

„Neues Format, Ungewissheit, Nervosität“ – Eine Performanzprüfung im beruflichen Lehramtsstudium aus der Perspektive von Studierenden und Prüfenden

Katharina Schwanke^{1,*}, Katrin Kunze²,
Andrej Schlobinski¹ & Ursula Walkenhorst¹

¹Universität Osnabrück,

²Hochschule Bielefeld

*Kontakt: Institut für Gesundheitsforschung und Bildung;

Universität Osnabrück, Nelson-Mandela-Str. 13,

49076 Osnabrück

Mail: katharina.schwanke@uni-osnabrueck.de

Zusammenfassung: Gesellschaftliche und digitale Transformationsprozesse beeinflussen die Kultur des Lehrens und Lernens an Hochschulen und Universitäten. Dieser Beitrag nimmt explizit die veränderte Kultur des Prüfens in den Blick. Im Rahmen des Projekts P:INK LBS („Prüfen: innovativ und kompetenzorientiert in Lehramtsstudiengängen für berufsbildende Schulen“) wurde eine Performanzprüfung in den Lehramtsstudiengängen in den beruflichen Fachrichtungen Gesundheit, Körperpflege und Pflege in Anlehnung an Prüfungsformate aus der Medizin und den Gesundheitsberufen (u.a. „Objective Structured Clinical Examination – OSCE“) entwickelt und evaluiert. Im Beitrag wird zunächst die Struktur des Projekts und der zugehörigen Performanzprüfung vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung und des Konzeptes des „Constructive Alignments“ erläutert. Die Evaluationsergebnisse der Studierenden und Prüfenden spiegeln großes Interesse an innovativen Prüfungen und Motivation für das neue Prüfungsformat wieder. Zudem werden Herausforderungen in der Vorbereitung sowie in der Organisation deutlich. Abschließend werden die Ergebnisse unter Einbeziehung einschlägiger Literatur sowie eigener Projekterfahrungen diskutiert und reflektiert.

Schlagwörter: Kompetenzorientierung; Performanz; Prüfung; Lehramtsstudiengang; Berufsbildung



1 Einführung und Ausgangslage

Die dynamischen gesellschaftlichen, beruflichen und digitalen Transformationsprozesse stellen den Bildungsbereich kontinuierlich vor Herausforderungen. Nicht nur das Lehren und Lernen im Allgemeinen verändern sich, sondern auch die Anforderungen und Rahmenbedingungen für Prüfungen. Im Kontext dieser verschiedenen Transformationsprozesse rücken Prüfungsformate und -aufgaben, die überwiegend auf Wissensreproduktion ausgelegt sind, in den Hintergrund und kompetenzorientierte Prüfungsformate zunehmend in den Mittelpunkt. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie „die Anwendung von Wissen, dessen Umsetzung in Handlungszusammenhängen sowie die Beurteilung und Reflexion von realitätsnahen Problemstellungen fordern und fördern“ (Schröder & Fricke, 2015, S. 2).

Besonders im beruflichen Lehramtsstudium ist die Anbahnung von beruflicher Handlungs- und komplexer Problemlösekompetenz von entscheidender Bedeutung. Denn im Lehrberuf sind einerseits theoretisches, situationsunabhängiges Wissen und dessen kompetente Anwendung erforderlich. Andererseits ist ein individuelles Fallverstehen und -lösen vonnöten (vgl. Radtke, 2000).

Das Institut für Gesundheitsforschung und Bildung (IGB) an der Universität Osnabrück geht bereits seit einigen Jahren gezielt auf diese Entwicklungen und Anforderungen ein. Dabei werden verschiedene Maßnahmen ergriffen, wie die Integration unterschiedlicher kompetenzorientierter Prüfungsformate in den Lehramtsstudiengängen mit den beruflichen Fachrichtungen Gesundheit, Körperpflege und Pflege. In der Abteilung „Didaktik der Humandienstleistungsberufe“ wurde z.B. mit Unterstützung des Forschungsprojekts „stadiL“ erfolgreich ein E-Portfolio als Prüfungsformat etabliert (vgl. Schwanke & Walkenhorst, 2023). Ausgehend von diesen Erfahrungen und angesichts des steigenden Bedarfs an kompetenzorientierten Prüfungsformaten wurde im Rahmen des Forschungsprojekts P:INK LBS („Prüfen: innovativ und kompetenzorientiert in Lehramtsstudiengängen für berufsbildende Schulen“) eine Performanzprüfung für die Masterstudiengänge „Lehramt an berufsbildenden Schulen“ in den drei genannten beruflichen Fachrichtungen entwickelt und evaluiert. Das Projekt wurde im Rahmen der Ausschreibung „Freiraum 2022“ von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördert.

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst das grundlegende Konzept der Kompetenzorientierung dargelegt und auf kompetenzorientierte Prüfungsformate aus den Medizin- und Gesundheitsberufen eingegangen. Anschließend werden die Entwicklung des Veranstaltungs- und Prüfungskonzepts erläutert und die Evaluationsergebnisse aus der Perspektive der Studierenden sowie der Prüfenden präsentiert. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion und einem Ausblick.

2 Theoretische Grundlagen zur Kompetenzorientierung

2.1 Kompetenz, Kompetenzorientierung und Performanz

Im Folgenden wird eine Annäherung an das Konstrukt Kompetenz vorgenommen. Auffällig ist, dass der Begriff „Kompetenz“ in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedlich verwendet und verstanden wird. Nach Erpenbeck und Rosenstiel (2007, S. 6) sind Kompetenzen „Selbstorganisationsdispositionen des gedanklichen und gegenständlichen Handelns“. Kompetenzen sind demnach nicht nur Fähigkeiten und Qualifikationen in „allen nur denkbaren Lern- und Handlungsgebieten“, sondern beziehen sich auf ein sinnvolles Handeln in komplexen und unvorhersehbaren Situationen. Während der Kompetenzbegriff die dispositionale Basis einer Person umfasst, bezieht sich die Performanz auf die tatsächliche und beobachtbare Anwendung dieser Kompetenzen in

konkreten Situationen (vgl. Meyer, 2007). Es gilt jedoch zu beachten, dass die Demonstration der Kompetenz von verschiedenen Faktoren, wie z.B. der Motivation der Lernenden, abhängig ist.

Im Zuge der oben beschriebenen und gegenwärtigen Entwicklungen gewinnt die Kompetenzorientierung in Lehr-/Lernkontexten zunehmend an Bedeutung, da es in einer sich kontinuierlich verändernden Arbeitswelt immer anspruchsvoller wird, spezifische Anforderungen und Tätigkeitbeschreibungen zu definieren und zu antizipieren (vgl. Brethscheider et al., 2011). Vor diesem Hintergrund ist der Leitgedanke der beruflichen Handlungskompetenz in den unterrichtlichen, betrieblichen und prüfungsbezogenen Prozessen zu verstehen (vgl. Bonse-Rohmann, 2023; Brendel et al., 2019).

Handlungskompetenz wird dabei verstanden als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK, 2021, S. 15). Nach der Kultusministerkonferenz (KMK) (2021) umfasst sie die Dimensionen Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Die Methoden- und Lernkompetenz sowie die kommunikative Kompetenz sind unmittelbarer Teil dieser drei übergeordneten Dimensionen. Die Vorgaben der KMK dienen im Kontext der Lehrkräftebildung als Orientierungs- und Ordnungshilfen. In Anbetracht des empirischen und konzeptuellen Schwerpunkts des Beitrags werden an dieser Stelle keine weiteren wissenschaftlichen Perspektiven auf das Modell der Handlungskompetenz dargestellt.

2.2 Kompetenzorientierung an Hochschulen

Insgesamt etabliert sich auch an den Hochschulen zunehmend ein „Shift from Teaching to Learning“ (Schröder & Fricke, 2015, S. 2). Dies erfordert einen Perspektivwechsel der Lehrenden, da dadurch studentisches Lernen neu gedacht und gestaltet werden muss. Allerdings befindet sich die Kultur der kompetenzorientierten Prüfungsformate an Hochschulen immer noch im Anfangsstadium der Entwicklung (vgl. Reinmann, 2022). Ziel der Kompetenzorientierung ist es, durch subjekt- sowie anwendungsorientierte Lehrveranstaltungen und Prüfungen bei den Studierenden professionelles Handlungswissen zu fördern. Ein zentrales hochschuldidaktisches Konzept für die Planung und Gestaltung kompetenzorientierter Veranstaltungen und Prüfungen stellt dabei das „Constructive Alignment“ dar (Biggs & Tang, 2007). Dabei werden bei der Planung einer hochschulischen Lehrveranstaltung von Beginn an die drei Komponenten Learning Outcomes, Lehr-/Lernmethoden sowie Prüfungsformen konzeptionell und inhaltlich aufeinander bezogen.

2.3 Kompetenzorientierte Prüfungen in der Medizin und den Gesundheitsberufen

Im Bereich der beruflichen Ausbildung der Medizin- und Gesundheitsberufe wird die Bedeutung der Kompetenzorientierung auf formaler Ebene u.a. durch die Einführung des Lernfeldkonzepts (für Berufe nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG), z.B. Medizinische*r Fachangestellte*r) deutlich. In den Ausbildungen außerhalb des BBiG (z.B. Pflegefachkraft) spiegeln sich die Überlegungen im Curriculum und im Prüfungswesen wider (vgl. Bonse-Rohmann, 2023). Insgesamt werden in der Medizin und in den Gesundheitsberufen seit mehreren Jahren kompetenzorientierte Prüfungsprinzipien, wie z.B. Fallorientierung oder Prüfungsformate, u.a. Portfolio, Performanzprüfung oder „Objective Structured Clinical Examination“ (OSCE) angewendet und evaluiert (vgl. Bonse-Rohmann et al., 2008; Müller et al., 2018; Schlegel, 2018). Aufgrund der zentralen Bedeutung des Begriffs der Performanzprüfung für das Projekt wird dieser im Folgenden näher erläutert. Das Format der Performanzprüfung wurde vor allem in der Pflegeausbildung geprägt und kann wie folgt definiert werden:

„Die Performanz-Prüfung gehört zu den mündlichen Prüfungsverfahren. Ihre Besonderheit und gleichzeitig Ziel ist es, realitätsnahe berufstypische Situationen zu simulieren, in der die angelegten Kompetenzen sichtbar werden und beurteilt werden können“ (Bonse-Rohmann et al., 2008, S. 57).

Performanzprüfungen gehören zu der Gruppe der kompetenzorientierten Prüfungsformate. Spezifisch ist, dass innerhalb der Prüfung das „vom Prüfling erworbene Wissen und [die] angelegten Kompetenzen exemplarisch auf die tägliche Berufspraxis“ (Bonse-Rohmann et al., 2008, S. 21) angewendet werden. Insgesamt ähnelt das Format einem Rollenspiel, in dem häufig die Methoden Fallstudie und Simulationsspiel kombiniert werden. Dies unterstützt die Verbindung der Entscheidungs- und Handlungskompetenz innerhalb einer Prüfungssituation. Als häufig gewählter Themenbereich für die Performanzprüfung wird eine Beratungssituation gewählt (vgl. Bonse-Rohmann et al., 2008). Der oben definierte Begriff der Performanz wird innerhalb der Performanzprüfung um die Charakteristika Simulation und Berufsbezug erweitert.

2.4 Kommunikative und reflexive Kompetenzen – Schnittstellen zwischen Medizin, Gesundheitsberufen und beruflicher Lehramtsausbildung

Kommunikationskompetenz gilt in der Medizin und den Gesundheitsberufen als Schlüsselfaktor. Sie ist notwendig, um mit Patient*innen, Angehörigen und Kolleg*innen zu kommunizieren. So belegen Studien, dass eine gute Ärzt*innen-Patient*innen-Kommunikation einen positiven Einfluss auf subjektive sowie objektive Gesundheitsindikatoren hat (vgl. IMPP, 2020). Des Weiteren zeigen internationale Kompetenzrahmen, dass Kommunikation in den Gesundheitsberufen eine zentrale Rolle für interprofessionelle Zusammenarbeit spielt bzw. spielen sollte (vgl. Kunze, 2023). Diese Kompetenz ist ebenso von hoher Relevanz für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen, da auch der Lehrberuf durch eine „Subjekt-Subjekt-Beziehung“ (Bonse-Rohmann, 2023, S. 463) geprägt ist. Kommunikation stellt dadurch, wie in den Gesundheitsberufen auch, ein wesentliches Element im Umgang mit den Lernenden, ggf. Angehörigen und Kolleg*innen dar.

Darüber hinaus zeigt sich die Reflexionskompetenz als berufsspezifische, aber auch als gemeinsame und bedeutende Kompetenz für Berufe im Gesundheitswesen sowie für den Lehrberuf (vgl. Hackl, 2002; Toren & Kunze, 2021). Reflexionsfähigkeit ist für das eigene Lernen von Lehrer*innen ebenso bedeutsam wie für deren berufliche Kernaufgabe „Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen“ (KMK, 2019, S. 3). Demnach sind reflexive Lernmomente in der beruflichen Ausbildung von Lehrer*innen wichtige Bestandteile. Reflexivität gilt dabei „als wesentlicher Faktor für den Aufbau und die Aufrechterhaltung professionellen Könnens sowie für die Weiterentwicklung des professionellen Handelns“ (Häcker, 2019, S. 84). Die dafür erforderlichen Fähigkeiten gilt es im Rahmen der Ausbildung bzw. des Studiums zu berücksichtigen und (weiter) zu entwickeln.

Die umfangreichen Erfahrungen mit kompetenzorientierten Prüfungsformaten aus der Medizin und den Gesundheitsberufen sowie die Schnittmenge an ähnlichen Kompetenzen der Berufe legen eine Übertragung dieser Konzepte auf die Strukturen der beruflichen Lehrkräftebildung nahe. Zudem geht die Lehramtsausbildung für berufsbildende Schulen mit einer doppelten Handlungslogik einher (vgl. Radtke, 2000). So gilt es einerseits, das Personal für den Lehrbereich auszubilden und andererseits, dieses zu befähigen, die Besonderheiten und Anforderungen des jeweiligen Berufsfeldes zu antizipieren und in die Unterrichts- und Prüfungskonzepte zu integrieren. Die beruflichen Lehramtsstudierenden werden in Zukunft die Auszubildenden aus der Medizin und den Gesundheitsberufen unterrichten, sodass diese selbst OSCE oder Performanzprüfungen planen und durchführen müssen. Daher erweist sich ein Kontakt im Studium mit anschließender Reflexion als eine sinnvolle Maßnahme zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz.

3 Beschreibung des Veranstaltungskonzepts

Nach einer systematischen Sichtung und Bewertung des Curriculums der Bachelor- und Masterstudiengänge am Institut für Gesundheitsforschung und Bildung wurde die Vorlesung „Fachrichtungsbezogene Kommunikations- und Diagnostikprozesse“ aus dem Modul „Konzeption und Gestaltung fachrichtungsbezogener Lehr-/Lernprozesse im Kontext der berufsbildenden Schule“ ausgewählt, um eine kompetenzorientierte Modulabschlussprüfung zu etablieren. Die Auswahl erfolgte auf Grundlage der Kompetenzziele und Inhalte in der Modulbeschreibung sowie den Rahmenbedingungen (z.B. Zeitpunkt, Größe, Verantwortlichkeit). Im Sinne des unten beschriebenen Konzeptes des „Constructive Alignments“ wurde die Veranstaltung systematisch entwickelt (vgl. Abb. 1). Im Folgenden wird das Veranstaltungskonzept mit den zentralen Komponenten, Learning Outcomes, Prüfungsform und Lehr-/Lernmethoden, erläutert.

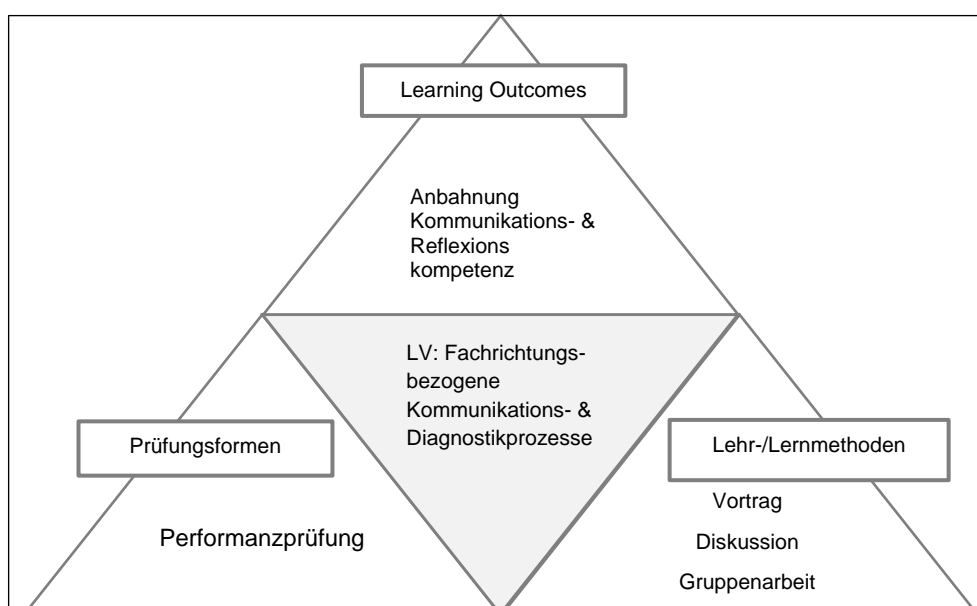


Abbildung 1: Übertragung des Modells „Constructive Alignment“ auf das Veranstaltungskonzept (eigene Darstellung in Anlehnung an Wildt & Wildt, 2011, S. 9).

Learning Outcomes

In Anlehnung an die formulierten Kompetenzziele in der Modulbeschreibung wurden für die Veranstaltung unten angeführte Kompetenzerwartungen formuliert. Diese wurden als Grundlage für die Bewertung der Performanzprüfung herangezogen.

Die Studierenden ...

- ... analysieren fachrichtungsbezogene Diagnoseverfahren, Förderungsmöglichkeiten und Formen der Leistungsbeurteilung und sind in der Lage, exemplarische pädagogische Diagnostiksituationen zu planen, zu begründen und durchzuführen;
- ... nutzen adressat*innenbezogene Kommunikations- und Vermittlungstechniken zur Erreichung von Bildungszielen und -inhalten, indem sie vorhandene Fälle analysieren und evaluieren;
- ... reflektieren und bewerten ihren eigenen Lernprozess sowie die Planung und Durchführung von Diagnostik- und Kommunikationssituationen.

Prüfungsformen

Um den Erwerb dieser Kompetenzen zu bewerten, wird eine Prüfungsform benötigt, die diese komplexen Zusammenhänge durch problem- und handlungsorientierte Aufgaben sichtbar macht. Ziel des Projekts ist es, kompetenzorientierte Prüfungsformate aus der Medizin und den Gesundheitsberufen, wie z.B. OSCE (vgl. Müller et al. 2008; Schlegel, 2018) oder Performanzprüfungen (vgl. Bonse-Rohmann et al., 2008) auf das berufliche Lehramtsstudium zu übertragen und anzupassen, zum einen um die Nähe zu den beruflichen Fachrichtungen zu nutzen und zum anderen um bereits evaluierte Konzepte zeit- und ressourcenschonend weiterzuentwickeln.

Nach einer systematischen Recherche wurde die Performanzprüfung mit dem Fokus der Überprüfung kommunikativer und reflexiver Kompetenzen ausgewählt. Die diagnostische Kompetenz spielt in dieser Prüfung eher eine begleitende Rolle, da es sich in den Fallbeispielen vornehmlich um nicht-systematische Beobachtungen von Lernenden handelt. Zudem können ohnehin nur Teile des komplexen Diagnostikprozesses innerhalb der Prüfung abgebildet werden.

Innerhalb der Prüfung werden die Methoden Fallstudie und Simulationsspiel miteinander verknüpft. Der Prüfungsablauf orientiert sich an Bonse-Rohmann et al. (2008) und den Simulationsschritten nach Keim (1992). So erhalten die Prüflinge drei Wochen vor der Prüfung ein Fallbeispiel mit einer berufstypischen Situation zur Vorbereitung. In den Fallbeispielen wird die Situation eines Schülers bzw. einer Schülerin geschildert, der oder die sich in einer herausfordernden Situation befindet (z.B. Prüfungsangst oder finanzielle Belastung, vgl. Walkenhorst et al., 2024a). Die Studierenden setzen sich mit dieser Problemsituation auseinander, beschaffen ggf. weitere Informationen, suchen nach Lösungsansätzen und bereiten das Beratungsgespräch vor. Im ersten Teil der Prüfung wird dieses Diagnostik- und Beratungsgespräch mit einem bzw. einer Schüler*in simuliert, in der die Prüflinge die Rolle einer Lehrkraft einnehmen. Dieses Beratungsgespräch stellt den Inhalt der Performanzprüfung dar. Analog zu den bekannten Performanzprüfungen aus der Medizin und den Gesundheitsberufen, bei denen externe Schauspielende die Rolle der Simulationspatient*innen übernehmen, werden in diesem Fall die Schauspieler*innen als Simulationsschüler*innen integriert. Nach der zehnmütigen Simulation, bei der die Prüfenden als Beobachter*innen dem Gespräch folgen, haben die Prüflinge anschließend fünf Minuten Zeit, um die Reflexion des Simulationsgesprächs vorzubereiten und aus der Rolle der Lehrkraft wieder zur geprüften Person zurückzukommen. In einem anschließenden mündlichen Reflexionsgespräch mit den Prüfenden hat die geprüfte Person die Aufgabe, das persönliche Vorgehen theoriegeleitet zu reflektieren und ggf. Handlungsalternativen aufzuzeigen.

Die Literatur zeigt, dass die Bewertung von kompetenzorientierten Prüfungen die Prüfer*innen vor große Herausforderungen stellt (u.a. Nikendei & Jünger, 2006; Schlegel, 2018). Um die Bewertung zu standardisieren und zu objektivieren, wurden für die Simulation eine Checkliste für die Gesprächsphasen und eine Bewertungsmatrix für die kommunikative Kompetenz entwickelt (Walkenhorst et al., 2024b). Für die Bewertung der kommunikativen Kompetenz wurde das validierte Instrument „Berliner Global Rating“ (vgl. Scheffer, 2009), welches bei medizinischen Prüfungen verwendet wird, angepasst. Für die Bewertung der Reflexionskompetenz wurde in Anlehnung an Smith und Hatton (1995) eine Bewertungsmatrix zur Operationalisierung der unterschiedlichen Reflexionsebenen entwickelt. Zudem wurden die Leitfragen zur Reflexion entsprechend den Ebenen der reflexiven Praxis für die Portfolioarbeit nach Bräuer (2014) gestaltet. Die Instrumente wurden in einem mehrstufigen Verfahren in der Projektgruppe mit Einbezug von Studierenden überarbeitet und entsprechend angepasst.

Lehr-/Lernmethoden

Die inhaltliche Planung umfasst drei übergeordnete Themenkomplexe: Grundlagen der Kommunikation, Grundlagen der (pädagogischen) Diagnostik sowie Gestaltung und

Analyse kommunikativer und diagnostischer Prozesse. Diese ist eng mit den beschriebenen Learning Outcomes, dem Prüfungsformat und den geplanten Lehr-/Lernmethoden verknüpft. Die Prüfungsgestaltung sieht vor, dass die Studierenden ihr Wissen an unterrichtsbezogenen Fallbeispielen zum Thema Beratung und Diagnostik anwenden. Das in der Modulbeschreibung festgelegte Vorlesungsformat wird flexibilisiert und ergänzt durch einen Wechsel zwischen theoretischem Input in Präsenz, Selbststudium von relevanter Literatur und praktischen Übungen in Kleingruppen. Zudem wurde die Prüfungsvorbereitung durch eine multimediale Selbstlerneinheit über das Lernmanagementsystem Stud.IP (Courseware) und individuelle Beratungsmöglichkeiten begleitet.

4 Methodik

4.1 Design

Die summative Evaluation des Veranstaltungs- und Prüfungskonzepts wurde im Hinblick auf die Fragestellung durchgeführt, welche Chancen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen sich aus der Performanzprüfung für das berufliche Lehramtsstudium ergeben. Die Befragung fand mittels LimeSurvey im Juli 2023 innerhalb einer Woche nach dem Prüfungstermin statt und wurde für Studierende, Prüfende und Schauspieler*innen zielgruppenspezifisch konzipiert. Für diesen Beitrag werden ausschließlich die Befragungen der Studierenden und Prüfenden vorgestellt, da diese mit Blick auf die Fortführung derartiger Prüfungsformate am bedeutendsten sind.

4.2 Messinstrument – Studierende

Die Befragung der Studierenden wurde in Anlehnung an Dampz (2018) konzipiert und umfasst fünf Bestandteile. Die meisten Aussagen können, sofern der Kontext es nicht anders erfordert (z.B. Geschlecht oder berufliche Fachrichtung), jeweils auf einer sechsstufigen Likert-Skala von „1 = trifft zu, 2 = trifft überwiegend zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft eher nicht zu, 5 = trifft überwiegend nicht zu“ bis „6 = trifft nicht zu“ abgebildet werden. Andere Antwortoptionen werden entweder im Fließtext genannt oder sind im beigefügten Befragungsinstrument ersichtlich (vgl. Online-Supplement 1).

- A) Persönliche Angaben und Kontext (A1–A6), z.B. Angaben zum Studium bzw. berufliche Fachrichtung, abgeschlossene Ausbildung, Geschlecht
- B) Vorbereitung (B1–B6), z.B. Items zu Lernmaterialien, Zeitaufwand zur Vorbereitung
- C) Durchführung (C1–C8), z.B. Aussagen zur Gestaltung der Prüfung und Lehrveranstaltung, Angaben zur zeitlichen Umsetzung der einzelnen Prüfungselemente, z.B. „Die Prüfungszeit von 15 Minuten war für die Reflexion angemessen.“ („1 = Ja; 2 = Nein, war zu kurz bemessen.“; 3 = „Nein, war zu lang bemessen.“)
- D) Rahmenbedingungen (D1–D4), z.B. Kommunikation der Prüfungsanforderungen
- E) Erwartungen und Bewertungen (E1–E10), z.B. Bewertung des Schwierigkeitsgrads der Prüfung („1 = viel einfacher als erwartet“ bis „5 = viel schwieriger erwartet“), Einschätzung des Prüfungsformats vor dem Hintergrund des subjektiven Lerngewinns („0 = gar nicht gewinnbringend“ bis „10 = sehr gewinnbringend“) oder ausgelöste Emotionen durch das Prüfungsformat

Zudem wurde an das Ende eines jeden Blocks eine Freitextantwort gesetzt, die eine ausführlichere Beantwortung ermöglichte (z.B. im Block B „Welche Herausforderungen gab es bei Ihrer Vorbereitung auf das Prüfungsformat?“).

4.3 Messinstrument – Prüfer*innen

Für die Prüfer*innen wurde eine Befragung konzipiert, die sich inhaltlich an die schriftliche Befragung von Pippel (2022) anlehnt und sich aus vier Bestandteilen zusammensetzt. Auch hier sind, sofern nicht anders angegeben, Aussagen dargestellt, die auf einer sechsstufigen Likert-Skala von „1 = trifft zu“ bis „6 = trifft nicht zu“ zugeordnet werden. Andere Antwortoptionen werden entweder im Fließtext genannt oder sind im beigefügten Befragungsinstrument ersichtlich (vgl. Online-Supplement 2).

- A) Vorbereitung (A1–A4), z.B. Vorbereitung durch Courseware und Vorbereitungsmaterial sowie „Besondere Herausforderungen?“ („1 = Ja; 2 = Nein“), Zeitaufwand zur Vorbereitung
- B) Checklisten (B1–B6), z.B. Eignung und Herausforderungen der Checklisten/ Bewertungsinstrumente sowie Herausforderungen oder Schwierigkeiten beim Einsatz der Checklisten während der Prüfung („1 = Ja; 2 = Nein“)
- C) Prüfungsformat (C1–C4), z.B. Aussagen zur Eignung des Prüfungsformates (Kompetenzen, Interaktion, u.a.)
- D) Organisation und Rahmenbedingungen (D1–D4), z.B. Items zur Organisation der Prüfung und den räumlichen Gegebenheiten („1 = Ja; 2 = Nein“)

Auch bei der Befragung der Prüfer*innen gab es innerhalb der einzelnen Frageblöcke mehrere offene Fragen mit Freitextantworten. Insbesondere nach Ja/Nein-Fragen wurde explizit nach einer Erläuterung gefragt, z.B. im Block A „Welche Herausforderungen gab es bei der Vorbereitung?“.

4.4 Auswertung

Die geschlossenen Fragen wurden deskriptiv ausgewertet und die Häufigkeiten werden im Folgenden mit Hilfe von Prozentangaben dargestellt. Bei den Studierenden wurden in Frageblock E zudem explorativ eine Mittelwertanalyse und ein Gruppenvergleich durchgeführt. Grundlage hierfür ist die häufige Begründung für die Verunsicherung durch die mangelnde Vorerfahrung. Für die Auswertung der Freitextantworten wurden ähnliche Aussagen aus den einzelnen Fragengruppen thematisch geclustert.

5 Darstellung der Evaluationsergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragungen der Studierenden und Prüfenden dargestellt. Alle Items mit der sechsstufigen Skala sowie Items zur Dauer der Prüfungselemente werden je Frageblock innerhalb einer Tabelle präsentiert. Die weiteren Items mit anderen Skalen oder Freitextantworten werden ausschließlich im Fließtext erläutert, sodass es insgesamt zu einer umfassenden Auswertung und Darstellung der einzelnen Fragebögen kommt. Durch die Benennung der Items (z.B. C7) können die Fragen innerhalb der Online Supplements nachvollzogen werden. Allerdings variiert die Anzahl der Freitextantworten bei der Studierendenbefragung sehr stark ($n = 1$ bis 49). Auch die Prüfer*innen nutzten die Freitextoptionen je nach Fragestellung unterschiedlich ($n = 1$ bis 8). In der Folge werden aufgrund des begrenzten Umfangs des Beitrags bei den Studierenden ausschließlich die am häufigsten genannten Aussagen dargestellt ($n \geq 3$). Wegen der sehr heterogenen Anzahl der Freitextantworten und der Möglichkeit der Mehrfachnennung wird auf eine prozentuale Darstellung verzichtet.

5.1 Ergebnisse – Befragung der Studierenden

Insgesamt haben an drei Tagen 79 Studierende an der Performanzprüfung teilgenommen. Davon haben 66 Personen an der Evaluation teilgenommen und von 64 Personen liegen gültige Werte vor. Knapp die Hälfte der Teilnehmer*innen studierten Lehramt für

berufsbildende Schulen mit dem Schwerpunkt Gesundheitswissenschaften (54,7 %), gefolgt von Studierenden mit dem Schwerpunkt Pflegewissenschaft (26,6 %) und Studierenden der beruflichen Fachrichtung Körperpflege (18,8 %). Ca. 86 Prozent gaben an, vor dem Studium eine berufliche Ausbildung absolviert zu haben, die meisten davon mit einem Bezug zum personenbezogenen Dienstleistungsbereich, z.B. Ausbildung als Pflegefachkraft, Kosmetiker*in oder Medizinische*r Fachangestellte*r. Bei den Teilnehmer*innen bilden weibliche Studierende mit 92,2 Prozent die deutliche Mehrheit gegenüber männlichen Studierenden (4,7 %) oder Personen, bei denen dazu eine Angabe fehlt (3,1 %).

5.1.1 Vorbereitung

Im Fragebogen wurde u.a. die Zeit, die die Studierenden benötigt haben, um sich auf die Prüfung vorzubereiten, thematisiert (B4). Die Mehrheit (42,2 %) der Studierenden gaben an, dass sie sich zwischen vier und sechs Stunden auf die Prüfung vorbereitet haben. Ungefähr 28 Prozent haben sieben bis neun Stunden in die Vorbereitung investiert und ca. 20 Prozent der Studierenden haben maximal drei Stunden für das neue Format gelernt. Insgesamt 10 Prozent haben zehn oder mehr Stunden in die Vorbereitungen gesteckt. Die Fragestellung bildet nicht ab, ob die Studierenden die Veranstaltungszeiten miteinberechnen.

Insgesamt wurde die Vorbereitung auf die Prüfung überwiegend positiv evaluiert. Mit Blick auf die Lehrveranstaltung fühlte sich der Großteil gut auf die Prüfung vorbereitet („trifft zu“ und „trifft überwiegend zu“ bilden zusammen ca. 55 %, B1). Knapp 8 Prozent fühlten sich nicht gut auf die Prüfung vorbereitet („trifft nicht zu“ und „trifft überwiegend nicht zu“). Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Vorbereitung auf die Prüfung durch Lernmaterialien (B2): Für ca. die Hälfte der Befragten trifft das zu bzw. überwiegend zu und für 3 Prozent trifft es überwiegend nicht zu. Insgesamt 83 Prozent der Befragten gaben an, dass die Courseware zur Prüfungsvorbereitung nützlich oder überwiegend nützlich war (B3) (vgl. Tab. 1 und Online-Supplement 1).

Tabelle 1: Auszug Ergebnisse Studierendenbefragung – Frageblock Vorbereitung (eigene Berechnung)

Vorbereitung (<i>n</i> = 64, Angaben in %)							
↓ Items mit Antwortoptionen →	Trifft zu	Trifft überwiegend zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überwiegend nicht zu	Trifft nicht zu	Fehlende Angaben
B1) Die Lehrveranstaltung hat mich gut auf die Prüfung vorbereitet.	20,3	34,4	29,7	6,3	3,1	4,7	1,6
B2) Die Lernmaterialien (z.B. Folien, Unterlagen, etc.) waren für die Prüfungsvorbereitung nützlich.	26,6	25,0	37,5	7,8	3,1	-	-
B3) Die Courseware war für die Prüfungsvorbereitung nützlich.	65,6	17,2	12,5	3,1	-	-	1,6

Etwa die Hälfte der Studierenden (54,7 %) gaben an, dass es bei der Vorbereitung auf das Prüfungsformat besondere Herausforderungen gab (B5). Innerhalb der darauffolgenden offenen Frage (B6) gaben die Studierenden als häufigste Herausforderung (*n* = 13) eine Unklarheit über das Gegenüber und dessen Reaktion an, wie das folgende Zitat belegt: „Das man sich eben nicht 100 Prozent vorbereiten konnte, dadurch das man nicht wusste wer sein gegenüber ist und wie dieser mit dir interagiert“ (ID 17). Des Weiteren

stellte die neue Prüfungsform für einige Studierende ($n = 8$) eine Herausforderung dar und ging mit Ungewissheit, Nervosität und Spontanität einher ($n = 3$). Außerdem seien die Integration der theoretischen Inhalte sowie der Theorie-Praxis-Transfer herausfordernd ($n = 3$) und die Erwartungen an die geforderte Reflexion einigen Personen nicht klar gewesen ($n = 3$) (vgl. Online-Supplement 1).

5.1.2 Durchführung und Rahmenbedingungen

Hinsichtlich der Prüfungsdurchführung ist zunächst festzuhalten, dass dem Projektteam gemeinsam mit den Prüfenden die Herstellung einer guten Atmosphäre gelungen ist. Denn 97 Prozent der Studierenden stimmten der Aussage zu, dass die Atmosphäre während der Prüfung gut war (C7). Die Prüfungsaufgaben (C3) waren für die Mehrheit der Befragten (81,3 %) weitestgehend klar und verständlich formuliert („trifft zu“ und „trifft überwiegend zu“). Ebenfalls gab die Mehrheit der Studierenden an, dass die Prüfung bezüglich der geprüften Kompetenzen gut auf die Lehrveranstaltung abgestimmt war (60,9 %, C1); gleiches gilt bezüglich des verlangten Niveaus (76,6 %, C2). Für ca. 85 Prozent der Befragten waren die Prüfungsanforderungen klar kommuniziert (D1). Ebenfalls gaben ca. 86 Prozent an, dass sie mit den Rahmenbedingungen der Prüfung zufrieden waren (D3) (vgl. Tab. 2 und Online-Supplement 1).

Tabelle 2: Auszug Ergebnisse Studierendenbefragung – Frageblock Durchführung und Rahmenbedingungen (eigene Berechnung)

Durchführung und Rahmenbedingungen ($n = 64$, Angaben in %)							
↓ Items mit Antwortoptionen →	Trifft zu	Trifft überwiegend zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überwiegend nicht zu	Trifft nicht zu	Fehlende Angaben
Durchführung							
C1) Die Prüfung war bezüglich der geprüften Kompetenzen gut auf die Lehrveranstaltung abgestimmt.	25,0	35,9	21,9	10,9	1,6	1,6	3,1
C2) Die Prüfung war bezüglich des verlangten Niveaus gut auf die Lehrveranstaltung abgestimmt.	45,3	31,3	14,1	4,7	1,6	-	3,1
C3) Die Prüfungsaufgaben waren klar und verständlich formuliert.	56,3	25,0	12,5	3,1	1,6	-	1,6
Rahmenbedingungen							
D1) Die Prüfungsanforderungen wurden vor der Prüfung klar kommuniziert.	57,8	26,6	6,7	7,8	-	-	1,6
D3) Mit den Rahmenbedingungen der Prüfung war ich insgesamt zufrieden.	53,1	32,8	10,9	1,6	-	-	1,6

Die zeitliche Planung der einzelnen Prüfungselemente wurde ebenfalls einer ausführlichen Evaluierung unterzogen. Die Prüfungs-, Vorbereitungs- sowie Pausenzeiten wurden von der Mehrheit der Studierenden als ausreichend bemessen bewertet (vgl. Tab. 3, C4–C6). Hinsichtlich der maximalen zugelassenen Dauer des Beratungsgesprächs gaben

23,4 Prozent der Befragten an, dass die Zeit zu kurz bemessen war, während für 4,7 Prozent die Zeit zu lang war. Die Pause zwischen der Simulation und der Reflexion war für ca. ein Drittel der Studierenden zu kurz bemessen. Die zur Verfügung stehende Zeit (15 Min.) für die Reflexion wurde dagegen von knapp 19 Prozent als zu lang empfunden. Die Zeit zwischen dem Erhalt des Fallbeispiels und des Prüfungstermins (drei Wochen) empfanden knapp 82 Prozent als ausreichend und ca. 9 Prozent als zu lang bemessen (D2, vgl. Online-Supplement 1).

Tabelle 3: Auszug Ergebnisse Studierendenbefragung – Frageblock Dauer der Prüfungselemente (eigene Berechnung)

Bewertung der Dauer der Prüfungselemente (n = 64, Angaben in %)				
↓ Items mit Antwortoptionen →	Nein, zu kurz be- messen	Ja, aus- reichend bemes- sen	Nein, zu lang be- messen	Fehlende Angabe
C4) Die Prüfungszeit von 10 Minuten war für die Simulation (Element (1)) angemessen.	23,4	71,9	4,7	-
C5) Die Pause von 5 Minuten zwischen Simulation und Reflexion war ausreichend bemessen.	31,3	67,2	1,6	-
C6) Die Prüfungszeit von 15 Minuten war für die Reflexion (Element (2)) angemessen.	3,1	73,4	18,8	-

5.1.3 Erwartungen und Bewertungen

Im Frageblock „Erwartungen und Bewertungen“ wurde von den Studierenden eine Einschätzung des tatsächlich erlebten Schwierigkeitsgrades der Prüfung im Vergleich mit dem zuvor antizipierten Schwierigkeitsgrad gefordert (E1). Die Mehrheit der Studierenden (57,8 %) gab an, dass der Schwierigkeitsgrad „ganz wie erwartet“ war. Für 20,3 Prozent der Befragten war die Prüfung „schwieriger als erwartet“, während 17,2 Prozent die Prüfung als „einfacher als erwartet“ empfanden. 1,6 Prozent der Studierenden haben die Prüfung als „viel schwieriger als erwartet“ empfunden und 3,1 Prozent machten dazu keine Angabe.

Tabelle 4: Auszug Ergebnisse Studierendenbefragung – Frageblock Erwartungen & Bewertungen (eigene Berechnung)

Erwartungen & Bewertungen (n = 64, Angaben in %)							
↓ Items mit Antwortoptionen →	Trifft zu	Trifft über- wiegend zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft über- wiegend nicht zu	Trifft nicht zu	Fehlende Angaben
E2) Das neue Prüfungsformat hat mich verunsichert.	20,3	14,1	17,2	17,2	10,9	17,2	1,6
E4) Das neue Prüfungsformat hat mich gestresst.	17,2	12,5	20,3	21,9	10,9	15,6	1,6

Insgesamt zeigten sich in der Kategorie „Erwartungen und Bewertungen“ deutlich gemischtere Rückmeldungen als bei den vorher genannten Rubriken. Dies wurde bei den Fragen zur Verunsicherung und Stress durch das neue Prüfungsformat deutlich (vgl. Tab. 4). Der Aussage „Das neue Prüfungsformat hat mich verunsichert“ stimmten knapp 34 Prozent zu (anhand der summierten Kategorien „trifft zu“ und „trifft überwiegend

zu“, E2). Dieser Aussage stimmten ca. 28 Prozent nicht bzw. überwiegend nicht zu. Die verbleibenden 36 Prozent teilten sich auf die beiden anderen Antwortkategorien, „trifft eher (nicht) zu“, jeweils hälftig auf. Als häufigste Gründe für die Verunsicherung (E3) wurden die neue Prüfungsform ($n = 17$) genannt und dass aufgrund mangelnder Vorerfahrung unklar sei, was auf die Studierenden zukommt ($n = 15$). Ein ähnliches Bild zeigte sich bei der Aussage „Das neue Prüfungsformat hat mich gestresst“ (E4) (vgl. Tab. 4 und Online-Supplement 1). Diese Aussage traf für ca. 30 Prozent (überwiegend) zu und für knapp 20 Prozent traf die Aussage eher zu. Im Bereich der Nicht-Zustimmung gaben insgesamt 26,5 Prozent an, dass die Aussage (überwiegend) nicht zutrifft und für knapp 22 Prozent trifft die Aussage eher nicht zu. Als häufigste Gründe für den Stress (E5) wurden hierfür ebenfalls die unbekannte/unvorhersehbare Situation ($n = 16$) sowie das neue Prüfungsformat und die damit einhergehenden fehlenden Erfahrungswerte ($n = 7$) sowie Nervosität und Unsicherheit ($n = 4$) angegeben. Folgendes Zitat aus den Freitextantworten der Studierenden veranschaulicht dies:

*„Da es sich um ein ungewohntes und neues Prüfungsformat handelt. Darüber hinaus gestaltete sich die Vorbereitung ganz anders als bei anderen Prüfungsformaten: [...] konnte man abseits eines ‚groben‘ Leitfadens und vorformulierten Fragen wenig vorbereiten, da man nicht wusste, wie der/die Gesprächspartner*in auf Fragen reagiert. Man benötigte mehr Vertrauen in seine kommunikativen und improvisatorischen Fähigkeiten, was mich zunächst verunsicherte“ (ID 83).*

Bei der Mehrheit der Studierenden lag keinerlei Erfahrung mit kompetenzorientierten Prüfungen vor (62,5 %) und knapp 5 Prozent äußerten sich zu dieser Frage nicht (E6). Das verbleibende Drittel der Studierenden (32,8 %) hat bereits Erfahrungen mit kompetenzorientierten Prüfungen gesammelt (E6). Von diesen Studierenden ist ein Großteil (81 %) im Rahmen ihrer Berufs- oder Meisterausbildung damit in Berührung gekommen (E7). Anzumerken ist, dass die Mehrheit dieser Studierenden (85 %), diese Erfahrungen nur „selten“ bzw. „manchmal“ gemacht haben. Lediglich 15 Prozent gaben an, vor dieser Prüfung bereits „häufig“ Erfahrungen mit kompetenzorientierten Formaten gemacht zu haben (E8) (vgl. Online-Supplement 1).

Mit Blick auf einen Gruppenvergleich zwischen Studierenden, die bereits Erfahrungen mit kompetenzorientierten Prüfungen gesammelt haben und jenen ohne Erfahrungen, wird deutlich, dass die Studierenden mit Erfahrungen minimal höhere Mittelwerte auf der Skala zur Einschätzung des ausgelösten Stresses ($MW_{mit} = 3.90$, $SD = 1.7$; $MW_{ohne} = 3.30$, $SD = 1.6$) und der Verunsicherung ($MW_{mit} = 3.76$, $SD = 1.87$; $MW_{ohne} = 3.18$, $SD = 1.71$) aufzeigen. Die Betrachtung der Mittelwerte legt nahe, dass das Prüfungsformat bei den Studierenden mit Vorerfahrungen weniger Stress bzw. Verunsicherung auslöst („4 = trifft eher nicht zu“) und bei den Studierenden ohne Erfahrung durch das Prüfungsformat eher Stress und Verunsicherung ausgelöst wird („3 = trifft eher zu“). Dabei ist anzumerken, dass die Unterschiede der Mittelwerte sehr gering ausfallen.

Den eigenen Lerngewinn im Zuge dieser kompetenzorientierten Prüfung bewertete die Mehrheit der Studierenden als gewinnbringend (E9). Auf einer Skala von „0 = gar nicht gewinnbringend“ bis „10 = sehr gewinnbringend“ verorten sich 86 Prozent der Studierenden zwischen 10 und 7. Einen mittleren Lerngewinn (zwischen den Stufen 6 und 4) gaben knapp 8 Prozent an. Lediglich für ca. 3 Prozent war der Lerngewinn „gar nicht gewinnbringend“ und von ca. 3 Prozent lagen keine Angaben vor.

Auf die offene Frage „Stellen Sie sich bitte vor, Sie führen dieses kompetenzorientierte Prüfungsformat als Lehrkraft selber durch: Was würden Sie verändern?“ (E10) lagen von den Studierenden insgesamt 49 Angaben vor. Im Folgenden werden ausschließlich die Aussagen dargestellt, die am häufigsten genannt wurden. Sechs Studierende äußerten den Wunsch, dass die Lehrveranstaltung und die Prüfung stärker miteinander verzahnt werden sollten. Als Beispiel wurde die unzureichende Thematisierung der Reflexion genannt, die innerhalb der Prüfung einen großen Schwerpunkt einnahm.

Hinsichtlich der Methoden haben sieben Befragte explizit die Probe-Prüfung als sehr wertvoll empfunden. Weitere fünf Personen haben sich eine verlängerte bzw. flexiblere Dauer des Beratungsgesprächs (10-15 Min.) gewünscht. Darüber hinaus gaben vier Studierende an, dass ausführlichere Fallbeispiele zur Vorbereitung hilfreich gewesen wären, damit mehr Hintergrundinformationen vor dem Gespräch verfügbar sind. Insgesamt wünschten sich sechs Personen eine Notenvergabe sowie ein direktes Feedback direkt im Anschluss. Drei weitere Personen haben hinsichtlich der Objektivität der Prüfung angemerkt, dass die Anzahl der Prüfer*innen zu hoch sei und damit zu viele unterschiedliche Personen an der Bewertung beteiligt sind. In Bezug auf die Reflexionszeit zwischen der Simulation und dem Reflexionsgespräch äußerten vier Personen den Wunsch nach einer Verlängerung. Abschließend haben vier Personen hervorgehoben, dass sich die Prüfung gut eignet für eine Fortführung in den nächsten Semestern.

5.2 Ergebnisse – Befragung der Prüfenden

An den drei Prüfungstagen waren sechs Prüfer*innen (Vorsitz und Beisitz) im Einsatz. Von diesen liegen vollständige Datensätze zur Evaluation vor. Die Prüfenden setzen sich aus fünf weiblichen und einer männlichen Person zusammen. Vier Personen waren in ihren Positionen als wissenschaftliche Mitarbeiter*innen und eine Person als Lehrbeauftragte tätig. Eine weitere Person hatte professoralen Status und war für die Lehrveranstaltung verantwortlich, die der Performanzprüfung vorgeschaltet war. Die Prüfenden haben sich mittels der bereitgestellten Materialien und gemeinsamen Sitzungen auf die Prüfung vorbereitet und sich mit den entsprechenden Bewertungsinstrumenten vertraut gemacht. Bedingt durch die geringe Stichprobe wird im Fließtext auf eine prozentuale Darstellung verzichtet.

5.2.1 Vorbereitung

Fünf von sechs Prüfenden haben sich durch die zur Verfügung gestellten Materialien gut auf die Prüfung vorbereitet gefühlt (A1). Die Mehrheit der Prüfer*innen ($n = 3$) hat sich 3–4 Stunden auf die Prüfung vorbereitet. Zwei weitere Prüfer*innen haben 1–2 Stunden Vorbereitungszeit investiert, während sich ein*e Prüfer*in 4 Stunden vorbereitet hat (A2). Für die Hälfte der Befragten ging die Vorbereitung auf die Prüfung mit besonderen Herausforderungen einher (A3) (vgl. Online-Supplement 2). Aus den Freitextantworten wird deutlich, dass dies auf zu kurzfristig zur Verfügung gestellte Materialien zurückgeführt wird ($n = 2$) sowie auf die Abnahme einer Prüfung für eine „fremde“ Lehrveranstaltung ($n = 2$). Dafür beschreibt ein*e Prüfer*in, dass die Vorbereitung herausfordernd war, weil sie nicht aktiv in die Lehrveranstaltung eingebunden war und sie dadurch nicht wusste, „*was genau gelehrt/besprochen/geübt wurde*“ (ID 08).

5.2.2 Checklisten und Prüfungsformat

Alle sechs Personen stimmten zu – wengleich auch in unterschiedlichen Abstufungen („trifft zu“, „trifft überwiegend zu“ und „trifft eher zu“) – dass sich die verwendeten Checklisten und Bewertungsinstrumente für den intendierten Zweck eigneten (B1). Die Prüfenden stimmten ebenfalls mit unterschiedlichen Abstufungen zu, dass diese inhaltlich plausibel angelegt sind (B2) (vgl. Tab. 5 und Online-Supplement 2). Mittels einer Ja/Nein-Frage gab die Hälfte der Prüfer*innen an, dass mit dem Einsatz besondere Herausforderungen einhergingen (B3). In der anschließenden Freitextantwort (B4) weisen zwei Personen darauf hin, dass eine Überprüfung der Bewertungsinstrumente sowie eine weitere Ausdifferenzierung für die Objektivität und Reliabilität des Bewertungsverfahrens von Vorteil wären. Außerdem sei das Zeitfenster für die anschließende Bewertung knapp bemessen gewesen, weshalb die Bewertungen nicht immer im direkten Anschluss an die Prüfung erfolgen konnten. Die Bewertung „*wurde schwieriger, wenn sie nicht unmittelbar nach der Prüfung ausgefüllt wurden*“ (ID 08). Bei einer Person haben sich

zudem allgemeine Fragen zum Bewertungssystem ergeben (B5). Diese Person gab in der Freitextantwort (B6) an, dass sie vor allem zu Beginn Probleme mit der Ausdifferenzierung der einzelnen Items hatte (vgl. Online-Supplement 2).

Tabelle 5: Auszug Ergebnisse Befragung der Prüfer*innen – Frageblöcke Checklisten und Prüfungsformat (eigene Berechnung)

↓ Items mit Antwortoptionen →	Trifft zu	Trifft über- wiegend zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft über- wiegend nicht zu	Trifft nicht zu	Fehlende Angaben
Checklisten (n = 6, Angaben in %)							
B1) Die verwendeten Checklisten/Bewertungsinstrumente eignen sich für den Einsatzzweck.	16,7	33,3	50,0	-	-	-	-
B2) Die verwendeten Checklisten/Bewertungsinstrumente waren inhaltlich plausibel angelegt.	16,7	50,0	33,3	-	-	-	-
Prüfungsformat (n = 6, Angaben in %)							
C1) Inwiefern stimmen Sie der Aussage zu: "Das Prüfungsformat ist als Modulabschlussprüfung geeignet"?	83,3	-	-	16,7	-	-	-
C2) Inwiefern stimmen Sie der Aussage zu: „Das Prüfungsformat ist geeignet, um kommunikative Kompetenz zu überprüfen“?	83,3	16,7	-	-	-	-	-
C3) Die Simulationssituation beurteile ich als realistisch und authentisch.	16,7	83,3	-	-	-	-	-

In Bezug auf das Prüfungsformat äußerte die Mehrheit der Prüfer*innen (83,3 %), dass dieses als Modulabschlussprüfung geeignet sei (C1). Alle sechs Personen stimmten (überwiegend) zu, dass mit diesem Format kommunikative Fähigkeiten überprüft werden können (C2). Ebenso empfanden alle Prüfer*innen die Simulationssituation als realistisch und authentisch (C3) (vgl. Tab. 5 und Online-Supplement 2). Diese Einschätzungen decken sich auch mit den Freitextantworten. Als besonders hilfreich wurde von zwei Prüfer*innen hervorgehoben, dass Schauspieler*in und Student*in sich kurz vor Prüfungsbeginn kennenlernen und z.B. die Du-/Sie-Frage klären konnten.

5.2.3 Organisation und Rahmenbedingungen

Unter dem Punkt Organisation und Rahmenbedingungen sind der hohe Bedarf an Schauspielenden und Prüfenden für die verschiedenen Räume, die Terminabsprachen, die Vor- und Nachbereitung der Prüfung(-unterlagen) sowie die Raumbuchungen hervorzuheben. Die Rückmeldung der Prüfenden zeigte, dass die Organisation der Prüfung für vier Personen reibungslos verlief (D1). Für zwei Personen trifft das überwiegend zu. Eine Person hält zusammenfassend fest: „*insgesamt tolle und wichtige Prüfung. Würde ich in jedem Fall wieder so anbieten mit kleineren Modifikationen*“ (ID 02). Bis auf eine Ausnahme bewerten alle Prüfer*innen die räumlichen Gegebenheiten als angemessen (D3). Auf die konkrete Frage nach Veränderungen bei nochmaliger Durchführung einer solchen Prüfung kristallisieren sich zwei Aspekte heraus (D4) (vgl. Online-Supplement 2). Diese betreffen die zeitliche Umsetzung sowie die Vorbereitung. Hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung wünscht sich die Hälfte der Prüfenden (mehr) Zeit für die Bewertung und für ein unmittelbares Feedback an die Studierenden. Drei Personen wünschten sich für die Studierenden weniger Vorbereitungszeit für die Prüfung, damit „*kein vorbereitetes und abgelesenes Gespräch geführt wird*“ (ID 06). Eine Person spricht sich dafür

aus, das Fallbeispiel kurzfristiger auszuhändigen, damit situative Fähigkeiten noch stärker überprüft werden können.

6 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen, dass die Einführung von kompetenzorientierten Prüfungsformaten wie der Performanzprüfung auf großes Interesse und positive Resonanz bei den Studierenden und Prüfenden stößt, aber auch Herausforderungen mit sich bringt. Die Vorbereitung, insbesondere die Gesamtlogistik, das Verständnis und die Anpassung an neue Prüfungsformate sowie die Organisation und Feinabstimmung der Bewertungsinstrumente stellen dabei wichtige Aspekte dar. Aus den Evaluationsergebnissen sowie den Erfahrungen des Projektteams werden im Folgenden ausgewählte Punkte zur Diskussion gestellt, die mit Blick auf die Implementierung und weitere Gestaltung kompetenzorientierter Prüfungsformate zu bedenken bzw. zu berücksichtigen sind.

Zunächst wird auf die Qualität des entwickelten Prüfungsformats anhand der bekannten Gütekriterien Validität, Objektivität und Reliabilität eingegangen. Durch die Verwendung der (z.T.) validierten Beurteilungsinstrumente konnte sichergestellt werden, dass tatsächlich die kommunikative und reflexive Kompetenz der Studierenden gemessen und beurteilt wurden. Auch die Antworten in Bezug auf das Alignment im Fragebogen der Studierenden zeigen, dass die überprüften Kompetenzen auf die Learning Outcomes der Lehrveranstaltung abgestimmt waren. Für den Einsatz der Schauspieler*innen kann auf Basis der Rückmeldungen von den Prüfer*innen festgehalten werden, dass die Simulationen realitätsnah, authentisch und vergleichbar waren. Im Sinne der diagnostischen Qualität und der Objektivität der Prüfung ist zudem anzumerken, dass während des zeitlichen Ablaufs der Performanzprüfung Zeit für unmittelbares Feedback fehlte. Damit jedoch die Beurteilung eine pädagogische Wirkung erzielen kann, muss diese mitgeteilt und begründet werden (vgl. Ingenkamp & Lissmann, 2008). Da die Prüfungen von insgesamt drei Prüfer*innenteams an drei Tagen für 79 Studierende durchgeführt wurden, erhielten die Studierenden nur auf Nachfrage ein systematisches Feedback. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl Studierende als auch Prüfende ein unmittelbares Feedback im Anschluss an die Prüfung als eine Bereicherung für den Lernprozess ansehen. Dazu ist anzumerken, dass durch die hohe Anzahl und Dichte an Prüfungen pro Tag auch Positionseffekte oder Halo-Effekte auftreten, wodurch die Wahrscheinlichkeit für Beurteilungsfehler sehr hoch ist (vgl. Tröster, 2019). In Bezug auf die Bewertung der Zuverlässigkeit des Prüfungsformats muss ergänzt werden, dass bei der Konzeption des Fragebogens versäumt wurde, in Anlehnung an Dampz (2018) Fragen mit aufzunehmen, die die Überprüfung dieses Gütekriteriums zulassen könnten. Abschließend bleibt festzuhalten, dass sich der verwendete Fragebogen zur Evaluation eher auf organisatorische Aspekte (z.B. Vorbereitung, Zeitmanagement) oder nur einzelne Learning Outcomes (z.B. Kommunikation) der Prüfung bezieht und daher nicht hinreichend für eine abschließende Beurteilung der Prüfungsqualität geeignet ist. Diese Aspekte müssen in den zukünftigen Prüfungsdurchläufen verstärkt beachtet werden.

Insgesamt wurde die Vorbereitung auf die kompetenzorientierte Prüfung positiv evaluiert (vgl. Tab. 1). Allerdings bleibt die Ursache für die von einem Großteil der Studierenden empfundene Stress- und Verunsicherungssituation im Kontext des neuen Prüfungsformats ungeklärt. Die emotionalen Reaktionen lassen sich nicht eindeutig durch unzureichende Vorbereitung, fehlende Lernmaterialien oder mangelnde Vorerfahrungen der Studierenden erklären. Auf Basis der Freitextantworten lässt sich vermuten, dass das Prüfungsformat weniger planbare Komponenten (Schauspielende, mündliches Reflexionsgespräch) beinhaltet, was zu Verunsicherungen führen kann. Im Folgenden wird zudem der Aspekt des Veranstaltungsformats aufgegriffen, der vom Projektteam in der Nachbetrachtung reflektiert wurde. Es wird vermutet, dass ein Seminar ein geeigneteres Veranstaltungsformat gewesen wäre. In Bezugnahme auf die in Kapitel 3 dargelegten

Anpassungen hinsichtlich der Übungsphasen in Kleingruppen wäre eine umfassendere Ausgestaltung geeigneter gewesen. Auch sind in einem Seminar aufgrund der geringeren Personenanzahl andere didaktische Methoden möglich, die sich besser mit der absolvierten Prüfungsform vereinbaren lassen. Die Empfehlungen von Schaper und Hilkenmeier (2013) unterstreichen diese Erkenntnis. Dieser Aspekt könnte bei der nächsten Reakkreditierung der Studiengänge berücksichtigt werden. Die aufgestellten Hypothesen gilt es in den nächsten Prüfungsdurchläufen zu überprüfen.

Neben der wöchentlichen Vorlesung konnten die Studierenden und Prüfenden die multimediale Lehr-/Lernumgebung auf Stud.IP nutzen, um sich individuell und flexibel auf die Prüfung vorzubereiten. Die flexiblen Studienformate sind vor allem für die beruflichen Lehramtsstudierenden von Bedeutung, da diese neben dem Studium häufig berufstätig sind und/oder familiäre Betreuungsaufgaben haben. Die verschiedenen Angebote haben dazu beigetragen, die Transparenz und Akzeptanz der Prüfung zu fördern. Daher wird die Kombination aus selbstgesteuerten und feststehenden Vorbereitungsangeboten in der Groß- und Kleingruppe von der Projektgruppe empfohlen.

Hinsichtlich des Learning Outcomes, dass die Studierenden ihren eigenen Lernprozess reflektieren und bewerten können, hätte die Reflexionskomponente in der Vorbereitung mehr inhaltlichen Raum einnehmen müssen; insbesondere, weil Reflexionsfähigkeit ein entscheidender Faktor für das professionelle Handeln ist (vgl. Häcker, 2019) und im zweiten Teil der Prüfung bewertet wurde. In den Vorbereitungen gab es nur im Rahmen der „Probe-Prüfung“ inhaltlichen Input zum Thema Reflexion. Während der Veranstaltung wurden schwerpunktmäßig die Aspekte der Kommunikation und Diagnostik thematisiert. Hier zeigen die Evaluationsergebnisse der Studierenden, dass einigen nicht klar war, wie die Reflexion abläuft und/oder was von einer „guten“ Reflexion erwartet wird. Im nächsten Durchgang sind sowohl die Veranstaltungssitzungen als auch die asynchronen Lernmaterialien dahingehend zu überarbeiten. Darüber hinaus ist anzumerken, dass die diagnostische Kompetenz in der Performanzprüfung nicht ausreichend gewichtet wurde, obwohl sie als Learning Outcome der Lehrveranstaltung beschrieben wurde. Die Prüfung wird in dieser Hinsicht auch im Hinblick auf die Förderung des „Constructive Alignment“ überarbeitet.

Die Rahmenbedingungen und die Organisation der Prüfung wurden insgesamt als positiv bewertet. Dies lässt sich u.a. auf die transparente Planung sowie auf die offene und detaillierte Kommunikation gegenüber den Studierenden zurückführen. Für die erstmalige Planung und Implementierung kompetenzorientierter Prüfungsformate ist eine Projektstruktur besonders empfehlenswert, um personelle und finanzielle Ressourcen insbesondere für die Konzeptions- und Durchführungsphase angemessen zu berücksichtigen. Durch systematische Evaluierungsergebnisse lassen sich die entwickelten Angebote evidenzbasiert begründen, weiterentwickeln und gleichzeitig (hochschulinterne) Anschlussfinanzierungen legitimieren.

Die Implementierung neuer kompetenzorientierter Prüfungsformate erfordert personelle und finanzielle Ressourcen, Flexibilität und Zusammenarbeit. Zusammenfassend wurden in der Pilotphase die Ziele des P:INK LBS-Projekts erreicht. Zudem konnten die in der Literatur beschriebenen Chancen und Herausforderungen von kompetenzorientierten Prüfungsformaten bestätigt werden. Das entwickelte Gesamtkonzept bietet Potenzial zur kontinuierlichen Weiterentwicklung in kommenden Semestern. Dabei kann das entwickelte Prüfungsformat konkret als Modell für andere Module genutzt werden. Außerdem ist zu prüfen, inwiefern diese spezifischen Projekterfahrungen auf andere Standorte übertragen werden können und Impulse für die Weiterentwicklung der (beruflichen) Lehramtsausbildung enthalten.

Literatur und Internetquellen

- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does* (3. Aufl.). McGraw-Hill.
- Bonse-Rohmann, M. (2023). Kompetenzorientierte Prüfungsgestaltung in den Gesundheitsfachberufen. In I. Darmann-Finck & K.-H. Sahmel (Hrsg.), *Pädagogik im Gesundheitswesen* (S. 459–477). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66832-0_28
- Bonse-Rohmann, M., Hüntelmann, I., Nauerth, A., Holtmann, A., Mohr, P., Raschper, P. & Thobe, M. (2008). *Kompetenzorientiert prüfen. Lern- und Leistungsüberprüfung in der Pflegeausbildung*. Urban & Fischer.
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2., erw. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. <http://dx.doi.org/10.36198/9783838546322>
- Brethscheider, M., Höhns, G. & Münchhausen, G. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung*. Bertelsmann.
- Brendel, S., Hanke, U. & Macke, G. (2019). *Kompetenzorientiert lehren an der Hochschule*. utb. <https://doi.org/10.36198/9783838550473>
- Dampz, M. (2018, 21. September). *Leitfaden für die Durchführung von Prüfungsevaluationen*. Universität Luzern. https://www.unilu.ch/fileadmin/universitaet/dienste/qm/dok/Leitfaden_Pruefungsevaluation_21.09.2018.pdf
- Hackl, B. (2002). Der Experte als Technokrat? Gegen ein praktizistisch verkürztes Verständnis pädagogischer Professionalität. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 44–58), Studienverlag.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Julius Klinkhardt.
- IMPP (Institut für medizinische und pharmazeutische Prüfungsfragen). (2020, Juni). *Kommunikative Kompetenzen von Ärztinnen und Ärzten. Leitfaden zur Implementierung des nationalen longitudinalen Mustercurriculums Kommunikation in der Medizin*. Institut für medizinische und pharmazeutische Prüfungsfragen. https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Gesundheit/Broschueren/Leitfaden_Kommunikative_Kompetenzen_med_Ausbildung.pdf
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Keim, H. (Hrsg.). (1992). *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden*. Wirtschaftsverlag Bachem.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland). (2021, 17. Juni). *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf

- Kunze, K. (2023). *Interprofessionelles Lernen als Grundlage für interprofessionelle Zusammenarbeit in den Gesundheitsberufen – Eine Mixed-Methods-Studie zur Relevanz der interprofessionellen Sozialisation im Studium für den Beruf* [Dissertation]. Universität Osnabrück. <https://doi.org/10.48693/428>
- Meyer, H. (2007). *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Cornelsen Scriptor.
- Müller, S., Dahmen, U. & Settmacher, U. (2018). Objective Structured Clinical Examination (OSCE) an Medizinischen Fakultäten in Deutschland – eine Bestandsaufnahme. *Gesundheitswesen*, 80 (12), 1099–1103. <http://dx.doi.org/10.1055/s-0042-116435>
- Nikendei, C. & Jünger, J. (2006). OSCE – praktische Tipps zur Implementierung einer klinisch-praktischen Prüfung. *GMS Z Med Ausbild.*, 23 (3), Doc47.
- Pippel, E. (2022). Ein OSCE als summative Prüfung im Studiengang Pflege (Bachelor) Fallstricke und Lösungen. *Pädagogik der Gesundheitsberufe*, 9 (4), 214–224.
- Radtke, F.O. (2000, 18. Juli). *Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung*. <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm>
- Reinmann, G. (2022). Ungeliebter Druck. Thesen für einen Wandel der Prüfungskultur. *Forschung & Lehre*, (6), 456–457. <https://doi.org/10.37307/j.0945-5604.2022.06.11>
- Schaper, N. & Hilkenmeier, R. (2013, September). *Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen. Fachgutachten für die Hochschulrektorenkonferenz*. HRK. <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf>
- Scheffer, S. (2009). *Validierung des „Berliner Global Rating“ (BGR) – ein Instrument zur Prüfung kommunikativer Kompetenzen Medizinstudierender im Rahmen klinisch-praktischer Prüfungen (OSCE)* [Dissertation]. Universitätsmedizin Berlin.
- Schlegel, C. (2018). *OSCE – Kompetenzorientiert Prüfen in der Pflegeausbildung. Einführung und Umsetzung von OSCE-Stationen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55800-3>
- Schröder, M. & Fricke, D. (Hrsg.). (2015). *Kompetenzorientiert prüfen. Zum Lernergebnis passende Prüfungsaufgaben* (2. Aufl.). Hochschulrektorenkonferenz.
- Schwanke, K. & Walkenhorst, U. (2023). Einsatz von E-Portfolios an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis des digitalen Lehrens und Lernens in der ersten Phase der beruflichen Lehrer*innenausbildung. *Pädagogik der Gesundheitsberufe*, 10 (2), 80–89.
- Smith, D. & Hatton, N. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11 (1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Toren, T. & Kunze, K. (2021). Reflexionsprozesse in therapeutischen Ausbildungen – Anhaltspunkte zur strukturellen und organisatorischen Gestaltung. *Therapie Lernen. Bildung, Forschung, Praxis*, 9 (9), 44–55.
- Tröster, H. (2018). *Diagnostik in schulischen Handlungsfeldern Methoden, Konzepte, praktische Ansätze*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-025149-6>
- Walkenhorst, U., Kunze, K., Schlobinski, A., Michels, M. & Schwanke, K. (2024a). *Exemplarische Aufgabenstellung mit Fallbeispiel für die Performanzprüfung*. Institut für Gesundheitsforschung und Bildung. <https://www.twillo.de/edu-sharing/components/render/4efe26ab-6c2b-47e0-a431-b8c9a843c4b0>
- Walkenhorst, U., Kunze, K., Schlobinski, A., Michels, M. & Schwanke, K. (2024b). *Prüfungsbogen Performanzprüfung*. Institut für Gesundheitsforschung und Bildung. <https://www.twillo.de/edu-sharing/components/render/2689caa8-2f1d-47af-941d-13b4688ab5c6>

Wildt, J. & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Prüfungen und Leistungskontrollen. Weiterentwicklung des Prüfungssystems in der Konsequenz des Bologna-Prozesses* (Neues Handbuch Hochschullehre, Bd. H) (S. 1–46). Raabe.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schwanke, K., Kunze, K., Schlobinski, A. & Walkenhorst, U. (2025). „Neues Format, Ungewissheit, Nervosität“ – Eine Performanzprüfung im beruflichen Lehramtsstudium aus der Perspektive von Studierenden und Prüfenden. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 8 (1), 38–56. <https://doi.org/10.11576/hlz-7233>

Eingereicht: 04.06.2024 / Angenommen: 17.01.2025 / Online verfügbar: 07.02.2025

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

English Information

Title: “New Format, Uncertainty, Nervousness” – A Performance Exam in Professional Teaching Studies for Vocational Schools from the Perspective of Students and Examiners

Abstract: Social and digital transformation processes are influencing the culture of teaching and learning at colleges and universities. This article explicitly focusses on the changing exam culture. As part of the P:INK LBS project (“Examinations: innovative and competence-oriented in teacher education programs for vocational schools”), a performance test was developed and evaluated in teacher training in the vocational fields of health sciences, cosmetology, and nursing science based on examination formats from medicine and the health professions (e.g. OSCE). The article begins by explaining the structure of the project and the associated performance exam against the background of competence orientation in vocational training and the concept of constructive alignment. The evaluation results from the students and examiners reflect great interest in innovative examinations and motivation for the new exam format. Challenges in preparation and organization are also highlighted. Finally, the results are discussed and reflected on, considering relevant literature and the students’ own project experience.

Keywords: competence orientation; performance; examination; teacher training; vocational training