

Andrea Kerres
Katharina Lüftl
Christiane Wissing *Hrsg.*

Beurteilen in der Pflegeausbildung

Entwicklung einer Beurteilungskultur an den
verschiedenen Lernorten

MOREMEDIA



Springer

Beurteilen in der Pflegeausbildung

Andrea Kerres · Katharina Lüftl ·
Christiane Wissing
(Hrsg.)

Beurteilen in der Pflegeausbildung

Entwicklung einer Beurteilungs-
kultur an den verschiedenen Lern-
orten

 Springer

Hrsg.

Andrea Kerres
Katholische Stiftungshochschule
München, Bayern, Deutschland

Katharina Lüftl
TH Rosenheim
Rosenheim, Bayern, Deutschland

Christiane Wissing
Katholische Stiftungshochschule München
München, Bayern, Deutschland

ISBN 978-3-662-68928-8 ISBN 978-3-662-68929-5 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-68929-5>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer-Verlag GmbH, DE, ein Teil von Springer Nature 2024

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Sarah Busch

Springer ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer-Verlag GmbH, DE und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Heidelberger Platz 3, 14197 Berlin, Germany

Wenn Sie dieses Produkt entsorgen, geben Sie das Papier bitte zum Recycling.

Vorwort

Die Beurteilung von Lernenden ist eine Kernaufgabe von Lehrenden bzw. *„die Beurteilungsaufgabe gehört immer schon zum Kerngeschäft beruflichen Handelns der Lehrkräfte* (zit. n. Jürgens und Lissmann 2015: 10)“. Sie findet in der Pflegebildung an allen Lernorten statt, weshalb nicht nur Pflegelehrende sondern auch Praxisanleitende einbezogen sind. Sowohl die Bedeutung der Beurteilungsaufgabe für individuelle Lernprozesse (ebda., 2015: 17) von Auszubildenden und Studierenden der Pflege als auch die Beteiligung unterschiedlicher und unterschiedlich qualifizierter Personen mit ggf. unterschiedlichen Beurteilungsverständnissen machen eine Auseinandersetzung mit Beurteilungsschwerpunkten und Möglichkeiten der methodischen Ausgestaltung von Beurteilung erforderlich. Auch die Verknüpfung von Beurteilung und Beratung ist zu berücksichtigen. Insbesondere den methodischen Gestaltungsmöglichkeiten der Beurteilung widmet sich das vorliegende Buch, welches auf zwei Studierendenprojekten im Studiengang Pflegepädagogik (B.A.) an der Katholischen Stiftungshochschule München (KSH) beruht.

In der Literatur sowie im Gespräch mit Lehrenden stößt man nicht nur auf den Beurteilungsbegriff sondern z. B. auch auf die Termini Bewertung (z. B. Bonse-Rohmann et al. 2008), Lernerfolgsüberprüfung (z. B. Brühe 2011), Leistungseinschätzung (z. B. Arens 2021), Kompetenzbestimmung (z. B. Scherpe und Schneider 2010), Leistungsmessung und Leistungsfeststellung (z. B. Neuweg 2019), wobei diese von unterschiedlichen Autor*innen unterschiedlich eingesetzt werden. Für die Bearbeitung der Studierendenprojekte wurde der Begriff der Beurteilung gewählt, als Oberbegriff einer nach transparenten Kriterien durchgeführten Analyse von Lernprozessen und Lernergebnissen, wobei die Förderung individuellen Lernerfolgs im Vordergrund steht. Ziel des Buches ist es, insbesondere Pflegelehrenden und Praxisanleitenden in der Phase ihrer beruflichen Einmündung einen Einblick in die Vielfalt des Beurteilungsinstrumentariums zu geben und ihnen dadurch Anregungen für dessen Einsatz im Praxisalltag zu liefern. Einen Beitrag zum theoretischen Diskurs über zugrunde liegende Begrifflichkeiten und zum theoretischen Rahmen von Beurteilung sollten

die Studierendenprojekte nicht leisten. Dies wäre Thema eines Folgeprojektes.

Wie entstand die Idee zu den Studierendenprojekten?

In den letzten Jahren zeigte sich, dass sich Studierende des Studienganges Pflegepädagogik an der KSH München im Vorfeld auf ihr Praktikumssemester immer auf die Ausübung ihrer Beurteilungsfunktion freuten. Sie fanden es z. B. spannend, auch im Hinblick auf ihren Professionalisierungsgedanken, den Lernenden Noten zu geben. An den Studientagen, die während der praktischen Studiensemester an der Hochschule stattfinden, wurde dann die Ernüchterung deutlich, auf der einen Seite im Prozess der Beurteilung die Verantwortung zu spüren und auf der anderen Seite – je nach Methode – auch den enormen Zeitaufwand im Arbeitsalltag zu erleben. Immer wieder kam es zu der Nachfrage, ob es nicht zusammenfassende, kompakte und mit Beispielen veranschaulichte Hinweise über Beurteilungsmethoden in Buchform gäbe. So ist die Idee entstanden, dieses Buch gemeinsam mit Studierenden eines Jahrgangs zu schreiben, die Bedürfnisse zu der Thematik aus eigener aktueller Betroffenheit kennen.

Zum Aufbau des Buches

Im Sommersemester 2022 startete das „Studierendenprojekt Teil 1“ mit einer Gruppe Studierender aus dem sechsten Semester. Sie hatten im fünften Semester bereits ein zwanzig-wöchiges Praktikum an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen absolviert und dabei ihre ersten Erfahrungen mit Beurteilung gemacht. Das Sommersemester diente dann dazu, in Kleingruppen Aspekte des theoretischen Hintergrunds aufzubereiten. Dazu gehörte eine Auseinandersetzung mit dem Thema der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung sowie einer kritischen Reflexion zum Thema Beurteilungsfehler, die im Bereich der Notengebung evident sind. Auch Überlegungen zur pädagogischen Diagnostik sowie zum Thema Beurteilungskultur an Pflegeschulen wurden angestellt. Im anschließenden Wintersemester 2023/2023 startete das „Studienprojekt Teil 2“, in dem die Methoden zur Beurteilung an den Lernorten Schule und Pflegepraxis in Einzelprojekten erarbeitet wurden. Neben einer kurzen Darstellung der Methodik sollten sowohl Anwendungsbeispiele als auch die Vor- und Nachteile verschiedener Beurteilungsformen skizziert werden. Der dazugehörige e-Anhang weist zum Teil Checklisten zu den Methoden auf, gibt Hinweise zu Rechtsgrundlagen und bietet Möglichkeiten die Inhalte zu vertiefen. Die Auswahl der Methoden fand gemeinsam mit den Studierenden statt und stellt einen Querschnitt der aktuell durchgeführten Beurteilungsmethoden dar. Die Zuordnung der Methoden zu den einzelnen Lernorten stellt keine Ausschließlichkeit dar und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Unter den „Beiträgen der Herausgeberinnen zu Beurteilungsmöglichkeiten am dritten Lernort“ werden Anwendungsbeispiele für das Skills- und Simulationslabor beschreiben, die sowohl an der KSH München als auch an der TH Rosenheim zum Einsatz kamen. Das Buch schließt mit einem Ausblick der Herausgeberinnen.

Die gesetzlichen Grundlagen der vorgestellten Methoden gelten für den Bereich der Pflege, die Erkenntnisse und Anregungen sind aber durchaus auch für andere Berufe aus dem Gesundheitsbereich anwendbar. Sie können auch für Lehrende in der akademischen Bildung hilfreich und unterstützend sein. Ziel des Buches ist es, eine bewusste methodische Beurteilungsentcheidung der Lehrenden zu unterstützen. Die Methoden und die damit verbundenen Feedback-Prozesse spiegeln vielfach die Haltung der Lehrenden sowie den Stellenwert der Beurteilung an einer Pflegeschule sowie an einem praktischen Einsatzort wider.

Zuletzt möchten wir uns bei allen¹ für ihre Beiträge bedanken, ebenso beim Springer Verlag, der dieses Buch ermöglicht hat – hier insbesondere bei Frau Busch als unsere Ansprechperson für ihre unkomplizierte und unterstützende Zusammenarbeit.

Im Herbst 2023

Andrea Kerres
Katharina Lüftl
Christiane Wissing

Literatur

- Arens F (2021) Qualifizierte Leistungseinschätzung in der beruflichen Pflegeausbildung. *Die PraxisAnleitung* 3(2):15–21
- Bonse-Rohmann M, Hüntelmann I, Nauwerth A (Hrsg) (2008) Kompetenzorientiert prüfen. Lern- und Leistungsüberprüfungen in der Pflegeausbildung. Elsevier Verlag, München
- Brühe R (2011) Lernerfolgsüberprüfung in der praktischen Pflegeausbildung. In: Sittner E (Hrsg) *Wie wird Wissen zum Können? Die praktische Ausbildung in der Pflege als gemeinsamer Auftrag von Theorie und Praxis*. Facultas Verlag, Wien, S 77–85
- Jürgens E, Lissmann U (2015) *Pädagogische Diagnostik. Grundlagen der Leistungsbeurteilung in der Schule*. Beltz Verlag, Weinheim
- Neuweg GH (2019) *Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Pädagogische und rechtliche Hilfestellungen für die Schulpraxis*. Trauner Verlag, Linz
- Scherpe M, Schneider K (2010) Kompetenzprofil und Kompetenzrad – Instrumente zur Kompetenzbestimmung. *Forum Ausbildung* 1(4):22–29

¹ Jede Autorin, jeder Autor ist für die jeweiligen Inhalte selbst verantwortlich.

Inhaltsverzeichnis

1 Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung	1
Jana Guthmann, Elisabeth Kardas, Julia Moll, Dorothea Thurner und Friederike Zahn	
Literatur	20
2 Pädagogische Diagnostik	23
Verena Koch, Isabell Kurze, Anna Ruhmann und Alena Würtele	
E-Anhang	47
Literatur	47
3 Beurteilungskultur an Pflegeschulen	51
Kick van Walbeek, Manuel Peczler, Thomas Knoll, Maximilian Wagner und Gregor Nasner	
Literatur	66
4 Beurteilungsmöglichkeiten am Lernort Schule	69
Dorothea Thurner, Thomas Knoll, Julia Moll, Jana Franziska Guthmann, Alena Würtele und Elisabeth Kardas	
4.1 Kompetenzorientiertes schriftliches Prüfen	69
4.2 Portfolio	78
4.3 OSCE	85
4.4 Mündliche Prüfung	89
4.5 Feedback nach Präsentationen oder anderen Leistungen	92
4.6 Lernentwicklungsgespräche	98
E-Anhang	111
Literatur	113

5	Beurteilungsmöglichkeiten für die Praxisbegleitung	117
	Andrea Kerres, Christiane Wissing, Isabell Kurze, Friederike Zahn und Manuel Peczler	
5.1	Fallbesprechung im Rahmen der Praxisbegleitung	117
5.2	Beurteilungsbögen einer fachpraktischen Übung.	119
5.3	Feedbackgespräche und Selbstreflexion nach einer Praxisbegleitung	127
5.4	Lern- und Arbeitsaufgaben arbeitsverbundenen Lernens.	131
	E-Anhang.	135
	Literatur	141
6	Beurteilungsmöglichkeiten für die Praxisanleitung	143
	Martina Pildner, Gregor Nasner, Kick van Walbeek, Verena Koch, Anna Ruhmann und Maximilian Wagner	
6.1	Arbeits- und Lernaufgaben.	143
6.2	Zwischen- und Abschlussgespräche.	150
6.3	Selbst- und Peerbeurteilungen	154
6.4	Lernende leiten eine Station.	159
6.5	Praxisberichte in der beruflichen Pflegebildung.	164
6.6	Praktische Abschlussprüfung	167
6.7	Anhang	172
	Literatur	172
7	Beiträge der Herausgeberinnen zu Beurteilungsmöglichkeiten am dritten Lernort (Skillslab)	175
	Carola Nick, Katharina Lüftl, Maria Ortmann, Andrea Kerres und Christiane Wissing	
7.1	Debriefing und Feedback	175
7.2	Peer-Debriefing durch Leitfragen.	184
7.3	Reflexionsbericht am Beispiel eines Videodebriefings	191
	Literatur.	196
8	Ausblick	199
	Andrea Kerres	
	Literatur	200

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1	Prozess der Notengebung. (Eigene Darstellung (strukturiert nach Gäns 2018)).	2
Abb. 1.2	Oberflächen- und Tiefenstruktur nach Mayer 2007:147.	2
Abb. 1.3	Constructive Alignment. Die Darstellung war im Original dem Lernort Schule zugeordnet (Eigene Darstellung nach Walzik 2012:8).	3
Abb. 2.1	Dimensionen diagnostischer Urteile. (Adaptiert nach Hesse und Latzko 2009: 27)	37
Abb. 2.2	Vielfalt der diagnostischen Aufgaben. (Adaptiert nach Hesse und Latzko 2009: 26)	37
Abb. 2.3	Aspekte professioneller Kompetenzen von Lehrkräften (Baumert und Kunter 2006 in Artel und Kunter 2019:399)	39
Abb. 2.4	Modul 5.6 im MHB PP BA der KSH München (KSH 2019)	41
Abb. 2.5	Modul B6 im MHB PP BA der KSH München (KSH 2020a:11).	41
Abb. 2.6	Modul B4 im PP MA der KSH München (KSH 2020b:12).	44
Abb. 2.7	Themenblöcke, Zielsetzungen, geplante Studienbriefe (Haschke-Hirth und Kuhle 2010:173)	45
Abb. 2.8	Bsp. gesetzliche Vorgaben zur Fortbildungs- und Nachweispflicht (Kuschel et al. 2020:214)	45
Abb. 4.1	Kompetenzen prüfen. (Eigene Abbildung. Adaptiert nach Neuweg 2019a, b: 158–159; Walzik 2015: 51; Schewior-Popp 2015: 180; Bonse-Rohmann et al. 2008: 52)	72
Abb. 4.2	Strukturmodell einer vollständigen Handlung. (Eigene Darstellung. Adaptiert nach Kottländer et al. 2021: 67; Leenders et al. 2001 in Walzik 2015: 37–38)	73
Abb. 4.3	Kompetenzorientiertes schriftliches Prüfen. (Eigene Darstellung, 2022)	75

Abb. 4.4	Komponenten der Portfolioarbeit. (Eigene Darstellung, adaptiert nach Löwenstein 2016: 64)	81
Abb. 4.5	Johari-Fenster. (Eigene Darstellung nach Luft und Ingham 1955 entnommen Werther 2015: 7)	94
Abb. 4.6	Feedbackmodell nach Hattie und Temperley. (Entnommen Hattie und Timperley, 2007: 87)	96
Abb. 4.7	Struktur von Kompetenzrastern. (Entnommen Braun und Schmoll 2019: 14)	97
Abb. 4.8	Skizzierung eines Feedbackgesprächs mittels Kompetenzraster. (Entnommen Braun und Schmoll 2019: 15)	97
Abb. 5.1	Kompetenzbereiche Kurzdarstellungen (entnommen aus Saul und Jürgensen 2021, S. 29, 30)	120
Abb. 5.2	Herausforderungen Lehrender in Praxisbegleitungen. (Adaptiert nach Schneider 2011; Reuschenbach 2020; Bohrer und Walter 2020)	121
Abb. 6.1	Kompetenznetz (Jürgensen und Dauer 2021:97)	147
Abb. 6.2	Beispiel für einen Gesprächsprotokollbogen.	152
Abb. 6.3	Die Durchführung eines Zwischengesprächs mittels Leitfragen.	153
Abb. 6.4	Abschlussbogen	155
Abb. 6.5	Leitfragen für ein Abschlussgespräch	156
Abb. 6.6	Protokoll zur Einschätzung von Kompetenzen in der praktischen Abschlussprüfung nach Bohrer und Walter (2020); entnommen aus Bohrer und Walter (2020), S. 64	170
Abb. 6.7	Protokoll zur Einschätzung von Kompetenzen in der praktischen Abschlussprüfung nach Bohrer und Walter (2020); entnommen aus Bohrer und Walter (2020), S. 71	171
Abb. 7.1	Drei Hauptphasen simulationsbasierter Lehr-/Lerneinheiten (Eigene Erstellung, angelehnt an Schröppel 2021a, b)	176
Abb. 7.2	Phasen des Debriefing-Prozesses (Eigene Erstellung nach Decker et al. 2021)	177
Abb. 7.3	Szenario zur Anbahnung kommunikativer Kompetenz. (Eigene Erstellung)	179
Abb. 7.4	Beobachtungsauftrag als Grundlage für ein Feedback zum oben beschriebenen Szenario (Eigene Erstellung)	179
Abb. 7.5	Debriefingphasen in Anlehnung an Dieckmann (2018: 191). (Eigene Darstellung).	187
Abb. 7.6	Leitfragen für die Peers mit Fokus Interaktion zwischen Praxisanleitender/m und Lernender/m.	188
Abb. 7.7	Leitfragen für die Peers mit Fokus Interaktion zwischen Praxisanleitender/m und Pflegebedürftiger/m	189
Abb. 7.8	Feedbackmodus	189

Tabellenverzeichnis

Tab. 1.1	Exemplarische Chancen und Risiken der Lernorte. (Eigene Darstellung)	9
Tab. 2.1	Gegenüberstellung psychologischer und pädagogischer Diagnostik. (Eigene Darstellung nach Schmidt-Aztert 2021; Ingenkamp und Lissmann 2008)	32
Tab. 2.2	Diagnosezyklus. (Eigene Darstellung, nach Helmke 2009:142).	32
Tab. 2.3	Zusammenfassung. (Eigene Darstellung)	33
Tab. 2.4	Merkmale und Voraussetzungen Diagnosekompetenz. (Nach Helmke 2009:122).	33
Tab. 2.5	pädagogische Praktika im Lehramtstudium Realschule. (Nach UNA 2022c)	33
Tab. 2.6	Zusammenfassung – Vergleich PP und Lehramt. (Eigene Darstellung)	33
Tab. 2.7	Umfrageergebnisse Qualifikation von LK an Pflegeschulen in Oberbayern. (Nach Frieß et al. 2020:114).	34
Tab. 2.8	Zusammenfassung Vergleich Pflegepädagogik und Lehramt. (Eigene Darstellung)	34
Tab. 4.1	Anforderungsbereiche.(Eigene Darstellung. Adaptiert nach Bohrer et al. 2021: 28; SenBJF 2019: 11; Reitbrecht und Sorger 2018: 3)	73
Tab. 4.2	Fallbasierte Aufgabenstellungen. Eigene Darstellung. Adaptiert nach Schewior-Popp 2015: 182–183	75
Tab. 4.3	Portfolioarten.(Eigene Darstellung. Adaptiert nach Bohl 2006: 146; Winter 2018: 175; Hugenroth 2009: o. S.)	79
Tab. 4.4	Kriterien für Feedback (Antons 1998, zitiert nach Fengler 2010: 11)	94
Tab. 4.5	Stärken und Schwächen von Feedback.(Eigene Darstellung)	98
Tab. A.1	Merkmale von Portfolios.(Eigene Darstellung. Adaptiert nach Löwenstein 2016: 56–58; Häcker 2005: 6).	111
Tab. 5.1	Aufbau von Beobachtungs- und Beurteilungsbögen	122

Tab. 5.2	Beispiel für ein Beobachtungs- und Beurteilungsbogen für fachpraktische Übung am Lernort Schule	124
Tab. 5.3	Punktegewichtung	125
Tab. 5.4	Beispiel für einen Beobachtungs- und Beurteilungsbogen für eine praktische Prüfung am Lernort Praxis	126
Tab. 5.5	Leitfragen für die Selbstreflexion. In Anlehnung an Groß et al. (2019: 115; 124)	130
Tab. 5.6	Feedback nach Praxisbegleitung	130
Tab. A.1	Schneider, Hamar: Ein Formblatt für Lern- und Arbeitsaufgaben in der generalistischen Pflegeausbildung	136
Tab. 6.1	Erläuterung der Indikatoren für den Kompetenzerwerb (adaptiert nach Jürgensen und Dauer 2021:98)	148
Tab. 6.2	Einschätzung einer Arbeits- und Lernaufgabe bzw. geplanten Anleitungssituation. Eigene Darstellung adaptiert nach Walter und Bohrer (2020:59)	149
Tab. 6.3	Tabelle nach Lötscher und Roos (2021: 66)	157
Tab. 6.4	Berufliche Handlungskompetenz (Klein et al. 2021a, b:19)	160
Tab. 6.5	Übersicht der Merkmale einer Schulstation (Hauck und Schuster 2014:72)	162
Tab. 6.6	Verbindung von vorbehaltenen Tätigkeiten und Kompetenzbereichen in der praktischen Abschlussprüfung; entnommen aus Bohrer und Walter (2020, S. 62)	169
Tab. 6.7	Nicht integrierte Kompetenzbereiche im Protokoll nach Bohrer und Walter (2020); entnommen aus Bohrer und Walter (2020, S. 63).	169
Tab. 6.8	Bestandteile und Ziele des Protokolls nach Bohrer und Walter (2020); eigene Darstellung.	170
Tab. 7.1	Abgrenzungen zwischen Debriefing und Feedback	178
Tab. 7.2	Unterschiedliche Fragearten, abhängig von der Strategie der Nachbesprechung	180
Tab. 7.3	Ziele und Anforderungen von Feedback und Debriefing	183



Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung

1

Jana Guthmann, Elisabeth Kardas, Julia Moll,
Dorothea Thurner und Friederike Zahn

Einleitung

Die Struktur des Kapitels ist an den Prozess der Notengebung nach Gäns (2018) angelehnt (siehe Abb. 1.1). Dieser beginnt mit den Aspekten zur Leistungsmessung, in welchem der theoretische Rahmen, Diagnose- und Prüfarten sowie die Beurteilung an den verschiedenen Lernorten (Schule, Praxis, Skillslab) thematisiert werden. Es folgen mögliche Messfehler mit der Darstellung der Gütekriterien sowie die Beurteilung anhand der Bezugsnormen. Zuletzt werden potenzielle Beurteilungsfehler erläutert. Diese vier Themenbereiche wirken sich auf die Notengebung aus (Gäns 2018:7–16).

Theoretischer Rahmen

In der theoretischen Rahmung dieses Kapitels soll sich zuerst dem Kompetenzbegriff durch verschiedene Definitionsversuche genähert werden, um daran anschließend die kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung auf rechtlicher,

psychologischer und gesellschaftlicher Ebene zu beleuchten.

Definitionen

Kompetenz stellt einen vielschichtigen und komplexen Begriff dar, der von der antiken römischen Rechtsprechung bis in die moderne Pädagogik und Psychologie zahlreichen Bedeutungsveränderungen unterworfen war (Röhr-Sendlmeier und Käser 2017:235–236). Mittlerweile lässt sich der wissenschaftliche Kompetenzbegriff von einem alltagsprachlichen Verständnis von Kompetenz unterscheiden, welches durch seinen inflationären Gebrauch oft stark vereinfachend mit Fähigkeiten und Qualifikation assoziiert wird (Weidauer 2015:32). Auch im wissenschaftlichen Diskurs besteht kein Konsens in Bezug auf den Kompetenzbegriff, was zu einer Vielzahl an Definitionen der unterschiedlichen Disziplinen, die den Begriff beanspruchen, geführt hat (Röhr-Sendlmeier und Käser 2017:237). Im Rahmen dieses Beitrags soll exemplarisch auf wenige wegweisende und für die kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung entscheidende Definitionsansätze eingegangen werden.

Moderne wissenschaftliche Kompetenzbegriffe berufen sich zumeist auf den Linguisten Chomsky (1970). Im Rahmen seiner Theorie einer generativen Grammatik unterschied er die Begriffe (Sprach-)Kompetenz und Performanz. Er fasste damit begrifflich die Beobachtung, dass ein Sprecher mithilfe eines Systems end-

J. Guthmann · E. Kardas · J. Moll · D. Thurner (✉) ·
F. Zahn
Fakultät Gesundheit und Pflege, Studentin an der
Kath. Hochschule München, München, Deutschland
E-Mail: dorothea.thurner@thurner-haiming.de;
elisabeth.kardas@web.de

J. Moll
E-Mail: juliamoll97@aol.de



Abb. 1.1 Prozess der Notengebung. (Eigene Darstellung (strukturiert nach Gäns 2018))

licher und zumeist unbewusster grammatikalischer Regeln und Prinzipien (Kompetenz) eine prinzipiell unendliche Vielzahl sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten (Performanz) generieren kann (Chomsky 1970:106). Chomsky griff damit das humboldtsche Diktum von der Produktivität der Sprache auf, die dazu imstande ist, „[...] von endlichen Mitteln einen unendlichen Gebrauch [zu] machen“ (Humboldt 1836:106). Ähnlich wie sprachliches Vermögen kann auch menschliches Handeln generell als Bemühen darum verstanden werden, mithilfe eines begrenzten Vorrats an Wissen und Handlungsmöglichkeiten

immer wieder neue, kreative Antworten auf komplexe Herausforderungen zu ermöglichen.

Aus der Unterscheidung von Kompetenz und Performanz wird deutlich, dass es sich bei Kompetenzen nicht um Leistungen handelt, die im Rahmen von Prüfungen vollständig beobachtbar sind. Vielmehr handelt es sich bei Kompetenzen um diejenigen Tiefenstrukturen, die als Voraussetzung für beobachtbares Handeln – verstanden als Performanz – gelten können (siehe Abb. 1.2).

Ausgehend von Chomskys linguistischer Theorie wurde der Kompetenzbegriff auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen angeeignet. Eine

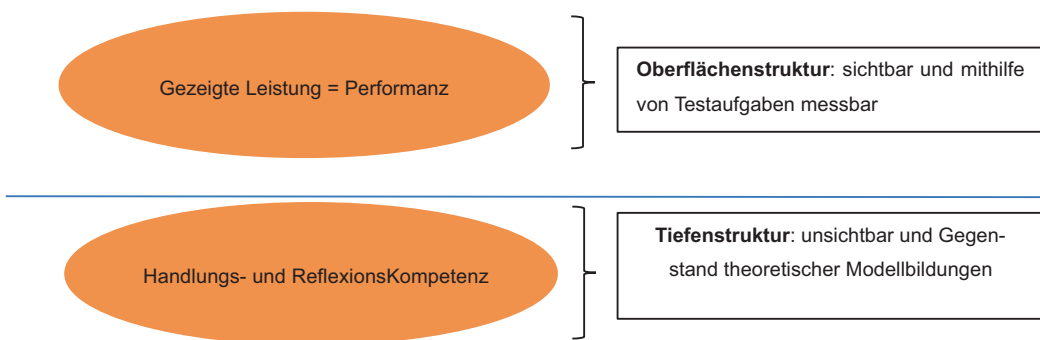


Abb. 1.2 Oberflächen- und Tiefenstruktur nach Mayer 2007:147

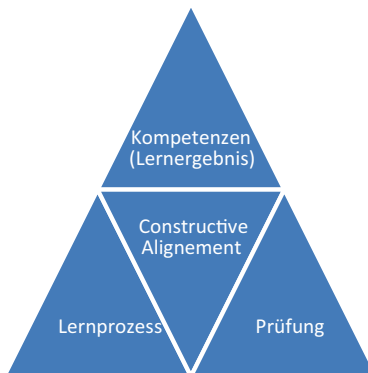


Abb. 1.3 Constructive Alignment. Die Darstellung war im Original dem Lernort Schule zugeordnet (Eigene Darstellung nach Walzik 2012:8)

prominente, in der Psychologie zu verortender Definition von Weinert fasst unter Kompetenzen

„[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2014:27–28).

Diese Definition, die eine Standardreferenz u. a. in empirischen Schulleistungsvergleichen wie PISA darstellt, kann jedoch je nach Anwendungskontext heterogene Verständnisse des Begriffs implizieren (Röhr-Sendmeier und Käser 2017:238). Beispielhaft hierfür stehen u. a. mathematische Kompetenzen, die mit einem ausschließlich kognitivistischen Kompetenzverständnis eine hohe inhaltliche Kongruenz mit dem Konstrukt der Intelligenz aufweisen (Hartig und Klieme, 2006:129). Gleichzeitig vernachlässigt ein kognitivistisch verengter Kompetenzbegriff die immanente Bedeutung von implizitem und leibkörperlichem Wissen (Uzarewicz und Uzarewicz 2005:177 f.), welches speziell für die Pflege eine besondere Bedeutung besitzt.

Ein anderer, richtungsweisender Ansatz zur Kompetenzdefinition wurde von Erpenbeck und Kollegen entwickelt. Diese definieren Kompetenzen als „[...] geistige oder physische Selbst-

organisationsdispositionen“, welche „[...] Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheit umzugehen“, umfassen (Erpenbeck et al. 2017:XII). In dem für diese Definition zentralen Begriff der Selbstorganisationsdispositionen werden die theoretischen Bezüge zum Konstruktivismus und zur Systemtheorie deutlich (Olbrich 2018:23), welche gleichzeitig auch als lerntheoretische Voraussetzung für kompetenzorientiertes Lehren und Prüfen gelten können.

Aus diesen theoretischen Annäherungen an verschiedene Kompetenzbegriffe kann als zentrales Definitionselement von Kompetenzen sowohl deren Unsichtbarkeit, als auch deren Bezug zur Bewältigung von domänenspezifischen Anforderungen und konkreten Handlungen bzw. zur Performanz betrachtet werden (Weidauer 2015:33–34.). Die Performanz stellt aber lediglich einen situativen Ausschnitt aus dem gesamten Handlungsspektrum der Kompetenz eines Individuums dar und ist somit keinesfalls deckungsgleich.

Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung stellt damit den Versuch dar, über die sichtbare Performanz eines Lernenden Rückschlüsse auf dessen berufliche Handlungskompetenz oder eine ihrer Teildimensionen zu ziehen.

Recht

Als Ausbildungsziel wird im § 5 des Pflegeberufgesetzes (PflBG) die für „[...] Pflegesituationen erforderlichen fachlichen und personalen Kompetenzen einschließlich der zugrunde liegenden methodischen, sozialen, interkulturellen und kommunikativen Kompetenzen“ als Kategorien zu erwerbender Kompetenzen definiert (§ 5 Abs. 1 S. 1 PflBG). Zudem werden „Lernkompetenzen sowie (die) Fähigkeit zum Wissenstransfer und zur Selbstreflexion“ (§ 5 Abs. 1 S. 2 PflBG) als weitere im Ausbildungsverlauf anzueignende Kompetenzen angeführt. Die Subkategorisierung der beruflichen Handlungskompetenz, in Methoden-, Fach-, Sozial-, und Personalkompetenzen, wird im PflBG für die generalistische Pflegeausbildung außerdem durch eine Erweiterung um fünf

Kompetenzbereiche neu aufgelöst bzw. spezifiziert. Diese Kompetenzbereiche umfassen:

1. Pflegeprozesse und Pflegediagnostik.
2. Kommunikation und Beratung.
3. Intra- und interprofessionelles Handeln.
4. Handeln auf der Grundlage von Gesetzen, Verordnungen und ethischen Leitlinien
5. Handeln auf der Grundlage von wissenschaftlichen Erkenntnissen und berufsethischen Werthaltungen.

Sie sind in der Anlage 1 und 2 der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (PflAPrV) genauer ausgeführt. Der rechtliche Rahmen in Bezug auf kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung ist im § 9 der PflAPrV gegeben. Da sich die Zwischenprüfung in der Pflegeausbildung (Kompetenzen nach Anlage 1 PflAPrV) und die staatliche Prüfung (Kompetenzen nach Anlage 2 PflAPrV) an diesen Kompetenzbereichen orientiert, ist es sinnvoll, während der gesamten Ausbildung bereits an den Kompetenzbereichen orientierte Leistungserhebungen durchzuführen.

Psychologie

Nach den theoretischen Annäherungen an den Kompetenzbegriff und rechtlichen Bedingungen zu den Kompetenzbereichen der neuen generalistischen Pflegeausbildung können Befunde aus der Psychologie für eine kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung herangezogen werden. Erst durch die Errungenschaften der Psychologie – als eine wegweisende wissenschaftliche Disziplin in der Kompetenzforschung – können von der Entwicklungspsychologie bis zur Selbstkonzeptforschung Kernelemente eines modernen Kompetenzverständnisses expliziert werden (Olbrich 2018:44). Besonders in der Leistungsbeurteilung kann das Wissen über psychologische Aspekte des Beurteilens, die Beurteilenden unterstützen, eine möglichst objektive Einschätzung der Leistung der zu prüfenden Person vorzunehmen. Diese spielen bspw. im Rahmen von Beurteilungsfehlern eine große Rolle. Auch auf das Wissen über die positiven wie negativen Effekte der Leistungs-

beurteilung bei den zu prüfenden Personen, wie sie z. B. in Bezug zur Motivation für das Lernen auftreten, sollten Beurteilende ein Augenmerk legen. Denn Leistungskontrollen können einerseits motivationsfördernd wirken, indem durch sie das Lernen an Sinn gewinnt oder Zielvorstellungen hinsichtlich des Lernverlaufs gebildet werden können, andererseits kann die Beurteilung auch demotivierend wirken, wenn sich Auszubildende in der Prüfung als nicht kompetent erleben (Walzik 2012:14). Andere Aspekte wie Prüfungsangst und das damit verbundene Stresserleben, können ein eventuell verzerrtes Bild der Performanz hervorbringen und wirken sich damit ebenso auf die Beurteilung bzw. die Beurteilbarkeit von Kompetenzen aus (Walzik 2012:14).

Gesellschaft

Die kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung bedeutet im gesellschaftlichen Kontext, dass Prüfungen, als Mittel der Qualitätssicherung und der bildungspolitischen Steuerung, Bildungsabschnitte offiziell beenden (Walzik 2012:9) und so zu einer Qualifikation führen, welche „[...] das formale Ergebnis eines Bewertungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen“ (Europäische Kommission 2019:7). Es besteht aber zudem der Anspruch an Leistungsbeurteilungen, weit mehr als die Reproduktion reinen Faktenwissens zu erfassen und z. B. Potenziale zur Persönlichkeits- und professionellen Berufsidentitätsentwicklung ausgeschöpft werden. Denn die Entwicklung zur westlichen Wissensgesellschaft seit Ende des 20. Jahrhunderts brachte durch den enormen Anstieg an Informationen und Wissen, der Geschwindigkeit technischer Innovation, wissenschaftlicher Evidenz und der zunehmenden Komplexität des Wissens, die Individuen unter einen hohen Veränderungs- bzw. Anpassungsdruck, um die Herausforderungen der Alltagswelt bewältigen zu können (Olbrich 2018:22). Einzelne sehen sich mit der schnellen Veralterung von Bildungsinhalten und Berufsanforderungen konfrontiert, was sich bildungspolitisch in der Abkehr

von der Input-Orientierung und Hinwendung zur Kompetenzorientierung niederschlug (Olbrich 2018:22). Kompetenz wird auf gesellschaftspolitischer Ebene fortan als Disposition anerkannt, die sich durch Einsicht und Eigenreflexion stetig entwickelt. Diese Orientierung begründet damit die Notwendigkeit zu lebenslangem Lernen und der Aktualisierung des eigenen Wissens, um den Anforderungen des modernen Gesellschafts- und Berufslebens gerecht zu werden (Olbrich 2018:15).

Dass die Kompetenzorientierung und stetiges (Weiter-) Lernen auch in der Leistungsbeurteilung während der Ausbildung von Pfliegenden forciert wird, kann bspw. am Ziel der Ausbildung festgemacht werden, in welchem „Lebenslanges Lernen [...] als ein Prozess der eigenen beruflichen Biographie verstanden und die fortlaufende persönliche und fachliche Weiterentwicklung als notwendig anerkannt [wird]“ (§ 5 Abs. 1 PflBG). Die Orientierung an den Kompetenzen von Auszubildenden lässt sich auch auf internationaler Ebene als eine pädagogische Prämisse identifizieren. So beschreibt der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) das stufenweise abgebildete Ziel „[...] die Transparenz, Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit von Qualifikationen [zu] verbessern“ (Europäische Kommission 2019:5), wodurch die Zuschreibung und Anerkennung beruflicher Kompetenzen über Ländergrenzen hinweg gefördert und somit dieses Ziel des EQR erreicht werden soll.

Denn eine Gesellschaft erwartet zu recht, dass beispielsweise Pfliegende, die ihre Berufsbezeichnung führen dürfen, entsprechend handlungskompetent sind, die ihnen anvertrauten Individuen der Gesellschaft nach dem aktuell besten Wissen pflegen, ihre Handlungskompetenz weiterentwickeln und diese nicht nur in Deutschland, sondern europaweit von vergleichbarer, messbarer und damit beurteilbarer Qualität ist.

Diagnose- und Prüfarten

Im Folgenden wird auf die unterschiedlichen Diagnose- und Prüfarten eingegangen.

Summatives und formatives Prüfen

Es gibt verschiedene Formen des kompetenzorientierten Beurteilens. Die Auswahl erfolgt durch das angestrebte Ziel. Zum einen wird zwischen der summativen und formativen Prüfung unterschieden. Eine Kombination der Formen ist möglich, wenn die Intention der Prüfung zuvor geklärt und offengelegt wird (Walzik 2012:16).

Beim summativen Prüfen liegt der Fokus auf der Beurteilung des Leistungsstands der zu Prüfenden. Mittels vorgegebener Kriterien kann ein Vergleich vorgenommen und der Leistungsstand beurteilt werden. Diese Beurteilung kann in verschiedener Form erstellt werden, zum Beispiel durch eine Note, einen Text, schriftlich oder mündlich, und dient beispielsweise der Selektion (Walzik 2012:16) oder dem Abschluss beziehungsweise Eintritt von weiteren Bildungsabschnitten (Maier et al. 2012:9).

Die formative Prüfungsform ermöglicht eine Unterstützung des Lernprozesses und der Förderung der Lernenden. Hierbei dient die Prüfung als eine präzise Rückmeldungsmöglichkeit. Die Feststellung des Leistungsstandes und der Fähigkeiten der Prüflinge sind dafür notwendig (Walzik 2012:16). Die Classroom Assessment Techniques sind an dieser Stelle exemplarisch als eine spezielle Art der formativen Prüfung zu nennen (Walzik 2012:71).

Merke

- Summatives Prüfen: Beurteilung des Leistungsstands der Prüflinge
- Formatives Prüfen: Unterstützung des Lernprozesses mit Rückmeldungsmöglichkeit
- Auswahl der Prüfungsform je nach Ziel
- Eine Kombination der Prüfungsformen ist unter bestimmten Voraussetzungen möglich

Status- und Prozessdiagnose

Eine weitere Unterscheidung findet zudem zwischen der Status- und Prozessdiagnose statt.

Während der Statusdiagnose erhalten die Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem festgelegten Umfang Feedback bezüglich ihres aktuellen Lernstandes. Insbesondere das Fachwissen wird überprüft. Vorteilhaft ist hierbei, dass der Umfang und die Dauer der Prüfung für die Auszubildenden klar definiert sind und der Lernstand konkret durch eine Notengebung abgebildet werden kann. Als Nachteil ist der mangelnde Fokus auf die Sozialkompetenz der Lernenden zu nennen (Richter 2002 in Bonse-Rohmann et al. 2008:15).

Bei der Prozessdiagnose wird der Lernprozess über einen längeren Zeitraum in den Mittelpunkt gestellt. Dadurch können Weiterentwicklungen sowie Veränderungen in Bezug auf die angestrebten Kompetenzen geprüft werden. Als Vorteil ist die Möglichkeit der Überprüfung der sozialen und personalen Kompetenz anzumerken. Selbst- und Fremdeinschätzung sind beispielhafte Erhebungsmethoden. Zusätzlich sind Lern- oder Tätigkeitsberichte praktikable Instrumente zur Erhebung der Prozessdiagnose (Richter 2002 in Bonse-Rohmann et al. 2008:15, 16).

Merke

- Statusdiagnose: Feedback bezüglich ihres aktuellen Lernstandes zu einem bestimmten Zeitpunkt mit festgelegtem Ausmaß
- Prozessdiagnose: Fokus auf dem individuellen Lernprozess und auf die Kompetenzentwicklung über einen längeren Zeitraum

Lernorte

Innerhalb der pflegerischen Ausbildung lassen sich drei verschiedene Lernorte voneinander abgrenzen: Die Schule, das SkillsLab und die Praxis. In allen drei Lernorten finden kompetenzorientierte Leistungsbeurteilungen statt. Im folgenden Kapitel werden die einzelnen Lernorte sowie ihre spezifischen Besonderheiten in Bezug auf das kompetenzorientierte Beurteilen eingehend betrachtet.

Schule

Besonders relevant für diesen Lernort ist die Tatsache, dass der Lernprozess vermehrt in das Zentrum zur Gestaltung von Prüfungsleistungen rückt. Die zunehmende Frequenz der Prüfungen ermöglicht Lehrenden eine effizientere Begleitung des Lernprozesses. Jedoch schließt dies Statusprüfungen nicht aus. Es finden also vermehrt Prozessdiagnosen innerhalb der pflegerischen Ausbildung statt. Dies gilt insbesondere dann, wenn Leistungsbeurteilungen nicht nur summativ, sondern auch formativ genutzt werden. Es soll zudem eine deutliche Kohärenz zwischen Kompetenzen beziehungsweise Lernergebnissen, Lehr-Lernprozess sowie Leistungsbeurteilungen bestehen. Diese Übereinstimmung wird als „Constructive Alignment“ bezeichnet. Ein Beispiel hierfür wäre die korrekte Anlage eines Blasendauerkatheters als angestrebte Kompetenz, welche durch entsprechende Lerneinheiten sowie eine Prüfung im SkillsLab erlernt und überprüft wird. Die folgende Abbildung verdeutlicht die Zusammenhänge innerhalb des „Constructive Alignments“. Ausgangspunkt der Beschreibung von Lernergebnissen sowie der Unterrichts- und Prüfungsgestaltung sind Situationen und Handlungsanforderungen aus der Praxis. Damit werden Lernergebnisse, Lehr- Lernprozesse und Leistungsbeurteilungen direkt auf spätere praktische Handlungsanforderungen bezogen (Walzik 2012:8). Dieser Aspekt wird in der pflegerischen Ausbildung beispielsweise durch die Verwendung von Lernsituationen deutlich.

Bei der Auswahl der Inhalte sollte bezüglich der Kompetenzorientierung darauf geachtet werden, die Frage- und Problemstellungen so zu gestalten, dass sie den Kompetenzansprüchen genügen. Erstes Kriterium der Auswahl sollte also weniger die Problemlosigkeit der Beurteilung, sondern vielmehr die Relevanz für die Zielgruppe darstellen. Des Weiteren gilt zu beachten, ob die Lösung der Aufgabe tatsächlich Kompetenzen voraussetzt und ein Rückschluss der Performanz auf zugrunde liegende Kompetenzen durch die Aufgabenstellung überhaupt möglich ist (Walzik 2012:41). Insbesondere letzteres zu beurteilen stellt für Lehrende häufig eine Herausforderung

dar. Die Besonderheit innerhalb der pflegerischen Ausbildung an drei verschiedenen Lernorten geprüft und bewertet zu werden führt nicht selten zu Schwierigkeiten in der Beurteilung von Lernenden, da jeder Lernort seine eigenen Chancen und Risiken bezüglich des kompetenzorientierten Prüfens mit sich bringt.

Dies ist ein Grund für die Formulierung von allgemeinen Ansprüchen an Prüfungsleistungen. Generelle Forderungen sind in diesem Fall: Repräsentativität, Ökonomie, Problem- und Handlungsorientierung sowie Relevanz (Walzik 2012:42). Alle diese Ansprüche haben ihre Relevanz innerhalb der pflegerischen Ausbildung und werden ebenfalls im Lernort SkillsLab sowie in praktischen Prüfungen umgesetzt. Stellvertretend werden sie in Verbindung mit den allgemeinen Gütekriterien an dieser Stelle bereits erwähnt.

Merke: Es ist zielführend, das Constructive Alignment sowie die allgemeinen Ansprüche und Gütekriterien innerhalb kompetenzorientierter Prüfungen sinnvoll umzusetzen, wobei die Relevanz für die spezifische Zielgruppe im Vordergrund stehen sollte.

Mündliche Prüfungen werden ebenfalls im Lernort Schule verortet und stellen im Allgemeinen eine Handlungssituation dar, welche durch Kommunikation und Interaktion mindestens zweier Subjekte ergänzt wird. Beide Individuen sind dabei aktiv Handelnde mit eigenen Beweggründen und Zielen (Macke et al. 2016:136). Es existieren jedoch ganz klare Machtverhältnisse sowie eine eindeutige Rollenverteilung. Dabei sind die Handlungsspielräume ungleich verteilt. Der zu Prüfende kann in der Regel lediglich reagieren (Macke et al. 2016:138), wobei der Prüfende jedoch die Macht besitzt die Situation fair zu gestalten. Die konkreten Handlungsspielräume müssen jedoch zuvor ausgehandelt werden und können auch innerhalb der Prüfung implizit und explizit

überprüft werden (Macke et al. 2016:139). Um Kompetenzen in einer mündlichen Prüfung zuverlässig bestimmen zu können sollten auch bei dieser Prüfungswahl der Lernprozess, die Form der Prüfung sowie die angestrebten Kompetenzen übereinstimmen.

SkillsLab

Das SkillsLab stellt ein Brückenelement zwischen Theorie und Praxis dar. In diesem Lernort wird im Besonderen eine Steigerung der Handlungskompetenz angestrebt. Im Vordergrund steht dabei theoretisches Wissen in praktisches Handeln umzusetzen und aus Fehlentscheidungen zu lernen. Das SkillsLab ist dabei der Lernort, indem Fehler prinzipiell als Lernmöglichkeiten gesehen werden. Lernende können zudem die Entwicklung der Handlung zu einem gewissen Teil selbst bestimmen und das Treffen fachlicher Entscheidungen sowie angemessenes Rollenverhalten kann eingeübt werden. Zudem wird durch entsprechende Simulationen ebenfalls die interprofessionelle Zusammenarbeit gefördert (Kirsten und Kagermann 2018:447–450).

Im SkillsLab ist ein lernförderliches Klima dadurch gekennzeichnet, dass die Auszubildenden nachvollziehen können, welche spezifischen Kompetenzen im Verlauf der Ausbildung angestrebt werden sollen. Die Transparenz entspringt zum einen aus den Kompetenzbeschreibungen in der PflAPrV, zum anderen aus den Rahmenlehrplänen beziehungsweise den schulinternen Curricula. Insbesondere die vorformulierten Ziele der einzelnen Lehr-Lernsequenzen sorgen jedoch für die notwendige Überprüfbarkeit. Ein relevantes Ziel beruflicher Bildung ist der bereits erwähnte Erwerb von Handlungskompetenz. Dementsprechend konsequent sollten auch die Rahmenlehrpläne und demzufolge auch die einzelnen Lehr-Lernsequenzen dieser Systematik möglichst konsequent folgen. Die Vorformulierung des erwarteten Kompetenzniveaus sowie die Bestrebung eines Constructive Alignments sind notwendig, um im Lernort SkillsLab eine kompetenzorientierte Prü-

fung abnehmen zu können (Schlosser und Rebmann 2019:79–86).

Zudem bietet es sich an die prüfungsrelevanten beobachtbaren Aspekte im Vorfeld für die Lernenden transparent zu halten. Exemplarisch hierfür sind unter anderem: Kommunikation, Beratung, Pflegerische Einzelhandlung sowie Urteilsbildung (Schlosser und Rebmann 2019:79–86). Ein Beispiel hierfür wäre die Durchführung der Körperpflege (an einer Simulationspuppe). Innerhalb dieser Handlung können die Kommunikations- und Beratungsfähigkeit des Lernenden bewertet werden, indem beispielsweise die Integration notwendiger Prophylaxen beurteilt wird. Die pflegerische Handlung kann im Sinne der fachgerechten Durchführung eingeschätzt werden und die Urteilsbildung der Lernenden kann im Rahmen einer Selbstreflexion ermessens werden.

Merke: Im Vordergrund steht im SkillsLab die Entwicklung und Förderung von Handlungskompetenz. Dies sollte sich auch in den konkreten Lehr-Lernsequenzen widerspiegeln. Relevant ist dabei die Transparenz prüfungsrelevanter Aspekte gegenüber den Lernenden.

Eine Leistungsbeurteilung im Skills Lab vorzunehmen stellt für Lehrende eine große Herausforderung dar. Zum einen bezüglich der curricularen Verortung der Skills Lab-Situation, zum anderen ist die Beurteilung der Leistungen häufig herausfordernd. Einige Sachverhalte, wie beispielsweise die beobachtbaren Performanzen, lassen einen individuellen Interpretationsspielraum zu. Da zukünftig mit hoher Wahrscheinlichkeit vermehrt Skillslabs an Bildungseinrichtungen des Gesundheitswesens entstehen werden, wird folglich auch die Entwicklung von Szenarien und deren Evaluation innerhalb der Pflegebildungs(-forschung) relevant sein (Schlosser und Rebmann 2019:79–86). Es bleibt abzuwarten, zu welchen Ergebnissen die Forschung diesbezüglich gelangen wird.

Praxis

Praktische Prüfungen spielen innerhalb der Ausbildung eine relevante Rolle. Auch innerhalb dieser Prüfungsform gilt die Kompetenzorientierung als bezeichnendes Qualitätskriterium (Gödecke et al. 2022:18). Als Beurteilungsrahmen kann dafür der Kompetenzorientierter Bewertungsbogen nach dem deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen herangezogen werden (Gödecke et al. 2022:20). Der erwähnte Qualifikationsrahmen ist im Anhang einsehbar.

Die Spezifität einer konkreten Pflegesituation lässt sich im Vorfeld nur schwer standardisieren. Daher ist eine gewisse Subjektivität innerhalb der Prüfungssituation von Vorneherein gegeben. Reale Situationen sind kaum zu operationalisieren und lassen daher automatisch Interpretationsspielräume zu, welche sich zwischen normativen und interpretativen Verständnis bewegen. Bezogen auf letzteres muss die reflektierte Subjektivität des Prüfenden offengelegt werden. Im Unterschied zu schriftlichen Prüfungsformaten muss der Erwartungshorizont unter Umständen innerhalb der Prüfungssituation bis zu einem gewissen Grad angepasst werden (Bohrer und Walter 2020). Ein Beispiel hierfür sind unerwartete Isolationsmaßnahmen von Simulationspersonen durch eine positive Testung auf das Coronavirus.

Auch wenn innerhalb praktischer Prüfungen die pflegerische Performanz in der Regel gut sichtbar wird, kann nicht jede Situation Gegenstand einer Leistungsbeurteilung werden. Um die situativen Anforderungen dem Ausbildungsstand entsprechend auszuwählen, werden diese Ansprüche innerhalb der Handlungsanlässe konkret für jedes Ausbildungsdrittel formuliert (Fachkommission 2019:19). Dies ist sinnvoll, um die erwünschten Kompetenzen innerhalb praktischer Prüfungen zielgerichtet beurteilen zu können.

Die Hauptgütekriterien für Prüfungsinstrumente Objektivität, Reliabilität und Validität können für die Erfassung der beruflichen Pflegekompetenz lediglich eingeschränkt übertragen werden. Vor allem bezüglich der Reliabilität entstehen Schwierigkeiten, da