

**Kompetenzbasierte Leistungsüberprüfung in
Gesundheitsberufen**

**Entwicklung eines Rahmenkonzeptes für Performanzprüfungen
am Beispiel der Hebammenwissenschaft**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
der
Philosophischen Fakultät
der
Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität
zu Bonn

vorgelegt von
Stefani Schönhardt
aus
Braunschweig

Bonn 2026

Gedruckt mit der Genehmigung der Philosophischen Fakultät
der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

Zusammensetzung der Prüfungskommission:

Prof. Dr. Jutta Standop
(Vorsitzende)

Prof. Dr. Stephan Stomporowski
(Betreuer und Gutachter)

Prof. Dr. Nicola Bauer
(Gutachterin)

Prof. Dr. Ulrich Gembruch
(weiteres prüfungsberechtigtes Mitglied)

Tag der mündlichen Prüfung: 20. Juni 2025

Danksagung

Ohne die Unterstützung und Begleitung mir sehr zugewandter Personen aus meinem familiären und beruflichen Umfeld wäre die Erstellung dieser Dissertation nicht möglich gewesen. Ihnen allen gilt mein aufrichtiger Dank.

Besonders danke ich Prof. Dr. Stephan Stomporowski, der mich von Beginn an motivational und fachlich sehr achtsam und wertschätzend begleitet hat. Er hat mir das Vertrauen in meine eigene Fähigkeit gegeben, diese Arbeit zu erstellen und eine Brücke zwischen der Medizinischen und Philosophischen Fakultät zu bauen, welche nicht nur beide Welten verbindet, sondern den Horizont beider Professionen zu erweitern vermag. Damit spreche ich auch dem Dekan der Medizinischen Fakultät, Prof. Dr. Bernd Weber, meinen Dank aus. Er hat die Rahmenbedingungen geschaffen, dass ich diese Dissertation trotz der beruflichen Anforderungen schreiben konnte. Weitere Unterstützung habe ich durch meine zweite Begleitung, Prof. Dr. Nicola Bauer, erfahren, die mich in die Promotionskolloquien der Hebammen eingebunden hat. Vielen Dank für den hebammenwissenschaftlichen Austausch.

Ein herzliches Dankeschön gilt auch meinen Kolleginnen und Mitarbeiterinnen am Institut für Hebammenwissenschaft der Universität Bonn. Danke für die Offenheit und Unterstützung insbesondere den Kolleginnen, die als Studienteilnehmerinnen mitgewirkt haben. Auch den Studierenden, die ebenfalls zum Gelingen der Studie als Probandinnen beigetragen haben, spreche ich meinen tiefsten Dank für das Engagement aus. Ohne die Bereitschaft, sich aktiv in die Forschung einzubringen, wären die Ergebnisse der Studie nicht so ertragreich gewesen.

Diese Dissertation ist nicht nur das Produkt meiner wissenschaftlichen Arbeit, sondern auch das Ergebnis einer Gemeinschaft von Menschen, die mich auf diesem Weg begleitet haben. Daher gebe ich an dieser Stelle Raum, mich von Herzen bei meiner Familie für ihre Geduld, ihr Verständnis und ihre beständige Ermutigung zu bedanken.

Zusammenfassung

Einführung und Relevanz: Die Bologna-Reform hat das Bildungs- und Hochschulwesen in Europa grundlegend verändert. Damit gehen gesetzliche sowie curriculare Neuregelungen einher, welche als unmittelbare Konsequenz innovative Lösungen in Bezug auf die Lehr-Lern- und Prüfungsgestaltung erfordern (Biggs, Tang 2011, 3; Bonse-Rohmann 2023, 459; Walzig 2012, 17). Die Kompetenzorientierung als didaktischer Wandel im Zuge der Bologna-Reform stellt die Akteure der fachschulischen und hochschulischen Ausbildungsprogramme vor die Herausforderung, die Lehre und auch Formate von Prüfungen darauf anzupassen. Mit der Orientierung am Learning Outcome wird das Ziel verfolgt, dass Absolventinnen und Absolventen während der Ausbildung nicht nur Wissen und Inhalte erwerben, sondern diese in komplexen beruflichen Kontexten anwenden können (Biggs, Tang 2011, 6 ff). In der Folge rückt auch im hochschulischen Kontext die berufliche Handlungskompetenz als übergeordnetes Gesamtziel in den Fokus (Bonse-Rohmann 2023, 459). Die vorliegende Dissertation stellt das Prinzip von Performanzprüfungen am Beispiel der Hebammenwissenschaft vor. Diese Prüfungsform beansprucht insbesondere, den Anforderungen der Kompetenz- und Outcome-Orientierung gerecht zu werden und dient der Überprüfung beruflicher Handlungskompetenz im holistischen Sinn.

Ziele: Es wird angestrebt, berufliche Handlungskompetenz in den Domänen des Wissens, Handelns und der Einstellungen zu überprüfen. Ziel ist es, eine evaluierte Methode des Prüfens bereitzustellen, welche das Learning Outcome hebammenberuflicher Handlungskompetenz aus der ganzheitlichen Perspektive überprüfen kann. Die Fähigkeiten sollen bewusst nicht einzeln abgeprüft werden, vielmehr liegt der Fokus auf einer Erhebung holistischer beruflicher Handlungskompetenz im Rahmen komplexer beruflicher Situationen. Diesem Ziel entsprechend, bedarf es der Entwicklung einer Prüfungsform, welche die Fähigkeiten der Studierenden in der Gesamtzusammenschau der berufsspezifischen (Schlüssel-)Kompetenzen überprüft. Ebenfalls ist Prämisse, die Kompetenzen in einer lernstandsorientierten Form zu erheben. Um die Zielsetzung dieser Dissertation erreichen zu können, galt es, im Vorfeld bestimmte Grundlagen – wie bspw. das professionsspezifische Kompetenzmodell und die Lernergebnistaxonomie des gestuften Lernens – zu entwickeln.

Methode: Nach der Bereitstellung einer theoretischen Rahmung, welche einen stark analytischen Charakter aufweist, wurde anhand dieser ein Beispiel guter Praxis einer Performanzprüfung konzipiert, welches oben genannte Bedingungen erfüllte, berufliche Handlungskompetenz im holistischen Sinn zu überprüfen. Dieses Konzept der Prüfungsform wurde auf seine Güte in der Entwicklung, Durchführung und Bewertung mit der qualitativen Untersuchungsmethode leitfadengestützter Interviews evaluiert.

Ergebnis: Eine kompetenzorientierte Prüfung im Format einer Performanzprüfung kann objektiv sein, sofern im Vorfeld der didaktisch-curricularen Rahmung die Kompetenzen differenziert und lernstandsgerecht definiert werden. Auf eine inhaltliche Ausgestaltung kann insbesondere im Hinblick auf die Objektivität nicht verzichtet werden. Vielmehr gilt es, die Inhalte in die Definition der Kompetenzen als integrativen Bestandteil – zum einen übergreifend, und zum anderen spezifisch in Passung zur jeweiligen Prüfung – zu verorten. Bei der Bewertung müssen prüfungsspezifische Inhalte mit den Schlüsselkompetenzen der Berufsgruppe verschränkt werden, sodass ein einheitlicher Bewertungsmodus im Prüfer*innen-Team eingehalten werden kann. Voraussetzung für Validität, Objektivität und Reliabilität sind differenzierte Schulungen der Lehrenden und Prüfenden sowie die Anwendung eines detaillierten Manuals zur Entwicklung der gesamten Prüfung und entsprechender Instrumente.

Abstract

Introduction and Relevance: The Bologna Reform has fundamentally transformed the education and higher education system in Europe. This reform entails both legal and curricular changes, which in turn necessitate innovative solutions concerning teaching, learning, and assessment methods (Biggs, Tang 2011, 3; Bonse-Rohmann 2023, 459; Walzig 2012, 17). The competency-based approach, as a didactic shift brought about by the Bologna Reform, presents a challenge for actors in vocational and higher education training programs to adapt both teaching and assessment formats accordingly. By focusing on learning outcomes, the aim is to ensure that graduates not only acquire knowledge and content during their studies but are also able to apply these in complex professional contexts (Biggs, Tang 2011, 6 ff). Consequently, professional competence as an overarching aim has increasingly gained significance in the higher education context (Bonse-Rohmann 2023, 459). The present dissertation introduces the construction principles of performance assessments, using midwifery science as an example. This form of assessment aims in particular to meet the demands of competency- and outcome-based learning.

Objectives: The aim is to assess professional competence in the domains of knowledge, action, and attitudes. The objective is to provide an evaluated examination method that can assess the learning outcomes of midwifery professional competence from a holistic perspective. Rather than testing individual skills in isolation, the focus is placed on assessing holistic professional competence within the framework of complex professional situations. In line with this goal, an assessment format needs to be developed that evaluates students' abilities in an integrated manner, considering the profession-specific (key) competencies as a whole. Another essential premise is to assess competencies in a learning progress-oriented manner. In order to achieve the aims of this dissertation, it was necessary to develop certain fundamental elements first, such as the profession-specific competency model and the learning outcome taxonomy for progressive learning.

Methodology: After establishing a theoretical framework with a strong analytical focus, an example of good practice in performance assessment was designed based on this framework. This example met the aforementioned conditions for holistically assessing professional competence. The assessment concept was evaluated for its quality in terms of development, implementation, and assessment using the qualitative research method of guideline-based interviews.

Findings: A competency-based assessment in the format of a performance assessment can be objective, provided that the competencies are differentiated and defined according to learning progress within the didactic and curricular framework. The content is particularly crucial in ensuring objectivity. It is essential to integrate content into the competency definitions both in a broad and a specific manner, ensuring alignment with the particular examination format. When assessing students, examination-specific content must be linked to the key competencies of the professional group to maintain a consistent evaluation standard within the examination team. Ensuring validity, objectivity, and reliability requires comprehensive training of teaching staff and examiners, as well as the application of a detailed manual for the development of the overall assessment and its respective instruments.

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG	I
ZUSAMMENFASSUNG	II
ABSTRACT	IV
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	XI
TABELLENVERZEICHNIS	XII
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	XIII
1 EINLEITUNG	1
1.1 HINTERGRUND: ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE REFORMBESTREBUNGEN UND IHRE GESELLSCHAFTLICHE BEDEUTUNG	1
1.2 RELEVANZ: BILDUNGSPOLITISCHE UND HUMANWISSENSCHAFTLICHE PERSPEKTIVE	3
1.3 PROBLEMAUFRISS: KONZEPTION NEUER PRÜFUNGSFORMATE	6
1.4 ZIELE UND ERKENNTNISINTERESSE	8
1.4.1 <i>Hauptziel und Fragestellung</i>	8
1.4.2 <i>Unterziele der Dissertation: Evaluation des Rahmenkonzeptes</i>	8
1.4.3 <i>Meilensteine der Zielerreichung</i>	9
1.5 AUFBAU DER ARBEIT: METHODISCHE VORBEMERKUNGEN	10
2 THEORETISCH-ANALYTISCHER BEZUGSRAHMEN UND SCHLUSSFOLGERUNGEN	14
2.1 ZUM LEHR-LERNVERSTÄNDNIS IN DUALEN STUDIENGÄNGEN	15
2.1.1 <i>Lernen als Konstruktion von Wissen</i>	17
2.1.2 <i>Lernen in der klinischen Praxis</i>	19
2.1.3 <i>Lernen in simulationsbasierten Lernsettings – ‚Clinical Simulation‘</i>	20
2.2 ZUM PRÜFEN IN DUALEN STUDIENGÄNGEN	23
2.2.1 <i>Zur Evaluation praktischer Kompetenzen</i>	23
2.2.2 <i>Zur Relevanz objektiver, ganzheitlich ausgerichteter Performanzprüfungen</i>	25
2.3 ZUM KOMPETENZVERSTÄNDNIS	26
2.4 ZUR KOMPETENZ-PERFORMANZ-PROBLEMATIK	27
2.4.1 <i>Bedeutung für Prüfungen</i>	29
2.5 BERUFLICHE KOMPETENZORIENTIERUNG	30
2.5.1 <i>Berufliche Kompetenz</i>	31
2.5.2 <i>Berufliche Handlungskompetenz</i>	32
2.5.3 <i>Berufsspezifische Schlüsselkompetenzen</i>	34
2.5.4 <i>Kompetenzmodell für die Profession Hebamme</i>	35
Exkurs – systemtheoretischer Ansatz	37
Hebammenberufliche Schlüsselkompetenzen aus systemtheoretischer Perspektive	38

System 1. Ordnung	39
System 2. Ordnung	40
System 3. Ordnung	41
System 4. Ordnung	41
2.5.5 Hebammenberufliche Schlüsselkompetenzen	42
2.5.5.1 Fachkompetenz – Geburtshilfliches Wissen	42
2.5.5.2 Analytisch-diagnostische Begründungsfähigkeit	44
2.5.5.3 Reflexionsfähigkeit	45
2.5.5.4 Methodenkompetenz.....	48
2.5.5.5 Entscheidungs-, Steuerungs- und Handlungskompetenz	49
2.5.5.6 Beziehungsfähigkeit	50
2.5.5.7 Kommunikationskompetenz	52
2.5.5.8 Fähigkeit zu intra- und interdisziplinärer Kooperation und Wissen über Zuständigkeiten	55
2.5.5.9 Kompetenzen nach der HebStPrV	57
2.5.6 Curriculare Bedeutung von beruflichen Schlüsselkompetenzen	58
2.5.7 Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz	60
2.5.8 Einteilung der Kompetenzen in drei Domänen	63
2.5.9 Lernergebnistaxonomie für die Profession Hebamme	66
2.5.9.1 Kognitive hebammenberufliche Kompetenzen: Geburtshilfliches Wissen und analytisch-diagnostische Begründungsfähigkeit	69
2.5.9.2 Affektive hebammenberufliche Kompetenzen Beziehungsfähigkeit und ethische Reflexionsfähigkeit.....	74
2.5.9.3 Psychomotorische hebammenberufliche Kompetenzen: a) Methodenkompetenz, Entscheidungs-, Steuerungs- und Handlungskompetenz b) Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit.....	86
2.6 PERFORMANZPRÜFUNGEN: LERNERFOLGSÜBERPRÜFUNGEN	
IM SYSTEMISCHEN KONTEXT BERUFLICHER HANDLUNGSKOMPETENZ.....	95
2.7 QUALITÄTSKRITERIEN KOMPETENZORIENTIERTER PERFORMANZPRÜFUNGEN.....	98
2.7.1 Validität – Gültigkeit	99
2.7.2 Objektivität – Unabhängigkeit	100
2.7.3 Reliabilität – Messgenauigkeit	102
2.7.4 Nebengütekriterien und Rahmenbedingungen	103
2.7.5 Zusammenschau zum Thema Gütekriterien.....	106
3 EMPIRISCHER TEIL.....	108
3.1 BEDARFSBESTIMMUNG: FORSCHUNGSDEFIZIT.....	108
3.2 FORSCHUNGSZIELE UND FRAGESTELLUNGEN DER STUDIE.....	110
3.3 FORSCHUNGSDESIGN.....	111
3.3.1 Vorgehensweise: Erhebungsmethoden und Instrumente.....	112
3.3.2 Zielgruppe und Rekrutierung.....	113
3.3.3 Ethische Aspekte.....	114

3.3.4	<i>Untersuchungsgegenstand</i>	116
3.3.5	<i>Methode der Auswertung</i>	117
4	FORSCHUNGSERGEBNISSE	121
4.1	ZUR METHODIK DER AUSWERTUNG	121
4.2	KONZEPTUELLE ENTWICKLUNG SKP – IM ALLGEMEINEN UND IN BEZUG AUF DAS MANUAL	122
4.3	KONZEPTUELLE ENTWICKLUNG SKP – AUFGABENSTELLUNG UND BESCHREIBUNG DES ERWARTUNGSHORIZONTES	123
4.4	KONZEPTUELLE ENTWICKLUNG SKP – ENTWICKLUNG DES SZENARIOS	124
4.5	KONZEPTUELLE ENTWICKLUNG SKP – KONZEPT DER DOMÄNEN UND SCHLÜSSELKOMPETENZEN	125
4.6	DURCHFÜHRUNG SKP – ALLGEMEINES UND ORGANISATION	127
4.7	DURCHFÜHRUNG SKP – VORBEREITUNG	130
4.8	DURCHFÜHRUNG SKP – PRÜFUNGSZIELE UND KOMPETENZANFORDERUNGEN	132
4.9	DURCHFÜHRUNG SKP – KOMPETENZEN DES ICM UND VORBEREITUNG AUF DIE PRAKTISCHE STAATLICHE PRÜFUNG / DIE BERUFLICHE ZULASSUNG	134
4.10	DURCHFÜHRUNG SKP – PLANUNGS-, HANDLUNGS- UND STEUERUNGSKOMPETENZ	136
4.11	DURCHFÜHRUNG SKP – EINSTIEG IN DAS SZENARIO	138
4.12	DURCHFÜHRUNG SKP – SUBJEKTORIENTIERUNG	140
4.13	DURCHFÜHRUNG SKP – REFLEXIONSMÖGLICHKEIT	141
4.14	DURCHFÜHRUNG SKP – VERHALTEN PRÜFER*INNEN	143
4.15	BEWERTUNG SKP – ALLGEMEINER EINDRUCK	144
4.16	BEWERTUNG SKP – INDIKATOREN	146
4.17	BEWERTUNG SKP – PUNKTESYSTEM	147
4.18	BEWERTUNG SKP – GEWICHTUNG	149
4.19	BEWERTUNG SKP – FOLGEFEHLER	151
4.20	BEWERTUNG SKP – NOTE	152
4.21	BEWERTUNG SKP – ORGANISATIONSRAHMEN	154
4.22	BEWERTUNG SKP – GÜTEKRITERIEN	155
5	ZUSAMMENFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	159
5.1	AUSSAGEN ZUM THEMA ENTWICKLUNG DER SKP	159
5.2	AUSSAGEN ZUM THEMA DURCHFÜHRUNG DER SKP	160
5.2.1	<i>Organisation und Ablauf</i>	160
5.2.2	<i>Kompetenzorientierung</i>	161
5.2.3	<i>Einweisung und Schulung</i>	164
5.3	AUSSAGEN ZUM THEMA BEWERTUNG IN DER SKP	165
5.3.1	<i>Organisation</i>	165
5.3.2	<i>Anwendung und Entwicklung des Bewertungsinstrumentes</i>	165

5.3.3	<i>Schlüsselkompetenzen und Einteilung in die Domänen ,Einstellung', ,Wissen', ,Handlung'</i>	166
5.3.4	<i>Indikatoren der Bewertung</i>	167
5.3.5	<i>Gewichtung</i>	168
5.3.6	<i>Gütekriterien</i>	169
6	RAHMENKONZEPT FÜR SYSTEMISCH ORIENTIERTE PERFORMANZPRÜFUNGEN	171
6.1	ZUR METHODIK DER KONZEPTENTWICKLUNG	172
6.1.1	<i>Kernelemente des Konzeptes für systemische Performanzprüfungen</i>	173
6.1.2	<i>Auszug empirischer Grundlagen zu Performanzprüfungen</i>	174
6.1.2.1	<i>Grundlagen zur Entwicklung von Performanzprüfungen</i>	174
6.1.2.2	<i>Grundlagen zur Durchführung von Performanzprüfungen</i>	176
6.1.2.3	<i>Grundlagen zum Ablauf von Performanzprüfungen</i>	176
6.1.2.4	<i>Grundlagen zur Bewertung von Performanzprüfungen</i>	176
6.2	VERFAHRENSEMPFEHLUNGEN UND INSTRUMENTE ZUR ENTWICKLUNG	177
6.2.1	<i>Empfehlungen zur Ausbildung eines kompetenzorientierten Lehr-Lernverständnisses</i> ...	177
6.2.1.1	<i>Schulungen zu Kompetenzorientierung</i>	178
6.2.1.2	<i>Schulungen zur Formulierung von Prüfungszielen</i>	180
6.2.2	<i>Empfehlungen zur Lehrorganisation</i>	183
6.2.2.1	<i>Instrumente zur Organisation und pädagogischen Planung der Lehre</i>	185
6.2.3	<i>Einheitliche Richtlinie – das Manual</i>	186
6.2.3.1	<i>Exemplarische Auszüge aus dem Manual</i>	188
6.2.3.2	<i>Schulung zum Umgang mit dem Manual</i>	191
6.2.3.3	<i>Schulung zur Entwicklung der Szenarien</i>	192
6.2.4	<i>Take-Home-Message zur Entwicklung von systemischen Performanzprüfungen</i>	193
6.3	VERFAHRENSEMPFEHLUNGEN UND INSTRUMENTE ZUR DURCHFÜHRUNG	193
6.3.1	<i>Organisation – Planung und Vorbereitung</i>	193
6.3.2	<i>Organisation – struktureller Ablauf</i>	196
6.3.3	<i>Pädagogische Perspektive</i>	198
6.3.4	<i>Personelle Perspektive</i>	200
6.3.5	<i>Take-Home-Message zur Durchführung von systemischen Performanzprüfungen</i>	201
6.4	VERFAHRENSEMPFEHLUNGEN UND INSTRUMENTE ZUR BEWERTUNG	202
6.4.1	<i>Einführung und Schulung</i>	202
6.4.2	<i>Grundsätzliches zur Bewertung</i>	203
6.4.3	<i>Bewertung und Bewertungsinstrument</i>	207
6.4.3.1	<i>Handlungsschritte der Bewertung der Leistung</i>	207
6.4.4	<i>Exemplarische Vorlage Instrument Prüfungsprotokoll</i>	209
6.4.4.1	<i>Verfahrensanleitung zur Erstellung und Anwendung des Instrumentes ,Prüfungsprotokoll'</i>	210

6.4.5	<i>Exemplarische Vorlage Instrument – Bewertung</i>	212
6.4.6	<i>Beispiel eines Bewertungsinstrumentes zum Thema Geburt</i>	213
6.4.6.1	Verfahrensweisung zur Erstellung und Anwendung des Instrumentes ‚Bewertung‘	214
6.4.7	<i>Take-Home-Message zur Bewertung von systemischen Performanzprüfungen</i>	216
7	SCHLUSSBETRACHTUNG	218
7.1	GESAMTZIEL DER DISSERTATION:	
	ENTWICKLUNG EINES RAHMENKONZEPTE FÜR PERFORMANZPRÜFUNGEN	218
7.2	UNTERZIELE DER DISSERTATION: EVALUATION DES RAHMENKONZEPTE	219
7.3	REFLEXION UND DISKUSSION DES KONZEPTE (GESAMTZIEL)	220
7.3.1	<i>Aspekte der Entwicklung systemischer Performanzprüfungen</i>	220
7.3.2	<i>Aspekte der Durchführung von systemischen Performanzprüfungen</i>	221
7.3.3	<i>Aspekte der Bewertung von systemischen Performanzprüfungen</i>	221
7.4	DISKUSSION DES EMPIRISCHEN VORGEHENS (UNTERZIEL)	223
7.4.1	<i>Chancen und Grenzen der Forschungsmethodik</i>	223
7.4.2	<i>Gesamteindruck empirische Untersuchung</i>	226
7.5	FAZIT	227
	LITERATURVERZEICHNIS	230
	ANHÄNGE	244

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Auswirkung guter Hebammenausbildung (WHO 2019)	5
Abbildung 2: Eisbergmodell Kompetenz-Performanz-Relation	28
Abbildung 3: Deweys Phasenmodell einer vollkommenen Denkhandlung (eigene Darstellung; in Anl. an Dewey 2002, 62–65; Knoop, Schwab 1999, 180).....	33
Abbildung 4: Allgemeines Systemmodell nach King (Schaefer et al. 1997, 185).....	37
Abbildung 5: Rahmenkonzept einer Kompetenzbasierung für Hebammen (in Anl. an Adolphi et al 2011, 285; Bloom 1956; Butler, Fraser, Murphy 2006; Dave 1968; DHV 2020; HebStPrV 2019; Holoch 2007; HRK 2013; KMK 2007; Krathwohl, Bloom, Dave 1978; Nichols, Webb 2006; Pehlke-Milde 2009, Schewior-Popp 2005, 55-62; Schönhardt 2015, 2017; Skeide 2018; Wittmann et al. 2014).....	39
Abbildung 6: Algorithmus der Lernergebnisformulierung (eigene Darstellung)	58
Abbildung 7: Schritte zur Formulierung von Lernergebnissen (Bergstermann et al 2013; Gundermann 2016; Schermutzki 2007)	59
Abbildung 8: Qualitätsmerkmale der Formulierung von Lernergebnissen (Kron 2008, 104; Gundermann 2016; Schermutzki 2007, Beem 2018, 7).....	60
Abbildung 9: Interdependenz der Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität (eigene Darstellung).....	99
Abbildung 10: Aspekte der pädagogisch-curricularen Planung (eigene Darstellung)..	184
Abbildung 11: Organisation und Planung der Durchführung der Performanzprüfung (exemplarisch).....	195
Abbildung 12: Aspekte der Durchführung der Prüfung, eigene Darstellung.....	196
Abbildung 13: Aspekte der Bewertung der Leistung (eigene Darstellung).....	207
Abbildung 14: Prüfungsprotokoll.....	209
Abbildung 15: Bewertung	212
Abbildung 16: Beispiel Bewertung	213

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gliederung der Dissertation	11
Tabelle 2: Domäne Wissen: (Bloom 1956; Schewior-Popp 2014, 57, Schönhardt 2023, 144).....	64
Tabelle 3: Domäne Einstellungen (Krathwohl et al. 1978; Schewior-Popp 2014, 59; Schönhardt 2023, 144)	64
Tabelle 4: Domäne Handlung (Dave 1968, Schewior-Popp 2014, 61; Schönhardt 2023, 144).....	65
Tabelle 5: Analyse der Interviewergebnisse	120

Abkürzungsverzeichnis

BBiG: Berufsbildungsgesetz

DHV: Deutscher Hebammenverband

DGHWi: Deutsche Gesellschaft für Hebammenwissenschaft

DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen

DNQP: Deutsches Netzwerk für Qualitätssicherung in der Pflege

EiWHa: Akronym für die Domänen „Einstellung“, „Wissen“ und „Handlung“

EQR: Europäischer Qualifikationsrahmen

HebG: Hebammengesetz

HebStPrV: Studien- und Prüfungsverordnung für Hebammen

HRG: Hochschulrahmengesetz

ICM: International Confederation of Midwifery

KMK: Kultusministerkonferenz (3 Ministerkonferenzen: Bildung, Wissenschaft, Kultur)

OSCE: Objective structured clinical evaluation

PDCA-Zyklus: Plan-Do-Control-Act-Zyklus

PflAPrV: Pflegeberufe-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung

SKP: Systemische Kompetenzprüfung

StuPO: Studien- und Prüfungsordnung

1 Einleitung

1.1 Hintergrund:

Erziehungswissenschaftliche Reformbestrebungen und ihre gesellschaftliche Bedeutung

“Whenever we have in mind the discussion of a new movement in education, it is especially necessary to take the broader, or social, view. Otherwise, changes in the school institution and tradition will be looked at as the arbitrary inventions of particular teachers [...]” (Dewey 1915, 12).

Bildungsreformen, welche in Ergänzung zu den erziehungswissenschaftlichen Neuerungen ebenso eine „gesellschaftliche Perspektive“ (Dewey 1915, 12) explizieren, stellen ein bedeutsames Phänomen pädagogisch-didaktischer Orientierungen im Bildungswesen dar. Der Diskurs wird entsprechend den epochalen Ereignissen in unterschiedlicher Art geführt und erfährt durch die Herausforderungen der jeweiligen Zeit seine besondere Bedeutung. Aktuelle Bestrebungen der europäischen Bildungsreform (EU-Richtlinie 2005/36/EG), der sog. Bologna-Reform, greifen mit dem Blick auf berufliche Handlungskompetenz und dem Anspruch auf Employability diese gesellschaftliche Perspektive auf: Die Bologna-Reform ermöglicht eine paradigmatische Neuausrichtung, welche neben der Einführung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums vor allem das Bildungsergebnis der Lernenden in den Fokus stellt. Übergeordnetes Ziel der Reform ist, ein vergleichbares und durchlässiges System bereitzustellen, um die internationale Wettbewerbsfähigkeit europäischer Hochschulen zu steigern (Wächter 2004, 265-266; Walzig 2012, 17). In den Vordergrund didaktischer Ausgestaltung rückt dabei die Generierung von Kompetenzen, welche eine allgemeine Problemlösungsfähigkeit sowie die Entwicklung affektiver Fähigkeiten im sozialen Kontext des Zusammenlebens und -arbeitens einbeziehen.

Bereits der einfürend zitierte Reformpädagoge John Dewey (1859-1952) entwickelte wesentliche Grundlagen für die Kompetenzorientierung: Dewey betont in seiner Theorie des Erfahrungslernens, dass Wissen nicht isoliert vermittelt werden sollte, sondern durch aktive, erfahrungsbasierte Lernprozesse erworben wird (Dewey, 1938, 19, 20, 44 ff). Mit der Ausrichtung an beruflicher Handlungskompetenz greift die Bologna-Reform das

Erfahrungslernen und die Verbindung von wissens- mit handlungsbasierten Lernprozessen auf. Dies ist insbesondere für Gesundheitsberufe relevant, da hier die Verknüpfung von theoretischem Wissen mit praktischen Fertigkeiten entscheidend ist. Kompetenzbasierte Prüfungsformate, wie simulationsgestützte Prüfungen, greifen diesen Ansatz auf, indem sie Lernende in realitätsnahe Handlungssituationen versetzen und ihre Entscheidungs- und Handlungskompetenzen bewerten (Epstein 2007, 389, 391; Harden et al., 1975, 450-451).

Selbst der Erwerb affektiver Kompetenzen erfährt durch die Orientierung an einem ganzheitlichen Konzept beruflicher Handlungskompetenz eine entscheidende Bedeutung. Sie stellen summa summarum *die* handlungsleitenden motivationalen Faktoren bereit. Nur mit bestimmten Fähigkeiten der Einstellung und Haltung können Lernende in gesellschaftlicher Verantwortung handeln und die Anforderungen der jeweils aktuellen soziokulturellen Rahmung entsprechend bewältigen (Bader 2004, 20; Riedl 2011, 37). Durch gesellschaftspolitische Ereignisse erfährt die Bologna-Reform auch fünfundzwanzig Jahre nach der ersten Erklärung (Hericks 2018, 21) einen Aufschwung in ihrer Bedeutung: Wie bereits John Dewey (1859-1952) Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts mit seinen Ideen zur demokratischen Erziehung die Problemlösungsfähigkeit in den Vordergrund stellte (Knoll 2018, 203-213), so versucht auch die Bologna-Reform auf erziehungswissenschaftlicher Ebene, das Leben mit seinen Anforderungen in den Mittelpunkt der Lehre zu stellen und eine Handlungsfähigkeit im ganzheitlichen Sinn bei den Lernenden zu entwickeln (Hericks 2018, 27, 217; Müller-Naevecke, Naevecke 2018, 119, 123). In Anlehnung an Deweys Haltung (Knoll 2018, 203-213) wird aus subjektiver Perspektive die Fähigkeit, Probleme auf der Basis wissenschaftlicher Grundlagen lösen zu können, verschränkt mit einer humanistisch ausgerichteten Sozialkompetenz, als Voraussetzung für den Fortbestand und die Weiterentwicklung der freiheitlichen, demokratischen Gesellschaft erachtet. Die Ausbildung affektiver Kompetenzen, welche zu persönlicher Sinnerfüllung beitragen, gleichsam jedoch auch das Wohl der Gemeinschaft in den Blick nehmen, wird für das Leben und das soziale System des gemeinschaftlichen Lebensraumes als ein tragendes Element von Bildung verstanden und dient dieser Dissertation als Leitgedanke.

1.2 Relevanz: Bildungspolitische und humanwissenschaftliche Perspektive

Die Bologna-Reform hat das Bildungs- und Hochschulwesen in Europa grundlegend verändert (bspw. Biggs, Tang 2011,3; Dany, Szczyrba, Wildt 2008, 9; Fröhlich-Steffen, den Ouden, Gießmann 2019, 28; Walzig 2012, 17). Zentrale Errungenschaften der Reform sind die Vereinheitlichung von Studienstrukturen, die Verbesserung der Mobilität und aus didaktischer Perspektive die Einführung kompetenzorientierter Lehr-Lern- und Prüfungskonzepte. Die neue Zielausrichtung der Outcome-Orientierung erfordert die fortlaufende Anpassung an arbeitsmarktbezogene Anforderungen. Es gilt, innovative Lösungen zu entwickeln, um die Qualität und Effektivität der Hochschulbildung weiterhin zu verbessern. Mit der Ausrichtung am Learning Outcome, also dem, was Lernende am Ende einer Lerneinheit, eines Semesters, in der Lage sind, umzusetzen, ergibt sich eine Änderung der Ziele von Bildung: Lernende sollen nicht nur Wissen und Inhalte erwerben, vielmehr ist es das Ziel, diese Inhalte in komplexen Kontexten anwenden zu können (Biggs, Tang 2011, 6 ff). In der Folge rückt auch im hochschulischen Kontext die berufliche Handlungskompetenz als übergeordnetes Gesamtziel in den Fokus. Nach Bader ist damit die Bereitschaft gemeint, „in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln [...]“ (Bader 2004, 20). Auf affektiver Ebene werden die subjektbezogene Komponente der Verantwortungsübernahme und das Postulat zur Entscheidungsfähigkeit und Reflexion besonders hervorgehoben, womit die ursprüngliche Werteorientierung Deweys wieder in den Fokus genommen wird. Das Ziel ist, Lernende dazu zu befähigen, die Anforderungen der jeweils aktuellen sozio-kulturellen Rahmung entsprechend bewältigen zu können (Riedl 2011, 37). Nicht einzelne Inhalte werden in den Lehrplan aufgenommen, sondern stets ein professionsbezogenes Gesamtziel des komplexen Kanons beruflicher und gesellschaftlicher Anforderungen.

In Deutschland wurde in einigen Gesundheitsberufen mit der Verabschiedung neuer Berufsgesetze und Studierenden- und Prüfungsverordnungen diesen europarechtlichen Anforderungen Rechnung getragen (bspw. Hebammengesetz, Krankenpflegegesetz). Im Rahmen der gesetzlichen Neugestaltung werden die Studien- und Prüfungsverordnungen entsprechend den Vorgaben der EU-Richtlinie 2005/36/EG angepasst. Hebammen werden bspw. auch in Deutschland nun ausschließlich an Hochschulen ausgebildet und erreichen mit dem Abschluss auf Bachelorniveau die Niveaustufe sechs des Deutschen und

Europäischen Qualifikationsrahmens (DQR und EQR 2025). Diese Niveaustufe schließt die bisherigen Bildungsziele fachschulischer Ausbildung ein und ergänzt sie insbesondere um „Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben und Problemstellungen“ (BMBF 2025) sowie die „eigenverantwortliche Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches“ (BMBF 2025). Mit der Akademisierung und Anhebung auf die Niveaustufe sechs des Europäischen Qualifikationsrahmens geht auf curricularer Ebene nicht nur eine Modularisierung der Bildungsinhalte einher, sondern vor allem eine Outcome- und Kompetenzorientierung. Die Anerkennung der pädagogischen Neuausrichtung erfordert insbesondere in Bezug auf die Akademisierung der Gesundheitsberufe, zum einen das Lehren und Lernen in der Praxis als integralen Bestandteil curricular zu verorten, und zum anderen Lehr-, Lern- und Prüfungskonzepte auf die Kompetenzorientierung anzupassen. Es wird nicht nur eine Kompetenzgenerierung in der Domäne des Wissens angestrebt, sondern im Sinne einer holistischen Ausrichtung auch der Fertigkeiten und Einstellungen.

Die Relevanz der Anpassungen auf didaktischer Ebene wird von Aspekten der humanwissenschaftlichen Betrachtung untermauert. Grundsätzlich ist das Ziel aller Handlungen in Gesundheitsberufen (medizinischen oder nicht-medizinischen) auf die Gruppe der jeweils Schutzbefohlenen ausgerichtet und beansprucht eine dem Stand der Forschung entsprechend gute Leistungserbringung. Die Grundlage dafür ist eine zielorientierte Ausbildung.

“Midwifery education [...] is the bedrock for equipping midwives with appropriate competencies to provide high standards of safe, evidence-based care” (Bharj et al. 2016).

Der von Bharj et al. propagierte Einbezug der Evidenzbasierung impliziert eine Ausbildung auf akademischem Niveau, geht es doch nicht nur darum, die Evidenzlage zu kennen, sondern sie eigenständig zu ermitteln und letztlich auch selbst generieren zu können sowie das eigene Handeln und Denken strukturiert zu reflektieren.

Entsprechend des Handlungsrahmens zur Stärkung der Hebammenausbildung (WHO 2019) ist die Förderung der Bildung im Hebammenwesen gesundheitlich bedeutungsvoll, da eine Anhebung der Ausbildungsqualität sich nachweislich positiv auf bestimmte Outcome-Kriterien auswirkt. Beispielsweise sinkt die Interventionsrate unter der Geburt und die Rate der Spontangeburt steigt. Auch im Bereich der Prävention scheint eine qualitativ hochwertige Ausbildung die Resultate der Betreuung zu verbessern: Die Stillrate

und die Stilldauer steigen und das Rauchen in der späten Schwangerschaft nimmt ab. Das Outcome auf der psychologischen Ebene wird optimiert, es gibt weniger postpartale Depression und die Mutter-Kind-Interaktion wird gefördert. Dies gilt insbesondere für Entwicklungs- und Schwellenländer, jedoch auch für Länder hohen Einkommens wie bspw. Kanada oder Neuseeland (WHO 2019). (Siehe Abbildung 1)

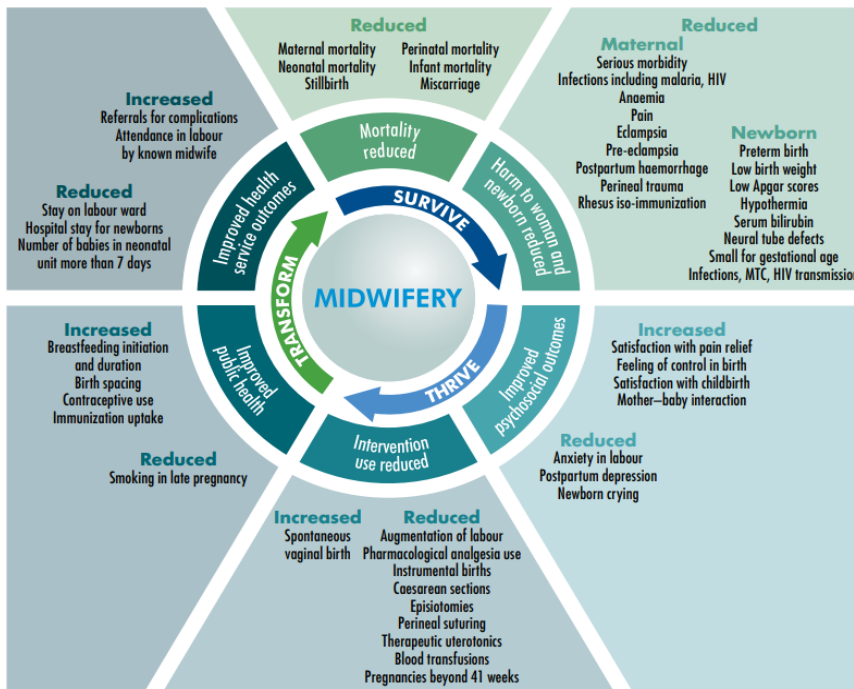


Abbildung 1: Auswirkung guter Hebammenausbildung (WHO 2019)

Der Sieben-Schritte-Plan der WHO (WHO 2019) zur Stärkung der Ausbildung der Hebammen bindet die Politik maßgeblich in die Verantwortung für die Gesundheit von Frauen und Familien ein. In Deutschland wurden Förderprogramme einzelner Bundesländer eingeführt, sodass die Akademisierung auf gesetzlicher und monetärer Ebene in Gang gebracht werden konnte. Neue gesetzliche Grundlagen wurden für Gesundheitsberufe wie bspw. die Profession Hebamme bereitgestellt. Sie beinhalten neue Anforderungen an Prüfungsformate, welche es umzusetzen gilt (Hebammengesetz/HebG und Studien- und Prüfungsverordnung für Hebammen/HebStPrV 2019). So sollen staatliche praktische Prüfungen zum Teil als Simulationsprüfungen durchgeführt werden (HebStPrV § 29). Die Umsetzung guter Lehre ist nun in den Händen der Akteure der Hochschulen. Es gilt, Curricula zu entwickeln, die auf die neue Kompetenzstufe des EQR ausgerichtet sind und die neuen Anforderungen an die Berufsgruppe einbeziehen.

1.3 Problemaufriss: Konzeption neuer Prüfungsformate

Die Entwicklung von kompetenzorientierten Curricula ist auf der Basis erziehungswissenschaftlicher Theorien bereits realisierbar, jedoch scheint es in Bezug auf die Notwendigkeit einer Anpassung der Prüfungsformate nur wenige Evidenzen zu geben (Dany, Szczyrba, Wildt 2008, 5). Es gilt, die neuen Inhalte und Lehr- bzw. Lernmethoden sowie die neuen Prüfungsformate in der Folge auf ihre Wirksamkeit (Erreichen beruflicher Handlungskompetenz) hin zu überprüfen. Zudem sollen professionsspezifische Konzepte entwickelt werden, welche entsprechend dem Forschungsdesiderat den Fokus auf die Überprüfung der Kompetenzen als überprüfbare Lernergebnisse legen. Auch bedarf es der Entwicklung von Prüfungsformen und Bewertungsmodalitäten, um evaluieren zu können, ob die neuen didaktischen Prinzipien ihre Wirkung zeigen und das Ziel der Generierung beruflicher Handlungsfähigkeit im systemischen Sinn erreichen. Es scheint offensichtlich, dass konzeptuelle Überlegungen im Hinblick auf die Entwicklung von Prüfungsformaten notwendig sind, welche den neuen bildungsrechtlichen Anforderungen gerecht werden. Kompetenzorientiertes Prüfen stellt einen entscheidenden Paradigmenwechsel dar, der sowohl didaktische als auch methodische Herausforderungen mit sich bringt. Kompetenzorientiertes Prüfen geht über die Abfrage von Faktenwissen hinaus und fokussiert die Anwendung von Wissen in realitätsnahen Kontexten (Weinert 2001, 45). Kompetenzen umfassen kognitive, methodische, soziale und personale Fähigkeiten, die für eine erfolgreiche Bewältigung von Herausforderungen in Studium und Beruf erforderlich sind. Es scheint selbstverständlich, dass Prüfungen daher authentische, problemorientierte Aufgabenstellungen enthalten sollten und das Transferdenken von Wissen erfordern (Baartman et al. 2007, 118-122; Mulder 2016, 3).

Es bedarf demnach der Entwicklung einer Prüfungsform, welche

- berufliche Handlungskompetenz in der Gesamtzusammenschau der berufsspezifischen Kompetenzen überprüft,
- die Kompetenzen in einer lernstandsorientierten Form ermöglicht (semestergerecht, taxonomieorientiert),
- nicht nur Fertigkeiten des Wissens und der Handlung abprüft, sondern auch affektive und motivationale Aspekte der Berufsgruppe expliziert und prüfbar macht,

- die Eckpfeiler der Handlungsorientierung (Planen, Durchführen, Evaluieren) in der Performanz der Prüflinge sichtbar macht.

Es wird ein Prüfungsformat benötigt, mittels dessen erkennbar wird, ob die Prüflinge

- den Arbeitsauftrag richtig verstanden haben,
- die Planung der Handlung darlegen können,
- einzelne Arbeitsschritte korrekt ausführen,
- ihre Arbeitsschritte reflektieren können,
- ihre Einstellung deutlich machen können,
- ihr Wissen, welches der Handlung zugrunde liegt, explizieren können

(in Anl. an Wischmann 2008, 4-6).

Gleichzeitig werden an das Prüfungsformat ähnliche Anforderungen gestellt, wie es bereits 1975 für die Simulationsprüfungen von Medizinstudierenden bei der Entwicklung von Parcoursprüfungen angestrebt wurde. Ziel der sog. „Objective Structured, Clinical Examination“ (OSCE) war es, ein standardisiertes Verfahren zur Evaluation medizinischer Fähigkeiten bereitzustellen, welches

- objektiv, valide, reliabel,
- fair und vergleichbar ist,
- eine klare einheitliche und vorgegebene Struktur mit standardisierten Patienten ermöglicht,
- eine berufsnaher Problemstellung und Realitätsnähe ausweist,
- und transparent hinsichtlich der Bewertung ist.

(Beem 2018; Khan et al. 2013, 1443-1445).

Mit den vielfältigen Anforderungen an kompetenzorientierte Prüfungen bringen die Formate einen erhöhten Prüfungsaufwand mit sich. Die Bewertung systemischer Lernleistungen erfordert eindeutig definierte Bewertungsraster, welche auf die Komplexität der Handlung ausgerichtet sind. Sie erfordern mehr Zeit bei der Erstellung der Bewertungsinstrumente und vor allem ausführliche Schulungen der Lehrenden und der Prüfenden.

Aus der Darstellung der Problematik, welche sich aus den Anforderungen der Bologna-Reform ergibt, lässt sich das Erkenntnisinteresse gut nachvollziehen: Das Ziel entspricht dem Forschungsdesiderat, kompetenzorientierte Prüfungsformate zu entwickeln, um die Effektivität der neuen Lehr-Lernformate evaluieren zu können und für die Studierenden ein objektives, kompetenzorientiertes Prüfungsformat bereitzustellen.

1.4 Ziele und Erkenntnisinteresse

1.4.1 Hauptziel und Fragestellung

Das übergeordnete Ziel der Dissertation ist die Bereitstellung eines Rahmenkonzeptes zur Entwicklung, Durchführung und Bewertung von Performanzprüfungen mit systemischer Ausrichtung im Rahmen dualer Studiengänge der Gesundheitsberufe. Im Fokus dieser kompetenzorientierten Prüfungsform steht das Ziel der Überprüfung beruflicher Handlungskompetenz in einem ganzheitlichen Sinn, welche dem jeweiligen Lernstand der Studierenden entspricht. Somit wird sowohl die Gesamtheit der beruflichen Schlüsselkompetenzen in den Domänen der Einstellung, des Wissens und Handelns fokussiert, als auch die Orientierung an Lernergebnistaxonomien.

Die leitende Fragestellung lautet:

Wie sollte eine Performanzprüfung konfiguriert sein, um lernstandsgerecht hebammenberufliche Handlungskompetenz im systemischen Sinn nachweisen zu können?

1.4.2 Unterziele der Dissertation: Evaluation des Rahmenkonzeptes

Das Unterziel der Dissertation ist die Evaluation des Konzeptes im Hinblick auf seine Güte. Diese wird differenziert in die drei Bereiche Güte der Entwicklung, Durchführung und Bewertung.

Das Ziel der empirischen Untersuchung bringt *konkretisierte Fragestellungen* hervor:

1. *Hauptfragestellung:* Welche Bestimmungsfaktoren sind bei der Entwicklung, Durchführung und Bewertung in einer gelingenden Performanzprüfung wichtig, um die Leistung der Studierenden im Hinblick auf ganzheitliche hebammenberufliche Handlungskompetenz auf der jeweiligen Qualifikationsstufe des entsprechenden Semesters überprüfen zu können?

2. *Differenzierte Fragestellungen:*

- Welche Kriterien sind bestimmend für die Validität der Prüfung? → Misst die Prüfungsmethode das zu untersuchende Learning Outcome (Validität)?
- Welche Aspekte sind bedeutsam für eine objektive Bewertung? → Ist die Bewertung unabhängig von äußeren Einflüssen und den Prüferinnen oder Prüfern (Objektivität, Reliabilität bezogen auf die Prüfenden)?

1.4.3 Meilensteine der Zielerreichung

Meilensteine der Zielerreichung sind:

- Die Definition von Schlüsselkompetenzen von Hebammen und die eindeutige Beschreibung von Lernstufen für Hebammen-Studierende als Grundlage eines pädagogischen Konzeptes der Kompetenzorientierung.
- Die Bereitstellung eines Handbuches/Manuals zur Entwicklung und Durchführung der Prüfung.
- Die Entwicklung eines validen und weitgehend objektiven und qualitativ reliablen Bewertungsinstrumentes.

1.5 Aufbau der Arbeit: Methodische Vorbemerkungen

Der Fokus dieser Dissertation liegt auf

- a) der Entwicklung eines umfassenden Konzeptes zur Entwicklung, Durchführung und Bewertung im Rahmen von Performanzprüfungen,
- b) der Evaluation des Konzeptes im Hinblick auf dessen Güte.

In der Folge ist diese Dissertation in Passung an seine Ziele in folgende Teile untergliedert:

- Teil I: Einleitung und theoretischer Rahmen
- Teil II: Empirischer Teil mit Forschungsergebnissen und Bedeutungen der Ergebnisse
- Teil III: Präsentation des Konzeptes zu Performanzprüfungen
- Teil IV: Schlussbetrachtung: Diskussion, Zusammenfassungen, Fazit

Die Gliederung der vier Teile bricht damit die bekannten Regeln der Unterteilung wissenschaftlicher Arbeiten zugunsten einer Konzept-Präsentation auf. Zur Übersicht werden folgend die Teile in Tabelle 1 aufgelistet:

Teil I		Teil II		Teil III	Teil IV
1. Einleitung	2. Theoretisch-analytischer Bezugsrahmen und Schlussfolgerungen	3. Empirischer Teil	4. Forschungsergebnisse	6. Das Konzept systemischer Performanzprüfungen	7. Schlussbetrachtung
Hintergrund Relevanz Problemaufriss	Lernverständnis in dualen Studiengängen Prüfen in dualen Studiengängen	Bedarfsbestimmung	Entwicklung, Durchführung und Bewertung in der Performanzprüfung	Verfahrensempfehlungen und Instrumente zur Entwicklung von systemischen Performanzprüfungen	Zusammenschau und Reflexion: Diskussion der Zielerreichung
Ziele und Forschungsfragen Methodologische Vorbemerkungen	Kompetenzverständnis Kompetenz – Performanz – Problematik Berufliche Kompetenzorientierung	Forschungsziele und Fragestellungen	5. Zusammenführung der Untersuchungsergebnisse	Verfahrensempfehlungen und Instrumente zur Durchführung von systemischen Performanzprüfungen	Fazit
	Performanzprüfungen Qualitätskriterien kompetenzorientierter Performanzprüfungen	Forschungsdesign		Verfahrensempfehlungen und Instrumente zur Bewertung von systemischen Performanzprüfungen	

Tabelle 1: Gliederung der Dissertation

Kern des ersten Teils ist der theoretisch-analytische Bezugsrahmen. Hier werden bestehende Evidenzen und die Literatur zum Thema Performanzprüfungen heuristisch beleuchtet. Ergänzend werden analytische Elemente aus der Literatur entwickelt, welche für die Entwicklung des Rahmenkonzeptes von Relevanz sind. Beispielhaft seien hier das Kompetenzmodell für die Profession Hebamme und die auf diese Profession abgestimmte Lernergebnistaxonomie genannt. Es werden zu Teilaspekten Schlussfolgerungen gezogen, welche ebenfalls im Hinblick auf die Konzeptentwicklung von Bedeutung sind. Damit unterscheidet sich die theoretische Rahmung von konventionellen Darstellungen. Es wird das Ziel verfolgt, alle erforderlichen Grundlagen für die pädagogische Ausgestaltung des angestrebten Prüfungskonzeptes für Performanzprüfungen bereitzustellen.

Der zweite Teil der Dissertation beinhaltet die empirische Untersuchung, eine qualitative Studie. Ziel der Studie ist ein qualitatives Feedback zu einem Beispiel guter Praxis einer Performanzprüfung mit Parcours-Charakter zu erhalten. Aus den Rückmeldungen der Probanden sollen das Konzept sowie Handlungsempfehlungen entwickelt werden. Daher wird unter dem Gliederungspunkt 5. besonderer Wert auf die Zusammenführung der Untersuchungsergebnisse und die Bedeutung der Aussagen gelegt. Ziel ist, aus den Aussagen, den Ergebnissen der Untersuchung, Handlungsimplicationen für die Implementierung und Umsetzung des Prüfungsformates systemischer Performanzprüfungen zu formulieren. Der zweite Teil dient vor allem der Transparenz der Vorgangsweisen zur Auswertung der empirischen Untersuchung. Ergänzt wird dieser Teil mit Anhängen wie Tabellen der Auswertung oder Bearbeitung der Interviewergebnisse.

Der dritte Teil beinhaltet das gesamte Konzept zur Entwicklung, Durchführung und Bewertung von systemischen Performanzprüfungen. Hier werden Handlungsempfehlungen präsentiert und die passenden Instrumente als Vorlage beigefügt, inklusive Verfahrensanweisungen zu deren Handhabung. Dieser Teil wurde zielbewusst separat beschrieben, um interessierten Leserinnen und Lesern zu ermöglichen, ausschließlich die Empfehlungen für die Umsetzung des Konzeptes zu sichten, ohne die gesamte Dissertation lesen zu müssen. Durch die umfängliche Dokumentation der Empfehlungen im Konzept kommt es zu Redundanzen: Die Empfehlungen doppeln sich mit den Aussagen und Bedeutungen der Studienergebnisse. Ein guter Lesefluss im Konzept schien subjektiv wichtig und daher wurde das Verfahren bewusst so gewählt.

Im letzten und *vierten Teil* der Dissertation werden reflexiv die Forschungsfragen beantwortet. Ebenfalls im Sinne einer Reflexion werden das Konzept und das methodische

Vorgehen der empirischen Untersuchung kritisch betrachtet. Ergebnisse werden in Bezug auf die stringente Struktur der Entwicklung, Durchführung und Bewertung von Performanzprüfungen einer Reflexion und kritischen Betrachtung unterzogen, wobei Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag die Sichtweise teilweise ergänzen. Abschließend wird der gedankliche Kreis mit den einleitenden Aspekten und affektiven Sichtweisen des ersten Teil der Einleitung zusammengeführt, um mit einer in Passung zur Einleitung stehenden affektiven Ausrichtung abzuschließen. Es scheint aus subjektiver Perspektive bereichernd, nicht nur die empirischen Aspekte qualitativer Forschung wissenschaftlich zu erarbeiten, vielmehr soll der tragende Aspekt dessen, was das Handeln im Allgemeinen und im pädagogischen Sinn leitet, im Hinblick auf eine ethische Perspektive die wissenschaftlichen Ergebnissen einrahmen.

Literaturrecherche: Da für den theoretisch-analytischen Rahmen vor allem didaktisch-pädagogische Grundlagenliteratur zum Thema Performanzprüfungen erforderlich waren, war die Beschaffung über die Bibliothek der Universität Bonn gut möglich. Die Recherche erfolgte größtenteils über erziehungswissenschaftliche Literaturdatenbanken. Unerwartet erfolgreich zeigte sich auch das unstrukturiert anmutende Schneeballsystem, mittels dessen durch das Analysieren einer Quelle der Blick auf weitere Quellen eröffnet wird. Alle Quellen, die in der Dissertation aufgelistet sind, wurden gesichtet, weshalb es gut möglich war, die genaue Lokalisation und Seitenzahl anzugeben – ein aus subjektiver Perspektive entscheidendes Merkmal der Güte wissenschaftlichen Arbeitens.

Gendersensible Sprache: Die Gleichwertigkeit aller Menschen unabhängig ihres Geschlechtes ist mir nicht nur im Rahmen der Wissenschaftlichkeit eine Selbstverständlichkeit, sondern begleitet grundsätzlich meine ethische Werthaltung. Sprache formt Werte, weshalb ich bestrebt bin, eine gendergerechte Sprache anzuwenden. Gleichfalls liegt mir eine verständliche Sprache am Herzen. Mit dem Ziel einer guten Lesbarkeit wende ich daher Mischformen des Genderns an. Häufig hat sich die Verwendung des Gerundiums als angenehm ergeben, obwohl ich persönlich nicht von der Lösung dieser grammatikalisch inkorrekten Anwendung überzeugt bin. Ich hoffe, mit meiner kontextabhängigen Art des Genderns allen Menschen gerecht zu werden.

2 Theoretisch-analytischer Bezugsrahmen und Schlussfolgerungen

Der theoretische Hintergrund dieser Dissertation hat zum Ziel, wichtige Terminologien und Zusammenhänge in einer analytischen Rahmung zu präsentieren, welche für die Konzeptentwicklung von kompetenzorientierten Performanzprüfungen zielführend sind. Eine theoretische Fundierung wird daher in Form einer heuristischen Vorgehensweise bereitgestellt, bei der mit eingegrenztem, eindeutig zielorientiertem Wissen Besonderheiten und Strukturen zur Systematisierung dieser speziellen Prüfungsform analysiert und entwickelt werden. Der zielorientiert analytische Charakter wird mit subjektiven Schlussfolgerungen erweitert, um eine Erklärung und sinnlogische Legitimation als Grundlage für die Entwicklung des Prüfungskonzeptes bereitzustellen. Vorrangig gehören hierzu didaktische Grundlagen zu pädagogischen Konzepten im hochschulischen Lehr-Lernkontext und die spezifische Definition beruflicher Handlungskompetenz am Beispiel der Hebammenwissenschaft. Die Struktur des theoretischen Hintergrundes bilden folgende Eckpfeiler:

- a) Didaktische Grundlagen im hochschulischen Lehr-Lernkontext dualer Studiengänge
 - Lehr-Lernverständnis
 - Klärung und Abgrenzung des Kompetenzbegriffes im Verhältnis zur Performanz
 - Berufliche Handlungskompetenz als Qualifikationsziel dualer Studiengänge
 - Hebammenberufliche Handlungskompetenz
 - Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz
 - Taxonomieorientierte Definition hebammenberuflicher Handlungskompetenz

- b) Grundlagen kompetenzbasierter Prüfungen
 - Performanzprüfungen
 - Gütekriterien kompetenzorientierter Prüfungen

Die heuristisch ausgerichtete theoretische Grundlage beabsichtigt, bestehende wissenschaftliche Erkenntnisse analytisch in den Kontext kompetenzbasierter Prüfungen zu setzen. Vor diesem Hintergrund werden subjektive Schlussfolgerungen, Erklärungsversuche sowie Anwendungen am Beispiel der Hebammenwissenschaft in die theoretische Basis integriert. Der analytisch-theoretische Hintergrund stellt die elementare Basis für das Ziel dieser Abhandlung bereit, ein Konzept für kompetenzorientierte Performanzprüfungen zu entwickeln.

2.1 Zum Lehr-Lernverständnis in dualen Studiengängen

Bevor eine Kompetenz überprüft werden kann, muss diese in der Regel zunächst erworben werden – eine neue Fähigkeit wird erlernt. Diese Relation begründet die Notwendigkeit einer Analyse der Lehr- und Lernformen vor der Entwicklung von Prüfungskonzepten. Vor dem Hintergrund der Prämisse einer pädagogischen Passung, wie sie bspw. in der didaktischen Theorie Heinemanns zur Unterrichtsgestaltung verankert ist (Riedl 2010, 103-105), scheint auch die Passung zwischen Lehre/Lernen und der Evaluation der Lernergebnisse eine Voraussetzung für die Güte der Prüfung zu sein, insbesondere der Validität (prüft die Prüfung, was sie prüfen soll?). Entsprechend interner Evidenz scheint es sinnlogisch gut nachvollziehbar, dass das ‚Können‘ ausschließlich in der Art und anhand der Inhalte überprüft werden kann, in welcher es gelehrt und gelernt wurde. Eine Passung zwischen Lehr-Lernform und -inhalten und der Prüfungsform präsentiert sich folglich als ein nachvollziehbares und unabdingbares Fundament für die Güte einer Prüfung. Wenngleich die Planung von Lernprozessen aus der Lehrendenperspektive meist ein zirkulärer Prozess ist, ist die Kohärenz zwischen Prüfungsform, Lehr-Lernzielen und den Methoden entscheidend (Bachmann 2018, 10). Die Ziel-Inhalt-Methode-Relation, welche grundlegend im Analysemodell der lerntheoretischen Didaktik nach Heimann (Riedl 2010, 103-105) verankert ist, kann gleichsam auf den Prüfungskontext angewendet werden: Die Ziele der Prüfung stehen in einem reziproken Verhältnis zu den Lernzielen der Lehre. Kriterien der Prüfung (Erwartungshorizont) entsprechen den Inhalten der Lehre. Ebenso verhält es sich ergo bezüglich der Methoden und Medien der Prüfung. Alle Planungselemente der Prüfungskonstruktion sollten bestenfalls in Passung zu denen der Lehre stehen. Vor dem Hintergrund der Outcome- und damit der Lernendenorientierung beginnt jede Lehrveranstaltungsplanung – nach dem Prinzip des ‚Constructive

Alignments‘ (Bachmann 2018, 146) – im Idealfall mit der Prüfungsplanung. Damit werden Prüfungsziele festgelegt und die Lernziele/das Outcome der Entwicklung der Lehre vorangestellt.

Um das Wesen von Performanzprüfungen strukturiert zu erschließen, wird folgend auf relevante, subjektorientierte Rahmungen (lernendenorientiert) wie die des Kompetenzerwerbs, also des ‚Lernens‘ Bezug genommen. Das dieser Dissertation zugrunde liegende Verständnis von Lernen soll transparent dargelegt werden, um eine paradigmatische Begründung für die Art des Prüfungskonzeptes bereitzustellen.

Dewey’s Paradigma „An ounce of experience is better than a ton of theory [...]“ (Dewey 1916, 144) wird mit dem Lernen in der beruflichen Realität und der Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu sammeln, erneut zum Leben erweckt und der didaktische Diskurs gewinnt durch die Kompetenzorientierung und Forderung nach Beschäftigungsfähigkeit auch in der akademischen Lehre an Bedeutung. Grundsätzlich wird in der Erziehungswissenschaft die Erfahrung als guter Lehrmeister betrachtet (Neuweg 2004, 1). Ist es denn nicht gerade erst die Verbindung von Erfahrung mit theoretischem Wissen, die als Garant beruflicher Handlungskompetenz gilt? (Schönhardt 2015, 1). Der Lernort ‚Praxis‘ zeichnet sich durch die Repräsentation der Komplexität, der Situationsgebundenheit und der Freiheit, informell und sogar implizit lernen zu können, als ein unabdingbares Element im Rahmen der Generierung beruflicher Handlungskompetenz aus. In Ergänzung zu Belegen aus Studien der Pflegewissenschaft (bspw. Bohrer 2013; Kirchhof 2007; Walter 2015) und allgemeinen internen Erfahrungswerten scheinen die Erkenntnisse Neuwegs (bspw. 2000, 2004) und Kirchhöfers (2004) beeindruckend und sprechen für die Sinnhaftigkeit einer dualen Ausrichtung des Lernens in Theorie und Praxis: Lernergebnisse, welche auf dem impliziten Weg erworben werden (bspw. in der Praxis des beruflichen Alltags), übertreffen in der Qualität der Durchführung die Performanz von Lernergebnissen der explizit erworbenen Fähigkeit einer akademischen Lehre (Kirchhöfer 2004, 113). Die Relevanz einer näheren Erörterung der Art des Lernens und Kompetenzzaneignung im Rahmen dualer Studiengänge nimmt nicht nur vor dem Hintergrund dieses Beispiels eine wichtige Funktion ein, und wird folgend in Augenschein genommen.

2.1.1 Lernen als Konstruktion von Wissen

Aus neurobiologischer Perspektive wird Lernen als ein Prozess verstanden, bei dem Nervenverbindungen gestärkt oder neu angelegt werden (Siebert 2011, 14). Spitzer erklärt diesen Vorgang mit dem Anlegen von Spuren in einer verschneiten Landschaft, wobei der Bestand der Spur von der Nutzung selbiger abhängt (Spitzer 2004, 46). Die Biologie des Menschen ist dieser Betrachtungsweise entsprechend die Voraussetzung für die Generierung neuer morphologischer Strukturen im Gehirn, sie ist der „Flaschenhals des Lernens“ (Bachmann 2018, 12). In der Kognitionspsychologie und der Pädagogik wird Lernen als Neuerwerb von Leistungsformen und Inhalten, als Verarbeitung von Informationen beschrieben (Gudjons 2012, 219), wobei neue Fertigkeiten oder Kenntnisse der Wahrnehmung, des Denkens und Wertens erworben werden. Damit ändert sich die Kompetenz einer Person im Sinne einer Disposition, ein Problem zu bewältigen und sich an Veränderungen anpassen zu können (Arnold, Nolda, Nuissel 2001, 194-195; Gudjons 2012, 220; Roth 2011, 72). Neue Informationen werden an vorhandenes Wissen angeknüpft, das Gelernte wird damit in einen subjektiven Bedeutungszusammenhang gebracht (Riedl, Schelten 2013, 27). Nach Kirchhof (2007) ist unter einem Lernprozess ebenso der Kompetenzerwerb affektiver Fähigkeiten zu verstehen. Das affektiv-wertebezogene Lernen hat seinen Ursprung in emotionalen Erfahrungen und Handlungen (Kirchhof 2007, 29-30). Insbesondere Erwachsene setzen neue Lerninhalte in Bezug zu subjektiven Erfahrungen und knüpfen damit an vorhandenes Wissen an. Diese Erkenntnis führt an das Paradigma des lernpsychologischen Konstruktivismus heran, bei dem es beim Lernen um vom Individuum selbst gestaltete Prozesse geht (Riedl, Schelten 2013, 27, 133). Lernen wird aus konstruktivistischer Perspektive als ein strukturdeterminierter Prozess verstanden, als Aneignung und Erschließung von Neuem auf der Basis vorhandener kognitiver Strukturen (Arnold, Nola, Nuissel 2001, 176-177, Schönhardt 2015, 8). Holzkamp bekräftigt dieses Verständnis der Strukturdetermination, indem er die Beziehung des Lernenden zum Lerngegenstand in Augenschein nimmt: „Lernen beginnt niemals erst angesichts eines speziellen Lerngegenstands, sondern es müssen stets schon bestimmte Prozesse des ‚Vorlernens‘ vorausgesetzt werden“ (Holzkamp 1995, 209). Diese Sichtweise erfordert die Anerkennung der Multiperspektivität verschiedener Wirklichkeitsauffassungen und erweitert den Begriff des Lernens um eine soziale Komponente. Im Rahmen des Lehrens und Lernens entwickelt sich eine zwischenmenschliche Atmosphäre, welche eine tragende Bedeutung für die Kohärenz (verstanden als motivationaler Faktor auf der Basis

der Zustimmung und des Verständnisses) der Lernenden mit sich bringt. (Reich 2006, 17-18, 76). Grundlegende Merkmale eines gemäßigten konstruktivistischen Lernverständnisses sind:

- Lernen ist ein aktiver Prozess, der an vorhandene kognitive Strukturen anknüpft.
- Der Lerninhalt bildet die Realität unstrukturierter Probleme ab.
- Bedeutsamkeit von Fehlern: Die Bearbeitung von Fehlüberlegungen wirkt verständnisfördernd und unterstützt die Konstruktion von Wissen.
- Emotionen haben einen großen Einfluss auf die Generierung von Wissen.
- Beim kollektiven Lernen kann die eigene Sinnggebung überdacht werden. Gewohnte Erkenntnisse können neu konstruiert oder strukturiert werden

(Riedl, Schelten 2013, 134-135; Schönhardt 2015, 10).

Sie bringen Implikationen für die Lehre hervor, welche sich in dualen Studiengängen gut umsetzen lassen:

- Situiertes Lernen anhand authentischer Probleme
- Lernen in multiplen Kontexten und unter verschiedenen Perspektiven
- Lernen in einem sozialen Kontext
- Lernen mit instruktionaler Unterstützung
- Die Lerninhalte müssen sich an den Vorerfahrungen und Interessen der Lernenden orientieren

(Riedl, Schelten 2013, 134-135; Schönhardt 2015, 10).

Das Verständnis der Anknüpfbarkeit an vorhandene Strukturen im Sinne von bereits Gelerntem ist in dualen Studiengängen von besonderer Bedeutung: Die Theorie und Praxis stehen in einem wechselseitigen Verhältnis des Lernens – gelernt wird an zwei Lernorten, wobei aufgrund der Unvorhersehbarkeit der Situationen die Lerninhalte der Praxis nicht immer planbar sind. In welcher Reihenfolge die Studierenden an die Inhalte herangeführt werden, ist daher nicht stringent planbar. So kann es sein, dass sie in der Praxis bereits mit Inhalten konfrontiert werden, welche noch nicht theoretisch vermittelt wurden. Sie knüpfen in der Theorie damit an das in der Praxis (oft implizit) Gelernte an. Die curriculare Planung ist grundsätzlich darauf ausgerichtet, Lerninhalte zuerst in der theoretischen und simulationsbasierten Lehre zu erwerben und die Einsatzorte der praktischen Studienabschnitte werden auf diese Inhalte ausgerichtet. Dennoch bietet die Praxis mit ihrer

Unvorhersehbarkeit an Situationen einen ebenso unvorhersehbaren Spielraum inhaltlicher Möglichkeiten. Unter Einbezug der konstruktivistischen Perspektive findet demnach ein Lernen und Transfer von Wissen von der Theorie in die Praxis und umgekehrt statt.

2.1.2 Lernen in der klinischen Praxis

Duale Studiengänge legen einen Fokus auf die seit der Bologna-Reform geforderten ‚Employability‘ und zeichnen sich durch die Möglichkeit aus, das Gelernte in der beruflichen Wirklichkeit am Lernort ‚Praxis‘ umsetzen und vertiefen zu können. Um Prüfungskonzepte entwickeln zu können, welche in Passung zur Lehre und den Lernmodi der Studierenden in der Praxis stehen, ist eine Analyse der Lehr-Lernform am Lernort Praxis bedeutsam. Studien von Bohrer (2013), Kirchhof (2007) und Walter (2015) geben Anhaltspunkte, wie der Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern fachschulischer Ausbildungsprogramme in der Praxis erfolgt. Da die akademische Ausbildung in der Praxis trotz innovativer Ansätze gesundheitsberuflicher Studiengänge dem Stand fachschulischer Ausbildung weiterhin entspricht, scheint es aktuell vertretbar, sich an diesen Ergebnissen zu orientieren.

Das Lernen in der klinischen (und außerklinischen) Praxis ist besonders geprägt von komplexen, unvorhersehbaren und zum Teil schwer überschaubaren Aufgabenstellungen, welche aufgrund ebendieser Vielfältigkeit den Kompetenzerwerb auf ganzheitlicher Ebene fördern und damit die Praxis als Lernort von zentraler Bedeutung hervorheben (Dehnbostel 2003, 9; Holoch 2007, 385; Kirchhof 2007, 745; Müller 2005, 47; Neuweg 2000, 205; Schönhardt 2015, 1, 11; Willemse 2010, 255). Die holistischen, realen Lernsituationen führen zu nachhaltigen Verinnerlichungsprozessen, welche mit der emotionalen Beteiligung begründet werden können (Kirchhof 2007b, 741). Beim Arbeiten mit Kolleg*innen und Praxisanleiter*innen eignen sich die Lernenden vor allem tradiertes Erfahrungswissen an (Bohrer 2013, 85-93; Kirchhof 2007b, 736-749). Besonderes Merkmal des ‚Lernens am Modell‘ ist die implizite Habitualisierung von Verhalten und Fähigkeiten, welche in der Rahmung der klassischen Meister-Lehrlings-Beziehung unbewusst und damit unreflektiert entwickelt werden. Es wird implizit ein berufliches Selbstverständnis ausgebildet mit hohem Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden (Kirchhof 2007b, 739–741). Gelernt wird meistens informell durch implizite Lernvorgänge, dem Erfahrungslernen, wie beschrieben, dem Lernen am Modell und selbstorganisiertem Lernen. Diese Lernmodi unterscheiden sich im Grad der Reflexion.

Kirchhöfer (2004) konstatiert, dass das informelle Lernen in der Praxis höhere Performanzwerte hervorbringen kann als die einer akademischen Ausbildung (Kirchhöfer 2004, 113). Die durch Reflexion unterstützte Offenlegung des Gelernten ist zentraler Bestandteil bei informellen und impliziten Lernprozessen. Sie überprüft zum einen die Qualität des Gelernten und verhindert zum anderen die unreflektierte Übernahme eines impliziten Habitus (Bohrer 2013, 85-93; Kirchhof 2007b, 736-749; Neuweg 2000, 198-212; Schönhardt 2015, 14). Der Einbezug simulationsbasierter Trainingsformen spielt als Möglichkeit der fachwissenschaftlichen Reflexion und Verbindungselement zwischen den Lernorten Theorie und Praxis eine tragende Rolle. Obwohl sie die berufliche Wirklichkeit nur begrenzt widerspiegeln, unterstützen sie den Lernprozess der Studierenden auf strukturierte Weise (Issenberg et al. 2005, 24-26; Schönhardt 2019, 176-177).

2.1.3 Lernen in simulationsbasierten Lernsettings – ‚Clinical Simulation‘

Vor dem Hintergrund der angestrebten Evidenzbasierung, vor allem aber der Gefahr einer impliziten Blindheit durch die unreflektierte Übernahme habitueller Kompetenzen (Neuweg 2004, 345; Schönhardt 2015, 1) und der Anerkennung ethischer Bedarfe und Bedürfnisse von zu betreuenden Personen, gewinnt die Lehr-Lernmethode der ‚Clinical Simulation‘ besonders in dualen Studiengängen zunehmend an Bedeutung (Catling et al. 2016, 110; Issenberg et al. 2005, 24). Mit dieser Form des Trainings können sich die Lernenden gut auf die praktischen Einsätze vorbereiten. In Gesundheitsberufen hat sich das Lehren und Lernen an dem Lernort, dem sog. ‚Skillslab‘, seit der Einführung von dualen Modellstudiengängen bereits gut etabliert. Dennoch scheint das Lehr-Lernformat der Clinical Simulation noch immer als Appendix der praktischen Studienabschnitte gewertet zu werden. Es sei zu bemerken, dass diese in außerordentlichem Maße mit expliziter Genauigkeit und Evidenzbasierung auf ebendiese Ausbildungsteile der Praxis vorbereitet (Lendahls, Oscarsson 2017, 12, 16; Rothgeb 2008, 490). Dadurch kann sie besonders gut als Basis für praktische, nicht-klinische Prüfungen dienen. Diese Trainingsform erfüllt alle curricularen Anforderungen und vermag mit der Treffsicherheit ihrer Lehr-Lernziele standardisierte Vorgehensweisen bereitzustellen, an welchen sich der Erwartungshorizont von Prüfungen ausrichtet (interne Evidenz Schönhardt). Die Vorteile der Lehre im Skillslab (Clinical Simulation) sind mehrfach beforscht (bspw. Cooper et al. 2012; Davis 2009; Dow 2008; Norris 2008) und die Methode wird international als Form des effektiven Lernens anerkannt (Catling et al. 2016, 110; Issenberg et al. 2005, 24).

Simulationsbasierte Lernformen sind situativ gestaltet, sie nehmen Bezug auf die aktuellen beruflichen Anforderungen und zeigen einen positiven Einfluss auf die Lernergebnisse in der klinischen Praxis (Lendahls, Oscarsson 2017, 12, 16; Rothgeb 2008, 490). Eine Evaluation zweier primärqualifizierender Studiengänge ergibt, dass Studierende in der praktischen Ausbildung betont theoretisch geleitet vorgehen, während Fachschülerinnen das Erfahrungslernen anwenden und nach dem Prinzip des Erkennens von Mustern handeln (Deutscher Bundestag 2016, 18, Schönhardt 2015, 19). Es scheint darauf zurückzuführen zu sein, dass in der fachschulischen Ausbildung bisher keine simulationsbasierten Trainings als Vorbereitung auf die Praxis curricular fest verortet wurden und die Theorie selten inhaltlich mit der Ausbildung in der Praxis verzahnt wurde

„Clinical Simulation“ wird als Methode des Lehrens und Lernens verstanden mit dem Ziel der Verbesserung praktischer Fertigkeiten (Issenberg et al. 2005, 24). Auch zwischenmenschliche Fähigkeiten und Kompetenzen der Kommunikation können mit der Methode der Clinical Simulation erlernt werden, welche in Gesundheitsberufen eine besondere Bedeutung einnehmen. Im Rahmen von simulationsbasierter Lehre werden berufliche Situationen in geschützter und dennoch möglichst realitätsnaher Umgebung nachgeahmt und zu Lernsituationen didaktisch aufgearbeitet. Die Methode basiert auf pädagogischen Konzepten und verfügt über das Potential, tiefgreifende Lernprozesse zu induzieren (Rall, Oberfrank 2016, 18). Die Trainings werden von pädagogisch geschultem Personal mit guten fachwissenschaftlichen Kenntnissen und Erfahrungen in der Praxis durchgeführt (Jeffries 2012, 37; Rothgeb 2008, 490; van Dalen 2012, 5-7). Ziel ist, eine Verbindung zwischen der Theorie und dem Lernen in der Praxis bereitzustellen, um den Transfer des Wissens in Handlungen zu ermöglichen (Rall Oberfrank 2016, 24; Schönhardt 2017, 9-12). Die Lernenden sollen auf die Komplexität beruflicher Handlungssituationen vorbereitet werden und über intentionales Erfahrungslernen risikofrei an ganzheitliche berufliche Situationen herangeführt werden (Leigh, Spindler 2004, 54; Morten 1997, 66; Schönhardt 2017, 15, 2019, 169). Beim Erfahrungslernen werden Erkenntnisse kognitiv gesammelt, miteinander verknüpft und durch Wiedererkennung als Erfahrung abgespeichert (Schelten 2009, 85). Von hoher Bedeutung für die Nachhaltigkeit und Qualität der Lernerfahrung sind die Reflexion und das Feedback. Durch diesen Rückkopplungsprozess werden die Erfahrungen mit den theoretischen Erkenntnissen in Bezug gesetzt und das Erlebte wird von einer unbewussten, impliziten Ebene auf eine höhere, rationale kognitive Stufe angehoben, um in der Folge kognitiv verankert zu werden (Konsolidierung).

Bei der Reflexion, dem ‚Debriefing‘, wird die Situation reflexiv analysiert. Neurobiologisch werden Informationen dabei neu angelegt, umorganisiert und vertiefend verankert (Schönhardt 2019, 170). Vor allem bei der reinen Simulation liegt der Fokus auf der Komplexität und Dynamik berufsspezifischer Situationen, welche eine Vielzahl von Kompetenzen erlernen lassen (Rall, Oberfrank 2016, 24). Diese Lernmethode fördert insbesondere, Zusammenhänge zu verstehen und Clinical-Reasoning-Prozesse, z. B. das eigene Handeln während der Situation und danach zu begründen. Kooperationsfähigkeit im Team und Kommunikation sowie der Umgang mit Stresssituationen können im Rahmen dieser Lernmethode eingeübt werden (Klemme, Siegmann 2015, 190-193).

Kompetenzerwerb im Rahmen von Clinical Simulation

Die verschiedenen Formen simulationsbasierter Trainings bieten die Möglichkeit des Erwerbs folgender Kompetenzen:

- Methodenkompetenz als Form des regelgeleiteten Handelns
- Handlungs-, Durchführungs- und Steuerungskompetenz in komplexen realitätsnahen Situationen
- Kooperationsfähigkeit in inter- und intraprofessionellen Settings
- Reflexionsfähigkeit und Critical Thinking in and on action
- Kommunikationsfähigkeit
- Fachwissenschaftliche Kompetenz des Wissens

(Schönhardt 2017, 15-19).

Nach Rall (2010) und Oberfrank (2016) können folgende Merkmale für die Relevanz der Lehr-Lernmethode Clinical Simulation in der akademischen Ausbildung zur Hebamme bereitgestellt werden:

- Das Training am Menschen ist grundsätzlich ethisch stark reflexionsbedürftig.
- Die Situationen in der Praxis sind extrem dynamisch und unvorhersehbar.
- Es sind zum Teil Maßnahmen durchzuführen, die die Patientensicherheit gefährden.
- Der Grad erforderlicher klinischer Kenntnisse ist von Beginn an hoch. Kritische Ereignisse und Zwischenfälle können bereits zu Beginn der klinisch-praktischen Ausbildung auftreten.

- Die Umgebung ist meist sehr unterschiedlich (verschiedene Kreißsäle, Operationssäle, Stationen etc.).
- (Werdende) Hebammen arbeiten in wechselnden Teamzusammensetzungen

(Rall 2010, 282, Rall, Oberfrank 2016, 19; Schönhardt 2017, 48).

Simulationsbasiertes Lernen ist damit eine unverzichtbare Unterstützung vor allem im Rahmen dualer Studiengänge. Sie ersetzen jedoch nicht die Lernergebnisse und den Kompetenzgewinn der klinisch-praktischen Ausbildung. Sie dienen Studierenden als Teil der Umsetzung evidenzbasierter Lehre und bereiten auf die klinisch-praktischen Ausbildungsanteile und komplexe berufliche Situationen vor. Ebenfalls bieten sie reziprok eine Grundlage für die Legitimation der Prüfungsinhalte von handlungsorientierten Performanzprüfungen.

2.2 Zum Prüfen in dualen Studiengängen

2.2.1 Zur Evaluation praktischer Kompetenzen

Es gilt, in dualen Studiengängen neben den üblichen theoretischen Leistungen akademischer Lehre gleichfalls den Erwerb praktischer Fähigkeiten, bestenfalls inklusive sog. Softskills oder Schlüsselkompetenzen, zu überprüfen. Im Rahmen der fachschulischen Ausbildung wurde in den Gesundheitsberufen bislang auf die Methode der Praxisbegleitung zurückgegriffen. Daher scheint ein Exkurs zu dieser Lehr-Lernmethodik sinnvoll. Es ist das Ziel, die Anwendbarkeit der Praxisbegleitung als summative Prüfung einzuschätzen.

Praxisbegleitung

Im Studium der Hebammenwissenschaft legen das Hebammengesetz (HebG) und die Studien- und Prüfungsordnung (HebStPrV) fest, diese Kompetenzen durch ‚Praxisbegleitung‘ zu erheben (HebG § 17; HebStPrV § 11). Dabei nimmt die Lehrperson (Praxisbegleitung) gemeinsam mit der Praxisanleitenden die Beurteilung vor. Wie die Begleitung und Beurteilung im Einzelnen durchgeführt werden sollen, ist hebammengesetzlich nicht definiert. Richtet man den Blick auf andere Gesundheitsberufe wie bspw. die Pflege, scheint auch hier keine allgemeingültige qualitative Definition für die Praxisbegleitung

vorzuliegen, sondern lediglich Gesetzesvorgaben, welche die Ausführungen im Hebammengesetz erweitern. So heißt es in der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe* (Pflegeberufe-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung – PflAPrV) in § 5 Praxisbegleitung nach der Anforderung der Sicherstellung der Praxisbegleitung in angemessenem Umfang: „die Auszubildenden [sind] insbesondere fachlich zu betreuen und zu beurteilen sowie die Praxisanleiterinnen oder die Praxisanleiter zu unterstützen. Hierzu ist eine regelmäßige persönliche Anwesenheit der Lehrkräfte in den Einrichtungen zu gewährleisten. Im Rahmen der Praxisbegleitung soll für jede Auszubildende oder für jeden Auszubildenden daher mindestens ein Besuch einer Lehrkraft je Orientierungseinsatz, Pflichteinsatz und Vertiefungseinsatz in der jeweiligen Einrichtung erfolgen.“ Das Hebammengesetz beschränkt sich ausschließlich auf den Hinweis des „angemessenen Umfangs“, ohne zu definieren, was als „angemessen“ zu verstehen ist. Auch soll laut Hebammengesetz die Lehrkraft die Beurteilung mit der Praxisanleitenden gemeinsam durchführen, hingegen ist hier nicht die Rede von Unterstützung wie in der Krankenpflege. Es scheint bedeutsam, an dieser Stelle die fachlich-organisatorischen Voraussetzungen der Lehrenden-Kompetenz im Hebammenwesen anzumerken: Es ist ausgeschlossen, als Lehrende die gleiche Fähigkeit innezuhaben, in einem oder gar verschiedenen Kreißsälen im Arbeitskontext anleiten zu können. Hierzu ist eine besondere organisatorische Kenntnis erforderlich, welche individuell auf jeden Kreissaal abgestimmt ist und jeweils eine Einarbeitung in das entsprechende Setting von mindestens drei Monaten bedingt. Eine Praxisbegleitung wäre demnach ausschließlich in beobachtender Funktion als zusätzliche Person im Rahmen einer Praxisanleitung möglich. Diese Überlegungen führen einen an die Prämisse der Privatsphäre der Gebärenden heran, welche sich nicht nur psychologisch, sondern vor allem biologisch begründen lässt. Im Rahmen einer Praxisbegleitung wird die Physiologie der Geburt durch die Vielzahl an Anwesenden massiv beeinträchtigt und das ethische Prinzip des Nicht-Schadens (nach Beauchamp und Childress 2024) verletzt.

Das wohl tragende strukturell-organisatorische Argument, warum die aus dem fachschulischen Kontext stammende Regelung zur Evaluation praktischer Fähigkeiten nicht linear auf die akademische Ausbildung in der Praxis übertragen werden kann, lässt sich aus dem Hochschulrahmengesetz und den Studien- und Prüfungsordnungen der Hochschulen entwickeln. Das Hochschulrahmengesetz (HRG) legt mit dem Ziel der Objektivität und Gerechtigkeit fest, dass eine Prüfung nach der jeweiligen Studien- und Prüfungsordnung

(StuPO) der Universität ausschließlich im Rahmen eines vorgegebenen Prüfungszeitraumes in Bezug auf das entsprechende Modul zu erfolgen hat. (HRG § 15). Bei Studiengängen mit einer Kohortenstärke von meist über zwanzig Studierenden scheint die Anforderung, Praxisbegleitung in Einzelprüfung in Passung zum Modul (ungeklärt der Frage „wie oft ist angemessen?“) jedoch nur selten leistbar vor dem Hintergrund der begrenzten personellen Ressourcen. Zudem erfüllen „Prüfungen am Bett“ kaum die Gütekriterien summativer Prüfungen. Letztlich wurde aus diesem Grund bereits 1975 die ‚Objective structured clinical examination‘ (OSCE) im Medizinstudium eingeführt (Kamran et al. 2013). Der Erfahrung entsprechend, wird aus diesem Grund die Praxisbegleitung bisher eher als gute Möglichkeit verstanden, die Studierenden in der Praxis von der Seite der Hochschule zu begleiten und ihnen ein professionelles pädagogisch geleitetes Feedback im Sinne einer stützenden gemeinsamen Reflexion zu geben. Gleichsam ist die Praxisbegleitung Ausdruck der Kooperation zwischen Hochschule und klinischem Kooperationspartner, da neben der Begleitung der Lernenden ein Austausch zwischen Anleitenden und Lehrenden erfolgt.

2.2.2 Zur Relevanz objektiver, ganzheitlich ausgerichteter Performanzprüfungen

Duale Studiengänge zeichnen sich durch die Unterteilung in zwei Ausbildungsbereiche aus: einem theoretischen Studienteil und einem praktischen Ausbildungsteil. Beide Teile dienen gleichermaßen dem Erreichen der entsprechenden Abschlussqualifikation. Aus diesem Grund werden im Gesundheitswesen in beiden Anteilen entsprechend dem Lehr-Lernformat staatliche Prüfungen durchgeführt, die zur Erlangung der Berufserlaubnis führen. In Anerkennung eines gestuften Lernprozesses scheint es zielführend, die Leistung der Lernenden bereits vor der Durchführung der staatlichen Abschlussprüfung zu evaluieren, um ihnen ein treffsicheres Feedback zu ihrem Lernstand geben zu können. Vor dem Hintergrund der grundsätzlichen Ausrichtung dualer Studiengänge und der aufgeführten Problematik bei Praxisbegleitungen stellt sich die Frage:

„Wie kann im Rahmen von dualen Studiengängen die Leistung der praktischen Studienabschnitte objektiv und modulgerecht überprüft werden?“

Die Relevanz objektiver Performanzprüfungen, mit welchen Kompetenzen ganzheitlicher beruflicher Ausprägung evaluiert werden können, rückt mit dem Leitgedanken einer objektiven Leistungsbeurteilung im Studienverlauf und in Prüfungen zur Erlangung der

Berufserlaubnis in den Vordergrund und unterstreicht die Notwendigkeit einer konzeptuellen Planung praxis-, und damit performanzorientierter Prüfungen, welche gleichzeitig der grundsätzlichen Kompetenz- und Outcomeorientierung der Bologna-Reform Rechnung tragen.

2.3 Zum Kompetenzverständnis

„Wer auf die Kompetenzdefinition hofft, hofft vergeblich“ (Erpenbeck 1996 zt.in Münk, Severing 2009, 5). Der Kompetenzbegriff scheint in den verschiedenen Disziplinen vermutlich aufgrund der unterschiedlichen fachdidaktischen Ansätze kontrovers diskutiert (Walzig 2012, 21). Wenn Kompetenzen und die Performanz geprüft werden sollen, dann ist es dennoch sinnvoll, zunächst ein arbeitsbezogenes Verständnis davon zu schaffen, was unter Kompetenz und damit zusammenhängenden Begriffen verstanden wird.

„Kompetenzen sind individuelle Befähigungen einer Person, die auf der Basis dieser Dispositionen in der Lage ist, sich einer Herausforderung zu stellen“ (Riedl 2011, 32).

Diese prägnante Zusammenführung der Kernelemente des Begriffs ‚Kompetenz‘ bedarf einer detaillierteren Beschreibung, um damit in der pädagogisch-fachlichen Arbeit Operationalisierungen vornehmen zu können. Grundlegend sind bei Kompetenzen kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, welche sich auf explizite Situationen beziehen (Klieme, Leutner 2006, 879). Es geht demnach um eine kognitivistische Auffassung im Sinne von Fähigkeiten des Denkens, welche einem Individuum überhaupt erst die Voraussetzung dafür bereitstellen (Disposition), eine Herausforderung bewältigen zu können. Nach Weinert wird ebendiese Komponente der Bewältigung einer Herausforderung oder eines Problems einbezogen, um dem Wissen einen handlungsbezogenen Sinn zu geben (eigene Schlussfolgerung). Zur Bewältigung von Problemen sind ergänzend motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft und Fähigkeiten erforderlich (Weinert 2001, 27 f). Erpenbeck beschreibt den Weg von der puren Disposition zur Fähigkeit der Umsetzung der Problemlösung in folgenden Teilaspekten und -schritten:

„Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert“ (Erpenbeck 2003, 366).

- a) *Kognitiver Aspekt*: Das Wissen ist die Grundlage für eine Fähigkeit.
- b) *Affektiver Aspekt*: Werte bestimmen die Art der Ausführung der Fähigkeit.
- c) *Psychomotorischer Aspekt*: Die Fähigkeit wird als Können entwickelt.
- d) *Konsolidation (kognitiv, affektiv und psychomotorisch)*: Das Können wird durch Erfahrung verankert und konsolidiert.
- e) *Volitionaler Aspekt (affektiv)*: Erst der Wille ermöglicht, die Fähigkeit als Problembewältigungsprozess umzusetzen.

(in Anl. an Erpenbeck 2003, 366)

Unter dem Begriff ‚Kompetenz‘ wird also eine Verhaltensbereitschaft verstanden, welche zunächst als nicht beobachtbare kognitiv-psychologische Tiefenstruktur vorliegt. Sie befähigt das Individuum zu beobachtbaren Handlungen, welche sich als Aktion der Problemlösung in der Performanz zeigt (Riedl 2011, 34). Um Kompetenz bewerten zu können, scheint die Performanz als das sichtbare Können auf den ersten Blick als geeigneter Indikator. Doch ist das beobachtbare Verhalten grundsätzlich ein treffsicherer Ausdruck der Kompetenz im Sinne der ihr zugrunde liegenden Disposition? Als Beispiel des Infragestellen dieser Relation sei hier das implizite Wissen anzuführen, eine Wissensform, welche nicht verbalisierbar, unbewusst verankert ist und dennoch einen hohen Einfluss auf die Performanz hat (Riedl 2011, 34; Sloane 2005, 488). Wer kann schon spontan treffsicher sagen, mit welcher Hand er den Blinker im Auto betätigt oder welcher Fingersatz bei einem lang habitualisierten Begleitmuster am Klavier verwendet wird? Dennoch kann diese Person treffsicher den Blinker betätigen oder situativ einen Gesang am Klavier begleiten. Diese Zusammenhänge führen einen an die Kompetenz-Performanz-Problematik heran.

2.4 Zur Kompetenz-Performanz-Problematik

Kompetenz bezeichnet zusammengefasst die kognitiv-psychische Voraussetzung, eine Handlung ausüben zu können. Ob diese Handlung in der Performanz gezeigt wird, ist eine Frage des Willens, der Einstellung und des Grades der Konsolidation des der Kompetenz zu Grunde liegenden Wissens. Die bereitgestellte Definition von Kompetenz weckt wohlbekannte Zweifel im Rahmen der Generierung neuen Wissens – je mehr man zu wissen glaubt, umso mehr Fragen verdrängen das Gefühl der Erkenntnis. Wenn das

beobachtbare Verhalten also gar nicht exakt und vollständig die Kompetenz eines Individuums beschreibt, wie kann jene dann überprüft werden?

Was beobachtbar ist und damit gemessen werden kann, ist das gezeigte Verhalten, die *Performanz*. Sie liegt der Kompetenz zugrunde. Die Performanz beschreibt nach Chomsky (1965) ausschließlich den sichtbaren Teil einer Kompetenz, sie bezieht sich auf die Anwendung anderer (nicht sichtbarer) Kompetenzen (Waldenfels 2000, 63). Er formulierte Performanz als Gegenstück zum Begriff der Kompetenz. Chomskys dichotomes Modell wird daher in der Literatur häufig zur Unterscheidung von Performanz und Kompetenz herangezogen. Es legt die Grundlage für die Problematik der Beziehung beider Begriffe bereit. Dennoch wurde sein Modell mehrfach in Bezug auf die willkürliche Übertragbarkeit auf verschiedenartige fachdidaktische Perspektiven kontrovers diskutiert (Kraus 2012, 130-134). Im Hinblick auf die kritischen Überlegungen zur Überprüfbarkeit von Kompetenzen scheint dieses ursprünglich für die Linguistik konzipierte Modell jedoch eine zielführende Grundlage der Betrachtungsweise bereitzustellen. Es lässt sich ein Erklärungsversuch anhand eines sog. Eisbergmodells ableiten:

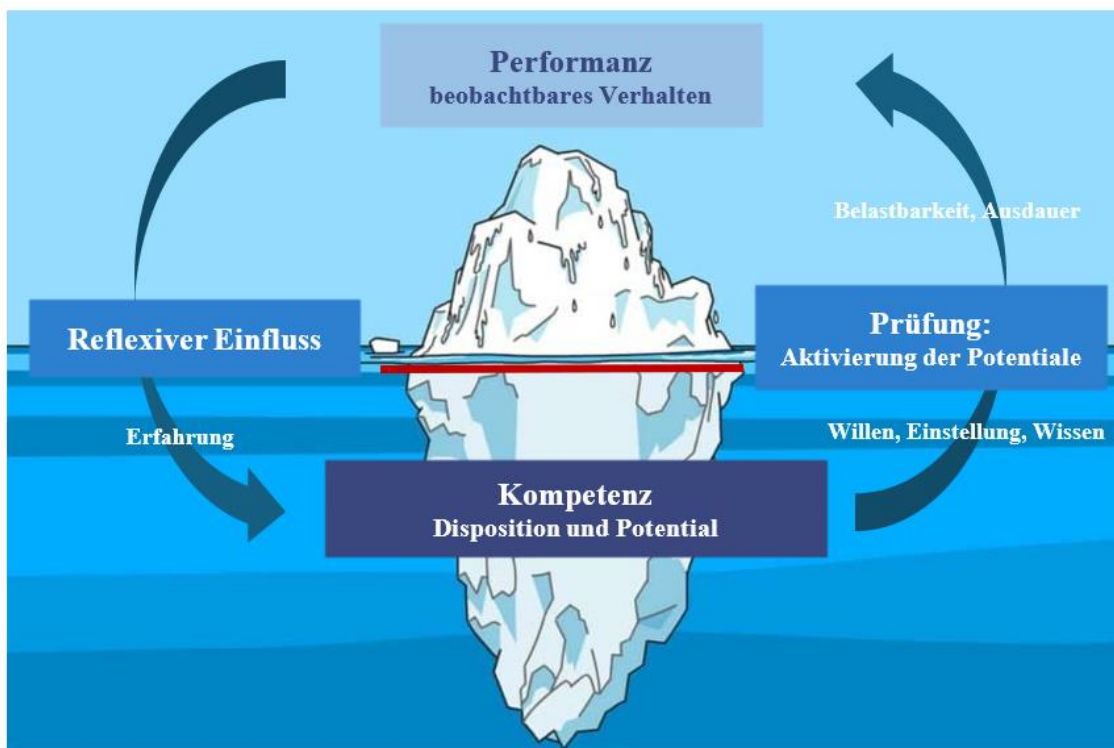


Abbildung 2: Eisbergmodell Kompetenz-Performanz-Relation
(eigene Darstellung in Anl. an Bachmann 2018, 21; Reiber 2012, 13; Walzig 2012, 23)

Die zwei Drittel, welche unsichtbar unter der Wasserlinie liegen, beinhalten die nicht beobachtbare Disposition und das Potential eines Individuums, seine Kompetenz. Durch das Heranführen des Individuums an ein Problem und die Aufgabe, dieses zu lösen (Prüfung), wird der Einsatz der Disposition (Kompetenzen) aktiviert und in der Performanz sichtbar gezeigt. Der Wille, die Einstellung und das Wissen formen die Qualität der Performanz und Ausdauer sowie Belastbarkeit und beeinflussen ihre situative Ausgestaltung (Performanz). Die Performanz entspricht modellhaft dem sichtbaren oberen Drittel des Eisbergs. Sie selbst beeinflusst reflexiv durch die in der Prüfung gemachte Erfahrung und bestenfalls Resilienzbildung in Bezug auf die Belastbarkeit und Ausdauer wiederum die Vertiefung der Disposition und der Komponenten (den Willen, die Einstellung etc.) (Erfahrung, interne Evidenz und Schlussfolgerung Schönhardt). Es ist der Erfahrung entsprechend nach Prüfungen anzunehmen, dass die Selbstreflexion in Prüfungen und das Feedback von Prüfenden an die Lernenden einen Einfluss auf die die Performanz bestimmenden Faktoren und die Konsolidation des Wissens haben und sich in der Folge die Performanz bei erneuter Aktivierung in anderer Weise zeigt.

Ein zentrales Problem der Überprüfung von Kompetenz ist hiermit vorgestellt: Die Kompetenz als psychologisch-kognitive Tiefenstruktur ist nicht prüfbar, sondern lediglich die Performanz, welche jedoch kein exaktes Spiegelbild der Kompetenz abbildet. Selbst bei differenzierter Definition des Kompetenzbegriffes scheint eine Umsetzung im pädagogischen Kontext des Lehrens, Lernens und Prüfens schwierig. Dennoch können Ansatzpunkte für die Prüfungskonzeption daraus abgeleitet werden.

2.4.1 Bedeutung für Prüfungen

Grundsätzlich scheint es nachvollziehbar, dass Kompetenzen greifbar operationalisiert werden müssen, um sie als beobachtbares Verhalten erkennen zu können. Handlungen müssen kleinschrittig und detailliert beschrieben werden, welche die zu überprüfende Kompetenz voraussetzen. Damit wird, wie beschrieben, nicht die Kompetenz (Disposition) selbst, sondern die beobachtbare Handlung, die Performanz, gemessen. Die Performanz wurde lediglich zuvor eindeutiger beschrieben. Rückschlüsse von der gezeigten Handlung auf die dahinterstehende Disposition ziehen zu können, scheint auf den ersten Blick damit möglich, entspricht jedoch weiterhin der kognitiven Spekulation der Prüfenden (Walzig 2012, 23-24). Um mit der Performanzleistung so viele Potentiale des

Prüflings wie möglich offenlegen zu können, sollte in Prüfungen auf folgende Aspekte geachtet werden:

- Bei kompetenzorientierten Prüfungen geht es grundsätzlich um das Offenlegen kognitiv-psychologischer Tiefenstrukturen
 - Es muss bedacht werden, dass diese Strukturen nicht immer treffend in der Performanz sichtbar werden,
 - daher sind für die Prüflinge Möglichkeiten bereitzustellen, diese auf andere Weise darzulegen (Denk- und Lösungsprozesse sollen präsentiert werden können).
 - Auf strukturierte Darlegung der Kompetenzen ist bereits in der Lehre zu achten und ggf. als Performanz einzuüben.
- Die Prüfungen sind in der Art zu gestalten, dass ein Rückschluss auf die Kompetenz möglich ist.
- Kompetenzen gilt es differenziert im Hinblick auf die Prüfungssituation als Handlungen auszuformulieren: Handlungen sind in diesem Kontext als kognitive, psychomotorische und affektive Leistungen zu verstehen. Daher ist eine Formulierung der Kompetenzen in den drei Domänen ‚Einstellung‘, ‚Wissen‘ und ‚Handlung‘ Grundlage und Strukturvorlage für kompetenzorientierte Prüfungen (Walzig 2011, 24).

2.5 Berufliche Kompetenzorientierung

Um in Prüfungen berufliche Kompetenz messen zu können, ist eine spezifische Definition der zu überprüfenden Kompetenz und ihrer Ausprägung in der Performanz erforderlich. Daher wird folgend intensiv auf den Begriff der beruflichen Kompetenz und Handlungskompetenz eingegangen. Bei der Definition des beruflichen Kompetenzbereiches geht es um die konkrete Beschreibung einer Planung, Durchführung und Koordination sowie der Evaluation professionsspezifischer Interventionen und Prozesse. Im Fokus steht dabei ebenso die intra-, inter- und transprofessionelle oder -disziplinäre Zusammenarbeit. Die Kenntnis der professionsbezogenen Kompetenzen ist Voraussetzung, um die Rolle der jeweils eigenen Profession einschätzen und gestalten zu können sowie Abgrenzungen von anderen Berufsgruppen oder Disziplinen treffsicher zu benennen. Auf diese Weise kann ein Verständnis für die Zuständigkeiten und Schnittmengen beruflichen Handelns identifiziert werden (in Anl. an Reiber 2012, 15).

2.5.1 Berufliche Kompetenz

Ein Fundament stellt das allgemeine analytische Verständnis von Kompetenz bereit und wird folgend auf die Leitidee der beruflichen Bildung übertragen. „Es ist das Vermögen und die Fähigkeit einer Person, den beruflichen Anforderungen zu begegnen und zu entsprechen“ (Ternothe, Tippelt 2012, 414). Auch diese Beschreibungen folgen einer kognitivistischen Auffassung, wo es um eine Form der Disposition geht, welche auf bestimmten, berufsbezogenen Inhalten des Wissens der Einstellung und Fertigkeiten fundiert. Berufliche Kompetenz ist ein Begriff, welcher der beruflichen Bildung entspringt und besonders im Kontext der dualen akademischen Lehre zunehmend an Bedeutung gewinnt. Ziel der beruflichen Bildung ist, Lernende dazu zu befähigen, die beruflichen Anforderungen der jeweils aktuellen sozio-kulturellen Rahmung entsprechend bewältigen zu können. Berufliche Kompetenz wird klassisch in die vier Bereiche Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz eingeteilt (Riedl 2011, 37). Mit Fachkompetenz ist die allgemeine kognitive Leistung gemeint, welche ein analytisches Problemlösungsverständnis einschließt. Mit der Methodenkompetenz ist nicht nur die regelgeleitete motorische Ausgestaltung einer Aufgabe gemeint, sondern auch, selbige reflektieren zu können. Personalkompetenz bezieht sich auf das Individuum selbst und fokussiert Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Zuverlässigkeit, Konzentrationsfähigkeit oder die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme. Den Umgang mit anderen Personen im inter- oder innerprofessionellen Gefüge thematisiert die Sozialkompetenz. Teamfähigkeit, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit sind wichtige Aspekte der Sozialkompetenz (Riedl 2011, 38).

- *Fachkompetenz*: theoretische Kenntnisse, Fach- und Expertenwissen, fachübergreifende Erfahrung, praktisch anwendbares Handlungswissen
- *Methodenkompetenz*: Fertigkeiten der Auswahl, Planung und Umsetzung von Lösungsstrategien
- *Sozialkompetenz*: Fähigkeiten der zwischenmenschlichen Beziehungen, erfolgreiches Zusammenarbeiten, Einfühlungsvermögen/Empathie, Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit
- *Personalkompetenz*: Persönlichkeitskompetenzen, werteorientiertes Handeln, Verantwortungsbewusstsein, Eigeninitiative, Kritikfähigkeit

(Pastoors 2018, 1-2).

Somit umfasst der Kanon beruflicher Kompetenz ein holistisches Gefüge aus professionsbezogenen kognitiven, affektiven und psychomotorischen Kompetenzen (Zwinggi et al. 2019, 18-19). Oftmals wird in der Beschreibung beruflicher Kompetenz explizit der Aspekt der Fähigkeit zur Umsetzung betont. Daher wird folgend auf eben diese Handlungsorientierung Bezug genommen.

2.5.2 Berufliche Handlungskompetenz

Berufliche Handlungskompetenz beschreibt im Allgemeinen „die Fähigkeit einer Person, in entsprechenden Situationen selbstständig und fachgerecht Probleme zu lösen bzw. Aufgaben zu bearbeiten“ (Pastoors 2018, 1). Dehnbostel greift die vier Gruppen der Fach-, Methoden-, Personal- und Selbstkompetenz auf und versteht unter beruflicher Handlungskompetenz Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen, die einem Individuum fachliches und soziales Handeln im Beruf ermöglichen (Dehnbostel 2008, 50). Im Verständnis von beruflicher Handlungskompetenz wird die Komponente der Handlung im Sinne von Durchführung besonders pointiert und lässt sich mit den Elementen des eigenständigen Planens, Durchführens und der Überprüfung beruflicher Tätigkeiten zusammenfassen (Riedl 2011, 37). Ähnliche Betrachtungsweisen spiegeln sich im Kontext der Gesundheitsberufe im sog. PDCA-Zyklus (Plan – Do – Control – Act) wider. Auch das klassische Phasenmodell einer vollkommenen Denkhandlung John Deweys (Dewey 2002, 62-65; Knoop, Schwab 1999, 180) nimmt das Charakteristikum der Handlung und Umsetzung auf. Beide zyklischen Modelle sind spiralförmig zu verstehen, wobei das Element der Reflexion eine tragende Rolle im Rahmen der Handlungskompetenz einnimmt. (siehe Abb. 3)

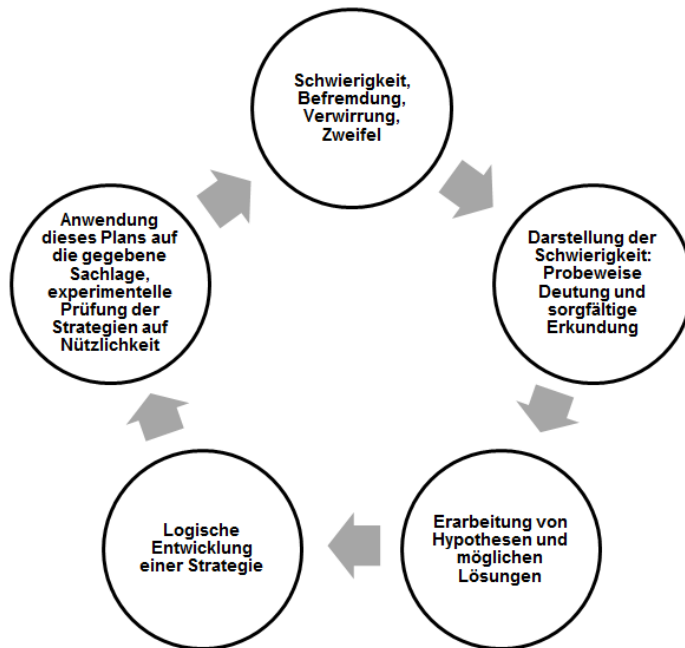


Abbildung 3: Deweys Phasenmodell einer vollkommenen Denkhandlung (eigene Darstellung; in Anl. an Dewey 2002, 62–65; Knoop, Schwab 1999, 180)

Das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz bezieht sich auf eine Form der Handlungsorientierung im beruflichen Kontext, welche Fach- und Handlungssystematik miteinander verschränkt.

Handlungsimplicationen für die Lehr-Lernprozesse mit einer Ausrichtung an beruflichen Kompetenzen sind:

- *Kognitive Lehrausrichtung:*
 - Orientierung an professionstypischen Arbeitsfeldern und -aufgaben
 - Reflexion als bedeutsame Kompetenz vermitteln
 - Berufliches Handeln als theorie- und erfahrungsgeleitet begreifbar machen

- *Affektive Lehrausrichtung:*
 - Einen Beitrag zur Ausbildung eines beruflichen Selbstverständnisses leisten
 - Berufliches Handeln als theorie- und erfahrungsgeleitet begreifbar machen

- *Psychomotorische Lehrausrichtung:*
 - Integration von Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsprozessen
 - Dem aktuellen fachwissenschaftlichen Gütemaßstab verpflichtet sein: Handeln gemäß State of the Art lehren
 - Reflexion als bedeutsame Kompetenz vermitteln

(in Anl. an Schewior-Popp 2014, 6).

Bader fasst die Definition beruflicher Handlungskompetenz als Fähigkeit zusammen, welche durch die Bereitschaft gekennzeichnet ist, „in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in *gesellschaftlicher Verantwortung* zu handeln, d.h. anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrungen sowie durch eigene Ideen selbstständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (Bader 2004, 20). Die affektive und subjektbezogene Komponente der Verantwortungsübernahme und das Postulat zur Entscheidungsfähigkeit und Reflexion werden besonders hervorgehoben. Damit unterscheidet sich berufliche Handlungskompetenz trennscharf von einer reinen regelgeleiteten Handlungsverrichtung und betont die Outcome-orientierte wertegeleitete Ausgestaltung einer Aufgabe (Bader 2004, 20; BBiG § 1 Abs. 3).

2.5.3 Berufsspezifische Schlüsselkompetenzen

Ausgehend von der grundlegenden Definition des Kompetenzbegriffs, spielt für die Beschreibung beruflicher Handlungskompetenz eine detaillierte, inhaltsbezogene Darlegung des berufsbezogenen Könnens im Einzelnen eine Rolle. (Jung 2011, 256). Vor allem vor dem Hintergrund der Überprüfung der Kompetenzen ist es ausschlaggebend, wie die einzelnen Komponenten definiert werden und welche Merkmale sie auszeichnen (Pastoors 2018, 4). Um einheitlich darzulegen, welche differenzierten Charakteristika berufliche Handlungskompetenz ausmachen, ist zunächst eine Analyse der Anforderungen erforderlich.

Welche Anforderungen stellt die Lebenswelt im Allgemeinen an die Berufsgruppe? → Was muss eine Berufsgruppe elementar können, um die grundsätzlichen Anforderungen und bestenfalls auch die des aktuellen soziologischen Kontextes zu erfüllen?

Grundlage der Entwicklung eines kompetenzorientierten pädagogischen Systems ist demzufolge die Analyse der Anforderungen an die Berufsgruppe. Aus dieser Analyse können relevante Handlungssituationen ermittelt und zu Lernsituationen pädagogisch aufbereitet werden (vgl. IZVW 2017; Schönhardt 2017, 20, 50). Um die Handlungskompetenz von Hebammen treffend zu definieren, ist es erforderlich, die Anforderungen der Lebenswelt im Allgemeinen und entsprechend den jeweils aktuellen Rahmenbedingungen zu ermitteln. Ziel ist, von den Anforderungen ein Modell beruflicher Schlüsselkompetenzen abzuleiten. Im Rahmen dieser Abhandlung wird berufliche Handlungskompetenz als „Modell der Schlüsselkompetenzen“ beschrieben. Damit soll der Orientierung Klafkis an den sogenannten „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ Rechnung getragen werden. Wenn mit der Akademisierung eine (Neu-)Bestimmung der hebammenberuflichen Bildung vorgenommen werden soll, und die Orientierung an den typischen Anforderungen/Problemen der Berufsgruppe als Grundlage pädagogischer Prozesse anzuerkennen ist, dann erfordert dieser Zusammenhang eine Orientierung an den der Zeit entsprechend typischen Schlüsselproblemen – es sind „Schlüsselkompetenzen“ auszumachen, welche für Hebammen grundlegend eine Schlüsselfunktion einnehmen können.

2.5.4 Kompetenzmodell für die Profession Hebamme

Die bisherigen Kompetenzanforderungen an die Berufsgruppe der Hebammen und die sich daraus ableitenden Schlüsselkompetenzen spiegeln sich im Hebammengesetz (HebG), der deutschen Hebammen-Studien- und Prüfungsverordnung (HebStPrV), in den Berufsordnungen der Länder, in Empfehlungen des Berufsverbands (DHV) und der Deutschen Gesellschaft für Hebammenwissenschaft (DGHWi), vor allem jedoch in empirisch entwickelten Kompetenzprofilen für die Lehre wider (bspw. Butler, Fraser, Murphy 2008; Nicholls, Webb 2006; Pehlke-Milde 2009). Basierend auf kompetenzorientierten Forschungsarbeiten (Butler, Fraser, Murphy 2008; Nicholls & Webb 2006; Pehlke-Milde 2009; Schönhardt 2017; Skeide 2018) lassen sich für Hebammen acht Schlüsselkompetenzen identifizieren, welche auf einer grundlegenden Metaebene die umfassende berufliche Handlungskompetenz beschreiben. Sie sind auf grundlegende Anforderungen der Lebensumwelt ausgerichtet und beziehen sich im Wesentlichen auf eine Delphi-Untersuchung nach Pehlke-Milde (2009):

- Fachkompetenz (geburtshilfliches Wissen)

- Analytisch-diagnostische Begründungsfähigkeit
- Reflexionsfähigkeit
- Methodenkompetenz
- Entscheidungs-, Steuerungs- und Handlungskompetenz
- Beziehungsfähigkeit
- Kommunikationskompetenz
- Intra- und interdisziplinäre Kooperationsfähigkeit und Wissen über Zuständigkeiten

(Butler, Fraser, Murphy 2008, 263-265; Nicholls, Webb 2006, 422-429; Pehlke-Milde 2009, 135-145; Schönhardt 2017, 25-28; 2023, 140-143; Skeide 2018, Wittmann et al. 2014, 55 ff).

Es gilt zu beachten, dass sich die Anforderungen an Hebammen in Bezug auf die Dynamik der Lebenswelt ändern und einer kontinuierlichen Adaptation bedürfen. Grundstrukturen, wie sie in folgendem Modell (siehe auch Schönhardt 2023, 141) entwickelt wurden, bleiben jedoch bestehen und können als prinzipielle Orientierung erachtet werden. Die Architektur des Modells einer interdependenten Rahmung wurde nach der Idee Adolphis (2011, 285) entwickelt (Schönhardt 2015, 23). Ziel ist es, aufzuzeigen, dass die Anforderungen an die Fähigkeiten von Hebammen nicht im Einzelnen differenziert dargelegt werden können. Sie sind jeweils von Bedingungen abhängig, auf welche die Hebamme als Person nicht immer Einfluss nehmen kann. Sie kann jedoch lernen, sich an neue Bedingungen und Einflüsse anzupassen. Es ist demnach ausschließlich möglich, ein Modell von Schlüsselkompetenzen zu beschreiben, welches eine globale Ausrichtung präsentiert. Die verschiedenen Rahmungen legen dar, in welchem System von Teilbedingungen die Hebamme sich befindet. Sie werden nicht als ein in sich geschlossenes Merkmal von Einflüssen verstanden, sondern vielmehr sind die unterschiedlichen Rahmungen Zeugnis eines offenen Systems mit wechselseitigen Einflussmöglichkeiten.

Es wurde sich hierbei an Imogene Kings (1923-2007, amerikanische Pionierin der Pflegewissenschaft) allgemeines Systemmodell (King zitiert nach Fawcett 1998, 125) angelehnt, welches sich wiederum an den systemtheoretischen Ansätzen der Sozialwissenschaft und Psychologie orientiert.

Exkurs – systemtheoretischer Ansatz

Das allgemeine Systemmodell nach King ist in allen Ebenen offen, in denen Menschen untereinander und mit ihrer Umwelt interagieren (Fawcett 1998, 125). Es besteht aus einem äußeren Rahmen, dem sozialen System, welches sich auf die Gesellschaft und das Konzept der Organisation bezieht, einem mittleren Rahmen, der sich als interpersonales System auf die Interaktion zwischen wenigen Personen bezieht und im Inneren verortet King die Person selbst. Dieses innere System bezieht sich auf das Individuum mit seiner Wahrnehmung (siehe dazu die nachfolgende Abbildung 4).

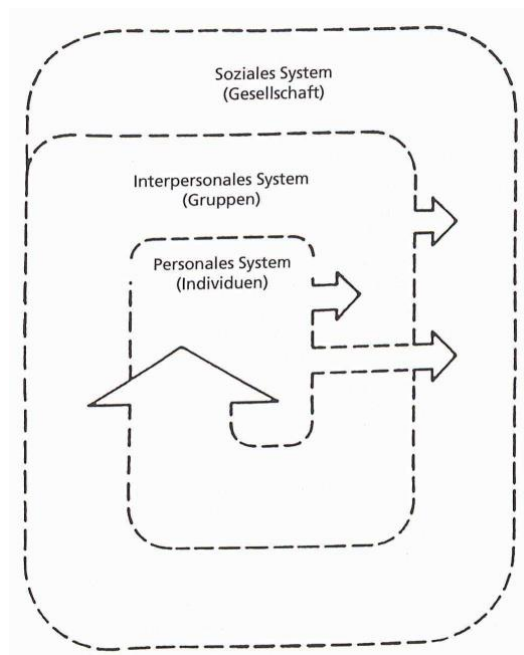


Abbildung 4: Allgemeines Systemmodell nach King (Schaefer et al. 1997, 185)

„Die Systemtheorie eröffnet eine umfassendere Perspektive, indem sie vom Ganzen zu den Teilen schaut und versucht, die Dinge synthetisch oder vom Ganzen ausgehend zu betrachten“ (Willemse, von Ameln 2018, 12). Eine systemtheoretische Sichtweise ermöglicht einem ein systemisches Denken und Reflektieren und eine vielschichtige und ganzheitliche Sicht auf Verhaltensweisen von Personen. Das Verhalten, die Performanz eines Individuums ist stets abhängig von anderen Rahmenbedingungen, eigenen Strukturen und Erfahrungen oder dem Verhalten anderer Personen (Willemse, von Ameln 2018, 12). Bereits die Absicht, die Welt und das Wesen von Beziehungen nach dem Prinzip der Systemtheorie erschließen zu wollen, scheint eine zielführende Voraussetzung, Phänomene hermeneutisch, tiefgreifend erklären und begreifen zu können. Nicht zuletzt ist dies die Wurzel einer humanistischen Lebensphilosophie, in welcher die Anerkennung

verschiedener Wirklichkeitskonstruktionen Anwendung findet – eine Prämisse gelingender Hebammenkunst (subjektive Sicht Schönhardt). Übertragen auf den Kontext kompetenzorientierter Leistungsüberprüfungen, können systemisch ausgerichtete Evaluationen Erklärungen für die Performanz der Prüflinge bieten und das nicht sichtbare untere Drittel des Eisbergs, also die tiefenpsychologischen Strukturen, aufdecken. Der Exkurs zum Begriff „systemisch“ wird hiermit begründet.

Der Ansatz der Systemtheorie versucht die Frage zu klären, wie in einem Konstrukt, bestehend aus einer Vielzahl interdependenter und hoch dynamischer Elemente, eine Stabilität erzeugt werden kann und wie die Individuen lernen können, sich an die Veränderungen anzupassen. Das System als Einheit und seine Abgrenzung gegenüber der Umwelt wird beschreibbar. Ebenso wird deutlich, wie das System mit seiner Umwelt interagiert (Willemse, von Ameln 2018, 8). „Die Systemtheorie versucht, die zu erklärenden Phänomene als Ganzes zu betrachten. Systemisches Denken ist daher ‚ganzheitliches‘ Denken [...]. Innerhalb des Systems sind die Teile voneinander abhängig: In einem System hängt alles miteinander zusammen. Selbst geringe Veränderungen in Teilbereichen eines Systems können dazu führen, dass das ganze System in Bewegung kommt.“ (Willemse, von Ameln 2018, 11). Dem Verständnis der Systemtheorie entsprechend sind Systeme offen und geschlossen zugleich. Das System in der Betrachtung als Beruf interagiert mit der Umwelt, den Personen, die nicht der Berufsgruppe angehören – es ist offen. Auf der anderen Seite grenzt sich die Berufsgruppe selbst von der Umwelt ab, bspw. durch der Profession eigene Wissensbestände und Vorgehensweisen. Die Berufsgruppe als in sich geschlossenes System entwickelt eine Eigenständigkeit und Autonomie. Systemische Sichtweisen sind kontextbezogen und zeigen, wie stark das Verhalten eines Individuums vom umweltbezogenen Rahmen und Einflüssen abhängt. Mit der Strukturgebung der systemtheoretischen Elemente wird eine heuristische Analyse des Verhaltens von Individuen ermöglicht.

Hebammenberufliche Schlüsselkompetenzen aus systemtheoretischer Perspektive

Die Kompetenzen der Profession Hebamme werden in einem in sich offenen System präsentiert. Das Modell beansprucht, die Gesamtheit hebammenberuflicher Handlungskompetenz darzustellen, wobei einzelne Kompetenzbereiche als Haus mit aufeinanderfolgenden Stockwerken die Handlungsfähigkeit beschreiben. Zwar zeigt sich der

Kompetenzzuwachs linear, beginnend mit der ersten Etage, jedoch stehen die Kompetenzbereiche in Wechselwirkung zueinander. Sie bedingen sich oder überschneiden sich inhaltlich. Die Beschreibung folgt der Anordnung von außen nach innen (siehe dazu die nachfolgende Abbildung 5).



Abbildung 5: Rahmenkonzept einer Kompetenzbasierung für Hebammen

(in Anl. an Adolphi et al 2011, 285; Bloom 1956; Butler, Fraser, Murphy 2006; Dave 1968; DHV 2020; HebStPrV 2019; Holoch 2007; HRK 2013; KMK 2007; Krathwohl, Bloom, Dave 1978; Nichols, Webb 2006; Pehlke-Milde 2009, Schewior-Popp 2005, 55-62; Schönhardt 2015, 2017; Skeide 2018; Wittmann et al. 2014)

System 1. Ordnung

Der Wechsel der Anforderungen an eine Profession erklärt sich aus den unterschiedlichen Einflüssen: Sowohl die Kultur und Umwelt als auch der Wandel der Gesellschaft erfordern unterschiedliche Vorgehensweisen und Anpassungen im zwischenmenschlichen Umgang oder auch im Hinblick auf die fachwissenschaftlichen Kenntnisse. So bedingt der gesellschaftliche Wandel, dass sich die Anzahl schwangerer Frauen im Alter über 35 Jahren bedeutsam erhöht. Hebammen sind gefordert, mehr Frauen mit einem potentiellen Risiko zu betreuen und die Kenntnis zu präventiven Maßnahmen zur Förderung einer physiologischen Schwangerschaft (und Geburt sowie Wochenbett) bezieht sich auf eben diese Zielgruppe. Auch der medizinische Fortschritt (bspw. Reproduktionsmedizin,

Schwangerschaft bei Vorerkrankungen, Frühgeburtlichkeit etc.) stellt immer höhere Anforderungen an die betreuenden Personen in Gesundheitsberufen. Politisch-rechtliche Einflüsse der Gesundheitspolitik wie bspw. die Einführung des DRG-Systems oder der bildungsrechtliche Wandel bedingen angepasste Kompetenzen der Berufsgruppe. Im Hebammenwesen spiegeln sich die Bestrebungen der Zentralisierung der Versorgungsstrukturen und die veränderten ökonomischen Voraussetzungen in der Anforderung wider, mehrere Gebärende gleichzeitig betreuen zu müssen, obwohl die Evidenz eine gegensätzliche Art der Betreuung (die Eins-zu-Eins-Betreuung) postuliert. Nicht zuletzt formt die Institution selbst das Anforderungsprofil einer Profession: Die allgemeine affektive Ausrichtung, vor allem jedoch die ökonomische Rahmung, geben den Handlungsspielraum und damit die Anforderung an die Kompetenz vor. Sind ökonomisch bedingt keine ausreichenden räumlichen Ressourcen gegeben, wird die Hebamme bspw. vor die Herausforderung gestellt, Notfälle auch in einem Umfeld steuern zu können, wo die materiellen und einrichtungstechnischen Voraussetzungen nicht darauf ausgerichtet sind. Die Anforderung an die Entscheidungs-, Steuerungs- und Handlungskompetenz ist vielfältig zu formulieren und vor allem auf die jeweils äußere Rahmung abzustimmen (in Anl. an Wittmann et al. 2014, 55 ff).

System 2. Ordnung

„*Was leitet mein Handeln?*“ ist die zentrale Frage der Performanz einer Person. „Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, [...], auf Grund von Willen realisiert“ (Erpenbeck 2003, 366), konstatiert Erpenbeck eindrücklich. Es scheint dieser Aussage nichts hinzugefügt werden zu müssen. Werte, Wissen und der Wille leiten das (berufliche) Handeln eines Individuums. Affektive Kompetenzen (in Anl. an Gallagher 2006; Krathwohl et al. 1978; Rosenberg 2016) spielen für die Handlungsfähigkeit eine tragende Rolle, welche in diesem Modell noch vor dem Fundament der kognitiven Fähigkeit des Wissens (Bloom 1956) verstanden wird. Die psychomotorischen Kompetenzen des Handelns (Dave 1968), welche die Planung und Evaluation selbiger als Denkprozess einschließen, ergänzen das System der 2. Ordnung. Sie werden im Inneren, dem System der 4. Ordnung, in der Methodenkompetenz, der Entscheidungs-, Steuerungs- und Handlungskompetenz sowie der Reflexionskompetenz mit dem situativ beurteilenden Handeln spezifiziert.

System 3. Ordnung

Der Unterteilung der Triage affektiver, kognitiver und psychomotorischer Kompetenzen folgt eine Strukturierung in die klassischen Kompetenzbereiche beruflicher Handlungskompetenzen, der Fach-, Methoden-, Sozial und Personalkompetenz (Bloom 1956; Dave 1968; KMK 2007, 11; Krathwohl et al. 1978; Riedl, 2011, 38). Ziel ist die Anerkennung allgemeiner didaktischer Strukturgebung der beruflichen Bildung. Sie dient einer planmäßigen Einteilung der Fähigkeiten von Hebammen in das System der 4. Ordnung als Ausdruck der letzten Spezifizierung von Kompetenzen.

System 4. Ordnung

Im Inneren des Systems der Profession Hebamme werden die Schlüsselkompetenzen verortet. Sie bilden den Kern hebammenberuflicher Handlungskompetenz. Methoden- und Fachkompetenz bilden die Grundlage für die Ausbildung einer weiteren kognitiven Kompetenz, der analytisch-diagnostischen Begründungsfähigkeit. Mit dieser fachwissenschaftlichen Reflexionsfähigkeit werden die Voraussetzungen für eine gelingende Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit geschaffen und die Fähigkeit zu Kooperation mit anderen Berufsgruppen. Mit der Ausbildung der Kenntnis über Zuständigkeiten wird eine Entscheidungs-, Steuerungs- und Handlungsfähigkeit begründet, mit welcher die erlernten Methoden und Kenntnisse verantwortungsvoll umgesetzt und eigenständig gesteuert werden können. Die Essenz hebammenberuflichen Handelns, das situativ beurteilende Handeln und die affektiv-ethische Reflexionsfähigkeit werden in diesem Modell als höchste Stufe hebammenberuflicher Kompetenz erachtet. Hierbei wurde sich an Wittnebens Modell einer kritisch-konstruktiven Pflegelernfelddidaktik orientiert, wo die Ontogenese eines moralischen Bewusstseins als Kernziel der kritisch-konstruktiven Pflegelernfelddidaktik erachtet wurde (Olbrich 2009, 112-13).

Kompetenzmodelle dienen vor allem der Legitimation pädagogischer Konzepte und werden im prüfungsrechtlichen Kontext als kompetenzorientierter Erwartungshorizont relevant. Eine differenzierte Definition der Kompetenzbereiche ist erforderlich, um Lernziele oder in Prüfungen einen kompetenzbasierten Erwartungshorizont einheitlich bereitstellen zu können. Für die Entwicklung des in dieser Abhandlung angestrebten Rahmenkonzeptes für Performanzprüfungen erfolgt daher die Definition und differenzierte Beschreibung hebammenberuflicher Kompetenzen.

2.5.5 Hebammenberufliche Schlüsselkompetenzen

Die folgenden Beschreibungen hebammenberuflicher Schlüsselkompetenzen wurden auf der Basis beschriebener Evidenzlage entwickelt (Adolphi et al 2011, 285; Bloom 1956; Butler, Fraser, Murphy 2006; Dave 1968; DHV 2020; HebStPrV 2019; Holoch 2007; HRK 2013; KMK 2007; Krathwohl, Bloom, Dave 1978; Nichols, Webb 2006; Pehlke-Milde 2009, Schewior-Popp 2005, 55-62; Schönhardt 2015, 2017; Skeide 2018; Wittmann et al. 2014, 55 ff). Differenzierte qualitative Darlegungen einzelner Kompetenzen entspringen subjektiven beruflichen Erfahrungen und Schlussfolgerungen, welche mit Evidenzen aus der Psychologie und Pflegewissenschaft untermauert wurden (Adler et al. 2011; Back et al. 2007; von Campenhausen 2020; Gallagher 2006; Rosenberg 2016; Tewes 2023). Vor dem Hintergrund des Ziels der Prüfungsgestaltung ist die Synthese dieser Evidenzen und der wissenschaftlichen Theorien unterschiedlicher Disziplinen zwingend erforderlich. Damit wird nicht nur eine Forschungslücke geschlossen, sondern vor allem die Grundlage jeglicher didaktischer Planung für hebammenwissenschaftliche Ausbildung bereitgestellt. (Es wird folgend die Berufsbezeichnung Hebamme als berufliches Profil auf Bachelorniveau verwendet. Hebamme wird sprachlich in der weiblichen Form beschrieben, wenngleich Gendersensibilität beansprucht wird und alle Geschlechter adressiert werden sollen.)

2.5.5.1 Fachkompetenz – Geburtshilfliches Wissen

Entsprechend der Anforderungen an Hebammen ist eine evidenzbasierte Wissensgrundlage eine wesentliche Voraussetzung für die professionelle Ausübung des Hebammenberufes (Butler, Fraser, Murphy 2008, 264). Das geburtshilfliche Wissen umfasst medizinische Kenntnisse, die der geburtshilflichen Diagnostik zur Unterscheidung zwischen physiologischen und pathologischen Verläufen dienen. Ebenfalls sind theoretische Kenntnisse aus Psychologie, Soziologie und Pädagogik relevant, welche die Basis für die psychosozialen Kompetenzen bilden. Darüber hinaus umfasst das Fachwissen von Hebammen eine gute Kenntnis im Bereich Recht und Ethik, um Entscheidungsprozesse im Sinne eines hermeneutischen Fallverstehens frauenorientiert begleiten zu können. Unter dem sogenannten „Erfahrungswissen“ wird demgegenüber das über Jahrzehnte weitergegebene – im eigenen Handeln entstandene – Berufswissen verstanden. Es wird analog auch als praktisches Wissen oder „Frauenwissen“ bezeichnet. Eine besondere Form des

Erfahrungswissens von Hebammen ist das sogenannte „Handwissen“. Dieses Wissen verbindet eine geschulte taktil-haptische Wahrnehmung und manuelle Fähigkeit mit theoretischem Wissen (Pehlke-Milde 2009, 135-137). Sowohl im klinischen als auch im außerklinischen Bereich geben Hebammen ihr individuelles Erfahrungswissen weiter. Vor allem Erfahrungs- und Handwissen zu Diagnostik, Interventionen und Beziehungsarbeit werden hierbei auf der Basis des Modelllerns vermittelt. Dieser auch als individuelles Hebammenwissen bezeichnete Lehr- und Lerninhalt bedarf grundsätzlich einer reflektierten Auseinandersetzung, ist jedoch von unschätzbarem Wert im Hinblick auf „wahre Hebammenkunst“ (Pehlke-Milde 2009, 135–137; Schönhardt 2015, 19–24; 2023, 142).

In Anlehnung an die gesetzliche Rahmung des deutschen und hochschulischen Qualifikationsrahmens (DQR 2025; HQR 2017) und die Hebammen-Studien- und Prüfungsverordnung (HebStPrV 2019) können folgende Kompetenzelemente ergänzt werden.

Kreative Vernetzung einzelner Kenntnisse

Die Hebamme ...

- verfügt über ein breites und integriertes berufliches Fachwissen, einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen sowie über aktuelles Fachwissen in allen studien- oder professionsbezogenen Bereichen. Einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen ist vorhanden.
- zeigt deutlich eigene kognitive konstruktive Leistung. Diese Leistung wird als eine schöpferische Leistung qualifiziert, welche in Teilen außerhalb bisheriger Erfahrungen stattfindet.
- zerlegt Modelle oder Verfahren in ihre Bestandteile und strukturiert eindeutig. Ebenfalls passt sie die Strukturierung in Passung an die Thematik sinnvoll an. Sie versteht in komplexen Sachverhalten die Aufbauprinzipien oder die inneren Strukturen und Zusammenhänge.
- kann ein Modell, eine Lösung, einen Ansatz, ein Verfahren oder etwas Ähnliches insgesamt im Hinblick auf dessen Zweckmäßigkeit oder innere Struktur beurteilen. Ein Modell, dessen Bestandteile und darüber hinaus noch dessen Qualitätsangemessenheit, sowie innere Stimmigkeit oder dessen Funktionstüchtigkeit sind der Hebamme bekannt.

(in Anl. an DQR, HQR, HebStPrV).

2.5.5.2 Analytisch-diagnostische Begründungsfähigkeit

Hebammen benötigen ein Bewusstsein für begründetes (evidenzbasiertes) Handeln. Sie müssen regelhafte Verläufe von regelwidrigen unterscheiden sowie Störungen spezifizieren können (Stiefel, Brendel, Bauer 2020, 55 ff; Stiefel, Geist Harder 2013, 16 ff). Das sichere Erkennen von pathologischen Entwicklungen und die Kenntnis der therapeutischen Methoden entsprechend dem Standard guter wissenschaftlicher Praxis („State of the Art“) ist Grundlage der heutigen Anforderungen an Hebammen. Frauen und Familien sollen aufgeklärt werden, damit gemeinsam eine gute Entscheidung getroffen werden kann. Da Hebammen in vielen Bereichen autonom arbeiten, ist es von hoher Relevanz, dass sie zuverlässig und frühzeitig Regelwidrigkeiten erkennen und entscheiden, wann andere Disziplinen hinzugezogen werden. Eine besondere Anforderung an Hebammen ist, dass geburtshilfliche Entscheidungen von anderen betreuenden Gesundheitsfachberufen ebenfalls durch die Hebamme verantwortet werden müssen (Pehlke-Milde 2009, 139-140). Diagnostische Fähigkeiten sind damit die Voraussetzung, alle weiteren und hebammen-besonderen Fähigkeiten entwickeln und entfalten zu können. Eine besondere Kompetenz von Hebammen im Bereich der Analyse und Diagnostik ist ihre Wahrnehmungsfähigkeit auf allen Ebenen. Hebammen setzen alle Sinne ein: Eine Hebamme sieht alles, hört alles und nimmt sehr achtsam wahr. Dies befähigt die Hebamme zu einem gezielten Nicht-Intervenieren, der ‚Kunst des gekonnten Nichts-Tuns‘ (Skeide 2018, 195).

In Anlehnung an die gesetzliche Rahmung des deutschen und hochschulischen Qualifikationsrahmens (DQR, HQR) und die Hebammen-Studien- und Prüfungsverordnung (HebStPrV) können folgende Kompetenzelemente ergänzt werden.

Kreative Vernetzung einzelner Kenntnisse

Die Hebamme ...

- zeigt deutlich und gut nachvollziehbar eine eigene kognitive konstruktive Leistung. Diese Leistung wird als eine schöpferische Leistung qualifiziert, welche in Teilen außerhalb bisheriger Erfahrungen stattfindet.
- bildet sich ein Urteil, um die Aufgabe richtig lösen zu können, die Grundlagen anwendungs- oder forschungsorientierter Aufgaben sind der Hebamme bewusst. Studiengang-bezogene Inhalte können im Rahmen einer wissenschaftlichen Abhandlung dargelegt werden. Um sich hierfür Wissen selbstständig zu erschließen,

Verknüpfungen zu Befunden/Diagnosen zu erstellen und passende Maßnahmen vorzuschlagen, kennt die Hebamme das entsprechende Fachwissen.

- erkennt stets treffsicher den Zusammenhang zwischen Diagnostik und Therapie. Daten werden inhaltlich vollständig erhoben und korrekt beschrieben (biologisch-medizinisches und sozial-psychologisches Assessment), eingeordnet sowie analysiert. Die Struktur der Fallanalyse (Pflegerplanung/PDCA-Zyklus) wird korrekt angewendet: Der Bezug auf mögliche Therapieformen oder Ressourcen und Risiken kann stets hergestellt werden. Handlungskriterien werden vollständig und korrekt benannt sowie korrekt gedeutet.
 - *Diagnostik*: sicheres Erkennen von pathologischen Entwicklungen und die Kenntnis der therapeutischen Methoden entsprechend dem Standard guter wissenschaftlicher Praxis: zuverlässiges und frühzeitiges Erkennen von Regelwidrigkeiten und treffsichere Entscheidung, wann andere Disziplinen hinzugezogen werden und gleichsam beherrscht sie die Wahrnehmungsfähigkeit auf allen Ebenen mit allen Sinnen: Die Hebamme verfügt über gezieltes Nicht-Intervenieren, der ‚Kunst des gekonnten Nichts-Tuns‘.
 - *Therapie*: Sie erkennt belastende Lebenssituationen und psychosoziale Problemlagen bei der Schwangeren, gebärenden Person oder Wöchnerin sowie ihrer Familie, sie berät zu Aspekten evidenzbasiert und inhaltlich korrekt nach State of the Art.
- *Reflexion*: Die Hebamme kann ihr Wissen im Rahmen der strukturierten Selbstreflexion fachwissenschaftlich korrekt einordnen und erkennt Handlungsfehler eigenständig. Sie ist in der Lage, ihre Entscheidungen und ihr Handeln fachwissenschaftlich zu begründen und reflektiert Standards und Leitlinien fachlich nach dem neusten Stand der Forschung

(in Anl. an DQR, HQR, HebStPrV).

2.5.5.3 Reflexionsfähigkeit

Allgemeine fachwissenschaftliche Reflexion

Einstellungen und Fähigkeiten wie Geduld, Empathie, Offenheit, Respekt und Toleranz und auch die Fähigkeit zur ethischen Reflexion der eigenen Wertvorstellungen und des

eigenen Handelns stellen grundlegende Fähigkeiten einer Hebamme dar, die idealerweise bereits vor dem Studium oder der Ausbildung in hohem Maße vorhanden sind (Pehlke-Milde 2009, 137-138). Dazu gehört ebenfalls die richtige Einstellung zum Hebammenberuf mit einem professionellen Berufsverständnis, welches die Motivation einschließt, Kompetenzen über die gesamte Berufslaufbahn weiterzuentwickeln und die Selbstverantwortung für die eigenen Lern- und Entwicklungsprozesse in den Fokus rückt (Butler, Fraser, Murphy 2008, 264-265; DHV 2012, 4). Die kritisch-reflektierte Handlungskompetenz ist damit eine der wichtigsten Anforderungen an eine Hebamme und bildet sich aus der Schnittmenge der Reflexionsfähigkeit mit der Entscheidungs-, Steuerungs- und Handlungskompetenz (Pehlke-Milde 2009, 135-137). Sie zeigt sich in einer kontinuierlichen Reflexion während und nach der Handlung (Schönhardt 2015, 20; 2017, 28) in den drei Domänen ‚Einstellung‘, ‚Wissen‘ und ‚Handlung‘ aus unterschiedlichen Perspektiven, meist entsprechend in Form einer strukturierten Selbstreflexion.

Ethische Reflexion von Überzeugungen und berufliche Wertevorstellungen

Hermeneutisches Fallverstehen: Die Hebamme zeigt sich freundlich und grundlegend strukturiert unterstützend gegenüber der Frau und ihrer Familie. Sie baut diese Unterstützung auf der Basis einer professionellen Offenheit und Zugewandtheit aus. Empathie wird treffsicher durch hermeneutisches Fallverstehen ersetzt. Die Wahrnehmungsfähigkeit, Achtsamkeit und Reflexionsfähigkeit steigt entsprechend dem Konzept nach Rosenberg zunehmend mit der Fähigkeit zu einer professionellen Bedürfnisorientierung (Rosenberg 2016). Beobachtung wird zielsicher von Interpretation und Bewertung unterschieden. Die Hebamme ist sich der Werte bewusst, welche hinter dem Gefühl stehen, und kann Gefühle wahrnehmen, bewusst zielgerichtet ausdrücken und erkennt situativ das entsprechende Bedürfnis, welches das Gefühl hervorbringt. Kritik oder alternative Handlungsvorschläge werden bedacht und Konsequenzen eigenständig formuliert (in Anl. an Rosenberg 2016).

Ethische Reflexion: Die Hebamme ist in der Lage, die tägliche Berufspraxis *in* der Situation oder *danach* strukturiert zu reflektieren und kann ihr Arbeiten zielgerichtet und individuell ethisch reflektieren. Sie reflektiert ethische und moralische Werte anhand des eigenen Wertesystems und vergleicht diese mit übergeordneten moralisch-ethischen Wertemodellen. Sie reflektiert ihr berufliches Handeln kritisch in Bezug auf fachwissenschaftliche und gesellschaftliche Erwartungen und Folgen. Die Bereitschaft zum

Perspektivenwechsel ist grundlegend gegeben und Prämisse jedes Handelns (in Anl. an Schön 1983).

Verhältnis Gefühle – Bedürfnis – Wertesystem: Moralisch-ethische Werte und Bedürfnisse, welche hinter einem Gefühl stehen, werden treffsicher identifiziert. Die Hebamme kann Gefühle frei von Interpretationen wahrnehmen, bewusst und zielgerichtet formulieren und erkennt situativ das entsprechende Bedürfnis oder den Bedarf dahinter. Die Wahrnehmungsfähigkeit, Achtsamkeit und Reflexionsfähigkeit sind gut ausgeprägt und entsprechen einer professionellen Bedürfnisorientierung in Gesundheitsberufen auf der Basis ethischer Wertekonzepte (in Anl. an Rosenberg 2016).

Moralischer Konflikt – ethisches Dilemma: Die Kenntnisse in Ethik ermöglichen der (werdenden) Hebamme eine Unterscheidung zwischen ethischem Dilemma (Kompromiss nicht möglich, die Entscheidung wird immer zu Lasten des einen Protagonisten getroffen) oder einem individuellen moralischen Konflikt (Kompromiss möglich). Eine ethische Fragestellung kann zielsicher formuliert, Protagonisten benannt und die Werte, Bedürfnisse und Normen priorisiert werden. Die Erstellung ethischer Leitlinien und Modelle ethischer Reflexionen sind bekannt und werden zur subjektiven Reflexion herangezogen:

Protagonisten werden bestimmt → Das ethische Dilemma kann exakt formuliert werden → Möglichkeiten der Antwort auf das Dilemma werden ermittelt → Eine individuelle Antwort wird entwickelt und die Übernahme von Verantwortung geht damit einher → Die Umsetzung der Antwort in der Praxis ist möglich → Es folgt der Rückblick auf das Outcome und das Sammeln als Erfahrung.

(in Anl. an Gallagher 2006, 224-238).

Simultaner Einsatz affektiver Kompetenzen: Affektive Kompetenzen können auch im Kontext von unbekanntem Handlungssituationen umgesetzt und gelebt werden und machen ein reflektiertes simultanes psycho-soziales Begleiten einer Person mit anderen fachlichen Fertigkeiten und Aktionen möglich

2.5.5.4 Methodenkompetenz

Unter Methodenkompetenz wird die Befähigung zu regelgeleitetem, zielorientiertem und sachgerechtem Handeln verstanden. Der Schwerpunkt bei der Methodenkompetenz liegt auf der planmäßigen Vorgehensweise und der regelhaften Durchführung bei der Verrichtung von Tätigkeiten im Praxisalltag (KMK 2007, 11). Manuelle Fähigkeiten nehmen im Rahmen von Gesundheitsfachberufen eine hohe Relevanz ein: Die manuelle Fähigkeit im Sinne einer taktil-haptischen Wahrnehmung bei der körperlichen Untersuchung ist als Teil des Handwissens sowohl in den Bereich der methodischen Kompetenz als auch dem des Fachwissens einzuordnen (Pehlke-Milde 2009, 135-137, 145). Besondere Relevanz hat in diesem Zusammenhang die Berührung: Berührungen durch Hebammen haben das Ziel, diagnostische Ergebnisse zu erzielen und dabei gleichzeitig Vertrauen aufzubauen (Skeide 2018, 195-197). Berührungen sind stets eine starke Intervention und es hängt von ihrer Qualität ab, ob sie der Frau dazu verhelfen, einen Zugang zu ihrem Körper zu finden oder ob sie in Bezug auf den Verlauf in Schwangerschaft, Geburt oder Wochenbett eher eine Blockade erwirken (Pehlke-Milde 2009, 135-137, 145; Schönhardt 2017, 28; Skeide 2018, 195 ff).

Basierend auf den Anforderungen des deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), des Hochschulqualifikationsrahmens (HQR) und der Hebammen-Studien- und Prüfungsverordnung (HebStPrV) lassen sich die Kompetenzen von Hebammen wie folgt ergänzen.

Koordination und Strukturierung von Handlungen

Die Hebamme ...

- wendet verschiedene Techniken in verschiedensten Situationen souverän und ressourcenorientiert an. Sie agiert mühelos. Entscheidungen werden schnell getroffen. Schwierigkeiten werden vorausschauend erkannt und gelöst. Handlungen werden sinnvoll koordiniert und eigenständig in eine sinnvolle Abfolge gebracht. Die simultane Ausgestaltung mehrerer Prozesse ist entsprechend der Prüfungsaufgabe und dem Semester gut möglich. Sie verfügt über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld. Neue Lösungen können daher erarbeitet und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilt werden, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen.

- ist zum kognitiven Transfer in der Lage. Die Hebamme entwickelt eigene Handlungsstrategien im Rahmen der medizinischen Standards. Sie ist in der Lage, Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse in Theorie und Praxis zu definieren und eigenständig zu gestalten.
- arbeitet in Expertinnen- und Expertenteams verantwortlich und teamorientiert. Sie kann die fachliche Entwicklung anderer anleiten.

(DQR, HQR, HebStPrV).

2.5.5.5 Entscheidungs-, Steuerungs- und Handlungskompetenz

Handlungsfähig in unvorhersehbaren Situationen zu bleiben, ist elementar für die professionelle Berufsausübung. Dabei sollen unter Einbezug geburtshilflichen Regelwissens und reflektierten Erfahrungswissens sowie der Perspektive der Frau fachlich vertretbare Handlungsoptionen vermittelt werden. Sehr gut spiegelt sich dies in der Fähigkeit, sich selbst im Prozess der Geburt zurückzunehmen, um diesen nicht negativ zu beeinflussen. Um fachliche Entscheidungen regelgeleitet zu planen und durchzuführen, sind eine hohe Handlungs- und Steuerungskompetenz erforderlich (Nichols, Webb 2006, 422; Pehlke-Milde 2009, 139-140; Schönhardt 2017, 27). Grundsätzlich liegt die Aufgabe von Hebammen in der Begleitung der physiologischen Schwangerschaft, der Geburt und des Wochenbettes. Die zahlreichen Prozesse dieses Themenfeldes unterliegen einer Vielzahl von Einflussfaktoren.

Hebammen führen im Rahmen ihrer Fähigkeiten Maßnahmen durch, welche die physiologischen Prozesse fördern und die individuellen Ressourcen der Frau und ihres Umfeldes sowie des Gesundheitssystems berücksichtigen. Sie üben damit einen aktiven Einfluss auf alle Beteiligten aus, wobei präventive Interventionen die Prämisse des hebammenberuflichen Handelns sind. Frühzeitige Korrekturen von pathologischen Entwicklungen und die Behandlung von pathologischen Verläufen werden in Kooperation mit Ärztinnen und Ärzten und Personen anderer Gesundheitsberufe durchgeführt. Prozesse sollen möglichst in einem physiologischen Rahmen gehalten werden. In letzter Konsequenz bedeutet dies auch, vermeidbare Interventionen zu unterlassen, soweit dies im Rahmen der evidenzbasierten Medizin begründet werden kann. Voraussetzung für das „professionelle Abwarten in der Geburtshilfe“ sind ein großer Erfahrungsschatz, Geduld und eine genaue Kenntnis

der physiologischen und regelwidrigen Verläufe (Stiefel, Geist, Harder 2013; DNQP 2015; Schönhardt).

2.5.5.6 Beziehungsfähigkeit

Unter der Beziehungsfähigkeit (und damit überschneidend auch der Kommunikationskompetenz) werden sozial-psychologische Fähigkeiten der Beziehungsbildung und der Verständigung zusammengefasst. Folgend wird sehr ausführlich auf die Art der Beziehungsfähigkeit einer Hebamme eingegangen, weil sie die Grundlage gelingender Hebammentätigkeit ist und sich deutlich von der Beziehungsgestaltung anderer Professionen der Gesundheitsberufe unterscheidet (Skeide 2018, 191-209).

Die Beziehungsgestaltung und die Art der Kommunikation haben das Ziel, Vertrauen herzustellen. Frauen befinden sich in Schwangerschaft, Geburt und Wochenbett häufig in beschämenden Situationen. Das Vertrauen in die Hebamme hilft der Frau, sich zu öffnen. Allein durch die besondere Form einer wechselseitigen Offenheit gelingt es der Hebamme, Zugang zur Frau zu erhalten und auch der Frau Zugang zu sich selbst zu verschaffen. Begegnet die Hebamme der Frau mit der gleichen Offenheit und Wärme, wie sie es sich von der Frau erhofft, wird sie mit der Frau ein Team und ermöglicht ihr dadurch, dass sie sich auf ihren eigenen Körper konzentrieren kann (Skeide 2018, 191-205).

Allein auf der Basis dieser Art des Vertrauens gelingt es, die Frau in das Geschehen mit einzubinden, sodass die Frau die Kontrolle und damit ihre Autonomie behält und die Verantwortung nicht automatisch an das Fachpersonal abgibt. Offenheit und Vertrauen sind damit essentielle motivationale Faktoren für die Frau im Hinblick auf die Wahrung ihrer Autonomie. Dazu gehören ebenfalls eine mentale Unterstützung und die Stärkung ihres Selbstvertrauens. Studierende lernen durch positives Feedback und Hilfe zur Selbstpflege die Frau in ihren Coping-Strategien zu bestärken (Butler, Fraser, Murphy 2008, 265; Nicholls, Webb 2006, 422; Skeide 2018, 191-205). Schwangerschaft, Geburt und Wochenbett können für eine Frau ein das ganze Leben beeinflussendes Ereignis darstellen. Die Qualität der Arbeit der Hebamme hat in diesem Prozess enormen Einfluss, welcher sich letztlich auf das gesamte Beziehungsumfeld auswirkt (DNQP 2015, 40).

Aus Erkenntnissen der Psychologie und Erfahrungswerten kann die Beschreibung der Beziehungsfähigkeit ergänzt werden (Adler et al. 2011; Back et al. 2007, 453–460; von

Campenhausen 2020; Gallagher 2006, 223-238; Rosenberg 2016, 17-25; Tewes 2023, 213-235).

Hinweise zur Beziehungsgestaltung – die Vision gegenseitiger Wertschätzung zum Leben erwecken

- *Umgang allgemein:* Die Hebamme ist freundlich, tritt professionell auf, Souveränität wird ausgestrahlt, Unterstützung und Zustimmung werden sichtbar, Empathie wird mit Selbstverständlichkeit gezeigt und treffsicher zu einem professionellen, hermeneutischen Fallverstehen erweitert.
- *Authentizität:* Transparente und ehrliche Kommunikation mit der Frau/der Schwangeren/gebärenden Person oder Wöchnerin. Die Fähigkeit zur Spontanität ist bereits in bekannten Situationen gut ausgebildet. Zwischen der eigenen Person und der beruflichen Rolle liegt keine Diskrepanz vor.
- *Bedürfnisorientierung:* verständnisvolles Eingehen auf die Bedürfnisse. Die Hebamme zeigt sich freundlich und unterstützend gegenüber der Schwangeren/gebärenden Person oder Wöchnerin und interagiert zielgerichtet, indem sie die Emotionen der Schwangeren/gebärenden Person oder Wöchnerin im Gespräch moralisch-ethischen Werten oder Bedürfnissen zuordnet und mit der Frau Lösungsansätze erarbeitet. Emotionen werden wahrgenommen, verstanden und können abstrahiert sowie einem Wertesystem zugeordnet werden. Eine andere Haltung wird toleriert und in Bezug zu Therapieansätzen gestellt, um wirkliche Autonomie der Patientenentscheidung zu wahren.
- *Bestärken bei subjektiver Belastung:* Belastungserleben und die bisherigen Bewältigungsversuche werden (gestützt durch die Orientierung an moralischen und ethischen Werten) verstanden und können in Lösungen und Zielsetzungen gemeinsam mit der Frau umformuliert werden.
- *Emotionale Unterstützung – NURSE-Technik*
 - *Name: Emotionen benennen:* wesentliche Emotionen klar und verständlich benennen, subtile Emotionen erkennen und sensibel benennen
 - *Understand: Verständnis zeigen* verständlich und nachvollziehbar reagieren, sehr einfühlsam und klar zeigen, dass Verständnis vorhanden ist

- *Respect: Respekt ausdrücken*: Respekt vor der Situation und den Gefühlen klar formulieren, sehr deutlich Respekt ausdrücken, auch für spezifische Entscheidungen der Schwangeren/gebärenden Person oder Wöchnerin
- *Support: Unterstützung anbieten*: Konkrete Unterstützung klar anbieten, sehr deutlich, spezifisch und proaktiv Unterstützung anbieten

(Adler et al. 2011; Back et al. 2007, 453-460; von Campenhausen 2020; Gallagher 2006, 223-238; Rosenberg 2016, 17-25; Tewes 2023, 213-235).

2.5.5.7 Kommunikationskompetenz

Eine stärkende und effektive Kommunikationsfähigkeit ist vor diesem Hintergrund eine grundlegende Anforderung an eine Hebamme (Butler, Fraser, Murphy 2008, 265; Nichols, Webb 2006, 422) und wird daher in den sozialwissenschaftlichen Modulen unter Einbezug dieses Verständnisses gelehrt. Die Art der Kommunikation spiegelt sich in bedürfnisorientierten Modellen wider, in denen Wahrnehmung und Beobachtung im Vordergrund stehen und nicht Beurteilungen (Rosenberg 2016). Die Hebamme zeigt Verständnis und nimmt die Belange der Frauen ernst. Sie begegnet den ihr Schutzbefohlenen nicht allein mit freundschaftlicher Empathie, sondern auf Basis eines professionellen hermeneutischen Fallverstehens (d. h. ein Verständnis der gesamten Komplexität der Situation unter Einbezug der medizinischen, sozialen und allgemeinen Rahmenbedingungen einer Person) und ethischen Kenntnissen. Damit kann sie sich selbst abgrenzen, aber dennoch die Sichtweisen der Schwangeren, gebärenden Person oder Wöchnerin abstrahieren und in ein professionelles ethisches Wertesystem einordnen. Das Vertrauensverhältnis zwischen der Frau und der Hebamme wird auf eine abstrakte, professionelle Ebene gehoben, indem die Hebamme die Bedürfnisse und Bedarfe der Frau gemeinsam mit ihr reflektiert. Die Hebamme ordnet die Gefühle moralischen, ethischen Werten oder Bedürfnissen zu und kann auf diese Weise mit einer Distanz die Gefühle strukturieren und aus unterschiedlichen Sichtweisen betrachten. Diese Vorgehensweise befähigt sowohl die Hebamme als auch ggf. die Frau zu einem Perspektivenwechsel. Ebenfalls ist hier die Fähigkeit zu einem systematischen Verstehen der Situation der Frau in all ihrer Komplexität, dem hermeneutischen Fallverstehen, von grundlegender Bedeutung: Nur auf diese Weise kann sich die Hebamme persönlich abgrenzen. Sie wird nicht zur Freundin der Frau, sondern zu einer Wegbegleiterin auf professioneller Ebene. Damit unterscheidet sich die Arbeit der Hebamme deutlich von einer Betreuung auf der Basis von Empathie,

wenngleich diese die erste Stufe ethischer Kompetenz abbildet (in Anl. an Pehlke-Milde 2009, 137–138).

Aus Erkenntnissen der Psychologie und aufgrund von Erfahrungswerten kann die Beschreibung der Beziehungsfähigkeit wie folgend aufgezeigt, ergänzt werden (Adler et al. 2011; Back et al. 2007, 453-460; von Campenhausen 2020; Gallagher 2006, 223-238; Rosenberg 2016, 17-25; Tewes 2023, 213-235).

Hinweise zu Kommunikationskompetenzen

- *Begrüßung*: Die Hebamme stellt sich der Schwangeren/gebärenden Person oder Wöchnerin mit Namen vor, sie erklärt das Gesprächsziel und zeigt Verbindlichkeit.
- *Informed Consent*: Die Hebamme holt sich die Erlaubnis für die Untersuchung, eine Maßnahme oder ein Gespräch ein.
- *Verständliche Sprache*: Verständlich und Grammatik, Intonation, Lautstärke, Stimmmodulation, Sprechtempo sollen stets angemessen sein.
- *Professions- und zielgruppenorientierter Sprachstil*: angemessenes Tempo, deutlich, dem Patientenniveau entsprechend (Kind, Mutter, Begleitpersonen), Fachsprache, Deutsch Muttersprache, Englisch Niveau B, schnelle Umstellung zwischen verschiedenen sprachlichen Anforderungen spielend möglich, angepasste Sprache: stets angemessene Sprache (z. B. hinsichtlich Wortwahl), risikofreie Sprache: durchgängig, Auftragsklärung, Ermutigung und auf Aufforderung, mit der Problempräsentation zu beginnen, es erfolgt eine vollständige Auftragsklärung.
- *Narrative Gesprächsführung*: Ermutigung, auch Dinge zu erzählen, die ihr unangenehm sind, geschützter Raum wird geboten, die Hebamme lässt ihr Gegenüber aussprechen.
- *Zugewandtheit*: Anwendung der kinästhetischen Grundlagen, Körperkontakt unter Beachtung der Kenntnisse zu Nähe und Distanz entsprechend der Aufgabenstellung, Mimik und Gestik entsprechen der Situation. Die Hebamme vermittelt zwischen einzelnen Beteiligten (Mutter – Kind, Arzt – Hebamme, Mutter – Vater/Partner, Eltern – Verwandte ...), nonverbale Kommunikation: Gestik/ Mimik stimmen die gesamte Zeit über mit den Gesprächsinhalten überein, zugewandt, Körperhaltung, Blickkontakt: stellt die gesamte Zeit über situations- und personenadäquat Augenkontakt her.

- *Medizinisch-biologische Aufklärung und Beratung:*
 - *Klare Struktur/Roter Faden:* In den Beschreibungen/Erklärungen ist eine logische Struktur deutlich erkennbar und nachvollziehbar. Aussagen inhaltlich korrekt. Die (werdende) Hebamme differenziert, beurteilt, gewichtet und schlussfolgert selbstständig und korrekt unter Einbezug der Patientensituation.
 - *Medizinische Befunde erklären:* Die Hebamme kann alle prüfungsrelevanten Befunde klar und verständlich erklären, deren Bedeutung für die Situation darlegen, Befunde sehr anschaulich und personengerecht erklären, auf Nachfragen eingehen.
 - *Risiken und Chancen erläutern:* Die Hebamme kann Risiken und Chancen von Maßnahmen und Befunden ausführlich erläutern und auf Nachfragen eingehen.
 - *Handlungsmöglichkeiten besprechen:* die Hebamme kann eine angemessene Auswahl an Handlungsmöglichkeiten erklären, vielfältige Möglichkeiten verständlich erläutern, auf individuelle Bedürfnisse eingehen.

- *WWSZ-Technik:*
 - *Warten* – Die (werdende) Hebamme nutzt Pausen, um Raum für Reaktionen zu lassen, Pausen werden bewusst eingesetzt, um emotionale Reaktionen aufzufangen.
 - *Wiederholen* – Verständnis wird durch gutes, unmittelbares Rückfragen immer wieder gesichert bzw. hergestellt, offene Fragen werden gestellt, wichtige Inhalte werden präzise wiederholt, um das Verständnis zu sichern.
 - *Spiegeln* – Gefühle werden klar und verständnisvoll angesprochen und auf subtile emotionale Signale wird feinfühlig reagiert.
 - *Zusammenfassung des Gesprächs:* Versteht es, Wesentliches in kurzen und klaren Äußerungen zu verdichten, ohne die Bedeutung zu verändern. Es erfolgt eine Zusammenfassung wichtiger Inhalte, wobei die Perspektive der Frau integriert wird. Klärung noch offener Fragen und Aufklärung über die nächsten Schritte: Das Angebot, jede noch offene Frage stellen zu dürfen, wird aufgegriffen und alle Fragen werden aufgelöst. Abschluss: Gespräch wird zu einem organischen Ende geführt.

Es wird eine positive Rückmeldung gegeben, bei der auch kleine Erfolge hervor-
gehoben werden.

- *Emotionale Unterstützung* – NURSE-Technik: Name – Exploration der Gefühle, Emotionen benennen, Understanding – Verständnis zeigen, Respect – Respekt ausdrücken, Support – Unterstützung anbieten

(Back et al. 2007, 453-460; Gallagher 2006, 223-238; Rosenberg 2001, 17-25; Adler et al. 2011; von Campenhausen 2020; Tewes 2023, 213-235).

2.5.5.8 Fähigkeit zu intra- und interdisziplinärer Kooperation und Wissen über Zuständigkeiten

Hebammen leisten geburtshilfliche Versorgung in den Bereichen Schwangerschaft, Geburt und Wochenbett, sofern diese Versorgung den Bereich physiologischer Vorgänge betrifft. Dabei arbeiten Hebammen mit Kolleginnen der eigenen Profession als auch mit anderen Professionen zusammen. Für eine reibungslose und optimale Versorgung von Frauen und ihren Kindern sind die funktionierende intra- und interdisziplinäre und -professionelle Kooperation und die Abstimmung der Zuständigkeit eine elementare Voraussetzung. Die Hebammenkompetenz ist dabei eigenständig.

Bei regelwidrigen Verläufen wird sie durch die Kompetenzen der Gynäkologen und Gynäkologinnen ergänzt. Es entsteht ein wechselseitiges kooperatives Arbeiten. Die Hebamme gibt den Fall nicht ab, wenngleich die Weisungsbefugnis in ärztlicher Hand liegt. Beide Professionen ergänzen sich und es wird ihnen die eigenständige Betreuung der Schwangeren zugesprochen. Im Falle einer pathologischen Entwicklung bedarf es aber zwingend der Kooperation von Hebammen mit Gynäkologinnen und Gynäkologen (Hinzuziehungspflicht). Es gilt, die interdisziplinäre Kommunikation und Kooperation so zu gestalten, dass die Versorgung von Frauen und Kindern optimal gewährleistet ist (vgl. Pehlke-Milde 2009). Vor allem im Bereich der klinischen Tätigkeiten überschneiden sich die Aufgaben von Hebammen mit denen anderer Disziplinen, wie beispielsweise Ärztinnen und Ärzten (Gynäkologie und Geburtshilfe, Pädiatrie, Anästhesie, etc.), Mitarbeitenden der Gesundheits- und Krankenpflegeberufe, Personal aus dem Bereich der sozialen Arbeit und anderen Fachkräften (Verwaltung, Service, etc.). Damit eine gemeinsame Bewältigung der Aufgaben gelingt, ist es von Relevanz,

- die jeweiligen Zuständigkeiten zu kennen,
- über Wissen die Organisation der Arbeit betreffend und das Rollenverständnis der jeweiligen Profession zu verfügen,
- die Fachsprache der jeweiligen Profession zu beherrschen,
- die Diagnosen der anderen Berufsgruppen zu verstehen und den gesamten Behandlungsplan darauf abzustimmen,
- diese Zuständigkeiten auch in Notfallsituationen zu erkennen, um Prozesse verantwortlich steuern zu können

(Pehlke-Milde 2009, 141-142; Schönhardt 2017, 27-28).

Hinweise zur interprofessionellen Kommunikation

- *Verständliche Sprache*: verständlich und Grammatik, Intonation, Lautstärke, Stimmmodulation, Sprechtempo stets angemessen, klar und deutlich zu verstehen
- *Professionsorientierter Sprachstil*: angemessenes Tempo, deutlich, dem Patientenniveau entsprechend (Kind, Mutter, Begleitpersonen), Fachsprache, Deutsch Muttersprache, Englisch Niveau B, schnelle Umstellung zwischen verschiedenen sprachlichen Anforderungen spielend möglich, angepasste Sprache: stets angemessene Sprache (z. B. hinsichtlich Wortwahl)
- *Verständnissicherung*: Verständnis wird durch gutes, unmittelbares Rückfragen immer wieder gesichert bzw. hergestellt, offene Fragen werden gestellt
- *Zusammenfassung des Gesprächs*: Wesentliches wird in kurzen und klaren Äußerungen verdichtet, ohne die Bedeutung zu verändern

(Back et al. 2007, 453-460; 2011; von Campenhausen 2020).

2.5.5.9 Kompetenzen nach der HebStPrV

Das HebG gibt vor, dass der Erwerb der Berufsbezeichnung Hebamme im Rahmen von dualen Bachelorstudiengängen erfolgen soll. Im Studium sollen die Studierenden evidenzbasierte Kenntnisse bezogen auf die folgenden Kompetenzbereiche erlangen (HebStPrV, Anlage 1):

- I. Selbstständige und evidenzbasierte Förderung und Leitung physiologischer Prozesse während Schwangerschaft, Geburt, Wochenbett und Stillzeit. Erkennen von Risiken und Regelwidrigkeiten bei der Frau und dem Kind sowie Gewährleistung einer kontinuierlichen Hebammenversorgung unter Hinzuziehung der erforderlichen ärztlichen Fachexpertise.
- II. Wissenschaftsbasierte Planung, Organisation, Durchführung, Steuerung und Evaluation auch von hochkomplexen Betreuungsprozessen unter Berücksichtigung von Wirtschaftlichkeit, Effektivität, Qualität, Gesundheitsförderung und Prävention während Schwangerschaft, Geburt, Wochenbett und Stillzeit.
- III. Förderung der Selbstständigkeit der Frauen und Wahrung ihres Rechts auf Selbstbestimmung während der reproduktiven Lebensphase (Schwangerschaft, Geburt, Wochenbett und Stillzeit) unter Einbezug ihrer Lebenssituation, ihrer biographischen Erfahrungen sowie von Diversitätsaspekten.
- IV. Personen- und situationsorientierte Kommunikation während des Betreuungsprozesses.
- V. Verantwortliche Gestaltung des intra- und interprofessionellen Handelns in unterschiedlichen systemischen Kontexten, Weiterentwicklung der hebammenspezifischen Versorgung von Frauen und ihren Familien sowie Mitwirkung an der Entwicklung von Qualitäts- und Risikomanagementkonzepten, Leitlinien und Expertenstandards.
- VI. Reflexion und Begründung des eigenen Handelns unter Berücksichtigung der rechtlichen, ökonomischen wie auch gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und berufsethischen Werthaltungen und Einstellungen sowie Beteiligung an der Berufsentwicklung.

Diese rechtlichen Anforderungen wurden in das Kompetenzmodell, welches im Rahmen dieser Abhandlung entwickelt wurde, als integrative Elemente in die jeweiligen Schlüsselkompetenzen eingebunden.

2.5.6 Curriculare Bedeutung von beruflichen Schlüsselkompetenzen

Die curriculare Ausgestaltung und Definition von Lehr-Lernzielen als Kompetenzen erfordern grundsätzlich die Entwicklung eines Kompetenzmodells. Im Hinblick auf die rechtliche Legitimation ist die Integration rechtlicher Rahmungen zur Berufszulassung und das Hochschulrecht ausschlaggebend. Es wurde mit Blick auf die Erfüllung dieser Anforderungen folgender Algorithmus entwickelt (siehe dazu die nachfolgende Abbildung 6):

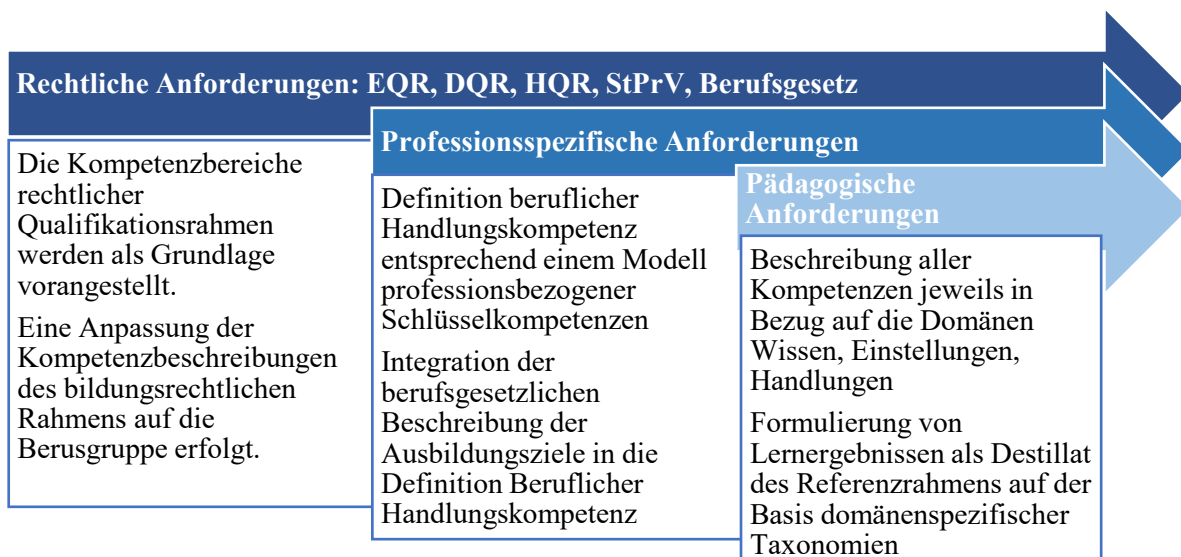


Abbildung 6: Algorithmus der Lernergebnisformulierung (eigene Darstellung)

Um inhaltlich konkrete Qualifikationsziele für die jeweiligen Module formulieren zu können, sind die oben beschriebenen Sequenzen einzuhalten. Differenziert ist damit gemeint, die Lernziele des DQR, des HQR und der Berufsgesetze (meist in Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz eingeteilt) mit der Triage der affektiven, kognitiven und psychomotorischen Kompetenzen zu verschränken und jene um die Beschreibung der beruflichen Schlüsselkompetenzen zu erweitern. Aus diesen Definitionen können curricular individuell bedeutsame (bspw. für Prüfungen) Lernergebnisse formuliert werden.

Folgende Hinweise wurden für die Formulierung von Lernergebnissen entwickelt (siehe dazu auch die nachfolgende Abbildung 7):

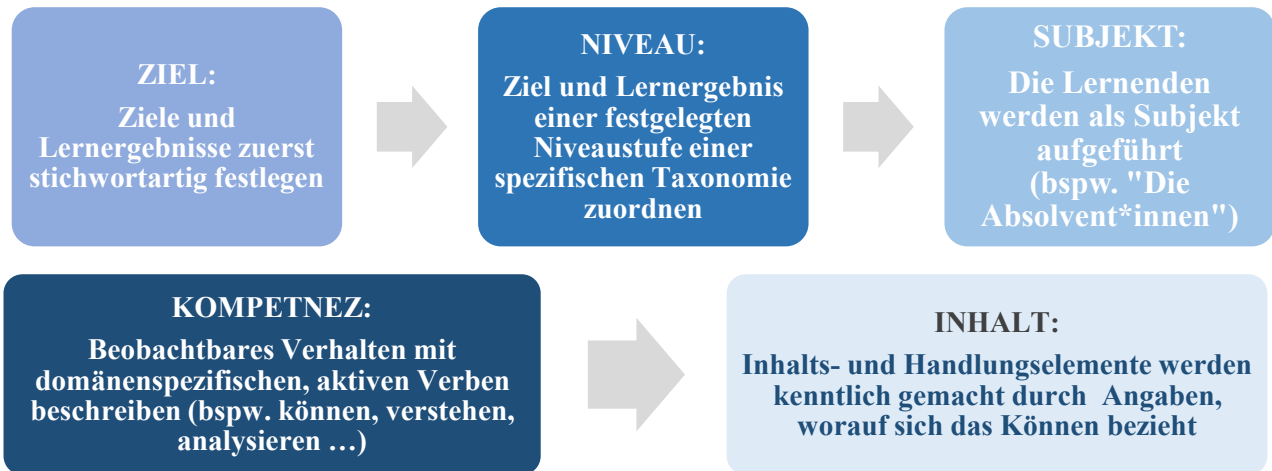


Abbildung 7: Schritte zur Formulierung von Lernergebnissen (Bergstermann et al 2013; Gundermann 2016; Schermutzki 2007)

Qualitätsmerkmale zur Formulierung von Lernergebnissen lassen sich in der Strukturgebung der sog. SMART-Kriterien beschreiben (siehe dazu die nachfolgende Abbildung 8):

Spezifität	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ein Lernergebnis muss das Verhalten von Lernenden, welches nach Abschluss des Lernprozesses gezeigt werden soll, im Hinblick auf fachwissenschaftliche, inhaltliche Aspekte genau beschreiben. Es soll das Ergebnis der Lernenden beschrieben werden (Lernendenorientierung), hingegen nicht das Ziel der Lehrenden. ▪ Es muss verständlich, eindeutig und konkret inhaltsbezogen sein, bestenfalls wird nur ein Verb je Lernergebnis verwendet. Ein Lernergebnis sollte in einem Satz dargestellt werden. ▪ Ein Lernergebnis muss konkrete Angaben zu den Rahmenbedingungen enthalten.
Messbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausgangspunkt ist das Vorwissen der Studierenden. ▪ Ein Lernergebnis muss Indikatoren enthalten, mittels derer erkannt werden kann, ob ein Lernvorgang erfolgreich war, es muss feststellbar, messbar und beurteilbar sein.
Akzeptanz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ein Lernergebnis bezieht sich auf fachspezifische und rechtliche Kompetenzen (Legitimation). ▪ Die Praktiker*innen der Profession werden partizipativ in die Formulierung einbezogen. ▪ Das Lernergebnis muss dem pädagogischen Konzept entsprechen.
Realisierbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ein Lernergebnis muss in der angestrebten Zeit zu erreichen sein. ▪ Es müssen die Rahmenbedingungen erfüllt sein, welche zur Zielerreichung erforderlich sind.

Terminierung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Lernergebnis muss dem jeweiligen Semester zugeordnet werden, bis wann es erreicht sein soll. ▪ Die Zuordnung zu Semestern erfordert eine Orientierung an Taxonomiestufen in den Domänen Einstellung, Wissen und Handlung.
---------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Abbildung 8: Qualitätsmerkmale der Formulierung von Lernergebnissen (Kron 2008, 104; Gundermann 2016; Schermutzki 2007, Beem 2018, 7)

Um die Lehr-Lern- und Prüfungsprozesse zur Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz pädagogisch strukturiert planen und gestalten sowie curricular sinnvoll verorten zu können, sind Überlegungen zur Art der Entwicklung dieser Handlungskompetenz sinnvoll.

2.5.7 Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz

Das Bestreben, Entwicklungs-, Lern- und Denkprozesse erklären zu können, reicht weit in die Forschung der Kognitionspsychologie zurück. Beispielsweise legte der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean Piaget (1896-1980) den Grundstein, die Entwicklung des Menschen in Bezug auf das Denken zu systematisieren. Piaget verfolgte die zentrale Frage, wie wir Menschen zu lebens- und damit lernfähigen, wissenden Individuen werden. Hauptgegenstand seiner Untersuchungen war die Entwicklung der kindlichen Intelligenz. Seiner Erkenntnis entsprechend, sind Grundprinzipien der Entwicklung die Organisation und die Anpassung (Jaszus et al. 2008, 276 ff). Piagets Erkenntnisse dienen in der Rahmung dieser Abhandlung als Nachweis, dass Lernen und damit Kompetenzentwicklung neurobiologisch strukturell determinierte Prozesse sind, welche einer gestuften Entwicklung folgen. Die vier Stadien der kognitiven Entwicklung nach Piaget können selbstverständlich nicht auf die Entwicklungsschritte der Kompetenzgenerierung in der Erwachsenenbildung übertragen werden, jedoch stellt Piagets Herangehensweise eine Begründung für die Systematisierungsbestrebungen in der Pädagogik bereit, um das Lernen und den Prozess des Kompetenzerwerbs zu verstehen und sinnvoll strukturiert unterstützen zu können. Damit kommt der berufs-pädagogischen Forschung eine besondere Bedeutung zu. Hinsichtlich der Entwicklung von Kompetenzen in der Pflege legte Patricia Benner mit ihrem Modell „From Novice to Expert“ den Grundstein für die Entwicklung pflegeberuflicher Expertise (Benner 2017). Im curricularen Kontext der Lehre gehen ihre Ausführungen jedoch nicht ausreichend dezidiert auf die Phase der Ausbildung der holistischen Kompetenz ein, weshalb hier auf den Ansatz Felix Rauners (1999, 2001) zurückgegriffen wird. Rauners entwicklungslogischer Ansatz beschreibt vier Stufen, wobei der Kompetenzerwerb praxisintegrierend erfolgt.

1. *Orientierungs- und Überblickswissen – Anleitung und Imitation*: Die Lernenden erkennen als Anfänger*innen wichtige Rahmungen und zentrale Aspekte des zu erlernenden Berufes aus einer professionsorientierten Perspektive. Die berufliche Handlungskompetenz zeigt sich durch die Fähigkeit, die Aufgaben angeleitet und regelgeleitet zu bearbeiten.
2. *Berufliches Zusammenhangswissen – Verstehen und Nachahmen*: Die Lernenden erkennen das der Aufgabe zugrunde liegende Arbeitsprogramm und können die Aufgabe systematisch in operable Arbeitsschritte aufteilen. Sie erschließen die Komplexität unterschiedlicher Anforderungen.
3. *Detail- und Funktionswissen – Anwendung und Handlungspräzision*: Die Lernenden verfügen über systematisches und kontextbezogenes Wissen und können Probleme theoriegeleitet und planmäßig lösen.
4. *Erfahrungsgelitetes und fachsystematisches Vertiefungswissen – Naturalisierung der Handlung*: Die Lernenden können in unvorhersehbaren, komplexen Arbeitssituationen verantwortlich handeln und bearbeiten die Aufgaben situativ reflektiert

(Rauner 1999, 434-441, Schewior-Popp 2014, 16-18).

Die von Rauner vorgestellten Stufen fokussieren den Kompetenzerwerb während theoretischer und praktischer Studien- oder Lernphasen gleichermaßen. Ein stringenter Gebrauch der Wortkomponente „-wissen“ scheint verwirrend, wurde hier jedoch in Anerkennung von Rauners Entwicklungen übernommen. Der kontextuelle Rahmen dieses Kapitels und Rauners Untersuchungen selbst vermitteln dennoch deutlich den Bezug zu Kompetenzen in umfassender Hinsicht.

Rauners Strukturansatz der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz wird durch die Ergebnisse aus pflegewissenschaftlichen Untersuchungen ergänzt und untermauert, welche sich insbesondere auf die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz während der praktischen Lernphasen beziehen. So legt Benner (2017) den Fokus deutlich auf Erfahrungen und die Reflexion dieser: Sie kann sich kontinuierlich und nicht nur während schulisch geleiteten Lehr- Lernprozessen entwickeln, wenn sich die lernenden Individuen mit Situationen auseinandersetzen, die sie als schwierig empfunden haben. Ähnlich Deweys Prämisse, dass wirkliches Lernen nur stattfindet, wenn Individuen an ein Problem, eine Verwirrung herangeführt werden, welche die motivationale Voraussetzung schafft,

neue Denkstrukturen zu initiieren (Knoop, Schwab 1999, 180). Berufliche (Pflege-)Kompetenz entwickelt sich nach Benner durch ein wiederholtes Tun und Reflektieren. Als inhaltliche Bezugspunkte der Reflexion werden Regeln, fachlich-theoretische Standards oder Leitlinien beschrieben, auf die sich die Handlung bezieht. Ebenfalls reflexionswürdig sind die Sinnhaftigkeit, die Effektivität und die der Handlung zu Grunde liegenden Wertmaßstäbe (Holoch 2007, 381). Holoch beschreibt in Anlehnung an Benner die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in den praktischen Ausbildungsabschnitten in drei Teilen: Lernende beginnen ihre Ausbildung mit Quellkompetenzen und entwickeln in Schritten Basiskompetenzen und Leistungskompetenzen.

Quellkompetenzen, welche die Lernenden bereits zu Ausbildungsbeginn mitbringen, befähigen die Lernenden zu einfachem Handeln in der Praxis. Fähigkeiten wie Geduld, Empathie, Offenheit, Respekt und Toleranz und auch die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Wertvorstellungen stellen Beispiele für Quellkompetenzen dar. Ebenfalls können die Absicht zu selbständigem Arbeiten, zur Verantwortungsübernahme und Pflichtbewusstsein sowie Zuverlässigkeit und Kritikfähigkeit (KMK 2007, 11) als Quellkompetenzen eingestuft werden. Unter der Begleitung und Anleitung von Experten wird berufliches Handeln eingeübt und reflektiert, es entwickelt sich die *Basiskompetenz* als eine Fähigkeit, eine Aufgabe oder technische Handlung regelgeleitet und begründet durchführen zu können. Es gilt, zunächst Handlungslogiken identifizieren zu können, um anschließend die Handlung einzuüben (Schewior-Popp 2014, 147). Über den Weg des weiteren Trainierens und Erfahrungslernens wird die *Leistungskompetenz* erworben. Wichtig ist in dieser Lernphase des Übens die Unterstützung durch Coaching und Scaffolding, also supervisorischer Maßnahmen (Holoch 2007, 381-384). Der stufenweise Erwerb von Fähigkeiten ist insbesondere für die Nachhaltigkeit der Lernergebnisse und Befähigung der Umsetzung in der beruflichen Wirklichkeit bedeutsam. In den neurobiologisch erforschten Modellen des gestuften Lernens ist für einen tiefgreifenden Lernerfolg ein Überspringen einer Stufe nicht möglich. Es ist in Anlehnung an dieses Verständnis davon auszugehen, dass dies auch für die erziehungswissenschaftlich begründeten Modelle gilt. Stufen können möglicherweise in der Dauer je nach kognitivem Lernvermögen variieren, ein Überspringen ist jedoch nicht möglich.

Der Kanon beruflicher Handlungskompetenz umfasst ein holistisches Gefüge aus professionsbezogenen Kompetenzen, welches in die bekannte Triage kognitiver, affektiver und psychomotorischer Fähigkeiten eingeteilt werden kann. Um Kompetenzen didaktisch

aufzuarbeiten und sie im Rahmen einer pädagogischen Planung für die Lehre und Prüfungen eindeutig stufengerecht operationalisieren zu können, sind Strukturen erforderlich, welche die einzelnen Teilkompetenzen der beruflichen Handlungskompetenz auf einer kleinschrittigen Mikroebene beschreiben. Zielführend erscheinen hier die Lernergebnistaxonomien nach Bloom (1956), Krathwohl et al. (1978) und Dave (1968).

2.5.8 Einteilung der Kompetenzen in drei Domänen

Vor dem Hintergrund der umfassenden Ganzheitlichkeit beruflicher Lebenssituationen lassen sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive grundsätzlich drei Dimensionen (folgend „Domänen“) ausmachen, welche auf Basis der didaktischen Grundlagen von Bloom, Dave und Krathwohl konkretisiert wurden (Bloom 1956, Dave 1968, Krathwohl et al. 1978, zusammengefasst in Schewior-Popp 2014, 55-62). Mit der Gliederung nach Bloom, Dave und Krathwohl et al. ist es möglich, Teilkompetenzen der beruflichen Handlungskompetenz der klassischen Trias, „Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi) zuzuordnen und zu operationalisieren. Die Gliederung ermöglicht mit der Eingruppierung in eine entsprechende Stufe eine pädagogische Planungssicherheit im Rahmen der kompetenzorientierten Lehre. Kompetenzen, und damit Lehr-Lernziele, können für alle Beteiligten auf unterschiedlichen Niveaus anhand stufenentsprechender Verben (Operatoren) formuliert werden. Das jeweilige Niveau kann in Passung an Rauners grundsätzliche Stufung der Kompetenzgenerierung gesetzt sowie curricular den Semestern zugeteilt werden. Eine Einteilung in drei Domänen ist nicht immer trennscharf umzusetzen, es kommt zu Überschneidungen, da sich die Fähigkeiten teilweise wechselseitig bedingen und grundsätzlich in einer Beziehung eines systemischen Gefüges beruflicher Handlungskompetenz als ganzheitliches Ausbildungsziel zueinander stehen (Riedl 2011, 38; Schewior-Popp 2014, 56). Dennoch ist für die curricular-didaktische Ausgestaltung eine institutionsinterne Zuteilung wichtig, um in Prüfungen präzise Zielbeschreibungen (kompetenzorientierter Erwartungshorizont) bereitstellen zu können (interne Evidenz und Erfahrung Schönhardt). Die Grundlagen von Bloom, Dave und Krathwohl et al. werden zur Übersicht inklusive der Operatoren folgend mit dem Ziel präsentiert, das spezifische Stufenmodell für die Profession Hebamme nachvollziehbar zu machen

(siehe nachfolgende Tabellen 2 - 4):

Stufen der Kompetenzentwicklung der kognitiven Domäne – Wissen

- Fähigkeiten in Form von Wissen über bestimmte Sachverhalte oder über bestimmte Prozesse
- Intellektuelle Fähigkeiten, Denk-, Gedächtnis und Wahrnehmungsleistungen wie das Wissen, Erinnern oder auch das Verstehen von Zusammenhängen und Prozesse des Problemlösens

1 Wissen	2 Verständnis	3 Anwendung	4 Analyse	5 Synthese	6 Bewertung
darlegen, angeben, aufschreiben, aufzählen, aufzeichnen, ausführen, benennen, beschreiben, bezeichnen, darstellen, reproduzieren	deuten, einordnen, erklären, erläutern, ordnen, präzisieren, schildern, übersetzen, übertragen, umschreiben, unterscheiden	entwickeln, interpretieren, formulieren, lösen, modifizieren, quantifizieren, realisieren, übersetzen, verdeutlichen, abschätzen, anknüpfen	erkennen, identifizieren, einkreisen, gliedern, isolieren, klassifizieren, zerlegen, zuordnen, vergleichen, gegenüberstellen, ableiten, analysieren/untersuchen	vernetzen, nachweisen, kombinieren, konstruieren, lösen, optimieren, organisieren	werten, widerlegen, erforschen, erfinden

Tabelle 2: Domäne Wissen: (Bloom 1956; Schewior-Popp 2014, 57, Schönhardt 2023, 144)

Stufen der Kompetenzentwicklung der affektiven Domäne – Einstellungen

- Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, Verhaltensweisen oder selbstbezogene Kognitionen, wie das Kennen der eigenen Stärken und Schwächen, die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, eine eigene Position zu vertreten.
- Diese Domäne verdeutlicht die Wertehaltung im Zusammenhang mit dem Lerninhalt und ethischen Fähigkeiten
- die Bereitschaft, etwas zu tun, wird sichtbar.

1 Aufmerksamkeit	2 Resonanz	3 Reflexion der Gefühle	4 Hierarchie von Werten	5 Verinnerlichung
wahrnehmen, irritiert sein	reagieren und ansatzweise interagieren, trösten, zustimmen, unterstützen, verstärken, abschwächen	analysieren, bewerten, verstehen, ergründen, interagieren, erforschen	priorisieren, einordnen, hinterfragen, reflektieren	abstrahieren, akzeptieren, tolerieren, entscheiden, verantworten

Tabelle 3: Domäne Einstellungen (Krathwohl et al. 1978; Schewior-Popp 2014, 59; Schönhardt 2023, 144)

Stufen der Kompetenzentwicklung der psychomotorischen Domäne – Fertigkeit/Handlung

- manuelle und körperlich-praktische Fähigkeiten
- handwerkliche und technische Fähigkeiten
- die motorische Handlungsfähigkeit schließt eine Planung und Zielrichtung, ein Überlegen ein

1 Imitation	2 Manipulation	3 Präzision	4 Handlungsgliederung	5 Naturalisierung
demonstrieren, durchführen, nachahmen, verbessern, wiederholen	angeleitet handeln, zuhören, vorführen, ausführen	beaufsichtigtes Handeln, eigenständiges Durchführen, auswählen, bearbeiten, demonstrieren	interpretieren, strukturieren, ordnen, gliedern, koordinieren, integrieren, vernetzen, ausgestalten, bewerten, evaluieren, anpassen, eigenverantwortliches Handeln	eigenverantwortliches Agieren, kreatives Gestalten, Internalisieren von Abläufen, Ausbilden von Routine, entwerfen

Tabelle 4: Domäne Handlung (Dave 1968, Schewior-Popp 2014, 61; Schönhardt 2023, 144)

Die Verschränkung hebammenberuflicher Schlüsselkompetenzen mit den Stufen der Lernergebnistaxonomien lässt eine differenzierte Formulierung eines stufengerechten Kompetenzerwerbs zu. Entsprechend der hier vorgestellten Triage nach Bloom (1956), Krathwohl et al. (1978) und Dave (1968) werden die Schlüsselkompetenzen hebammenberuflicher Handlungskompetenz mit den jeweiligen Domänen integrativ vereint. Ein Konzept der umfassenden, systemischen hebammenberuflichen Handlungskompetenz wird taxonomieorientiert präsentiert.

2.5.9 Lernergebnistaxonomie für die Profession Hebamme

Sowohl für Lehr-Lernprozesse in der Praxis als auch in der Theorie stellen Lernergebnistaxonomien im Rahmen der Formulierung von Prüfungszielen (kompetenzorientierter Erwartungshorizont) die Grundlage und prüfungsrechtliche Legitimation bereit. Die im Voraus definierten und bestenfalls curricular verorteten Lernergebnisse im Sinne der zu erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen dienen auf einer Metaebene als kriterienorientierte Bezugsnorm im Rahmen von Prüfungen. Sofern die Ziele taxonomieorientiert, also den Semestern entsprechend gestuft, formuliert wurden, können auf dieser Basis Kriterien und Indikatoren der Zielerreichung bestimmt werden. Die grundlegende Prüfungsfrage „Hat der Prüfling das Ziel erreicht?“ ist damit eindeutig beantwortbar. Je genauer das Lernergebnis definiert wurde, desto geringer ist der Einfluss der Orientierung der Prüfenden an der sozialen Norm, d. h. eine Beurteilung der einzelnen Leistung in Relation zur Leistung einer anderen studierenden Person wird vermieden. Diese vergleichende Art der Leistungsbeurteilung ist nicht nur prüfungsrechtlich problematisch. Nach den Grundsätzen der Kompetenz- und Subjektorientierung und nicht zuletzt aus pädagogisch-ethischer Perspektive scheint diese subjektive, oft implizit angewandte Art der Bewertung mit den Bestrebungen nach Objektivität nicht vereinbar (in Anl. an Schott 2018, 2). Definitionen für Lehr-, Lern- und Prüfungsziele für Lehrende, Prüfende und Lernende gleichermaßen transparent bereitzustellen, scheint vor dem Hintergrund einer didaktisch-ethisch reflektierten Betrachtung obligat. Auf der Basis dieser Sichtweise werden am Beispiel der Profession Hebamme die Schlüsselkompetenzen als angestrebte Lernergebnisse stufengerecht formuliert und den Domänen Einstellung, Wissen und Handlung zugeordnet. Die ausführliche exemplarische Darstellung begründet sich in der eben dargestellten Relevanz. Folgend wird eine Art der Anwendung der Konzepte Blooms, Krathwohls et al. und Daves dargelegt. In diese Stufendefinitionen wurde ebenfalls Rauners vierteiliges Modell des gestuften Lernens inkludiert, um den Bezug zur Entwicklung *beruflicher* Handlungskompetenz zu betonen.

Entsprechend den Taxonomien nach Bloom (1956), Krathwohl et al. (1978) und Dave (1968) wird – jeweils beginnend mit der niedrigsten Stufe – die Kompetenzentwicklung hebammenberuflicher Handlungskompetenz beschrieben. Jede Stufe baut auf der vorangehenden Stufe auf und enthält die entsprechenden Kompetenzen und Inhalte aller darunter verorteten Stufen. Jede Stufe wird passgenau um niveauentsprechende Fähigkeiten

ergänzt oder in der Tiefgründigkeit bestehender Fähigkeiten expandiert. Methodisch ist für die folgenden Beschreibungen der Stufen anzumerken, dass die Inhalte und Kompetenzen der jeweils niedrigeren Stufe nicht wiederholt werden, um eine Übersichtlichkeit zu wahren und den Unterschied zur jeweils höheren Stufe zu verdeutlichen. Um eine Eindeutigkeit für jede einzelne Stufe bereitzustellen und Verwirrungen während der Handhabung in der pädagogischen Praxis zu vermeiden, kann auf den Anhang VII, „Lernergebnistaxonomie für Prüfungen“ zurückgegriffen werden. In dieser Ausarbeitung werden die Stufen in wiederholender Art dokumentiert, sodass Lehrende eine konkrete Orientierung finden und nicht jedes Mal die gesamte Taxonomie zur Bearbeitung der Prüfungsziele heranziehen müssen. Für die Anwendung der Stufen in Prüfungen kann damit jeweils auf das angestrebte Niveau zurückgegriffen werden. Es muss nicht zusätzlich in der darunterliegenden Stufe nach Kompetenzen und Inhalten gesucht werden.

Die Entwicklungsstufen in der kognitiven Domäne (nach Bloom 1956) waren auf eindeutige Weise zu operationalisieren. Hingegen erforderten die Anwendung und Transformation hebammenberuflicher Schlüsselkompetenzen in der psychomotorischen Domäne eine Unterteilung in zwei Bereiche. Zum einen wurde die Methoden-, Entscheidungs-, Steuerungs- und Handlungskompetenz von Hebammen operationalisiert. Zum anderen erfolgte die Beschreibung der Kommunikationsfähigkeit, verstanden als methodische Art der Handlung. Auch in der affektiven Domäne wurde eine Unterteilung in zwei Perspektiven vorgenommen: Die für den Hebammenberuf essentielle Fähigkeit der Beziehungsgestaltung wurde getrennt von einer ethischen Reflexionsfähigkeit dargelegt mit dem Ziel einer gelingenden Veranschaulichung. Da es bisher im pädagogisch-didaktischen Kontext einer spezifischen Charakterisierung der Stufen affektiver Kompetenzen entbehrte, wurde für die Skizzierung hebammenberuflicher Kompetenzen auf die Erklärungen Gallaghers (2006) zur Entwicklung ethischer Kompetenz in der Pflege zurückgegriffen. Ebenfalls findet die grundlegende humanistische Ausrichtung Karl Rogers (1902-1987) und Marshall Rosenbergs (1934-2015) in der Taxonomie affektiver Hebammenkompetenz Ausdruck. Kommunikationsmodelle für die Anwendung in der Medizin hatten sich in der Erfahrung im Medizinstudium als zielführend erwiesen und wurden daher differenziert in die Erläuterungen zur Kompetenzgenerierung aufgenommen (bspw. von Adler et al. 2011; von Campenhausen 2020; Tewes 2023). Auf der Basis subjektiver Analyse und Erfahrung konnte ein Beispiel guter Praxis für affektiv hebammenberufliche

Handlungskompetenz in taxonomiegerechter Form entwickelt werden. Exemplarisch wird folgend diese Entwicklung als Orientierung für Gesundheitsberufe bereitgestellt.

In der sprachlichen Ausformulierung wird die Bezeichnung „(werdende) Hebamme“ verwendet, um die Möglichkeit einer Bewertung der Berufsgruppe in Ausbildung auf Bachelor- oder Masterniveau oder als fachschulisch examinierte Hebamme (DQR-Stufe 4) zu ermöglichen. Es ist damit die Absolventin oder der Absolvent der jeweiligen Taxonomiestufe gemeint. Grundsätzlich wird Gendersensibilität vorausgesetzt, wenngleich das weibliche Pronomen für die Profession Hebamme Anwendung findet. Ein sehr subjektiv empfundener Habitus war hierbei die Mutter dieser sprachlichen Umsetzung. Die Vernetzung unterschiedlicher Kompetenzkonzepte (bspw. nach Bloom, Rauner, DQR und HQR) sowie die Integration verschiedener Untersuchungen zur inhaltlichen Ausdifferenzierung (bspw. Pehlke-Milde, Gallagher, Skeide) wird zielbewusst eingesetzt, um den bisherigen Erkenntnissen Rechnung zu tragen. In der Formulierung der Kompetenzen werden zur Wahrung der Form die Standards nach Bloom angewendet:

- a) Handlung entsprechend der Taxonomiestufe (Verb)
- b) Inhalt (was)
- c) Kontext (in welchem Zusammenhang)
- d) Qualitatives Merkmal (wie)

2.5.9.1 Kognitive hebammenberufliche Kompetenzen: Geburtshilfliches Wissen und analytisch-diagnostische Begründungsfähigkeit

(modifiziert nach Bloom 1956; DQR 2011; HQR 2020; Pehlke-Milde 2009; Rauner 1999; Schewior-Popp, 2014; Schönhardt 2015, 2017, 2023; Skeide 2018)

Allgemein wird unter der kognitiven Kompetenz und dem Wissen ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neuesten Stand der Forschung und der Erfahrung verstanden. Fähigkeiten in Form von Wissen über bestimmte Sachverhalte oder über bestimmte Prozesse, intellektuelle Fähigkeiten, Denk-, Gedächtnis und Wahrnehmungsleistungen wie das Wissen, Erinnern oder auch das Verstehen von Zusammenhängen und Prozesse des Problemlösens sind damit gemeint. Besonders vor dem Hintergrund der Akademisierung gilt es, Besonderheiten, Grenzen, Terminologien und Lehrmeinungen sowie Erfahrungen der Profession zu definieren und zu interpretieren. Es geht im Hinblick auf die Umsetzung in der klinischen Handlung jedoch auch darum, Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anzuwenden, Wissen in alle Handlungen (klinisch oder wissenschaftlich) zu integrieren und mit der Komplexität der situativen Anforderungen umgehen zu können. Besonders in der klinischen Anwendung rückt die Analyse- und Begründungsfähigkeit in den Vordergrund, welche ausschließlich auf einer differenzierten Wissensgrundlage fußt.

Nach Pehlke-Milde (2009) umfasst das geburtshilfliche Wissen:

- medizinische Kenntnisse, die der geburtshilflichen Diagnostik zur Unterscheidung zwischen physiologischen und pathologischen Verläufen dienen,
- relevante theoretische Kenntnisse aus Psychologie, Soziologie und Pädagogik, welche die Basis für die psycho-sozialen Kompetenzen bilden,
- Fachwissen im Bereich Recht und Ethik, um Entscheidungsprozesse im Sinne eines hermeneutischen Fallverstehens frauenorientiert begleiten zu können,
- das sog. „Erfahrungs- oder Frauenwissen“, das über Jahrzehnte weitergegebene – im eigenen Handeln entstandene – Berufswissen. Als besondere Form des Erfahrungswissens von Hebammen ist das sogenannte „Handwissen“ bekannt: Dieses Wissen verbindet eine geschulte taktil-haptische Wahrnehmung und manuelle Fähigkeit mit theoretischem Wissen.

Kognitive Kompetenzen Stufe 1:

Wissen und erinnern – reproduktive Kenntnisse, Orientierungs- und Überblickswissen

Die (werdende) Hebamme ...

- gibt das Wissen, die Inhalte und das Gelernte reproduktiv korrekt wieder;
- beschreibt erhobene Befunde in Bezug zu den theoretisch gelernten Inhalten *meist vollständig*;
- deutet Daten entsprechend den Lerninhalten und dem in der Theorie erworbenen Wissen *teilweise korrekt*.

Kognitive Kompetenzen Stufe 2:

Verstehen – Erfassen, Verwerten und Erläutern von Faktenwissen, berufliches Zusammenhangwissen

Die (werdende) Hebamme ...

- erklärt und beschreibt das Wissen, einen Begriff, eine Formel, einen Sachverhalt oder ein Gerät zu korrekt und strukturiert;
- erklärt und erläutert Sachverhalte umgangssprachlich korrekt oder stellt einen Zusammenhang graphisch eindeutig dar;
- deutet Sachverhalte und Wissensgegenstände präzise entsprechend dem curricularen Stand;
- überträgt das Wissen auf andere Situationen und umschreibt die Sachverhalte
- gibt das Gelernte auch in anderen, ähnlichen Sachverhalten oder einem anderen Handlungsumfeld passgenau wieder;
- beschreibt erhobene Befunde *nahezu vollständig*;
- erkennt *überwiegend* den Zusammenhang zwischen Diagnostik und Therapie und überträgt die Zusammenhänge *meist korrekt* auf die Situation.

Kognitive Kompetenzen Stufe 3:

Anwenden – Anwendung von theoretischen Zusammenhängen und Kenntnissen, Detail- und Funktionswissen

Die (werdende) Hebamme ...

- verfügt curricular orientiert über evidenzbasiertes Wissen in Schwangerschaft, Geburt und Wochenbett;
- beschreibt Daten semesterentsprechend *inhaltlich vollständig und korrekt*, ohne Hilfe von außen (bspw. biologisch-medizinisches und sozial-psychologisches Assessment);
- ordnet die Daten korrekt ein und analysiert fachlich entsprechend dem curricularem Stand;
- formuliert und interpretiert evidenzbasierte Kenntnisse zum jeweiligen Sachbereich der Prüfung *differenziert und stets korrekt*;
- erkennt und benennt den Zusammenhang zwischen Diagnostik und Therapie *stringent und präzise*;
- wendet die Struktur der allgemeinen Pflegeplanung (PDCA-Zyklus) in ihren Schritten korrekt an und stellt den Bezug zu möglichen Therapieformen oder Ressourcen und Risiken semesterpassend her;
- benennt Handlungskriterien der Therapie *vollständig und korrekt* und deutet sie *korrekt entsprechend dem curricularen Stand*;
- ordnet ihr Wissen im Rahmen der Selbstreflexion *fachwissenschaftlich korrekt* ein und korrigiert Handlungsfehler eigenständig und korrekt;
- erkennt belastende Lebenssituationen und psychosoziale Problemlagen bei der Schwangeren, gebärenden Personen oder Wöchnerinnen sowie ihrer Familien;
- berät zu Aspekten *semesterentsprechend in Passung an das Prüfungsziel inhaltlich korrekt*.

Kognitive Kompetenzen Stufe 4:

Analysieren – Analyse struktureller Elemente, Detail- und Funktionswissen

(DQR-Stufe 6)

Die (werdende) Hebamme ...

- verfügt über *umfassende, evidenzbasiertes berufliches Fachwissen*, einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen sowie über aktuelles Fachwissen in allen studien- oder professionsbezogenen Bereichen;
- verfügt über ein kritisches Verständnis zu den wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms;
- vertieft kontinuierlich ihr Wissen auch über die Disziplin hinaus;
- verfügt über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen;
- versteht auch in komplexen Sachverhalten die Aufbauprinzipien oder die inneren Strukturen und Zusammenhänge;
- zerlegt und unterteilt Wissen, Erkenntnisse oder Modelle und Verfahren in ihre Bestandteile und strukturiert sinnvoll die Planung der Arbeitssituation in Passung an die Anforderungen;
- identifiziert treffsicher die Grundlagen anwendungs- oder forschungsorientierter Aufgaben (bspw. Im Rahmen einer Bachelorarbeit);
- erschließt sich Wissen eigenständig;
- entwickelt eigene, konstruktiv-kreative kognitive Leistung im Sinne einer schöpferischen Leistung, welche in Teilen außerhalb bisheriger Erfahrungen stattfindet;
- legt Wissensinhalte im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit strukturiert und nachvollziehbar auf der Basis des aktuellen Stands der Forschung dar.
- erkennt *detailliert und treffsicher* den Zusammenhang zwischen Diagnostik und Therapie;
- stellt Verknüpfungen zu Befunden/Diagnosen korrekt her, indem sie sich hierfür Wissen selbstständig erschließt,
- kennt das entsprechende Fachwissen, um passende Maßnahmen vorzuschlagen;
- erkennt belastende Lebenssituationen und psychosoziale Problemlagen bei der Schwangeren, gebärenden Person oder Wöchnerin sowie ihrer Familie;
- berät zu Aspekten *evidenzbasiert und inhaltlich korrekt*;
- erkennt sicher pathologische Entwicklungen und kennt die therapeutischen Methoden entsprechend dem Standard guter wissenschaftlicher Praxis;

- erkennt zuverlässig und frühzeitig Regelwidrigkeiten und trifft sicher Entscheidungen, wann andere Disziplinen hinzugezogen werden;
- verfügt über eine geschulte professionelle Wahrnehmungsfähigkeit auf allen Ebenen und mit allen Sinnen, um hebammenkundlich entsprechend diagnostizieren zu können;
- interveniert bedacht und gezielt im Sinne der professionstypischen ‚Kunst des gekonnten Nichts-Tuns‘;
- ordnet ihr Wissen im Rahmen der strukturierten Selbstreflexion fachwissenschaftlich korrekt ein und erkennt Handlungsfehler eigenständig;
- begründet ihre Entscheidungen und ihr Handeln fachwissenschaftlich korrekt und reflektiert Standards und Leitlinien fachlich nach dem neusten Stand der Forschung.

Kognitive Kompetenzen Stufe 5 und Stufe 6:

Synthetisieren – kreative Vernetzung einzelner Erkenntnisse, erfahrungsgelitetes und fachsystematisches Vertiefungswissen

Bewerten – Erfahrungsgelitetes und fachsystematisches Vertiefungswissen (DQR-Stufe 7 – 8)

Die (werdende) Hebamme ...

- zeigt eigene kognitive konstruktive, schöpferische Leistung, welche auch außerhalb bisheriger Erfahrungen stattfindet;
- eignet sich selbstständig neues Wissen und Können an;
- integriert vorhandenes und neues Wissen in komplexen Zusammenhängen auch auf der Grundlage begrenzter Informationen;
- entwickelt auf der Basis des erlernten Wissens des entsprechenden Fachbereiches eigenständige Ideen und wendet diese auch zielführend an;
- definiert die Besonderheiten, Grenzen, Terminologien und Lehrmeinungen ihres Lerngebiets und zu interpretiert passend (Wissensverbreiterung);
- trifft wissenschaftlich fundierte Entscheidungen und reflektiert mögliche Folgen kritisch;
- eignet sich selbstständig neues Wissen und Können an und führt weitgehend selbstgesteuert und/oder autonom eigenständige forschungs- oder anwendungsorientierte Projekte durch (Systemische Kompetenzen);

- entwickelt Forschungsfragen;
- erläutert Forschungsergebnisse und reflektiert diese kritisch;
- wendet ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen an, die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studienfach stehen;
- führt anwendungsorientierte Projekte weitgehend selbstgesteuert bzw. autonom durch;
- vermittelt auf dem aktuellen Stand von Forschung und Anwendung Fachvertretern und Laien ihre Schlussfolgerungen und die diesen zugrundeliegenden Informationen und Beweggründe in klarer und eindeutiger Weise;
- ordnet ihr Wissen im Rahmen der strukturierten Selbstreflexion fachwissenschaftlich korrekt ein und erkennt Handlungsfehler eigenständig;
- begründet ihre Entscheidungen und ihr Handeln fachwissenschaftlich und reflektiert Standards und Leitlinien fachlich nach dem neusten Stand der Forschung;
- reflektiert kontinuierlich während und nach der Handlung in drei Domänen ‚Einstellung‘, ‚Wissen‘ und ‚Handlung‘ aus unterschiedlichen Perspektiven das Handeln in der klinischen Praxis.

2.5.9.2 Affektive hebammenberufliche Kompetenzen Beziehungsfähigkeit und ethische Reflexionsfähigkeit

(modifiziert nach DQR 2011; Gallagher 2006; HQR 2020; Krathwohl et al. 1978; Pehlke-Milde 2009; Rauner 1999; Schewior-Popp, 2014, Schönhardt 2015, 2017, 2023; Skeide 2018)

Unter affektiven Kompetenzen werden Fähigkeiten zusammengefasst, welche die Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, Verhaltensweisen oder selbstbezogene Kognitionen, wie das Kennen der eigenen Stärken und Schwächen, die Einschätzung der eigenen Fähigkeit oder eine eigene Position zu vertreten, widerspiegeln. Diese Gruppe von Kompetenzen verdeutlicht die Werthaltung im Zusammenhang mit dem Lerninhalt und ethischen Fähigkeiten und die Bereitschaft, etwas zu tun, wird sichtbar – ein essentieller Aspekt bei der Bewertung beruflicher Handlungskompetenz.

Affektive hebammenberufliche Kompetenzen werden in dieser Abhandlung unterteilt in

- a) die Beziehungsfähigkeit und
- b) die ethische Reflexionsfähigkeit.

Im Rahmen der Beziehungsfähigkeit steht die Art der Interaktion mit den zu betreuenden Personen im Fokus, wohingegen bei der ethischen Reflexionsfähigkeit die Struktur der ethischen Betrachtung aus professionell ethisch-wissenschaftlicher Perspektive in den Vordergrund rückt. *Die Beziehungsfähigkeit* ist durch verbale sowie nonverbale Kommunikationskompetenzen gekennzeichnet und lassen sich in den Kategorien des allgemeinen Umgangs, der Fähigkeit zur Authentizität, Bedürfnisorientierung, des Bestärken bei subjektiver Belastung und der Art der emotionalen Unterstützung unterteilen. Sie wurden mit Orientierung an Krathwohls Taxonomie in 5 Stufen untergliedert, welche durch Gallaghers (2006) Einteilung ergänzt wurden:

- a) ethical knowing
- b) ethical seeing
- c) ethical reflection
- d) ethical doing
- e) ethical being

Diese Stufen werden kohärent mit der Einordnung und Beschreibung der Stufen der ethischen Reflexionsfähigkeit verwendet, um der gemeinsamen Zugehörigkeit der beiden affektiven Kompetenzbereiche Ausdruck zu verleihen. Gleichsam erscheint die Ausdifferenzierung zwischen Beziehungsfähigkeit und ethischer Reflexionsfähigkeit insbesondere im Hinblick auf die Bewertung in Prüfungen zielführend.

Ethische Reflexionsfähigkeit meint grundlegend die Fähigkeit, emotionale Bedarfe und Bedürfnisse von Personen professionell ethisch strukturieren und abstrahieren zu können, um echte ethische Dilemmata von lösbaren moralischen Konflikten unterscheiden zu können und den Entscheidungsprozess der zu betreuenden Person sinnvoll und strukturiert – professionell unterstützen zu können. Entscheidungsprozesse werden dabei stets als individuelles Ereignis erachtet, welches keiner leitlinienorientierten Rahmung folgt. Lediglich eine Leitlinie zum Entscheidungsprozess bildet den roten Faden. Im Rahmen der Taxonomie wird diese Kompetenz in die Aspekte Empathie, emotionale Reflexion, Hermeneutisches Fallverstehen, moralisch-strukturierte Reflexion und ethische Reflexion (Moralischer Konflikt – ethisches Dilemma) eingruppiert. Diese spiegeln sich jeweils in

bekannter Stufung nach Gallagher (2006) (ethical knowing, seeing, reflection, doing, being) wider.

a) Beziehungsfähigkeit Stufe 1 und Stufe 2:

Aufmerksamkeit und Resonanz – Wahrnehmung und Reagieren auf Gefühle ethical knowing und ethical seeing

- *Umgang allgemein:* Die (werdende) Hebamme ...
 - zeigt sich der Schwangeren/gebärenden Person oder Wöchnerin zugewandt und
 - schafft durch die Art der Begrüßung eine freundliche und vertrauensvolle Atmosphäre;
 - tritt professionell in Bezug auf bekanntes Wissen auf;
 - unterstützt die zu betreuenden Personen effektiv durch Zustimmung;
 - zeigt deutlich Empathie im Sinne von Mitgefühl;
 - nimmt Emotionen wahr, wenngleich sie diese jedoch noch nicht in ein Wertesystem einordnet (natürliches und warmherziges, implizit geleitetes Wahrnehmen und Eingehen auf Emotionen von Frauen und der Familie);
- *Bedürfnisorientierung:* Die (werdende) Hebamme ...
 - geht verständnisvoll auf offenkundige Bedürfnisse des jeweiligen Themas ein;
 - fragt nach Bedürfnissen, welche nicht offenkundig erscheinen oder nicht Bestandteil des Werteverständnisses der (werdenden) Hebamme sind.

a) Beziehungsfähigkeit Stufe 3:

Reflexion – Reflexion der eigenen Gefühle im Kontext eines Wertesystems ethical reflection

- *Umgang allgemein:* die (werdende) Hebamme ...
 - zeigt sich nicht nur empathisch gegenüber der Schwangeren/gebärenden Person oder Wöchnerin, sondern interagiert wertschätzend;
 - zeigt Empathie und Ansätze eines hermeneutischen Fallverstehens, indem die Emotionen teilweise einem bekannten Wertesystem zugeordnet werden können.
- *Bedürfnisorientierung:* Die (werdende) Hebamme ...
 - nimmt Emotionen wahr, versteht sie und versucht, diese in ein moralisches oder ethisches Wertesystem einzuordnen oder diesbezüglich zu hinterfragen;

- erkennt Bedürfnisse der Schwangeren/gebärenden Person oder Wöchnerin/der Frau und Familie (z. B. durch adäquate Nachfragen);
 - geht zielgerecht auf das jeweilige Thema ein;
 - ordnet Bedürfnisse in ein Wertesystem ein zur klaren Strukturierung der Ziele und Lösungen von Anliegen oder Problemen.
- *Bestärken bei subjektiver Belastung:* Die (werdende) Hebamme ...
- stützt die zu betreuende Person durch die Orientierung an moralischen und ethischen Werten;
 - versteht, ergründet und interagiert strukturiert in Bezug auf das Belastungserleben der zu betreuenden Person;
 - strukturiert das subjektive Erleben der Person in objektive Werte und Bedürfnisse vor dem Hintergrund bekannter Wertesysteme und Bedürfnismodellen und
 - formuliert diese bedarfsgerecht in Lösungen und Zielsetzungen gemeinsam mit der Schwangeren/gebärenden Person oder Wöchnerin um, sodass dies gestärkt wird.

a) Beziehungsfähigkeit Stufe 4 und Stufe 5:

Verinnerlichung – Reflexion eigener Überzeugungen und grundlegender Einstellungen und Bearbeitung ethischer Fragestellungen und die Vision gegenseitiger Wertschätzung zum Leben erwecken
ethical doing und ethical being
(DQR-Stufe 6)

- *Umgang allgemein:* Die (werdende) Hebamme ...
- zeigt mit Selbstverständlichkeit Unterstützung und Zustimmung und Empathie;
 - schafft einen offenen Zugang zur Frau/Gebärenden/Schwangeren/Wöchnerin und ermöglicht ihr damit, einen eigenen Zugang zu ihrem Körper und ihrer Seele zu erhalten, sodass diese ihre Autonomie wahren kann.
- *Authentizität:* Die (werdende) Hebamme ...
- führt eine transparente und ehrliche Kommunikation mit der Frau/der Schwangeren/gebärenden Person oder Wöchnerin;
 - zeigt Fähigkeit zur Spontaneität und es besteht keine Diskrepanz zwischen der eigenen Person und der beruflichen Rolle.

- *Bedürfnisorientierung: Die (werdende) Hebamme ...*
 - geht verständnisvoll auf die Bedürfnisse der zu betreuenden Person ein.
 - zeigt sich freundlich und unterstützend gegenüber der Schwangeren/gebärenden Person oder Wöchnerin und
 - nimmt Emotionen wahr und versteht sie, indem sie diese abstrahieren kann (Zuordnung zu einem Wertesystem oder Bedürfnissen);
 - interagiert zielgerichtet, indem sie die Emotionen der Schwangeren/gebärenden Person oder Wöchnerin im Gespräch moralisch-ethischen Werten oder Bedürfnissen zuordnet und gemeinsam mit der Frau fachlich orientiert vertretbare Lösungsansätze erarbeitet;
 - toleriert ggf. eine andere Haltung und stellt jene korrekt in Bezug zu Therapieansätzen, um wirkliche Autonomie der Patientenentscheidung zu wahren.
- *Bestärken bei subjektiver Belastung: Die (werdende) Hebamme ...*
 - versteht das Belastungserleben der zu betreuenden Person und ordnet es fachlich korrekt ein;
 - unterstützt die bisherigen Bewältigungsversuche der zu betreuenden Person indem sie sich an moralischen und ethischen Werten sowie den Bedürfnissen der Frau orientiert;
 - abstrahiert die Bedürfnisse der zu betreuenden Person vor dem Hintergrund der fachlichen Basis und formuliert gemeinsam mit der Person Lösungen und Zielsetzungen, die im Einklang mit den fachwissenschaftlichen Anforderungen stehen.
- *Emotionale Unterstützung – NURSE-Technik: (Schnittmenge mit psychomotorischer Kommunikationskompetenz): Die (werdende) Hebamme ...*
 - wendet die NURSE-Technik bewusst und stringent korrekt und in Passung an die Bedarfe der zu betreuenden Person an.

NURSE-Technik:

- ✓ *Name:* Emotionen benennen: Wesentliche Emotionen klar und verständlich benennen, auch subtile Emotionen erkennen und sensibel benennen.
- ✓ *Understand:* Verständnis zeigen, verständlich und nachvollziehbar reagieren, sehr einfühlsam und klar zeigen, dass Verständnis vorhanden ist.
- ✓ *Respekt ausdrücken:* Respekt vor der Situation und den Gefühlen klar formulieren, sehr deutlich Respekt ausdrücken, auch für spezifische Entscheidungen der schwangeren/gebärenden/Person oder Wöchnerin.

- ✓ *Support*: Unterstützung anbieten: Konkrete Unterstützung klar anbieten, sehr deutlich, spezifisch und proaktiv Unterstützung anbieten.
- ✓ *Exploration der Gefühle*: Konkrete Fragen zu den Gefühlen der schwangeren/gebärenden Person oder Wöchnerin stellen, sehr detaillierte Exploration, subtile Gefühle erfragen.

b) Ethische Reflexionsfähigkeit Stufe 1:

Aufmerksamkeit – „Der hohle Bauch“, unbewusstes Werteverständnis, ethical knowing

- *Empathie*: Die (werdende) Hebamme ...
 - achtet die körperlichen, seelischen und sozialen Bedürfnisse der Frau und handelt auf der Basis eines impliziten wechselseitigen Respekts;
 - zeigt sich der Frau und ihrer Familie zugewandt und freundlich;
 - zeigt ihre Zustimmung und Empathie deutlich, wenngleich noch unbewusst;
 - nimmt ihre eigenen Emotionen wahr sowie die der zu betreuenden Person.
- *Emotionale Reflexion*: Die (werdende) Hebamme ...
 - interagiert mit anderen Personen *teilweise*, da sie den Fokus meist ausschließlich auf die Durchführung einer Maßnahme legt;
 - nimmt Emotionen unbewusst wahr;
 - reagiert auf die Gefühle ihres Gegenübers *ausschließlich unbewusst* und niederschwellig;
 - hat im Rahmen ethischer Anliegen den Eindruck, „es stimmt etwas nicht“ und reagiert gefühlsbezogen mit Unbehagen;
 - fühlt eine Irritation - ist irritiert und agiert unsicher;
 - führt *noch keine professionell strukturierte ethische Reflexion* durch.
- *Einsatz affektiver Kompetenzen*: Die (werdende) Hebamme ...
 - gibt während der Durchführung einer Handlung noch keine einfühlsame Erklärung an die zu betreuende Person, da sie sich auf die Handlung konzentriert;
 - erklärt vielmehr linear im Anschluss an Handlungen/Untersuchungen.

b) Ethische Reflexionsfähigkeit Stufe 2:

Resonanz – Benennen von Gefühlen und unbewusste Reaktion auf Gefühle, ethical seeing

- *Empathie:* Die (werdende) Hebamme ...
 - nimmt die Anschauung und Haltung des Gegenübers und die Person als Ganzes wahr.
 - nimmt ebenfalls den Einfluss vielschichtiger Faktoren auf das individuelle Verhalten wahr. Jedoch kann sie noch nicht zielsicher und konsequent zwischen Interpretation und Beobachtung unterscheiden;
 - handelt subjektiv gefühlsbezogen auf die Emotionen ihres Gegenübers aus einer unbewussten, herzengeleiteten Motivation, sich in die Situation der Frau einfühlen zu wollen, um sie zu unterstützen;
 - stärkt die zu betreuende Person (und die Familie), für sich selbst zu sprechen;
 - zeigt sich der zu betreuenden Person und ihrer Familie zugewandt, nimmt die Emotionen wahr und reagiert darauf implizit, subjektiv-emotionsbezogen;
 - erkennt *noch nicht zielgerichtet* die Bedeutung oder Konsequenz dieser impliziten Reaktion.
- *Emotionale Reflexion:* Die (werdende) Hebamme ...
 - nimmt die eigenen Gefühle und die der ihr Schutzbefohlenen wahr und kann diese treffsicher benennen;
 - interagiert durch Trösten, Zustimmung, Unterstützung und Bestärkung;
 - versucht, den Grund für die Emotionen zu erkunden, jedoch kann sie diesem *nur ansatzweise* ein Bedürfnis oder ethisch begründeten Wertekonzept zuordnen;
- *Einsatz affektiver Kompetenzen:* Die (werdende) Hebamme ...
 - erkennt *meist* allgemeine Muster der Kommunikation;
 - entwickelt schrittweise moralische Werte;

Hinweis: Bis zu dieser Stufe, ist eine Kompetenzentwicklung aus ethischer Perspektive noch nicht konkret möglich. Es werden lediglich die Grundlagen der Beziehungsfähigkeit gelegt, um folgend bereit zu sein, ethisch reflektiert zu arbeiten. Daher doppelt sich die Beschreibung mit der Darstellung in der Entwicklung der Beziehungsfähigkeit, wird hier jedoch zielbewusst verortet, um der Vollständigkeit genüge zu leisten.

b) Ethische Reflexionsfähigkeit Stufe 3:

Reflexion der eigenen Gefühle im Kontext eines Wertesystems

ethical reflection

- *Hermeneutisches Fallverstehen: Die (werdende) Hebamme ...*
 - zeigt sich freundlich und grundlegend strukturiert unterstützend gegenüber der Frau und ihrer Familie.
 - baut diese Unterstützung auf der Basis einer professionellen Offenheit und Zugewandtheit aus.
 - strukturiert auf fachlicher Basis die Emotionen der zu betreuenden Person und ersetzt damit zunehmend reine Empathie durch gemeinsame, strukturierte Reflexion der Emotionen bzw. durch hermeneutisches Fallverstehen;
 - entwickelt zunehmend ihre Wahrnehmungsfähigkeit, Achtsamkeit und Reflexionsfähigkeit mit der Fähigkeit einer professionellen Bedürfnisorientierung (z. B. mit Hilfe des Konzeptes nach Marshall Rosenberg und allgemeinen ethischen Wertekonzepten).
 - beobachtet *zielsicher* und unterscheidet *stringent und sicher* Interpretation von Bewertung;
 - ist sich der moralischen Werte und Bedürfnisse bewusst, welche hinter dem Gefühl stehen;
 - nimmt Gefühle wahr und drückt diese bewusst zielgerichtet aus und ergänzt das Gefühl mit dem zugrundeliegenden Wert oder Bedürfnis;
 - erkennt situativ das entsprechende Bedürfnis, welches das Gefühl hervorbringt;
 - bearbeitet Kritik oder alternative Handlungsvorschläge vor fachwissenschaftlichem Hintergrund korrekt und
 - formuliert Konsequenzen eigenständig ebenfalls vor der Prämisse der Fachlichkeit korrekt.
- *Moralisch-strukturierte Reflexion: Die (werdende) Hebamme ...*
 - führt einen selbstkritischen Umgang mit der eigenen Handlung;
 - fordert eigenständig Unterstützung in Situationen an, die über den Kompetenzbereich von Hebammen hinausgehen;
 - analysiert und ergründet die Emotionen und Bedarfe ihres Gegenübers, kann diese in Bezug auf ein moralisches oder ethisches Wertesystem oder Bedürfnisse bewerten, verstehen und interagiert damit wertorientiert;

- ermittelt zielgerichtet moralische Werte und Bedürfnisse;
- reflektiert auf strukturierte Weise moralisch die tägliche Berufspraxis in der Situation oder danach;
- führt eine fachlich-moralische Reflexion entsprechend folgender Struktur durch:
 - ✓ Protagonisten bestimmen
 - ✓ Formulierung des Interesses
 - ✓ Alternativen zur Lösung formulieren
 - ✓ individuelle Lösung des Problems festlegen
 - ✓ Umsetzung der Lösung
 - ✓ Rückblick auf Konsequenzen
- *Simultaner Einsatz affektiver Kompetenzen: Die (werdende) Hebamme ...*
 - erklärt der zu betreuenden Person die Handlungen und Ergebnisse von Untersuchungen *simultan im Kontext von bekannten Handlungssituationen* und betreut gleichzeitig auf emotionaler Ebene.

b) Ethische Reflexionsfähigkeit Stufe 4:

Hierarchie von Werten, Reflexion ethischer Werte

ethical doing

(DQR-Stufe 6)

- *Hermeneutisches Fallverstehen und Handeln: Die (werdende Hebamme) ...*
 - dringt tief in das individuelle Fallverständnis vor, indem sie die Situation nicht nur fachwissenschaftlich, sondern auch ethisch-moralisch erkundet und reflektiert;
 - ordnet Emotionen und ethische Aspekte in Bedarfe, Bedürfnisse und Wertekonzepte ein, hinterfragt, reflektiert und priorisiert vor dem Hintergrund einer ethisch-moralischen Wertestruktur;
 - toleriert andere Haltungen;
 - akzeptiert andere Meinungen und ordnet diese gleichzeitig fachlich korrekt ein;
 - leistet *auf wertschätzende Weise* Überzeugungsarbeit, wo es der fachliche Hintergrund erfordert;
 - durchdenkt Handlungen implizit im Voraus und wägt die Konsequenzen ab;
 - verantwortet die Handlung vor sich selbst vor dem Hintergrund moralischer und ethischer sowie bedürfnisorientierter Konzepte.

- *Ethische Reflexion*: Die (werdende) Hebamme ...
 - reflektiert die tägliche Berufspraxis in der Situation oder danach strukturiert auf Basis ethisch-moralischer Aspekte und Güte;
 - reflektiert ethische und moralische Werte anhand des eigenen Wertesystems und vergleicht diese mit übergeordneten moralisch-ethischen Wertemodellen;
 - reflektiert ihr berufliches Handeln kritisch in Bezug auf fachwissenschaftliche und gesellschaftliche Erwartungen und Folgen;
 - nimmt Gefühle frei von Interpretationen wahr, formuliert diese bewusst und zielgerichtet und erkennt situativ das entsprechende Bedürfnis, den Bedarf sowie die ethischen Werte dahinter;
 - nimmt in sehr ausgeprägter Weise alle Bedarfe und Bedürfnisse auf emotionaler und fachlicher Ebene wahr und handelt stets achtsam auf der Basis ethischer Wertekonzepte;
 - ist zu einem grundlegend zu einem Perspektivenwechsel bereit und erkennt diesen als Prämisse jedes Handelns an.

- *Moralischer Konflikt – ethisches Dilemma*: Die (werdende) Hebamme ...
 - unterscheidet korrekt und spielerisch zwischen einem ethischem Dilemma (Kompromiss nicht möglich, die Entscheidung wird immer zu Lasten des einen Protagonisten getroffen) und einem individuellen moralischen Konflikt (Kompromiss möglich);
 - formuliert zielsicher eine ethische Fragestellung, benennt treffsicher, Protagonisten und priorisiert oder ordnet Werte, Bedürfnisse und Normen;
 - entwickelt ethische Leitlinien und wendet Modelle ethischer Reflexionen an:
 - ✓ Protagonisten in einem Dilemma oder Konflikt bestimmen
 - ✓ ethische Fragen/das Dilemma, den Konflikt formulieren
 - ✓ Antworten auf einen moralischen Konflikt formulieren oder den Entscheidungsprozess im Rahmen von ethischen Dilemmata-Situationen strukturell begleiten und unterstützen
 - ✓ individuelle Vorschläge zur Bearbeitung des Dilemmas geben bzw. die Verantwortung für den Entscheidungsprozess übernehmen
 - ✓ Eine Entscheidung in der Praxis umsetzen
 - ✓ Rückblick auf das Outcome mit den Beteiligten

- *Simultaner Einsatz affektiver Kompetenzen:* Die (werdende) Hebamme ...
 - setzt affektive Kompetenzen auch im Kontext von unbekanntem Handlungssituationen um;
 - begleitet die zu betreuenden Personen reflektiert und simultan mit anderen Handlungen und Maßnahmen psycho-sozial;

b) Ethische Reflexionsfähigkeit Stufe 5:

Verinnerlichung

ethical being

„*Ethical being*“ meint das kontinuierliche Bestreben, das Leben der Mitmenschen durch Wertschätzung bereichern zu wollen. Dieser Zustand scheint allein dadurch begrenzt zu sein, dass der Mensch evolutionsgeschichtlich betrachtet ein Wesen im Sinne eines Säugtiers ist, welches primär um das eigene Überleben kämpft. Bedürfnisorientierung sich selbst und anderen gegenüber scheint in unserem Kulturkreis zweitrangig zu sein. Wird sie jedoch als Vision gelebt, als kontinuierliche Prämisse des Lebens, kann diese Art ethischer Reflexion zu einem friedvollen Zusammenleben beitragen.

Die Verinnerlichung ist Ausdruck einer grundlegend humanistischen Orientierung, die eine bereichernde Interaktion ermöglicht. Es besteht eine maßgebende Orientierung, die es ermöglicht, in einem komplexen fachspezifischen Kontext die für sich richtige ethische Entscheidung zu treffen oder andere zu beraten. Die Stufe der Verinnerlichung und des „Lebens“ ethischer Kompetenz entspricht einem kontinuierlichen Streben nach reflektierter Entscheidungsfindung zur Handlungsumsetzung. Personen, welche nach der Verinnerlichung im Sinne des „ethical being“ streben, durchdenken Handlungen implizit im Voraus, die Konsequenzen werden abgewogen und angenommen. Sie verantworten die Handlung vor sich selbst vor dem Hintergrund moralischer und ethischer sowie bedürfnisorientierter Konzepte.

- Die (werdende) Hebamme verfügt grundlegend über ...
 - die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, die eine Begleitung der Mitmenschen fern der eigenen Konzepte ermöglicht;
 - die Motivation, andere Wirklichkeitskonstruktionen anzuerkennen;
 - über die Haltung, das Leben der Mitmenschen durch Wertschätzung bereichern zu wollen;

- Die (werdende) Hebamme ...
 - abstrahiert Handlungen im Hinblick auf ethische Reflexion;
 - toleriert andere Haltungen;
 - akzeptiert andere Meinungen und ordnet diese gleichzeitig fachlich korrekt ein;
 - leistet auf wertschätzende Weise Überzeugungsarbeit, wo es der fachliche Hintergrund erfordert;
 - durchdenkt Handlungen implizit im Voraus und wägt die Konsequenzen ab;
 - verantwortet die Handlung vor sich selbst vor dem Hintergrund moralischer und ethischer sowie bedürfnisorientierter Konzepte.

2.5.9.3 Psychomotorische hebammenberufliche Kompetenzen:

a) Methodenkompetenz, Entscheidungs-, Steuerungs- und Handlungskompetenz

b) Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit

In der Domäne der psychomotorischen hebammenberuflichen Handlungskompetenz geht es um manuelle und körperlich-praktische Fähigkeiten sowie handwerkliche und technische Fertigkeiten. Die motorische Handlungsfähigkeit schließt eine Planung und Zielrichtung, ein Überlegen ein, woraus sich die Begrifflichkeit „Psycho-“ motorisch ableiten lässt. Dennoch werden in dieser Domäne nicht ausschließlich die methodische Handlungskompetenz verortet, sondern auch die Kompetenz der Zusammenarbeit mit andern Berufsgruppen, da sie im vielschichtigen Berufsalltag, wo verschiedene Professionen einer Disziplin zusammen agieren, die Qualität der Handlung eines jeden einzelnen beeinflussen. Tragendes Kriterium gelingender Kooperation ist die Art der Kommunikation, weshalb in dieser Domäne die Art der Kommunikation in ihrer methodischen Ausprägung beschrieben wird.

Psychomotorische hebammenberufliche Kompetenzen:

a) Methodenkompetenz, Entscheidungs-, Steuerungs- und Handlungskompetenz

(modifiziert nach von Campenhausen 2020; Dave, 1973; DQR 2011; HQR, 2020; Pehlke-Milde 2009, Schewior-Popp, 2014; Schönhardt 2023; Skeide 2018,)

a) Methodenkompetenz Stufe 1:

Imitation – strukturierte und direkte verbale Demonstration und Anleitung,

Orientierungs- und Überblickswissen

Die (werdende) Hebamme ...

- zeigt ein reproduktives, situatives Nachahmen von gezeigten Handlungen und Handlungsabfolgen, in Einzelschritten *nach vorhergehender Demonstration*;
- demonstriert ihre Handlung *noch unsicher und nur teilweise korrekt*;
- demonstriert ihre Handlungen unter direkter Anleitung in Einzelschritten, *oftmals verbunden mit einer Fehlerkorrektur*, ebenfalls in einzelnen Teilen;

a) Methodenkompetenz Stufe 2:

Manipulation – verbale, visuelle oder taktile Anleitung ohne Vorgabe der Struktur, Orientierungs- und Überblickswissen

Die (werdende) Hebamme ...

- führt eine Handlung oder Maßnahme unter verbaler, visueller oder taktile Anleitung ohne vorherige strukturelle Demonstration durch Lehrende durch;
- übt unter der Anleitung eine bestimmte Technik ein. Verbale Anweisungen sowie visuelle oder taktile Hinweise in Einzelschritten/Manipulationen des Anleitenden wirken unterstützend.
- hat noch kein routiniertes fachbezogenes Handeln entwickelt.
- ahmt deutlich erkennbar im Rahmen einer Anleitung das Gelernte/die Anweisungen nach;
- demonstriert *unter Anleitung korrekt*.

a) Methodenkompetenz Stufe 3:

Präzision – indirekte Anleitung, berufliches Zusammenhangwissen

Die (werdende) Hebamme ...

- handelt unter Aufsicht;
- führt eine Technik oder eine Maßnahme regelgeleitet, eigenständig korrekt unter Beobachtung durch;
- demonstriert reproduktive, situative Handlungen und Handlungsabfolgen unter Begleitung/Beobachtung.
- demonstriert strukturiert in Einzelschritten und erklärt dabei ihr Vorgehen;
- festigt die regelgeleitete Handlung ohne Modell oder vorheriger Demonstration und bildet Genauigkeit und Selbständigkeit unter Beobachtung aus;
- definiert subjektive Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse in Theorie und Praxis und gestaltet diese eigenständig unter Beobachtung;
- erkennt Problemstellungen und Schwierigkeiten vorausschauend und löst sie ohne Anleitung (PDCA-Zyklus).
- löst Problemstellungen eigenständig unter Aufsicht und koordiniert Handlungen sinnvoll und eigenständig und bringt sie in eine sinnvolle Abfolge;
- verfügt noch nicht über eine ausgeprägte Handlungssicherheit;

- beschreibt den Weg der Problemlösung, reflektiert ihn und begründet ihr Vorgehen;
- übt einen selbstkritischen Umgang mit der eigenen Handlung und
- fordert Unterstützung eigenständig an;
- nimmt Kritik oder alternative Handlungsvorschläge offen an und formuliert Konsequenzen eigenständig.

a) Methodenkompetenz Stufe 4:

Handlungsgliederung – Koordination und Strukturierung von Handlungen,

Detail- und Funktionswissen

(DQR-Stufe 6)

Die (werdende) Hebamme ...

- handelt regelgeleitet, zielorientiert und sach- und fachgerecht;
- führt ihre Handlungen und Maßnahmen im Praxisalltag regelgeleitet und planmäßig durch;
- verfügt über eine regelgeleitete manuelle Fähigkeit im Sinne einer taktil-haptischen Wahrnehmung bei der körperlichen Untersuchung;
- ist sich bewusst, dass Berührung in der Hebammenarbeit eine besondere Bedeutung haben: Berührungen durch Hebammen haben das Ziel, diagnostische Ergebnisse zu erzielen und dabei gleichzeitig Vertrauen aufzubauen.
- definiert korrekt Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse in Theorie und Praxis und gestaltet sie eigenständig und korrekt;
- erkennt Schwierigkeiten vorausschauend und löst sie in Passung an Zeit und Inhalte korrekt;
- koordiniert Handlungen sinnvoll und bringt sie eigenständig in eine sinnvolle Abfolge;
- gestaltet mehrere parallele Arbeitsprozesse simultan auf der Basis der curricularen Grundlage des Lehrangebots;
- verfügt über ein breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld.
- erarbeitet neue Lösungsansätze unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen;
- arbeitet verantwortlich in Expertinnen- und Expertenteams;
- leitet andere Personen und Mitarbeitende verantwortlich, strukturiert und korrekt an;

- übt einen selbstkritischen Umgang mit der eigenen Handlung und fordert Unterstützung eigenständig an;
- bedenkt Kritik oder alternative Handlungsvorschläge wertschätzend und reflektiert Anweisungen fachwissenschaftlich, sozial-gesellschaftlich und ethisch-moralisch und setzt die Konsequenzen zielbewusst um.

a) Methodenkompetenz Stufe 5:

**Naturalisierung – Ablösen vom Modell,
erfahrungsgeleitetes und fachsystematisches Vertiefungswissen
(DQR-Stufe 7)**

Die (werdende) Hebamme ...

- wendet verschiedene Techniken in verschiedensten Situationen ausgeprägt souverän und ressourcenorientiert an;
- agiert mühelos und trifft Entscheidungen schnell und implizit korrekt;
- transferiert ihr Wissen und methodische Handfertigkeit sowie ihre Steuerungskompetenz gut in unbekannte Situationen;
- entwickelt und überprüft eigene Handlungsstrategien im Kontext der medizinischen Standards;
- definiert neue Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse in Theorie und Praxis und gestaltet diese eigenständig;
- erkennt Schwierigkeiten vorausschauend und löst diese auf der Basis von Erfahrung und fachwissenschaftlicher Inhalte eigenständig korrekt;

Psychomotorische hebammenberufliche Kompetenzen:

b) Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit

b) Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit Stufe 1 und Stufe 2:

Imitation und Manipulation – Orientierungs- und Überblickswissen

Grundsätzliche Kommunikationskompetenzen

- *Begrüßung*: Die (werdende) Hebamme stellt sich auf Nachfrage der Schwangeren/gebärenden Person oder Wöchnerin mit Namen vor.
- *Klare Struktur/Roter Faden*: Die (werdende) Hebamme zeigt eine logische, nachvollziehbare Struktur in den Beschreibungen/Erklärungen.
- *Informed Consent*: Die (werdende) Hebamme holt sich die Erlaubnis für die Untersuchung bei der zu betreuenden Person ein und begründet die Notwendigkeit der Untersuchung logisch gut strukturiert.
- *Verständliche Sprache*: Die (werdende) Hebamme spricht verständlich und deutlich.
- *Patientenorientierter Sprachstil*: Die (werdende) Hebamme verwendet ein angemessenes Tempo und eine passende Lautstärke in klarer und deutlicher Aussprache, (Deutsch auf Niveau C1, angepasste Sprache: meist der Frau/Schwangeren/gebärenden Person oder Wöchnerin/Familie angemessene Sprache, z. B. hinsichtlich Wortwahl).
- *Narrative Gesprächsführung*: Die (werdende) Hebamme bietet der zu betreuenden Person einen geschützten Raum und lässt sie aussprechen.
- *Zugewandtheit* entsprechend der Aufgabenstellung: Die (werdende) Hebamme wendet kinästhetische Grundlagen zur Wahrung des Verhältnisses von Nähe und Distanz an, setzt diese jedoch noch nicht immer treffsicher um.
- *Blickkontakt*: Die (werdende) Hebamme stellt die gesamte Zeit über situations- und personenadäquat Augenkontakt her.

Spezifische Kommunikationskompetenzen

- *WWSZ-Technik*:
W / Warten – Die (werdende) Hebamme bietet manchmal Pausen an, um Raum für Reaktionen zu lassen.
W / Wiederholen und Verständnissicherung – Die (werdende) Hebamme bekräftigt

das Verständnis durch zum Teil noch unsicheres Rückfragen, sie stellt offene Fragen und nicht nur geschlossene.

Medizinisch-biologische Aufklärung und Beratung

- *Klare Struktur/Roter Faden:* Die (werdende) Hebamme zeigt eine logische, nachvollziehbare Struktur in den Beschreibungen/Erklärungen (dem Semester entsprechend korrekt).
- *Medizinische Befunde erklären:* Die (werdende) Hebamme erklärt wesentliche Befunde (den curricularen Anforderungen im Semester entsprechend).
- *Risiken und Chancen erläutern:* Die (werdende) Hebamme erläutert Risiken und Chancen von entsprechenden Maßnahmen und Befunden teilweise (dem Semester entsprechend).

b) Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit Stufe 3:

Präzision – berufliches Zusammenhangwissen

Grundsätzliche Kommunikationskompetenzen

- *professionsorientierter Sprachstil:* Die (werdende) Hebamme ...
 - verwendet ein angemessenes Tempo, spricht deutlich und dem Patientenniveau entsprechend (Kind, Mutter, Begleitpersonen),
 - verwendet angemessen eine Fachsprache, Deutsch Niveau C1, Englisch Niveau B, die Umstellung zwischen verschiedenen sprachlichen Anforderungen gelingt ihr teilweise, sie verwendet jedoch stets eine der Begleitperson angepasste Sprache: stets angemessene, risikofreie Sprache (z. B. hinsichtlich Wortwahl).
- *Narrative Gesprächsführung:* Die (werdende) Hebamme bietet der zu betreuenden Person stets einen geschützten Raum und lässt die Schwangere/gebärende Person oder Wöchnerin immer aussprechen.
- *Zugewandtheit entsprechend der Aufgabenstellung:* Die (werdende) Hebamme...
 - wendet die Regeln der Kinästhetik korrekt an und wahrt die notwendige Distanz trotz der erforderlichen körperlichen Nähe;

- gestikuliert situationsentsprechend, ihre Mimik ist passend und stimmt meist mit den Gesprächsinhalten überein;
- zeigt eine grundsätzlich zugewandte Körperhaltung;
- wahrt den Blickkontakt und stellt die gesamte Zeit über situations- und personenadäquat Augenkontakt her.

Spezifische Kommunikationskompetenzen

- *WWSZ-Technik:*

W / Warten – Die (werdende) Hebamme bietet teilweise Pausen an, um Raum für Reaktionen zu lassen.

W / Wiederholen – Verständnissicherung: Die (werdende) Hebamme zeigt Verständnis durch gutes, unmittelbares Rückfragen, sie stellt meist offene Fragen.

Z / Zusammenfassung des Gesprächs – Die (werdende) Hebamme führt am Ende des Gespräches eine Zusammenfassung durch, um Daten zu einem runden Abschluss zu bringen. Sie versteht es, Wesentliches in kurzen und klaren Äußerungen zu verdichten.

Medizinisch-biologische Aufklärung und Beratung

- *Klare Struktur/Roter Faden:* Die (werdende) Hebamme ...
 - folgt stets einer logischen und nachvollziehbaren und korrekten Struktur in ihren Erklärungen;
 - Führt die Inhalte der Beratung fachwissenschaftlich korrekt auf;
 - differenziert, beurteilt, gewichtet und schlussfolgert selbstständig und korrekt unter Einbezug der Patientensituation.
- *Medizinische Befunde erklären:* Die (werdende) Hebamme erklärt wesentliche Befunde klar und verständlich und legt die Bedeutung für die Situation dar.
- *Risiken und Chancen erläutern:* Die (werdende) Hebamme erläutert Risiken und Chancen von entsprechenden Maßnahmen und Befunden teilweise und geht korrekt auf Nachfragen ein (dem Semester entsprechend).
- *Handlungsmöglichkeiten besprechen:* die (werdende) Hebamme erklärt eine angemessene Auswahl an Handlungsmöglichkeiten.

b) Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit Stufe 4 und Stufe 5:

Handlungsgliederung und Naturalisierung – Detail- und Funktionswissen, erfahrungsgelitetes und fachsystematisches Vertiefungswissen (DQR-Stufe 6)

Grundsätzliche Kommunikationskompetenzen

- *Kommunikationskompetenz:* Die Methode der Kommunikation spiegelt sich in bedürfnisorientierten Modellen wider, in denen Wahrnehmung und Beobachtung im Vordergrund stehen, und nicht Beurteilungen. Die (werdende) Hebamme ...
 - zeigt Verständnis und nimmt die Belange der zu betreuenden Personen ernst;
 - begegnet den ihr Schutzbefohlenen auf Basis eines professionellen hermeneutischen Fallverstehens und ergründet tiefgreifend die Bedarfe und Bedürfnisse der zu betreuenden Person;
 - grenzt sich selbst zum Eigenschutz ab, indem sie die Sichtweisen der Schwangeren, gebärenden Person oder Wöchnerin abstrahiert;
 - wird nicht zur Freundin der zu betreuenden Person, sondern zu einer Wegbegleiterin auf professioneller Ebene:

Spezifische Kommunikationskompetenzen

- *WWSZ-Technik:*
 - W / Warten* – Die (werdende) Hebamme nutzt Pausen, um Raum für Reaktionen zu lassen und setzt Pausen bewusst ein, um emotionale Reaktionen aufzufangen.
 - W / Wiederholen* – Verständnissicherung: Die (werdende) Hebamme sichert das Verständnis durch gutes, unmittelbares Rückfragen, sie stellt offene Fragen und wiederholt wichtige Inhalte, um das Verständnis zu sichern.
 - S / Spiegeln* – Die (werdende) Hebamme spricht Gefühle klar und verständnisvoll an und sie reagiert auf subtile emotionale Signale.
 - Z / Zusammenfassung des Gesprächs* – Die (werdende) Hebamme ...
 - versteht es, Wesentliches in kurzen und klaren Äußerungen zu verdichten, ohne die Bedeutung zu verändern.
 - erstellt gekonnt eine Zusammenfassung wichtiger Inhalte, wobei sie die Perspektive der Frau integriert.
 - klärt noch offene Fragen und klärt über nächste Schritte auf.

- bringt das Gespräch zu einem organischen Ende und gibt eine positive Rückmeldung, bei der auch kleine Erfolge hervorgehoben werden.

Medizinisch-biologische Aufklärung und Beratung

- *Klare Struktur/Roter Faden:* Die (werdende) Hebamme ...
 - folgt stets einer logischen und nachvollziehbaren und korrekten Struktur in ihren Erklärungen;
 - führt die Inhalte der Beratung fachwissenschaftlich korrekt auf;
 - differenziert, beurteilt, gewichtet und schlussfolgert selbstständig und korrekt unter Einbezug der Patientensituation.
- *Medizinische Befunde erklären:* Die (werdende) Hebamme ...
 - erklärt alle Befunde klar und verständlich und legt sicher und korrekt die Bedeutung für die Situation dar;
 - erklärt die Befunde sehr anschaulich und patientengerecht und geht korrekt auf Nachfragen ein;
 - erläutert Risiken und Chancen umfänglich und korrekt und bespricht Handlungsmöglichkeiten.

Mit der detaillierten Beschreibung der Schlüsselkompetenzen ist eine semestergerechte Zuordnung in Passung an das jeweilige Curriculum möglich. Damit wird ein semesterorientierter Erwartungshorizont bereitgestellt, welcher die Grundlage der Beschreibung der zu erwartenden Lernergebnisse in einer spezifischen Performanzprüfung ist. Es wird empfohlen, die Lernergebnistaxonomie für Prüfungen einzusehen und für Prüfungen zu verwenden (siehe Anhang VII, Lernergebnistaxonomie für Prüfungen). Ebenfalls wird die gesamte Lernergebnistaxonomie zur Einsicht für ein gutes Gesamtverständnis in Anhang VIII bereitgestellt. Daraus wird ersichtlich, warum manche Stufen nicht für Prüfungen geeignet sind.

2.6 Performanzprüfungen: Lernerfolgsüberprüfungen im systemischen Kontext beruflicher Handlungskompetenz

Zur Relevanz: „Students can [...] escape from the effects of poor teaching, they cannot [...] escape the effects of poor assessment“ (Boud 1995, 35) konstatierte David Boud bereits 1995 weitsichtig auf eindrucksvolle Weise und wies auf die Bedeutsamkeit der Qualität von Prüfungen für die Lernenden hin. Prüfungen haben einen großen Einfluss auf das Lernen selbst und die Motivation der Lernenden (Boud 1995, 35-36). Sie dienen also nicht ausschließlich der formalen Qualifikation zum Modulabschluss, sondern haben eine reflexive Wirkung auf die Kompetenzgenerierung. Aus einer subjektorientierten pädagogischen Perspektive sind es vor allem Prüfungen, die das Lernen steuern: Entsprechend dem Konzept des Constructive Alignment (Bachmann 2018, 146) gilt es, Prüfungen in die Einheit der ‚Ziel – Inhalt – Methode – Lernenden – Beziehung‘ als integrativen Bestandteil zu verorten (König, Hörnlein 2019, 130). In der konzeptuellen Rahmung der Überprüfung beruflicher Handlungskompetenz ergibt sich zielgerichtet die Schlussfolgerung, dass die Aufgaben und Ziele der Prüfung die beruflichen Anforderungen repräsentieren müssen und Prüfungssituationen dementsprechend die berufliche Wirklichkeit simulieren sollten (Bohnert 2006, 3). Bestenfalls sollte die Prüfung eine Schnittstelle zwischen dem Lernort Praxis und dem Lernort Hochschule darstellen, um den Leistungsstand beider Lernorte zu evaluieren. Prüfungen geben Lehrenden wie Lernenden ein Feedback über den Lernstand, wobei Lehrende Rückschlüsse auf die qualitative Ausgestaltung der Lehre ziehen können und Lernende gleichsam über ihre subjektive Lernweise. Ebenfalls dienen Prüfungen der Lernkorrektur. Blinde Flecken und Defizite werden aufgedeckt und Lernende können im Rahmen von Prüfungseinsichtsgesprächen oder allgemeinen Feedbacks neue Kompetenzen gewinnen. Wenn es Lernenden ermöglicht wird, den Lehrenden ebenfalls eine Rückmeldung geben zu können, werden sie dabei unterstützt, ihre eigene Lehrkompetenz zu reflektieren und anzupassen. Damit erfüllen Prüfungen den Zweck der Kompetenzgenerierung in einem wechselseitigen Lehr-Lernverhältnis (Weidauer 2015, 47-48). Performanzprüfungen ermöglichen auf der Basis ihrer besonderen Struktur und der Möglichkeit der Simulation, praktische Fähigkeiten in realitätsnahen Situationen zu überprüfen. Berufliche Kompetenzen werden operationalisiert, um sie überprüfbar zu machen. Die erwarteten Lernergebnisse werden eindeutig und entsprechend dem Lernstand (Semester oder Ausbildungsjahr) taxonomieorientiert formuliert. Damit werden der Sollwert und der Erwartungshorizont festgelegt. Die Performanz der Prüflinge steht im

Fokus. Ziel der Überprüfung beruflicher Handlungskompetenz ist es ergänzend stets, die „internen Bedingungen“ (Seeber et al. 2010, 6), verstanden als das Potential, welches der Performanz zugrunde liegt, zu ermitteln. Damit sind sowohl das Wissen als auch Aspekte der Werteorientierung, Motivation und Metakognition gemeint (in Anl. an Seeber et al. 2010, 6).

Besonders im Gesundheitswesen sind Performanzprüfungen essenziell, um sicherzustellen, dass Fachkräfte ihr Wissen und ihre Kompetenzen auch in praktischen Situationen anwenden können (Bonse-Rohmann, Hüntelmann, Nauerth 2008, 21). Damit leisten Performanzprüfungen einen großen Beitrag zur Qualitätssicherung und Patientensicherheit. Hingegen weist die traditionelle Form der Überprüfung klinisch-praktischer Kompetenzen am Krankenbett insbesondere im Hinblick auf die Patientensicherheit Grenzen auf, welchen durch eine Prüfung in Simulation entgegengewirkt werden kann. Beispielsweise bietet eine klinische Prüfung am Krankenbett keine inhaltliche Sicherheit, Situationen sind im Hinblick auf die Inhalte nur eingeschränkt vorhersehbar und auch der Schwierigkeitsgrad ist im Vorfeld nicht eindeutig absehbar. Die Patienten selbst haben die unterschiedlichsten Anforderungen auf inhaltlicher wie affektiver Ebene, Rahmenbedingungen (wie bspw. schreiendes Kind) sind nicht vorhersehbar oder auch die unterschiedlichen Fachkenntnisse der Prüfenden haben einen großen Einfluss auf die Testgüte der Prüfung in der beruflichen Realität. Leistungsbeurteilungen sind ungenau und weisen eine geringe Objektivität sowie Reliabilität auf. Aus der Perspektive der Güte und Qualitätssicherung für die Lernenden scheint eine Performanzprüfung in Simulation der klassischen „Prüfung am Bett“ überlegen zu sein (Scheffel, Fröhmel, Georg 2008, 104-105). Vor allem, jedoch nicht ausschließlich, scheint die Relevanz besonders in dualen Studiengängen sehr hoch zu sein, da Fähigkeiten der praktischen Umsetzung und Anwendung als integrative Teile der Ausbildung überprüft werden müssen.

Zur Definition: In Anlehnung an die Definition von Performanz beschreibt eine Performanzprüfung eine Evaluationsform, in welcher Kompetenzen exemplarisch auf eine spezifische Situation bezogen expliziert werden sollen. Das Ziel einer Performanzprüfung ist es, in der Simulation einer beruflichen, realitätsnahen Situation eine Prüfungsleistung zu erbringen, welche der Performanz in einer echten beruflichen Situation entspricht (Mohr 2008, 58-60). Die Performanz selbst bezieht sich auf die Anwendung verschiedener Kompetenzen eines Individuums (Waldenfels 2000, 63). Eine Performanzprüfung soll zeigen, ob das Gelernte auch praktisch umgesetzt und angewendet werden kann. Ziel ist stets die

Simulation realitätsnaher beruflicher Situationen. Laut Bonse-Rohmann und Sohr wird die Performanzprüfung in die Gruppe der mündlichen Prüfungsformate eingruppiert, wobei berufstypische Situationen simuliert werden. Sie wird verglichen mit einem Rollenspiel (Bonse-Rohmann, Sohr 2005, 191). Der in dieser Dissertation stark fokussierte systemische und ganzheitliche Charakter kann nach Bonse-Rohmann mit dem Format einer Performanzprüfung gut evaluiert werden: Performanzprüfungen ermöglichen das Assessment von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen. Es wird ausdrücklich auf die Notwendigkeit der Reflexion als integrativem Teil der Prüfung hingewiesen. Damit kann die affektive Komponente der Personalkompetenz offengelegt werden (Mohr 2008, 57).

Zur Umsetzung und Struktur: In der strukturellen Ausgestaltung einer Performanzprüfung wird in Anlehnung an Keim (Keim 1992, 20) ein Simulationsrollenspiel mit dem Prüfungsformat einer Fallstudie verschränkt, um den Prüflingen die Möglichkeit zu geben, viele Facetten von Kompetenzen widerspiegeln zu können. Der Ablauf der Aktionschritte in einer Performanzprüfung lässt sich nach Mohr (2008, 57) in folgende Phasen einteilen:

1. *Aktivierung der Kompetenzen:* Problemkonfrontation mit einer berufstypischen Situation.
2. *Planung:*
 - Analyse der Aufgabenstellung (Problemerkläuterung, Diagnosestellung, Abwägung Ressourcen und Risiken, Ziele beschreiben).
 - Lösungsansätze entwickeln.
3. *Szenario und Performanz im Handeln:* Durchführung, Problemlösung.
4. *Reflexion* der Handlungsperformanz

(Mohr 2008, 57).

Damit weist die Struktur einer Performanzprüfung in der Regel die klassischen Elemente des professionellen Handlungszyklus auf: Planen, Durchführen, Evaluieren und Anpassen. In der Performanzprüfung wird das Individuum an eine Aufgabe herangeführt, eine Problemstellung zu lösen. Damit wird der Einsatz der Kompetenzen aktiviert und dem Prüfling die Möglichkeit gegeben, unter Beweis zu stellen, was er umzusetzen in der Lage ist – die Kompetenz kann als Performanz sichtbar werden. Determinanten wie die Einstellung, der Wille und das Wissen beeinflussen situativ die Performanz der

Durchführung im Szenario. Nach einer Planungsphase, in der sich die Prüflinge mit der Situation und der Aufgabenstellung vertraut machen (Fallanalyse) und ihr Handeln planen, schließt sich die Phase der Umsetzung und Handlungsperformanz an – das Szenario wird ohne Einfluss von außen simuliert. Von hoher Bedeutung ist die Reflexion im Anschluss an diese Simulation. Mit ihr können Kompetenzen verifiziert oder ergänzend offengelegt werden (Mohr 2008, 57-58). Es wird Performanz also nicht ausschließlich als Handlung, sondern auch als Performanz des Wissens und der Einstellung verstanden. In Performanzprüfungen findet ein sehr hoher Praxisbezug als methodisch-motorische Kompetenz Anwendung. Vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung im systemischen Sinn haben die Ausprägung affektiver und kognitiver Kompetenzen jeweils in Passung zum Prüfungsziel eine entsprechend hohe Relevanz. Um die Qualität einer Performanzprüfung sicherzustellen, gilt es, die Prüfung auf den systemischen Charakter auszurichten und die Aufgabe sowie die Struktur der Prüfung so zu gestalten, dass alle drei Domänen (affektiv, kognitiv, psychomotorisch) in Form von Performanz gezeigt werden können. Dieser Prämisse untergeordnet, wurden von Mohr (Mohr 2008, 61 ff) weitere Gütekriterien entwickelt, welche die üblichen pädagogischen Testkriterien untermauern und ergänzen. Im folgenden Kapitel wird auf die Qualität und Güte einer Performanzprüfung Bezug genommen.

2.7 Qualitätskriterien kompetenzorientierter Performanzprüfungen

Vor dem Hintergrund wachsender Anforderungen an Bildung und der paradigmatischen Neuausrichtung an Kompetenzen gilt es, entsprechende Qualitätskriterien für Prüfungen festzulegen, welche sowohl qualitativ als auch quantitativ ausgerichtet sind (Zimmermann 2024). Es ist das Ziel, Qualitätsstandards bereitzustellen, welche die Güte einer Prüfung nicht nur im Hinblick auf das Bewertungsinstrument, sondern gleichsam den Prozess der Entwicklung und Durchführung fokussieren. Um zuverlässige Beurteilungen des Könnens erstellen zu können, müssen bestimmte Prinzipien der Umsetzung und Bewertung eingehalten werden. Auf diese Weise wird die Qualität sichergestellt und Irrtümer bei der Bewertung können vermieden werden. Nach Ingenkamp und Lissmann (2008, 51) müssen Prüfungen die klassischen Hauptgütekriterien quantitativer Testtheorie Validität, Objektivität und Reliabilität enthalten. Diese orientieren sich grundlegend an den Gütekriterien quantitativer Forschung, da sich die praktische Relevanz jener in

anderen wissenschaftlichen Testverfahren als zielführend erwiesen hat (Lienert, Raatz 1998; Lukesch 1998 zitiert nach Ingenkamp, Lissmann 2008, 51). Unter einer Prüfung wird im Allgemeinen eine Messung der gezeigten Performanz verstanden. Aus der Performanz können Rückschlüsse auf die zugrundeliegende Kompetenz gezogen werden. Die Studierenden zeigen bezogen auf ein bestimmtes Thema zu einem bestimmten Zeitpunkt, was sie umzusetzen in der Lage sind (Beem 2018, 3). Die Qualitätskriterien werden folgend differenziert beschrieben, sie stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander und sollten daher ausschließlich aus einer holistischen Perspektive der Interdependenz und des Zusammenhangs betrachtet werden (siehe dazu die nachfolgende Abbildung 9):



Abbildung 9: Interdependenz der Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität (eigene Darstellung)

2.7.1 Validität – Gültigkeit

Die *Validität* ist das wichtigste methodische Kriterium der Güte einer Prüfung. Sie stellt die Frage, ob die Prüfung misst, was sie messen soll. Das Ziel der Prüfung und die Aufgabe stehen hier also im Blickpunkt der Beurteilung der Güte. Validität bezieht sich auf die Frage, ob mit der Prüfungsaufgabe zutreffend gültige Rückschlüsse auf die Kompetenzen bei Studierenden gezogen werden können (Schindler 2015, 27). Es wird der Grad

der Genauigkeit gemessen, mit dem die Prüfung das Ziel überprüft. Soll bspw. die Kommunikationsfähigkeit überprüft werden, während gleichzeitig schwierige Inhalte aufgeführt werden, scheint der Test eher das Fachwissen im Fokus zu haben. Es wird nicht geprüft, was zu prüfen beabsichtigt war. Ebenso sind Bedingungsfaktoren wie Gerechtigkeit in der Organisation (Teil der Objektivität) oder die Unabhängigkeit vom Prüfenden (Form der Reliabilität) von Bedeutung für die Validität. Die Validität, als das wohl tragende Kriterium der Güte von Prüfungen, steht damit in einem wechselseitigen Verhältnis der Abhängigkeit von den Kriterien der Objektivität und Reliabilität.

Die *curriculare Gültigkeit* ist als ein markanter Aspekt der *Inhaltsvalidität* von besonderer Bedeutung. Mit dem Modulplan oder dem Curriculum werden thematische Vorgaben darüber bereitgestellt, was gelernt werden soll. Kompetenzorientierte Curricula enthalten ebenfalls Lehr-Lernziele als angebaute Lernergebnisse. Sie können direkt als Ziele der Prüfung operationalisiert werden. Je genauer die Inhalte und Ziele curricular definiert sind, um so exakter können sie für die Prüfung in Prüfungsaufgaben umgesetzt werden – der Grad der inhaltlichen Validität steigt. Das grundlegende, intendierte Curriculum (meist als Modulhandbuch beschrieben) wird übergeordnet in Passung an Gesetze und rechtliche Studien- und Prüfungsordnungen entwickelt. Ergänzend wird an Hochschulen mit dem Ziel der inhaltlichen Differenzierung meist eine Lehrplanung implementiert, welche die Charaktereigenschaften freier Lehre der jeweiligen Hochschule repräsentiert und am Semesterende eine Auflistung des Ist-Soll-Status bereitstellt – nicht immer kann geplante Lehre organisatorisch umgesetzt werden. Letztlich sollte jedoch nur geprüft werden, was auch gelehrt wurde. Die Inhaltsvalidität bezieht diesen besonderen Aspekt der curricularen Genauigkeit ein. Nach Jäger (2001 zitiert in Bonse-Rohmann, Hüntelmann, Nauerth 2008, 13) wird empfohlen, vor Durchführung der Prüfung eine Beurteilung der Aufgabenstellung und Inhalte der Prüfung durch ein Expertenteam durchzuführen, um einen möglichst hohen Grad der Inhaltsvalidität zu gewährleisten.

2.7.2 Objektivität – Unabhängigkeit

Unter der *Objektivität* einer Prüfung wird grundlegend die Unabhängigkeit vom Prüfenden verstanden. Kommen verschiedene Prüfende bei der Messung desselben Merkmals zum gleichen Ergebnis, ist der Test objektiv. Es geht darum, subjektive Einflüsse der Prüfenden auszuschalten. Um subjektive Einflüsse zu verringern, ist es erforderlich, ein Beurteilungsinstrument und eine systematisierte Art der Beurteilung anzuwenden, bei

welcher die Arbeitsschritte der Beurteilung einheitlich festgelegt werden. Diese strukturellen Vereinheitlichungen werden unter den Begriffen „Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität“ beschrieben (Ingenkamp, Lissmann 2008, 52)

Mit der *Durchführungsqualität* ist gemeint, dass alle Prüflinge die gleichen Rahmenbedingungen der gesamten Durchführung erhalten. Es wird versucht, sicher zu stellen, dass an Prüfende die gleichen Anforderungen gestellt werden (Bonse-Rohmann, Hüntelmann, Nauerth 2008, 13). So wird beispielsweise die Aufgabenstellung einheitlich vorgelesen und nicht frei interpretierend dargestellt und mit unterschiedlichen Erläuterungen versehen. Die Bearbeitungszeit ist für alle Prüflinge gleich einzuhalten und Hilfsmittel sind ebenfalls für alle einheitlich zu gestalten. In komplexen Performanzprüfungen scheint es unmöglich, die exakt gleichen Bedingungen bereitzustellen, jedoch sollten die Bemühungen einer Angleichung stets angestrebt werden (Ingenkamp, Lissmann 2008, 52). Durch eine Standardisierung der Prüfungsdurchführung und standardisierte Bewertungsverfahren lässt sich nachweislich die Durchführungsobjektivität im Sinne einer *Chancengleichheit* einer Prüfung steigern (Beem 2018, 3).

Unter der *Auswertungsobjektivität* wird die Frage verstanden, welche Performanzleistung nach welchen Kriterien zu bewerten ist (Bonse-Rohmann, Hüntelmann, Nauerth 2008, 12; Ingenkamp, Lissmann 2008, 53). Mit Kriterienlisten (Checklisten) und insbesondere mit Schulungen der Prüfenden, in welcher Art und Weise die Lernergebnisse gezeigt werden sollen, und einem ausgeprägten fachwissenschaftlichen Hintergrund kann die Qualität der Auswertung maßgeblich gesteigert werden (Ingenkamp, Lissmann 2008, 53). Vor dem Hintergrund der Objektivität der Auswertung erweist sich die Interpretation der gewonnenen Daten als weitaus schwieriger. Die *Interpretationsobjektivität* ist gewährleistet, wenn mehrere Prüfende unabhängig voneinander in gleicher Weise die Lernergebnisse in das Bewertungsraster einordnen, um zum gleichen Ergebnis in der Bewertung zu kommen. Es geht hierbei in Ergänzung zur Auswertungsobjektivität um die Interpretation der Daten.

Objektivität erhält im Rahmen der Qualität einer Prüfung zusammenfassend in der Einzelbetrachtung eine wichtige Bedeutung. Jedoch stellt sie im Konzept der quantitativen theoretischen Testgüte grundsätzlich die Voraussetzung für die Validität und Reliabilität dar. Wenn eine Prüfung nicht unabhängig von intersubjektiven Einflüssen der Prüfenden

ist, dann kann sie nicht valide oder reliabel sein. Sie ist dann weder zuverlässig, noch prüft sie, was sie zu prüfen beabsichtigt (Ingenkamp, Lissmann 2008, 54).

2.7.3 Reliabilität – Messgenauigkeit

Mit *Reliabilität* ist Zuverlässigkeit oder Genauigkeit gemeint, mit welcher ein Lernergebnis gemessen wird. Wie genau misst die Prüfung? „Die Reliabilität gibt somit Aufschluss darüber, wie genau die von Studierenden anhand eines Leistungsnachweises gezeigten Leistungen ihr tatsächliches Wissen und Können (ihre Kompetenz als latentes Konstrukt) widerspiegeln“ (Zimmermann 2024, 163). Reliabilität gibt darüber Auskunft, wie genau das Instrument bei wiederholten Messungen des gleichen Vorgangs misst. Es geht darum, wie zuverlässig die Reproduzierbarkeit der Ergebnisse unter gleichen Bedingungen ist. Das Ergebnis soll möglichst wenig von äußeren Faktoren und zufälligen Fehlern beeinflusst werden (Beem 2018, 3; Bonse-Rohmann, Hüntelmann, Nauerth 2008, 13; Mayer, 2011, 81). Es ist zu beachten, dass der Grad der Zuverlässigkeit oder Genauigkeit nur so sicher bestimmt werden kann, wie das Merkmal selbst sicher ist (Ingenkamp, Lissmann 2008, 54-55). Die Reliabilität ist demnach kein absolutes Kriterium, da die Leistungen der Prüflinge natürlichen Schwankungen unterliegen, wie bspw. Prüfungsangst, Stress, Müdigkeit, Stimmung des Prüflings oder die Tageszeit der Prüfung (Kreutzer, DeLuca, Caplan 2018, 3436; Zimmermann 2024, 163). Bei Untersuchungen in der Sozialwissenschaft oder auch bei hochkomplexen Performanzprüfungen, wie bspw. bei langen Simulationen mit interdisziplinärer Beteiligung, kann nicht davon ausgegangen werden, dass der gleiche Prüfling über die große Zeitspanne von bspw. 45 Minuten alle Handlungen in gleicher Art und Weise durchführt oder gleiche Entscheidungen treffen würde. Besonders affektive Kompetenzen sind stark von Emotionen und der motivationalen Ausrichtung einer Tagesform abhängig. Nach Brauns und Schubert (2008) kann eine zu lange Prüfung zu Ermüdungseffekten führen, weshalb eine inhaltliche Varianz der Leistungen auftritt (Brauns, Schubert 2008, 96; Lee et. al. 2011, 132; Rodriguez 2005, 10). Es scheint daher schwer, im Rahmen von langen Performanzprüfungen durch Wiederholung der Prüfung ein gleiches Ergebnis zu erzielen (*Wiederholungsreliabilität*) (Bonse-Rohmann, Hüntelmann, Nauerth 2008, 13). Ein Vergleich der Ergebnisse zwischen zwei Prüfenden im Rahmen ein und derselben Prüfung scheint für das Prüfungsformat von langen Performanzprüfungen hingegen sinnvoll durchführbar.

Inter-Rater-Reliabilität: Die Übereinstimmung zwischen unterschiedlichen Prüfenden, die sog. „Inter-Rater-Reliabilität [,] ist das Ausmaß, in dem zwei oder mehr Bewerter [...] übereinstimmen“ (Kreutzer, DeLuca, Caplan 2018, 1844). Diese Form der Reliabilität geht der Frage der Konsistenz eines Bewertungsinstrumentes nach und fokussiert die prozentuale Übereinstimmung zwischen unterschiedlichen Bewertenden. Ein hoher Grad der Übereinstimmung zwischen zwei Prüfenden weist auf eine stabile Konsistenz des Instrumentes hin.

2.7.4 Nebengütekriterien und Rahmenbedingungen

Prinzipien der systemischen Handlungsorientierung

Vor dem Hintergrund des Lernfeldkonzeptes im Rahmen beruflicher dualer Ausbildungen weist Richter (2002, 5) auf den ganzheitlichen Charakter der Kompetenzentwicklung hin. Lernerfolgsüberprüfungen sollten daher mehrere Teile beruflicher Handlungskompetenz fokussieren. Die Domäne des Fachwissens dient der Grundlage für weitere Fähigkeiten, wird jedoch als einer von professionsspezifischen Teilen im Kanon verschiedener Kompetenzbereiche verstanden. Die Aufgabenstellung der Prüfung orientiert sich an beruflichen Handlungssituationen (Richter 2002, 4). Nach Richter (2002) ist die Handlungsorientierung Grundlage für Lernerfolgsüberprüfungen im dualen System des Lehrens und Lernens. Prüfungen sind an einem Handlungsziel auszurichten und sollten eine bestimmte Struktur der Handlung und damit eine Möglichkeit zur Planung vorweisen. Ein Standard oder eine Form der Regelgeleitetheit, welche eine Hierarchisierung von Teilhandlungen bereitstellt, sowie ein eindeutiger inhaltlicher Gegenstandsbezug sind Voraussetzungen für jede Leistungsüberprüfung. Die Aufgaben sollten einen Bezug zum Lernenden/Prüfling haben, sodass das Einbringen der persönlichen Haltung ermöglicht wird und die Aufgabe selbstständig bearbeitet werden kann. Da die berufliche Situation Teil eines gesellschaftlichen Systems ist, sollten die Lernerfolgsüberprüfungen ebenfalls eine soziale Eingebundenheit widerspiegeln. Die Kompetenz zur (Selbst-)Reflexion sollte nach Richter bereits im Prüfungsprozess gefördert und evaluiert werden (Richter 2002, 14).

Sinnhaftigkeit

Besonders Performanzprüfungen sollten neben dem Handlungsbezug eine inhaltliche Relevanz für die Profession haben und eine berufliche Problemstellung behandeln. Sie sollten auf der Basis von berufsspezifischen Kompetenzmodellen und curricularen Qualifikationszielen sowie differenzierten Lernzielen entwickelt werden (Beem 2018, 5). Die Sinnhaftigkeit der Prüfung erschließt sich analog zu den Grundfragen Klafkis didaktischer Analyse aus der exemplarischen Bedeutung, der Gegenwartsbedeutung und der Zukunftsbedeutung (Gudjons, Traub 2016, 242-245; Mohr 2008, 61; Petersen et al. 2010, 162-163; Riedl 2010, 95). Damit werden Anforderungen an Relevanz, Gegenstandsbezug und Repräsentativität erfüllt. Die Sinnhaftigkeit wird ferner deutlich erhöht, wenn Aspekte der Zielgerichtetheit, Problem- und Handlungsorientierung bedacht werden (in Anl. an Weidauer 2015, 49).

Angemessenheit/Zumutbarkeit

Das Kriterium der Angemessenheit bezieht sich auf die Fähigkeiten und Kenntnisse, welche im Rahmen der Lehre im entsprechenden Modul inhaltlich und methodisch erworben wurden. Lernerfolgsüberprüfungen gelten als angemessen, wenn sie sich inhaltlich und methodisch auf das entsprechende Modul und Semester beziehen. Die inhaltlichen und methodischen Bezugspunkte fokussieren die qualitative Ausgestaltung der Lehre: Wie und auf welchem Niveau wurde in dem jeweiligen Semester gelehrt? Damit wird der Forderung nach Taxonomie-Orientierung Ausdruck verliehen. Es soll vermieden werden, dass Lernende von der Komplexität der Aufgaben und Situationen überfordert werden. Das Niveau der Prüfung muss sich am Lernstand/Semester ausrichten (Beem 2018, 4; Bonse-Rohmann, Hüntelmann, Nauwerth 2008, 13; Weidauer 2015, 49).

Handhabbarkeit

Das Kriterium der Handhabbarkeit nimmt sowohl Lehrende als auch Lernende in den Blick: Zum einen sollten das Bewertungsinstrument und die Durchführung der Prüfung für Lehrende/Prüfende leicht umsetzbar sein. Zum anderen gilt für die Studierenden vor allem die gute Durchführbarkeit der Prüfung in seiner Struktur. Eindeutige Durchführungs- und Verhaltensanweisungen und ein angemessener Aufwand sind für Prüflinge und Prüfende gleichermaßen bedeutend (Weidauer 2015, 49).

Transparenz

Mit der Anforderung der Transparenz ist vor allem die Information an die Lernenden gemeint. Sie sollten einen Überblick über den Erwartungshorizont (Stufe und qualitative Beschreibung der Kompetenz) haben. Damit erhalten sie einen Einblick in die Beurteilungskriterien und können sich angemessen auf die Prüfung vorbereiten. Ebenfalls sollten Lernende eine Begründung für die Durchführung der Lernerfolgsüberprüfung erhalten. Wünschenswert wäre auch, die Gewichtung der verschiedenen Teilbereiche der Prüfung anzugeben (Bonse-Rohmann, Hüntelmann, Nauerth 2008, 14; Weidauer 2015, 49). Darmann-Fink und Sahmel konstituieren, dass Prüfungen einen nachvollziehbaren Bezug zum Curriculum haben sollten. Sie sollten sich auf unterschiedliche Kompetenzdimension ausrichten und insbesondere an transparenten Beurteilungskriterien orientieren (Darmann-Fink, Sahmel 2023, 468).

Selbstständigkeit und Subjektorientierung

Mit der Selbstständigkeit in einer Prüfung ist die Fähigkeit gemeint, Problemsituationen ohne äußere Hilfe lösen zu können. Die Prüfung ist unter dieser Prämisse zu entwickeln und in ihrer Durchführung so zu gestalten, dass die Prüflinge die Aufgabe selbstständig und ohne Hilfe lösen können (Mohr 2008, 61; Weidauer 2015, 56-57). Die Ausgestaltung von kompetenzorientierten Prüfungen soll Lernende auch in komplexen und neuen beruflichen Situationen anregen, selbstorganisiert zu handeln. Damit soll der Orientierung am Lernenden (Subjektorientierung) Ausdruck verliehen werden (Darmann-Fink, Sahmel 2023, 468).

Soziale Eingebundenheit

Die soziale Eingebundenheit „bezieht sich auf die Fähigkeit, einen Gruppenprozess mitzutragen“ (Weidauer 2015, 57). Es geht hierbei um die wertschätzende Art der Beziehungsfähigkeit und um eine Patientenorientierung. Die Wünsche und Bedürfnisse der zu betreuenden Personen rücken in den Vordergrund (Mohr 2008, 61; Weidauer 2015, 56-57).

Selbstreflexion

Insbesondere im Rahmen von Performanzprüfungen können Fähigkeiten zur Reflexion überprüft werden. Eigene Tätigkeiten können in Bezug auf ihre Art und Weise der Durchführung selbstkritisch eingeschätzt werden. Motivationale Aspekte werden den Prüfenden verdeutlicht und Wissen zum Gegenstand der Prüfung kann die Performanz des Handelns ergänzen (Mohr 2008, 61; Weidauer 2015, 56–57). Wichtig ist vor diesem Hintergrund, die Prüfung so zu gestalten, dass das fachspezifische Handeln der Reflexion wissenschaftlichen Handelns zugänglich wird (Gallner 2002, 30).

Ökonomie

Prüfungsökonomische Überlegungen sind ein nicht zu unterschätzender Faktor im Rahmen der Prüfungsplanung. Manchmal kann die institutionelle Rahmung in einem unausgewogenen Verhältnis zu dem stehen, was didaktisch sinnvoll wäre. Das Kriterium der Ökonomie ist gegeben, wenn der diagnostische Erkenntnisgewinn, der Ertrag der Prüfung, eine Rechtfertigung für den Aufwand darstellt. Der Aufwand bezgl. der Vorbereitung, Durchführung und Bewertung sollte in einem ausgewogenen Verhältnis zum personellen, zeitlichen und finanziellen Aufwand stehen (Beem 2018, 4; Walzig 2012, 44).

2.7.5 Zusammenschau zum Thema Gütekriterien

Qualitätskriterien für Prüfungen haben das Ziel, die Entwicklung, Durchführung und Bewertung einer Prüfung in seiner Güte einzuschätzen, um im Hinblick auf eine zuverlässige Beurteilung der Kompetenzen Standards der Qualität bereitzustellen. Es sollen vor allem Irrtümer in der Bewertung verhindert werden. Eine Messung der Güte einer Prüfungsform ist insbesondere anhand der klassischen Hauptgütekriterien Validität, Objektivität und Reliabilität möglich. Vor allem vor dem Hintergrund von Performanzprüfungen haben jedoch ebenfalls Nebengütekriterien eine hohe Relevanz. Prinzipien der systemischen Handlungsorientierung und die an der beruflichen Situation ausgerichtete Sinnhaftigkeit sind Prämissen für Performanzprüfungen in Studiengängen mit dem dualen Charakter einer beruflichen und akademischen Ausrichtung. Hieraus leitet sich ebenfalls die Bedingung der sozialen Eingebundenheit ab sowie die Orientierung am Lernenden, um die Prüfung in ihrer Durchführung so zu gestalten, dass die Prüflinge die Aufgabe selbstständig lösen können (Selbständigkeit und Subjektorientierung). Um die Fähigkeit

zur Reflexion in Form einer Performanz sichtbar zu machen, ist die Selbstreflexion der Lernenden im Anschluss an die Handlungsperformanz unabdinglich. Das Kriterium der Reflexion als integrativer Bestandteil einer Performanzprüfung kann damit als ein Qualitätsmerkmal besonderer Güte erachtet werden. In der Zusammenschau gilt es beachtenswert, dass alle Gütekriterien (Haupt- und Nebenkriterien) in einem interdependenten Verhältnis zueinanderstehen. Die Qualitätskriterien kompetenzorientierter Performanzprüfungen spiegeln insbesondere wichtige Interessen der folgenden empirischen Untersuchung wider: Ziel ist es, ein Feedback zur Qualität einer Good-Practice-Methode einer bestimmten Form der Performanzprüfung einzuholen.

3 Empirischer Teil

Im empirischen Teil dieser Dissertation wird die qualitative Untersuchung der Güte eines Beispiels guter Praxis präsentiert. Vor dem Hintergrund der Implementierung des Studiengangs Hebammenwissenschaft an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn wurde eine Methode der Performanzprüfung in Anlehnung an Kriterien der hier bereitgestellten theoretischen Rahmung entwickelt, welche sich an dem Stationenprinzip von Parcoursprüfungen orientiert. Diese neuartige Form der Parcoursprüfung mit dem Ziel der Evaluation systemischer beruflicher Handlungskompetenz wurde im Hinblick auf seine Testgüte auf qualitative Kriterien der Entwicklung, Durchführung und Bewertung wissenschaftlich untersucht.

3.1 Bedarfsbestimmung: Forschungsdefizit

Vor dem Hintergrund der Outcomeorientierung im Zuge der Bolognareform wird in allen Rahmungen von Ausbildungen eine Kompetenzgenerierung nicht nur in der Domäne des Wissens angestrebt, sondern auch der Fertigkeiten und Einstellungen. Die Entwicklung von kompetenzorientierten Curricula ist auf der Basis erziehungswissenschaftlicher Theorien bereits realisierbar, jedoch scheint es in Bezug auf die Notwendigkeit einer Anpassung der Prüfungsformate nur wenige Evidenzen zu geben. Es gilt demnach, den Fokus auf die Überprüfung der Kompetenzen als tatsächliche Lernergebnisse zu legen. Es gilt, Prüfungsformen und Bewertungsmodalitäten zu entwickeln, um evaluieren zu können, ob die neuen didaktischen Prinzipien der Lernergebnisorientierung in der Lehre ihre Wirkung zeigen und berufliche Handlungskompetenz in den Domänen des Wissens, der Einstellung und Handlung generierbar und ebenso überprüfbar ist. Entsprechend der Darstellung der Relevanz im ersten Teil der Dissertation stehen auf einer Metaebene Ansatzpunkte zur Kompetenzorientierung in Prüfungen bereit. Jedoch scheint ein Defizit in der Ausarbeitung auf der Mikroebene der pädagogischen Handlungsbasis vorzuliegen. Bisher dominieren sog. Checklisten in Performanzprüfungen zur Überprüfung einzelner Kompetenzbereiche. Die Ausrichtung auf eine systemische Handlungskompetenz umreißt jedoch einen ganzen Kanon von Kompetenzen und eine Vielzahl von Kriterien der Beurteilung, sodass die Anwendung von Checklisten in der Erfahrung wenig Erfolg gezeigt hat. Das Problem ergibt sich aus der Anzahl der erforderlichen Items, welche zur

Überprüfung eines Kompetenzbereiches notwendig sind. Im Rahmen von Parcoursprüfungen, welche die systemische berufliche Handlungskompetenz zu überprüfen beabsichtigen, ist eine Zeitspanne von mind. 20 Minuten je Station erforderlich, um die Gesamtheit und Vielschichtigkeit einer Situation spiegeln zu können. Wenn sich jedoch im Rahmen von langen Stationen die Anzahl der Items dieser Checkliste erhöht, ist die Umsetzung für Prüfende methodisch nicht mehr möglich. Die Zahl der Items ist zu hoch und wird unübersichtlich. Die Chronologie der Liste kann von den Prüflingen selten eingehalten werden, da die Situation jeweils subjektiv bearbeitet wird und die Performanz der Prüflinge selten der Chronologie der Liste entspricht. Schlegel stellte Anforderungen an Checklisten bereit (2023, 19):

- Der Umfang sollte eine DIN-A 4 Seite nicht überschreiten
- Einfachheit und Übersichtlichkeit sind die Voraussetzungen für die Handhabbarkeit
- Eine Chronologie der Handlungsabfolge muss eingehalten werden
- Jedes Item muss als Lernergebnis formuliert werden
- Kriterien der Patientensicherheit müssen übergreifend definiert werden und haben einen Einfluss auf das Bestehen der Prüfung.

Der Beurteilung mit Checklisten steht die Einschätzung mittels einer globalen Beurteilungsskala gegenüber. Sie ermöglicht eine Orientierung an Kompetenzen im systemischen Sinn (Schlegel 2023, 20). Jedoch scheint hierbei die Subjektivität der Prüfenden die Güte der Inter-Rater-Reliabilität und die Objektivität der Prüfung stark zu beeinflussen, weshalb diese Art der Bewertung kritisch zu betrachten ist. Daher wird eine Kombination aus globalem Rating und der Anwendung einer Checkliste empfohlen.

Das Forschungsdesiderat ergibt sich aus der Frage, wie diese Kombination auf der Mikroebene umgesetzt werden soll. Bisher steht kein kompetenzbasiertes Bewertungsinstrument zur Verfügung, welches eine handhabbare Anwendung in simulationsbasierten, systemisch ausgerichteten Performanzprüfungen ermöglicht. Auch die einer Prüfung zugrundeliegende konzeptuelle Rahmung der Entwicklung und Durchführung scheint bisher nicht ausreichend entwickelt und untersucht zu sein. Aus diesem Mangel an Konzepten und deren Evaluation auf Güte und Handhabbarkeit wurden folgende Forschungsziele und Fragestellungen entwickelt.

3.2 Forschungsziele und Fragestellungen der Studie

Um einzelne Forschungsziele differenziert entwickeln zu können, wird zunächst der Blick auf die Inspiration und das übergeordnete Zukunftsbild gerichtet, die allem voranstehende *Vision*, welche die subjektive Motivation der Autorin widerspiegelt und gleichfalls die Leserin oder den Leser auf einer tiefen Ebene anzusprechen beabsichtigt: Die Kompetenz- und Outcomeorientierung soll zum Leben erweckt werden, um dem europäischen Ziel der Vergleichbarkeit formaler Qualifizierungen (EU-Richtlinie 2005) auf der Mikroebene der Umsetzung gerecht zu werden. Die *Strategie der Zielerreichung* ist die Entwicklung eines umfassenden Konzeptes zur Gestaltung von kompetenzorientierten Performanzprüfungen vor dem Hintergrund der Hebammenwissenschaft. *Meilensteine der Zielerreichung* im Rahmen dieser konzeptuellen Ansätze sind:

- Die Definition von Schlüsselkompetenzen von Hebammen und die eindeutige Beschreibung von Lernstufen für Hebammen-Studierende als Grundlage eines pädagogischen Konzeptes der Kompetenzorientierung.
- Die Bereitstellung eines Handbuchs/Manuals zur Entwicklung und Durchführung der Prüfung.
- Als Kern der Prüfung wird ein valides, objektives und reliables Bewertungsinstrument erstellt.

Das übergeordnete Ziel der Dissertation ist die Bereitstellung eines Rahmenkonzeptes zur Entwicklung, Durchführung und Bewertung von Performanzprüfungen mit systemischem Charakter im Rahmen dualer Studiengänge der Gesundheitsberufe. *Ziel der empirischen Untersuchung ist die Evaluation des Konzeptes im Hinblick auf seine Güte.*

Folgende *Unterziele* lassen sich daraus entwickeln:

- Evaluation der Güte der Entwicklung der Prüfung
- Evaluation der Güte der Durchführung der Prüfung
- Evaluation der Bewertung der Prüfung

Dieses Forschungsinteresse lässt sich in folgender übergeordneter *Fragestellung* formulieren:

Wie sollte eine Performanzprüfung konfiguriert sein, um lernstandsgerecht hebammenberufliche Handlungskompetenz im systemischen Sinn nachweisen zu können?

Die Differenzierung dieser übergeordneten Fragestellung bringt *konkretisierte Fragestellungen* hervor:

- Welche Bestimmungsfaktoren sind bei der Entwicklung, Durchführung und Bewertung in einer gelingenden Performanzprüfung wichtig, um die Leistung der Studierenden im Hinblick auf ganzheitliche hebammenberufliche Handlungskompetenz auf der jeweiligen Qualifikationsstufe des entsprechenden Semesters überprüfen zu können?
- Welche Kriterien sind bestimmend für die Validität der Prüfung? → Misst die Prüfungsmethode das zu untersuchende Learning Outcome (Validität)?
- Welche Aspekte sind bedeutsam für eine objektive Bewertung? → Ist die Bewertung unabhängig von äußeren Einflüssen und den Prüferinnen oder Prüfern (Reliabilität und Objektivität)?

Im Rahmen von Konzeptentwicklungen werden grundsätzlich Indikatoren und Wirkungen von Zielsetzungen inklusive Sollwerten der Zielerreichung festgelegt sowie entsprechende Maßnahmen, wie die Sollwerte erreicht werden können. Bei dieser Konzeptentwicklung handelt es sich um eine neue Methode der Performanzprüfung, welche ebenso neuartige Ziele verfolgt – die pragmatische Umsetzung der Kompetenzorientierung. Es gibt entsprechend dem Grad der Erfahrung noch keine Kriterien, welche quantitativ bemessen werden können, sodass die Methodik der Untersuchung in Passung auf die qualitativen Fragestellungen („wie“, „welche Kriterien“) eine qualitative Ausrichtung erfährt.

3.3 Forschungsdesign

Die Wahl der grundlegenden Ausrichtung des Forschungsdesigns ist abhängig von der Fragestellung und dem Forschungsinteresse. Oft geht einer quantitativen Erhebung eine explorative qualitative Untersuchung voraus, um die Art der Kriterien oder Items eines quantitativen Fragebogens zu ermitteln. „Zur Bestimmung der Quantität eines Objektes ist immer auch das *Quale* anzugeben, dessen Quantum bei diesem Objekt bestimmt werden soll“ (Lewin 1981, 97). Zunächst muss bestimmt werden, was untersucht werden soll, es muss eindeutig definiert werden (Mayring 2022, 20). Qualitative Verfahren bieten die Möglichkeit, Erklärungen bezogen auf eine detaillierte Art und Weise der Beschreibung eines Sachverhaltes mit nicht vorhersehbaren Erläuterungen bereitzustellen.

Insbesondere, wenn es um einen Erkenntnisgewinn auf der qualitativen Mikroebene geht, ermöglicht die qualitative Forschung es, ein vertieftes Verständnis subjektiver Erfahrungen und Bedeutungen zu gewinnen (Flick 2016, 41-42). Qualitative Designs erlauben eine offene explorative Herangehensweise, welche auch während des Forschungsprozesses Anpassungen ermöglicht. Qualitative Forschung ist besonders sinnvoll, wenn es um die Untersuchung wenig erforschter Themengebiete geht, wie bspw. die Evaluation kompetenzorientierter Prüfungsformate. Sie setzt flexible Methoden wie Interviews, Beobachtungen oder Inhaltsanalysen ein, um kontextbezogene Einsichten zu gewinnen. Vor allem die deutlich interpretativen Methoden der qualitativen Forschung lassen einen auch latente Sinnstrukturen als das, was zwischen den Zeilen gesprochen wird, erkennen (Mayring 2016, 9). In Passung zur Formulierung der Forschungsfragen wurde in der empirischen Untersuchung dieser Dissertation auf ein qualitatives Design zurückgegriffen. Das Forschungsinteresse fragt nach dem „Wie“ eines Sachverhaltes – es soll ein qualitatives Feedback zur Qualität eines Prüfungskonzeptes ermittelt werden. Mit dem qualitativen Design wird bewusst auf eine Hypothesenbildung verzichtet. Dennoch gibt es aufgrund der Erfahrungen im hochschulischen Kontext der Kompetenzorientierung kognitive Annahmen, wie Prüfungen zu gestalten sind. Ebenfalls weist der theoretisch-analytische Rahmen dieser Dissertation bereits einige Anhaltspunkte auf, welche Strukturen zur Bewertung eines Prüfungskonzeptes zielführend sind. Somit ist die qualitative Ausrichtung der vorliegenden Untersuchung eine „gemäßigte“ Form der qualitativen Forschung. Es kommen bereits erprobte Erkenntnisse der Erziehungswissenschaften zur Anwendung und werden bspw. als Leitfaden-Aspekte im Rahmen der Interviews verwendet.

3.3.1 Vorgehensweise: Erhebungsmethoden und Instrumente

Fokussierte Leitfadeninterviews

Im Rahmen der hier vorgelegten qualitativen Studie geht es um die Evaluation einer praktischen Intervention – der Implementierung eines neuartigen Prüfungskonzeptes einer bestimmten Form der Performanzprüfung (hier und im Folgenden als Systemische Kompetenzprüfung/SKP beschrieben). Die Güte des Prüfungsformates im Hinblick auf seine Entwicklung, Durchführung und Bewertung in der Prüfung wird evaluiert. Hierbei ist der qualitative Charakter der Fragestellungen tragend: Es wird im Rahmen von *Leitfaden-Interviews* nach der Wahrnehmung und dem Erleben der Experten (Lehrende der Theorie,

Lehrende/Praxisanleiterinnen der Praxis, Studierende) gefragt. Wichtige Gütekriterien der Erhebung sind die Nichtbeeinflussung der Interviewpartner*innen, damit deren Besonderheit der subjektiven Sichtweise zum Ausdruck kommen kann (Flick 2016, 195). Es wurde bei den Interviews grundsätzlich mit einer unstrukturierten Frage begonnen (bspw. „Wie hast du die Durchführung der Prüfung erlebt?“). Nach der narrativen Beschreibung erfolgte ein halbstrukturierter Fragenteil, wo auf ein spezifisches Interesse der Forscherin eingegangen oder auf Besonderheiten der Interviewergebnisse Bezug genommen wurde.

Interviewleitfaden:

- a) Einleitung mit Begriffsklärungen und Relevanz
- b) Entwicklung der SKP – Wahrnehmung
- c) Durchführung der SKP – Wahrnehmung
- d) Bewertung in der SKP – Wahrnehmung
- e) Abschluss – Blitzlicht – wichtige subjektive Aspekte

Es wurden zwei probandenspezifische Leitfäden verwendet

(siehe Anhang I Leitfadeninterview).

Alle Interviews wurden digital per Zoom mit der Vorlage einer PPT durchgeführt (bessere Erreichbarkeit der Probanden).

3.3.2 Zielgruppe und Rekrutierung

Unterschiedliche Personengruppen schienen als Probanden geeignet: Es wurden Lehrende aus der Theorie und Praxis befragt. Ebenfalls wurden in einem Gruppeninterview Studierende hinzugezogen, um ein möglichst umfassendes Bild zu erlangen. Die Forscherin ist gleichzeitig die Studiengangsleitung der Abteilung Hebammenwissenschaft, weshalb sich die Rekrutierung der Probanden als sehr einfach gestaltete. Die Mitarbeiterinnen des Institutes für Hebammenwissenschaft wurden erfolgreich rekrutiert und haben das Projekt engagiert unterstützt. Eine forschungsethische Perspektive zu diesem Vorgehen wird unter dem Kapitel 3.3.3 Ethische Aspekte beschrieben.

Lehrende Theorie: Die Lehrenden der Theorie hatten in der Entwicklung und Durchführung der Prüfung Erfahrung. Sie hatten alle mindestens zwei Mal eine SKP entwickelt und geprüft. Der fachwissenschaftliche Hintergrund aller Lehrenden ist eine

abgeschlossene Berufsausbildung oder ein Studium zur Hebamme. Die Berufserfahrung liegt zwischen vier und 20 Jahren. Entsprechende Varianz bezüglich des Alters war gegeben: 31 bis 59 Jahre. Alle Befragten waren weiblich. Befragt wurden vier Lehrende der Theorie.

Lehrende Praxis – Prüfungsbeisitz: Die Lehrenden der Praxis waren Praxisanleiterinnen und Hebammen. Sie hatten alle bei mindestens zwei Prüfungen als Beisitzerin geprüft und waren Hebammen mit einer Berufserfahrung von 10-20 Jahren. Keine der Lehrenden Praxis hatte eine Prüfung entwickelt. Es kam aufgrund eines Krankheitsausfalls nur ein Interview mit einer Praxisanleiterin zustande.

Studierende: Die Studierenden hatten das 3. Semester des Studiengangs Hebammenwissenschaft absolviert und Erfahrung in drei SKPs. Alle waren weiblich und zwischen 23 und 25 Jahre alt.

3.3.3 Ethische Aspekte

Die Forschungsethik wurde im Rahmen eines Ethikantrags an der Universität Bonn der Medizinischen Fakultät beleuchtet und bewertet. Die Ethikkommission hatte keine berufsethischen oder berufsrechtlichen Bedenken zu erheben und erteilte das Votum.

Insbesondere wurde der Aspekt der Nähe der Forscherin zu den Probanden mit der Frage nach dem Abhängigkeitsverhältnis in Augenschein genommen und kritisch diskutiert. Im Rahmen der Nutzen-Risiko-Abwägung wurden Belastungen für die Probanden beleuchtet und die Verhältnisse möglicher Abhängigkeiten geklärt. Der Fokus wurde auf mögliche sozial erwünschte Aussagen gerichtet und auf das Arbeitsverhältnis. Es wurde gebeten, hierzu eine Stellungnahme zu verfassen. Folgender Wortlaut ging in die Erklärungen für die Ethikkommission ein:

Belastung für Probandinnen:

„Als Mitarbeiterin könnte es für die Lehrkräfte am Institut für Hebammenwissenschaft eine Belastung sein, dass die Studie von mir als Studiengangsleitung durchgeführt wird. Als Studiengangsleitung bin ich den Probandinnen (als Mitarbeiterinnen) hierarchisch übergeordnet – mir obliegt die Leitung des Studiengangs. Damit verantworte ich die gesamte Lehre inhaltlich wie strukturell und konzeptuell. Auch auf der personellen Ebene trage ich die Verantwortung. Dies erfordert für die hier beabsichtigte empirische Untersuchung aus meiner Sicht eine kontinuierliche Reflexion im Hinblick auf sozial erwünschte Aussagen. Anbei lege ich als Anhang ein Dokument der Tätigkeitsbeschreibung der Studiengangsleitung. Auch für die Probandinnengruppe der Studierenden ist das Abhängigkeitsverhältnis transparent zu machen: Es ist ebenfalls zu bedenken, dass auch sie aufgrund der Abhängigkeit möglicherweise sozial erwünschte Aussagen geben könnten. Aus der Not heraus, nicht genügend Personal zur Verfügung zu haben, muss ich leider als Beisitzerin mit prüfen – hier besteht ein Konflikt, welcher nicht zu lösen, sondern lediglich ausreichend zu reflektieren ist. Wir haben diesen Aspekt bereits gemeinschaftlich im Team und auch mit den Studierenden offen diskutiert und selbstverständlich haben alle Teilnehmerinnen die Freiheit, nicht teilzunehmen, sofern sie hier Bedenken haben. Meine subjektive Einschätzung dazu: Seit ich die Studiengangsleitung inne habe, pflege ich sowohl mit Studierenden als auch mit meinen Mitarbeiterinnen einen sehr offenen Austausch. Wir verstehen darunter ein Feedback nach dem Prinzip ‚Critical Friends‘. Diese Form einer offenen und ehrlichen Kritik nehme ich als Bereicherung für die Entwicklung des Studiengangs und alle Beteiligten wahr. Sowohl Studierende als auch Mitarbeiterinnen konnten die Erfahrung machen, dass ihre Vorschläge von mir umgesetzt wurden, was sie zu weiteren ehrlichen Feedbacks ermutigen könnte (und worauf ich bei der Untersuchung zähle). Insgesamt ist mir als Führungskraft ein bedürfnis- (und nicht nur bedarfs-)orientierter Umgang wichtig. Dies bringt mich persönlich zuweilen an die Grenzen meiner persönlichen Belastbarkeit. Je doch scheint der transparente Umgang mit allen bisher ein tragender Faktor der Interaktion und Kooperation zu sein. Aus der Perspektive affektiv-ethischer Betrachtung scheint es mir wichtig, oben beschriebene Wahrnehmung darzulegen, um die Aussagen der Interviewpartnerinnen vor dem Hintergrund meiner Position als Studiengangsleitung angemessen reflektieren zu können.“

Nach Einreichung dieser zusätzlichen Erklärungen wurde das Votum erteilt.

3.3.4 Untersuchungsgegenstand

Im Rahmen der Implementierungsprozesse des Studiengangs Hebammenwissenschaft an der Universität Bonn wurde aufgrund des Forschungsdesiderates zu kompetenzorientierten Prüfungen und der Notwendigkeit, in einem dualen Studiengang praktische Kompetenzen am Modulende evaluieren zu müssen, ein Prüfungsformat zu Performanzprüfungen entwickelt, welches darauf abzielt, die systemische berufliche Handlungskompetenz im Rahmen simulierter, komplexer beruflicher Situationen taxonomieorientiert zu überprüfen. Die neuartige Prüfungsform orientiert sich an den Formaten von Simulationsprüfungen und der Objective Structured Clinical Evaluation (OSCE). Da es diesen Formaten jedoch nicht exakt entspricht, wurde es neu benannt und definiert: Systemische Kompetenzprüfung (SKP) als Ausdruck der ganzheitlichen Kompetenzorientierung. Das Prüfungsformat ist eine Parcoursprüfung, bei der die Studierenden mindestens zwei, maximal fünf Stationen durchlaufen. Sie dient der Feststellung der Zielerreichung (Lernergebnis) und der Überprüfung der umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit in Passung zum entsprechenden Studienabschnitt und zeichnet sich durch eine deutliche Orientierung an berufsspezifischen Problemen aus, wobei in allen drei Domänen (Einstellung, Wissen, Handlung) der Performanzcharakter dominiert. Vor dem Hintergrund der Domänenorientierung (Einstellung, Wissen, Handlung) wurde zum einfachen Umgang im berufspädagogischen Alltag das Akronym „EiWHa“ verwendet. Über die drei Domänen findet die erste Strukturbildung für die Entwicklung und Bewertung der Prüfung statt. Diese Gruppierung wird mit der Zuordnung zu den berufsspezifischen Schlüsselkompetenzen im Bewertungsinstrument verschränkt, sodass ein eindeutiger Bezug zu diesen transparent gemacht wird. Prämisse für diese komplexe Prüfungsform sind die klar definierte Beschreibung der angestrebten Lernergebnisse/Kompetenzen sowie ein fachspezifischer Kriterienkatalog und die einheitliche fachwissenschaftliche und pädagogische Schulung der Prüfenden. Zur Durchführung der Prüfungsaufgaben können sog. „Simulationspersonen“, Simulatoren, Modelle oder andere geeignete Anwendungen herangezogen werden. Die Kompetenzmessung erfolgt durch strukturierte Beobachtung in einzelnen oder komplexen Handlungssituationen, durch Befragung (mündliche Evaluation) sowie schriftliche Analyse von Fallbeschreibungen. Überprüft wird das geistige und physische Handeln in offenen Problem- und Entscheidungssituationen, z. T. in komplexen unvorhersehbaren Systemen. Die Bewertung der Prüfungsleistungen der einzelnen

Stationen erfolgt durch Stationsprüfer*innen anhand den obig beschriebenen strukturierten Bewertungsbögen.

Für die Entwicklung, Durchführung und Bewertung in der SKP wurde ein pädagogisches Konzept entwickelt, welches mit einheitlichen Instrumenten die Umsetzung bestimmter Zielsetzungen und Anwendung grundlegender Kernelemente sicherzustellen beansprucht. Wichtige Bezugspunkte sind bspw. das Kompetenzmodell, welches in der theoretischen Rahmung dieser Dissertation vorgestellt wurde, oder die Lernergebnistaxonomie, die Stufen des Lernens in der Hebammenwissenschaft definiert. Es wurde ein Manual entwickelt, nach welchem die Lehrkräfte die SKP pädagogisch geleitet entwickeln konnten. Zum Teil wurden Schulungen für Prüfende und Lehrende zur Entwicklung durchgeführt. Vor allem jedoch wurden Schulungen im Sinne einer Einweisung für alle Prüfenden vor jeder einzelnen Prüfung durchgeführt. Pläne für die organisatorische Durchführung wurden bereitgestellt und Bewertungsinstrumente jeweils spezifisch entwickelt. Insbesondere die Entwicklung des Bewertungsinstrumentes war von einem hochdynamischen Charakter geprägt: Sobald Unstimmigkeiten in einem Prüfungsdurchlauf auftraten, wurde das Instrument für die folgende Prüfung angepasst.

3.3.5 Methode der Auswertung

Die Interviews wurden transkribiert und computergestützt analysiert, um die Textstellen nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Phillip Mayring 2002 auszuwerten.

Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Inhaltsanalyse wird nach George als ein „diagnostisches Instrument“ verstanden, „um spezifische Schlussfolgerungen über bestimmte Aspekte des zielgerichteten Verhaltens [...] des Sprechers zu ziehen“ (George 1959, 7). Bei der Inhaltsanalyse geht es um die systematische Interpretation von Texten, wobei die Grundlage und Güte der Interpretation die Theoriegeleitetheit ist. Texte werden vor dem Hintergrund der theoretischen Basis eines Untersuchungsgegenstands interpretiert. Einzelne Analyseschritte oder Maßnahmen der Gliederung selbst unterliegen theoretischen Überlegungen. Mit theoretischen Überlegungen sind nicht nur empirisch belegte Theorien und Erkenntnisse auf einer Makro- oder Metaebene gemeint, sondern auch – und vielleicht vor allem – das Anknüpfen an Erfahrungen. Die Inhaltsanalyse beansprucht das Paradigma der Schlussfolgerung.

Ziel ist, über das Material Rückschlüsse ziehen zu können, um Bedeutungen und Wirkungen ableiten zu können. Vor dem Hintergrund der Güte qualitativer Forschung arbeitet die Inhaltsanalyse regelgeleitet, systematisch und theoriegeleitet. Die Anwendung eines Kategoriensystems steht im Fokus der qualitativen Inhaltsanalyse. Bei der Überarbeitung des Materials werden sie vom Forschenden herausgebildet – eine Analyseform mit rein qualitativem Charakter (Mayring 2022, 11-13). Folgende Grundsätze gelten nach Mayring für die Entwicklung einer qualitativen Inhaltsanalyse und wurden bei der hier vorliegenden Untersuchung beachtet:

- Systematisches Vorgehen
- Material wird im Kontext verstanden, nicht isoliert
- Kategorien bilden das Zentrum der Analyse
- Einhalten der Gütekriterien qualitativer Forschung

(Mayring 2022, 29).

Vorgehensweise der Analyse

Das wohl wichtigste Gütekriterium im Rahmen qualitativer Untersuchungen scheint die Transparenz des Vorgehens zu sein (Mayring 2022, 63 ff). Bereits mit dem ersten Analyseschritt, der Festlegung des zu analysierenden Materials und der Paraphrasierung der Interviewaussagen, findet die erste Interpretation durch den oder die Forschende(n) statt. Meist erfolgt diese auf implizite Weise, da (nach konstruktivistischem Verständnis) diese Festlegung und Paraphrasierung der Aussagen über kognitive Anknüpfungspunkte, d. h. Erfahrungen des Forschenden, erfolgt. Um die Methode und das Vorgehen der Analyse offenkundig zu machen, werden die einzelnen Analyseschritte benannt und kurz definiert.

1. *Festlegung des Materials:* Mit dem Programm MAXQDA wurden die Textstellen definiert und markiert, welche in einer Analyse wichtig erschienen. Die Textstellen wurden mit der Entstehungsquelle benannt und tabellarisch dokumentiert. Ziel war, bestimmte Aspekte aus den Interviews herauszufiltern und in Bezug auf die Kriterien des Interviewleitfadens zu untersuchen.
2. *Kategorienbildung/Codierschema:* Im Rahmen von Schritt 1 wurden Kategorien gebildet. Sie ergaben sich deduktiv aus den Ergänzungen der Interviewfragen. Teilweise konnten jedoch auch induktive Kategorien aus dem Material entwickelt werden. Zu jeder Kategorie wurde bezogen auf die Hauptforschungsfrage jeweils ein Interesse formuliert, um das Ziel der untersuchten Textstelle zu verdeutlichen: Wozu

untersuche ich diese Passage? Welche Bedeutung könnte das für die Beantwortung der Forschungsfrage haben?

3. *Reduktion und Generalisierung*: Nach der Paraphrasierung wurde die Aussage reduziert und mit dem Ziel einer Verallgemeinerung im Hinblick auf die spezifische Forschungsfrage der Kategorie generalisiert.
4. *Handlungsimplication*: Im Anschluss an die Generalisierung wurde eine Schlussfolgerung für die Entwicklung des Konzeptes gezogen

(Mayring 2022, 63 ff).

Mit dem Ziel einer guten Verständlichkeit wird ein Auszug der Art der Analyse präsentiert:

Teil II: Empirische Untersuchung

Dokument-name	Code/Kategorie	Anf.	Ende	Zitat	Paraphrase und erste Interpretation im Hinblick auf die differenzierte Fragestellung der korrelierenden Kategorie	Generalisierung und Reduktion im Hinblick auf die differenzierte Fragestellung der korrelierenden Kategorie; Ausprägung und Interpretation	Grundsätzliche Handlungsimplikationen
L_1_Pruefer	1.0.0 ENTWICKLUNG SKP	51	53	Also, ich fand das Grundkonzept dadurch, dass wir halt die Beispiele ja auch hatten, von den letzten Semestern schon klar, nachdem man diese Einführung bekommen hat, wie, so das Konzept aussehen soll, wie der Grundgedanke davon ist.	Das Konzept der Entwicklung einer SKP war eindeutig und nachvollziehbar, nachdem man eine Einführung erhalten hatte und weil es Beispiele aus vergangenen Semestern gab.	Die Entwicklung einer SKP erfordert eine Einführung in das Konzept, einen Leitfaden (Manual) und Beispiele	Schulung: Zu Beginn sind für unerfahrene Lehrende eine Einführung in das Konzept, ein Leitfaden (Manual) und einzelne Beispiele (Ausfertigungen) bereitzustellen.
L_1_Pruefer	1.0.0 ENTWICKLUNG SKP	58	59	Aber von dem Dokument, was wir ja bekommen haben, für die Erstellung, fand ich schon ganz klar strukturiert, und es war schon ungefähr klar, was wohin soll.	Das Dokument (Leitfaden/Manual) verschafft Klarheit in der Struktur der Erstellung der SKP und der Ziele, welche mit dieser Vorgehensweise verfolgt werden.	Das Manual/der Leitfaden zur Erstellung der SKP ermöglicht ein gutes Verständnis für die Notwendigkeit des strukturierten Vorgehens und die Ziele, die auf didaktischer Ebene erfüllt werden müssen.	Schulung und Konzeptentwicklung: Zur Erstellung einer SKP auf der Basis didaktischer und bildungsrechtlicher Legitimationen bedarf es eines konzeptuellen Leitfadens/eines Manuals.
L_1_Pruefer	1.0.0 ENTWICKLUNG SKP	61	66	Und dadurch, dass immer verschiedene Dokumente geändert wurden und keiner genau so wusste, welches Modulhandbuch, welches / Was ist denn jetzt das aktuellste? Woran richten wir uns jetzt? Das ist, glaube ich, die Hauptschwierigkeit gewesen. Gar nicht das an sich, sondern wirklich das drumherum, was organisatorisch oder auch im Studienbereich das Problem war.	Die Änderung grundlegender Dokumente, wie das Modulhandbuch verwirrt bei der Erstellung der SKP. Diese Dokumente stellen die didaktische Grundlage dar und daher ist dies ein Hauptproblem bei der Erstellung.	Die Entwicklung wird maßgeblich erschwert, wenn es Unstimmigkeiten zu konzeptuell grundlegenden Dokumenten gibt.	Schulung und Konzeptentwicklung: Es ist für Eindeutigkeit der legitimierenden Dokumente zu sorgen.
L_1_Pruefer	1.0.0 ENTWICKLUNG SKP	265	268	I: Ganz kurzes Blitzlicht, wie ist es dir ergangen bei der Erstellung des Szenarios? B: Ich glaube, aufgrund meiner Erfahrung war das wirklich das, was mir am einfachsten gefallen ist.	Die Erstellung des Szenarios ist einfach, wenn man über berufliche Erfahrung verfügt.	Die Erstellung eines Szenarios erfordert Berufserfahrung.	Schulung und Prüferkompetenz: Nur Lehrende mit ausreichend praktischer Berufserfahrung können ein Szenario erstellen.
L_2_Pruefer	1.0.0 ENTWICKLUNG SKP	67	73	Wie hast du diese Entwicklung für dich wahrgenommen? B: Ja. Also ich muss sagen, das Manual hat mir sehr viel geholfen, also eine Struktur zu haben, an der ich mich orientieren konnte, um meine spezifische SKP zu entwickeln. Also das war sehr hilfreich. Also ich glaube, ohne Manual, wäre ich nicht so gut vorangekommen und ich hätte vielleicht nicht so eine SKP entwickeln können einfach. Also das als ersten Punkt.	Das Manual war eine gute Stütze bei der Entwicklung einer SKP. Die allgemeine Struktur konnte gut auf eine spezifische Prüfung angewendet werden.	Die Struktur der SKP kann in der allgemeinen Form gut auf spezielle Inhalte individualisiert werden.	Konzeptentwicklung: Generalisierte Struktur ist gut individualisierbar.
4-5, I 1.5	1.0.0 ENTWICKLUNG SKP	4	5	I: Wie war dieser Einstieg ohne Fortbildung mit diesem Manual? Wie bist du zurechtgekommen? B: Das war tatsächlich wie ein Sprung ins kalte Wasser. Und ich habe erst gedacht, ich mache es genauso, wie du uns gesagt hattest: „Ihr schaut euch das an, nach der Vorlage. Und entscheidet dann, was für dieses Semester auch angemessen wäre.“ Und ich habe das nach Gefühl und in Absprache natürlich mit meiner Kollegin dann auch versucht einzufügen. Aber ich habe mich nicht sicher dabei gefühlt, muss ich sagen. Also ich hätte mir eigentlich für mich persönlich mit meinem bisherigen Hintergrund und meiner wenigen Erfahrung darin etwas mehr gewünscht, genau. Also mehr Handlungsanweisungen oder eine etwas größere Einführung. Dann wäre es mir sicherlich ein bisschen besser oder leichter gefallen, mich dabei sicher zu fühlen.	Handlungsanweisung zur Nutzung des Manuals/Entwicklung einer SKP wären hilfreich. Beim ersten Benutzen war keine Sicherheit, es richtig zu machen vorhanden. Jedoch war die Umsetzung auch ohne die Einweisung möglich.	Ohne Einweisung ist die erstmalige Anwendung/Erstellung nach Manual unsicher, jedoch möglich.	Schulung: Einführung in die Erstellung der SKP und Nutzung des Manuals sollte erfolgen, um die Qualität der der Erstellung für die Lehrenden sicherer zu gestalten..

Tabelle 5: Analyse der Interviewergebnisse

Das vollständige Dokument der Analyse ist im Anhang III, Ergebnisse, Auswertung nach Mayring, einzusehen.
Aus dieser Tabelle der Analyse ergaben sich 398 Textstellen, welche zu folgenden Ergebnissen zusammengefasst werden konnten.

4 Forschungsergebnisse

4.1 Zur Methodik der Auswertung

Im Folgenden werden die Aussagen der Probanden in Form der Generalisierung und Reduktion expliziert. Die Herleitung der Generalisierung und Interpretation der Schilderungen der Probanden kann aus dem Anhang III (Ergebnisse nach Mayring) entwickelt werden. Hier wurde zu jedem Zitat einer Probandin die entsprechende Paraphrasierung (erste Interpretation) beigelegt. Die jeweilige Paraphrase wurde inhaltlich im Hinblick auf die spezifische Forschungsfrage der Kategorie reduziert und in ihrer Bedeutung als eine Form von Generalisierung interpretiert. Der Ursprung der kategoriebezogenen Forschungsfrage ist bei deduktiven Kategorien entweder aus dem Bezug zur didaktischen Literatur abzuleiten oder aus dem subjektiven Interesse der Forscherin. Bei induktiven Kategorien wurde die Fragestellung mit den Probanden ausgearbeitet, weil das Ergebnis und die Bildung der Kategorie deren Gedankengang entspringen. Die Form der Reduktion und Interpretation/Generalisierung ist ebenfalls im Anhang III ersichtlich. In Passung zu allen Aussagen und Interviewergebnissen werden nach Analyse der Generalisierung die kategorieentsprechende Bedeutung und ggf. Handlungsimplication formuliert (siehe Anhang III und Anhang IV). Im Hinblick auf eine bessere Übersichtlichkeit wird in den nachfolgenden Kapiteln 4.2-4.22 eine zusammenfassende Übersicht der jeweiligen Kategorie mit Auszügen von repräsentativen Textstellen der entsprechenden Interviews präsentiert. Unter den folgenden Zusammenfassungen werden die Textstellen jeweils mit „I“ für Interview und der entsprechenden Nummer des Interviews sowie der passgenauen Textstelle als Zeile des Transkriptes zitiert. Dies wird als zentrale Form der Belege zur Nachvollziehbarkeit aller weiteren Entwicklungen erachtet. Der eindeutige Bezug zu den Aussagen der Probanden/Interviews kann in den Anhängen III (Ergebnisse nach Mayring) und V (Forschungsergebnisse im Einzelnen) hergestellt werden. Da bereits in den folgenden Zusammenfassungen die Bedeutung der Aussagen sowie die Handlungsimplicationen formuliert werden, wird davon abgesehen, diese Belege erneut im Konzept aufzuführen. Die Transparenz und Nachvollziehbarkeit wird durch den Abgleich der Empfehlungen im Konzept mit den Bedeutungen in Kapitel 4.2-4.22 ermöglicht. (Ebenfalls siehe Anhang III und Anhang IV)

4.2 Konzeptuelle Entwicklung SKP – im Allgemeinen und in Bezug auf das Manual

Differenzierte Fragestellung (subjektive Perspektive/Feedback)	Wie konnte die Entwicklung der Prüfungsform SKP aus der Sicht der Befragten in Bezug auf die Strukturvorgaben und pädagogische Sinnlogik im Allgemeinen und im Manual zur Erstellung der SKP umgesetzt werden?
Entwicklungsform der Kategorie	Deduktiv: Einschätzung zum Nutzen und der Qualität des Manuals zur Erstellung der SKP zur Konstruktion der SKP
Anzahl der Zitate/Aussagen	7 Aussagen Kategorie allgemein; 15 Aussagen Kategorie Manual
Repräsentatives Zitat	<i>„Also im ersten habe ich gedacht: ‚Oh je, das wird nichts.‘ Aber wenn man sich dann kleinen Schritt für Schritt damit beschäftigt, hat das für mich viel Benefit gebracht. Also ich fand es dann gut es schlussendlich gemacht zu haben. Weil ich mal verstanden habe, was gefragt ist und wie komplex auch das manchmal sein kann. [...]“ (I 5, 86-92)</i>

Zusammenfassende Einschätzung

Die Entwicklung der Prüfungsform SKP als Teil eines pädagogischen Gesamt-Konzeptes konnte in Bezug auf die Strukturvorgaben und pädagogische Sinnlogik von den Lehrenden gut umgesetzt werden.

Das Manual zur Erstellung der SKP stellt einen differenzierten Leitfaden zur inhaltlichen Entwicklung und didaktisch-pädagogischen Ausgestaltung der gesamten SKP dar. Er verschafft Klarheit in der Struktur der Erstellung der SKP und der jeweiligen Prüfungsziele und stellt eine pädagogische und prüfungsrechtliche Legitimation für die jeweilige SKP bereit.

Bedeutung und Handlungsimplikation

Für die pädagogisch basierte und strukturierte **Entwicklung einer SKP** ist ein Leitfaden mittels eines handlungsführenden Manuals zielführend.

Manual: Zu empfehlen sind pädagogische Schulungen in Passung an die Erfahrungen und Kenntnisse der Lehrenden/Prüfenden zu Themen Kompetenzorientierung, Lernergebnistaxonomie.

(I 1, 58-66, 265-268; I 2, 67-73, 180-183; I 3, 4-5, 6-7, 20-29, 57-58, 61-64; I 5, 76-92, 114-124, 236-242, 394-402, 408-414; I 6, 110-116)

4.3 Konzeptuelle Entwicklung SKP – Aufgabenstellung und Beschreibung des Erwartungshorizontes

Differenzierte Fragestellung subjektive Perspektive/Feedback)	<ul style="list-style-type: none"> – Wie wurden die Entwicklung und Beschreibung der differenzierten Aufgabenstellung und des Erwartungshorizontes wahrgenommen? – Welche besonderen Aspekte sind dabei zu beachten?
Entwicklungsform der Kategorie	Deduktiv: Formulierung der Aufgaben mit Erwartungshorizont
Anzahl der Zitate/Aussagen	23 Aussagen Kategorie Aufgabenstellung und Beschreibung des Erwartungshorizontes

Repräsentative Zitate

„[...] durch das Manual von der SKP ist es auch für mich schon der Rahmen, den wir uns ausdenken für die Prüfung. Und ja, natürlich erfüllt es das Handlungsziel [...], das ist meine Struktur, wie ich an dieses Handlungsziel komme während der Prüfung. (I 2, 283-289)

„[...] Also zu den Bildungsinhalten, für mich ist das einfach das Grundgerüst, an dem ich mich orientiere, um überhaupt die SKP zu entwickeln. Also da ist auch, was ja im Modulhandbuch und im Curriculum steht, woran sich auch die Theorie und die Skills-Trainings orientieren. Und dementsprechend brauche ich das, um meine SKP zu entwickeln.“ (I 2, 81-89)

Zusammenfassende Einschätzung

Die Bestimmung des Erwartungshorizontes und des Prüfungsziels ist mit der Strukturgebung des Manuals gut umzusetzen. Das Manual wird von Lehrenden/Prüfenden als geeignetes Instrument zur Umsetzung und Sicherung der rechtlich-curricularen Anforderungen anerkannt. Es besteht ein reziprokes Verhältnis zwischen der treffsicheren Formulierung der Aufgabe und der eindeutigen Definition des Erwartungshorizontes: Wenn das Ziel verständlich ist, kann die Aufgabe ebenso klar beschrieben werden. Ist die Aufgabe eindeutig dargestellt, erkennen die Studierenden das Ziel.

Das Modulhandbuch und das Curriculum stellen die Legitimation für die angestrebten Prüfungsziele bereit. Eine grundlegende Beschreibung der Lernziele/Prüfungsziele wird durch die Darlegung im Curriculum eindeutig gewährleistet. Die strukturellen Vorgaben des Manuals zur Entwicklung der SKP ermöglichen den Bezug zwischen (rechtlich-)curricularen Vorgaben und spezifischen Prüfungszielen.

Die Verknüpfung der Ziel-Kompetenzen und Kompetenzstufen mit den inhaltlichen Prüfungszielen ist Voraussetzung für die Validität, Objektivität und Reliabilität der Prüfung. Eine detaillierte Beschreibung der Prüfungsinhalte und der Kompetenzziele ermöglicht die differenzierte Reflexion insbesondere in Bezug auf die Validität der Prüfung.

Bedeutung und Handlungsimplikation

Für die pädagogisch basierte, strukturierte und rechtlich fundierte Entwicklung einer SKP ist das Instrument des vorliegenden Manuals zielführend, um treffsicher den **Erwartungshorizont und die Aufgabenstellung** zu beschreiben. Sowohl die rechtliche als auch die pädagogische Basis des Modulhandbuches und des Curriculums spiegeln sich als Bezugspunkt für die Prüfungsentwicklung für Lehrende im Manual gut erkennbar wider.

Zu empfehlen sind **pädagogische Schulungen** zur Entwicklung von Prüfungszielen und Aufgabenstellung zu Grundlagen der kompetenzorientierten Lehre und Prüfungen. Vor allem das Verhältnis zwischen Kompetenz und Inhalten rückt hier in den Fokus. Bedeutsame Erkenntnis ist, dass die Leistungen der Kompetenzen ohne die konkrete Darstellung des inhaltlichen Erwartungshorizontes nicht objektiv und prüferunabhängig geprüft werden können. Die inhaltlich prüfenden-subjektive Ausgestaltung einer Aufgabe scheint zu stark zu variieren.

(I 1, 160-178, 178-182, 185-187, 193-206, 255-263; I 2, 81-89, 101-108, 111-126, 220-232, 283-289, 458-476; I 3, 8-9, 36-40, 57-57, 58-61, 67-68, 79-81; I 5, 97-111, 114-124, 297-303, 304-314, 332-335, 335-343, 351-357, 359-361, 362-377)

4.4 Konzeptuelle Entwicklung SKP – Entwicklung des Szenarios

Differenzierte Fragestellung (subjektive Perspektive/Feedback)	Wie wurden die Beschreibung und die Ausarbeitung des Szenarios von den Probanden wahrgenommen?
Entwicklungsform der Kategorie	Deduktiv: Entwicklung des Szenarios
Anzahl der Zitate/Aussagen	9 Aussagen Kategorie Entwicklung des Szenarios

Repräsentative Zitate

„Ja, auf jeden Fall. Also entweder ich habe selber das Skill dazu schon unterrichtet und habe das ausgearbeitet. Das kann ja auch sein, dass ich mich mit dem Skillthema sehr gut beschäftigt habe, obwohl ich jetzt sehr lange mit dem Thema nichts zu tun hatte. Also ich habe sehr lange keinen Katheter gelegt und ordentlich desinfiziert und Handschuhe angezogen und so weiter. Aber ich habe einen Skill dazu unterrichtet und habe das sehr gut ausgearbeitet. Und dann würde ich sagen, würde mir das Prüfungsszenario auch sehr, sehr leichtfallen.“ (I 5, 204-215)

„Und das ist ein Punkt, der ganz essenziell ist, finde ich. Wenn du selber in dem Thema fachlich und auch aus deiner Berufserfahrung involviert bist und auch im Thema wirklich intensiv drin bist, dann fällt dir das wahrscheinlich leichter als eine Prüfungsentwicklung mit einem Thema, mit dem du dich selber nicht so sicher fühlst.“ (I 3, 12-13)

„Und das ist ein Punkt, der ganz essenziell ist, finde ich. Wenn du selber in dem Thema fachlich und auch aus deiner Berufserfahrung involviert bist und auch im Thema wirklich intensiv drin bist, dann fällt dir das wahrscheinlich leichter als eine Prüfungsentwicklung mit einem Thema, mit dem du dich selber nicht so sicher fühlst.“ (I 5, 163-166)

Zusammenfassende Einschätzung

Für die pädagogisch basierte, strukturierte und rechtlich fundierte Entwicklung einer SKP ist das Instrument des vorliegenden Manuals zielführend, um ein Szenario für die SKP entwickeln zu können. Von größerer Bedeutung jedoch ist die berufliche Voraussetzung, Hebamme mit Erfahrung zu sein. Die Prüfungsinhalte aus Berufserfahrung zu kennen ist eine Prämisse in der Gestaltung des Szenarios.

Zu empfehlen sind kontinuierliche inhaltlich-fachwissenschaftliche Schulungen.

Bedeutung und Handlungsimplikation

Es ist eine Grundvoraussetzung, Berufserfahrung zu haben und die Prüfungsinhalte genau zu kennen, um eine SKP entwickeln zu können.

Inhaltliche Grenzen einzuhalten ist im Rahmen der Erstellung des Szenarios herausfordernd, jedoch wird dies als eine Bedingung im Hinblick auf die Prüfungsziele und zeitliche Einteilung verstanden.

Zu empfehlen sind kontinuierliche inhaltlich-fachwissenschaftliche Schulungen.

(I 2, 101-108, 237-240; I 3, 12-13, 19-19, 69-70; I 5 163-166, 167-172, 180-195)

4.5 Konzeptuelle Entwicklung SKP –

Konzept der Domänen und Schlüsselkompetenzen

<p>Differenzierte Fragestellung subjektive Perspektive/Feedback)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Wie ausgeprägt ist das Verständnis für das Konzept EiWHa? – Wie konnten die zu überprüfenden Lernergebnisse/-ziele in Bezug auf die Schlüsselkompetenzen und das didaktische Konzept der drei Lernergebnistaxonomien (EiWHa) umgesetzt werden? – Wie konnten insbesondere affektive Kompetenzen beschrieben und bewertet werden?
<p>Entwicklungsform der Kategorie</p>	<p>Deduktiv: Kompetenzorientierung – Einschätzung zur Qualität des Manuals zum Umgang und dem Verständnis des Konzeptes nach Schlüsselkompetenzen als zu überprüfende Lernergebnisse/-ziele und Zusammenhang mit dem Konzept der Lernergebnistaxonomien, 'EiWHa'. induktiv: Einschätzung zur Qualität des Manuals zur Beschreibung und Bewertung der affektiven Kompetenzen</p>

	Induktiv: Einschätzung zur Qualität des Manuals zur Beschreibung und Bewertung der affektiven Kompetenzen
Anzahl der Zitate/Aussagen	19 Aussagen EiWHa deduktiv, 6 Aussagen induktiv affektive Kompetenzen

Repräsentative Zitate

„Also, vorher war ich sehr skeptisch, weil ich es einfach so nicht kenne für die Prüfung. Es ist klarer geworden, nachdem ich es einmal durchgeführt habe, wie es zu erstellen ist oder wie es gemeint ist oder wie man es anwenden kann.“

Trotzdem sehe ich noch sehr große Abweichungen, gerade halt wie anfangs schon gesagt, in dem Abgleich Handeln, Wissen, also, wie will man das gestalten? Und was mir auch noch mal aufgefallen ist, welches Recht habe ich eigentlich, eine Studentin, Studierende, zu beurteilen in ihrer Einstellung, was ja schon auch eine Bewertung ihrer Persönlichkeit zum Beispiel ist? Also, man muss es, finde ich, also für mich müssen die Kästchen ganz klar benannt werden, was gehört da rein.“ (I 1, 538-547)

„Es gibt sehr viele Handlungen, die auch [...] Wissen als Hintergrund benötigen. Und dann ist es manchmal [so], diese Trennung ist gar nicht so möglich. An sich ist es kein Problem, weil es gehört mit [dazu], denn systemisch ist es ja nicht klar trennbar. Jedoch, wenn man in diese drei [...] -kompetenzen, also in den drei Bereichen [Domänen] [...], ist es natürlich schwierig zu sagen, wo ist dann die Grenze zwischen einem Punktabzug in Handeln oder in Wissen oder vielleicht in beiden?“ (I 2, 206-211)

„[...] Aber zum Beispiel die Haltung, emotionale Kompetenz, Empathie. Das sind immer noch Dinge, von denen ich denke: Wie messen wir die? Jetzt weiß ich nicht, ob das wirklich objektiv messbar ist. Aber grundlegend finde ich schon [...]“ (I 3, 183-184)

Zusammenfassende Einschätzung

Das Verständnis für das **pädagogische Konzept der Kompetenzorientierung und der Lernergebnistaxonomien** wächst durch das eigenständige Erarbeiten der SKP mit der Vorlage des Manuals und der grundlegenden Information dazu im Curriculum.

Die **Umsetzung des Konzeptes und die Verschränkung der beruflichen Schlüsselkompetenzen mit den Domänen** erfolgte nach Anleitung im Manual und wird als machbar gelungen eingeschätzt. Jedoch wurden im Prozess wenige Unstimmigkeiten sichtbar, welche im Hinblick auf die Objektivität und Reliabilität der Prüfungsform Anpassungen erfordern: Performanz wird in Prüfungen nicht nur als Leistungsnachweis der Handlungsfähigkeit verstanden, sondern als gesamte Hebammenkompetenz, welche im Hintergrund immer auch das Wissen und die Einstellung spiegelt. Es scheint für Prüfende/Lehrende unklar, wie diese Parameter im Bewertungsinstrument im Hinblick auf eine getrennte Beurteilung anzuwenden sind. Die Domänen sind nicht trennscharf und es gibt Überschneidungen (reziprokes Verhältnis zwischen den Domänen). Bei der Beurteilung der Performanz scheint es schwierig auszumachen, in welcher Domäne der Fehler gemacht wird und es ist schwierig auszumachen, wo die Beobachtung der Performanz dokumentiert werden soll, um in der Folge die Beurteilung objektiv durchzuführen.

Bedeutung und Handlungsimplikation

Für die jeweilige SKP sind inhaltsspezifische Anpassungen der **Definitionen der Kompetenzen** im Rahmen der Lernergebnistaxonomien erforderlich, um das zu überprüfende Lernergebnis/den Erwartungshorizont passgenau zu beschreiben.

Ein einheitlicher Umgang im Hinblick auf die Beziehung zwischen Lern- und Prüfungsinhalten und den jeweiligen Kompetenzen in den Domänen und Schlüsselkompetenzen erleichtert den Lehrenden und Prüfenden die Festlegung der Gewichtung im Rahmen der Entwicklung der Prüfung. Die Bereitstellung und Schulung eines Konzeptes, welche Performanzausprägung (Inhalt) einer Schlüsselkompetenz und Domäne zugeordnet werden kann, steht hier im Fokus.

Um eine Vermischung impliziter, subjektiver Bewertung durch die Prüfer zu vermeiden, muss insbesondere die **Domäne affektiver Kompetenzen** differenziert und ggf. situativ in Passung zur Prüfung definiert werden.

Zu empfehlen sind kontinuierliche inhaltlich-fachwissenschaftliche **Schulungen**.

(I 1, 122-132, 139-142, 538-547, 560-581, 560-581, 582-603, 610-616; I 2, 90-95, 197-203, 206-211, 212-216, 497-505, 506-514; I 3, 11-11, 65-66, 149-156, 183-184; I 4, 840-842, 381-384, 384-390, 426-429; I 5, 114-124, 131-136, 136-140, 150-150, 286-291, 297-303)

4.6 Durchführung SKP – Allgemeines und Organisation

<p>Differenzierte Fragestellung (subjektive Perspektive/Feedback)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie wurde die Durchführung der SKP bisher wahrgenommen? - Welche Aspekte scheinen allgemein wichtig im Hinblick auf eine klar strukturierte, objektive, reliable und valide Durchführung der Prüfung? - Welche Kriterien sind für einen geordneten Ablauf der Prüfung relevant? - Welche Kriterien im Rahmen der Organisation sind für die Validität, Objektivität, Reliabilität und Validität der Prüfung relevant?
<p>Entwicklungsform der Kategorie</p>	<p>Deduktiv: Aspekte im Rahmen der Durchführung der SKP</p> <p>Induktiv: Kriterien zur Durchführung der SKP im Hinblick auf Objektivität, Reliabilität</p>
<p>Anzahl der Zitate/Aussagen</p>	<p>3 Aussagen Kategorie Allgemein; 28 Aussagen Kategorie Organisation</p>

Repräsentative Zitate

„[...] Dass auch noch gesagt wurde, wenn man reingekommen ist: "Erst mal alles in Ruhe anschauen und mal kurz hier ankommen." Und ich glaube, das hat dann irgendwie so ein bisschen, [...] diese Aufregung schon irgendwie gesenkt. Dass man sich dachte: "Okay, ich kann mir das wirklich mal in Ruhe ansehen, so. Und mir dann, mal die Atmosphäre im Raum anschauen." Und ich finde, das war auch ein großer Punkt, dass man sich direkt wohler gefühlt hat und das halt auch so als geschützten Raum wahrgenommen hat. [...]" (Studierende, I 6, 666-676)

„Wie gesagt, es ist kognitiv sehr anspruchsvoll und man ist nie von dem Übersehen einer Desinfektion oder von gleichzeitig schauen, wie die Desinfektion durchgeführt wird und gleichzeitig die 30 Sekunden auch noch im Blick zu haben als Beispiel. Ein sehr einfaches Beispiel, aber um das zehn Minuten oder auch für ein viertes Semester war meine Station auch 20 Minuten, wo man nur beobachtet hat und deswegen ja, Beisitzerin für mich ein Must have. Also das geht nicht ohne.“ (I 2, 273-278)

„[...] ich hatte das Gefühl, es ist machbar. Wir sind genug Leute, wir sind gut vorbereitet, die Stationen sind gut vorbereitet, es ist gut durchdacht, es ist zeitlich gut eingeteilt. Also ich hatte so das Gefühl, dass die ganze Orga drumherum sehr, sehr gut funktioniert. Und hat auch sehr gut funktioniert. Und das hat mir so dieses Gefühl / ich gehe in die Prüfung hinein und muss mich wirklich bemühen, immer aufmerksam zu sein und das wahrzunehmen. Und das auch gut, ja, wiederzugeben, was ich dort wahrgenommen habe. Und das auch objektiv zu tun, fiel mehr dann leichter. Weil ich mit dem Drumherum das Gefühl hatte, das ist alles gut organisiert. [...]" (I 5, 472-489)

Zusammenfassende Einschätzung

Kompetenzorientierung: Dieses Prüfungsformat ermöglicht mit seiner Vielfältigkeit in den Methoden, alle Domänen der Kompetenzbereiche abzufragen. Es erlaubt auch die unteren Drittel des Eisbergs (Eisbergmodell) zu prüfen und die Kompetenzen offen zu legen.

Ablauf: Klare Strukturen in der Organisation und ruhige Abläufe vermitteln den Beteiligten Sicherheit, sodass sie sich auf ihre jeweilige Aufgabe konzentrieren können. Prüferinnen fühlen sich bei unvorhergesehenen organisatorischen Aufgaben schnell überfordert – möglicher Einfluss auf die Objektivität und Reliabilität der Prüfung. Organisatorisch-methodische Probleme führen zu Unaufmerksamkeit in der Prüfung und beeinträchtigen nicht nur die Objektivität der Prüfenden, sondern haben auch einen Einfluss auf das Vertrauen der Studentinnen in die Objektivität und Reliabilität der gesamten Prüfung.

Eine **passgenaue Zeiteinteilung** ist sowohl für Prüfende als auch für Studierende von Bedeutung im Hinblick auf die Validität und Objektivität. Es ist ein hoher Anspruch an die Prüfenden, die volle Prüfungsdauer aufmerksam zu beobachten. Pausen dazwischen in Passung an die Prüfungszeit und eine strukturierte Organisation wirken für Prüfende sehr unterstützend und die Objektivität sowie Reliabilität erhöhen sich. Der Organisation kommt damit eine hohe Relevanz zu.

Die **Anzahl der Prüfenden** scheint mit zwei Prüfenden die beste Akzeptanz zu haben. Prüfende und Studierende fühlen sich auf diese Weise sicher.

Struktur der Stationen: Familiarisierung im Raum und Szenario zu Beginn sind beruhigend und relevant im Hinblick auf Validität und Objektivität der Prüfung.

Einweisung und Schulung beziehen sich nicht nur auf die Prüfenden, sondern auf das gesamte Team aller an der Prüfung Beteiligten (inklusive Studierende).

Bedeutung und Handlungsimplication

Kompetenzorientierung: Innerhalb der einzelnen Stationen ist auf eine Vielfalt in den Methoden, jedoch nicht zwingend in Bezug auf eine Varianz in den Inhalten zu achten, um nicht nur die Performanz (Handeln) beurteilen zu können, sondern ebenfalls das Wissen und die affektiven Kompetenzen.

Ablauf: Insgesamt für Ruhe und einen geordneten Ablauf sorgen und von Neuerungen und Planänderungen absehen, wenn nicht dringend erforderlich. Jede SKP ist inhaltlich/pädagogisch und organisatorisch nach einem Ablaufplan und Konzept vorzubereiten. Damit wird gewährleistet, dass sich die Prüfenden ausschließlich auf die Performanz der Studierenden konzentrieren können.

Zeiteinteilung: Es wird entsprechend der Bedarfe der Prüfenden ausreichend Zeit zwischen den Studentinnen benötigt: Die Zeitspanne zwischen den Prüflingen ist an die Prüfungsdauer anzupassen, um genügend Zeit für die Besprechung zur Notenfindung/den Abgleich mit der Dokumentation der Beisitzenden zu ermöglichen.

Anzahl der Prüfenden: Grundsätzlich ist der Einsatz von mindestens zwei Prüfenden anzustreben.

Struktur: Der Start der Prüfung ist grundsätzlich mit einer Familiarisierung der Situation und der Räumlichkeit zu ermöglichen.

Einweisung und Schulung: Unerfahrene Mitarbeiterinnen sollten einfühlsam und intensiv geschult werden. Bei großen, gruppen-übergreifenden Briefings empfiehlt es sich, strukturell eindeutig zu planen. Prüfende sind in die Relevanz ihrer Kommunikationsweise einzulernen. Neuerungen oder Planänderungen und -ergänzungen kurz vor der Prüfung (bis ca. drei Wochen vor Durchführung) sind für die Beteiligten eine große Herausforderung. Daher ist zu empfehlen, von Änderungen ab einem Zeitraum von weniger als drei Wochen vor Prüfungsdurchführung abzusehen.

(I 2, 251-257, 265-268, 268-273, 273-278; I 3, 72-72, 73-74, 75-76, 78-78; I 5, 472-489, 490-502, 503-511, 511-521; I 6, 63-75, 83-90, 90-95, 98-101, 110-116, 538-542, 547-559, 579-591, 591-594, 595-603, 666-676, 697-719, 734-738, 978-984, 986-995)

4.7 Durchführung SKP – Vorbereitung

Differenzierte Fragestellung (subjektive Perspektive/Feedback)	Welche Aspekte sind im Hinblick auf eine valide, objektive und reliable Prüfungsdurchführung im Rahmen der Vorbereitung wichtig?
Entwicklungsform der Kategorie	Induktiv: Aspekte und wichtige Kriterien bei der Vorbereitung der SKP im Hinblick auf Objektivität, Reliabilität
Anzahl der Zitate/Aussagen	21 Aussagen Kategorie Durchführung – Vorbereitung

Repräsentative Zitate

„Also, ich glaube, für mich ist das Wichtige daran [...], dass es auf das Examen gut vorbereitet und auch halt diese praktische Arbeit später im Beruf. Also, ich glaube, das sind so die Hauptfaktoren, die ich nennen würde. Und ich finde auch, dass das schon auch in der Uni kommuniziert wurde, dass die OSCE wirklich, [...] Examens-[...] Wichtigkeit hat, weil es halt [...] Theorie und Praxis ineinander vernetzt.“ (I 6, 188-193)

„Ja, es ist halt schon sehr komplex, weil jeder Fehler oder alle Fehler, die wir im Aufbau machen, sind federführend ja auch dafür, dass die Studentin überhaupt zeigen kann, was sie kann und was sie weiß und wie sie handeln würde. Also wenn wir Sachen vergessen, ist ja dieses Prüfungsszenario schon gestört. Und deswegen ist es halt einfach, finde ich, so wichtig, dass man mehrere Korrekturschleifen hat, dass man wirklich im Gesamten, in Ruhe wirklich sich überlegt, wie wollen wir das aufbauen, welche Materialien brauchen wir? Das kann keiner alleine machen. Das muss man halt in einer Gruppe machen, [...] Weil man ist halt einfach nicht in der Praxis, und deswegen muss man noch expliziter und noch perfekter dieses Szenario konstruieren. Auch in der Räumlichkeit und in der Vorbereitung, weil nur dann kann also, und das finde ich, ist halt unsere Aufgabe, kann die Studentin glänzen und zeigen, was sie eigentlich kann und was sie weiß.“ (I 1, 268-322)

Zusammenfassende Einschätzung

Grundsätzlich werden sowohl das Skillstraining als auch insbesondere die Prüfungsform SKP als gute Vorbereitung auf die praktische Staatliche Prüfung und gelungener Theorie-Praxis-Transfer wahrgenommen. Vorlesungen dienen der Darlegung der fachwissenschaftlichen Inhalte und bereiten die Grundlage für die simulationsbasierten Trainings und SKPs.

Vorbereitung – Organisation: Eine strukturierte Planung und Vorbereitung ist Voraussetzung für die Ruhe und Konzentration der Prüfenden und der Studierenden. Unerwartet auftretende technische Probleme behindern die Aufmerksamkeit der Prüfenden und Studierenden.

Stationsaufbau: Es ist von hoher Relevanz im Hinblick auf die Validität und Objektivität der Prüfung, dass die Prüferinnen in der Vorbereitung beim Aufbau der Prüfungsstation alles Material korrekt und vollständig bereitstellen sowie die Anordnung der Materialien sinnlogisch für den Ablauf passgenau ist. Fachlich gleiche Stationen müssen genau gleich aufgebaut sein.

Personelle Struktur: Beisitzerinnen sind eine Unterstützung für die Prüfenden.

Einweisung und Schulung: Einführung aller Akteure in den gesamten Prüfungsablauf und der Aufgabenplanung nach klarem strukturellen und zeitlichen Ablauf gewünscht. Ebenfalls wird ein Interesse an der Bedeutung beruflicher Handlungskompetenz bei Lehrenden und Lernenden gleichermaßen sichtbar. Teamkorrektur durch Fachkollegen im Sinne von „Critical Friends“ wird als sehr stützend im Sinne einer innerprofessionellen Reflexion und zielführend im Hinblick auf die Güte der Prüfung verstanden.

Bedeutung und Handlungsimplikation

Grundsätzlich kann abgeleitet werden: Skillstraining und die Prüfungsform SKP dienen einer guten Vorbereitung auf die praktische Staatliche Prüfung sowie einem guten Theorie-Praxis-Transfer. Daher ist aus der Perspektive aller Beteiligten auf häufige Wiederholung des Prüfungsformates im Studienverlauf zu achten. Zu empfehlen ist eine Durchführung der SKP nach jedem Modulende. Somit kann auch gleich die Praxis abgeprüft werden, welche ein integrativer Bestandteil des Studiums ist und mit dem Erbringen der quantitativen Leistung (Stundenanzahl) aus didaktischer Sicht nicht als ‚bestanden‘ bewertet werden kann.

Die Vorbereitung und Organisation der Struktur um die einzelnen Prüfungsstationen herum haben eine hohe Relevanz für die Güte der Prüfung (Validität, Objektivität, Reliabilität). Aus diesen Statements ergibt sich die besondere Relevanz eines gut strukturierten Plans zur Organisation und Vorbereitung der Durchführung der SKP. Es gilt, Dokumente, Workflows und Leitfäden zu erstellen, welche diese Vorbereitung stützen. Zur Vorbereitung auf eine SKP und auch die Praxis benötigen Studierende die Möglichkeit des ‚freien Übens‘ im Skillslab. Es muss ausreichend Lernzeit für die SKPs zur Verfügung gestellt werden.

Spezifische Hinweise und Empfehlungen lassen sich zu folgenden Aspekten ableiten:

Stationsaufbau, personelle Struktur, Einweisung und Schulung bezüglich der Kompetenz aller Beteiligten, insbesondere der Prüferkompetenz und Studierendendenkompetenz.

(I 1, 268-322; I 2, 244-248, 248-251, 268-273; I 3, 72-72, 73-74; I 4, 198-208; I 5, 236-242, 248-254, 472-489; I 6, 110-116, 162-174, 188-193, 266-271, 349-356, 358-368, 391-396, 458-469, 475-480, 484-491, 528-537)

4.8 Durchführung SKP – Prüfungsziele und Kompetenzanforderungen

Differenzierte Fragestellung (subjektive Perspektive/Feedback)	<ul style="list-style-type: none"> – Welche Kriterien sind für eine strukturierte und nachvollziehbare Definition der Ziele der Prüfung und Beschreibung der Kompetenzen sowie Stufen der Kompetenzen relevant? – Welche Kriterien in Bezug auf die Kompetenzorientierung sind für die Objektivität, Reliabilität und Validität der Prüfung relevant?
Entwicklungsform der Kategorie	Induktiv: Prüfungsziele und Kompetenzanforderungen
Anzahl der Zitate/Aussagen	28 Aussagen Kategorie Durchführung – Prüfungsziele und Kompetenzanforderungen

Repräsentative Zitate

„Also das ist mir tatsächlich schwerer gefallen. Da habe ich mich nicht so sicher gefühlt, glaube ich, da braucht es auch mehr Zeit für. Also auch die Prüfungen vorzubereiten, braucht ein bisschen mehr Zeit. Und natürlich nochmal ein bisschen mehr Einführung [...]. Aber ich glaube, das ist auch eine Übungssache. Das wird bei der nächsten Prüfungsgestaltung schon wieder ganz anders aussehen, weil wir es dann schon einmal gemacht haben.“ (I 3, 58-61)

„Also ich finde die Taxonomie Stufen verständlich formuliert. Ich fand es aber teilweise schwierig, die Eins zu Eins im Manual zu übernehmen, weil es tatsächlich je nach SKP-Thema, es ist nicht immer 100-prozentig anwendbar, würde ich sagen. [...] für mich als Lehrende ist es verständlich und die Anwendbarkeit muss für mich flexibel sein, je nach SKP-Thema. Ich finde es schwierig, so wie sie sind, aktuell überall, also in jeder SKP, anzuwenden.“ (I 2, 497-505)

„Also, für mich ist es tatsächlich die wichtigste Prüfungsform im Studium, weil es so die ganze Theorie und die Praxis vereint. Und eben auch nochmal runterbricht, auf, wie Sie es ja gerade auch schon vorhin gesagt haben, wie es eigentlich gemacht werden soll. Nicht wie es in der Praxis gemacht wird. Sondern wie es eigentlich zu handhaben ist. Und das hat bei mir auch dazu beigetragen, dass ich finde, dass die Relevanz für die Prüfungsform extrem gegeben ist. Ja.“ (I 6, 142-149)

Zusammenfassende Einschätzung

Grundsätzlich: Die Prüfung ist der Erfahrung der Prüfenden entsprechend in Bezug auf die Ziele valide – die Prüfung misst, was sie messen soll, berufliche Handlungsfähigkeit aus ganzheitlicher Sicht. Diese Form der Prüfung ist aus der Sicht aller Probanden eine zielführende Vorbereitung auf den Beruf und die staatliche berufliche Anerkennung.

Das **Konzept der stufengerechten Kompetenzorientierung** wird von allen Beteiligten als ein umfassendes pädagogisches Konzept anerkannt. Nur mit einem ausreichenden Verständnis dafür ist eine Umsetzung in Passung an die spezifische SKP durch die Lehrenden möglich.

Alle Lehrenden verstehen, dass eine eindeutige Formulierung der Schlüsselkompetenzen insgesamt und einer den jeweiligen Stufen entsprechenden Taxonomie **Grundlage für eine objektive Beschreibung des Prüfungsziels/kompetenzbasierten Erwartungshorizonts** darstellt. Die Formulierung der Stufen ist für die Prüfungen neu und komplex, aber dennoch anwendbar. Die Beschreibungen der Stufen können für eine Formulierung der Prüfungsziele (Lernziele) nicht immer exakt übernommen werden, da sie auf einer Metaebene allgemein formuliert wurden.

Die Zielsetzung (im Sinne eines zielführenden, differenzierten Erwartungshorizontes), welche für das Bewertungsinstrument grundlegend ist, kann allein mit der Vorlage des Manuals nicht trennscharf formuliert werden. Der Bezug zum Handlungs-/Prüfungsziel ist jedoch durch die Struktur des Manuals eindeutig gegeben.

Leistungsüberprüfung affektiver Kompetenzen: Wenn der Fokus auf affektiven Kompetenzen liegt, sind Simulationen von langen, komplexen Situationen eine geeignete Methode, diese sichtbar zu machen.

Bedeutung und Handlungsimplication

Grundsätzlich: (Validität, Objektivität, Reliabilität): Das Konzept der Kompetenzorientierung und der Lernergebnistaxonomien ist umfassend für alle Zielgruppen der Lehrenden und Prüfenden zu schulen. Nur so scheint eine sinnvolle Konzeption der SKP umsetzbar. Auf diese Weise ist eine Umsetzung in Passung an die spezifische SKP durch die Lehrenden möglich. Das Verständnis zur Adaptation der Formulierung der Ziele in Passung zur Taxonomiestufe ist Voraussetzung für die Formulierung des kompetenzbasierten Erwartungshorizontes.

Schlüsselkompetenzen scheinen gut im Konzept der Kompetenzorientierung über die Domänen ‚Einstellung‘, ‚Wissen‘ und ‚Handlung‘ integrierbar. **Die domänenspezifische Stufung** als Lernziel für die Lehre formuliert, bedarf jedoch einer Ergänzung oder Adaptation im Hinblick auf die Prüfung.

Prüfungsziel: Eine eindeutige Formulierung der Schlüsselkompetenzen insgesamt und einer den jeweiligen Stufen entsprechenden Taxonomie ist Grundlage für eine objektive Beschreibung des Prüfungsziels: Die Zielsetzung in Inhalten und stufengerechten Kompetenzen ist im Bewertungsinstrument präzise und differenziert zu formulieren. Dabei sind die Beschreibungen der Schlüsselkompetenzen und der stufengerechten Einordnung in die Lernergebnistaxonomien grundlegend. Auf die Inhalte kann vor dem Hintergrund der heterogenen Fachkenntnisse der Prüfenden auf keinen Fall verzichtet werden (Objektivität und Reliabilität). Im Rahmen eines Manuals zur Entwicklung der SKP gilt es, die Prüfungsziele eindeutig und differenziert in Form von Kompetenzen und Inhalten zu definieren.

Prüferkompetenz: Die Prüfenden müssen über ein aktuelles und breites Wissensspektrum zum Prüfungsthema verfügen, um Folgefehler erkennen und beurteilen zu können. Prüferinweisungen und ggf. ein inhaltliches Selbststudium scheinen als Prämisse für eine objektive und reliable Prüfung zu gelten.

(I 1, 54-56, 60-61, 68-80, 84-86, 333- 354, 357-363, 363- 369, 377-380, 380-383, 385-395, 395-, 400, 403-416; I 2, 283-289, 458-476, 486-488, 497-505; I 3 57-58, 58-61, 79-81, 81-84, 85-88; I 5, 264-275, 526-530; I 6, 142-149, 188-193, 256-262, 752-765)

4.9 Durchführung SKP – Kompetenzen des ICM und Vorbereitung auf die praktische staatliche Prüfung / die berufliche Zulassung

Differenzierte Fragestellung (subjektive Perspektive/Feedback)	<ul style="list-style-type: none"> - Entsprechen die Ziele der Prüfung den Kompetenzzielen der International Confederation of Midwifery (ICM)? - Ist damit ergo eine inhaltliche Legitimation der Prüfungsziele auf der Basis internationaler hebammenberuflicher Schlüsselkompetenzen gegeben? - Bereitet diese Prüfungsform inhaltlich und formal auf die staatliche praktische Prüfung vor?
Entwicklungsform der Kategorie	<p>Deduktiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kompetenzanforderungen und Ziele der Prüfung – inhaltliche Legitimation der Prüfungsziele durch Bezug zu Kompetenzen der ICM. - Kompetenzanforderungen und Ziele der Prüfung – Vorbereitung auf die Berufszulassung (Prüfung)
Anzahl der Zitate/Aussagen	3 Aussagen Kategorie Durchführung – Kompetenzen des ICM, 12 Aussagen Vorbereitung auf die Berufszulassung

Repräsentative Zitate

I: "Würdest du sagen, dass diese Prüfungsform auf die staatliche Prüfung vorbereitet?" B: „Mit einer dementsprechenden oder mit einem dementsprechenden Feedback auf jeden Fall. Weil die kriegen nur eine Note, und dann wissen die trotzdem nicht, was kann ich besser machen, oder was habe ich falsch gemacht. Oder sie können anhand dessen nicht einschätzen, wo habe ich Defizite oder wo sind / Also, wo muss ich nacharbeiten? Also schon zum Teil, aber ich glaube, dass eine Simulation, wie ich sie jetzt mit den Studierenden im Skillslab gemacht habe, mit einer dementsprechenden Reflexion und einem Feedback, was sie bekommen, das bereitet aufs Examen vor.“ (I 1, 848-862)

I: [...] hat diese Prüfung das Potenzial darauf vorzubereiten? B: Ja, das hat sie auf jeden Fall. Und das sehe ich auch als einen ganz, ganz großen Vorteil dieses Prüfungsformats an. Weil ich glaube, dass man dem sonst nicht gerecht wird. Würde man auf

einmal, also was heißt auf einmal, aber dann die staatliche Prüfung vorbereitet und sagt: "So wird das gemacht. Und wir zeigen euch jetzt ein-, zweimal wie das sein wird. Und dann geht ihr direkt in so eine wichtige Abschlussprüfung und müsst dort diese ganzen Kompetenzen parallel zeigen. [...] Und dass sie, ja, versuchen, trotz Aufregung eine gute Performance zu machen. Und ich glaube, das ist ein großer, großer Vorteil für die staatliche Prüfung. Also das ganz sicher, ja. (I 5, 878-890)

„Also ich weiß nicht, die reale Frau, die reale Geburt ist immer gut für Überraschungen. Die kann man auch mit dem Modell natürlich inszenieren oder mit der Schauspielerin auf jeden Fall.“ (I 4, 946-948)

Zusammenfassende Einschätzung

Ein **Bezug zu den Kompetenzen des ICM** ist eindeutig gegeben, sodass ersichtlich ist, dass die Kompetenzen der Prüfungsziele international und nicht nur hochschulspezifisch orientiert sind. Damit ist eine Legitimation der Prüfungsziele gegeben.

Die Kompetenz der **Reflexionsfähigkeit** ist jedoch in der Prüfung nicht offenkundig und damit nicht bewertbar.

Ziele der staatlichen praktischen Prüfung: Hebammenberufliche Handlungskompetenz auf dem Niveau einer staatlichen praktischen Prüfung zeigt sich in der Fähigkeit, adäquat auf unvorhersehbare Szenenwechsel mit flüssigen und schnellen Handlungsabfolgen reagieren zu können. Die Ziele der Prüfung im SKP-Format entsprechen den Kompetenzzielen der staatlichen praktischen Prüfung (= Schlüsselkompetenzen von Hebammen).

Ebenfalls entspricht das **Format** dem der staatlichen praktischen Prüfung (= Simulationsprüfung). Damit bereitet diese Prüfung unter der Prämisse eines eindeutigen Feedbacks auf die staatliche praktische Prüfung vor.

Durch die **Vielfältigkeit, die Vernetzung der Theorie mit der Praxis und das Sichtbarmachen in den drei Kompetenzbereichen** scheint diese Prüfung alle Fähigkeiten der Lernenden zu explizieren und bereitet gut auf den Beruf Hebamme und damit auf die staatliche praktische Prüfung vor.

Bedeutung und Handlungsimplication

Ein **Bezug zu den Kompetenzen des ICM** ist vor dem Hintergrund der EU-Richtlinie 2005/2013 eindeutig herzustellen, sodass ersichtlich ist, dass die Kompetenzen der Prüfungsziele international, und nicht nur hochschulspezifisch orientiert sind.

Die Ziele der Prüfung müssen den Kompetenzzielen der staatlichen praktischen Prüfung (HebStPrV) entsprechen. Dazu ist es erforderlich, das Niveau der Ziele der HebStPrV auf die gesamte/systemische hebammenberufliche Handlungskompetenz der Stufe 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR, Stufe 6) anzupassen. Es gilt, alle Ziele spezifisch auf exakt dieser Stufe zu formulieren, um das Studienziel präzise benennen zu können. Ebenfalls ist die Prämisse, alle drei Kompetenzbereiche (Wissen, Handlung, Einstellung) sichtbar zu machen, um berufliche Handlungskompetenz abprüfen zu können.

Das Format (Simulation) ist dem der staatlichen praktischen Prüfung anzupassen.

Häufige Wiederholungen sind bereitzustellen, um durch Übung eine Gewöhnung an Inhalte und Format zu ermöglichen. Nur so kann ein Bias in Bezug auf die Neuheit des Formates und die Aufregung und Unsicherheit der Studierenden gewährleistet werden.

(I 2, 653-658; I 3, 185-188; I 5, 870-871)

4.10 Durchführung SKP – Planungs-, Handlungs- und Steuerungskompetenz

Differenzierte Fragestellung (subjektive Perspektive/Feedback)	<ul style="list-style-type: none"> - Kann die Studentin in der Prüfung zeigen, was und wie sie die Aufgabe zu lösen beabsichtigt? Ist eine Planungskompetenz ersichtlich? - Sind Elemente des PDCA-Zyklus (Zyklus der Pflegeplanung/Denkmodell nach Dewey) erkennbar? - Ist die Handlungskompetenz erkennbar? - Ist die Steuerungskompetenz erkennbar?
Entwicklungsform der Kategorie	Deduktiv: Sichtbarwerden und Möglichkeit zur Überprüfung der Leistung in Planung, Handlung und Steuerungsfähigkeit (hebammenberufliche Schlüsselkompetenz)
Anzahl der Zitate/Aussagen	13 Aussagen Kategorie Durchführung – Planungs- und Handlungsorientierung

Repräsentative Zitate

„Also, ich finde, die Planung fällt komplett weg, weil man / Also ja, sie plant ja auch irgendwie ja handeln. Aber man müsste ihr quasi also die Aufgabe geben und den Fall, dann bräuchte sie fünf Minuten, um sich da noch mal reinzufinden und zu überlegen, okay, was ist jetzt mein Ziel? Also auch irgendwie zu lernen, eine gesundheitliche Zielsetzung vielleicht irgendwie zu setzen, dass man sagt, alles klar, ich habe das und das in der Situation. Ich möchte jetzt das als Zielsetzung formulieren“
(I 1, 426-442)

„Also ich finde, planen in jedem Fall. Weil sie haben dafür ein Zeitfenster, wo sie planen sollen. Und das sollte ja auch beachtet werden, sowohl von denen als eben auch von den Prüfenden, die sagen: "Das ist eindeutig festgelegt. Sie haben jetzt so und so lange Zeit zu planen." Das heißt, sich im Raum zu orientieren, sich Notizen zu machen, zu überlegen, was brauche ich. Und eben auch Sachen, die ich vielleicht für die Handlung nicht brauche, auch nicht im Raum zu verteilen oder was weiß ich. Also jetzt auch gar nicht darauf einzugehen. Da liegen vielleicht Dinge, die brauche ich nicht. Das gehört ja auch zu der Planung dazu. Also das finde ich in jedem Fall. Die Handlung natürlich auch. Weil das ist ja sozusagen der Fokus. Evaluation ist nicht viel vertreten, bis gar nicht. Das kommt darauf an. Also manchmal hat man eben die Anschlusszeit noch, dass man Pufferfragen stellt. Und darauf kommen ja natürlich

dann manche und sagen: "Ach so, ja, das hab ich da nicht bedacht." Aber so eine eigene, wirklich Evaluation, würde ich sagen, ist minimalst. " (I 5, 561-580)

Zusammenfassende Einschätzung

Planungskompetenz: Mit der Aufforderung an die Studierenden, sich mit der Station vertraut zu machen und des Bereitstellens eines Arbeitsplatzes (Tisch) für die Studentin wird indirekt, jedoch zielführend, die Möglichkeit zur Planung gegeben. Das Erstellen eines Plans zur Durchführung der Tätigkeiten (als Performanz sichtbar) durch die Prüflinge ist in der Prüfung indirekt in der Performanz zu erkennen. Als eigenständiges Element in der Aufgabenstellung ist es bislang nicht verortet. Elemente des PDCA-Zyklus (Pflegeplanung/Plan – Do – Control – Act/Betreuungszyklus in der Hebammenarbeit) sind während der Performanz durchaus gut zu erkennen und damit bewertbar. Eine ausdrückliche, differenzierte Bewertung der Planung und des PDCA-Zyklus ist nur indirekt möglich.

Steuerungs- und Handlungskompetenz: Eine wichtige Schlüsselkompetenz hebammenberuflicher Handlungen, die „Planungs-, Steuerungs- und Handlungskompetenz“ wird in der Form der SKP ausschließlich in der Performanz erkennbar, wobei eine Planung nur aus der gezeigten Handlung interpretiert werden kann.

Um die **Steuerungskompetenz** präzise bewerten zu können, muss der Zusammenhang zwischen Planung und Handlung dargelegt werden. Auch hier beruht die Bewertung in dieser aktuellen Form der SKP ausschließlich auf der Performanz der Studierenden.

Reflexionskompetenz: Fachliche Selbst-Einschätzung kann laut den Studierenden gut durch Rückfragen der Prüfenden erfolgen und wird von den Studierenden als Unterstützung wahrgenommen. Bisher ist im aktuellen Prüfungsformat keine Selbst-Reflexion integriert.

Bedeutung und Handlungsimplication

Planungskompetenz: Das Erstellen eines Plans ist in der Prüfung als explizite Aufgabenstellung zu integrieren. Den Studierenden sollte die Möglichkeit zur Einfindung in die Situation und ein eigener Arbeitsplatz zur Planung der Aufgabe/Handlung gegeben werden. Die Zeit für die Planung und Orientierung ist einheitlich festzulegen und sowohl von studentischer als auch prüferischer Seite aus einzuhalten mit dem Ziel der Objektivität der Prüfung.

Steuerungs- und Handlungskompetenz: Das Verhältnis der Prüfungsaufgaben und pädagogischen Methoden zur Darstellung der Kompetenzen in den drei Domänen Wissen, Handeln und Reflektieren (affektive Fähigkeit) sind im Sinne der Elemente des PDCA-Zyklus bei der Konzeption der Prüfung bereitzustellen.

Um die **Steuerungskompetenz** exakt bewerten zu können, muss der Zusammenhang zwischen Planung und Handlung dargelegt werden. Dies könnte im Rahmen einer Reflexion durchgeführt werden.

Fachkompetenz/Wissen und affektive Kompetenzen: Fachkompetenz wird in der Handlung/Performanz sichtbar und sollte im Rahmen der Reflexion ergänzt werden können.

Reflexionskompetenz: Das **persönliche, subjektorientierte Ziel** als Teil des PDCA-Zyklus ist nicht von Beginn an für die Prüfenden ersichtlich, kann jedoch je nach Art der Ausgestaltung der Aufgabe im Laufe der Prüfung verifizierbar dargelegt werden. Präzise bewertbar wird es jedoch erst im Rahmen einer Selbst-Reflexion durch die Studierenden. Grundsätzlich können alle einzelnen Schritte des PDCA-Zyklus im Rahmen einer **leitfadengestützten Selbstreflexion** dargestellt werden und dienen der exakten Explikation der Kompetenzen. Diese prüfungsintegrierte Form der Selbstreflexion könnte rückblickend alle Kompetenzen offenkundig und damit objektiv bewertbar machen. Die Performanz kann verifiziert oder berichtigt werden, die unteren 2/3 des Eisbergs werden sichtbar. Damit gewinnt die leitfadengestützte, prüfungsintegrierte Form der Selbstreflexion an unschätzbarem Wert.

(I 1, 426-442, 493-506, 836-842; I 2, 315-317, 317-318, 335-338; I 3, 103-104, 112-113, 189-190; I 5, 561-580, 872-875)

4.11 Durchführung SKP – Einstieg in das Szenario

Differenzierte Fragestellung (subjektive Perspektive/Feedback)	Validität: Prüfe ich mit dem schnellen Einstieg in das Thema, was ich prüfen möchte (Prüfungsziele) oder eher die Flexibilität der Lernenden, sich schnell auf eine Aufgabe einstellen zu können? (Bias?)
Entwicklungsform der Kategorie	Induktiv: Bewertung/Evaluation Einstieg in das Szenario
Anzahl der Zitate/Aussagen	10 Aussagen Kategorie Durchführung – Einstieg in das Szenario

Repräsentative Zitate

„Ich finde schon, dass es realitätsnah ist. Also, ich meine, wir gehen halt zur Übergabe in den Kreißsaal, nehmen wir das jetzt mal. Dann bekomme ich eine Übergabe, und wenn es voll ist, dann muss ich auch direkt arbeiten. Also, ich finde schon, dass es eigentlich ganz gut ist, dass wir halt diese Einführung in die Prüfung haben und sagen: "Alles klar, das ist die Situation, machen Sie sich mit dem Szenario vertraut, gucken Sie über ihr Material, über die Räumlichkeit."“ (I 1, 468-492)

„Ja, ich glaube auch, dass das halt die, ja, die besondere Herausforderung einer OSCE ist. Dass man halt einfach blind in einen Raum geführt wird und nicht weiß, wer dahinter sitzt und was die Fragestellung dann sein wird. Aber ich fand, eben, weil halt diese Leitfäden mit den Plakaten an den Wänden hängen, finde ich es einfach, wird man schon, so gut es geht, dort unterstützt.“ (I 6, 868-874)

Zusammenfassende Einschätzung

Grundsätzlich: Entsprechend den Aussagen der Studierenden hat die Form des Einstiegs in die Prüfung und das Szenario das Potential, die Studierenden zu beruhigen und die Aufregung im Rahmen der Prüfung oder gar Prüfungsangst zu lindern. Die Prüfung insgesamt scheint bezogen auf den Einstieg keinen Bias zu erzeugen und scheint aus Sicht aller Befragten valide – sie prüft berufliche Handlungskompetenz.

Realitätsnähe: Das Szenario und der Einstieg in die Fallarbeit waren realitätsnah und damit den Anforderungen an die Profession der Hebammen und das Niveau der Lernenden angepasst.

Die Zeit für den Einstieg und das Einfinden in die Situation waren angemessen. Die Studierenden konnten sich örtlich und thematisch orientieren und gedanklich einen Handlungsplan erstellen. Die Zeit für den Einstieg, sich zu orientieren, ist wichtig, um die räumliche Diskrepanz zwischen Simulationslabor und Praxis zu überwinden. Die Gestaltung des Einstiegs bei Prüfungen mit Simulationspersonen ist vielschichtig und hängt von einer Vielzahl von Informationen der Anamnese ab. Dementsprechend muss der Einstieg zeitlich angepasst werden. Fünf Min. scheinen zu knapp.

Bedeutung und Handlungsimplication

Grundsätzlich: Der Einstieg in das Szenario, die Aufgabenstellung und die Performance sollten in Bezug auf Informationsvermittlung, Kommunikation und Zeit achtsam und strukturiert geplant werden. Die einheitliche Gestaltung des Einstiegs erhöht die Objektivität und sorgt für Eindeutigkeit und Präzision sowie Chancengleichheit für die Studierenden in Bezug auf die Angabe von Informationen.

Realitätsnähe: Das Szenario und der Einstieg in die Fallarbeit sind realitätsnah und damit den Anforderungen an die Profession der Hebammen anzupassen. Ebenfalls ist gemäß dem Prinzip des taxonomieorientierten Lernens die Niveaustufe im Wissen, Handeln und dem Bereich der Einstellungen zu beachten.

Die Zeit für den Einstieg und das Einfinden in die Situation sollte angemessen gestaltet werden, damit sich die Studierenden örtlich und thematisch orientieren und kognitiv einen Handlungsplan (PDCA-Zyklus) erstellen können. Der Einstieg bei Prüfungen mit Simulationspersonen ist vielschichtig und hängt von einer Vielzahl von Informationen der Anamnese ab. Dementsprechend muss der Einstieg zeitlich angepasst werden. Ebenfalls ist die Zeit auf die Kompetenzstufe (Taxonomiestufe) des jeweiligen Semesters anzupassen.

(I 1, 486-492, 508-516; I 2, 355-371; I 3, 108-108; I 4, 557-559; I 5, 597-611, 613-621, 622-626; I 6, 666-676, 868-874)

4.12 Durchführung SKP – Subjektorientierung

<p>Differenzierte Fragestellungen (subjektive Perspektive/Feedback)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Können die Studierenden in der Prüfung zeigen, was sie selbst als Person auf affektiver Ebene umzusetzen in der Lage sind und wird die Ausbildung eines subjektiven beruflichen Selbstverständnisses sichtbar? - Woran sind Elemente subjektiver Ausgestaltung der Aufgabe erkennbar? - Welche Faktoren beeinflussen die Performanz im Hinblick auf die personellen Kompetenzen der Lernenden?
<p>Entwicklungsform der Kategorie</p>	<p>Deduktiv: Die Subjektorientierung nimmt vor dem Hintergrund der Überprüfung holistisch-beruflicher Handlungskompetenz eine tragende Rolle ein:</p> <p>Die Überprüfung holistisch-beruflicher Handlungskompetenz zielt auf die Evaluation der eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen (BMBF 2020) ab. Untersucht wird, ob die Lernenden in beruflichen Situationen persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln in der Lage sind (Bader 2004, 20).</p>
<p>Anzahl der Zitate/Aussagen</p>	<p>5 Aussagen Kategorie Durchführung – Subjektorientierung</p>

Repräsentative Zitate

„Vor allem ich finde es noch sehr deutlicher durch das Bewertungsinstrument. Wir haben Einstellungen dabei und für mich widerspiegelt es auch eine berufliche Persönlichkeitsentwicklung, also für mich. Ja, ich stimme völlig zu, dass man eine Subjektorientierung hat.“ (I2, 291-309)

„Und auch fand ich, dass dann zum Teil die Prüferinnen schon auch wiederum explizit ja nachgefragt haben, nach / Vielleicht dann doch noch mal so ein paar Rückfragen auf das Wissen, was wir im Unterricht vermittelt bekommen haben. Also, ich fand, das war ganz gut ausgeglichen.“ (I 6, 765-768)

Zusammenfassende Einschätzung

Subjektive Ausgestaltung einer Aufgabe: Die Prüfung gibt Lernenden Raum, ihre affektiven und personellen Kompetenzen und die Ausbildung eines beruflichen Selbstverständnisses zu zeigen. Elemente subjektiver Ausgestaltung werden insbesondere im Rahmen der Simulation in der Interaktion mit den Schauspielfrauen erkennbar.

Durch die Definitionen zu Kompetenzen in der Domäne 'Einstellungen' werden den Studierenden eigene Fähigkeiten bewertbar. Die Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses kann durch die Möglichkeit der Beurteilung der Kompetenzen zum Bereich Einstellung bei den Lernenden eindeutig beobachtet und bewertet werden. Damit weist die Prüfung einen Grad an Subjektorientierung auf.

Beeinflussende Faktoren: Die individuelle, persönliche Ausgestaltung einer Aufgabe in der Prüfung wird durch Simulationsübungen im Bereich der Interaktion und Kommunikation gut gefördert. Ein bedeutsamer Faktor im Hinblick auf die Objektivität ist die Rahmung durch alle Beteiligten auf allen Ebenen: strukturierte Durchführung und Organisation, Prüferkompetenz und professionelle Objektivität, professionelle Zuegewandtheit.

Bedeutung und Handlungsimplication

Die Prüfung ist bewusst so zu gestalten, dass subjektorientierte Elemente auf affektiver Ebene wie die Ausbildung eines beruflichen Selbstverständnisses gezeigt werden können. Hierbei scheint die Simulation mit Schauspielerinnen mit einem hohen Interaktionsanteil zielführend. Elemente mit ausgeprägter realitätsnaher Interaktion mit Schauspielern/Simulation unterstützen in besonderem Maße.

Elemente subjektiver Ausgestaltung einer beruflichen Aufgabe sind in allen drei Domänen ‚Einstellung‘, ‚Wissen‘ und ‚Handlung‘ als Aufgabe anzubieten.

Wissensabfragen durch die Prüferinnen im Anschluss an die Performanz sollten als fester Bestandteil in die Station eingebaut werden, um die Fragen explizit auf die gezeigte, subjektive Performanz ausrichten zu können.

Um die gesamte Atmosphäre als unterstützenden Faktor zu nutzen, ist auf eine professionelle Art der strukturierten Durchführung und Organisation, eine gut ausgebildete Prüferkompetenz mit professioneller Objektivität, sowie eine professionelle Zuegewandtheit zu achten.

(I 2, 291-309; I 6, 752- 765, 765-768, 776-784, 785-792)

4.13 Durchführung SKP – Reflexionsmöglichkeit

Differenzierte Fragestellung (subjektive Perspektive/Feedback)	<ul style="list-style-type: none"> – Kann die Studentin in der Prüfung ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion zeigen? – Ist eine Selbst-Evaluation/-Reflexion entsprechend dem PDCA-Zyklus in der Prüfung durchführbar?
Entwicklungsform der Kategorie	Deduktiv: Selbst-Reflexionsmöglichkeit für die Prüflinge
Anzahl der Zitate/Aussagen	17 Aussagen Kategorie Durchführung – Reflexionsmöglichkeit

Repräsentative Zitate

I: „ [...] können die Studentinnen im Rahmen dieser Prüfung ihr Handeln reflektieren und evaluieren?

B: Ja. Also für mich ist tatsächlich der Evaluationsschritt seitens der Prüflinge zwischen Handlungen und Planung. Die Studierenden handeln. [...] Und tatsächlich gilt dabei, um eine angemessene Planung zu machen, auch eine richtige Reflexion [...]. Und da erfolgt für mich ja eine Situationsevaluation schon [...], wenn es darum geht, dass die Studierenden reflektieren müssen, [...] wie es war, [...], ist es für mich nicht gegeben.“ (I 2, 323-335)

Zusammenfassende Einschätzung

Fähigkeit zur Selbst-Reflexion: Eine direkte, angeleitete Möglichkeit zur fachlichen Selbst-Einschätzung scheint dieses Prüfungsformat aktuell nicht bereitzustellen. Hingegen Reflexion, verstanden als diagnostisch-analytische Fähigkeit der Studierenden, ist im Rahmen dieses Prüfungsformates durchführbar. Dennoch ersetzen mündliche, zielgerichtete Fragen nach der Performanz durch die Prüferin eine Selbstreflexion nicht ausreichend, da die Studierenden auf diese Weise indirekt auf ihre Fehler hingewiesen werden.

Struktur des PDCA-Zyklus: Eine Struktur zur Selbstreflexion ist hilfreich, um den eigenen Lernprozess einzuschätzen und weiterzuentwickeln.

Bedeutung und Handlungsimplication

Fähigkeit zur Selbst-Reflexion: Eine direkte, angeleitete Möglichkeit zur fachlichen Selbst-Einschätzung ist bereitzustellen. Das Format der Prüfung ist zeitlich an die Möglichkeit zur Selbstreflexion anzupassen.

Reflexion nach der Struktur des PDCA-Zyklus (Plan, Do, Control, Act): Fragen durch die Prüfenden im Anschluss sind kein Ersatz zur Selbstreflexion, können als eigenständige Wissensabfrage dennoch weiterhin integriert werden. Eine Struktur zur Selbstreflexion ist hilfreich, um den eigenen Lernprozess einzuschätzen und weiterzuentwickeln und ebenfalls im Rahmen der Lehre vor der SKP zu erlernen.

(I 1, 442-449, 450-466, 843-847; I 2, 323-335, 339-341, 673-677; I 3, 54-54, 185-188, 191-192; I 4, 757-763, 773-780; I 5, 872-875; I 6, 842-858, 882-894, 895-901, 906-909)

4.14 Durchführung SKP – Verhalten Prüfer*innen

Differenzierte Fragestellung (subjektive Perspektive/Feedback)	<ul style="list-style-type: none"> - Ist die Ausstrahlung der Prüfer*innen ein bedeutsamer Faktor für die Validität, Objektivität und Prüferreliabilität? - Welche Art des Prüferverhaltens ist relevant im Hinblick auf die Validität, Objektivität und Prüferreliabilität der Prüfung?
Entwicklungsform der Kategorie	Induktiv: Ist die Ausstrahlung der Prüfer*innen ein bedeutsamer Faktor für die Validität, Objektivität und Reliabilität? (Objektivität als Gerechtigkeit im Sinne von Durchführungsobjektivität, Auswertungsobjektivität, Interpretationsobjektivität)
Anzahl der Zitate/Aussagen	13 Aussagen Kategorie Durchführung – Verhalten Prüfer*innen

Repräsentatives Zitat

„Also, von meiner Seite aus habe ich mich in jedem Raum eigentlich wohlgefühlt. Also, wie man sich halt in der Prüfung wohlfühlen kann. (lacht) Ja. Und ich glaube / Also, ich hatte einfach immer im Hinterkopf oder wusste: "Ja gut, das sind [...] alles Hebammen gewesen. Und die wissen ganz genau, wenn ich vaginal untersuche, das ist eine Puppe." Weil das ist ja auch für die Patientin oder halt das Phantom eine intime Sache. Und man selbst, auch als Hebamme, muss irgendwie die Intimsphäre wahren. Aber ich finde, grundsätzlich, wenn es Kollegen sind [...] man weiß halt, Hebammen, dann ist da irgendwie direkt so eine Stimmung, wie alle wissen, dass wir einander wertschätzen.“ (I 6, 636-649)

Zusammenfassende Einschätzung

Ausstrahlung der Prüfer*innen: Grundsätzlich steigert die personelle Besetzung von zwei Prüfenden je Station die Validität, Objektivität und Reliabilität der Prüfung.

Nur die eigene Profession kann den Studierenden den geschützten Rahmen bieten, welcher für eine reliable, objektive und valide Prüfung erforderlich ist: Prüfende müssen der Profession Hebamme angehören, um dem Gefühl der Scham vorzubeugen.

Die Beziehung zwischen Studierenden und der Leitung des KRS ist strukturell hierarchisch gekennzeichnet und weist ein starkes Abhängigkeitsverhältnis auf. Dieses hat einen großen Einfluss auf die Performanz der Studierenden in Prüfungen.

Art des Prüferverhaltens: Wenn eine Station mit zwei Prüfenden besetzt ist (Prüferin und Beisitzerin), fühlen sich die Studierenden objektiver bewertet.

Zwischen Studierenden und Praxisanleitenden entsteht während der praktischen Studienabschnitte eine **klassische Meister-Lehrlings-Beziehung**. Diese Beziehung ist auch unter der Prämisse der Professionalität emotional besetzt – das typische Merkmal im Verhältnis zwischen Auszubildenden und Lehrenden.

Unvorhersehbare Störungen, wie technische Defekte, haben eine Auswirkung auf die Performanz der Studierenden und den Grad der Aufmerksamkeit der Prüfenden.

Bedeutung und Handlungsimplikation

Ausstrahlung der Prüfer*innen: Grundsätzlich sind die Stationen mit je zwei Prüfenden zu besetzen und die Rollen sowie entsprechende Tätigkeiten zu definieren.

Es wird ausschließlich von der entsprechenden berufsspezifischen Profession geprüft. Prüfende müssen der Profession Hebamme angehören, um dem Gefühl der Scham vorzubeugen. Berufsübergreifende Tätigkeiten können auch von der entsprechenden Profession geprüft werden – mit dem Wissen des Verzichts auf einen geschützten Prüfungsrahmen. Hebammentätigkeiten werden von Hebammen geprüft.

Bei Prüfenden ist auf mögliche Abhängigkeitsverhältnisse zu Studentinnen streng zu achten.

Ein Konzept zum Umgang mit unvorhersehbaren Störungen ist zu entwickeln.

Es gilt zu prüfen, inwiefern nonverbale Kommunikation die Reliabilität beeinflusst.

Art des Prüferverhaltens: Auf eindeutige Formulierung der Fragestellung ist zu achten (regelentsprechend wie bei Klausuren und mündlichen Prüfungen). Aufgaben und Fragen für Prüfende schriftlich in Instrument formulieren, um Unterschiede zwischen den Prüfungen/Stationen zu vermeiden.

(I 4, 344-355; I 6, 83- 90, 110-116, 358-368, 368-370, 547-559, 579-591, 595-603, 626-629, 636-649, 649-653, 654-662, 986-995)

4.15 Bewertung SKP – Allgemeiner Eindruck

Differenzierte Fragestellung (subjektive Perspektive/Feedback)	<ul style="list-style-type: none"> – Wie ist der Gesamteindruck zum Bewertungsinstrument und der Vorgehensweise der Bewertung insgesamt? – Welchen Einfluss haben Prüfende als Person auf die Güte der Prüfung?
Entwicklungsform der Kategorie	Deduktiv: Bewertung der Leistung der Studierenden

Anzahl der Zitate/Aussagen

2 Aussagen Kategorie Bewertung – Bewertung allgemein
 6 Aussagen Kategorie Bewertung – Orientierung an Schlüsselkompetenzen

Repräsentatives Zitat

„Also ich finde die Taxonomie-Stufen verständlich formuliert. Ich fand es aber teilweise schwierig, die Eins zu Eins im Manual zu übernehmen, weil es tatsächlich je nach SKP-Thema, ist es nicht immer 100-prozentig anwendbar, würde ich sagen. Und wegen der Verständlichkeit, also für mich ist es verständlich, [...] und die Anwendbarkeit muss für mich flexibel sein, je nach SKP-Thema. Ich finde es schwierig, so wie sie sind, aktuell überall, also in jeder SKP, anzuwenden.“ (I 2, 497 – 505)

Zusammenfassende Einschätzung

Die Schlüsselkompetenzen der Berufsgruppe sind als didaktische Grundlage eindeutig formuliert. Sie sind gut und korrekt in die Prüfungsziele und die Bewertung integriert. Durch die Repräsentation der Schlüsselkompetenzen und des EiWHa-Konzeptes im Manual zur Erstellung der SKP wird sichergestellt, dass Bezug auf die Kompetenzen genommen wird und diese auf diesem Wege sicher in die Prüfung integriert werden. Das Verständnis für den Kompetenzbegriff im holistischen Sinn beruflicher Handlungskompetenz scheint gut entwickelt zu sein und grundsätzlich ist die Einteilung in die drei Domänen nachvollziehbar. Die Zuordnung der Schlüsselkompetenzen zu den jeweiligen Domänen (EiWHa) ist während der Prüfung jedoch nicht präzise umsetzbar. Sie entspricht nicht automatisch der vorgegebenen Einteilung und muss durch die Entwicklerin spezifisch zugeordnet werden.

Es bleibt offen, welchen Einfluss das **Verhalten der Prüfer*innen** auf die Performanz und damit die Bewertung hat.

Schulungen zu den jeweiligen Bewertungsinstrumenten scheinen aus Sicht der Probanden unerlässlich.

Bedeutung und Handlungsimplication

Die **Formulierung der Schlüsselkompetenzen** in den Stufen der Taxonomien muss verständlich gestaltet werden, um die Integration der Kompetenzen eindeutig formulieren zu können. Nur so kann eine Orientierung an den Schlüsselkompetenzen zielgerichtet und sinnvoll umgesetzt werden. Die Beschreibung der Stufen der Schlüsselkompetenzen müsste differenzierter und präziser erfolgen, um eine Übertragung auf die spezifische SKP leichter zu gewährleisten.

(I 1, 707-712; I 2, 197-203, 212-216; I 2, 166-170; I 3, 147-148; I 5, 782-784, 652-654; I 6, 929-939, 942-944)

4.16 Bewertung SKP – Indikatoren

Differenzierte Fragestellung (subjektive Perspektive/Feedback)	Wie ist der Gesamteindruck zum Umgang mit den Stufen der Lernergebnistaxonomien im Hinblick auf Anwendbarkeit und Verständlichkeit?
Entwicklungsform der Kategorie	Deduktiv: Bewertung der Leistung der Studierenden – Indikatoren: Stufen der Taxonomien
Anzahl der Zitate/Aussagen	23 Aussagen Kategorie Bewertung – Indikatoren

Repräsentative Zitate

„Und das andere war, dass ich häufig zum Beispiel jetzt im Punkt Wissen Abzüge hatte oder Defizite gesehen habe. Und ich dann aber dachte: Also eigentlich passen diese sechs Felder, die ich da nur zur Verfügung habe, gar nicht zu dem, was die da alles zeigen können müssen. Wenn ich jetzt sechs kleine Defizite sehe, aber eigentlich gibt es 30 Punkte, die die beachten müssen, dann steht das gar nicht in Relation zueinander. Also ich hatte oft den Impuls, ich hätte gerne eine Liste, wo ich abhaken kann, was gemacht wurde, genau. Dann wäre es mir leichter gefallen. Ja, genau.“ (I 3, 126)

„[...] Also ich hatte mir sehr viele Gedanken gemacht, wo eine bestimmte ja Kompetenz, auch abgebildet werden muss, ne? Hygiene nur bei Handlung oder bedeutet vielleicht die Hygiene, dass man auch ein grundlegendes Wissen dahinter hat und dann hatte ich das auch so definiert und auch kommuniziert mit der anderen Hauptprüferin, die das auch geprüft hat, sodass man die Objektivität gewährleisten könnte in der Bewertung. Ja deswegen, mir ging es gut mit dem Bewertungsinstrument, vor allem bei der SKP, die ich selber konzipiert habe.“ (I 2, 382-390)

Zusammenfassende Einschätzung

Kompetenzen: Es wird gut sichtbar, dass es bei der Bewertung um das Assessment von ganzheitlicher Kompetenz geht. Dennoch ist es schwierig, das Konzept der Einordnung in drei Domänen, „EiWHa“, im Bewertungsinstrument präzise anzuwenden.

Als Grundlage eines **inhaltlichen Erwartungshorizontes** ist ein performanzbasierter Standard, welcher während der Lehre (Skilltraining) erstellt wurde, zielführend. Dieser ähnelt einem differenzierten Handlungsplan und ergänzt die Kompetenzbeschreibungen mit Inhalten. Die Anzahl der Tätigkeiten/Inhalte von Handlungsabläufen während des Prüfungsszenarios muss in Passung zur Anzahl der im Vorfeld festgelegten, zur Verfügung stehenden Fehler-Felder stehen.

Um für eine Objektivität in der Bewertung zu sorgen, ist es wichtig zu definieren, **welche Tätigkeiten oder Kompetenzen in der jeweiligen Domäne verortet** werden. Nur so kann eine reliable und objektive Prüfung gewährleistet werden.

Bedeutung und Handlungsimplikation

Die **Formulierung der Lernergebnisse** in den Taxonomien scheint aktuell nicht semestergerecht zu sein und muss daher im Hinblick auf Eindeutigkeit auf einer Mikroebene spezifiziert werden. Auf eine passgenaue Adaptation entsprechend jedem individuellen Studiengang ist zu achten.

Inhaltliche Orientierung: Als Grundlage eines inhaltlichen Erwartungshorizontes ist ein performanzbasierter Standard während der Lehre (Skillstraining) zu erstellen. Um für eine Objektivität in der Bewertung zu sorgen, ist es wichtig zu definieren, welche Tätigkeiten oder Kompetenzen in der jeweiligen Domäne verortet werden. Nur so kann eine reliable und objektive Prüfung gewährleistet werden.

Die **Fehlerfelder/Anzahl der Punkte** müssen der Anzahl aller Indikatoren des Erwartungshorizontes (ähnlich einer Checkliste) entsprechen. Es ist von den Entwicklern der SKP festzulegen, ob je einzelner Fehler ein Minuspunkt vergeben wird oder je Themenblock. Auch ist festzulegen, wie mit Wiederholungsfehlern umzugehen ist.

Vor dem Hintergrund der indirekten **Gewichtung** ist während der Entwicklung der SKP und dem Bewertungsinstrument eine eindeutige **differenzierte Zuordnung der Schlüsselkompetenzen und für die SKP spezifischen Tätigkeiten zu den Domänen** tragend und damit unbedingt im Instrument der Bewertung zu dokumentieren.

Klare **Absprachen im Team** bezogen auf die jeweilige SKP, wie mit der Einteilung in Domänen und Abgrenzung der Kompetenzen in die Domänen umgegangen werden soll, ermöglichen Objektivität und Prüferunabhängigkeit und sind damit eine grundlegende Voraussetzung!

(I 1, 538-547, 560-581, 617-644, 713-732, 742-744, 748-763; I 2, 197-203, 206-211, 382-390, 411-420, 421-433, 516-518, 519-527; I 3, 126-126, 149-156; I 5, 654-662, 666-679, 689-695, 696-699, 738-750; I 6, 406-413, 413-424, 424-429)

4.17 Bewertung SKP – Punktesystem

Differenzierte Fragestellung (subjektive Perspektive/Feedback)	<p>Ist das Punktesystem von jeweils 15 Punkten je Themenbereich innerhalb der Station passend im Hinblick auf ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - eine ausgeglichene Gewichtung der Themenbereiche? - eine Passung zwischen Punktzahl und Aspekten des Wissens, der Handlung und der Einstellung? - die Anwendbarkeit für die Entwicklerinnen? - die Notenermittlung für die Station? - Stimmigkeit zwischen Note und Leistung der Studierenden?
Entwicklungsform der Kategorie	Deduktiv: Bewertung mit Punktesystem

Anzahl der Zitate/Aussagen	24 Aussagen Kategorie Bewertung – Punktesystem
-----------------------------------	------------------------------------------------

Repräsentative Zitate

„Also, ich persönlich bin mit der Beurteilung, also mit meiner Benotung, in dem Sinne zufrieden, weil ich mir sicher sein kann, dass es nichts mit den Prüfern zu tun hat. Sondern mit meiner eigenen Leistung. Das ist aber eine persönliche Einschätzung. Ich hatte viele Prüfer, die ich selber nicht kannte, was bei mir dazu geführt hat, dass die sich keine Meinung über mich vorher bilden konnten.“ (I 6, 929-939)

„Wenn wir jetzt nur die Schwangerenvorsorge anschauen, glaube ich, dass man auch mit diesen 15 Punkten hinkommt. Wenn man sich aber dazu in Relation diesen zweiten Teil der Prüfung anschaut, dieses Beratungsgespräch bei Beschwerden, was ja auch 15 Punkte ausmachte, und von der Prüfung an sich einen minimalen Teil nur einnahm, finde ich das in Relation nicht passend.“ (I 3, 137-139)

„Also wir wissen jetzt nicht, wo wir jetzt noch eins abziehen könnten, weil das und das und wir haben jetzt überall eins abgezogen. Das schien mir so, als würde [...] das dann wie eine Dopplung sein, nicht? Konkret eben noch einmal abziehen [...], das fand ich etwas schwierig.“ (I 4, 701-7007)

Zusammenfassende Einschätzung

Die **Anwendung** des Instrumentes ist leicht erlernbar und insgesamt gut anwendbar. Um eine gesamt-berufliche Kompetenz bewerten zu können, ist die Dokumentation von Ressourcen und Defiziten zielführend.

Grundlegend für eine **objektive, von Prüfenden unabhängige Bewertung** ist die präzise Definition der Kompetenz bzw. des Fehlers bei der Konzeption der Prüfung. Die Prüfung ist objektiv, wenn jede*r Prüfer*in auf gleiche Weise bewertet. Das Punktesystem scheint im Hinblick auf die korrelierende Note stimmig zu sein.

Dennoch kommen alle Prüfenden/Probanden zu dem Schluss, dass insbesondere das Punktesystem im Hinblick auf die **Punkteverteilung** überarbeitet werden muss. Der Umgang mit **Folgefehlern** und die **spezifische Anpassung der Lernergebnistaxonomien** im Hinblick auf eine Anwendung unter Prüfungen gilt es zu klären.

Bedeutung und Handlungsimplikation

Im Rahmen der **Anwendung** ist die Dokumentation von Ressourcen zu empfehlen. Sie rundet das Bild der gesamt-beruflichen Handlungskompetenz auf sinnlogische Weise ab und gewährleistet eine weitere Perspektive bei der Bewertung außerhalb der starren Struktur des Bewertungsinstrumentes.

Grundlegend für eine objektive, von Prüfenden unabhängige Bewertung ist die **exakte Definition der Kompetenz** bzw. des Fehlers bei der Konzeption der Prüfung. Die Definition der Kompetenzen/Lernziele und Fehler muss präzise, spezifisch, messbar und dem Performanzstandard entsprechend formuliert werden.

Der **Umgang mit Folgefehlern** ist einheitlich festzulegen.

Die **Formulierung der Lernergebnistaxonomien** ist dem Vorgehen in Prüfungen anzupassen.

Punktesystem – Kompetenzorientierung: Es müssen die für die Station passenden Fehlermöglichkeiten aus dem Erwartungshorizont (Performanz-Standard ähnlich Checkliste) ermittelt werden, um eine Passung zwischen Elementen der Tätigkeiten im Erwartungshorizont und Punkten/Note zu erzielen. Damit wird das Format der Checkliste indirekt mit der Orientierung an Kompetenzen verschränkt und gleichzeitig ein spezifischer Bezug zur individuellen Performanz ermöglicht.

(I 2, 393-407, 407-409, 411-420, 421-433, 519-527, 548-561, 567-574, 587-618; I 3, 126-126, 134-136, 137-139, 141-146, 157-160, 169-175; I 4, 215-225, 239-246, 255-258, 701-707; I 5, 689-695, 714-724, 738-750, 789-796; I 6, 929-939)

4.18 Bewertung SKP – Gewichtung

Differenzierte Fragestellung (subjektive Perspektive/Feedback)	1) Wie wurde die Verteilung der Punkte vorgenommen, um damit eine indirekte Gewichtung im System zu erzielen? 2) Besteht eine subjektiv-fachliche Stimmigkeit zwischen Note und Leistung der Studierenden?
Entwicklungsform der Kategorie	Induktiv: Gewichtung innerhalb der Indikatoren der Domänen Einstellung, Wissen, Handlung
Anzahl der Zitate/Aussagen	8 Aussagen Kategorie Bewertung – Gewichtung

Repräsentative Zitate

„[...] Es ist halt schwierig, weil halt die Gewichtung angepasst werden sollte oder weil die Gewichtung schwer war, und das ist halt einfach mit dem Punktesystem ja gleichzusetzen. Also es hat ja maximalen Einfluss, deswegen finde ich es schwierig. Also, ich glaube schon, dass das im Zuge dessen auch überarbeitet werden muss, oder man macht nur die Gewichtung, überdenkt das noch mal, und die Bepunktung ist dann quasi eigentlich nicht das Problem, sondern eher die Gewichtung. [...]“ (I 1, 766-782)

„[...] I: Also das heißt die Definition der Defizite, die muss ganz klar sein, ob sie zusammengefasst ist in einem Kästchen, wir hatten Kästchen dafür oder in mehreren Kästchen.

B: Genau.“ (i 2, 548-561)

Zusammenfassende Einschätzung

Gewichtung zwischen den Stationen: Das Verhältnis bezüglich der pädagogischen und inhaltlichen Passung zwischen den Stationen ist von hoher Bedeutung, um ein statistisches Bias durch die Bildung eines Durchschnittwertes der Noten aller Stationen zu vermeiden.

Gewichtung zwischen Themenbereichen einer Station: Bisher besteht keine unterschiedliche Gewichtung zwischen den Themenbereichen einer Station – es werden für alle Themenbereiche gleich viele Punkte vergeben. Die Note der gesamten Station spiegelt daher nicht die wahre Leistung wider, sondern einen Durchschnitt der Leistung zu allen Themenbereichen einer Station.

Gewichtung zwischen Kompetenzen oder/und Domänen: Die Gewichtung der Domänen ist vom individuellen Lernziel abhängig, welches mit der SKP überprüft werden soll. Zu einer vollkommenen Handlung gehören dem Pflegeprozess entsprechend Wissen und Einstellung immer dazu. Es scheint aus der Sicht der Probanden selbstverständlich und zielführend, bei einer Performanzprüfung/einer Handlung stets alle drei Domänen zu bewerten, auch wenn sie während der Performanz nicht offenkundig erkennbar sind.

Punktevergabe in Domänen/Gewichtung: Es besteht ein reziproker Zusammenhang zwischen dem System der Punktevergabe und der Gewichtung der Domänen. Die Gewichtung hat eine hohe Relevanz im Hinblick auf die Stimmigkeit zwischen der Leistung/Note und der auf das Prüfungsziel bezogenen Leistung der Studierenden. Laut Probanden müssen die Tätigkeiten/Prüfungsziele und Kompetenzen den Domänen eindeutig zugeordnet werden, damit die Prüfenden wissen, in welcher Domäne das Defizit abgezogen wird.

Bedeutung und Handlungsimplikation

Die Gewichtung hat **grundsätzlich eine hohe Bedeutung** im Hinblick auf die Gültigkeit der Leistungsmessung. Hierbei ist auf eine Passung der Gewichtung zwischen den verschiedenen Stationen, zwischen den Themenblöcken innerhalb der Stationen und zwischen den Domänen (Einstellung, Wissen und Handlung) innerhalb der Themenblöcke zu achten.

Gewichtung zwischen den Stationen: Das Verhältnis bezüglich der pädagogischen und inhaltlichen Passung zwischen den Stationen ist von hoher Bedeutung, um ein statistisches Bias durch die Bildung eines Durchschnittwertes der Noten aller Stationen zu vermeiden!

Gewichtung zwischen Themenbereichen einer Station: Vor allem vor dem Hintergrund gefährdender Handlungen in Gesundheitsberufen hat die Gewichtung innerhalb der verschiedenen Themenbereiche eine lebenswichtige Bedeutung: Ein nicht bestandener Themenbereich (Knock-out-Kriterien) könnte mit den Punkten eines weiteren Themenbereiches ausgeglichen werden. Besonders in Gesundheitsberufen birgt dies eine Gefahr in Bezug auf die Patientensicherheit.

Gewichtung zwischen Kompetenzen oder/und Domänen: Grundlegend ist es vom professionsbezogenen Kompetenzrahmen abhängig, um einschätzen zu können, welche Kompetenz in dieser Situation von Bedeutung ist. Die Gewichtung der

Kompetenzen und Domänen ist vom individuellen Lernziel abhängig, welches mit der SKP überprüft werden soll. Sie hat eine hohe Relevanz im Hinblick auf die Stimmigkeit zwischen der Leistung/Note und der auf das Prüfungsziel bezogenen Leistung der Studierenden. Die Tätigkeiten/Prüfungsziele und Kompetenzen sind den Domänen eindeutig zugeordnet werden, damit die Prüfenden wissen, in welcher Domäne sie das Defizit abziehen sollen. Nur so können sie der Gewichtung gerecht werden.

(I 1, 654-671, 681-706, 766-782; I 2, 409-411, 411-420, 532-547; I 3, 141-146, 157-160, 169-175; I 5, 689-695)

4.19 Bewertung SKP – Folgefehler

Differenzierte Fragestellung (subjektive Perspektive/Feedback)	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Bedeutung hat der Umgang mit Folgefehlern auf die Objektivität und Prüferreliabilität der Prüfung? - Was sind Folgefehler?
Entwicklungsform der Kategorie	Induktiv: Folgefehler – es muss abgeklärt werden, wie der Umgang damit gestaltet werden soll.
Anzahl der Zitate/Aussagen	3 Aussagen Kategorie Bewertung – Folgefehler

Repräsentatives Zitat

„I: [...] Und deswegen, glaube ich, hat das, was du angesprochen hast mit dem Folgefehler, das hat schon eine hohe Relevanz, wenn ich das so für mich zusammenfassen darf, auch wenn wir noch keine Lösung jetzt dafür finden.

B: Ja, auf jeden Fall. Das kann sehr viel verändern. Und ich glaube, also nur zum Abschluss, aber es hat auch etwas dazu zu tun mit dem Erwartungshorizont, wie flexibel ist der und wie stark verbunden bin ich als Prüferin an diesen Erwartungshorizont, ne? Und das müsste auch kommuniziert werden mit den Prüferinnen, weil wenn eine Prüferin sagt, nein, das ist nicht der Erwartungshorizont und eben kann ich / Also, wenn eine Studierende auch eine falsche Erhebung macht, aber trotzdem die richtige Maßnahmenplanung hat, was in meinem Erwartungshorizont drin ist, aber nicht auf dem Folgenfehler eingeht, also das kann auch passieren. Und da ist es natürlich auch nicht meiner Meinung nach richtig bewertend zu sein, auch wenn es in meinem Erwartungshorizont ist. Aber wenn es nicht dem Befund entspricht, was sie erhoben hat, ist es auch nicht mehr.“ (I 2, 458-476)

Zusammenfassende Einschätzung

Objektivität, Prüferreliabilität: Wenn nicht eindeutig definiert wird, wie mit einem Folgefehler umzugehen ist, wird die Prüfende individuell entscheiden und dies eine entscheidende Auswirkung auf die Reliabilität und Objektivität der Prüfung haben.

Definition Folgefehler: Folgefehler sind vom Erwartungshorizont abweichende Handlungen/Wissen oder Einstellungen (Kompetenzen), welche sich im Zusammenhang mit dem Vorgehen des PDCA-Zyklus bei Hebammenhandlungen entwickeln. Sie werden durch einen Fehler bedingt, welcher den Ausgangspunkt/die Ursache und die Begründung für die vom Erwartungshorizont abweichenden Maßnahmen/Entscheidungen darstellt. Folgefehler entstehen meist im Rahmen der Passung zwischen Assessment/Diagnose und Therapie.

Bedeutung und Handlungsimplikation

Objektivität, Prüferreliabilität: Im Hinblick auf die Objektivität und Reliabilität der Prüfung muss ein eindeutig und trennscharf definiertes Konzept zum Umgang mit Folgefehlern bereitgestellt werden.

Definition Folgefehler: Die Definition eines ‚Folgefehlers‘ ist in der jeweiligen Institution eindeutig festzulegen. Nach dem Verständnis der Probandinnen sind Folgefehler vom Erwartungshorizont abweichende Handlungen/Wissen oder Einstellungen (Kompetenzen), welche sich im Zusammenhang mit dem Vorgehen des PDCA-Zyklus bei Hebammenhandlungen entwickeln. Sie werden durch einen Fehler bedingt, welcher den Ausgangspunkt/die Ursache und Begründung für die vom Erwartungshorizont abweichenden Maßnahmen/Entscheidungen darstellt. Sofern eine sinnlogische und fachwissenschaftlich begründete Kohärenz der folgenden Handlungen/Kompetenzen nachweisbar ist, ist nur der Ausgangsfehler als Defizit zu bewerten, nicht jedoch die folgende in sich schlüssige und damit korrekte Performanz. Der Ursprung der Folgefehler muss im Rahmen von Reflexionen in der Prüfung erkundet werden.

(I 2, 440-443, 456-457, 458-476; I 5, 689-695)

4.20 Bewertung SKP – Note

Differenzierte Fragestellung (subjektive Perspektive/Feedback)	1. Entspricht die Note der fachwissenschaftlichen Einschätzung der Prüfenden? 2. Entspricht die Note der Beschreibung in der entsprechenden Taxonomie?
Entwicklungsform der Kategorie	Deduktiv: Ist die Note objektiv?
Anzahl der Zitate/Aussagen	7 Aussagen Kategorie Bewertung – Note

Repräsentative Zitate

„Also wenn jetzt jemand eine zwei hat, hat das deinem Gefühl entsprochen oder würdest du sagen, na, eigentlich war das eine vier. (lacht)

B: Ja, nein, das war schon so. Also das hatte ich nicht, das Gefühl. Ich habe dann nur manchmal, wie gesagt, das hatte ich ja vorhin schon mal angedeutet, die Unterschiedlichkeit, wo ich dachte, Mensch, die war jetzt so gut und die war jetzt verglichen damit doch so schlecht, da hätte ich der anderen zum Beispiel dann eher wahrscheinlich eine eins gegeben.“ (I 4, 685-691)

„Also ich habe mir nicht so häufig die Noten dann dazu angeguckt. Aber ich erinnere mich noch an eine Situation, bei der ich dachte: „Wow, das war großartig.“ Die hat sicherlich eine 1,0 erreicht vom Gefühl her, aber die hat dann eine 1,3 bekommen. Und das fand ich dann schade, weil ich dachte: „Das war super, das war großartig.“ Aber ansonsten war das immer sehr ähnlich, glaube ich, ja.“ (I 3, 164-168)

Zusammenfassende Einschätzung

Notenfindung: Insgesamt scheint das Punktesystem fachlich nachvollziehbar mit dem System des Notenschlüssels zu korrelieren. Die Note entspricht der fachwissenschaftlichen Einschätzung der Prüfenden. Manche Probanden sehen auf dem Weg bis zur eigentlichen Notenfindung viele Schwierigkeiten, um eine Note objektiv zu entwickeln. Dennoch scheint das Ergebnis stets der subjektiven, fachwissenschaftlichen Einschätzung zu entsprechen.

Gewichtung der Domänen: In Bezug auf die Notenfindung scheint die Gewichtung der Domänen bisher ungeklärt, jedoch spielt die Gewichtung, welche bisher von den Entwicklerinnen der SKP/den Lehrenden festgelegt wird, im Rahmen der Notenvergabe eine große Rolle.

Bedeutung und Handlungsimplikation

Notenfindung: Grundsätzlich ist die Güte des Bewertungsinstrumentes in Bezug auf die Notenfindung als objektiv einzustufen und diese Zusammenhänge sind den Prüfenden zu verdeutlichen. Vergleicht man die Leistung der Studierenden untereinander, so scheint die Note subjektiv zunächst nicht gerecht. Daher sind Schulungen erforderlich: Lehrende und Prüfende sollten darauf hingewiesen werden, dass der Bezugspunkt in der Notenvergabe die Lernergebnistaxonomien und die Passung zur Punkteanzahl und Notenskala der jeweiligen SKP sind. Nur so können Irritationen bei Prüfenden vermieden werden.

Gewichtung der Domänen: Es gilt, ein übergeordnetes System der Vorgehensweise zur Gewichtung der einzelnen Domänen zu entwickeln.

(I 1, 789-795; I 2, 624-633; I 3, 164-168; I 4, 685-691, 691-695; I 5, 798-809, 811-813)

4.21 Bewertung SKP – Organisationsrahmen

Differenzierte Fragestellung (subjektive Perspektive/Feedback)	<p>1. Wie viele Prüfende werden je Station benötigt, um die Prüfung reliabel und objektiv zu gestalten?</p> <p>2. Welcher Zeitrahmen ist erforderlich, um objektiv prüfen zu können und die Unabhängigkeit vom Prüfenden zu ermöglichen?</p>
Entwicklungsform der Kategorie	Induktiv: In welcher Form hat der Organisationsrahmen eine Auswirkung auf die Bewertung?
Anzahl der Zitate/Aussagen	8 Aussagen Kategorie Bewertung – Organisationsrahmen

Repräsentative Zitate

„Ja. Also meiner Meinung nach, ja, fand es viel konstruktiver, viel besser, jetzt zu zweit zu prüfen. Und da jemand an der Seite zu haben, der sagt: "Ich bin vielleicht jetzt im Thema nicht 100 Prozent drinnen, weil ich nicht den ganzen Tag mit Lehre zu tun habe. Aber ich sehe etwas. Ich nehme wahr und wir können uns zumindest kurz austauschen." Und wie wir es jetzt hatten, dass eben einer sagt: "Ich arbeite dem anderen zu." Finde ich das gut. Also was ich, glaube ich, nicht machen würde, ist, dass der Beisitzer mit wertet und man dann so einen Mittelwert nimmt.“ (I 5, 764-770)

„Ja, das hat uns sehr beschäftigt und zumal, das werden wir sicher nachher auch noch besprechen, die Nachbesprechungszeit war zu knapp mit den fünf Minuten. Und wir mussten dann weitermachen und dann wurde es wieder aufgeschoben und noch einmal. Irgendwo ist man dann schon gar nicht mehr richtig drinnen mit dieser einen zu Prüfenden.“ (I 4, 302-305)

Zusammenfassende Einschätzung

Anzahl Prüfende: Es ist für die Prüfenden eine Unterstützung, zu zweit mit der Rollenverteilung Beisitz – Prüferin zu prüfen. Damit scheint die Beobachtung durch eine weitere Person sichergestellt, sodass die Performanz der Prüflinge kontinuierlich beobachtet werden kann. Ein Austausch darüber, was jede Prüfende wahrgenommen hat, wird als sehr unterstützend wahrgenommen. Jedoch sollten die Verantwortung und die Aufgabe der Punktevergabe allein bei einer federführenden Prüfenden liegen.

Zeitrahmen: Wenn mehr Zeit als geplant für die gemeinsame Nachbesprechung zwischen Prüferin und Beisitzerin erforderlich ist, dann sind fünf Minuten zu knapp bemessen. Die endgültige Festlegung der Note/Punktevergabe muss dann auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden. Dadurch besteht die Gefahr, dass die Urteilskraft nicht mehr treffsicher und damit objektiv und reliabel ist. Allgemein zeigt sich, dass man bei komplexen Situationen ca. zehn Minuten zwischen den Prüflingen Zeit benötigt.

Bedeutung und Handlungsimplication

Anzahl Prüfende: Zur Wahrung der Objektivität und Prüferreliabilität sind zwei Prüfende erforderlich. Dabei sollte eine Person die Federführung während der Prüfung übernehmen, während die andere die Funktion des Beisitzenden wahrnimmt. Die Funktionen unterscheiden sich in den Tätigkeiten und der Verantwortung. Während die/der Prüfende nach der Dokumentation und Reflexion der Studierenden die Ergebnisse mittels des Prüfungsinstrumentes zu einer Summe von Punkten ermittelt und damit die Verantwortung für die Bewertung an sich / die Note trägt, liegt die Tätigkeit der/des Beisitzenden in der sehr genauen Beobachtung der Performanz der Studierenden und ggf. dem Abgleich mit den Handlungsschritten im Performanzstandard. Diese Beobachtung unterstützt maßgeblich die Wahrnehmung und Beobachtung der federführenden Prüfenden. Die Verantwortung der/des Beisitzenden liegt in der Beobachtung, um die Bewertung objektiv und präzise zu gestalten.

Zeitrahmen: Da fünf Minuten zwischen zwei Prüflingen zu wenig Zeit zu sein scheinen, sind zehn Minuten anzuraten. Insgesamt hängt die Zeit zwischen zwei Prüflingen hauptsächlich vom Grad der Komplexität der Station der SKP ab. Aber auch die Leistung der/des Studierenden spielt eine Rolle: Wenn viele Fehler gemacht und dokumentiert wurden und dies die Bepunktung quantitativ erschwert, wird mehr Zeit von Prüfenden und Besitzenden benötigt, um verantwortungsvoll zu bewerten. Es besteht die Gefahr, dass die Urteilskraft unter Zeitdruck nicht mehr exakt, und damit nicht mehr objektiv und reliabel ist. Ebenfalls wird zwischen den Prüflingen Zeit benötigt, um die Eindrücke im Gehirn der Prüfenden zu verarbeiten – die Prüfung muss kognitiv abgeschlossen sein, um sich neutral wieder auf eine neue Situation einlassen zu können.

(I 3, 120-125, 126-126; I 4, 302-305, 308-312, 722-729; I 5, 764-770, 772-776; I 6, 116-118)

4.22 Bewertung SKP – Gütekriterien

<p>Differenzierte Fragestellung (subjektive Perspektive/Feedback)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ist das Prüfungsinstrument insgesamt valide? – Prüft die Prüfung, was sie prüfen soll (entspricht die Art der Prüfung dem angestrebten / zu überprüfenden Lernergebnis/-ziel / Übereinstimmungsvalidität mit dem Curriculum?) - Ist das Prüfungsinstrument objektiv? (Auswertungs- und Interpretationsobjektivität) - Ist das Prüfungsinstrument insgesamt reliabel (Prüferreliabilität)?
<p>Entwicklungsform der Kategorie</p>	<p>Deduktiv: In welcher Form erfüllt das Prüfungsinstrument/Bewertungsinstrument die Haupt-Gütekriterien quantitativer Testungen?</p>

Anzahl der Zitate/Aussagen	21 Aussagen Kategorie Bewertung – Gütekriterien
-----------------------------------	-------------------------------------------------

Repräsentative Zitate

„Also, ich persönlich bin mit der Beurteilung, also mit meiner Benotung, in dem Sinne zufrieden, weil ich mir sicher sein kann, dass es nichts mit den Prüfern zu tun hat. Sondern mit meiner eigenen Leistung. Das ist aber eine persönliche Einschätzung. Ich hatte viele Prüfer, die ich selber nicht kannte, was bei mir dazu geführt hat, dass die sich keine Meinung über mich vorher bilden konnten. Das kann ja sowohl auch positiv als auch negativ sein. (lacht) [...]“ (I 6, 929-939)

„Ja. Also meiner Meinung nach, ja, fand es viel konstruktiver, viel besser, jetzt zu zweit zu prüfen. Und da jemand an der Seite zu haben, der sagt: "Ich bin vielleicht jetzt im Thema nicht 100 Prozent drinnen, weil ich nicht den ganzen Tag mit Lehre zu tun habe. Aber ich sehe etwas. Ich nehme wahr und wir können uns zumindest kurz austauschen." Und wie wir es jetzt hatten, dass eben einer sagt: "Ich arbeite dem anderen zu." Finde ich das gut. Also was ich, glaube ich, nicht machen würde, ist, dass der Beisitzer mit [be-]wertet.“ (I 5 764-770)

„Einmal aus der Erfahrung her, der eine ist selber durch dieses Studium gegangen, der andere hat vielleicht diese Berufsjahre, der nächste weiß mehr, der nächste weiß vielleicht weniger. Ich glaube, das ist dann immer so ein bisschen einen Gap geben wird. Das würde ich schon denken. Also alle ganz gleichzuschalten, das ist eine interessante Frage, weil auch während der Prüfung ist mir dann so durch den Kopf gegangen, ich hatte ja noch nie so explizit und lange den ganzen Tag mündlich/ [...] theoretische und praktische Prüfung abgenommen. Da habe ich dann so gedacht, Mensch, wie ausgeliefert doch so ein Prüfling ist.“ (I 4, 1000-1008)

Zusammenfassende Einschätzung

Validität: Die Prüfung misst die Kompetenzen der Praxis und das angegebene Prüfungsziel. Die Prüfungsform und das Bewertungsinstrument sind valide, da die zu überprüfenden Ergebnisse als Lernergebnisse/Prüfungselemente eindeutig beschrieben sind. Der Teil der mündlichen Prüfung am Ende der Performanz zur Validierung und Reflexion der gezeigten Handlungen ist jedoch nicht eindeutig valide und muss im Hinblick auf das Ziel und die Inhalte überarbeitet werden.

Objektivität und Reliabilität: Insgesamt wird die Prüfung von den Studentinnen als fair (reliabel und objektiv) wahrgenommen. Es gibt aus studentischer Sicht eine Sicherheit, wenn mehrere Personen beurteilen. Vor allem die Domäne der Einstellung scheint aus studentischer Sicht objektiver zu beurteilen, wenn ein Austausch zwischen den Prüfenden möglich ist. Der sehr eng definierte Erwartungshorizont ist laut Prüfenden und Prüflingen der Garant für Chancengleichheit/Objektivität und Reliabilität: Man muss sich in der Bewertung an genau diese Dokumentation halten. Es gibt keinen persönlichen Spielraum oder subjektive Varianten. Es scheinen jedoch in der Domäne der Einstellungen noch Lücken zu sein: Der Erwartungshorizont sollte für die präzise Bewertung in der Domäne der Einstellung noch eindeutiger verankert und definiert werden.

Entsprechend der Sichtweise der Probandengruppe der Lehrenden scheint die Prüfung zum aktuellen Zeitpunkt nicht umfänglich unabhängig von dem/der jeweiligen Prüfenden und damit auch nicht umfänglich objektiv im Sinne einer Chancengleichheit für die Studierenden. Es müssen laut den Probanden Anpassungen im Bewertungsinstrument erfolgen, um diese Prüfung von Prüfenden unabhängig zu machen und in der Anwendung des Instruments für alle Prüflinge gerecht zu gestalten. Zur Gewährleistung der Prüferreliabilität sind zum jetzigen Stand gesonderte Absprachen unter den Prüfenden erforderlich. Das Bewertungsinstrument stellt aktuell keine Eindeutigkeit in spezifischen Aspekten bereit, weshalb dieser Austausch vor der Prüfung unter allen Prüfenden erforderlich ist. Im Anschluss an diesen Austausch ist jedoch eine sehr effektive Unabhängigkeit vom Prüfenden bereitgestellt. Die Prüflinge erhalten durch einheitliche Vorgaben zum Vorgehen in der Prüfung die gleichen Voraussetzungen. Eine Dokumentation/Instrumententwicklung für die jeweiligen Prozesse ist Voraussetzung für die Einhaltung der Regelungen. Diese ist in der Prüfung bereits gegeben, es bedarf jedoch noch Anpassungen im Bewertungsinstrument.

Die Zusammenarbeit oder die Besetzung der Prüfung mit zwei Prüfenden und damit die Unterstützung der/des Beisitzenden in der Wahrnehmung und Beobachtung sind für die Ausprägung der Objektivität und Reliabilität ausschlaggebend: Effektive Kommunikation zwischen Beisitzer*in und Prüfer*in spielt dabei eine essentielle Voraussetzung, um Lernergebnisse gerecht bewerten zu können. Der Beisitz sollte die Rolle der Beobachter*in einnehmen und die Wahrnehmung der Prüfenden ergänzen und unterstützen. Die Notenfindung bzw. Vergabe der Punkte ist einer federführenden Person/der Prüfenden anzuvertrauen, die besonders viel Erfahrung im Umgang mit dem Prüfungsinstrument hat, um die Chancengleichheit für die Prüflinge zu wahren.

Bedeutung und Handlungsimplication

Um die **Validität der Prüfungsform** sicherzustellen, ist die eindeutige Formulierung und curriculare Verortung und differenzierte Beschreibung von Lern- und Qualifikationszielen (= Prüfungsziele) grundlegend. Jede Prüfung kann nur dann messen, was sie messen soll, wenn die zu überprüfenden Ziele bekannt sind. Dem angepasst, ist das Bewertungsinstrument zu entwickeln: Sowohl die zu überprüfenden Lernergebnisse im Sinne der Kompetenz als auch die curricular festgelegte Ausprägung (Taxonomiestufe) sind exakt zu definieren. Ebenfalls ist im Bewertungsinstrument die Gewichtung einzubeziehen. Der Performanz der Prüflinge ist unbedingt ein reflexiver Prüfungsteil anzuschließen, in dem von den Prüflingen selbst Performanz-Fehler auf kognitiver Ebene berichtet werden können und sowohl die individuelle Haltung als auch das Wissen, welches in der Performanz nicht sichtbar wurde, offenkundig werden können. Ebenfalls scheint auch seitens der Prüfenden eine Reflexion zielführend, um sich von der quantitativen Ausrichtung der Bewertung zu lösen und sich auf den systemischen Charakter der Prüfung zu besinnen: Passt das Ergebnis (Note oder Punkte) zu der systemischen Leistung der/des Studierenden? Hat die/der Studierende das Hauptziel erfüllt?

Reliabilität und Objektivität: Vor allem vor dem Hintergrund, affektive Kompetenzen objektiv ohne subjektive Einfärbung prüfen zu können, scheint es unabdingbar, mindestens zwei Prüfende einzusetzen. Der Austausch unter den Prüfenden ermöglicht eine prüferinterne Form des Feedbacks und eine Art wechselseitige Beobachtung zur Einhaltung der Regeln und der Evaluation eigener Prüferkompetenz.

Als **Garant für Chancengleichheit/Objektivität und Reliabilität ist der Erwartungshorizont sowohl inhaltlich als auch kompetenzorientiert unter Einbezug der curricular definierten Taxonomiestufe eindeutig und differenziert zu beschreiben** und domänen-spezifisch in das Prüfungsinstrument zu integrieren. So kann eine stringente Orientierung an den Qualifikationszielen/dem Erwartungshorizont umgesetzt werden.

Das **Bewertungsinstrument ist nach aktuellem Evaluationsergebnis so anzupassen** und zu verbessern, dass Prüfende einen noch engeren Rahmen haben, was wie zu bewerten ist. Insbesondere die Domäne der Einstellungen ist eindeutiger zu definieren, um subjektive Bewertungen der Prüfenden zu begrenzen.

Die **Zusammenarbeit oder die Besetzung der Prüfung mit zwei Prüfenden** und damit die Unterstützung der/des Beisitzenden in der Wahrnehmung und Beobachtung sind für die Ausprägung der Objektivität und Reliabilität ausschlaggebend: Effektive Kommunikation zwischen Beisitzer*in und Prüfer*in spielt dabei eine essentielle Voraussetzung, um Lernergebnisse gerecht bewerten zu können. Der Beisitz sollte die Rolle der Beobachter*in einnehmen und die Wahrnehmung der Prüfenden ergänzen und unterstützen. Die Notenfindung bzw. Vergabe der Punkte ist einer federführenden Person/der Prüfenden anzuvertrauen, die besonders viel Erfahrung im Umgang mit dem Prüfungsinstrument hat.

Um Unterschiede in Kompetenzen und Fachkenntnissen unter den Prüfenden auszugleichen, ist eine intensive **fachliche Prüferschulung vor jeder SKP** durchzuführen. Fachwissenschaftliche Inhalte sind hierbei ebenso zu schulen wie der Ablauf und das Bewertungsinstrument. Alle Prüfenden müssen auf den gleichen Kenntnisstand gebracht werden, um die Unabhängigkeit von der/dem Prüfenden zu gewährleisten. Ebenfalls ist bei Prüfenden die Kompetenz zu schulen, objektiv über die Zeitspanne eines ganzen Tages zu prüfen.

(I 1, 799-818, 818-830; I 2, 355-371, 407-409, 637-646, 647-650, 691-696; I 3, 24-25, 181-182, 183-184; I 4, 1000-1008; I 5, 756-763, 764-770, 772-776, 829-836, 842-850, 854-857; I 6, 929-939, 955-960, 978-984, 986-995)

5 Zusammenführung der Untersuchungsergebnisse

Die Zusammenfassung der Interviewergebnisse (Aussagen der Probanden) dient zum einen der Legitimation für die Anpassungen im hier evaluierten Instrument. Zum anderen stellen die zusammengefassten Aussagen die Grundlage für die Implementierung und Anwendung des hier entwickelten Konzeptes in den Gruppen ‚Entwicklung‘, ‚Durchführung‘ und ‚Bewertung‘ dar. Daher werden folgend alle Ergebnisse der Subkategorien in gebündelter Form aufgeführt. Anschließend wird ein System der Anpassungen und Verbesserungen im Hinblick auf das hier vorzustellende Konzept (Ziel der Dissertation) im Anhang bereitgestellt, auf welchem das vorzustellende Konzept gründet. Aus den Aussagen der Probanden werden ebenso grundsätzliche Empfehlungen für die Implementierung des (bereinigten/angepassten) Konzeptes formuliert.

5.1 Aussagen zum Thema Entwicklung der SKP

Die Entwicklung der Prüfungsform SKP als Teil eines pädagogischen Gesamtkonzeptes konnte in Bezug auf die Strukturvorgaben und pädagogische Sinnlogik von den Lehrenden gut umgesetzt werden. Das Modulhandbuch und das Curriculum stellen die Legitimation für die angestrebten Prüfungsziele bereit. Eine grundlegende Beschreibung der Lernziele/Prüfungsziele wird durch die Darlegung im Curriculum eindeutig gewährleistet. Die strukturellen Vorgaben des Manuals zur Entwicklung der SKP ermöglichen damit den Bezug zwischen (rechtlich-)curricularen Vorgaben und spezifischen Prüfungszielen.

Mit dem Manual zur Erstellung der SKP wird ein differenzierter Leitfaden zur inhaltlichen Entwicklung und didaktisch-pädagogischen Ausgestaltung der gesamten SKP bereitgestellt. Er verschafft Klarheit in der Struktur der Erstellung der SKP und der jeweiligen Prüfungsziele und stellt eine pädagogische und prüfungsrechtliche Legitimation für die jeweilige SKP bereit. In der Folge kann die Bestimmung des Erwartungshorizontes und des Prüfungsziels eindeutig mit der Strukturgebung des Manuals umgesetzt werden. Das Manual wird von Lehrenden/Prüfenden als geeignetes Instrument zur Umsetzung und Sicherung der rechtlich-curricularen Anforderungen anerkannt. So gelingt ebenfalls eine treffsichere Verknüpfung der Prüfungsziele und Kompetenzstufen mit den inhaltlichen Prüfungszielen, was die Voraussetzung für die Validität der Prüfung bereitstellt. Eine detaillierte Beschreibung der Prüfungsinhalte und -Kompetenzziele ermöglicht den

Lehrenden eine differenzierte Reflexion insbesondere in Bezug auf die Validität der Prüfung: Prüft die Prüfung, was sie prüfen soll?

Für die Entwicklung eines Szenarios für die jeweilige Station einer SKP ist das vorliegende Instrument des Manuals grundsätzlich als Strukturgebung hilfreich. Von größerer Bedeutung jedoch ist die berufliche Voraussetzung, Hebamme mit Erfahrung zu sein. Die Prüfungsinhalte aus Berufserfahrung zu kennen, ist eine Prämisse in der Gestaltung des Szenarios.

5.2 Aussagen zum Thema Durchführung der SKP

5.2.1 Organisation und Ablauf

Eine strukturierte Planung und Vorbereitung sind Voraussetzung für die Ruhe und Konzentration der Prüfenden und der Studierenden. Unerwartet auftretende technische Probleme behindern die Aufmerksamkeit der Prüfenden und Studierenden. Klare Strukturen in der Organisation und ruhige Abläufe vermitteln den Beteiligten Sicherheit, sodass sie sich auf ihre jeweilige Aufgabe konzentrieren können. Prüferinnen fühlen sich bei unvorhergesehenen organisatorischen Aufgaben schnell überfordert: Organisatorisch-methodische Probleme führen zu Unaufmerksamkeit in der Prüfung und beeinträchtigen nicht nur die Objektivität der Prüfenden, sondern haben auch einen Einfluss auf das Vertrauen der Studierenden in die Objektivität und Reliabilität der gesamten Prüfung.

Die Anzahl der Prüfenden scheint mit zwei Prüfenden die beste Akzeptanz zu haben. Prüfende und Studierende fühlen sich auf diese Weise sicher. Beisitzende mit der Aufgabe der Beobachtung und Dokumentation während der Performanz der Studierenden sind eine Unterstützung für die Prüfenden. Die Bewertung wird in der Hand einer/eines federführenden Prüfenden gesehen.

Zeiteinteilung: Eine passgenaue Zeiteinteilung ist sowohl für Prüfende als auch für Studierende von Bedeutung im Hinblick auf die Validität und Objektivität. Es ist ein hoher Anspruch an die Prüfenden, die volle Prüfungsdauer aufmerksam zu beobachten. Pausen dazwischen in Passung an die Prüfungszeit, die Thematik der Prüfung und eine strukturierte Organisation wirken für Prüfende sehr unterstützend und die Objektivität sowie

Reliabilität erhöhen sich. Der strukturierten, gut geplanten Organisation kommt damit eine hohe Relevanz zu.

Struktur der Stationen: Es ist von Bedeutung im Hinblick auf die Validität und Objektivität der Prüfung, dass die Prüfer*innen in der Vorbereitung beim Aufbau der Prüfungsstation alles Material korrekt und vollständig bereitstellen sowie die Anordnung der Materialien sinnlogisch und für den Ablauf passgenau ist. Fachlich gleiche Stationen müssen genau gleich aufgebaut sein. Die Möglichkeit zur Eingewöhnung und zum Vertrautwerden mit dem Setting, der Familiarisierung im Raum und dem Szenario zu Beginn ist beruhigend und wichtig im Hinblick auf die Validität und Objektivität der Prüfung. Entsprechend den Aussagen der Studierenden haben die Form des Einstiegs in die Prüfung und das Szenario das Potential, die Studierenden zu beruhigen und die Aufregung im Rahmen der Prüfung oder gar Prüfungsangst zu lindern. Das Szenario und der Einstieg in die Fallarbeit waren stets realitätsnah und damit den Anforderungen an die Profession der Hebammen und das Niveau der Lernenden angepasst. Die Zeit für den Einstieg und das Einfinden in die Situation waren für die Studierenden angemessen. Die Studierenden konnten sich örtlich und thematisch orientieren und gedanklich einen Handlungsplan erstellen. Die Möglichkeit und Zeit für den Einstieg, sich zu orientieren, sind wichtig, um die räumliche Diskrepanz zwischen Simulationslabor und Praxis zu überwinden. Die Gestaltung des Einstiegs bei Prüfungen mit Simulationspersonen ist vielschichtig und hängt von einer Vielzahl von Informationen der Anamnese ab. Dementsprechend muss der Einstieg zeitlich angepasst werden: Fünf Min. scheinen bei komplexen Situationen zu knapp bemessen.

5.2.2 Kompetenzorientierung

Die Prüfungsmethode ist der Erfahrung der Prüfenden entsprechend in Bezug auf die Kompetenzen und damit Prüfungsziele valide – die Prüfung misst, was sie messen soll, berufliche Handlungsfähigkeit aus ganzheitlicher Sicht. Diese Form der Prüfung ist aus der Sicht aller Probanden eine zielführende Vorbereitung auf den Beruf und die staatlich-berufliche Anerkennung. Ein Bezug zu den Kompetenzen der International Confederation of Midwifery (ICM) ist eindeutig gegeben, sodass ersichtlich ist, dass die Kompetenzen der Prüfungsziele international, und nicht nur hochschulspezifisch orientiert sind. Damit ist eine Legitimation der Prüfungsziele auch auf internationaler Ebene gegeben. Durch die Vielfältigkeit, die Vernetzung der Theorie mit der Praxis und das

Sichtbarmachen in den drei Domänen Einstellung, Wissen und Handlung scheint diese Prüfung alle Fähigkeiten der Lernenden zu explizieren. Die Leistungsüberprüfung affektiver Kompetenzen scheint durch Simulationen von langen, komplexen Situationen gut möglich zu sein, um die Kompetenzen der Einstellungen und Haltung sichtbar zu machen. Eine subjektive, individuelle Ausgestaltung einer Aufgabe ist laut Probanden gut möglich. Die Prüfung gibt Lernenden Raum, ihre affektiven und personellen Kompetenzen und die Fähigkeiten in der Ausbildung eines beruflichen Selbstverständnisses zu zeigen. Elemente subjektiver Ausgestaltung werden insbesondere im Rahmen der Simulation in der Interaktion mit den Schauspieler*innen erkennbar. Durch die Definitionen zu Kompetenzen in der Domäne ‚Einstellungen‘ werden für die Studierenden eigene Fähigkeiten bewertbar. Besonders die Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses kann durch die Möglichkeit der Beurteilung der Kompetenzen zum Bereich Einstellung bei den Lernenden eindeutig beobachtet und bewertet werden. Damit weist die Prüfung einen klaren und hohen Grad an Subjektorientierung auf. Ein bedeutsamer Faktor im Hinblick auf die Objektivität ist die Rahmung durch alle Beteiligten auf allen Ebenen: strukturierte Durchführung und Organisation, Prüferkompetenz und professionelle Objektivität sowie eine professionelle Form der Zugewandtheit haben einen stützenden Einfluss auf die Entfaltung der Kompetenzen der Studierenden.

Ziele der staatlichen praktischen Prüfung sind eindeutig wiederzuerkennen: Hebammenberufliche Handlungskompetenz auf dem Niveau einer staatlichen praktischen Prüfung (Niveau DQR 6/Bachelorniveau) zeigt sich in der Fähigkeit, adäquat auf unvorhersehbare Szenenwechsel mit flüssigen und schnellen Handlungsabfolgen reagieren zu können. Die Ziele der Prüfung im SKP-Format entsprechen den Kompetenzzielen der staatlichen praktischen Prüfung (= Schlüsselkompetenzen von Hebammen). Ebenfalls entspricht das Format dem der staatlichen praktischen Prüfung (= Simulationsprüfung). Damit bereitet diese Prüfung unter der Prämisse eines eindeutigen Feedbacks im Anschluss an die jeweilige SKP auf die staatliche praktische Prüfung vor. Grundsätzlich werden sowohl das Skillstraining als auch insbesondere die Prüfungsform SKP als gute Vorbereitung auf die praktische staatliche Prüfung und als ein gelungener Theorie-Praxis-Transfer wahrgenommen. Vorlesungen dienen der Darlegung der fachwissenschaftlichen Inhalte und stellen die Grundlage für die simulationsbasierten Trainings und SKPs bereit.

Das Prüfungsformat SKP ermöglicht mit seiner Vielfältigkeit in den Methoden, alle Domänen der Kompetenzbereiche abzufragen. Ebenfalls erlaubt es, auch die unteren Drittel

des Eisbergs (Eisbergmodell) zu prüfen und die Kompetenzen offen zu legen. Das Konzept der stufengerechten Kompetenzorientierung wird von allen Beteiligten als ein umfassendes pädagogisches Konzept anerkannt. Nur mit einem ausreichenden Verständnis dafür ist eine Umsetzung in Passung an die spezifische SKP durch die Lehrenden möglich. Alle Lehrenden verstehen, dass eine eindeutige Formulierung der Schlüsselkompetenzen insgesamt und auf den jeweiligen Stufen entsprechender Taxonomie Grundlage für eine objektive Beschreibung des Prüfungsziels/kompetenzbasierten Erwartungshorizonts darstellt. Die Formulierung der Stufen ist für die Prüfungen neu und komplex, aber dennoch anwendbar. Die Beschreibungen der Stufen können für eine Formulierung der Prüfungsziele (Lernziele) nicht immer exakt übernommen werden, da sie auf einer Metaebene allgemein formuliert wurden.

Planungskompetenz: Mit der Aufforderung an die Studierenden, sich mit der Station vertraut zu machen und mit dem Bereitstellen eines Arbeitsplatzes (Tisch) für die Student*innen wird indirekt, jedoch zielgerichtet die Möglichkeit zur Planung gegeben. Das Erstellen eines Plans zur Durchführung der Tätigkeiten (als Performanz sichtbar) durch die Prüflinge ist in der Prüfung indirekt in der Performanz zu erkennen. Als eigenständiges Element in der Aufgabenstellung ist es bislang nicht verortet. Elemente des PDCA-Zyklus (Pflegeplanung/Plan – Do – Control – Act/Betreuungszyklus in der Hebammenarbeit) sind während der Performanz durchaus gut zu erkennen und damit bewertbar. Eine ausdrückliche, differenzierte Bewertung der Planung und des PDCA-Zyklus ist nur indirekt möglich.

Steuerungs- und Handlungskompetenz: Eine wichtige Schlüsselkompetenz hebammenberuflicher Handlungen, die „Planungs-, Steuerungs- und Handlungskompetenz“, wird in der Form der SKP ausschließlich in der Performanz erkennbar, wobei eine Planung nur aus der gezeigten Handlung interpretiert werden kann. Um die Steuerungskompetenz präzise bewerten zu können, muss der Zusammenhang zwischen Planung und Handlung dargelegt werden. Auch hier beruht die Bewertung in dieser aktuellen Form der SKP ausschließlich auf der Performanz der Studierenden.

Reflexionskompetenz: Fachliche Selbst-Einschätzung kann laut den Studierenden gut durch Rückfragen der Prüfenden erfolgen und wird von den Studierenden als Unterstützung wahrgenommen. Bisher ist im aktuellen Prüfungsformat keine Selbstreflexion integriert. Eine direkte, angeleitete Möglichkeit zur fachlichen Selbsteinschätzung scheint

dieses Prüfungsformat aktuell nicht bereitzustellen. Hingegen ist Reflexion, verstanden als diagnostisch-analytische Fähigkeit der Studierenden, im Rahmen dieses Prüfungsformates durchführbar. Dennoch ersetzen mündliche, zielgerichtete Fragen nach der Performanz durch die Prüferin eine Selbstreflexion nicht ausreichend, da die Studierenden auf diese Weise indirekt auf ihre Fehler hingewiesen werden. Eine Struktur zur Selbstreflexion ist hilfreich, um den eigenen Lernprozess einzuschätzen und weiterzuentwickeln. Die Kompetenz der Reflexionsfähigkeit ist aktuell jedoch nicht offenkundig und damit nicht eindeutig bewertbar.

5.2.3 Einweisung und Schulung

Schulungen beziehen sich nicht nur auf die Prüfenden, sondern auf das gesamte Team aller an der Prüfung Beteiligten (inklusive Studierende). Die Einführung aller Akteure in den gesamten Prüfungsablauf und die Aufgabenplanung nach einem klaren, strukturellen und zeitlichen Ablauf wird von allen Lehrenden und Studierenden gewünscht. Ebenfalls wird gleichermaßen ein Interesse an der Bedeutung beruflicher Handlungskompetenz bei Lehrenden und Lernenden sichtbar. Teamkorrektur durch Fachkollegen nach dem Prinzip der „Critical Friends“ wird als sehr stützend im Sinne einer innerprofessionellen Reflexion und zielführend im Hinblick auf die Güte der Prüfung verstanden.

Die Zielsetzung (im Sinne eines präzisen, differenzierten Erwartungshorizontes), welche für das Bewertungsinstrument grundlegend ist, kann allein mit der Vorlage des Manuals nicht trennscharf formuliert werden. Eine konstruktive, nachvollziehbar gegliederte Einführung, wie bspw. die Bezugnahme zum Handlungs-/Prüfungsziel ist jedoch durch die Struktur des Manuals eindeutig gegeben.

*Verhalten Prüfende – Die Ausstrahlung der Prüfer*innen:* Grundsätzlich steigert die personelle Besetzung von zwei Prüfenden je Station die Validität, Objektivität und Reliabilität der Prüfung. Laut den Studierenden selbst kann nur die eigene Profession den Prüflingen den geschützten Rahmen bieten, welcher für eine reliable, objektive und valide Prüfung erforderlich ist. Prüfende müssen der Profession Hebamme angehören, um dem Gefühl des Schams bei den Studierenden vorzubeugen. Zwischen Studierenden und Praxisanleitenden entsteht während der praktischen Studienabschnitte eine klassische Meister-Lehrlings-Beziehung. Diese Beziehung ist auch unter der Prämisse der Professionalität emotional besetzt – das typische Merkmal im Verhältnis zwischen Ausbildenden und

Lernenden. Dieser Zusammenhang hat eine noch unklare Auswirkung auf die Prüflinge – es wird ein Unbehagen ausgedrückt. Ebenfalls – und eher noch verstärkend im Hinblick auf das Unbehagen – scheint die Beziehung zwischen Studierenden und der Leitung des Kreißsaals des hauptverantwortlichen Kooperationspartners zu sein. Sie ist strukturell hierarchisch gekennzeichnet und weist ein starkes Abhängigkeitsverhältnis auf. Diese klassischen hierarchisch geprägten Meister-Lehrlings-Verhältnisse haben einen großen Einfluss auf die Performanz der Studierenden in Prüfungen.

5.3 Aussagen zum Thema Bewertung in der SKP

5.3.1 Organisation

Anzahl Prüfende: Es ist für die Prüfenden eine Unterstützung, zu zweit mit der Rollenverteilung Beisitz – Prüferin zu prüfen. Damit scheint die Beobachtung durch eine weitere Person sichergestellt, sodass die Performanz der Prüflinge kontinuierlich beobachtet werden kann. Ein Austausch, was jede Prüfende wahrgenommen hat, wird als sehr unterstützend anerkannt. Jedoch sollte die Verantwortung und Aufgabe der Punktevergabe bei einer federführenden Prüfenden allein liegen.

Zeitrahmen: Wenn mehr Zeit als geplant für die gemeinsame Nachbesprechung zwischen Prüfer*in und Beisitzer*in erforderlich ist, dann sind fünf Minuten zu knapp bemessen. Die endgültige Festlegung der Note/Punktevergabe muss dann auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden. Dadurch besteht die Gefahr, dass die Urteilskraft nicht mehr eindeutig und damit objektiv und reliabel ist. Allgemein zeigt sich, dass man bei komplexen Situationen ca. zehn Minuten Zeit zwischen den Prüflingen benötigt. Ebenfalls ist an die Zeit für Aufräumarbeiten zu denken. Je nach Komplexität und Realitätsnähe der Simulation sind ebenso komplexere Rekonstruktionen für das Szenario erforderlich.

5.3.2 Anwendung und Entwicklung des Bewertungsinstrumentes

Die Anwendung des Instrumentes zur Bewertung und Punktevergabe ist leicht erlernbar und insgesamt gut anwendbar. Um eine gesamt-berufliche Kompetenz beurteilen zu können, ist die Dokumentation von Ressourcen und Defiziten zielführend, um die einzelnen Handlungselemente aus einer holistischen Perspektive bewerten zu können. Diese ganzheitliche Sichtweise hat das Potential, die Bewertung auf eine Kernfrage in

Gesundheitsberufen zu reduzieren: Ist die Patientensicherheit gegeben? Diese Aussage stammt aus einer Einschätzung einer Mitarbeiterin im Team, welche während der Untersuchung keine Probandin war. Sie hatte zu dem Zeitpunkt der Aussage bereits bei vier SKPs geprüft. Die Aussage wird als sehr bedeutungsvoll eingeschätzt und daher in die Interviewergebnisse integriert. Schulungen zum Bewertungsinstrument scheinen aus Sicht der Probanden unerlässlich.

5.3.3 Schlüsselkompetenzen und Einteilung in die Domänen ‚Einstellung‘, ‚Wissen‘, ‚Handlung‘

Die Schlüsselkompetenzen der Berufsgruppe sind als didaktische Grundlage eindeutig formuliert. Sie sind gut und korrekt in die Prüfungsziele und die Bewertung zu integrieren. Durch die Repräsentation der Schlüsselkompetenzen und des ‚EiWHa-Konzeptes‘ im Manual zur Erstellung der SKP wird sichergestellt, dass Bezug auf die curricular verorteten Kompetenzen genommen wird und diese präzise in die Prüfung integriert werden. Das Verständnis für den Kompetenzbegriff beruflicher Handlungskompetenz im holistischen Sinn scheint gut entwickelt zu sein und grundsätzlich ist die Einteilung in die drei Domänen ‚Einstellung‘, ‚Wissen‘ und ‚Handlung‘ gut nachvollziehbar. Es wird präzise sichtbar, dass es bei der Bewertung um das Assessment von ganzheitlicher Kompetenz geht. Dennoch ist es schwierig, das Konzept der Einordnung in drei Domänen, „EiWHa“ eindeutig im Bewertungsinstrument anzuwenden. Um für eine Objektivität in der Bewertung zu sorgen, ist es wichtig zu definieren, welche Tätigkeiten oder Kompetenzen in der jeweiligen Domäne verortet werden. Nur so kann eine reliable und objektive Prüfung gewährleistet werden. Die Zuordnung der Schlüsselkompetenzen zu den jeweiligen Domänen (EiWHa) ist *während der Prüfung* nicht präzise umsetzbar. Sie entspricht nicht automatisch der vorgegebenen Einteilung und muss durch den/die Entwickler*in der SKP individuell zugeordnet werden. Eine grundsätzliche, einheitliche Zuordnung der Schlüsselkompetenzen in die Domänen scheint eine zielführende Lösung zu sein. Diese Stringenz könnte Eindeutigkeit schaffen und Unterschiede in der Entwicklung des Bewertungsinstrumentes und damit in der Bewertung an sich vermeiden. Grundlegend für eine objektive, von Prüfenden unabhängige Bewertung ist die verständliche, treffende Definition der Kompetenz (und damit des Fehlers) und Zuordnung zur Domäne *bereits im Rahmen der Konzeption der Prüfung*. Die Prüfung ist objektiv, wenn jede*r Prüfer*in auf gleiche Weise bewertet. Entsprechend muss die Formulierung der Schlüsselkompetenzen

in den Stufen der Taxonomien verständlich gestaltet werden, um die Zuordnung der Schlüsselkompetenzen zu den Domänen einheitlich und unverkennbar vornehmen zu können. Nur so kann eine Orientierung an den Schlüsselkompetenzen zielgerichtet, sinnvoll und gleichgerichtet umgesetzt werden. Die Beschreibung der Stufen der Schlüsselkompetenzen müsste den Ausführungen aller Probanden nach differenzierter und präziser erfolgen, um eine Übertragung auf die spezifische SKP leichter zu gewährleisten. Es schien weiterhin noch Unstimmigkeiten in der Kompetenzbeschreibung der Lernergebnistaxonomien zu existieren: Zielformulierungen mancher Stufen können nicht auf Prüfungen übertragen und angewendet werden. Als Beispiel ist die Stufe 3 der Domäne ‚Handeln‘ ‚unter Aufsicht oder mit Anleitung‘ nicht auf eine Prüfungssituation anwendbar. Eine Anleitung und Aufsicht sind per se nicht Elemente regelrechter Prüfungen. Der Grad der Aufsicht oder Anleitung ist nicht eindeutig zu bestimmen und die Objektivität der Prüfung wäre sehr stark eingeschränkt. Es gilt, eine spezifische Anpassung der Lernergebnistaxonomien im Hinblick auf eine Anwendung unter Prüfungen zu erstellen.

5.3.4 Indikatoren der Bewertung

Als Grundlage eines inhaltlichen Erwartungshorizontes ist ein ‚performanzbasierter Standard‘, welcher während der Lehre (Skillstraining, Vorlesungen oder auch Standards der klinischen Praxis) erstellt wurde, zielführend. Dieser ähnelt einem differenzierten Handlungsplan und entspricht pädagogisch einer Dokumentation der Lernergebnissicherung. Er differenziert und ergänzt die Kompetenzbeschreibungen der Metaebene auf anschauliche Weise mit spezifischen Inhalten. Die Anzahl der Tätigkeiten/Inhalte von Handlungsabläufen oder die Anzahl der zu prüfenden Kompetenzbereiche (entspricht einer Zusammenfassung der Tätigkeiten) während des Prüfungsszenarios könnte nach Anschauung der Probanden in Passung zur Anzahl der im Vorfeld festgelegten, zur Verfügung stehenden Punkte stehen. Ein System zur Ermittlung der Anzahl der Punkte für eine Station wird gewünscht.

Das Punktesystem als eine von dem/der Entwickler*in in Passung zur Thematik der SKP vorbestimmte Maßeinheit scheint im Hinblick auf die korrelierende Note stimmig zu sein. Die Note entspricht durchgehend der fachwissenschaftlichen Einschätzung der Prüfenden. Manche Probanden sehen auf dem Weg bis zur eigentlichen Notenfindung zwar implizit viele Schwierigkeiten, um eine Note objektiv zu entwickeln. Dennoch scheint das Ergebnis stets der subjektiven, fachwissenschaftlichen Einschätzung zu entsprechen. Alle

Prüfenden/Probanden kommen zu dem Schluss, dass insbesondere das Punktesystem im Hinblick auf die Vorbestimmung der Punkteverteilung überarbeitet werden muss. Insgesamt scheint das Punktesystem fachlich nachvollziehbar mit dem System des Notenschlüssels zu korrelieren.

Wenn nicht eindeutig definiert wird, wie mit einem Folgefehler umzugehen ist, wird diese Entscheidung subjektiv von der/dem Prüfenden individuell getroffen. Dies hat eine große Auswirkung auf die Reliabilität und Objektivität der Prüfung. Folgefehler werden von den Probanden vom Erwartungshorizont abweichende Handlungen/Wissen oder Einstellungen (Kompetenzen), welche sich im Zusammenhang mit dem Vorgehen des PDCA-Zyklus bei Hebammenhandlungen entwickeln. Sie werden durch einen Fehler bedingt, welcher den Ausgangspunkt/die Ursache und Begründung für die vom Erwartungshorizont abweichenden Maßnahmen/Entscheidungen darstellt. Folgefehler entstehen meist im Rahmen der Passung zwischen Assessment/Diagnose und Therapie.

5.3.5 Gewichtung

- a) Gewichtung zwischen unterschiedlichen Stationen: Die Verteilung der Punkte und damit der Gewichtung zwischen den Stationen wird implizit als Problem erkannt, dem bisher noch keine Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Erst im Interview wird erkannt, dass das Verhältnis bezüglich der pädagogischen und inhaltlichen Passung zwischen den Stationen von hoher Bedeutung scheint, um ein statistisches Bias durch die Bildung eines Durchschnittwertes der Noten aller Stationen zu vermeiden.
- b) Gewichtung zwischen unterschiedlichen Themenbereichen einer Station: Bisher besteht keine unterschiedliche Gewichtung zwischen den Themenbereichen einer Station – es werden für alle Themenbereiche gleich viele Punkte vergeben. Die Note der gesamten Station spiegelt daher nicht die wahre Leistung wider, sondern einen Durchschnitt der Leistung zu allen Themenbereichen einer Station.
- c) Gewichtung zwischen Kompetenzen und Domänen: Es besteht ein reziproker Zusammenhang zwischen dem System der Punkteverteilung und der Gewichtung der Domänen. Die Gewichtung der Domänen ist jeweils vom individuellen Lernziel abhängig, welches mit der SKP überprüft werden soll. Zu einer vollkommenen Handlung gehören dem Pflegeprozess entsprechend Wissen und Einstellung immer dazu. Es scheint aus der Sicht der Probanden selbstverständlich und zielführend, bei einer

Performanzprüfung/einer Handlung stets alle drei Domänen zu bewerten, auch wenn sie während der Performanz nicht offenkundig erkennbar sind. Die Gewichtung hat eine hohe Relevanz im Hinblick auf die Stimmigkeit zwischen der erbrachten Note und der auf das Prüfungsziel bezogenen Leistung der Studierenden. Laut Probanden müssen die Tätigkeiten/Prüfungsziele und Kompetenzen bereits bei der Entwicklung der SKP den Domänen eindeutig zugeordnet werden, damit die Prüfenden wissen, in welcher Domäne sie das Defizit berechnen sollen.

5.3.6 Gütekriterien

Validität

Die Prüfung misst die Kompetenzen der Praxis und das angegebene Prüfungsziel. Die Prüfungsform und das Bewertungsinstrument sind valide, da die zu überprüfenden Ergebnisse als Lernergebnisse/Prüfungselemente eindeutig beschrieben sind. Der Teil der mündlichen Prüfung am Ende der Performanz zur Validierung und Reflexion der gezeigten Handlungen ist jedoch nicht eindeutig valide und muss im Hinblick auf das Ziel und die Inhalte überarbeitet werden.

Objektivität und Reliabilität

Insgesamt wird die Prüfung von den Studierenden als fair (reliabel und objektiv) wahrgenommen. Es gibt aus studentischer Sicht eine Sicherheit, wenn mehrere Personen beurteilen. Vor allem die Domäne der Einstellungen scheint aus studentischer Sicht objektiver zu beurteilen, wenn ein Austausch zwischen den Prüfenden möglich ist. Der sehr eng definierte Erwartungshorizont ist laut Prüfenden und Prüflingen der Garant für Chancengleichheit/Objektivität und Reliabilität: Man muss sich in der Bewertung an genau diese Dokumentation halten. Es gibt keinen persönlichen Spielraum oder subjektive Varianten. Jedoch scheinen in der Domäne der Einstellungen noch Lücken vorzuliegen: Der Erwartungshorizont sollte für die eindeutige Bewertung in der Domäne der Einstellungen noch eindeutiger verankert und definiert werden.

Entsprechend der Sichtweise der Probandengruppe der Lehrenden scheint die Prüfung zum aktuellen Zeitpunkt nicht umfänglich unabhängig von dem/der jeweilig Prüfenden und damit auch nicht umfänglich objektiv im Sinne einer Chancengleichheit für die

Studierenden. Es müssen laut den Probanden Anpassungen im Bewertungsinstrument erfolgen, um diese Prüfung von Prüfenden unabhängig zu machen und in der Anwendung des Instruments für alle Prüflinge gerecht zu gestalten. Zur Gewährleistung der Prüferreliabilität sind zum jetzigen Stand gesonderte Absprachen unter den Prüfenden erforderlich. Das Bewertungsinstrument umfasst aktuell keine Eindeutigkeit in spezifischen Aspekten, weshalb dieser Austausch vor der Prüfung unter allen Prüfenden erforderlich ist. Im Anschluss an diesen Austausch jedoch ist eine sehr effektive Unabhängigkeit vom Prüfenden bereitgestellt. Die Prüflinge erhalten durch einheitliche Vorgaben zum Vorgehen in der Prüfung die gleichen Voraussetzungen. Eine Dokumentation/Instrumententwicklung für die jeweiligen Prozesse ist Voraussetzung für die Einhaltung der Regelungen. Diese ist in der Prüfung bereits gegeben, es bedarf jedoch noch Anpassungen im Bewertungsinstrument.

Die Zusammenarbeit oder die Besetzung der Prüfung mit zwei Prüfenden und damit die Unterstützung der /des Beisitzenden in der Wahrnehmung und Beobachtung sind für die Ausprägung der Objektivität und Reliabilität ausschlaggebend: Effektive Kommunikation zwischen Beisitzer*in und Prüfer*in spielt dabei eine essentielle Voraussetzung, um Lernergebnisse gerecht bewerten zu können. Der Beisitz sollte die Rolle der Beobachter*in einnehmen und die Wahrnehmung der Prüfenden ergänzen und unterstützen. Die Notenfindung bzw. Vergabe der Punkte ist einer federführenden Person/der Prüfenden anzuvertrauen, die besonders viel Erfahrung im Umgang mit dem Prüfungsinstrument hat, um die Chancengleichheit für die Prüflinge zu wahren.

Die Note entspricht der Erfahrung nach der fachwissenschaftlichen Einschätzung der Prüfenden. Es ist dafür wichtig, dass das Punktesystem mit dem System des Notenschlüssels korreliert. Manche Probanden sehen auf dem Weg bis zur eigentlichen Notenfindung viele Schwierigkeiten, um die Note objektiv zu entwickeln. Dennoch scheint das Ergebnis stets der subjektiven, fachwissenschaftlichen Einschätzung zu entsprechen. In Bezug auf die Notenfindung scheint die Gewichtung der Domänen bisher ungeklärt, jedoch scheint der intuitiven Beurteilung entsprechend die Gewichtung eine große Rolle im Rahmen der Notenvergabe einzunehmen.

6 Rahmenkonzept für systemisch orientierte Performanzprüfungen

Verfahrensweisen; Empfehlungen und Instrumente des Konzeptes

6.1 Zur Methodik der Konzeptentwicklung

In Konzepten werden „theoretische Begriffe und Zusammenhänge, Erklärungen und Annahmen zusammengeführt“ (Elsbernd 2008, 52-54). Im Hinblick auf eine gelingende, professionelle Umsetzung werden Handlungspläne und -empfehlungen bereitgestellt, welche das Ziel verfolgen, das Handeln in der beruflichen Praxis sinnvoll zu strukturieren (Elsbernd 2008, 52-54; Titz 2022, 524). Infolge der transparenten Handlungsgliederung werden einzelne Prozessschritte evaluierbar und das Konzept erhält einen dynamischen Charakter der kontinuierlichen, kritischen, qualitativen Adaptation und Entwicklung. Als Orientierung und strukturelle Rahmung auf der Metaebene wird sich in der hier vorliegenden Konzeptdarstellung grundlegend auf das Modell der Entwicklung von Pflegekonzepten bezogen sowie auf Entwicklungsmodelle der Sozialwissenschaft zurückgegriffen (Elsbernd 2008, 52-64; Titz 2022, 524). Der Begründungsrahmen, die theoretische Verankerung sowie die Ziele des Konzeptes wurden als Teile der Entwicklung bereits im ersten Teil dieser Dissertation beschrieben.

Es geht folgend um die *Präsentation der Kernelemente des Konzeptes*: die Verfahrensweisen der Entwicklung, Durchführung und Bewertung von systemischen Performanzprüfungen inklusive der entsprechenden Instrumente. Das folgende Konzept wurde priorisierend auf der Basis der hier durchgeführten empirischen Untersuchung entwickelt. Anteile des im ersten Abschnitt der Dissertation aufgeführten theoretisch-analytischen Rahmens dienen dem Fundament des Konzeptes. Hierzu zählen das Kompetenzmodell für die Profession Hebamme, die Lernergebnistaxonomie für das gestufte Lernen bezogen auf die Profession Hebamme sowie didaktische Grundlagen zu den Themen Kompetenzorientierung, bspw. auch der Standard zur Leistungsbeurteilung im Rahmen von Simulationen (Decker et al. 2013, 26-29; Sando et al. 2013, 30-32), oder die spezifischen aktuellen Empfehlungen von Schimböck und Rosenlöcher 2022 (Schimböck, Rosenlöcher 2022, 31-39). Jedoch wird von einem Abgleich der Untersuchungsergebnisse in dieser Abhandlung mit der bestehenden didaktischen Empirie zu Gunsten der Überschaubarkeit und eines sinnerschließenden Verständnisses für die neuartigen Anforderungen und Handlungsimplicationen abgesehen. Ziel dieser Abhandlung ist es, Konzepte zu Lehre und Prüfungen eigenständig „neu zu denken“ und sich vor dem Hintergrund einer Ausrichtung auf eine ganzheitliche berufliche Handlungskompetenz bewusst von herkömmlichen Strukturen einer ausschließlich inputorientierten Lehre zu distanzieren. Der Fokus

wird im Rahmen der hier vorliegenden Konzeptentwicklung auf die Ergebnisse der hier durchgeführten qualitativen Studie gelegt. Es sei angemerkt, dass sich die bestehende Empirie und die pädagogischen Grundlagen (theoretische Rahmung) in den Fragen der Interviews und Kategorienbildung im Rahmen der Analyse widerspiegeln. Dies zeigt sich darin, dass ein Großteil der Kategorien einen deduktiven Ursprung hat.

Entsprechend den Strukturvorgaben nach Oermann, Kardong-Edgren, Rizzolo (2016), Sando et al. (2013) und Schimböck, Rosenlöcher (2022) zur Entwicklung summativer Simulationsprüfungen werden für das *Konzept systemischer Performanzprüfungen* oben beschriebene Strukturvorgaben bzw. Empfehlungen berücksichtigt. Diese werden folgend mit den Ergebnissen und Empfehlungen der hier erfolgten empirischen Untersuchung auf einer konkreten Ebene beschrieben.

6.1.1 Kernelemente des Konzeptes für systemische Performanzprüfungen

Die Standards für die Entwicklung von Trainings und Prüfungen in Simulation aus dem amerikanischen Raum (Decker et al. 2013, 26-29; Sando et al. 2013, 30-32) und Schimböck, Rosenlöcher (2022) aus dem deutschsprachigen Forschungsbereich stellen für das formative (Feedback im Lernprozess) und summative Assessment (Prüfung) auf einer Metaebene Empfehlungen aus, welche gleichwohl eine strukturelle Orientierung bieten, die sich mit der Gliederung der Forschungsergebnisse dieser Dissertation decken: Entwicklung – Durchführung – Bewertung. Auf diese Weise kann die grundlegende Struktur der hier durchgeführten qualitativen Studie beibehalten werden. Sie wird durch die bestehende Empirie bekräftigt, wenngleich diese bisher keine eindeutigen Empfehlungen zu Verfahrensprozessen auf der Mikroebene bereitstellt. Vor diesem Hintergrund werden folgend handhabbare Empfehlungen mit einem bewusst kleinschrittigen und pragmatischen Charakter formuliert. Damit wird dem Ziel einer konzeptuellen Rahmung Ausdruck verliehen, es in Adaptation an die jeweils individuellen Ressourcen anwenden zu können.

Reminder: Der Fokus des hier entwickelten Konzeptes liegt nicht nur auf der Kompetenzorientierung in Prüfungen an sich, sondern auf der Ausrichtung an beruflicher Handlungskompetenz im ganzheitlichen, systemischen Sinn. Der holistische Charakter wird stringent in den drei Domänen ‚Einstellung‘, ‚Wissen‘ und ‚Handlung‘ (EiWHa) gespiegelt, welche stets synchron innerhalb einer Prüfung bzw. einer Prüfungsstation evaluiert werden. Die Forschungsergebnisse brachten gleichzeitig sinnvolle Erkenntnisse für

unterschiedliche Arten von Performanzprüfungen hervor. Sie werden in das Konzept integriert, um die Güte des Prüfungsformates zu stärken und das Bewusstsein für Einflussfaktoren auf Prüfungen mit Performanzcharakter auszubilden.

6.1.2 Auszug empirischer Grundlagen zu Performanzprüfungen

- *Relevanz:* im Gesundheitswesen sind Performanzprüfungen essenziell, um sicherzustellen, dass Fachkräfte ihr Wissen und ihre Kompetenzen auch in praktischen Situationen anwenden können (Bonse-Rohmann, Hüntelmann, Nauerth 2008, 21).
- *Aufgaben und Ziele der Prüfung* sollen die beruflichen Anforderungen repräsentieren und Prüfungssituationen sollten dementsprechend die berufliche Wirklichkeit simulieren (Bohnert 2006, 3). Die Prüfung sollte eine Schnittstelle zwischen dem Lernort Praxis und dem Lernort Hochschule darstellen, um den Leistungsstand beider Lernorte zu evaluieren.
- *Ziel* der Prüfung ist es, das Potential, welches der Performanz zugrunde liegt, zu ermitteln (Wissen, Werteorientierung, Motivation und Metakognition) (in Anl. an Seerber et al. 2010, 6).
- *Pädagogischer Rahmen:* Die Prüfung sollte in die Einheit der ‚Ziel – Inhalt – Methode – Lernenden – Beziehung‘ als integrativer Bestandteil eingebettet werden (König, Hörnlein 2019, 130). Grundsätzlich gilt es, die Prüfung auf den systemischen Charakter auszurichten und die Aufgabe sowie die Struktur der Prüfung so zu gestalten, dass alle drei Domänen (affektiv, kognitiv, psychomotorisch) als Performanz gezeigt werden können.

6.1.2.1 Grundlagen zur Entwicklung von Performanzprüfungen

- Bei kompetenzorientierten Prüfungen geht es grundsätzlich um das Offenlegen kognitiv-psychologischer Tiefenstrukturen:
 - Es muss bedacht werden, dass diese Strukturen in der Performanz nicht immer eindeutig sichtbar werden,
 - daher sind für die Prüflinge Möglichkeiten bereitzustellen, diese auf andere Weise darzulegen (Denk- und Lösungsprozesse sollen präsentiert werden können).

- Auf strukturierte Darlegung der Kompetenzen ist bereits in der Lehre zu achten und ggf. als Performanz einzuüben.
- Die Prüfungen sind in der Art zu gestalten, dass ein Rückschluss auf die Kompetenz möglich ist.
- Es gilt, Kompetenzen differenziert im Hinblick auf die Prüfungssituation als Handlungen auszuformulieren. Handlungen sind in diesem Kontext als kognitive, psychomotorische und affektive Leistungen zu verstehen. Daher ist eine Formulierung der Kompetenzen in den drei Domänen ‚Einstellung‘, ‚Wissen‘ und ‚Handlung‘ Grundlage und Strukturvorlage für kompetenzorientierte Prüfungen

(Walzig 2011, 24).

- Eine curricular eindeutig verortete Strategie der Lehre sowie vor allem
- eine dem Lernstand angepasste und damit semesterentsprechende (taxonomieorientierte) Definition der Ziele der Lernergebnisse (Qualifikations- oder Prüfungsziele) sind Voraussetzungen für valide Prüfungen.
 - Es wird eine grundlegende Zielbeschreibung empfohlen, um die Ziele *vor* der Entwicklung des Szenarios eindeutig im Sinne des ‚Constructive Alignment‘ festlegen zu können (Baumert; May 2013, 23; Dumstorff 2024, 33-34).
 - Ebenfalls sind eindeutige Bewertungskriterien als inhaltliche Ziele eindeutig festzulegen, um fachliche Unterschiede bei den Prüfenden zu relativieren.
 - Es wird die Prüferschulung als tragender Faktor für die Prüferunabhängigkeit empfohlen. Prüfende sollten in der Durchführung dieses Prüfungsformates geübt und objektiv sein.
- Für die Entwicklung der Prüfung wird eine einheitliche Richtlinie empfohlen

(Decker et al. 2013, 26-29; Sando et al. 2013, 30-32, Schimböck, Rosenlöcher 2022, 31-39).

6.1.2.2 Grundlagen zur Durchführung von Performanzprüfungen

- Ein evaluiertes Prüfungsformat sollte bereitgestellt werden, welches valide, reliabel sowie objektiv ist.
- Die Selbstreflexion durch die Prüflinge im Anschluss an ihre Performanz wird angeraten.
- Die Prüfungsumgebung sollte den Prüflingen wie den Prüfenden bekannt sein

(Decker et al. 2013, 26-29; Sando et al. 2013, 30-32, Schimböck, Rosenlöcher 2022, 31-39).

6.1.2.3 Grundlagen zum Ablauf von Performanzprüfungen

1. *Aktivierung der Kompetenzen:* Problemkonfrontation mit einer berufstypischen Situation.
2. *Planung:*
 - Analyse der Aufgabenstellung (Problemerkläuterung, Diagnosestellung, Abwägung Ressourcen und Risiken, Ziele beschreiben)
 - Lösungsansätze entwickeln.
3. *Szenario und Performanz im Handeln:* Durchführung, Problemlösung.
4. *Reflexion* der Handlungseffektivität

(Mohr 2008, 57).

6.1.2.4 Grundlagen zur Bewertung von Performanzprüfungen

- Tragend für die Reliabilität (im Sinne einer Prüferunabhängigkeit) der Prüfung soll ein ebenfalls validiertes Bewertungsinstrument für die Sicherstellung der konzeptuellen Ziele entwickelt werden.

(Decker et al. 2013, 26-29; Sando et al. 2013, 30-32, Schimböck, Rosenlöcher 2022, 31-39)

6.2 Verfahrensempfehlungen und Instrumente zur Entwicklung

Folgend werden Empfehlungen zur Entwicklung von Performanzprüfungen auf der Basis der durchgeführten Studie formuliert.

6.2.1 Empfehlungen zur Ausbildung eines kompetenzorientierten Lehr-Lernverständnisses

Grundlegende Orientierung für jedes pädagogische Konzept ist die Ausrichtung an den Anforderungen an die Berufsgruppe. Die zu erlernenden Kompetenzen und damit die Lehr-Lernziele werden im Idealfall von diesen Anforderungen abgeleitet. Lehr-Lernziele bilden nicht immer ganze Kompetenzbereiche ab, sie können Teile einer Dimension oder eines Bereiches widerspiegeln, sollten jedoch jeweils diesen Ordnungen auf der Metaebene zugeteilt werden können, um den Rückschluss zu den beruflichen Anforderungen und damit ihre Legitimation herstellen zu können. Die Lernziele sind so zu setzen, dass sie sinnvoll die Generierung der professionsbezogenen Kompetenzen unterstützen (Bachmann 2018, 45-46). Grundlegendes Element jeder didaktisch-pädagogischen Planung stellt damit ein professionsbezogenes Kompetenzmodell dar, welches auf den Anforderungen an die Berufsgruppe fundiert. Eine stringente Methode zur Formulierung von Lernzielen in der Institution schafft eine einheitliche Basis, um Lern- und damit Prüfungsziele festzulegen. Diese Grundlagen sollten zum Umgang in der alltäglichen Lehrtätigkeit gut zugänglich sein und es scheint der Erfahrung nach zielführend, diese in die Anleitungsinstrumente zur Entwicklung der Prüfung zu integrieren. Das Kompetenzmodell und die entsprechenden Lernergebnistaxonomien wurden im Teil I dieser Dissertation dargestellt und dienen an dieser Position als Beispiel für die grundlegende Orientierung an Kompetenzen des Konzeptes.

Es wird empfohlen, zu diesem didaktisch-pädagogischen Grundlagenthema der Kompetenzorientierung wiederholt und regelmäßig Schulungen anzubieten. Bei der Entwicklung und Vorbereitung einer Performanzprüfung mit einer systemischen Kompetenzorientierung liegt zunächst ein besonderer Fokus auf den strukturellen Vorgaben und der Ausbildung eines pädagogischen Verständnisses bei Lehrenden und Prüfenden. Die Schulung didaktisch-pädagogischer sowie curricularer Grundlagen im Team spielt eine besondere Rolle.

6.2.1.1 Schulungen zu Kompetenzorientierung

- a) *Grundlegende Schulungen* der pädagogischen Konzepte der Kompetenzorientierung (Schlüsselkompetenzen und Lernergebnistaxonomien) inklusive der Begründungen, warum damit gearbeitet wird, sind ein tragender Faktor für die motivationale Ausrichtung und Garant der Umsetzung im Team. Ohne eine explizite Erklärung zur Kompetenzorientierung ist für alle an der Lehre Beteiligten (Lehrende wie Studierende) aufgrund der fehlenden Transparenz keine einheitliche pädagogische Ausrichtung möglich. Es empfiehlt sich, zunächst die Grundlagen zum kompetenzorientierten Prüfen und die Zusammenhänge zwischen Schlüsselkompetenzen und Domänen/Lernergebnistaxonomien vor Entwicklung der Prüfung zu schulen. Ein einheitlicher Umgang im Hinblick auf die Beziehung zwischen Lern- und Prüfungsinhalten und den jeweiligen Kompetenzen in den Domänen und Schlüsselkompetenzen verschafft den Lehrenden und Prüfenden ein Verständnis für die unterschiedliche Gewichtung der Domänen. Sie ist entsprechend der angestrebten Kompetenz des Prüfungsziels anzupassen (siehe Erklärung im Kapitel ‚Bewertung‘).
- b) Es ist von besonderer Bedeutung, den Studierenden gleichermaßen wie den Lehrenden, das *Konzept beruflicher Handlungskompetenz*, verstanden als eine systemische/ganzheitliche Fähigkeit der Problemlösung, zugänglich zu machen. Studierende sollten semesterentsprechend und in Teilschritten in zeitlichem Zusammenhang mit der Performanzprüfung in die didaktischen Prinzipien der Ausrichtung auf berufliche Handlungskompetenz eingeführt werden.
- c) *Anpassungen der Kompetenzbeschreibungen in den jeweiligen Domänen* der Lernergebnistaxonomien: Um die Lernergebnisbeschreibungen der Lernergebnistaxonomien von der übergeordneten Metaebene auf eine konkretisierende Mikroebene mit entsprechend genauem Handlungsbezug setzen zu können, ist es erforderlich, für die jeweilige Performanzprüfung inhaltsspezifische Anpassungen der Beschreibung der Kompetenzen vorzunehmen. Damit wird das zu überprüfende Lernergebnis passgenau beschrieben. Dies ist für das objektive und prüferunabhängige Prüfen wichtig. Die Verben/Operatoren, welche als Schlüsselbegriffe die Stufe der Kompetenz festlegen, bleiben gleich, während die Sachverhalte und Inhalte der Situation des Szenarios exakt angepasst werden. Der Vorgang der Anpassung ist mit einer „Deklination“ zu vergleichen, weshalb folgend diese Anpassung mit „Deklinieren“ beschrieben wird. Um eine Vermischung impliziter, subjektiver Bewertungen durch die Prüfer zu

vermeiden, muss insbesondere die Domäne affektiver Kompetenzen differenziert und ggf. situativ in Passung zur Prüfung definiert werden. Zielführend für ein einheitliches Arbeiten in der Institution (Objektivität, Reliabilität) scheint vor diesem Hintergrund die Erstellung eines grundlegenden Leitbildes zu sein, da vor allem die affektive Ausrichtung in der Institution den handlungsleitenden Charakter prägt. Für die Studierenden scheint es hilfreich zu sein, ergänzend zu den Performanzprüfungen regelmäßig ein Assessment im Sinne eines Feedbacks außerhalb der Prüfungssituation im beruflichen Alltag zu erhalten, um affektive Kompetenzen auch in der ungewohnten Prüfungssituation authentisch präsentieren zu können. Es ist denkbar, dass bei den Studierenden ein Gewöhnungseffekt einsetzt, weil sie mit der Bewertung affektiver Kompetenzen vertraut sind. Dazu könnten Praxisanleitungen und bewertende Berichte aus der Praxis im Sinne einer Reflexion dienen. Ziel ist es, den Lernenden im beruflichen Alltag die Ähnlichkeit zur Prüfung nahe zu bringen.

- d) *Kompetenzen der jeweiligen Domänen* werden in der Performanz nicht immer trennscharf evaluierbar. Es empfiehlt sich insbesondere im Hinblick auf den systemischen Charakter, in jeder einzelnen Prüfungsstation Möglichkeiten zu schaffen, wie diese differenziert beurteilt werden können, bspw. durch eine anschließende mündliche Befragung oder die Erstellung eines schriftlichen Handlungsplans und Reflexion des eigenen Handelns.

Evaluation der Planungskompetenz: Das Erstellen eines Plans ist in der Prüfung als explizite Aufgabenstellung zu integrieren. Den Studierenden sollte die Möglichkeit zur Einfeldung in die Situation gegeben und ein eigener Arbeitsplatz zur Planung der Aufgabe/Handlung bereitgestellt werden. Die Zeit für die Planung und Orientierung ist einheitlich festzulegen und sowohl von studentischer als auch prüferischer Seite aus mit dem Ziel der Objektivität der Prüfung einzuhalten. Elemente des PDCA-Zyklus sind von den Studierenden während der Performanz zu zeigen und sollten auch im Erwartungshorizont dokumentiert werden. Das Szenario und der Einstieg in die Fallarbeit sind realitätsnah und damit den Anforderungen an die Profession anzupassen.

Evaluation der Reflexionskompetenz: Grundsätzlich ist Reflexionsfähigkeit mit Blick auf die Anforderungen der akademischen Ausrichtung als Prüfungsziel zu inkludieren, es gilt, eine direkte, angeleitete Möglichkeit zur fachlichen Selbst-Einschätzung bereitzustellen. Das persönliche, subjektorientierte Ziel als Teil des PDCA-Zyklus ist nicht von Beginn an für die Prüfenden ersichtlich, kann jedoch je nach Art der

Ausgestaltung der Aufgabe im Laufe der Prüfung verifizierbar dargelegt werden. Präzise bewertbar wird es jedoch erst im Rahmen einer Selbst-Reflexion durch die Studierenden. Fachkompetenz wird in der Handlung/Performanz offenkundig, sollte jedoch im Rahmen der Reflexion ergänzt oder ggf. berichtigt werden können. Fachliche Selbst-Einschätzung kann ebenfalls durch Rückfragen der Prüfenden erfolgen, verfügt jedoch über einen weitaus geringeren Grad der Selbst-Reflexion der Studierenden, da mit Fragen der Prüfenden eindeutig auf Fehler hingewiesen wird. Eine wichtige Schlüsselkompetenz hebammenberuflicher Handlungen, die „Planungs-, Steuerungs- und Handlungskompetenz“, wird in der Form der SKP ausschließlich in der Performanz erkennbar, wobei eine Planung nur aus der gezeigten Handlung interpretiert werden kann. Auch hier kann eine leitfadengestützte Selbstreflexion zur sicheren Explikation beitragen. Um die Steuerungskompetenz eindeutig bewerten zu können, muss der Zusammenhang zwischen Planung und Handlung dargelegt werden.

Evaluation affektiver Kompetenzen: Die Prüfung ist bewusst so zu gestalten, dass subjektorientierte Elemente auf affektiver Ebene, wie die Ausbildung eines beruflichen Selbstverständnisses, gezeigt werden können. Hierbei scheint die Simulation mit Schauspielerinnen mit einem hohen Interaktionsanteil zielführend. Elemente mit ausgeprägter realitätsnaher Interaktion mit Schauspielern/Simulation unterstützen in besonderem Maße. Es gilt, den Studierenden Simulationsübungen im Bereich der Interaktion und Kommunikation longitudinal anzubieten, um die authentische Interaktion in der Prüfung zu schulen. Das persönliche Ziel sollte zu Beginn der Performanz oder auch im Rahmen einer prüfungsintegrierten Selbstreflexion im Anschluss an die Performanz von den Studierenden dargelegt werden, um die Performanz in Ergänzung zum fachlichen Erwartungshorizont bewerten zu können.

6.2.1.2 Schulungen zur Formulierung von Prüfungszielen

- a) *Legitimation der Prüfungsziele:* Ein differenziertes Curriculum, welches Informationen zu didaktischen Grundlagen der Kompetenzorientierung, einer stufengerechten Zuordnung der Kompetenzbereiche sowie den curricularen Ablauf in Theorie, simulationsbasiertem Training und Praxis enthält, ist als Grundlage für jede Prüfung anzuerkennen. Es stellt die Legitimation der zu überprüfenden Lernergebnisse dar. Eine grundlegende Beschreibung der Lernziele/Prüfungsziele wird durch die Darlegung im Curriculum eindeutig gewährleistet. Strukturelle Vorgaben im Rahmen eines

Handbuches/Manuals zur Entwicklung der Prüfung ermöglichen es auf eindeutige Weise, den Bezug zwischen (rechtlich-)curricularen Vorgaben und spezifischen Prüfungszielen herzustellen.

- b) *Erwartungshorizont*: Eine kontinuierliche Selbstreflexion durch die Lehrenden/Prüfenden, ob die grundlegende Fragestellung, das Prüfungsziel, präzise beschrieben wurde, ist eine wichtige Voraussetzung für das Formulieren von Zielen und Aufgaben in Prüfungen. Meist scheint eine Kontrolle durch das Team im Sinne eines Feedbacks nach dem Prinzip der ‚Critical Friends‘ zielführend. Um die Prüfung nicht nur auf die curricularen Vorgaben zu beziehen, sondern auch einen Bezug zur Realität der gehaltenen Lehre herzustellen, gilt es, im Vorfeld den Erwartungshorizont mit der tatsächlich durchgeführten Lehre abzugleichen und ggf. der gehaltenen Lehre (Ist-Status Lehre) anzupassen. Voraussetzung für die korrekte Selektion der Prüfungsziele mit passgenauem Erwartungshorizont ist ein Soll-Ist-Abgleich der Lehre.
- c) Eine Herausforderung in der individuellen Erarbeitung einer Performanzprüfung sind die *Definitionen der Kompetenzen in den Lernergebnistaxonomien* der Domänen des Wissens, der Einstellungen und des Handelns, welche explizit auf die jeweilige Prüfung passend formuliert werden müssen. Diese können nach Festlegung der zu überprüfenden Taxonomiestufe entweder auf der Metaebene übernommen, oder je nach Komplexität der Prüfung adaptiert („dekliniert“) werden. Hierbei ist auf korrekte Verwendung der „Schlüsselbegriffe oder Operatoren“ zu achten, welche zwingend stufengerecht verwendet werden müssen, um eine einheitliche, und damit vom Prüfenden unabhängige, Prüfung zu gestalten (siehe Schulungen zu Kompetenzorientierung b)) Stufen der Kompetenz sind konzeptuell einheitlich und eindeutig festzulegen, um semesterbezogen eine präzise Zielorientierung bereitstellen zu können.
- d) Auf die *Inhalte* in Passung zur Kompetenzformulierung (*wie* wird was durchgeführt?) kann vor dem Hintergrund der heterogenen Fachkenntnisse der Prüfenden auf keinen Fall verzichtet werden (Objektivität und Reliabilität). Im Rahmen eines Manuals zur Entwicklung der Prüfung gilt es, die Prüfungsziele eindeutig und differenziert in Form von Kompetenzen und Inhalten zu beschreiben. Der Aspekt der kongruenten inhaltlichen Ausgestaltung der Aufgabe im Team der Lehrenden leitet über zu der Fragestellung, wie mit Folgefehlern umzugehen ist. Es ist mit Blick auf Objektivität und Reliabilität erforderlich, eine einheitliche Vorgehensweise im Team zu entwickeln. Mit Blick auf Fairness für die Studierenden und der Offenlegung einer realistischen

Problemlösungskompetenz ist eine Anerkennung einer fehlerhaften Tätigkeit als nur *ein* Fehlerpunkt zielführend, sofern passgenaue Entscheidungen und Handlungsstränge daran anschließen. Dies erfordert eine hohe Fachkompetenz der Prüfenden, da eine Orientierung am exakten inhaltlichen Erwartungshorizont nicht mehr möglich ist.

- e) Um einen *einheitlichen Stand fachwissenschaftlicher Kenntnisse* unter den verschiedenen Prüfer*innen während der Prüfung zu gewährleisten, empfiehlt sich auch, die Prüfungsinhalte nach inhaltlicher Prüfer*innen-Einweisung im Sinne des Erwartungshorizontes/Prüfungszieles während der Bewertung als schriftliches Dokument vorliegen zu haben. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass alle Prüfenden inhaltlich-qualitativ auf dem gleichen Stand prüfen – eine wichtige Voraussetzung für die Objektivität und Prüferreliabilität der Prüfung.

Grundlegend gilt bei der Festlegung von Prüfungszielen zu beachten:

- auf detaillierte inhaltliche und kompetenzorientierte Definition der Lernziele/-ergebnisse nach einem pädagogischen Schema (siehe Manual) achten
- Zweck der Definitionen der Lernziele/-ergebnisse im Rahmen von Schulungen erläutern und zur kontinuierlichen Reflexion im Verlauf der Erstellung der Prüfung anregen
- den Mitarbeiter*innen Übungszeit zur Verfügung stellen.
Nur durch das wirkliche zielgerichtete Arbeiten mit dem Konzept wird ein tiefgreifendes Verständnis ausgebildet, welches anschließend in implizite Anwendung übergeht.
- Studierende benötigen eine genaue Beschreibung der Lernziele auf der Metaebene und Bekanntgabe der Stufe, auf welcher sie geprüft werden (genaue Kenntnis zum Umgang mit der Lernergebnistaxonomie). Cave: Die Beschreibung auf der Mikroebene ist nicht möglich, sie würde die Prüfungsziele inhaltlich zu genau darlegen und damit dem Charakter einer Prüfung widersprechen.
- Hinweis: Nicht alle Inhalte können im Erwartungshorizont dokumentiert werden, da das Wissen unerschöpflich groß ist. Ein umfangreiches Fachwissen ist daher für Prüfende unerlässlich.

6.2.2 Empfehlungen zur Lehrorganisation

Grundlage für die Entwicklung von Prüfungen im Allgemeinen ist die hochschul- und prüfungsrechtlich-curriculare Legitimation der Prüfungsziele oder Kompetenzen im Sinne der Qualifikationsziele. In Instrumenten wie dem Modulhandbuch und/oder einem spezifischen Curriculum sowie der universitären Studien- und Prüfungsordnung (StuPO) sind Inhalte und Qualifikationsziele der theoretischen und praktischen Lehre verortet und dienen als rechtlich eindeutiger und inhaltlich eindeutiger Bezugspunkt für die Bestimmung von Prüfungszielen. Wie die in der Regel präzise deklarierten theoretischen Inhalte und Ziele, sollten in einem Modulhandbuch gleichermaßen die Ziele und Inhalte der simulationsbasierten Trainingseinheiten verortet und beschrieben sein. Sie sollten im Schwierigkeitsgrad aufeinander aufbauen und dementsprechend einem gestuften Lernen angepasst im Rahmen einer Lernergebnistaxonomie formuliert vorliegen. Eine einheitliche Strategie der Umsetzung der simulationsbasierten Lehre ist für die Zusammenarbeit im Team und für die Lernenden unerlässlich. Auch hier können Richtlinien (Decker et al. 2013, 26-29; Loice et al. 2015, 309-315; Sando et al. 2013, 30-32) die Strukturierung der Umsetzung unterstützen. Auf diese Weise können Unterschiede in der Lehre, inhaltliche Widersprüche oder Differenzen im Wording vermieden werden, welche die Lernenden verwirren könnten. Im pädagogischen Kontext des Lehrens und Lernens zeigte sich die Sicherung der Lernergebnisse bei den simulationsbasierten Trainings in Form eines „Performanzstandards“ als zielführende Methode, welche den Lernenden das Nacharbeiten der Trainings erleichtert und zugleich einen eindeutigen Erwartungshorizont auf der differenzierten inhaltlichen Ebene für Lehrende/Prüfende und Studierende bereitstellt.

Es empfiehlt sich, die Lehre inhaltlich und methodisch nach dem Prinzip des ‚Constructive Alignment‘ auszurichten. Sowohl für Lehrende in der Entwicklung der Lehre als auch für Studierende ist diese Orientierung zielführend in Bezug auf das Learning Outcome. Ziele sind sowohl für die Prüfung als auch in der Lehre in den drei Domänen stringent den Stufen der entsprechenden Semester (siehe Lernergebnistaxonomie) anzupassen und kompetenzbasiert, gleichsam jedoch ebenso inhaltlich differenziert, im Einklang damit auszuformulieren. Die Ziele des Learning Outcomes sollten den Lernenden kenntlich gemacht werden. Zu Beginn einer jeden Lehrveranstaltung empfiehlt es sich, das Ziel in den drei Dimensionen eindeutig zu präsentieren – letztlich ist genau das *die* Errungenschaft der Kompetenz-bzw. Outcome-Orientierung der Bildungsreform nach Bologna und besonderer Ausdruck der Akademisierung der aktuellen Zeit.

Die Handlungskette der Vorbereitung und Durchführung präsentiert sich in sieben Phasen (siehe dazu die nachfolgende Abbildung 10):



Abbildung 10: Aspekte der pädagogisch-curricularen Planung (eigene Darstellung)

Zu Beginn steht die Entwicklung der Prüfungen in der Theorie und den simulationsbasierten Trainingseinheiten. Bestenfalls folgt der Lehre in der Theorie und im direkten Anschluss an das jeweilige Thema die Lehre in der Simulation. In inhaltlicher Passung bezüglich der Einsatzorte in der Praxis können die Studierenden ihr Wissen in der Praxis vertiefen, um im Anschluss die Prüfung zunächst in der Theorie und danach in der Simulation abzulegen. Ein abschließendes Debriefing sollte auf jeden Fall als Prüfungseinsicht mit einem Feedback in der Gruppe erfolgen, um die Leistungen zu reflektieren. Eine Einzelberatung oder -reflexion ist wünschenswert. Auf jeden Fall ist eine individuelle Reflexion/ein Feedback bei einer nicht bestandenen Prüfungen anzubieten, um den Lernenden exakte Items nennen zu können, bei denen Verbesserungen der Performanz erforderlich sind. Grundsätzlich sollten Feedbacks einheitlich an allen drei Lernorten (Theorie, simulationsbasiertes Training, Praxis) entsprechend der systemischen didaktischen Grundlage der drei Domänen (Einstellung, Wissen, Handlung) erfolgen. Diese Stringenz hat eine besondere Bedeutung für Lehrende und Lernende: Das holistische Prinzip hat durch wiederholtes Anwenden das Potential, sich von der bewussten Durchführung zu einer Verinnerlichung zu wandeln – explizite Handlung wird zur impliziten Fähigkeit. Die Kompetenzorientierung wird ‚automatisch‘ als systemische Sichtweise gelebt.

Simulationsbasierte Trainings und die Prüfung in Simulation selbst dienen einem gelingenden, reziproken Theorie-Praxis-Transfer und einer zielgerichteten Vorbereitung auf staatliche Abschlussprüfungen wie sie das Hebbammengesetz (HebG) seit 2019 vorsieht. Mit Blick auf diese Vorbereitung ist auf häufige Wiederholung des Prüfungsformates im Studienverlauf zu achten. Durch wiederholtes Üben können sich die Lernenden an das Format gewöhnen. Auf diese Weise können eine Verzerrung der Noten in Bezug auf die Neuheit des Prüfungsformates und die Aufregung und Unsicherheit der Studierenden

reduziert werden. Zu empfehlen ist die Durchführung einer Performanzprüfung nach jedem Module. Somit können auch gleich semesterentsprechende Kernkompetenzen des Praxiscurriculums evaluiert werden. Zur Vorbereitung der Studierenden auf eine Performanzprüfung auf Simulationsbasis – und nicht zuletzt auch für die Vorbereitung auf den praktischen Einsatz – benötigen Studierende die Möglichkeit des ‚freien Übens‘ im Skillslab.

6.2.2.1 Instrumente zur Organisation und pädagogischen Planung der Lehre

- Kompetenzmodell, welches sich an den Anforderungen der Berufsgruppe orientiert und alle hochschul- und berufsrechtlichen Aspekte einbezieht
- Umfassende Lernergebnistaxonomie, die sich in allen drei Domänen (Einstellung, Wissen, Handlung) an den Schlüsselkompetenzen der Berufsgruppe ausrichtet
- Akkreditiertes Modulhandbuch inklusive eines Curriculums für simulationsbasierte Trainingsformen und Praxiscurriculum
- Anleitung zur Formulierung von Lernzielen
- Einheitliche Performanzstandards als Lernergebnisdokumentation der simulationsbasierten Lehre (Grundlage für den inhaltsbezogenen Erwartungshorizont)

Curriculum simulationsbasiertes Training

Weitere Instrumente der Vorbereitung auf eine Performanzprüfung sind die spezielle Lehrplanung performanzbasierter Lehre, die curriculare Einbindung simulationsbasierter Trainings. Ein Auszug des Curriculums des „zweiten Lernortes“, dem Skillslab, dient dem Ausbilden eines tiefen Verständnisses und hat das Ziel, eine Vorlage für individuelle Lehrplanung des zweiten Lernortes bereitzustellen.

Performanzstandard

Unter einem sog. Performanzstandard ist eine Dokumentation und Sicherung der Lernergebnisse der Lehre am zweiten Lernort (Skillslab) zu verstehen: Dokumentiert wird die Art des Handelns in tabellarischer Auflistung. Diese Dokumentation dient gleichzeitig der Definition des Erwartungshorizontes und kann sowohl für die Prüfeinweisung als

auch als Vorbereitung für die Lernenden und Nachbesprechung bei der Prüfungseinsicht verwendet werden.

6.2.3 Einheitliche Richtlinie – das Manual

Das Design und die Entwicklung der Prüfung in der Gesamtheit sind nach einem einheitlichen Format vorzunehmen. Hier kommt entsprechend der empirischen Evaluation dem Handbuch/Manual zur Erstellung der Prüfung eine substantielle Rolle zu.

Mit dem Manual zur Erstellung der Performanzprüfung wird ein differenzierter Leitfaden zur inhaltlichen Entwicklung und didaktisch-pädagogischen Ausgestaltung der gesamten Prüfung bereitgestellt. Er verschafft Klarheit in der Struktur der Erstellung und der jeweiligen Prüfungsziele. Der Leitfaden stellt einen pädagogischen und prüfungsrechtlichen Begründungsrahmen für die jeweilige Performanzprüfung bereit. Mit der Nutzung des Manuals entsteht ein sogenanntes „Prüfungsskript“. In diesem können die Bestimmung des Erwartungshorizontes und des Prüfungsziels eindeutig umgesetzt werden. Insbesondere bei neu implementierten Studiengängen sollten die curricular legitimierenden Dokumente (Modulhandbuch, Curriculum, Praxiscurriculum) einheitlich und verlässlich fertiggestellt sein (möglichst akkreditiert). Sie stellen die Basis für die Arbeit mit dem Manual dar. Das Manual zur Entwicklung der Performanzprüfung muss sich aus bildungsrechtlicher Perspektive grundlegend auf die Ziele und Inhalte der jeweiligen Module beziehen.

Das Manual ist eine Anleitung und Vorlage zur schrittweisen Entwicklung einer Performanzprüfung. Es repräsentiert ein handlungsleitendes Instrument zur Planung von Prüfungen mit Performanzcharakter und kann für unterschiedliche Prüfungsformen mit systemischen Eigenschaften als Design-Vorlage genutzt werden. In kleinschrittigen Vorgehensweisen wird nicht nur die Art der Entwicklung beschrieben, sondern gleichfalls eine pädagogisch-prüfungsrechtliche Perspektive deutlich, welche eine Begründung bereitstellt, warum die einzelnen Schritte erforderlich sind, welches Ziel sie haben, und wie die Umsetzung erfolgen sollte. Das Manual stellt damit ein strukturelles Gerüst und eine differenzierte Anleitung zur inhaltlichen Entwicklung und didaktisch-pädagogischen Ausgestaltung der gesamten Prüfung dar. Es verschafft Klarheit in der Struktur der Erstellung und gibt Lehrenden und Prüfenden die Sicherheit einer lückenlosen Bearbeitung des gesamten Prozesses. Diese handhabbare Anwendung stellt eine Unterstützung auf der Mikroebene bereit.

Die strukturell-pädagogischen Handlungsanweisungen und Begründungen sind in dem hier präsentierten Beispiel in roter Farbe und kursiv dargestellt. Sie machen den Unterschied zur eigentlichen Formatvorgabe deutlich. Schwarz geschriebene Passagen sind Bestandteil der Vorlage und werden nicht verändert. Es ist empfehlenswert, eine Performanzprüfung grundsätzlich anhand dieses Manuals zu erstellen, um durch das eigenständige Arbeiten mit dem Instrument stufenweise und damit nachhaltig ein Verständnis für die pädagogischen und prüfungsrechtlichen Hintergründe zu festigen. Ebenfalls dient das Manual der Reflexion nach der Durchführung der Prüfung und wird als dynamisches Hilfsmittel der Weiterentwicklung verstanden.

Es wurde bewusst davon abgesehen, das Manual in der Abhandlung direkt zu verorten, da es sich sehr umfangreich gestaltet. Um für die Leser*innen die Verständlichkeit der Empfehlungen zu erhöhen und um einen Bezug herstellen zu können, wird angeraten, die folgenden Empfehlungen unter Einsicht des Anhangs V (Manual) und VI (SKP-Vorlage) zu lesen. Es konnte auf kein bestehendes pädagogisches Instrument zur Entwicklung zurückgegriffen werden, weshalb dem innovativen Charakter des Instrumentes Rechnung getragen werden soll, auch wenn es nicht in diesem Teil der Dissertation verortet wurde (siehe Anhang V und Anhang VI).

6.2.3.1 Exemplarische Auszüge aus dem Manual

SKP/PERFORMANZPRÜFUNG **X** (SEMESTER) – **0Y** (VARIANTE) SEMESTER **Z, JAHR** **TITEL** (INHALT)

UNTERTITEL: *ggf. Inhalt in differenzierterer Form*

(Dateiname: SKP_Skript_Thema_X-0Y_25-26 bspw.)

1 BILDUNGSINHALTE

Ziel dieses Kapitels ist es, die Inhalte, der spezifischen Themenauswahl prüfungsrechtlich und pädagogisch zu legitimieren. Um eine Anerkennung der prüfungsrechtlichen Rahmenbedingungen transparent darzustellen, ist der Bezug zum jeweilig gültigen Modulhandbuch (MHB), der universitären (StuPO) und staatlichen Prüfungsordnung (HobStPrV) kenntlich zu machen. Im Falle einer Klage durch Studierende, bietet dieses Vorgehen eine passgenaue Argumentationsgrundlage.

Legitimation der Auswahl der Inhalte der SKP/Performanzprüfung:

Folgend werden alle Inhalte präsentiert, welche in Bezug zu dieser SKP stehen. Damit wird eine pädagogische und prüfungsrechtliche Legitimation für die thematische Auswahl bereitgestellt.

Mit Blick auf die Planung werden zunächst alle möglichen Inhalte aus dem Modulhandbuch oder den Curricula inclusive der simulationsbasierten Trainingseinheiten gesammelt und in Stichworten formuliert, bevor im Anschluss eine Priorisierung vorgenommen wird. Am Ende steht die Entscheidung, welche Inhalte tatsächlich Eingang in die Planung finden (Kron 2008, 106).

1.1 Bezug zum Modulhandbuch und Curriculum und Selektion der Inhalte dieser SKP

Es wird Bezug zu Modul 1.X genommen. Ebenfalls wurden die Inhalte im Sinne einer Querverbindung unter den verschiedenen Lernbereichen und Modulen in den Modulen 2.X, 3.X und 4.X gelehrt. Sie können bei eindeutiger Darlegung der Querverbindung unterstützend auf die Kompetenzen im Lernbereich 1 entsprechend der Stufe der Lernergebnistaxonomie einbezogen werden.

(hier bitte auch andere Module, welche in Bezug zu den Inhalten stehen darlegen, um Querverbindungen zwischen den Modulen offenkundig zu machen und die Sinnhaftigkeit des Curriculums zu unterstreichen).

Es werden aus Inhalten des Curriculums für diese spezielle SKP-Inhalte ausgewählt (= Ziel der SKP!). Anhand dieser Inhalte wird dann das Szenario entworfen (Bitte während des Szenarios immer auf das Ziel und die Inhalte achten: Prüfe ich mit diesem Szenario die angestrebten Lernziele ab?)

Um Die Prüfungsziele zu beschreiben, werden die Lernergebnistaxonomien der entsprechenden Domänen (Einstellung, Wissen, Handlung) mit den Schlüsselkompetenzen herangezogen und die Stufen dem Lernstand des jeweiligen Semesters herangezogen.

Auswahl der Ziele / Erwartungshorizont – didaktischer Zusammenhang zur Testvalidität

Inhaltsvalidität (engl. ~~content validity~~) bezeichnet in der multivariaten Statistik einen Teilaspekt der Konstruktvalidität und liegt vor, wenn die Messungen eines Konstrukts dessen Inhalt in all seinen Aspekten vollständig erfassen.

Inhaltsvalidität lässt sich typischerweise nicht objektiv mit einer statistischen Kenngröße feststellen. John G. Wacker (2004) unterstreicht die Bedeutung formaler konzeptioneller Definitionen als wichtigsten Schritt, bevor irgendein traditioneller statistischer ~~Validitätstest~~ durchgeführt wird. Ein Konstrukt muss somit – etwa auf Basis einer Literaturrecherche oder auf Basis von Interviews mit Fachkundigen – definiert werden.

Konstruktvalidität (engl. ~~construct validity~~) bezeichnet einen Teilaspekt der Validität und liegt vor, wenn die Messung eines Konstrukts weder durch systematische Fehler noch durch andere Konstrukte verfälscht ist. Es geht gewissermaßen um die Fragestellung, ob sich die zur Messung des Konstrukts gewählten Indikatoren auf eine Weise verhalten, welche erlaubt, sie gemeinsam als ein „intellektuelles Ganzes“ aufzufassen.

1.2 Curriculare Inhalte Theorie (1. Lernort)

- » Stichwortartige **Beschreibung und Selektion der Inhalte des Curriculums/Modulhandbuches** (aus Inhalten der relevanten Module kopieren) mit **eindeutigem Bezug zur SKP**

1.3 Curriculare Inhalte simulationsbasierte Trainingseinheiten (2. Lernort)

- » Stichwortartige Beschreibung und **Selektion der Inhalte der Skilltrainings mit eindeutigem Bezug zur SKP**

1.4 Semicurriculare Inhalte Praxistätigkeiten (3. Lernort)

- » Stichwortartige Beschreibung und **Selektion der Tätigkeiten in der Praxis mit eindeutigem Bezug zur SKP**

2 ÜBERGEORDNETE PRÜFUNGSZIELE UND – AUFGABEN

Hier werden die Inhalte aus 1. genauer formuliert und in Einzelheiten als inhaltliche Aufgaben trennscharf dargestellt. Das Szenario und die zu überprüfende erwartete Performanz werden grob bekannt gegeben.

Beispiel:

Die Mutter wurde am 2. Tag p.p. (Z.n. Spontanpartus) mit Kind (termingerecht und gesund) entlassen. Die Studierende führt einen Wochenbettbesuch am 3. Tag durch.

Ziel: In dieser Prüfungssituation geht es ausschließlich um

- a) die Kontrolle der Rückbildungsvorgänge bei der Mutter und*
- b) das Erkennen potentieller Defizite und deren Prävention.*

Folgende Einteilung in die Domänen kognitiv, psychomotorisch und affektiv sind wichtig, um im Bewertungsinstrument eindeutig sichtbar festzulegen, für genau welche Tätigkeiten Punkte vergeben oder abgezogen werden und in welcher Domäne diese verortet sind. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, im Bewertungsinstrument eine Gewichtung einzubringen (siehe Bewertungsinstrument am Schluss).

2.1 Kognitive Kompetenz – Wissen

Fachwissen, Analytisch-diagnostische Begründungsfähigkeit, fachwissenschaftliche Reflexionsfähigkeit – situativ beurteilende Kompetenz

- » *Knappe Stichworte*
- » *Einzelne, inhaltsbezogene Ziele werden beschreiben: was sollen die Studierenden wissen?*

2.2 Affektiv-ethische Kompetenz – Einstellungen

- a) **Beziehungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit**
 - b) **ethische Reflexionsfähigkeit – affektiv ethische Kompetenz**
- » *Knappe Stichworte*
 - » *Einzelne, inhaltsbezogene Ziele werden beschreiben: welche affektive Kompetenz ist im Fokus?*

2.3 Psychomotorische – Kompetenz – Handeln

- a) **Methodenkompetenz, Steuerungs- und Handlungskompetenz**
 - b) **Kommunikation, Kooperation**
- » *Knappe Stichworte*
 - » *Einzelne, inhaltsbezogene Ziele werden beschreiben: was sollen die Studierenden tun/Performanz?*

Nach dieser Darstellung erfolgt die erste Einschätzung der Lehrenden zur Gewichtung der Domänen mit einer subjektiven Schätzung in %. Hierbei ist reflektierend das Ziel der Prüfung im Fokus zu behalten.

WICHTIG: *Es können auch Kompetenzbereiche wie bspw. Ethische Reflexionsfähigkeit ausgelassen werden, wenn sie nicht in Passung zum Prüfungsziel stehen.*

4 BESCHREIBUNG DES PRÜFUNGSSZENARIOS

Das Szenario gilt es sehr genau mit medizinisch-hebammenkundlichen Parametern zu beschreiben. Regieanweisungen sind sowohl im Szenario als auch ggf. ergänzend bei den Hinweisen darzulegen.

Beispiel

Beschreibung und Regieanweisungen	Hinweise
<p>Einführende Worte für die Prüfende: <i>(bitte genau schriftlich festlegen, damit einheitlich und objektiv)</i></p> <p>Ich begrüße Sie zur SKP-Station „Begleitung im Wochenbett: Versorgung der Wöchnerin“</p> <p>Das Szenario ist folgendes:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Sie besuchen Fr. Müller GR I, P I am 3. Wochenbetttag zu Hause nach Entlassung gestern aus der Klinik. » Es geht in dieser Prüfungsstation ausschließlich um die Versorgung der Mutter, das Kind ist gerade beim Vater auf dem Arm im Nebenzimmer. » Bitte sehen Sie sich im Raum um » Hier sind Daten zur Entbindung und Schwangerschaft, bitte machen Sie sich mit der Situation vertraut. <p>Die Aufgabe ist,</p> <ul style="list-style-type: none"> » die Kontrolle der wichtigsten Involutionsvorgänge bei der Mutter durchzuführen entsprechend der Struktur der „B-Palette“ und den Fragen der Mutter. » Das Erkennen von Infektionszeichen » Bitte beraten Sie die Mutter zu ihren Fragen, » entdecken Sie potentielle Defizite und » bieten Sie Möglichkeiten zur Prävention von Problemen an. » Fragen? 	<p>Es wurde ein schriftlicher Auszug der Diagnosen und Befunde erstellt anstelle eines Mutterpasses zur Übersicht. Darauf sind ebenfalls die Prüfungsaufgaben beschrieben, sodass die Studentin dort gerne immer darauf zurückgreifen kann</p> <p>Prüfling ist in Dienstkleidung mit hygienisch korrekten Attributen (Haare, Hände, Schmuck ...)</p>
<p>Szenario:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Modellperson/Wöchnerin sitzt im Schneidersitz auf dem Sofa (Liege), Kopf nach unten geneigt sie macht einen betrübten, erschöpften Eindruck. » Als Hintergrundgeräusch hört man eine hitzige, aufgeregte Diskussion zwischen dem Vater und dessen Mutter zur Haushaltsführung und der Ernährung des Kindes (aufgenommen über Voice-recorder, wird abgespielt) » Die Studentin betritt das Wohnzimmer und begrüßt die Wöchnerin 	<p>Modellperson Wöchnerin: bekleidet in Leggings und T-Shirt und dicken Socken, Tennisball als Gebärmutter möglichst knapp über der Symphyse mit Schaumstoff/Kissen darüber,</p>

6.2.3.2 Schulung zum Umgang mit dem Manual

Zur Entwicklung einer Performanzprüfung auf der Basis didaktischer und bildungsrechtlicher Legitimationen bedarf es eines konzeptuellen Leitfadens im Sinne eines Handbuchs, welches so eindeutig formuliert werden sollte, dass bestenfalls eine Entwicklung auch ohne Schulung erfolgen kann. Dennoch ist eine Instruktion im Umgang mit dem Leitfaden anzuraten. Ein besonders tiefgreifendes Verständnis entwickelt sich bei Lehrenden im eigenständigen situationsspezifischen Arbeiten mit dem Manual. Insbesondere Lehrende mit praktischer Berufserfahrung weisen ausreichende inhaltliche Fähigkeiten auf, vor allem das Szenario bereits eigenständig entwickeln zu können, und benötigen nur strukturell-pädagogische Unterstützung mittels eines Manuals. Im Hinblick auf die Fähigkeit der Prüfenden, bei der Prüfung selbst aufmerksam beobachten und zuhören zu können, ist eine reibungslose Durchführung und damit eine gute Planung bei der Entwicklung der Prüfung von hoher Bedeutung. Dieser Zusammenhang sollte im Bewusstsein der Prüfenden regelmäßig geschult werden, um auf die Relevanz der Nutzung des Manuals hinzuweisen.

6.2.3.3 Schulung zur Entwicklung der Szenarien

Es ist eine Grundvoraussetzung, Berufserfahrung zu haben und die Prüfungsinhalte genau zu kennen, um eine Performanzprüfung entwickeln zu können. Inhaltliche Grenzen einzuhalten, ist im Rahmen der Erstellung des Szenarios herausfordernd, jedoch ist dieser Aspekt als eine Bedingung im Hinblick auf die Prüfungsziele und zeitliche Einteilung zu verstehen. Auch bei der Entwicklung des Szenarios gilt es, eine strukturelle Orientierung, wie die Erstellung durchgeführt werden kann, bereitzustellen (Manual). Entwickler*innen der Prüfung und Prüfende müssen grundsätzlich der Profession angehören, die das Hauptprüfungsziel abdeckt. Um die Prüfung entwickeln und im Anschluss prüfen zu können, wird ein umfangreiches berufsfachliches Grundwissen benötigt. Nur so sind eine sinnvolle Gewichtung und Punkteverteilung in Passung an die Anforderungen und Kompetenzen des Berufes möglich. Bei der Prüfung selbst können mit dieser Voraussetzung auch Antworten, die nicht im Erwartungshorizont dokumentiert wurden, in die Bewertung integriert werden. Das Bewusstsein für die Relevanz (objektive Bewertung) des professionsbezogenen umfangreichen Fachwissens muss bei allen Prüfenden sowie Organisatoren und an der Prüfung Beteiligten ausgebildet sein.

Nicht zu vernachlässigen sind die erforderlichen Ressourcen (im Sinne von Material, Personal, Räumlichkeiten). Sie sind ein wichtiger Aspekt bei der Entwicklung des Szenarios mit Auswirkung auf die Objektivität der Prüfung (Chancengleichheit) und sollten im Manual exakt deklariert werden. Es scheint den Lehrenden und Prüfenden implizit bekannt, dass Personal, Material und Aufbau der Prüfungsstation einen großen Einfluss auf die Güte der Prüfung haben. Dennoch scheint es sinnvoll, in Schulungen auf die Relevanz der Ressourcen hinzuweisen.

Weitere Empfehlungen für die Entwicklung von Szenarien können den Werken von Pamela Jeffries entnommen werden, bspw. in Jeffries 2016 (Jeffries 2016, 44-56) oder neueren Frameworks (Jefferies 2021).

6.2.4 Take-Home-Message zur Entwicklung von systemischen Performanzprüfungen

Zur Entwicklung systemisch orientierter Performanzprüfungen wird empfohlen, den Fokus auf ein umfassendes und tiefgreifendes Verständnis zu Kompetenzorientierung mit ganzheitlichem Charakter zu schulen, um eine motivationale und kognitive Grundlage bei Lehrenden und Prüfenden zu generieren. Die detaillierte Beschreibung der zu prüfenden Kompetenzen und Stufen, welche eine inhaltliche Konkretisierung enthält (Performanzstandards), ist Prämisse für eine objektive und valide Prüfung. Eine Anleitung als Leitfaden der Entwicklung hat sich als zielführendes und zentrales Instrument zur Umsetzung erwiesen. Ob eine Prüfung die Qualitätskriterien der Validität und Objektivität erfüllt, ist bereits von der Güte der Entwicklung abhängig. Dem Instrument zur Erstellung der Prüfung ist entsprechend eine hohe Relevanz beizumessen.

6.3 Verfahrensempfehlungen und Instrumente zur Durchführung

6.3.1 Organisation – Planung und Vorbereitung

Es empfiehlt sich, jede Performanzprüfung nicht nur inhaltlich/pädagogisch, sondern auch organisatorisch nach einem speziell für die Institution erprobten Ablaufplan und einem Vorbereitungskonzept vorzubereiten. Die Umsetzung des Konzeptes zur Planung und Durchführung wird gestützt durch institutionsbezogene Instrumente wie Workflows, Leitfäden und Checklisten. Eine Planung nach klarem strukturellem und zeitlichem Ablauf gewährleistet, dass sich die Prüfenden ausschließlich auf die Performanz der Studierenden konzentrieren zu können. Gleichfalls ist dies ein Garant, dass sich die Studierenden gut auf die eigentliche Situation der Stationen einlassen können. Der Planung und Organisation kommt bei der Durchführung eine tragende Rolle zu: Validität, Prüfer-Reliabilität und Objektivität der Prüfung werden maßgeblich durch eine gelungene Organisation und Prüfungsassistenz erreicht.

Letzte Änderungen: Ein besonderer Stressfaktor für alle an der Prüfung Beteiligten scheinen Neuerungen und Änderungen kurz vor Durchführung der Prüfung zu sein. Daher ist zu empfehlen, von Änderungen ab einem Zeitraum von drei Wochen vor Prüfungsdurchführung abzusehen. Außer im dringenden Notfall, sollten am Prüfungstag selbst den

Prüfenden keine zusätzlichen Aufgaben oder Änderungen anvertraut werden. Ihre Konzentration sollte ausschließlich auf das objektive Prüfen ausgerichtet werden.

Einweisung Schauspielerinnen: spätestens sechs Wochen vor der Prüfung nach einem institutionsspezifischen Plan.

Die Anzahl der Prüfenden: Grundsätzlich ist der Einsatz von mind. zwei Prüfenden je Station anzustreben. Eine eindeutige Beschreibung der Rollen und Tätigkeiten schafft Klarheit in der Verantwortung und Aufgaben (Beisitz und Hauptprüfende*r oder zwei gleichberechtigte Prüfende).

Zeiteinteilung und Pausen zwischen den einzelnen Prüflingen: Entsprechend den Bedarfen der Prüfenden wird ausreichend Zeit zwischen den einzelnen Prüflingen benötigt. Die Zeitspanne zwischen den Prüflingen ist an die Prüfungsdauer anzupassen, um genügend Zeit für die Besprechung zur Notenfindung/Abgleich mit der Dokumentation der/des Beisitzenden zu ermöglichen. Etwa zehn Min. Pause bei 30 Min. Prüfung scheinbar der Erfahrung entsprechend angemessen.

Eine Pause von mind. zehn Min. nach den ersten ein bis zwei Prüflingen ist grundsätzlich einzuplanen. Falls Stolpersteine auftreten, werden Lösungen dafür in dieser Pause im Team besprochen und festgelegt. In der nächsten Pause wird die Lösung kurz evaluiert und entschieden, wie weiter verfahren wird. Es ist nicht zuletzt vor diesem Hintergrund erforderlich, für jeden Prüfungstag vor Prüfungsbeginn einen Entscheidungsträger festzulegen, im besten Fall übernimmt diese Rolle ein*e Verantwortungsträger*in, der/die in diese Rolle bereits eingearbeitet wurde und über eine hohe fach-pädagogische Kompetenz verfügt.

Ein Beispiel für den zeitlichen Ablauf wird folgend als Auszug bereitgestellt. 28 Studierende werden in einer systemischen Kompetenzprüfung mit zwei Stationen je 30 Minuten an zwei Tagen geprüft (siehe dazu die nachfolgende Abbildung 11). Es ist ausreichend Zeit zwischen den Prüflingen vorgesehen. Ebenfalls sind die Zeiten des Beginns für Prüfende und Lernende mit Bedacht eingeplant. Die Erfahrung hat gezeigt, dass auf diese Weise die Mitarbeiter*innen die Belastung gut annehmen und sich der Krankenstand

nach den Prüfungen nicht erhöht. Im Rahmen von mehreren Kohorten bei etablierten Studiengängen spielt dieser personelle Faktor eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Block I ab 09:00 Uhr						Block II ab 10:20 Uhr									
09:00-09:30			10 Min. Pause	09:40-10:10			10 Min. Pause	10:20-10:50			5 Min. Pause	10:55-11:25			10 Min. Pause
Stud1	Matrkeln.	Name		Stud3	Matrkeln.	Name		Stud5	Matrkeln.	Name		Stud7	Matrkeln.	Name	
Stud2	Matrkeln.	Name		Stud4	Matrkeln.	Name		Stud6	Matrkeln.	Name		Stud8	Matrkeln.	Name	
Stud3	Matrkeln.	Name		Stud1	Matrkeln.	Name		Stud7	Matrkeln.	Name		Stud5	Matrkeln.	Name	
Stud4	Matrkeln.	Name		Stud2	Matrkeln.	Name		Stud8	Matrkeln.	Name		Stud6	Matrkeln.	Name	

Abbildung 11: Organisation und Planung der Durchführung der Performanzprüfung (exemplarisch)

Aufbau und Prüfungsumgebung: Die Prüfungsumgebung sollte den Prüflingen wie den Prüfenden bekannt sein (Decker et al. 2013, 26-29; Sando et al. 2013, 30-32). Es empfiehlt sich, einen Tag vor Durchführung der Prüfung die Szenarien aufzubauen. Alle relevanten Dokumente wie personalisierte Bewertungsbögen, Zeitplan, Erwartungshorizont, sind den Prüfenden bereitzustellen (Schönhardt 2023 Erfahrung Arbeitskontext). Beim Aufbau der Prüfungsstationen ist mit großer Genauigkeit auf die Vollständigkeit der benötigten Materialien zu achten. Ebenso spielt die Anordnung der Utensilien und Möbel eine besondere Rolle. Der Aufbau ist zum einen dem Setting entsprechend möglichst realitätsnah zu gestalten. Zum anderen ist er gleichfalls der Simulationssituation und dem Prüfungsziel anzupassen. Dabei ist auf einen sinnlogischen Zusammenhang zu achten wie bspw. bei Simulationen verschiedener Räume, diese mit Schildern für Türen etc. zu versehen. Fachlich gleiche Stationen müssen möglichst gleich aufgebaut sein, um die Chancengleichheit zu gewährleisten. Technische Vorhaben sind unbedingt vorher genau testen, um methodische Probleme im Vorfeld auszuschließen oder zu verringern – unvorhersehbare Unwägbarkeiten wird es sehr wahrscheinlich jedoch immer geben. Der Zeitaufwand für vier Stationen liegt bei guter Vorbereitung des Materials bei ca. zwei Stunden. Es ist zu empfehlen, dass diejenigen Personen die SKP-Station aufbauen, welche die Station entwickelt haben. Eine große Unterstützung dabei ist ein*e Mitarbeiter*in, dessen/deren Aufgabenbereich ausschließlich die Organisation der Simulationslabore ist. Selbstverständlich ist ein Pretest grundsätzlich immer empfehlenswert, jedoch ist der Zeitfaktor für jedes Team vermutlich eine nicht zu erfüllende Herausforderung. Die Erfahrung hat gezeigt, dass eine Performanzprüfung bei guter Planung und genügend Zeit zwischen den Prüflingen auch ohne Pretest durchgeführt werden kann.

Ablauf und organisatorische Assistenz: Mit Blick auf die Objektivität und Reliabilität der Prüfung sollte insgesamt für Ruhe und einen geordneten Ablauf Sorge getragen werden.

„Prüfungsassistent*innen“ sind eine große Unterstützung für das Einhalten geregelter Abläufe und die Zeiteinteilung. Am Tag der Prüfung bieten sie Studierenden und Prüfenden gleichsam eine große Hilfe und Entlastung und tragen maßgeblich zur Güte der Prüfung bei. Ihre Kompetenzen sollten im Bereich der Prüfungsorganisation liegen, eine fachwissenschaftliche Expertise ist nicht erforderlich.

6.3.2 Organisation – struktureller Ablauf

Wie für die Entwicklung der Prüfung, wurden auch einheitliche Prozessschritte für die Durchführung festgelegt. Die Art und Weise, wie Prüfende neben der entsprechend standardisierten Performanz der Schauspielpatient*innen durch die Führung führen, hat zum Ziel, die Objektivität im Sinne einer gerechten, für alle gleichgearteten Prüfung zu fördern und die Unabhängigkeit vom Prüfenden zu gewährleisten.

Eckpfeiler der Prüfungsstruktur sind (siehe nachfolgende Abbildung 12):



Abbildung 12: Aspekte der Durchführung der Prüfung, eigene Darstellung

Organisation – Aufnahme der Studierenden: Die Aufnahme der Studierenden zur Prüfung sollte auf immer gleiche Weise von einem Team der Organisation erfolgen. Auf eine klar strukturierte Vorgehensweise ist hierbei ebenso zu achten wie auf eine zugewandte, herzensnahe Art der Begleitung (bspw. Begleitung von einer Station zur anderen). Eine stringente Art des organisatorischen Prüfungsflusses hilft den Studierenden, sich zu beruhigen, sodass sie sich gut auf die eigentliche Leistungserbringung konzentrieren können. Damit hat allein die Art der Organisation um einzelne Prüfungsstationen bereits eine bedeutsame Auswirkung auf die Objektivität einer Prüfung. Zeitpläne sind wie geplant einzuhalten. Bei Unregelmäßigkeiten – wie dem begründeten Verspäten einzelner Studierender – kann die Prüfung an das Ende gelegt werden, um den Einfluss auf andere Prüflinge zu vermeiden.

Raum und Material: Bei komplexen Simulationsprüfungen sollte die Prüfung in dem gleichen Raum durchgeführt werden, in welchem auch das Training stattgefunden hat. Einfache Task- oder Algorithmen-Prüfungen sowie mündliche Performanzprüfungen können auch in anderen Räumen erfolgen, ohne ein Bias in der Leistung zu erwirken. Alle Räume sollten gut kenntlich und beschriftet werden, damit die Prüflinge bei Parcours-Prüfungen ihre nächste Station gut finden. Ebenfalls ist auch innerhalb des Prüfungsraumes auf eindeutige Beschriftung zu achten, falls das Szenario verschiedene Räume – wie ein WC – vorsieht. Wichtig bei jeder Prüfung ist, Uhren an den für den Prüfling bekannten oder mindestens gut einsichtigen Stellen zu platzieren, damit eine eigenständige Zeitplanung erfolgen kann. Alle für die Prüfung relevanten Ressourcen sollten sinnvoll angeordnet sein, bestenfalls in gleicher Weise wie im Simulationstraining bereits erlebt. Es hat sich gezeigt, dass der Einsatz von Moderationskarten sinnvoll ist, bei dem die Prüflinge Material, das sie verwenden möchten, das ihnen jedoch nicht vorliegt, ersetzen können (bspw. ein Telefon). Für Prüfende liegen alle Instrumente und der Erwartungshorizont auf dem Prüfertisch bereit. Wichtig ist, den Prüfenden eine Übersicht zu allen für sie geplanten Prüflingen bereitzustellen, um einen personellen Abgleich präzise durchführen zu können.

Einstieg und Aufgabenklärung: Die Performanzprüfung beginnt mit Eintritt der/des Studierenden in den Raum. Entsprechend einer formalen, schriftlich verankerten Vorgabe werden vom Prüfenden die Situation oder das Szenario eindeutig mit den relevanten Daten beschrieben und die Aufgabenstellung bekanntgegeben. Beides ist für den Prüfling in Papierform zur kontinuierlichen Reflexion während der Prüfung visualisiert.

Familiarisierung: Jeder Prüfling erhält die gleiche Zeit zur Eingewöhnung in die räumlichen Gegebenheiten, materiellen Ressourcen und die Situation nach Vorgabe im Prüfungsskript.

Durchführungsperformanz: Im Anschluss daran erfolgt die Performanz als Durchführungsleistung der Studierenden (Simulation, Task- oder Algorithmen-Prüfung, mündliche Prüfung etc.).

Reflexionsperformanz: Nach der Durchführungsperformanz erfolgt die Selbstreflexion des Prüflings, die Reflexionsperformanz. Hierzu sollte eine der Prüfungssituation angemessene Zeit zur Verfügung bereitgestellt werden, in der die Möglichkeit gegeben wird, nach einem bekannten Reflexionsmuster das eigene Handeln qualitativ zu reflektieren

und Schlussfolgerungen im Sinne der Sinnerschließung und Neubewertung der eigenen Performanz zu entwickeln und den Prüfenden strukturiert präsentieren zu können. Ziel der Reflexion ist es, Kompetenzen im Sinne der Disposition – und nicht ausschließlich als gezeigtes Können – im Handeln sichtbar zu machen. Auch die Reflexion als „verbalisierte Performanz“ zeigt nicht die Tiefenstruktur der Kompetenz, verstanden als personelle Disposition zur Problemlösungsfähigkeit. Jedoch schafft sie die Möglichkeit eines tieferen, hermeneutischen Verständnisses für die Prüfenden, um das Learning Outcome inhaltlich objektiv einschätzen zu können.

Prüfungsprotokoll – Wahrnehmung und Dokumentation: Während beider Performanz-Teile wird eine Dokumentation anhand von Anmerkungen in die Dokumentationszeile im Bewertungsdokument vorgenommen (siehe Kapitel ‚Bewertung‘).

Prüfungsende: Für den Prüfling ist die Prüfung nach der Reflexion im exakten Einklang mit der Vorgabe der Zeit (Prüfungsskript) beendet und die Prüfenden können anhand der Dokumentation (Prüfungsprotokoll) die Punkte im Bewertungsdiagramm vergeben. Die Prüfung wird mit einem Zeichen der Organisation (Klopfen an der Tür oder Gong) als Signal des Prüfungsendes entsprechend den Vorgaben im Prüfungsskript abgeschlossen. Ein eigenständiger Abschluss durch die Prüfenden kann zu Unterschieden in der Zeitwahrnehmung führen und die Prüfung könnte rechtlich angreifbar sein (Schönhardt 2024, Erfahrung Arbeitskontext).

6.3.3 Pädagogische Perspektive

Prüfungsformat: Die Strukturempfehlungen nach Sando et al. (2013) weisen darauf hin, das Prüfungsformat im Vorfeld zu evaluieren und insbesondere die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität in Augenschein zu nehmen. Bei den ersten Durchführungen ist ein Pretest anzuraten. Er gibt Aufschluss über Zeiteinteilung und personelle sowie materielle Ressourcen.

Inhaltliche Varianz der Stationen: aus der pädagogischen Perspektive einer gerechten Verteilung der Inhalte einer Prüfung stellt sich oft die Frage, ob eine inhaltliche Varianz notwendig ist. Es erwies sich sehr eindeutig, dass auf eine inhaltliche Varianz verzichtet werden kann. Die Studierenden kommen entsprechend einer ausgeglichenen chronologischen zeitlichen Struktur zur Prüfung und verlassen diese nach Beendigung der eigenen Prüfung wieder. Sie erhalten alle die gleichen Inhalte. Diese Inhalte bleiben auch an

verschiedenen Prüfungstagen gleich. Es empfiehlt sich, die Reihenfolge der Prüflinge von Semester zu Semester gerecht anzupassen (wer in einer Prüfung der/die Erste war, wird in der Prüfung des Folgesemesters am Ende geprüft). Das erweckt bei Lernenden das Vertrauen in einen gerechten Umgang. Vor dem Hintergrund des ohnehin gleichbleibenden Notenspiegels scheint es jedoch keine zwingende Notwendigkeit dafür zu geben. Die interne Erfahrung aus ca. zehn Performanzprüfungen zeigte keine Bedeutung bzgl. der Ergebnisse/der Noten. Offenbar scheint es keinen Vorteil zu geben, wenn (und davon ist auszugehen), die Prüflinge die Themen der Prüfung kurz vorher durch die Weitergabe von Kommilitonen erfahren. Es ist anzunehmen, dass die Leistungen in der Performanz der meist hoch komplexen Prüfungen auch bei bekanntem Thema stark variieren.

Struktur: Der Einstieg in die Situation sollte einheitlich strukturiert und eindeutig gestaltet sein, es empfiehlt sich eine schriftliche Dokumentation, welche die Prüfenden vorlesen, um bei jedem Prüfling genau das Gleiche zu sagen (Objektivität). Auf ein einheitliches Dokument in gleichen Prüfungsstationen und eine grundsätzlich einheitliche Struktur der Eröffnung mittels eines Instrumentes (schriftlich formulierter Vortrag durch Prüfende) ist zu achten. Grundsätzlich ist der Start der Prüfung mit einer „Familiarisierung der Situation“ und der Räumlichkeit (Eingewöhnen und Orientierung) zu ermöglichen. Um das Kompetenz-Element der Planung einer Situation explizit in der Struktur der Prüfung zu verankern, ist den Studierenden die Möglichkeit zur Einfindung in die Situation zu geben und ein eigener Arbeitsplatz zur Planung der Aufgabe/Handlung bereitzustellen. Die Zeit für die Planung und Orientierung ist einheitlich festzulegen und sowohl von studentischer als auch prüferischer Seite aus mit dem Ziel der Objektivität der Prüfung einzuhalten. Es ist wichtig, den Studierenden die Orientierungs- und Planungsphase als Teil der Prüfung verständlich zu machen und explizit in die Aufgabenstellung zu integrieren. Die Prüflinge neigen dazu, sofort in die Performanz einzusteigen. Ebenfalls ist die Zeit für diese Planung auf die Kompetenzstufe (Taxonomiestufe) des jeweiligen Semesters anzupassen.

Die pädagogische Durchführung und Ausgestaltung der Prüfung ist jeweils von der Aufgabenstellung und den individuellen curricularen Prüfungszielen abhängig.

Der Abschluss der Prüfung ist grundsätzlich mit einer Selbstreflexion zu gestalten (vorliegende Empirische Untersuchung und Decker et al. 2013, 26-29; Sando et al. 2013, 30-32). Auf diese Weise erhalten die Studierenden nach der Performanz die Möglichkeit, Kompetenzen, welche während der Performanz nicht gezeigt werden konnten, zu

präsentieren oder gar zu berichtigen. Vor allem affektive und kognitive Fähigkeiten werden hierbei sichtbar.

6.3.4 Personelle Perspektive

Die Einführung und Schulung aller Akteure in den gesamten Prüfungsablauf und die Aufgaben der einzelnen Beteiligten, insbesondere die der Prüfenden, haben eine große Bedeutung im Hinblick auf die motivationale Ausrichtung, auch Kleinigkeiten im Hinblick auf die klassischen Gütekriterien von Prüfungen als bedeutungsvoll anzuerkennen. Mitarbeitende in der Prüfung, die sonst nicht in die Lehre der Institution eingebunden sind, haben besonders hohen Schulungsbedarf, weil ihnen diese neuartige Prüfungsform in der Regel nicht bekannt ist. Um die gesamte Atmosphäre als unterstützenden Faktor zu nutzen, ist auf eine klar strukturierte und Ruhe vermittelnde, professionelle Art der Durchführung und Organisation, eine gut ausgebildeten Prüferkompetenz mit professioneller Objektivität, sowie eine professionelle Zugewandtheit zu achten.

Verhalten der Prüfenden während der Prüfung: Grundsätzlich steigert die personelle Besetzung von zwei Prüfenden je Station die Validität, Objektivität und Reliabilität der Prüfung. Der Aussagen von Studierenden entsprechend, kann ausschließlich die eigene Profession den Prüflingen den geschützten Rahmen bieten, welcher für eine reliable, objektive und valide Prüfung erforderlich ist: Prüfende müssen der Profession Hebamme angehören, um dem Gefühl der Scham bei den Studierenden der Hebammenwissenschaft vorzubeugen. Zwischen Studierenden und Praxisanleitenden entsteht während der praktischen Studienabschnitte eine klassische Meister-Lehrlings-Beziehung. Diese Beziehung ist auch unter der Prämisse der Professionalität emotional besetzt – das typische Merkmal im Verhältnis zwischen Ausbildenden und Lernenden. Dieser Zusammenhang hat eine noch unklare Auswirkung auf die Prüflinge – es wird ein Unbehagen ausgedrückt. Ebenfalls und eher noch verstärkend im Hinblick auf das Unbehagen scheint die Beziehung zwischen Studierenden und der Leitung des Kreißsaals des hauptverantwortlichen Kooperationspartners zu sein. Sie ist strukturell hierarchisch gekennzeichnet und weist ein starkes Abhängigkeitsverhältnis auf. Diese klassisch hierarchisch geprägten Meister-Lehrlings-Verhältnisse haben einen großen Einfluss auf die Performanz der Studierenden in Prüfungen, welcher jedoch in der Ausprägung noch evaluiert werden muss. Es gilt ferner zu prüfen, inwiefern nonverbale Kommunikation die Reliabilität beeinflusst.

Professionsorientierung: Diese Prüfung kann aufgrund der hohen fachlichen Anforderungen ausschließlich von der berufsspezifischen Profession geprüft werden. Berufsübergreifende Tätigkeiten können auch von der entsprechenden Profession geprüft werden. Voraussetzung ist, dass fachfremde Professionen in die Besonderheit eines geschützten Prüfungsrahmens eingeführt werden. Hebammentätigkeiten werden grundsätzlich von Hebammen geprüft, Von besonderer inhaltlicher und rechtlicher Relevanz sind die Einweisungen der Prüfenden und Beisitzenden. Diese Einweisungen sind auf jede SKP spezifisch auszurichten und dienen der fachwissenschaftlichen Bildung und der Einheitlichkeit der Methodenprüfung. Insbesondere im Hinblick auf die Reliabilität (Unabhängigkeit von Prüfer*innen) empfiehlt es sich, auch bei erfahrenen Prüfenden eine Einweisung vorzunehmen. Am Prüfungstag selbst scheint ein erneutes Briefing für jede einzelne Gruppe von Akteuren zielführend. Ein Zeitrahmen von 1,5 h vor Prüfungsbeginn sollte für Briefing und mögliche Unwägbarkeiten eingeplant werden. Auch eine erneute kurze Einweisung für Schauspielerinnen am Prüfungstag durch eigens dafür geplante Person scheint sinnvoll.

6.3.5 Take-Home-Message zur Durchführung von systemischen Performanzprüfungen

Organisatorische Elemente haben einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Validität und Objektivität der Prüfung. Prüfungen mit systemischem Charakter stellen ganzheitliche und damit entsprechend hohe Anforderungen sowohl an Prüfende als auch an die Prüflinge selbst. Um Kompetenzen in sichtbare Performanz zu transformieren, benötigen beide Gruppen ein höchstmögliches Maß an Ruhe und Konzentration, welches durch eine sichere und ruhige Organisation gewährleistet werden kann. Nur so misst der Test, was er messen soll. Nur so können Lernende ihre volle Leistung entfalten und Prüfende ihre Prüferkompetenz erbringen. Die pädagogisch-einheitliche Strukturvorgabe einer Performanzprüfung mit den Elementen des Einstiegs, der Durchführung und Reflexion verfolgt ebengleiches Ziel der Objektivität und Validität. Die Güte der Performanzprüfung ist demzufolge nicht nur von der Qualität der Bewertung und des Bewertungsinstrumentes abhängig, sondern findet ihren Ursprung bereits in der Entwicklung und der Durchführung. Schulungen von allen an der Prüfung Beteiligten stellen auch im Rahmen der Durchführung eine Prämisse für die Objektivität und Validität dar.

6.4 Verfahrensempfehlungen und Instrumente zur Bewertung

Das Kernelement einer zuverlässigen Prüfungsmethode ist die Art der Bewertung und das entsprechende Bewertungsinstrument. Nach Sando et al. (2013) soll ein validiertes Bewertungsinstrument als Garant für die Güte einer Prüfungsform bereitgestellt werden. Auch wenn das in dieser Untersuchung evaluierte Bewertungsinstrument einer quantitativen Evaluation entbehrt, konnte das facettenreiche und teilweise induktiv generierte qualitative Feedback Aufschluss über die Schwachstellen und Vorteile geben, sodass die ursprüngliche Variante des Instrumentes zielführend angepasst werden konnte. Weitere Resonanz zur Umsetzbarkeit wurde mit der Anwendung in Performanzprüfungen und mündlichen Prüfungen von den gleichen Probanden der Studie gegeben. Diese informellen Daten fließen in die Anpassungsvorgänge des ursprünglichen Instrumentes ein (Schönhardt 2024, Arbeitskontext), um ein möglichst „qualitativ ausgereiftes“ Bewertungsinstrument präsentieren zu können. Es soll in weiteren empirischen, quantitativen Studien auf seine Güte hin geprüft werden.

Im Hinblick auf eine Bewertung mit maximal-möglichem objektiven, prüferunabhängigen und validen Charakter, haben Schulungen zur Bewertung selbst eine besonders hohe Relevanz. Dem vorgelagert, rücken auch Überlegungen und Schulungen zur situations-/prüfungsspezifischen Erstellung des Bewertungsinstrumentes ins Zentrum. Es wird folgend ein Grundgerüst für ein einheitliches Instrument vorgestellt. Dieses gilt es jedoch auf die Inhalte und Kompetenzen der jeweiligen Prüfung anzupassen. Eine Individualisierung spiegelt sich in der unterschiedlichen Anzahl der zu vergebenden Punkte, vor allem jedoch in der auf das Learning Outcome ausgerichteten Gewichtung der Kompetenzen/Domänen wider.

6.4.1 Einführung und Schulung

Grundsätzlich vereinfachen Schulungen und Übungen für die Lehrenden die Erstellung des Bewertungsinstrumentes. Es scheint besonders hilfreich, sowohl das simulationsbasierte Training als auch die Prüfung selbst zu entwickeln, um ein passgenaues Bewertungsinstrument erstellen zu können. Im Rahmen der Entwicklung der Prüfung wird ein effektives Verständnis für die zu überprüfenden, spezifischen Lernergebnisse/Prüfungsziele und das Konzept der Kompetenzorientierung ausgebildet, welches die Voraussetzung für die zielführende Bearbeitung des Bewertungsinstrumentes bereitstellt. Ein

umfängliches, tiefgreifendes Verstehen entfaltet sich meist erst nach der Durchführung und Anwendung in der Praxis der Prüfung. Dies gilt gleichermaßen für Lehrende als auch für Lernende.

Schulungen zur Kompetenzorientierung: Der Umgang mit dem Bewertungsinstrument erfordert ein intensiv ausgebildetes Verständnis zu Schlüsselkompetenzen der Berufsgruppe, der Einteilung und stufengerechten Zuordnung in Domänen des Wissens, der Einstellung und Handlung sowie dem Kompetenzbegriff beruflicher Handlungskompetenz im holistischen Sinn. Daher empfiehlt es sich, wiederholt interne Schulungen zu diesen Themen anzubieten.

Eine grundlegende Voraussetzung für eine strukturierte Orientierung an Kompetenzen ist die eindeutige Ausformulierung der professionsspezifischen Schlüsselkompetenzen und eine Verankerung im Rahmen eines institutionsspezifischen Kompetenzmodells. Damit werden die grundsätzlichen Anforderungen an die jeweilige Berufsgruppe beschrieben, an welchen letztlich Lernsituationen in den drei Lernorten Theorie, Simulation und der Praxis didaktisch aufbereitet werden. Ergänzend kann das Kompetenzmodell Ausdruck des hochschulspezifischen Charakters des Studiengangs sein. Im Sinne der Freiheit und Vielfalt der Lehre können auf diese Weise individuelle Akzente gesetzt werden.

6.4.2 Grundsätzliches zur Bewertung

Folgende Grundsätze sollten für die Erstellung des Prüfungsziel-spezifischen Bewertungsinstrumentes und die Bewertung von Performanzprüfungen eingehalten werden:

Kompetenzorientierung – berufliche Schlüsselkompetenzen: Prüfungsziele sind grundsätzlich den Kompetenzzielen der staatlich-rechtlichen Anforderungen/Gesetze (HebStPrV) anzupassen. Dazu ist es erforderlich, das Niveau der Ziele der HebStPrV auf die gesamte/systemische hebammenberufliche Handlungskompetenz der Stufe 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR, Stufe 6) zu definieren. Es gilt, alle Ziele spezifisch auf exakt dieser Stufe zu formulieren, um das Studienziel präzise auf Bachelorniveau benennen zu können. Dabei sind die Beschreibungen der Schlüsselkompetenzen und der stufengerechten Einordnung in die Lernergebnistaxonomien grundlegend. Die Ziele sind so zu beschreiben, wie in der Dokumentation der Schlüsselkompetenzen und Lernergebnistaxonomien definiert. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass einheitlich geprüft

wird, was zu prüfen beabsichtigt wird (Validität). Dieser Zusammenhang ist den Entwickler*innen der SKP und Prüfenden im Rahmen von Schulungen zu verdeutlichen.

Voraussetzung für eine regelgerechte Anwendung und Entwicklung des Bewertungsinstrumentes ist ein umfangreiches didaktisches Wissen zu Schlüsselkompetenzen der Berufsgruppe. Es scheint empfehlenswert, diese als erziehungswissenschaftliche Basis für den jeweiligen Studiengang eindeutig zu formulieren und regelmäßig zu schulen. Schlüsselkompetenzen sind im Rahmen der Prüfungsentwicklung gut in die Zielbeschreibung und das Bewertungsinstrument zu integrieren, da sie als Legitimation der Prüfungsziele auf der Basis der Kompetenzorientierung dienen. Es empfiehlt sich, ein handlungsweisendes Instrument/Leitfaden zur Entwicklung der Prüfung bereitzustellen, welches die Schlüsselkompetenzen der Berufsgruppe repräsentiert. Zielführend ist, bei allen an der Prüfung Beteiligten, ein Verständnis für den Kompetenzbegriff im holistischen Sinn zu generieren, um folgend Schlüsselkompetenzen individuell und situationsspezifisch korrekt formulieren und in das Bewertungsinstrument integrieren zu können. Zwei Kompetenzformen zeigten sich allgemein bedeutungsvoll im Hinblick auf die Objektivität und Prüferunabhängigkeit: Die Kompetenz zum Zeitmanagement und der Umgang mit gleichen wiederholten Fehlern. Ein klar definierter Umgang mit fehlerhaftem Zeitmanagement ist situationsspezifisch und semesterentsprechend (taxonomieorientiert) bereitzustellen. Es gilt weiterhin festzulegen, wie mit Wiederholungs- und Folgefehlern umzugehen ist.

Die *Einteilung in die drei Domänen* als Strukturierungshilfe ist wichtige Grundlage für einen mühelosen Umgang mit der Beurteilung von Kompetenzen in der Prüfung und sollte in Seminaren wiederholt geschult werden. Eine einheitliche Verortung der Schlüsselkompetenzen in den Stufen der Lernergebnistaxonomie im Sinne einer Verschränkung der Taxonomie mit der beruflichen Schlüsselkompetenz ist die Basis für die Entwicklung des Bewertungsinstrumentes und die Entscheidungsfindung zur Gewichtung der einzelnen Domänen. Die Erfahrung mit der Instrumententwicklung und Anwendung während der Prüfungen hat ergeben, dass es einer einheitlichen und konkreten Zuordnung der Schlüsselkompetenzen zu den jeweiligen Domänen bedarf, um Verwirrungen im Team vorzubeugen. Diese Zuordnung kann im Rahmen der Erstellung des prüfungsspezifischen Bewertungsinstrumentes mühelos übertragen werden. Es müssen lediglich die inhaltsbezogenen Tätigkeiten (spezifische Kompetenzen auf der Mikroebene) den Schlüsselkompetenzen zugewiesen werden. Je eindeutiger die Schlüsselkompetenzen und Taxonomien

im Vorfeld definiert und beschrieben werden, umso leichter fällt den Verantwortlichen die Zuordnung. In Bezug auf die situationsspezifische Formulierung der Prüfungsziele (zu überprüfende Kompetenzen) sind eine exakte Taxonomie-orientierte ‚Deklination‘ (Inhalte) und ‚Konjugation‘ (Verben/qualitatives Tun) der Ziele Voraussetzung für eine prüfungsrechtliche Legitimation dieser. Es gilt, nicht nur die inhaltliche Validität zu legitimieren (prüft die Prüfung die Modulinhalte?), sondern auch das Niveau, auf welchem geprüft wird (prüft die Prüfung auf dem semesterentsprechenden Niveau des Moduls?).

Gewichtung und Punkteverteilung: Vor allem vor dem Hintergrund möglicher patientengefährdender Handlungen in Gesundheitsberufen spielt die Gewichtung und Verteilung der Punkte innerhalb der verschiedenen Domänen, Themen- und Kompetenzbereiche einer Station eine mitunter lebenswichtige Rolle. Die Verteilung der Punkte zwischen verschiedenen Themen- oder Kompetenzbereichen einer Station/Prüfung muss demnach in Bezug auf das zu überprüfende Lernergebnis jeweils in pädagogischer und fachwissenschaftlicher Passung zur gesundheitsbezogenen Wertigkeit des Lernergebnisses stehen. Grundlegend ist diese Abwägung vom professionsbezogenem Kompetenzrahmen abhängig, um einschätzen zu können, welche Kompetenz in der jeweiligen Situation von Bedeutung ist. Die Anzahl der möglichen Punkte der Station/Prüfung orientiert sich an der Anzahl der Tätigkeiten/Aufgaben (Indikatoren) des inhaltlichen Erwartungshorizontes (Handlungselemente ähnlich einer Checkliste). Als Grundlage eines inhaltlichen Erwartungshorizontes, und damit der Bestimmung der Indikatoren auf der Inhaltsebene, ist ein performanzbasierter Standard, welcher im Zuge der Lehre entwickelt wurde, zielführend. Bestenfalls wäre auch hier bereits die Zuordnung zu Schlüsselkompetenzen zu integrieren. Auf diese Weise wird das Verständnis der wechselseitigen Zusammengehörigkeit zwischen Inhalten und Kompetenzen bei Lehrenden und Lernenden gleichermaßen gefördert. Ebenfalls ist von hoher Bedeutung, im Bewertungsinstrument festzulegen, wieviel Fehlerpunkte maximal für eine bestimmte Fähigkeit berechnet werden können. Auch diese Eingrenzung ermöglicht indirekt eine Gewichtung. Beispielsweise kann die Hygiene bei einer Prüfung zum Thema ‚Schulterdystokie‘ geringer gewichtet werden, indem maximal zwei Punkte im Handeln für Hygiene abgezogen werden können.

Domänenspezifische Gewichtung: Zu einer vollkommenen Handlung gehören dem Pflegeprozess entsprechend Wissen und Einstellung zusammen. Es scheint zielführend, bei einer Performanzprüfung/einer Handlung stets alle drei Domänen zu bewerten, auch wenn sie während der Performanz nicht offenkundig erkennbar sind. Sie können im

Rahmen einer leitfadengestützten (Selbst-)Reflexion sichtbar werden. Ein anschauliches Beispiel für die Notwendigkeit der Reflexion ist die Begründung der Handlung mit dem nicht sichtbaren Fachwissen. Die Domänen Wissen und Handlung bedingen einander und daher fällt es schwer, eine Gewichtung zwischen den beiden Domänen vorzunehmen. Sie ist in Abhängigkeit vom Prüfungsziel zu bemessen. Um das Wissen während der Performanz transparent und bewertbar zu machen, ist eine Methode des Assessments im Anschluss an die Performanz anzuwenden, welche das Handeln begründet – hier der Vorschlag der leitfadengestützten (Selbst-)Reflexion. Die Gewichtung der Kompetenzen einer ganzen Domäne hat obigen Ausführungen zufolge eine ebenso hohe Relevanz im Hinblick auf die Stimmigkeit zwischen der Bewertung/Note und der auf das Prüfungsziel bezogenen Leistung der Studierenden. Sie ist bei der Entwicklung der jeweiligen Station achtsam und kritisch abzuwägen. Es empfiehlt sich, hier auf eine koordinierte Teamarbeit zurückzugreifen, im Sinne des Prinzips der ‚Critical Friends‘. Die Entscheidung, wie gewichtet wird, ist nicht nur auf das inhaltliche Lernziel zu beziehen, sondern auch auf das entsprechende Semester im Sinne des möglichen Lernstands. Hier unterstützt die curricular vorgegebene Zielangabe der Stufe der Lernergebnistaxonomie. Ergänzend zur individuellen Gewichtung der Domänen können im Hinblick auf die Gewährleistung der Patientensicherheit ggf. sogenannte „Knock-out-Kriterien“ festgelegt werden. Diese können explizit benannt oder allgemein gehalten werden. Tragend ist hierbei die einheitliche fachwissenschaftliche Ausrichtung unter den Prüfenden, um die Prüfer-Reliabilität zu gewährleisten.

Dokumentation der Beobachtung: Im Rahmen der Dokumentation der Performanz der Prüflinge hat sich die Beschreibung aller Handlungselemente, Ressourcen wie Defizite als besonders aufschlussreich im Hinblick auf die Einschätzung der systemischen Handlungskompetenz erwiesen. Auf diese Weise werden nicht nur einzelne Handlungselemente bewertet, sondern in der Zusammenschau aller Elemente der Performanz wird eine holistische Perspektive bereitgestellt, welche das Potential hat, die systemische Bewertung auf eine Kernfrage in Gesundheitsberufen zu reduzieren: Ist die Patientensicherheit gegeben? Diese Kernfrage stellt gleichsam das Knock-out-Kriterium schlechthin dar und ist der ausschlaggebende Indikator. Er relativiert alle Leistungen der Prüfung und deckt Verzerrungen auf, die bei der starren Struktur des Bewertungsinstrumentes bei der Entwicklung durchaus entstehen können, bspw. Ist hier eine fehlerhafte Punkte-Inhalt-Relation als mögliche Quelle der ‚Verzerrung‘ zu beschreiben. Die ausführliche Dokumentation ermöglicht ebenfalls einen Gesamteindruck von der Leistung zu ermitteln. Die Frage

„Hat der Prüfling das Prüfungsziel insgesamt erreicht?“ scheint mit dieser Methode gut beantwortbar zu sein und wirft einen globalen, umfassenden Blick auf die Wahrnehmungen der Prüfenden. Vor allem, wenn es um die Frage „bestanden oder nichtbestanden“ geht, scheint diese Art der Reflexionsmöglichkeit anhand der umfänglichen Dokumentation eine gute Maßnahme zu sein. Eine Strukturvorgabe ähnlich einer kompetenzorientierten Checkliste erleichtert die Dokumentation maßgeblich. Sie verschränkt die Prüfungsziele mit der Performanz und zeigt eindeutig, worauf die Prüfenden achten müssen.

Lernendenorientierung: Allen Lernenden sollte Einblick gegeben werden in die Art der taxonomiegerechten Bewertung. Ein studentengerechtes Instrument im Sinne einer Handreichung vor der ersten Prüfung hat sich als zielführend erwiesen. Um den Studierenden den allgemeinen Erwartungshorizont zugänglich zu machen, ist es ausdrücklich zu empfehlen, vor jeder Performanzprüfung die Stufe der erwarteten Kompetenz domänenspezifisch mitzuteilen. Die Beschreibung der Stufe können die Studierenden der Dokumentation in der domänenspezifischen Lernergebnistaxonomien entnehmen. Sie sind daher im Modulhandbuch oder Curriculum zu verorten.

6.4.3 Bewertung und Bewertungsinstrument

6.4.3.1 Handlungsschritte der Bewertung der Leistung



Abbildung 13: Aspekte der Bewertung der Leistung (eigene Darstellung)

- *Durchführung:* Einstieg und Aufgabenklärung, Familiarisierung, Durchführungsperformanz, Reflexionsperformanz, Prüfungsende (siehe Kapitel Verfahrensweisen und Instrumente zur Durchführung von Performanzprüfungen)
- *Prüfungsprotokoll – Wahrnehmung und Dokumentation:* Während der Performanz wird eine Dokumentation anhand von Anmerkungen in die Dokumentationszeile im Bewertungsdokument vorgenommen. Hierzu ist es empfehlenswert, bei der Erstellung der Prüfung und des Prüfungsskriptes die zu überprüfenden spezifischen

Kompetenzen als Eckpfeiler zur Orientierung der Beobachtung und Wahrnehmung sowie Dokumentation in der Zeile zur Dokumentation vorzugeben. Einzelheiten der zu überprüfenden Kompetenzen können während der Prüfung als eine Art Anhang zur ‚kognitiven Reconfirmation‘ des Erwartungshorizontes für die Prüfenden beigelegt werden. Die Eckpfeiler dienen nicht nur der Orientierung während der Prüfung, sondern ermöglichen auch ein strukturiertes Feedback für jeden Prüfling im Rahmen der Prüfungseinsicht.

- *Punktevergabe im Bewertungsdiagramm:* Erst im Anschluss an die qualitative Dokumentation und die Selbstreflexion der Prüflinge (ggf. mit Fachgespräch) erfolgt die kompetenzorientierte Anrechnung der Punkte im Bewertungsdiagramm. Es hat sich als gut umsetzbar erwiesen, Positivpunkte zu vergeben und in den Zellen des Bewertungsinstrumentes die Kompetenz abzuhaken.
- *Leistung der Prüflinge:* Das Diagramm visualisiert die Leistung der Prüflinge auf klare Weise. Es ist eindeutig nachvollziehbar, wie sich die Verteilung der Defizite repräsentiert, d. h. in welcher der drei Domänen die Fehler mit dem jeweiligen Anteil verortet sind. Auch sind auf einen Blick Unterschiede in der Durchführungsperformanz und Reflexionsperformanz zu erkennen: Wurden bspw. in der Domäne ‚Handlung‘ Fehler gemacht, so müssen nicht zwangsläufig auch im ‚Wissen‘ und in den ‚Einstellungen‘ Fehler erfolgen – mit der Selbstreflexion können die Handlungsdefizite erkannt und korrigiert werden, sodass der Fehler nur in einer Domäne (Handlung) angerechnet wird. Bei fehlerhafter Selbstreflexion oder bei kognitiven und affektiven Fehlern im Fachgespräch werden diese selbstklärend in der vorgegebenen Gewichtung angerechnet.

6.4.4.1 Verfahrensanweisung zur Erstellung und Anwendung des Instrumentes ‚Prüfungsprotokoll‘

1. Die Einteilung in die Domänen und die Zuteilung der Schlüsselkompetenzen zu den Domänen entspricht der Zuordnung der Lernergebnistaxonomien und wird unverändert übernommen.
2. Es ist die semesterentsprechende Stufe der Lernergebnistaxonomie anzuwenden.
3. Als situations- und prüfungsspezifische Teilkompetenzen werden Tätigkeiten stichwortartig als Orientierungshilfe vorgegeben. Sie ähneln einer Checkliste mit zu evaluierenden Items. Es ist empfehlenswert, die Anzahl der Items auf ein Item in der Domäne ‚Handeln‘ je Prüfungsminute zu beschränken. Die Items klären die Frage, was in Einzelheiten in der Prüfung evaluiert werden soll, und verleihen der inhaltsbezogenen Komponente der Kompetenzorientierung Ausdruck. Es ist streng auf eine möglichst geringe Anzahl der Items zu achten. Items haben den Zweck, die Beobachtung zu unterstützen und zu strukturieren. Wird mehr als ein Item je Prüfungsminute aufgelistet, besteht die Gefahr, nicht mehr aufmerksam beobachten und wahrnehmen zu können und die Objektivität der Prüfung ist stark eingeschränkt.
4. Voraussetzung für eine gelingende Beobachtung und Beurteilung durch die Prüfenden ist, alle zu evaluierenden Items, d. h. Kompetenzen und deren spezifische Definitionen, vor der Prüfung differenziert zu kennen.
5. Eine genaue Definition der Items ist dem Performanzstandard der Lehre zu entnehmen. Er kann von den Prüfenden zur objektiven Bewertung während der Bewertung hinzugezogen werden.
6. Weitere Items stammen aus der Lernergebnistaxonomie, deren Definition ebendieser zur objektiven Bewertung entnommen werden kann.
7. Allein aus prüfungsrechtlicher Perspektive ist eine Prüferschulung und Einweisung in die Inhalte und Strukturen der spezifischen Performanzprüfung, vor allem der Bewertungskriterien und Items, obligat. Eine Einführung aller Prüfenden inklusive der Prüfenden im Back-Up gewährleistet ein höchstmögliches Maß an einheitlichem Wissensstand aller Prüfenden und damit eine Unabhängigkeit von den jeweiligen Prüfenden (Prüfer-Reliabilität). Auch die Objektivität wird durch die Einheit im Wissensstand der Prüfenden maßgeblich gefördert. Ebenfalls dient die Einweisung einer

gemeinsamen Reflexion durch die Teammitglieder im Hinblick auf die Kernfrage, ob der Test prüft, was er prüfen beabsichtigt, die Validität.

8. Beginn der Beobachtung und Evaluation: Das Prüfungsszenario beginnt nach zwei- maximal fünf Minuten. Die Zeit wird konkret festgelegt, um diese für alle einheitlich zu halten: Vorbereitung, Einweisung in das Szenario und Sichten der Umgebung.
9. Dokumentation: Die Items können entweder abgehakt oder qualitativ beschrieben werden. Eine Dokumentation erfolgt in Abhängigkeit von der Qualität der Lernergebnisse. Bei eindeutig sehr guter Leistung ist eine Bestätigung durch das Setzen eines Hakens ausreichend. Sobald die Leistung fehlende oder falsche Anteile aufweist, sollten diese qualitativ dokumentiert werden. Nicht nur prüfungsrechtlich scheint dies relevant zu sein, sondern vor allem, um den Studierenden ein präzises Feedback geben zu können. Es ist zu empfehlen, nicht nur die Defizite zu dokumentieren, sondern auch die besonders guten Leistungen. Vor dem Hintergrund des systemischen Charakters der Prüfung kann mit dieser Dokumentation ein qualitativ holistisches Gesamtbild gespiegelt werden, was für die Bewertung des analytischen Verständnisses der Prüflinge eine besondere Relevanz hat.

6.4.5 Exemplarische Vorlage Instrument – Bewertung

Wissen Stufe X	Handlung Stufe X	Kommunikation Stufe X	Beziehungsfähigkeit Stufe X	Ethische Reflexion Stufe X
Punkte /	Datum: xxx, den _____ Unterschrift Prüfer*in/Beisitzer*in: _____		Bestehensgrenze: P <input type="checkbox"/> bestanden <input type="checkbox"/> nicht bestanden	

Abbildung 15: Bewertung

6.4.6 Beispiel eines Bewertungsinstrumentes zum Thema Geburt

Beziehungsfähigkeit Stufe 4 = Bachelorniveau	Wissen Stufe 4= Bachelorniveau	Handlung Stufe 4= Bachelorniveau	Kommunikation Stufe 4= Bachelorniveau
Emotionale Unterstützung	Geburtsbegleitung: Beurteilung des Geburtsfortschrittes durch eine vaginale Untersuchung oder durch Beobachtung der Gebärenden	Geburtsbegleitung: Beurteilung des Geburtsfortschrittes durch eine vaginale Untersuchung oder durch Beobachtung der Gebärenden	Begrüßung, Aufklärung/Einverständnis einholen
Umgang allgemein , Vorstellung, Befinden erfragen	Geburtsbegleitung: Kriterien zum Mitschieben wissen	Geburtsbegleitung: Überprüfung der Kriterien durch u.a. VU, Blickdiagnose, Beobachtung des Verhaltens	Verständliche Sprache Professions- und zielgruppenorientierter Sprachstil
Authentizität , ehrliche Kommunikation	Geburtsbegleitung CTG auswerten und wissen, wann erforderlich	Geburtsbegleitung CTG anlegen	Zugewandtheit
Bedürfnisorientierung , Intimsphäre wahren	Leitung der Geburt: Kenntnis über Zuständigkeit, ärztliche Hinzuziehung	Geburtsbegleitung: Ärztliche Hinzuziehung	Geburtsbegleitung: Beruhigendes Einwirken, Erklären, Atemanleitung
Autonomie der Frau , Intimsphäre wahren	Geburt: Abraten von liegender Position, Seitenlage empfehlen, Aufklärung, Begründung wissen	Geburt: Abraten von liegender Position, Seitenlage empfehlen, Aufklärung	Medizinisch-biologische Aufklärung: Klare Struktur/Roter Faden, medizinische Befunde erklären
	Geburt: Material vorbereiten, wissen, was und wann und warum	Geburt: Material vorbereiten	
	Geburt: Kopfaustritt, Mechanismus physiologisch kennen und begründen können	Geburt: Kopfaustritt, Kopfhandbremse (Dammenschutz)	
	Geburt: Entwicklung des Kindes wissen und begründen	Geburt: Schulter- und Körperentwicklung	
	Geburt: Uhrzeit der Kindsgeburt, Begründung Relevanz	Geburt: Uhrzeit genannt/auch in der Übergabe möglich	
	Geburt: Beurteilung des Neugeborenen/APGAR (Nennen der Kriterien auch in der Übergabe möglich)	Geburt: Beurteilung des Neugeborenen/APGAR	
	Plazentarperiode: Nabelschnur-pH/EDTA-Röhrchen zur Blutgruppenbestimmung	Plazentarperiode: Entnahme von Nabelschnur-pH/EDTA-Röhrchen zur Blutgruppenbestimmung	
	Plazentarperiode: Blutungsprophylaxe bei HB 10,4 = Oxytocin 3 i.E.	Geburt: Beurteilung des Neugeborenen/APGAR	
	Plazentarperiode: Tonus und Blutung	Geburt: Beurteilung des Neugeborenen/APGAR	
	Plazentarperiode: 2 sichere Lösungszeichen	Plazentarperiode: Blutungsprophylaxe 3 i.E. Oxytocin empfehlen, richten und verabreichen	
	Plazentarperiode: Leitung der Plazentageburt	Plazentarperiode: Beurteilung von Tonus und Blutung	
	Plazentarperiode: Lösungsmodus und Zeitpunkt	Plazentarperiode: Durchführung von 2 sicheren Lösungszeichen	

Abbildung 16: Beispiel Bewertung

6.4.6.1 Verfahrensanweisung zur Erstellung und Anwendung des Instrumentes ‚Bewertung‘

1. *Grundlage:* Das Instrument unterstützt lediglich die objektive Bewertung, kann jedoch eine fachwissenschaftliche Einschätzung von erfahrenen Prüfenden nicht ersetzen. Fehler bei der Entwicklung der Prüfung und der Bewertungsinstrumente sind menschlich und nicht auszuschließen. Sie können das quantitative Ergebnis verfälschen. Aus diesem Grund sind diese beiden grundlegenden Reflexionsfragen für die Prüfenden unabdingbar und dienen der Überprüfung des Ergebnisses auf einem auf Berufserfahrung basierenden Beurteilungsvermögen.
2. *Orientierung der Bewertung an den berufsspezifischen Kompetenzen:* Prinzipiell kann obige Bewertungsmatrix mit allen Kompetenzbereichen für jede Performanzprüfung übernommen werden. Die vorgegebenen Kompetenzen spiegeln in Domänen geordnet alle Schlüsselkompetenzen der Berufsgruppe Hebamme wider. Damit wird dem systemischen Charakter der Prüfungsform Rechnung getragen und es sollte vor diesem Hintergrund bei jeder Prüfungsentwicklung mindestens der Reflexion dienen, um das Prüfungsziel mit Unterzielen im Hinblick auf die inhaltliche Validität zu hinterfragen. Es ist jedoch für jede einzelne Prüfung vom angestrebten Ziel abhängig, welche Auswahl der zu bewertenden Kompetenzen getroffen wird. Nicht in allen Prüfungen ist es erforderlich, den gesamten Kanon hebammenberuflicher Schlüsselkompetenzen zu evaluieren. Es können in der Erstellung des Instrumentes ‚Bewertung‘ ergo in Abhängigkeit vom Prüfungsziel ganze Kompetenzen und Zeilen entfallen.
3. *Kompetenzorientierte Bewertung:* In die Spalte ‚Beschreibung Schlüsselkompetenz und Erläuterung‘ werden alle Kompetenzen der Prüfungsziele aus dem Prüfungsskript und dem Performanzstandard (entspricht denen in ‚Dokumentation‘) übernommen und wieder domänenspezifisch eingetragen. Sie sind eine exakte Wiederholung und dienen ausschließlich der passgenauen themen- und kompetenzbezogenen Bewertung in den gelb markierten Spalten der Punktevergabe.
4. *Die Punktevergabe* ist in Passung an die Länge und inhaltliche Qualität der Station zu bestimmen. Sie orientiert sich an der Anzahl der Items (Kompetenzen und Inhalte des Performanzstandards). Eine gelb markierte Spalte entspricht einem Punkt.
5. *Die Anzahl der Kompetenzen/Items* kann, muss jedoch nicht, exakt der Anzahl der Punkte entsprechen. Wichtig ist, der geplanten Gewichtung zielorientiert Ausdruck

zu verleihen. Mit der Vergabe der Punkte ist zu bestimmen, ob bei Wiederholungsfehlern jeweils ein Punkt für jeden einzelnen Fehler innerhalb einer Kompetenz abgezogen wird oder bezogen auf jede Kompetenz maximal ein Fehler („Objektivitätsbestimmung“ zur Wahrung der Prüfer-Reliabilität). Diese Angabe ist zwingend bei der Berechnung der maximalen Punktzahl einzuplanen.

6. Zur sicheren Bewertung einer Tätigkeit wird das Dokument „Dokumentation“ herangezogen. Entsprechend den Angaben der Objektivitätsbestimmung wird die Leistung quantitativ bewertet: Fehler werden in die gelb markierten Zellen eingetragen. Die qualitative Evaluation der Dokumentation wird quantifiziert, um in der Folge die Punkte berechnen zu können.
7. *Bestehensgrenze*: Die Prüfenden berechnen ausschließlich die Punkte der Station und ermitteln, ob die Prüfung bestanden ist oder nicht. Die Bestehensgrenze kann – wie im Bewertungskontext üblich – grundsätzlich bei 50 % der maximalen Punktzahl angesetzt werden. Insbesondere in Gesundheitsberufen hat sich das Festlegen von sog. Knock-out-Kriterien bewährt: „Hat der/die zu prüfende Person gesundheitsgefährdende Maßnahmen oder Inhalte gezeigt?“ ist die grundlegende Frage. Sie kann nach Bedarf eindeutiger definiert werden, um Objektivität zu gewährleisten. Liegt ein gefährdendes Verhalten vor, gilt die Prüfung grundsätzlich als nicht bestanden und muss wiederholt werden.
8. Zur *Verifizierung der Ergebnisse* unterstützt bei der Bewertung die Frage nach der Erfüllung der grundsätzlichen Prüfungsziele. Wird sie dem fachwissenschaftlichen Verständnis der Fachkraft und Prüfenden nach mit „ja“ beantwortet, ist das ein eindeutiger Hinweis auf das Bestehen der Prüfung. Vor allem bei impliziten Dissonanzen zur Bestehensgrenze (der/die Prüfer*in hat das „fachliche Gefühl“, der Prüfling hat eine ausreichende Leistung erbracht und dennoch nicht bestanden) hilft diese Gesamteinschätzung auf der Erfahrungsbasis der Prüfenden.
9. *Notenermittlung*: In Simulationen und Performanzprüfungen mit einer einzigen Station werden die Punkte über ein Schema zu einer Note umgewandelt. Bei Performanzprüfungen mehrerer Stationen ist das Verhältnis unter den Stationen für die Anzahl der Punkte ausschlaggebend. Aus der Summe aller Punkte aller Stationen wird nach einem Notenschema das Ergebnis, die Note, ermittelt. Wie im Kapitel Verfahrensanweisungen und Instrumente zur Entwicklung von Performanzprüfungen konstatiert, ist das Verhältnis der Punkte zwischen den einzelnen Stationen bezogen auf die

Bedeutung des Themas und den Grad der Komplexität und Schwierigkeit abzustimmen. Eine Station mit einem hohen Grad an Schwierigkeit sollte entsprechend mehr Punkte erhalten als eine leichtere Station. Ein einfacher Durchschnitt aller Noten der verschiedenen Stationen würde in der Gesamtnote ein verzerrtes Ergebnis präsentieren. Daher muss die „inter-stationäre Abstimmung“ entweder mittels einer Gewichtung in Prozent für jede Station angegeben werden, oder indirekt mit einem punktebezogenen Abgleich erfolgen. Im Rahmen der indirekten Gewichtung durch Abstimmung der Punkte zwischen den Stationen kann von den Prüfenden ausschließlich die Punktzahl und ob die Prüfung bestanden wurde oder nicht ermittelt werden. Diese Vorgehensweise scheint einen Garant für Objektivität darzustellen.

10. *Feedback und Reflexion*: Nach der Bekanntgabe der Noten ist es zielführend, den Lernenden ein Feedback und die Möglichkeit der Prüfungseinsicht zu geben. Allein auf diese Weise können die Studierenden von der Prüfung profitieren und das Lernen wird gefördert.

6.4.7 Take-Home-Message zur Bewertung von systemischen Performanzprüfungen

Die Kernelemente der Bewertung von systemisch orientierten Performanzprüfungen sind die Ausrichtung an der simultanen Leistungserbringung in den Domänen ‚Einstellung‘, ‚Wissen‘ und ‚Handlung‘. Ein spielerischer und impliziter Umgang mit der Eingruppierung der einzelnen Leistung und die exakte Kenntnis der Definition der Kompetenz sind *die* Voraussetzung für Prüfende, um objektiv beurteilen zu können. Diese Voraussetzung ist Garant für die Prüferunabhängigkeit der Prüfung (qualitative Reliabilität), die Objektivität und die Validität. Wie bereits bei der Entwicklung der Prüfung, spielt auch im Rahmen der Bewertung das tiefgreifende Verständnis für berufliche Handlungskompetenz im ganzheitlichen Sinn die tragende Rolle. Daher sind Mitarbeiterschulungen als longitudinales Element im Rahmen der Lehrorganisation empfehlenswert.

Das Kernelement einer Prüfung an sich ist das Bewertungsinstrument. Es gilt, dieses kontinuierlich im Hinblick auf seine Stimmigkeit mit der fachwissenschaftlichen Einschätzung der Prüfenden (passt die Note zur Leistung der Prüflinge?) zu evaluieren und bei Bedarf anzupassen. Bei der Entwicklung des Bewertungsinstrumentes nimmt die Punkteverteilung und Gewichtung der unterschiedlichen Domänen einen besonderen Raum ein und es empfiehlt sich, diese Aspekte regelmäßig zu schulen. Verfahrensanweisungen

dazu haben das Ziel, das Bewertungsinstrument quantitativ korrekt zu gestalten, damit eine valide Prüfung möglich ist. Die Reliabilität der Prüfung kann durch das Instrument gewährleistet werden, sofern die Kriterien der Bewertung und Kompetenzen/Prüfungsziele eindeutig formuliert wurden und eine Prüferinweisung auch auf fachwissenschaftlicher Ebene durchgeführt wurde.

7 Schlussbetrachtung

In der Schlussbetrachtung wird Bezug zum Erkenntnisinteresse genommen, die wichtigsten Erkenntnisse werden zusammengefasst und einer kritischen Betrachtung unterzogen (Diskussion). Dabei dienen die Forschungsfragen der grundlegenden Struktur der Reflexion. Ihre Antworten werden einer kritischen Betrachtung unterzogen und besondere Erkenntnisse oder Schlussfolgerungen ergänzen die reflexive Auseinandersetzung. Das bereitgestellte Konzept wird auch nach seiner Evaluation in der Rahmung hoch dynamischer Entwicklungs- und Erkenntnisprozesse verstanden und beansprucht mit der Präsentation in dieser Dissertation keinesfalls den Charakter einer endgültigen Fertigstellung. Vielmehr wird dazu angeregt, durch weitere Forschungsvorhaben – wie der quantitativen Evaluation des Konzeptes – die Qualität zu verbessern.

Die Reflexion zum Erkenntnisinteresse richtet sich an der Frage aus, ob das Ziel der Dissertation erreicht wurde und welche neuen Fragestellungen sich aus den gewonnenen Erkenntnissen entwickeln.

7.1 Gesamtziel der Dissertation:

Entwicklung eines Rahmenkonzeptes für Performanzprüfungen

Das übergeordnete Ziel der Dissertation ist die Bereitstellung eines Rahmenkonzeptes zur Entwicklung, Durchführung und Bewertung von Performanzprüfungen mit systemischer Ausrichtung im Rahmen dualer Studiengänge der Gesundheitsberufe. Besonderes Merkmal dieser kompetenzorientierten Prüfungsform ist das Ziel der Überprüfung beruflicher Handlungskompetenz in einem ganzheitlichen Sinn, welche dem jeweiligen Lernstand der Studierenden entspricht. Somit wird sowohl die Gesamtheit der beruflichen Schlüsselkompetenzen in den Domänen der Einstellung, des Wissens und Handelns fokussiert, als auch die Orientierung an Lernergebnistaxonomien. Die leitende Fragestellung lautete:

Wie sollte eine Performanzprüfung konfiguriert sein, um lernstandsgerecht hebammenberufliche Handlungskompetenz im systemischen Sinn nachweisen zu können?

Auf dem Fundament des theoretisch-analytischen Rahmens und der empirischen Untersuchung auf dessen Güte ist es gelungen, ein Konzept inklusive der entsprechenden Instrumente zur Umsetzung bereitzustellen. Das Konzept gründet auf Teilen der didaktisch-

pädagogischen Erkenntnisse und wurde um die Erfahrungen im pädagogischen Alltag der Prüfungsdurchführung am Institut für Hebammenwissenschaft der Universität Bonn ergänzt. Diese Erfahrungen wurden empirisch ermittelt und mit qualitativen Methoden strukturiert in die Entwicklung des Konzeptes eingebunden. Das Konzept enthält zahlreiche Verfahrensempfehlungen und stellt die Ausrichtung an umfassender beruflicher Kompetenz in seinen Instrumenten sicher.

Vorgesehene Meilensteine der Zielerreichung konnten im Rahmen dieser konzeptuellen Ansätze erreicht werden:

- die Definition von Schlüsselkompetenzen von Hebammen und die eindeutige Beschreibung von Lernstufen für Hebammen-Studierende als Grundlage eines pädagogischen Konzeptes der Kompetenzorientierung,
- die Bereitstellung eines Handbuchs/Manuals zur Entwicklung und Durchführung der Prüfung,
- als Kern der Prüfung wurde ein valides und weitgehend objektives und qualitativ reliables Bewertungsinstrument erstellt.

7.2 Unterziele der Dissertation: Evaluation des Rahmenkonzeptes

Das Unterziel der Dissertation ist die Evaluation des Konzeptes im Hinblick auf seine Güte. Diese wurde differenziert in die drei Bereiche ‚Güte der Entwicklung, der Durchführung und Bewertung‘ untersucht.

Das Ziel der empirischen Untersuchung brachte *konkretisierte Fragestellungen* hervor:

1. *Hauptfragestellung*: Welche Bestimmungsfaktoren sind bei der Entwicklung, Durchführung und Bewertung in einer gelingenden Performanzprüfung wichtig, um die Leistung der Studierenden im Hinblick auf ganzheitliche hebammenberufliche Handlungskompetenz auf der jeweiligen Qualifikationsstufe des entsprechenden Semesters überprüfen zu können?

2. Differenzierte Fragestellungen:

- Welche Kriterien sind bestimmend für die Validität der Prüfung? → Misst die Prüfungsmethode das zu untersuchende Learning Outcome (Validität)?
- Welche Aspekte sind bedeutsam für eine objektive Bewertung? → Ist die Bewertung unabhängig von äußeren Einflüssen und den Prüferinnen oder Prüfern (Objektivität, Reliabilität bezogen auf die Prüfenden)?

7.3 Reflexion und Diskussion des Konzeptes (Gesamtziel)

Zur kritischen Betrachtung des Konzeptes wird die Einteilung in Entwicklung, Durchführung und Handlung stringent beibehalten und es werden die wesentlichen Empfehlungen reflektiert. Mit der Diskussion des Konzeptes werden gleichsam die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung reflektiert – das Konzept wurde aus den Ergebnissen der Studie entwickelt.

7.3.1 Aspekte der Entwicklung systemischer Performanzprüfungen

Die *Schulung* aller an der Prüfung Beteiligten (Lehrende wie Lernende gleichermaßen) spielt eine zentrale Rolle im Rahmen der professionellen Entwicklung von systemischen Performanzprüfungen. Von hoher Bedeutung ist die Ausbildung eines tiefgreifenden Verständnisses zu Kompetenzorientierung mit ganzheitlichem Charakter sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden im Hinblick auf die motivationale und kognitive Grundlage.

Ein *Manual als Leitfaden der Entwicklung* hat sich als zentrales Instrument zur Umsetzung erwiesen. Ob eine Prüfung die Qualitätskriterien der Validität und Objektivität erfüllt, ist bereits von der Güte der Entwicklung abhängig. Prämisse im Rahmen der Entwicklung ist eine detaillierte Beschreibung der zu prüfenden Kompetenzen und Stufen (Prüfungsziele), welche eine inhaltliche Konkretisierung als Anlage mittels eines sog. Performanzstandards enthält. Die Kombination aus Kompetenzen, welche in der Anlage der Prüfungsunterlagen mit einer inhaltlichen Konkretisierung versehen werden, ist Voraussetzung und Bestimmungsfaktor für den Grad der Objektivität und Validität der Prüfung.

Reflexion: Beide Aspekte erfüllen die Anforderungen der Empirie nach Decker et al. 2013; Sando et al. 2013; und Schimböck, Rosenlöcher 2022. Die Ergebnisse der Studie

zeigten einen eindeutigen Fokus auf die Fähigkeiten der Lehrenden, die Prüfungsziele auf inhaltlicher und kompetenzorientierter Ebene präzise definieren zu können, um die Voraussetzungen für die Validität und Objektivität der Prüfung bereitzustellen. Das Manual scheint die Entwicklung der pädagogischen Fähigkeiten passgenau zu unterstützen und kann als zielführendes Instrument zur Entwicklung der Prüfung begutachtet werden.

7.3.2 Aspekte der Durchführung von systemischen Performanzprüfungen

Organisation und Prüferverhalten: Damit Studierende ihr Wissen und Können in der Performanz sichtbar machen können, sodass dieses Verhalten bewertbar wird, benötigen sie ein höchstmögliches Maß an Ruhe und Konzentration, welches durch eine sichere und ruhige Organisation gewährleistet werden kann. Gleiches gilt für die Prüfenden. Nur so ist die Validität des Testverfahrens gewährleistet. Auf diese Weise können Lernende ihre volle Leistung entfalten und Prüfende gute Prüferkompetenz erbringen.

Struktur der Prüfung: Die pädagogisch-einheitliche Strukturvorgabe einer Performanzprüfung mit den Elementen des Einstiegs, der Durchführung und Reflexion wirkt sich in gleicher Weise auf die Validität, vor allem jedoch auch die Objektivität der Prüfung im Sinne gleicher Rahmenbedingungen und damit Gerechtigkeit aus.

Reflexion: Die Güte der Performanzprüfung findet ihren Ursprung ebenso gleich gewichtet mit der Entwicklung in der Durchführung der Prüfung auf organisatorischer und struktureller Ebene. Dieser Aspekt scheint in der bisherigen Empirie selten beleuchtet. Wurde der Fokus doch eher auf das Bewertungsinstrument und die Art der Bewertung gelegt. Hervorzuheben scheint hier die Meinung der Studierenden: Sie bestätigten dieses Ergebnis und äußerten sich lobenswert über die Organisation und das einheitliche und dennoch zugewandte Prüferverhalten sowie die Unterstützung des Organisationsteams, da es ihnen einen emotional-motivationalen Schub verlieh.

7.3.3 Aspekte der Bewertung von systemischen Performanzprüfungen

Prüferkompetenz: Das Kernelement der Bewertung von systemisch orientierten Performanzprüfungen ist die Ausrichtung an der simultanen Leistungserbringung in den Domänen ‚Einstellung‘, ‚Wissen‘ und ‚Handlung‘.

Reflexion: Ein spielerischer und impliziter Umgang mit der Eingruppierung der einzelnen Leistung und die exakte Kenntnis der Definition der Kompetenz sind *die*

Voraussetzungen für Prüfende, um objektiv beurteilen zu können. Dennoch ist die Prüferkompetenz im Sinne einer fachlichen Fähigkeit im Rahmen der Bewertung von übergeordneter Bedeutung. Kein Instrument ist so gut, dass es die Denkfähigkeit der Fachpersonen ersetzen könnte.

Bewertung: Bei der Bewertung und Punktevergabe nach der Dokumentation muss eine kontinuierliche Reflexion der Stimmigkeit zwischen Punkteanzahl und Note, bzw. zwischen Punkteanzahl und Bestehensgrenze, von den Prüfenden erfolgen.

Reflexion: Die Erfahrung hat mehrfach gezeigt, dass es bei der jeweils spezifischen Entwicklung des Bewertungsinstrumentes zu Unstimmigkeiten in Bezug auf die vorgegebene Punktzahl oder die Art der Anrechnung der Defizite kommen kann. Abhilfe könnte ein Pretest schaffen, zu welchem an dieser Stelle geraten wird, wohlwissend, dass die personellen und zeitlichen Ressourcen selten die Möglichkeit dafür bereitstellen. Im Falle von Missverhältnissen zwischen dem fachwissenschaftlichen Eindruck der Prüfenden zur studentischen Leistung und dem quantitativem Ergebnis im Bewertungsinstrument hat sich eine Überarbeitung der Notenskala oder der Bestehensgrenze als zielführend und studierendenorientiert erwiesen. Es ist zu erwarten, dass nach wiederholter Durchführung der Prüfung in den folgenden Semestern eine Reduktion dieser Schwierigkeiten erfolgt. Aus der Erfahrung in der Arbeit mit dem Bewertungsinstrument scheint der Hinweis auf eine achtsame Bewertung von hoher Bedeutung. Vor dem Hintergrund einer „systemischen Prüferkompetenz“ sollte die quantitative Ausrichtung des Instrumentes kontinuierlich mit dem fachlichen Prüferverstand abgeglichen werden. Wie jedes quantitative Instrument, kann auch dieses an seine Grenzen der Anwendbarkeit kommen. Der Appell an den Gebrauch des Verstandes im Wissen, der fachlichen Handlungskompetenz und der Einstellungen erfolgt in Wertschätzung an die Prüfenden und erhebt diesen über die Aussagekraft des Instrumentes.

Prüfungssetting: Es ist aufgefallen, dass diese Form der Bewertung anhand eines Punktesystems ausschließlich im Rahmen von Prüfungen mit im Vorfeld definierbaren Inhalten verwendet werden kann.

Reflexion: Bei Performanzprüfungen in der beruflichen Realität können die Kompetenzen in der Einteilung der Domänen als Orientierung eine leitende Funktion übernehmen und im Rahmen der Domänen (Einstellung, Wissen, Handlung) kann eine Gewichtung erfolgen. Jedoch sind die Inhalte nicht im Einzelnen absehbar, sodass auf die Vergabe von

Punkten in einem festgelegten Rahmen verzichtet werden muss. Damit geht ein Verlust an Objektivität und letztlich auch der Inter-Rater-Reliabilität einher. Dieser Aspekt liegt jedoch in der Natur des Prüfungsformates von Performanzprüfungen „am Bett“. Nicht zuletzt ist das der Grund, warum simulationsbasierte Trainingsformen und Prüfungen pädagogisch an Bedeutung gewinnen. Das Konzept als Ganzes kann auch bei Prüfungen in der beruflichen Realität übernommen werden, jedoch ist eine geeignete Form der Bewertung dafür zu erstellen. Die interne Evidenz legt nahe, eine Bewertung anhand einer Likert-Skala durchzuführen, in welcher die Kompetenzen, die der Situation entsprechen, eingeschätzt werden. Kriterien der Skala könnten bspw. die bekannten Schulnoten sein oder ‚voll erfüllt‘, ‚zum großen Teil erfüllt‘ usw. Im Anhang IX liegt eine exemplarische Ausarbeitung eines Formates für Performanzprüfungen „am Bett“ bei. Auch sie ist stringent kompetenzorientiert ausgearbeitet und verschränkt Inhalte mit Kompetenzen.

7.4 Diskussion des empirischen Vorgehens (Unterziel)

Es wurde das Ziel der Evaluation eines Beispiels der Performanzprüfung erfüllt, indem ein qualitativer Forschungsansatz gewählt wurde, bei welchem Leitfadeninterviews als Erhebungsmethode eingesetzt wurden. Der Vorteil dieser Methode war die Flexibilität und dennoch eine transparente Strukturgebung. Die Interviews brachten ein inhaltlich umfassendes Feedback hervor, welches die Frage nach der Art der Bestimmungsfaktoren zur gelingenden Performanzprüfung klären konnte. Ebenfalls konnten mit der Untersuchung wichtige Determinanten für die Validität und Objektivität der Prüfung ermittelt werden. Es wurden 400 Textstellen ausgewertet und das Ziel der empirischen Untersuchung konnte erfüllt werden.

7.4.1 Chancen und Grenzen der Forschungsmethodik

Beurteilung der Vertrauenswürdigkeit qualitativer Daten: Mit dem Ziel einer strukturierten Reflexion werden einzelne, subjektiv wichtig erscheinende Kriterien diskutiert (Mayer, 2015, 113-115). Als ein *Merkmal nach Lincoln und Guba* (1985) wird das längere Engagement und die nachhaltige Beobachtung aufgeführt: Es ist davon auszugehen, dass alle relevanten Aspekte erfasst und ausgewertet wurden, je länger die/der Forschende sich im Forschungsfeld bewegt hat (Mayer 2015, 113). Hierzu ist zu konstatieren, dass die Abschlussarbeiten der Forscherin bereits (2015, 2017) erziehungswissenschaftliche

Themen wie die Kompetenzorientierung, Reflexion und die passgenaue Lehrmethode zu Performanzprüfungen, das Simulationstraining im Hebammenwesen, fokussierten. Die erste Performanzprüfung im Parcourscharakter wurde eigenständig von der Forscherin 2019 entwickelt und durchgeführt. Erste Schritte der Konzeptualisierung fanden bereits 2019 im Rahmen der Implementierung des Studiengangs Hebammenwissenschaft an der Universität Tübingen statt. Mit den Aufgaben der Leitung und Implementierung des Studiengangs an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität in Bonn konnten weitere Schritte zur Konzeptualisierung aufgenommen werden, sodass dieses Thema ein kontinuierlicher Begleiter im erziehungswissenschaftlichen Alltag wurde und bis heute ist. Es obliegt mir als Forscherin nicht, meine von Guba und Lincoln aufgeführte Glaubwürdigkeit zu beurteilen. Das möchten die Leserinnen und Leser für sich entscheiden. Anmerken möchte ich persönlich jedoch, dass das Analyseverfahren bereits im Rahmen der Masterarbeit von mir angewendet wurde. Erste Erfahrungen mit qualitativer Inhaltsanalyse waren der Grundstein, um in angepasster und optimierter Form diese Analysemethode erneut anzuwenden. Einer externen Überprüfung der Ergebnisse entbehrt das Projekt jedoch, da sich in der deutschlandweiten Neugestaltung und Akademisierung der Hebammenausbildung noch keine Kooperationspartner fanden. Eine quantitative Untersuchung im Anschluss ist geplant.

Die *Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring* (2002) wurden insgesamt erfüllt (Mayer 2015, 114-115). Sowohl Verfahrensdokumentation, die Interpretationsabsicherung, die Nähe zum Gegenstand und insbesondere die Regelgeleitetheit standen während des Prozesses im Fokus und wurden weitgehend erfüllt. Jedoch wurde – wie obig beschrieben – auch hier auf die Überprüfung der Ergebnisse nach Mayring, die kommunikative Validierung, verzichtet. Da die Probanden in einem fortwährenden Verhältnis der Zusammenarbeit mit der Forscherin tätig sind, schien dieses Merkmal der Güte informell erfolgt zu sein. Von einer Triangulation wurde aus Zeitgründen in dieser Dissertation abgesehen. Es ist jedoch eine quantitative Folge-Untersuchung in Planung.

Rolle der Forscherin und Transparenz der Prozesse: Die Methode der leitfadengestützten Interviews ermöglicht durch die offene Gestaltung der Fragen individuelle, differenzierte Antworten, die eine umfassende Analyse und Beantwortung der Forschungsfrage ermöglichen. Ebenfalls war es möglich, mit der semi-strukturierten Vorgehensweise die verschiedenen Interviews zu vergleichen, ohne die subjektorientierte explorative Natur der Untersuchung einzuschränken. Nicht nur die Anzahl der untersuchten Textstellen ist

Nachweis der Tiefgründigkeit, mit welcher die Auswertung durch qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt wurde, sondern auch die strukturierte Art der Dokumentation der Auswertung. Mit der Darlegung im Tabellenformat (Excel) war eine Selektion der einzelnen Kategorien zur deskriptiven Dokumentation zielgerichtet möglich und kann dem Leser und den Leserinnen jederzeit nachvollziehbar gemacht werden. Ebenfalls kann mit der Darstellung der Paraphrasierung und dem entsprechend nächsten Schritt der Generalisierung (in der Excel-Tabelle) die Art der Auslegung durch die Forscherin verdeutlicht werden. Eine Anerkennung der unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen stellt eine maßgebliche Grundvoraussetzung im Rahmen qualitativer Untersuchungen dar, jedoch entbindet dies den/die Forschenden nicht von der transparenten Darlegung der Bearbeitung und Auswertung – im Gegenteil: Aus subjektiver Perspektive erfordert die Methodik qualitativer Forschung eine größtmögliche Transparenz zu allen Forschungsschritten. Vor dem Hintergrund der Subjektivität der Datenerhebung und -auswertung im Rahmen qualitativer Forschungsprozesse ist die transparente Darstellung der Auswertung ein wichtiges Element, um ebenso auf qualitativer Ebene den nicht zu vermeidenden subjektiven Charakter als Zeugnis der Eigenschaft im Forschungsprozess offenkundig bereitzustellen.

Kritische Reflexion der Kategorienbildung: Die Kategorien wurden größtenteils deduktiv erstellt. Sie gründen auf der bestehenden, oft als pädagogische Grundlage lang bewährten Empirie und Literatur. Ebenfalls bestehen die Kategorien aus Aspekten, welche im Rahmen der exemplarischen Entwicklung des Prüfungskonzeptes entwickelt wurden. Auf diese Weise entstand eine Vielzahl von Elementen und Kategorien, welche um induktive Kategorien und Elemente erweitert wurden. Eine Reduktion der Kategorien erschien zu Beginn des Analyseprozesses nicht erforderlich oder zielführend – es wurde beabsichtigt, das gesamte Material auszuwerten, da alle Aussagen als qualitativ wertvoll erschienen. Während der Verschriftlichung der Auswertung wurden jedoch Redundanzen erkennbar, welche durch eine engere Form der Kategorienbildung hätten vermieden werden können. Um die Nachvollziehbarkeit der Auswertungsdokumentation jedoch nicht zu beeinträchtigen, wurde die umfangreiche Kategorienbildung beibehalten. Letztlich wurde versucht, durch Zusammenfassungen eine Reduktion und Konzentration der Inhalte herbeizuführen.

Weitere Redundanzen ergeben sich in der Wiederaufnahme der Ergebnisse der Studie in die Empfehlungen des Konzeptes. Für die Gutachter dieser Dissertation könnte dieser

Umstand als ein sich stetig wiederkehrendes Element die Spannung im Lesefluss beeinträchtigen und in der Folge die Aufmerksamkeit schmälern. Für Interessierte, die selektiv ausschließlich das Konzept zu lesen beabsichtigen, bietet diese Form der Redundanz jedoch eine Chance: Das Ziel der Dissertation, ein evaluiertes Prüfungskonzept bereitzustellen, wurde treffend erfüllt und kann von den Akteuren im (Hoch-)schulischen System direkt aus der Abhandlung entnommen werden, ohne den empirischen Hintergrund lesen zu müssen.

7.4.2 Gesamteindruck empirische Untersuchung

Insgesamt hat sich die Methode der Datenerhebung und -auswertung als zielführend erwiesen. Tiefgehende und neuartige Erkenntnisse wurden gewonnen und Kriterien der Güte von Performanzprüfungen wurden ermittelt. Die Forschungsfrage konnte beantwortet werden. Durch sorgfältige Planung und transparente Dokumentation wurde versucht, den Anforderungen an die Güte qualitativer Forschung gerecht zu werden.

Was mit dem qualitativen Design nicht untersucht werden konnte, ist, ob die Prüfungsform die oft angesprochene *Reliabilität* gewährleistet. Es scheint sinnvoll, diesen Aspekt abschließend kritisch aufzugreifen. Eine Reliabilität im quantitativen Sinn (*Wiederholungsreliabilität*) kann unter den Bedingungen, welche diese Form der Performanzprüfung bereitstellt, nicht überprüft werden: Die Zuverlässigkeit als Messgenauigkeit des Bewertungsverfahrens, mit welcher bei der Wiederholung der Prüfung unter gleichen Bedingungen dasselbe Messergebnis hervorbringt, scheint nicht gegeben, selbst wenn die Prüfenden und Studierenden die gleichen Personen sind. Die beeinflussenden Faktoren bei Prüfungen zwischen 20-60 Minuten Prüfung sind unvorhersehbar und meist hoch. In einem Fall wurde mit jeweils den gleichen Prüferinnen eine Studentin drei Mal der gleichen Prüfung unterzogen. Es ergaben sich drei verschiedene Messergebnisse auf Grund der jeweils unterschiedlichen Leistung der Studentin. Es scheint in sich nachvollziehbar und es lässt sich logisch schlussfolgern, dass es allein für die Prüflinge nicht möglich ist, über eine so lange Zeitspanne in einem komplexen Setting und einer ganzheitlichen, realitätsnahen Situation wiederholt gleich zu handeln. Bezieht man die Messgenauigkeit jedoch auf die Prüferinnen, so kommt man auf erfreulich gute Ergebnisse: Prüfen mehrere Prüferinnen während ein und derselben Prüfung, so sind die Ergebnisse gleich. Der Grad der Messgenauigkeit ist damit als hoch einzuschätzen. Wenn im Rahmen dieser Abhandlung von Reliabilität gesprochen wird, so liegt der Fokus auf der Unabhängigkeit vom

Prüfenden. Diese Perspektive wird (nicht immer eindeutig) in anderem Kontext auch mit der „Inter-Rater-Reliabilität“ beschrieben und richtet sich auf die Konsistenz und Zuverlässigkeit der Bewertung. In dieser Abhandlung wurde meist die Vokabel „Prüfer-Reliabilität“ verwendet und verifiziert die Objektivität der Performanzprüfung. Es ist die Absicht, mit dieser Neuausrichtung und angepassten Form der Anwendung der üblichen quantitativen Gütekriterien zu einem Perspektivenwechsel anzuregen. Wenn wir einen pädagogischen Paradigmenwandel wie der Kompetenzorientierung und Ausrichtung an der holistischen Vielschichtigkeit der beruflichen Wirklichkeit anstreben, scheint es schlüssig, dass ebenso gleichgerichtet das ‚Quale‘ der Gütekriterien anzupassen ist.

7.5 Fazit

Die Reflexion des Forschungsprozesses und der Qualität des Konzeptes zu Performanzprüfungen lässt folgende Schlussfolgerungen zu: Performanzprüfungen stellen ein ziel führendes Instrument der Leistungsüberprüfung im Rahmen von dualen Studiengängen der Gesundheitsberufe dar und tragen maßgeblich zur Patientensicherheit bei. Eine kompetenzorientierte Prüfung im Format einer Performanzprüfung kann objektiv sein, sofern im Vorfeld der didaktisch-curricularen Rahmung die Kompetenzen differenziert und lernstandsgerecht definiert werden. Auf eine inhaltliche Ausgestaltung kann im Hinblick auf die Objektivität nicht verzichtet werden. Vielmehr gilt es, die Inhalte in die Definition der Kompetenzen als integrativen Bestandteil zum einen übergreifend, und zum anderen spezifisch in Passung zur jeweiligen Prüfung zu verorten. Bei der Bewertung müssen prüfungsspezifische Inhalte mit den Schlüsselkompetenzen der Berufsgruppe verschränkt werden, sodass ein einheitlicher Bewertungsmodus im Team der Prüfenden eingehalten werden kann. Voraussetzung für Validität, Objektivität und Reliabilität sind differenzierte Schulungen der Lehrenden und Prüfenden sowie die Anwendung eines detaillierten Manuals zur Entwicklung der gesamten Prüfung und entsprechender Instrumente.

Auch bei der *Entwicklung* dieser systemisch ausgerichteten Kompetenzprüfung nehmen Schulungen der Lehrenden und Prüfenden eine tragende Rolle ein. Das Paradigma der Kompetenzorientierung scheint in Bezug auf seine Umsetzung auf der Mikroebene noch zu neu, als dass ein impliziter Umgang möglich erscheint. Jedoch scheint die Anleitung und Unterstützung durch ein Manual eine gelingende Grundlage für alle Entwicklungs- und Planungsprozesse bereitzustellen. Sie bildet das pädagogische Verständnis der

Lehrenden aus. Vor allem die Validität einer Prüfung wird im Rahmen der Entwicklung beeinflusst, da die Zielgerichtetheit beim Erstellen mittels eines Manuals stetig reflektiert wird.

Bisher schien der Aspekt der *Durchführung* selten im Hinblick auf die Güte der Prüfung als relevant beachtet. Es zeigt sich, dass Objektivität und die Unabhängigkeit von den Prüfenden in einem hohen Maße von der Art und Güte der Durchführung abhängig sind. Sowohl Prüfende als die Prüflinge selbst können ihrer Kompetenz nur Ausdruck verleihen, wenn sie wenig durch äußere Faktoren beeinflusst werden. Was möglicherweise als interne Evidenz bekannt war, konnte in dieser Untersuchung qualitativ bestätigt werden. Die Art der Durchführung und Organisation der Prüfung bedingt das Outcome in einem hohen Maß.

Die *Bewertung* anhand des strukturierten Bewertungsinstrumentes erfolgt über eine Kombination aus Kompetenzorientierung und inhaltlich ausgerichteten Kriterien. Durch Planung der Punktevergabe, welche sich an Handlungsabschnitten der Performanzstandards ausrichtet, kann eine Gewichtung auf indirekte Weise vorgenommen werden. Diese Betrachtungsweise scheint nicht bahnbrechend neu, jedoch wurde auf der kleinschrittigen Mikroebene der Umsetzung eine differenzierte Art der Möglichkeit zur Kombination von Kompetenzen und Inhalten aufgezeigt, sodass eine konkrete Umsetzung ermöglicht wird, um den Grad der Objektivität des Instrumentes zu erhöhen. Mit der Konkretisierung und Neuausrichtung des Bewertungsinstrumentes wird die Hoffnung verbunden, ein quantitatives Bewertungsinstrument nutzen zu können, welches automatisch den hohen Ansprüchen der Validität, Objektivität und Reliabilität genügt. Das Instrument unterstützt die Prüfenden bei der Bewertung quantitativ. Es ersetzt jedoch keinesfalls die qualitativ-fachliche, ethische und erfahrungsbasierte Fähigkeit der Prüfenden, die holistische Performanz der Lernenden einzuschätzen. Ausschließlich die Verschränkung fachlicher Kompetenz mit einer in höchstem Maße achtsam angewandten, gut reflektierten Einschätzungsfähigkeit in den Domänen des Wissens, Handelns und der Einstellungen kann zu einer tiefgreifend objektiven und reliablen Bewertung führen.

Abschließende subjektive Einschätzung: Unter dem Gesichtspunkt sich verändernder Anforderungen an die Kompetenzen von Prüfenden und einer systemisch-offenen Rahmung der Lebenswelt nimmt die Prüferfähigkeit eine zunehmend tragende Rolle im Bildungswesen ein. Sicher ist die fachliche Kompetenz unabdingbare Grundlage, um gut lehren und prüfen zu können. Aus reformpädagogischer Perspektive neuer Anforderungen an

das Learning Outcome der Studierenden, welches affektive Kompetenzen wie die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, hermeneutisches Fallverstehen und eine ethische Reflexionsfähigkeit einschließt, zeichnen sich jedoch gleichsam weitere Anforderungen an die Lehr- und Prüferkompetenz ab. Auch von Lehrenden und Prüfenden wird erwartet, ethische und moralische Werte anhand eines übergeordneten Wertesystems reflektieren und das Verhalten kritisch in Bezug auf fachwissenschaftliche und gesellschaftliche Erwartungen und Folgen einschätzen zu können. Die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel ist grundlegende Prämisse jeden Handelns und Denkens in der Lehre. Hiermit schließt der kognitive Kreis an die Gedanken Deweys in der Einleitung an, in denen eine am Leben ausgerichtete, humanistisch-demokratische Problemlösungskompetenz in den Fokus gestellt wurde. Der Einbezug affektiver Kompetenzen, welche das Wohl der Gemeinschaft in den Blick nehmen, ist für Lernende wie Prüfende gleichermaßen elementar. Die Neuausrichtung zu einer Kompetenzorientierung im systemischen Sinn erfordert in diesem Zusammenhang ein Umdenken in Bezug auf Lehr-, Lern- und Prüfungsmethoden. Damit scheint die Notwendigkeit der Erweiterung affektiver Kompetenzen von Lehrenden und Prüfenden gleichermaßen unumstritten. Die Art, wie wir prüfen, ist Ausdruck unseres Werteverständnisses der Lehre. In der Lehre geben wir unsere Werte weiter und tragen damit die Verantwortung für die Bildung der Gesellschaft, deren Teil wir selbst sind. „Es ist nicht egal, wie wir geboren werden“, konstatierte Odent 2006 (Odent 2006). Egal ist ebenso wenig, wie wir prüfen – denn es ist Ausdruck unserer Haltung den Menschen gegenüber. Wenn wir das Ziel verfolgen, Menschen durch Bildung zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu verhelfen und eine Entwicklung zu demokratischen, reflektierten, sozialen Persönlichkeiten anstreben, in der Deweys und Klafkis Konzepte der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit sowie die humanistisch ausgerichtete Anerkennung verschiedener Wirklichkeitskonstruktionen im Mittelpunkt stehen, dann sollten diese Wertekonzepte Prämisse und Leitbild der gesamten Lehre sein.

Literaturverzeichnis

- Adler, Rolf; Herzog, Wolfgang (Hg.) (2011): Psychosomatische Medizin. Theoretische Modelle und klinische Praxis. 7., komplett überarb. Aufl. München: Elsevier Urban & Fischer.
- Adolphi, Gernot; Bonse-Rohmann, Mathias; Rommel, Sybille; Kneer, Monika (2011): Didaktische und curriculare Konsequenzen der Evaluation des Modellversuchs „Pflege – Leben“: Eine generalistische Pflegeausbildung für die Schulentwicklung der Freien Krankenpflegeschule e.V. an der Filderklinik. In: Didaktik und Bildungsverständnis. Pädagogik in der Pflege- und Therapieausbildung. Lernwelten, Buchreihe Pflegewissenschaft.
- Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissel, Ekehard (2001): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Baartman, Lisbeth; Bastiaens, Theo, J.; Kirschner, Paul, A.; van der Vleuten, Cees, P.M. (2007): Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. In: *Educational Research Review* 2 (2), S. 114–129.
- Bachmann, Heinz (2018): Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden. 3., überarbeitete Auflage. Bern: hep verlag (Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 1). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5332670>
Mit Zugriffsberechtigung zuletzt geprüft am 16.12.2025.
- Back, A. L., Arnold; R. M., Baile, W. F.; Fryer-Edwards, K. A.; Alexander, S. C.; Barley; G. E., Tulskey, J. A. (2007): Efficacy of communication skills training for giving bad news and discussing transitions to palliative care. In: *Archives of internal medicine* 167 (5), S. 453–460.
- Bader, Reinhardt (2004): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept: Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA "Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung" der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.
- Bader, Rolf; Fischer-Blüm, Gaby; Kantimm, Gabi; Köhler, Tim; Kraus, Christine; Nicklas-Garbe, Christel (2025): Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg: Kompetenzorientierter Unterricht. Handreichung Performanz. Hg. v. Land Baden-Württemberg. Online verfügbar unter https://lehrerfortbildung-bw.de/u_mks/sport/gym/bp2004/fb2/03_kriterien/10_perf/01_hand/
zuletzt geprüft am 16.12.2025.
- Barz, Heiner (Hg.) (2018): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Springer Fachmedien Wiesbaden. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS (Handbuch).
- Beauchamp, Tom L.; Childress, James F. (2024): Prinzipien der Bioethik. 1. Auflage. Baden-Baden: Verlag Karl Alber.

- Becker, Joachim H.; Ebert, Helmut; Pastoors, Sven (Hg.) (2018): Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen. 50 Handlungskompetenzen für Ausbildung, Studium und Beruf: Springer.
- Beem, André: Handreichung der Prüfungswerkstatt Handreichung der Prüfungswerkstatt. Qualitätskriterien für Prüfungen. Qualitätskriterien für Prüfungen. Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Mainz. Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung.
- Benner, Patricia (2017): Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Deutschsprachige Ausgabe herausgegeben und bearbeitet von Dr. Diana Staudacher. 3. unveränderte Auflage. Bern: Hogrefe.
- Bergstermann, A. et al. (2013): Handreichung Lernergebnisse. Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, S. 1–46. Online verfügbar unter <https://www.wb.uni-freiburg.de/inhalte/pdfs/oh-projekt/z-projekt/handreichung-lernergebnisse>, zuletzt geprüft am 18.11.2020.
- Bharj, Kuldeep Kaur; Luyben, Ans; Avery, Melissa D.; Johnson, Peter G.; O'Connell, Rhona; Barger, Mary K.; Bick, Debra (2016): An agenda for midwifery education: Advancing the state of the world's midwifery. In: Midwifery 33, S. 3–6. DOI: 10.1016/j.midw.2016.01.004.
- Biggs, John B.; Tang, Catherine (2011): Teaching for Quality Learning at University. Berkshire, England: Society for Research into Higher Education & open University Press. Online verfügbar unter https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang_Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2025.
- Bloom, B. S. et al. (1956): Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung, Kultusministerkonferenz (2025): Der DQR. Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online verfügbar unter https://www.dqr.de/dqr/de/home/home_node.html zuletzt geprüft am 16.12.2025.
- BMG, Bundesministerium für Gesundheit (22.11.2019): Gesetz über das Studium und den Beruf von Hebammen (Hebammengesetz - HebG). HebG 2019, vom 22.11.2019, S. 1–27. Online verfügbar unter http://www.gesetze-im-internet.de/hebg_2020/HebG.pdf, zuletzt geprüft am 16.11.2020.
- BMI, Bundesministerium des Inneren und für Heimat: Richtlinie des Bundes für duale Studiengänge und Masterstudiengänge vom 1. September 2018, S. 1–12. Online verfügbar unter https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/gesetzestexte/richtlinie/richtlinie-ausbildungsintegrierte-duale-studiengaenge.pdf?__blob=publicationFile&v=7 zuletzt geprüft am 16.12.2025..

- BMJ, Bundesministerium der Justiz: Hochschulrahmengesetz. Online verfügbar unter <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/>, zuletzt geprüft am 18.01.2025.
- Bohnert, M. (2006): Zu den Gütekriterien handlungsorientierter Prüfungen: GRIN Verlag.
- Bohrer, Annerose (2013): In der Praxis lernen. In: PADUA 8 (2), S. 85–93. DOI: 10.1024/1861-6186/a000112.
- Bonse-Rohmann, M.; Sohr, S. (2005): Bewertung von Schlüsselkompetenzen in "Performance"-Prüfungen. "Ich habe mich erstmals auf eine Prüfung gefreut!". In: Sven Sohr (Hg.): Schlüsselkompetenzen für Gesundheitsberufe. Gesundheits- und sozialwissenschaftliche Beiträge für eine moderne berufliche Bildung Dokumentation. Gamburg: G. Conrad Verl. für Gesundheitsförderung.
- Bonse-Rohmann, M. Hüntelmann, I. Nauerth, A. (Hg.) (2008): Kompetenzorientiert prüfen. Lern- und Leistungsüberprüfungen in der Pflegeausbildung. Unter Mitarbeit von Andreas Holtmann. 1. Aufl. München, Jena: Elsevier, Urban & Fischer.
- Boud, D. (1995): Assessment and learning: contradictory or complementary. In: P. Knight (Hg.): Assessment for learning in higher education. London: Kogan Page (The staff and educational development series), S. 35–48.
- Brauns, Katrin; Schubert, Sebastian (2008): Qualitätssicherung von Multiple-Choice-Prüfungen. In: Sigrid Dany (Hg.): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 92–102.
- Brödel, Rainer; Kreimeyer, Julia (Hg.) (2004): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung: Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Butler MM, Fraser DM, Murphy RJL. (2008): What are the essential competencies required of a midwife at the point of registration? In: Midwifery; 24, S. 260–269.
- Campenhausen, Jutta von (2020): Ärztliche Kommunikation für Medizinstudierende. Berlin: Springer.
- Catling, Christine; Hogan, Rosemarie; Fox, Deborah; Cummins Allison; Kelly, Michelle, Sheehan, Athena (2016): Simulation workshops with first year midwifery students. In: Nurse education in practice (17), S. 109–115.
- Chomsky, Noam (1965): Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press (Special technical report / Research Laboratory of Electronics of the Massachusetts Institute of Technology, 11).
- Cooper, Simon; Cant, Robyn; Porter, Jo; Bogossian, Fiona; Mckenna, Lisa; Brady, Susannah; Fox-Young, Stephanie (2012): Simulation based learning in midwifery education: A systematic review. In: Woman and Birth 25, S. 64–78.
- Dany, Sigrid; Szczyrba, Birgit; Wildt, Johannes (Hg.) (2008): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 118).

- Darmann-Finck, Ingrid; Sahmel, Karl-Heinz (Hg.) (2023): Pädagogik im Gesundheitswesen. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Springer Reference Pflege – Therapie – Gesundheit). Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66832-0>, zuletzt geprüft am 22.02.2025.
- Dave, R. H. (1968): Eine Taxonomie pädagogischer Ziele und ihre Beziehung zur Leistungsmessung. In: Ingenkamp, K./Marsolek, Th. (Hg.): Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Davis, Beth M.; Soltani, Hora; Wilkins, Heather (2009): Using a Childbirth simulator in midwifery education. In: *British Journal of Midwifery* 17 (4).
- Decker, Sharon; Fey, Mary; Sideras, Stephanie; Caballero, Sandra; Rockstraw, Leland; Boese, Teri et al. (2013): Standards of Best Practice: Simulation Standard VI: The Debriefing Process. In: *Clinical Simulation in Nursing* 9 (6), S26-S29. DOI: 10.1016/j.ecns.2013.04.008.
- Dehnbostel, Peter (2003): Erfahrung und Reflexion als Basis beruflicher Handlungsfähigkeit. In: Bundesinstitut für Berufsbildung: *Berufsbildung im 21. Jahrhundert - Perspektiven für eine globale Gesellschaft: 4 BIBB-Fachkongress 2002; Ergebnisse und Ausblicke mit umfassender Dokumentation auf CD-Rom*, S. 1–12. Online verfügbar unter Bertelsmann Verlag.
- Dehnbostel, Peter (2008): *Berufliche Weiterbildung: Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht*. Scherlitz: Rosch-Buch.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. Sabine Schmitt, Ralf Mulo und Claudia Denef (Hg.) (2022): *Fachlexikon der Sozialen Arbeit*. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Dewey, John (1915): *The school and society*. Rev. ed. Chicago, Ill, Alexandria, VA: University of Chicago press; Alexander Street Press. Online verfügbar unter <http://www.aspresolver.com/aspresolver.asp?SOTH;S10020702> Mit Zugriffsberechtigung zuletzt geprüft am 16.12.2025.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, John (1938): *Experience and Education. The Kappa Delta Pi Lecture Series*. New York, London: Collier Books; Collier MacMillan Publishers. Online verfügbar unter https://ia800400.us.archive.org/20/items/experienceeducat00dewe_0/experienceeducat00dewe_0.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2025.
- Dewey, John (2002): *Wie wir denken*. Zürich: Pestalozzi Verlag.
- DHV – deutscher Hebammenverband e.V. (2012): *Empfehlungen für die praktische Hebammenausbildung im klinischen Bereich. Überarbeitung des pädagogischen Fachbeirats des Deutschen Hebammenverbandes*. Online verfügbar mit Mitgliedschaft beim DHV.

- Dow, Angela (2008): Clinical Simulation: a new approach to midwifery education. In: *British Journal of Midwifery* 16 (2).
- Elsbernd, Astrid (2008): Konzeptentwicklung in der Pflege. In: *Betreuungsrecht und Pflegemanagement. Konzepte - Beratung - Unterstützung*. Stolz, Konrad; Warmbrunn, Johannes; Schmolz, Ulrich; Elsbernd, Astrid. Stuttgart: Thieme Verlag 2008, S. 52–65.
- Epstein, R. M (2007): Assessment in Medical Education. In: *The New England Journal of Medicine*, S. 387–396. Online verfügbar unter <https://www.nejm.org/doi/pdf/10.1056/NEJMra054784>, zuletzt geprüft am 11.03.2025.
- Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hg.) (2003): *Handbuch Kompetenzmessung*. Schäfer-Pöschel Verlag Stuttgart: Schäfer-Pöschel Verlag.
- Erpenbeck John (2003): Kompetenzdiagnostik und Entwicklung. In: John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (Hg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Schäfer-Pöschel Verlag Stuttgart: Schäfer-Pöschel Verlag, S. 365–375.
- EU-Richtlinie 2005: Richtlinie 2005/36/EG des europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen. Online verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A32005L0036> zuletzt geprüft am 16.12.2025.
- Fawcett, Jacqueline (1998): *Konzeptuelle Modelle der Pflege im Überblick*. 2., überarb. Aufl. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber (Hans Huber Programmbereich Pflege).
- Flick, Uwe (2016): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (rororo, 55694: Rowohlt's Enzyklopädie).
- Fröhlich-Steffen, Susanne; Ouden, Hendrik den; Gießmann, Ursula (Hg.) (2019): *Kompetenzorientiert prüfen und bewerten an Universitäten. Didaktische Grundannahmen, rechtliche Rahmenbedingungen und praktische Handlungsempfehlungen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Gallagher, A. (2006): The teaching of nursing ethics: content and method. Promoting ethical competence. In: Anne J. Davis, Verena Tschudin und Louise de Raeve (Hg.): *Essentials of teaching and learning in nursing ethics. Perspectives and methods*. Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Gallner, Sabrina (2022): Was Prüfungen leisten sollen: Prüfungen für akademische Kompetenz. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 17 (1), S. 17–33. Online verfügbar unter <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1589>, zuletzt geprüft am 22.02.2025.
- Geist, Christine; Harder, Ulrike; Stiefel, Andrea (Hg.) (2013): *Hebammenkunde. Lehrbuch für Schwangerschaft, Geburt, Wochenbett und Beruf*. Stuttgart: Hippokrates Verlag.

- George, A. L. (1959): Quantitative and qualitative approaches to content analysis. In: I.D.S. Pool (Hg.): Trends in content analysis. Urbana: University Press, S. 7–32.
- Graumann, C.-E. (Hg.) (1981): Wissenschaftstheorie 1. Bern: Huber.
- Gudjons, Herbert (2012): Pädagogisches Grundwissen. 11. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH; Klinkhardt.
- Gudjons, Herbert; Traub, Silke (2016): Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. 12., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (utb, 3092).
- Gudjons, Herbert; Winkel, Rainer; Klafki, Wolfgang (Hg.) (2006): Didaktische Theorien. 14. Aufl. Hamburg: Bergmann + Helbig (PB-Bücher, 1).
- Gundermann, A. (2016): Lernziele und Lernergebnisse. Der DIE- Wissensbaustein für die Praxis. DIE. Online verfügbar unter <https://wb-web.de/wissen/lehren-lernen/lernziele-und-lernergebnisse.html>, zuletzt geprüft am 16.11.2020.
- Harden, R.; Stevenson, M.; Downie, W. W.; Wilson, M., G. (1975): Assessment of Clinical Competence using Objective Structured Examination. In: British medical journal (1), S. 447–451.
- HebStPrV - Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz (2019): Studien- und Prüfungsverordnung für Hebammen (HebStPrV). (HebStPrV). Online verfügbar unter <https://www.gesetze-im-internet.de/hebstprv/BJNR003900020.html>, zuletzt geprüft am 16.11.2020.
- Hericks, Nicola (Hg.) (2018): Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive. Springer Fachmedien Wiesbaden. 1. Auflage 2018. Wiesbaden, Germany: Springer VS (Research).
- Holoch, Elisabeth (2007): Integrative Pflegeausbildung: Das Stuttgarter Modell. Kompetenzerwerb und Transferlernen: Schwerpunkte und Herausforderungen im Revisionsprozess. In: Pflegewissenschaft, S. 379–386.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausg. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- HRK - Hochschulrektorenkonferenz (2013): Lernergebnisse praktisch formulieren. Wie lassen sich Lernergebnisse studienzentriert und kompetenzorientiert schreiben? Projekt nexus. Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Online verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Impuls-2-Lernergebnisse.pdf>, zuletzt geprüft am 28.01.2025.
- Ingenkamp, Karl-Heinz; Lissmann, Urban (2008): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 6. Aufl. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe (Beltz Pädagogik). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291417 Mit Zugriffsberechtigung zuletzt geprüft am 16.12.2025.

- Issenberg, S. Barry; McGaghie, William C.; Petrusa, Emil R.; Lee Gordon, David; Scalese, Ross J. (2005): Features and uses of high-fidelity medical simulations that lead to effective learning: a BEME systematic review. In: *Medical teacher* 27 (1), S. 10–28. DOI: 10.1080/01421590500046924.
- IZVW, Interdisziplinäres Zentrum für Verkehrswissenschaften (2017): Projekt: Trainingsprojekt Polizei: Simulatorgestützte Ausbildung von Polizeibeamten im Gefahrentraining zur Bewältigung von Einsatzfahrten im Auftrag des Präsidiums der Bayerischen Bereitschaftspolizei. Projektbeschreibung. Hg. v. Interdisziplinäres Zentrum für Verkehrswissenschaften. Interdisziplinäres Zentrum für Verkehrswissenschaften. Online verfügbar unter www.psychologie.uni-wuerzburg.de/izvw/forschung/projekte/training/polizei.php.de, zuletzt geprüft am 18.06.2017.
- Jaszus, Rainer; Büchlin-Wilhelm, Irmgard; Mäder-Berg, Martina; Gutmann, Wolfgang; Kibin, Andreas (2008): Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen. Unter Mitarbeit von Rainer Jaszus. 1. Aufl. Stuttgart: Holland + Josenhans.
- Jeffries, Pamela R. (Hg.) (2012): *Simulation in nursing education. From conceptualization to evaluation. second edition.* Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Jeffries, Pamela R. (Hg.) (2016): *The NLN Jeffries simulation theory.* Wolters Kluwer. Philadelphia, Baltimore, New York, London, Buenos Aires, Hong Kong, Sidney, Tokyo: Wolters Kluwer.
- Jeffries, Pamela R. (Hg.) (2021): *Simulation in nursing education. From conceptualization to evaluation. Third edition.* Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Jung H Personalwirtschaft, 9. Aufl. München (2011): *Personalwirtschaft.* 9. Aufl. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag.
- Jürgen Kohler (22. und 2004): Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess. Konferenz: Schlüsselkompetenzen: Schlüssel zu mehr (Aus-)Bildungsqualität und Beschäftigungsfähigkeit? Heidelberg, 22. und 23.01.2004. Online verfügbar unter https://forschungsnetzwerk.ams.at/dam/jcr:73582c4f-3534-4dc6-99e3-7c7a70b603f7/Kohler_Schlusselkompetenzen_und_employability_bologna.pdf, zuletzt geprüft am 17.01.2025.
- Kamran Z. Khan, Sankaranarayanan Ramachandran, Kathryn Gaunt & Piyush Pushkar (2013): The Objective Structured Clinical Examination (OSCE): AMEE Guide No. 81. Part I: An historical and theoretical perspective. In: *Medical teacher* 35, S. 137–146.
- Keim, Helmut (Hg.) (1992): *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden.* 1. Aufl. Köln: Wirtschaftsverl. Bachem (Reihe Wirtschaftspädagogik).
- Khan, Kamran Z.; Gaunt, Kathryn; Ramachandran, Sankaranarayanan; Pushkar, Piyush (2013): The Objective Structured Clinical Examination (OSCE): AMEE Guide No. 81. Part II: organisation & administration. In: *Medical teacher* 35 (9), e1447-63. DOI: 10.3109/0142159X.2013.818635.

- Kirchhof, Steffen (2007): Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung für und in beruflichen Werdegängen. Dargestellt am Beispiel einer qualitativ-explorativen Studie zu informellen Lernprozessen Pflegender und ihrer pädagogisch-didaktischen Implikationen für die Aus- und Weiterbildung. Münster: Waxmann (Sozialpädagogik 2013/14). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830968245 mit Zugriffsberechtigung zuletzt geprüft am 16.12.2025.
- Kirchhof, Steffen (2007b): Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung in der Pflege – neue Impulse für die Pflegedidaktik. In: *Pflegewissenschaft* 12, S. 736–749.
- Kirchhöfer, Dieter (2004): Entgrenzungen des Lernens – das soziale Umfeld als neues Lernfeld. In: Rainer Brödel und Julia Kreimeyer (Hg.): *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung: Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 103–122.
- Klemme Beate; Siegmann, Gaby (2015): *Clinical Reasoning. Therapeutische Denkprozesse lernen*. Unter Mitarbeit von Beate Klemme. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart, New York, NY: Thieme (Physiofachbuch).
- Klieme, Eckhard, Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (6), S. 876–903.
- KMK, Kultusministerkonferenz: *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse 2017*. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf, zuletzt geprüft am 28.01.2025.
- KMK, Kultusministerkonferenz; Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung (2007): *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/handreich.pdf, zuletzt geprüft am 28.01.2025.
- Knight, P. (Hg.) (1995): *Assessment for learning in higher education*. London: Kogan Page (The staff and educational development series).
- Knoll, Michael (2018): John Deweys pädagogischer Reformimpuls. In: Heiner Barz (Hg.): *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS (Handbuch).
- Knoop, Karl; Schwab, Martin (1999): *Einführung in die Geschichte der Pädagogik*. 4. durchgelesene und ergänzte Auflage. Wiebelsheim: Quelle und Meyer Verlag.
- König, S., Hörnlein, A. (2019): Prüfungen im Medizinstudium – mehr als nur Noten. In: *Wiener Medizinische Wochenzeitschrift* 169, S. 126–131. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/article/10.1007/s10354-018-0650-2>, zuletzt geprüft am 31.01.2025.

- Krathwohl, David R.; Bloom, Benjamin Samuel; Masia, Bertram B.; Dreesmann, Helmut (1978): *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz-Studienbuch, 85).
- Kraus, Anja (2012): *Zur Beziehung von Kompetenz und Performanz – eine Herausforderung für die Schulentwicklung*. In: U. Stutz (Hg.): *Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung*. München: Kopaed, S. 130–142.
- Kreutzer, Jeffrey S.; DeLuca, John; Caplan, Bruce (Hg.) (2018): *Encyclopedia of clinical neuropsychology*. New York, NY: Springer.
- Kron, Friedrich W. (2008): *Grundwissen Didaktik. Mit 18 Tabellen*. 5., überarb. Aufl. München: Reinhardt (UTB Pädagogik, 8073). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8252-8073-4> zuletzt geprüft am 16.12.2025.
- Lee, Hee-Sun; Liu, Ou Lydia; Linn, Marcia C. (2011): *Validating Measurement of Knowledge Integration in Science Using Multiple-Choice and Explanation Items*. In: *Applied Measurement in Education* 24 (2), S. 115–136.
- Leigh, Elysebeth; Spindler, Laraine (2004): *Simulations and games as chaotic learning contexts*. In: *Simulation & Gaming* 35 (1), S. 53–69.
- Lendahls, Lena; Oscasson, Marie (2004): *Midwifery students' experiences of simulation- and skills training*. In: *Nurse education today* (50), S. 53–69.
- Levin K. (1981): *Werkausgabe. Band 1*. In: C.-E. Graumann (Hg.): *Wissenschaftstheorie* 1. Bern: Huber.
- Lioce, Lori; Meakim, Colleen H.; Fey, Mary K.; Chmil, Joyce Victor; Mariani, Bette; Alinier, Guillaume (2015): *Standards of Best Practice: Simulation Standard IX: Simulation Design*. In: *Clinical Simulation in Nursing* 11 (6), S. 309–315. DOI: 10.1016/j.ecns.2015.03.005.
- Mayer, Hanna (2011): *Pflegeforschung kennenlernen. Elemente und Basiswissen für die Grundausbildung*. 5., aktualisierte und überarb. Aufl. Wien: Facultas Universitätsverl.
- Mayer, Hanna (2015): *Pflegeforschung anwenden. Elemente und Basiswissen für Studium und Weiterbildung*. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Wien: facultas.wuv – Maudrich. Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.24989/9783990304891> Mit Zugriffsberechtigung zuletzt geprüft am 16.12.2025.
- Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13. Neuausgabe. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-2019387> Mit Zugriffsberechtigung zuletzt geprüft am 16.12.2025.
- Mohr, Petra (2008): *Performanzprüfung zum Thema "Beratung"*. In: Bonse-Rohmann, M. Hüntelmann, I. Nauerth, A. (Hg.): *Kompetenzorientiert prüfen. Lern- und Leistungsüberprüfungen in der Pflegeausbildung*. Unter Mitarbeit von Andreas Holtmann. 1. Aufl. München, Jena: Elsevier, Urban & Fischer, S. 57–74.

- Möller, Christine (2006): Die curriculare Didaktik. In: Herbert Gudjons, Rainer Winkel und Wolfgang Klafki (Hg.): *Didaktische Theorien*. 14. Aufl. Hamburg: Bergmann + Helbig (PB-Bücher, 1).
- Morton, Patricia G. (1997): Using a critical care simulation laboratory to teach students. In: *Critical Care Nurse* 17 (6), S. 66–69.
- Mulder, Martin (Hg.) (2016): *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education*. Springer International Publishing. 1st ed. 2017. Cham: Springer International Publishing; Springer (Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects, 23).
- Müller, Klaus (2009): Implementierung eines Lernaufgabenkonzeptes in die betriebliche Pflegeausbildung.
- Müller-Naevecke, Christina; Naevecke, Stefan (2018): Forschendes Lernen und Service Learning: Das humboldtsche Bildungsideal in modularisierten Studiengängen. In: Nicola Hericks (Hg.): *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive*. 1. Auflage 2018. Wiesbaden, Germany: Springer VS (Research), S. 119–145.
- Münk, Dieter; Severing, Eckart (Hg.) (2009): *Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb - Status quo und Entwicklungsbedarf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Berichte zur beruflichen Bildung: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung).
- Neueweg, Georg Hans (2000): Mehr Lernen als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: *Unterrichtswissenschaft* 28 (3), S. 197–214.
- Neueweg, Georg Hans (2004): *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr- lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann Verlag.
- Nicholls, Lynn; Webb, Christine (2006): What makes a good midwife? An integrative review of methodologically-diverse research. In: *Journal of advanced nursing* 56 (4), S. 414–429. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2006.04026.x.
- Norris, Gail (2008): The midwifery curriculum: introducing obstetric emergency simulation. In: *British Journal of Midwifery* 16 (4), S. 232–235.
- Oermann, Marilyn H.; Kardong-Edgren, Suzan; Rizzolo, Mary Anne (2016): Summative Simulated-Based Assessment in Nursing Programs. In: *The Journal of nursing education* 55 (6), S. 323–328. DOI: 10.3928/01484834-20160516-04.
- Olbrich, Christa; Darmann-Finck, Ingrid; Muths, Sabine; Greb, Ulrike (Hg.) (2009): *Modelle der Pflegedidaktik*. 1. Auflage. München: Elsevier.
- Pastoors, Sven (2018): Was ist eine Kompetenz? Kategorien beruflicher Handlungskompetenzen. In: Joachim H. Becker, Helmut Ebert und Sven Pastoors (Hg.): *Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen. 50 Handlungskompetenzen für Ausbildung, Studium und Beruf*: Springer.

- Pehlke-Milde, J. (2009): Ein Kompetenzprofil für die Hebammenausbildung: Grundlage einer lernergebnisorientierten Curriculumentwicklung. Online verfügbar unter https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/2171/Diss_Pehlke-Milde_Kompetenzprofil_ohne_LL.pdf?sequence=1&isAllowed=y, über den Link <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/2171?show=full> zuletzt geprüft am 16.12.2025.
- Petersen, Jörg; Reinert, Gerd-Bodo; Gonschorek, Gernot; Schneider, Susanne (2010): Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung. 7. Aufl. Donauwirth: Auer Verlag.
- Rall, Marcus, Oberfrank, Stephanie (2016): Simulation – Was ist das überhaupt? In: Achim Hackstein, Vera Hagemann, Florentin von Kaufmann und Helge Regener (Hg.): Handbuch Simulation. Edewecht: S+K, Verlagsgesellschaft Stumpf + Kossendey mbH, S. 18–28.
- Rauner, Felix (1999): Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula. Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 3, S. 424–446.
- Rauner, Felix et al (2001): Modellversuch "GAB". Gemeinsamer Zwischenbericht und erster Sachbericht sowie Anhang C6. Bremen.
- Reiber, Karin (2012): Hochschuldidaktik für gesundheitsbezogene Studiengänge – Eine theoretische Grundlegung. Tübingen: Universitätsbibliothek Tübingen (TBHD - Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik, (8, 2012, 1)).
- Reich, Kersten (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool; [mit CD-ROM]. 3., völlig überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Richter, Helmut (2002): Lernerfolgsüberprüfung im Lernfeldkonzept. Werkstattbericht. Online verfügbar unter <https://helmut-richter.de/didaktik/lep1.pdf>, zuletzt geprüft am 19.02.2025.
- Riedl, Alfred (2010): Grundlagen der Didaktik. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Pädagogik / Franz Steiner Verlag).
- Riedl, Alfred (2011): Didaktik der beruflichen Bildung. 2., komplett überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Pädagogik).
- Riedl, Alfred; Schelten, Andreas (2013): Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart: Steiner (Pädagogik).
- Rodriguez, Michael C. (2005): Three Options Are Optimal for Multiple-Choice Items: A Meta-Analysis of 80 Years of Research. In: Educational Measurement issues and practice 24, S. 3–13.
- Rosenberg, Marshall B. (2016): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Paderborn: Jungfermann Verlag. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783955716103 mit Zugriffberechtigung zuletzt geprüft am 15.12.2025.

- Roth, Gerhard (2011): *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Bonn: BpB (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 1154).
- Rothgeb, Marcia K. (2008): *Creating a nursing simulation laboratory: a literature review*. In: *The Journal of nursing education* 47 (11), S. 489–494. DOI: 10.3928/01484834-20081101-06.
- Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (Hg.) (2001): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe and Huber.
- Sando, Carol R.; Coggins, Rita M.; Meakim, Colleen; Franklin, Ashley E.; Gloe, Donna; Boese, Teri et al. (2013): *Standards of Best Practice: Simulation Standard VII: Participant Assessment and Evaluation*. In: *Clinical Simulation in Nursing* 9 (6), S30-S32. DOI: 10.1016/j.ecns.2013.04.007.
- Scheffer, Simone; Fröhmel, Annette; Georg, Waltraud (2008): *Prüfungen praktischer Fertigkeiten: Performance-based Testing in der Medizin*. In: Sigrid Dany, Birgit Szczyrba und Johannes Wildt (Hg.): *Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen*. Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 118), S. 103–113.
- Schermutzki, Magret, Fachhochschule Aachen (2007): *Lernergebnisse - Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses*.
- Schewior-Popp, Susanne (2014): *Lernsituationen planen und gestalten. Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext*. 2. aktualisierte Auflage. Stuttgart, New York: Georg: Thieme Verlag.
- Schimböck, Florian; Rosenlöcher, Franziska (2022): *Praktische Prüfungen unter Simulationsbedingungen*. In: *Hebamme* 35 (3), S. 31–39.
- Schindler, Christoph, Josef (2015): *Herausforderung Prüfen: Eine fallbasierte Untersuchung der Prüfungspraxis von Hochschullehrenden im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsprogramms*. Dissertation. TUM School of Education der Technischen Universität München, München. Online verfügbar unter <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3230089>; <https://d-nb.info/1079001778/34>, zuletzt geprüft am 16.02.2025.
- Schlegel, Claudia (Hg.) (2023): *OSCE – Kompetenzorientiert Prüfen in der Pflegeausbildung*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/978-3-662-67060-6>, Mit Zugriffsberechtigung zuletzt geprüft am 01.03.2025.
- Schönhardt, Stefani (2017): *Clinical Simulation in der Geburtshilfe. Simulationsbasiertes Training als neue Perspektive für die Hebammenausbildung im Kreißaal. Identifikation und Auswahl geburtshilflicher Bildungsinhalte*. Masterarbeit. Esslingen, Esslingen. Online verfügbar unter https://hses.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/886/file/MA_2020_07_04.pdf zuletzt geprüft am 16.11.2024.

- Schönhardt, Stefani (2015): Leitfadengestützte (Selbst-)Reflexion zur Darstellung und Bearbeitung impliziten Wissens. Bachelorarbeit, unter Mitarbeit von Karin Reiber. Esslingen: Hochschule Esslingen, Esslingen. Online verfügbar unter: https://hses.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/885/file/schoenhardt+ba_2020_07_04.pdf
zuletzt geprüft am 15.12.2025.
- Schönhardt, Stefani; Holzgreve, Wolfgang (2023): Studieren mit „Kopf, Herz und Hand“: Das Bonner Rahmenkonzept zur Kompetenzbasierung für den Bachelorstudiengang Hebammenwissenschaft. Ein Beispiel guter Praxis zur Implementierung primärqualifizierender Studiengänge im Gesundheitswesen. In: Pädagogik der Gesundheitsberufe, HPS Media, Hungen 10 (3-2023), S. 139–148.
- Schott, Reinhard (2018): Beurteilen von Prüfungen. Hochschulschrift, Handreichung: Infopool besser lehren. Universität, Wien, Wien.
- Seeber, S., Nickolaus, R.; Winther, E.; Achtenhagen, F.; Breuer, K.; Frank, I.; Lehmann, R. et al. (2010): Kompetenzdiagnostik in der Berufsbildung. Begründung und Ausgestaltung eines Forschungsprogramms. Beilage zu BWP 1/2010. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (1), S. 1–15.
- Siebert, Horst (2011): Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In: Rolf Arnold (Hg.): Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Change-Management. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Systemia - Systemische Pädagogik, Band 6).
- Skeide A. (2018): Witnessing as an Embodied Practice in German Midwifery Care. In: Krause F, Boldt J (Hg.). (Hg.): Care in Healthcare: Reflections on Theory and Practice.: Cham (CH).
- Sloane, Peter, F. E. (2005): ... Standards von Bildung - Bildung von Standards ... In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (484-496).
- Sohr, Sven (Hg.) (2005): Schlüsselkompetenzen für Gesundheitsberufe. Gesundheits- und sozialwissenschaftliche Beiträge für eine moderne berufliche Bildung Dokumentation. Bielefelder Fachtagung. Gamburg: G. Conrad Verl. für Gesundheitsförderung.
- Spitzer, Manfred (2004): Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun? 1. Aufl. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl.
- Stolz, Konrad; Warmbrunn, Johannes; Schmolz, Ulrich; Elsbernd, Astrid. (2008): Betreuungsrecht und Pflegemanagement. Konzepte - Beratung - Unterstützung. Stuttgart: Thieme Verlag.
- Ternoth, Heinz Elmar; Tippelt, Rudolf (2012): Beltz Lexikon Pädagogik. 1. Aufl.: Beltz.
- Tewes, Renate (2023): Wie Bitte? Kommunikation in Gesundheitsberufen. 3rd ed. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin / Heidelberg (Top Im Gesundheitsjob Series).
Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=30551631>
zuletzt geprüft im 5.10.2024.
- van Dalen, Jan (Hg.) (2012): Skillslab. Fakultät of Health, Medicine and Life Sciences. Maastricht University.

- Wächter, B. (2004): The Bologna Process: Developments and prospects. In: *European Journal of Education* 39 (3), S. 265–273.
- Waldenfels, Bernhard (2000): *Das leibliche Selbst*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Walzig, Sebastian (2012): *Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis*. Opladen und Toronto: UTB, Verlag Barbara Budrich.
- Weidauer, Luisa (2015): *Kompetenzorientiert prüfen in der Pflegeausbildung*. Wiesbaden: Springer Spektrum (SpringerLink Bücher).
- Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: D. S. Rychen und L. H. Salganik (Hg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe and Huber, S. 45–65.
- Werner, Theresia (2010): Stresserleben und Stressbewältigung in der Hebammenausbildung- eine empirische Untersuchung. In: *Die Hebamme* 23 (4), S. 252–257.
- WHO, World Health Organization (2019): *Strengthening quality midwifery education for Universal Health Coverage 2030: framework for action*. Online verfügbar unter <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/324738/9789241515849-eng.pdf>, zuletzt geprüft am 08.03.2025.
- Willemse, Joop; Ameln, Falko von (2018): *Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes. Die Systemtheorie Watzlawicks und Luhmanns verständlich erklärt*: Springer.
- Wischmann, Jan (2008): *Kompetenzorientierung bei der Gestaltung von Prüfungen in der dualen Ausbildung. Hausarbeit*.
- Wittmann, Eveline; Weyland, Ulrike; Nauerth, Annette; Döring, Ottmar; Rechenbach, Simone; Simon, Julia; Worofka, Iberé (2014): *Kompetenzerfassung in der Pflege älterer Menschen - Theoretische und domänenspezifische Anforderungen der Aufgabenmodellierung*. In: Jürgen Seifried, Uwe Faßhauer und Susan Seeber (Hg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014*: Verlag Barbara Budrich, S. 53–66.
- Zimmermann, Tobias (2024): *Leistungsbeurteilungen an Hochschulen lernförderlich gestalten. Prüfen, Beurteilen und Rückmelden von Lernleistungen*. Frankfurt: DIPF Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2024/30871/pdf/Zimmermann_2024_Leistungsbeurteilungen_an_Hochschulen.pdf zuletzt geprüft am 16.12.2025.
- Zwinggi, Susanne; Hauser, Karin; Chorschew, Babett; Koch-Jaksiewicz, Kathrin (2023): *Kompetenzen für Pflegeprofis. Didaktik für die berufliche Bildung in der Pflege*. 1. Auflage. Bern: hep verlag (Berufliches Lernen, Band 1).

Anhänge

Anhang I: Leitfaden Interviews

Anhang II: Ethikvotum

Anhang III: Ergebnisse der Interviews

Anhang IV: Bedeutung der Interviewergebnisse

Anhang V: Manual zur Entwicklung von Performanzprüfungen

Anhang VI: Vorlage zur Entwicklung von Performanzprüfungen

Anhang VII: Lernergebnistaxonomie für Prüfungen

Anhang VIII: Lernergebnistaxonomie für den das gestufte Lernen in der
Hebammenwissenschaft

Anhang IX: Beispiel Bewertungsinstrument für eine Performanzprüfung in der
beruflichen Realität

Anhang X: Transkripte der Interviews