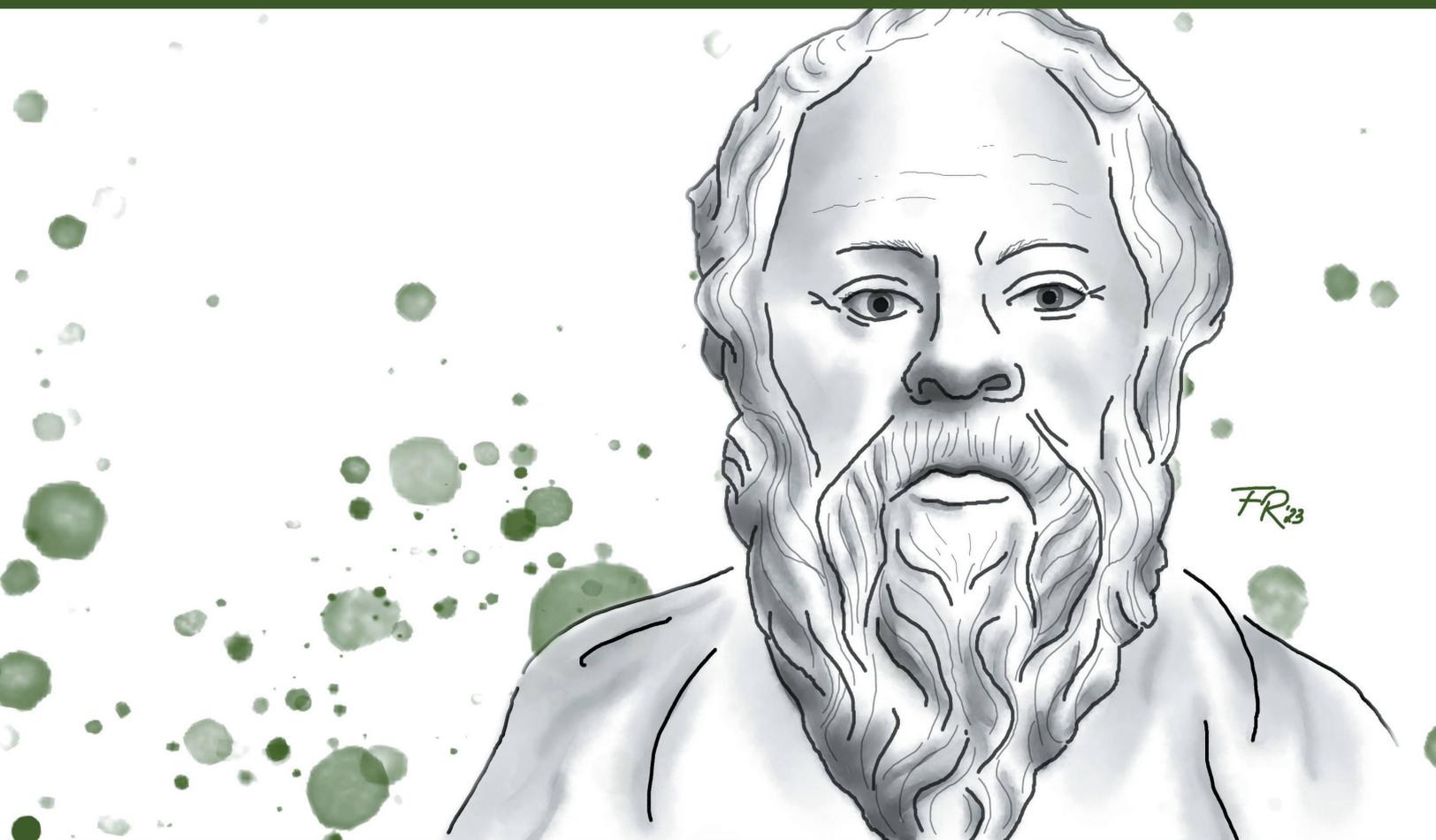


# Pädagogik der Gesundheitsberufe

Die Zeitschrift für den interprofessionellen Dialog



## Peer Review Artikel

Wissenschaftliche Weiterbildung in der Heilerziehungspflege  
aus der Perspektive von Einrichtungen und Fachschulen

Ergebnisse einer explorativen Online-Umfrage in der Behindertenhilfe

„... sobald Praxisanleiterin Jasmin dann den Raum betritt und ich weiß,  
Ja, ok, jetzt geht's doch los! Es ist ja immer 'ne Prüfung“

Von der Inszenierung strukturierter Praxisanleitung

Einsatz von E-Portfolios an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis des digitalen  
Lehrens und Lernens in der ersten Phase der beruflichen Lehrer\*innenausbildung

Hochschulische Qualifizierung für die Praxisanleitung in der Pflege

Vorstellung eines Seminarkonzeptes und begleitender Forschung

# hpsmedia CareLit<sup>®</sup>

Gezielte Literaturrecherche im Gesundheitswesen



Jetzt testen:  
10€ Startguthaben  
geschenkt!



Sie suchen,  
wir finden.

[www.carelit.de](http://www.carelit.de)

# Inhaltsverzeichnis

## Allgemeiner Teil

- 42 Autor\*innen dieser Ausgabe
- 44 Nachrichten
- 49 Standpunkt
- 53 Rezensionen

## Fachartikel peer-reviewed

- 58 **Wissenschaftliche Weiterbildung in der Heilerziehungspflege aus der Perspektive von Einrichtungen und Fachschulen**  
Ergebnisse einer explorativen Online-Umfrage in der Behindertenhilfe  
*André Heitmann-Möller, Stephanie Krebs, Martina Hasseler*
- 68 **„... sobald Praxisanleiterin Jasmin dann den Raum betritt und ich weiß ‚Ja, ok, jetzt geht's doch los‘. Es ist ja immer ‚ne Prüfung“**  
Von der Inszenierung strukturierter Praxisanleitung  
*Daniela Schlosser*
- 80 **Einsatz von E-Portfolios an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis des digitalen Lehrens und Lernens in der ersten Phase der beruflichen Lehrer\*innenausbildung**  
*Katharina Schwanke, Ursula Walkenhorst*
- 90 **Hochschulische Qualifizierung für die Praxisanleitung in der Pflege**  
Vorstellung eines Seminarkonzeptes und begleitender Forschung  
*Nadine Lutz, Tobias Dorn, Roman Gabriel Höhl, Silke Trumpa*

## Impressum

### Titelbild: Sokrates, Zeichnung von Franziska Reuther, 2023

Sokrates, altgriechischer Philosoph; 469 v. Chr. – 399 v. Chr.

Er selbst hat keine Werke verfasst – alles, was über ihn bekannt ist, stammt aus zeitgenössischen Berichten und den Schriften seiner Schüler – vor allem von Platon.

Eine markante Aussage typisiert die Haltung von Sokrates – in Menon §80 steht: „Der Mensch kann unmöglich suchen, was er weiß – und ebenso unmöglich suchen, was er nicht weiß... denn was er weiß, kann er nicht suchen, da er es weiß... und was er nicht weiß, kann er nicht suchen, denn er weiß ja nicht, was er suchen soll!“

Sokrates war der festen Überzeugung, dass für diese Suche und die damit verbundene Reifung einer Person, die Anregung von Such- und Lernprozessen und die Ausbildung der Fähigkeit zu eigenständigem Denken ein Gegenüber notwendig ist, das durch Fragen bewusst macht, wo man suchen kann. Und dieses Fragen-und-gemeinsam-Antwort-suchen sah Sokrates als die Aufgabe des Pädagogen (Pädagogik verstanden im griechischen Verständnis von pais agein – ein Kind führen). Noch heute prägt der nach ihm benannte sokratische Dialog pädagogische Diskurse.

Sokrates galt als sehr kritischer Denker und hat seine Meinungen und Denkanregungen stets auch offen (und wie von der damaligen Gesellschaft empfunden: respektlos) zum Ausdruck gebracht. Diese Offenheit wurde ihm dann letztlich zum Verhängnis: er wurde zum Tode verurteilt und musste den so genannten Schierlingsbecher trinken.

## Autor\*innen dieser Ausgabe



### **André Heitmann-Möller, Stephanie Krebs, Martina Hasseler**

#### **Wissenschaftliche Weiterbildung in der Heilerziehungspflege aus der Perspektive von Einrichtungen und Fachschulen**

Ergebnisse einer explorativen Online-Umfrage in der Behindertenhilfe

In diesem Artikel wird ein Abgleich zu Inhalten eines wissenschaftlichen Weiterbildungsprogramms für Beschäftigte in der Heilerziehungspflege mit der Perspektive von Führungskräften in Einrichtungen der sogenannten Behindertenhilfe und Lehrkräften in Fachschulen für Heilerziehungspflege vorgenommen. Die Ergebnisse zeigen auf, dass Hochschulen den Dialog mit den Einrichtungen und Fachschulen zum Zwecke der Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung verstärken sollten.

### **Daniela Schlosser**

#### **„... sobald Praxisanleiterin Jasmin dann den Raum betritt und ich weiß**

**„Ja, ok, jetzt geht's doch los! Es ist ja immer 'ne Prüfung“**

Von der Inszenierung strukturierter Praxisanleitung

Auszubildende in den pflegerischen Berufen werden innerhalb ihrer praktischen Ausbildung von Praxisanleitenden angeleitet. Dabei findet die Praxisanleitung in Deutschland unter verschiedenen institutionellen Bedingungen statt. So ist vornehmlich zwischen stationsgebundenen und hauptamtlichen, zentralen Praxisanleitenden zu unterscheiden. Während die Erstgenannten ihre praxisanleitende Aufgabe zusätzlich zu ihrer alltäglichen, pflegerischen Arbeit ausführen, sind die hauptamtlichen Praxisanleiter\*innen vom pflegerischen Alltag freigestellt, um ausschließlich Praxisanleitung mit den Lernenden durchzuführen. Bislang ist wenig über das Erleben und der Gestaltung von Praxisanleitung bekannt. Bisherige Studien fokussieren eher das Lernen in der Pflegepraxis, nehmen aber die Lebenswelt der an der Praxisanleitung Beteiligten weniger in den Blick. Diesem Desiderat widmet sich der vorliegende Beitrag. Die folgenden Ausführungen sind innerhalb eines Dissertationsprojekts entstanden, welche sich mit dem Erleben und Gestalten von Praxisanleitung beschäftigt. Hier konnten unterschiedliche Anleitungsförmungen eruiert werden. Im vorliegenden Beitrag steht eine dieser Anleitungsförmungen im Mittelpunkt, welche durchaus auch einen kritischen Blick auf strukturierte Anleitungssituationen wirft. So wird oftmals eine zweite Anleitungsförmigkeit geschaffen, in der eine gelungene, pflegerische Versorgung simuliert werden kann. Doch wie realitätsnah sind derartig strukturierte Anleitungsförmigkeiten tatsächlich?

## Autor\*innen dieser Ausgabe



### **Katharina Schwanke, Ursula Walkenhorst**

#### **Einsatz von E-Portfolios an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis des digitalen Lehrens und Lernens in der ersten Phase der beruflichen Lehrer\*innenausbildung**

Im Rahmen des Projektes „stadiL- startklar für digitales Lehren und Lernen“ wurde ein Lehr-/ Lernkonzept entwickelt, das die Anbahnung von Digital- und Reflexionskompetenz in der ersten Phase der beruflichen Lehrer\*innenbildung verknüpft. Am Institut für Gesundheitsforschung und Bildung an der Universität Osnabrück wurde diese Perspektive in die Curricula der beruflichen Fachrichtungen Gesundheitswissenschaften, Pflegewissenschaft und Kosmetologie durch die Implementierung einer neuen Lehrveranstaltung „Grundlagen digitalen Lehrens und Lernens“ integriert. Zusammen mit der Einführung des E-Portfolios als Prüfungsformat und einem Tutor\*innenprogramm unterstützt die Vorlesung die Ausbildung der Perspektive der doppelten Handlungslogik im Studium der beruflichen Bildung und wird in dem Beitrag in seiner Struktur und den Herausforderungen dargelegt.



### **Nadine Lutz, Tobias Dorn, Roman Gabriel Höhl, Silke Trumpa**

#### **Hochschulische Qualifizierung für die Praxisanleitung in der Pflege**

Vorstellung eines Seminarkonzeptes und begleitender Forschung

Mit dem Inkrafttreten des Pflegeberufgesetzes 2020 schreitet die Akademisierung der Pflege in Deutschland voran. Die Reform der Pflegeausbildung und des Pflegestudiums erfordert u. a. eine Neuausrichtung der Qualifizierung von Lehrenden für den Pflegeunterricht in Theorie und Praxis. In der Folge kommt es zu (Weiter-) Entwicklungen hochschulischer Qualifikationsangebote. Hierzu zählt das zweisemestrige Modul Fachpraktische Anleitung im Studiengang Berufspädagogik Gesundheit an der Hochschule Fulda. Es wird in diesem Beitrag mit seiner Blended-Learning Konzeption sowie mit Ergebnissen aus zwei begleitenden Forschungsprojekten vorgestellt.



## Manuskriptzentrale

Manuskripte können unter  
[www.hpsmedia-verlag.de/manuskriptzentrale](http://www.hpsmedia-verlag.de/manuskriptzentrale)  
eingereicht und eingesehen werden.



# Nachrichten

## Mythos Pflegeausbildung

Der Pflegenotstand ist Realität. Auf der Suche nach einfachen Lösungen greifen Ärztekammer, Arbeiterkammer und Politik jetzt die Akademisierung der Pflege an.

Linz/Wien (OTS) - „Mit der Akademisierung fährt der Bund die Pflege an die Wand“, „Ohne Matura kann man nicht mehr in die Pflege gehen“, „Die Akademisierung schreckt Personen, die sich für den Pflegeberuf interessieren, ab“. Das sind nur drei der Aussagen, die in den vergangenen Wochen durch die österreichische, speziell die oberösterreichische, Medienlandschaft geister-ten – initiiert von Ärztekammer, Arbeiterkammer und Soziallandesrat Wolfgang Hattmannsdorfer.

Der ÖGKV (Österreichischer Gesundheits- und Krankenpflegeverband) setzt nun der Panikmache der vergangenen Wochen Fakten entgegen. „Das Ausbildungsthema ist nicht das große Problem“, sagt ÖGKV Präsidentin Elisabeth Potzmann. Warum die Menschen nicht im Pflegeberuf bleiben wollen, wurde durch die Gferer & Gferer Studie „GuK-C19-Studie“ (nachzulesen auf [www.oegkv.at](http://www.oegkv.at)) erhoben. Seit 2016 gibt es neben dem Gehobenen Dienst (DGKP) und der Pflegeassistenten (PA) einen zusätzlichen Pflegeberuf. Diese neuen Ausbildungswege müssen im System ankommen dürfen. Es ist wenig hilfreich, wenn dieser Prozess durch wiederholte Änderungen behindert wird. Bezüglich einer völligen Überführung der Ausbildung zum Gehobenen Dienst an die Fachhochschule läuft eine Evaluierung. Diese ist abzuwarten. Potzmann: „Ich bitte aus Respekt gegenüber der professionellen Pflege von Querschüssen aus anderen Berufsgruppen Abstand zu nehmen.“ Den Pflegenotstand jetzt der Ausbildung, und hier im speziellen der Akademisierung, zuzuschreiben sei ein Versuch über Versäumnisse hinwegzutäuschen.

### Durchlässigkeit gegeben

Ein Kritikpunkt am aktuellen Ausbildungssystem ist die hartnäckige Behauptung, dass den Pflegeassistentenberufen die Möglichkeit zur Weiterentwicklung verwehrt werde. Das Gegenteil ist der Fall, denn das Fachhochschulgesetz hat die Förderung der Durchlässigkeit des Bildungssystems dezidiert zum Ziel erklärt. „Derzeit können Angehörige der Pflegeassistentenberufe eine Studienberechtigungsprüfung, Pflegefachassistenten auch eine Berufsreifeprüfung ablegen oder durch Nachweis einschlägiger beruflicher Qualifikationen mit Zusatzprüfungen in Deutsch und Englisch zum Bachelorstudium für Gesundheits- und Krankenpflege zugelassen werden. Mit der Einführung von mittleren und höheren berufsbildenden Schulen für Pflege werden nun weitere Zugangsmöglichkeiten zu den Pflegeberufen und Durchlässigkeit zum Bachelorstudium der Gesundheits- und Krankenpflege geschaffen“, führt Thomas Pixner, Rechtswissenschaftler an der Universität Inns-

bruck aus. Abgangsbefragungen an Fachhochschulen (z. B. FH Salzburg) haben ergeben, dass über 95% der Absolvent:innen in die Pflegepraxis gehen, also am Bett arbeiten. In der SALK (Landeskliniken Salzburg) machen Akademiker:innen bereits 12% des Pflegepersonals aus. Gerade in der Pflege wird niemand ausgeschlossen. Jene, die keine Matura haben, haben die Chance innerhalb von zwei Jahren die Ausbildung zur Pflegefachassistentin zu machen und in weiteren zwei Jahren den Bachelor abzuschließen.

Dass man sich in Österreich Sorgen um die gesundheitliche Versorgung der Bevölkerung macht, ist aber berechtigt. „Der demographische Wandel und die damit einhergehenden Herausforderungen sind seit Jahrzehnten bekannt und der daraus resultierende Personalmangel hat nichts mit der akademischen Ausbildung des gehobenen Dienstes in der Gesundheits- und Krankenpflege zu tun. Eher sind es die jahrzehntelangen Versäumnisse in der österreichischen Gesundheitspolitik, die uns in die heutige Situation gebracht haben“, sagt Wolfgang Kutter, Landesvorsitzender ÖGKV Oberösterreich. Vergleicht man Pflegefachberufe international, so ist es in den EU- und OECD-Ländern bereits seit Jahrzehnten Realität, dass der gehobene Dienst ausnahmslos an Fachhochschulen oder Universitäten ausgebildet wird. „Das hat auch seine guten Gründe, denn wir stehen in der Versorgung von chronisch kranken Menschen vor große Herausforderungen. Dieser Anteil in der Bevölkerung nimmt in der Anzahl und Behandlungskomplexität zu. Um diese Menschen optimal versorgen zu können, braucht es hochschulische Grundausbildungen in den Gesundheitsberufen“, so Kuttner. Es braucht den Ausbau der interprofessionellen Zusammenarbeit der Gesundheitsberufe und unsere Gesellschaft wird von einem akademisch ausgebildeten Pflegepersonal des gehobenen Dienstes profitieren. Klar erkennbar ist dies zum Beispiel schon seit langem in Skandinavien und von dort wissen wir, dass die gute Gesundheitsversorgung von der Bevölkerung laut European Health Consumer Index mit einem hohen Vertrauenszuschuss goutiert wird.

Der ÖGKV fordert die Entscheidungsträger:innen aus Politik und Ärzte- sowie Arbeiterkammer auf, sich mit uns konstruktiv zusammzusetzen und gemeinsam Lösungen für die Gesundheitsversorgung der Bevölkerung Österreichs zu suchen.

### Rückfragen & Kontakt:

Österreichischer Gesundheits- und Krankenpflegeverband  
pr@oegkv.at

## Nachrichten

### Pflegefachpersonen HF in Ausbildung sollen in der Zentralschweiz deutlich mehr Lohn erhalten

Bisher haben die Zentralschweizer Alters- und Pflegezentren, Spitäler und Spitex-Organisationen via Lohnempfehlung der OdA XUND für studierende Pflegefachpersonen HF einen Ausbildungslohn von CHF 1100 bis 1600.- empfohlen, abgestuft nach Ausbildungsjahr. Neu sind es bis Anfang 2024 für alle Studierenden in den Gesundheitsberufen an Höheren Fachschulen inklusive der Pflege CHF 1600 bis 2000.-. Dies entspricht einer Steigerung von rund einem Drittel.



Foto: pixabay.com/softcodex

Mit der Erhöhung leisten die Leistungserbringer einen wichtigen Beitrag zur Stärkung der Gesundheitsberufe allgemein und insbesondere der Pflegeausbildung in der Zentralschweiz. Die neue Empfehlung der HF-Ausbildungslöhne sind angesichts der aktuellen und sich weiter zuspitzenden Fachkräftesituation ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung. Die Betriebe übernehmen damit Verantwortung für die zurzeit anspruchsvolle Fachkräftesituation. Die Erhöhung der Empfehlung erfolgt unabhängig von der Umsetzung der ersten Etappe der Pflegeinitiative und wird von den Leistungserbringern getragen. Die Studierendenbeiträge im Rahmen der Ausbildungsoffensive sollen ab dem Sommer 2024 die Pflegeausbildung zusätzlich attraktiver machen.

#### Arbeitgeber übernehmen Verantwortung

Zusätzlich zu den höheren Grundlöhnen von Studierenden in den Gesundheitsberufen sind im Einzelfall individuelle Erhöhungen nach Bedarf gegen eine Verpflichtungszeit vorgesehen. So wurde in der Empfehlung aufgenommen, dass beispielsweise CHF 1000.- pro Monat zusätzlich ausbezahlt werden können gegen eine Verpflichtungszeit von 12 bis 18 Monaten (abhängig von der Ausbildungsdauer von zwei oder drei Jahren). Die Verpflichtung erfolgt gegenüber der Versorgungsregion Zentralschweiz – das bedeutet, dass bei einem vorzeitigen Betriebswechsel allfällige offene Ausbildungskosten unter den Betrieben direkt geregelt werden und nicht zu Lasten der frisch ausgebildeten Fachpersonen. Bei Vertragsauflösungen während der

Ausbildung haben sich die Arbeitgebenden für individuelle Lösungen ausgesprochen, da sie für die Selektion und Begleitung der Auszubildenden verantwortlich sind. Damit sollen auch allfällige Vertragsauflösungen nicht auf dem Buckel der Studierenden ausgetragen werden.

#### Ein wichtiger Schritt für die Region

Tobias Lengen, Geschäftsführer XUND OdA Gesundheit Zentralschweiz, zeigt sich zufrieden mit der neuen Empfehlung: „Ich freue mich für die Gesundheitsberufe und alle Studierenden auf HF-Stufe generell und ganz besonders für die neuen Studierenden, denen durch die angepassten Lohnempfehlungen nun im besten Fall eine Ausbildung ermöglicht wird, die ihnen bisher trotz Eignung und Motivation aus finanziellen Gründen verwehrt blieb.“ Wichtig sei jedoch zu beachten, dass zur Arbeitszufriedenheit nicht nur der Lohn, sondern weitere Faktoren entscheidend beitragen, so zum Beispiel die Vereinbarkeit von Beruf und Freizeit, die Führung sowie die Begleitung in physisch oder psychisch anspruchsvollen Situationen. „Um zusätzliche Fachkräfte zu gewinnen und zu halten, ist ein ganzes Bündel von Massnahmen erforderlich“, so Lengen.

Bereits im Mai findet die nächste Sitzung der für die Lohnempfehlungen zuständigen Arbeitsgruppe statt. Dann werden angesichts der Aktualisierung der Ausbildungslöhne für die Höhere Fachschulen auch die Praktikumlöhne für Studierende der Gesundheitsberufe an Fachhochschulen sowie die Löhne für Lernende in der Grundbildung diskutiert.

## Nachrichten

### Erste akademische Lehrpflegeeinrichtungen bundesweit

Erstmals bundesweit wird es in Bremen akademische Lehrpflegeeinrichtungen in der Langzeitpflege geben. Zum Auftakt eines Pilotprojektes hat Sozialsenatorin Anja Stahmann am Montag, den 3. April 2023, in der Oberen Rathaushalle Vertreterinnen und Vertreter von drei beteiligten Altenpflegeeinrichtungen sowie des wissenschaftlichen Projektteams empfangen.

„Das Projekt wird nachhaltig bessere Bedingungen für die Pflege entwickeln“, sagte Senatorin Stahmann zum Auftakt. „Das bedeutet: bessere Bedingungen für Pflegebedürftige und ihre Angehörigen, aber auch für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.“ Gegenstand des Projektes TCALL (Transfercluster akademischer Lehrpflegeeinrichtungen in der Langzeitpflege) seien „technische, digitale sowie strukturelle und prozesssteuernde Innovationen“, sagte die Senatorin. Bremen werde damit „zu einem Entwicklungszentrum für die Pflege in der gesamten Bundesrepublik“. Trotz der aktuell schwierigen Situation in der Pflege allgemein erweise sich Bremen damit im Bereich der Pflegeforschung und der Umsetzung von Forschung in die Praxis als einer der leistungsstärksten Standorte in Deutschland. Eine Öffnungsklausel im Bremischen Wohn- und Betreuungsrecht ermögliche es, Innovationen aus dem Projekt unmittelbar in der Praxis umzusetzen, sagte Senatorin Stahmann weiter. „In der Praxis können und müssen sich die Neuerungen bewähren, bevor sie bundesweit Verbreitung finden. Dazu ist die enge Zusammenarbeit zwischen Praxis, Forschung, Lehre und Ausbildung von ganz zentraler Bedeutung.“

„Ziel des Bremer Senats ist es, die Gesundheitsversorgung im Land Bremen für alle zu verbessern“, sagte Tim Cordßen-Ryglewski, Staatsrat bei der Senatorin für Wissenschaft und Häfen. „Wir haben mit unserer exzellenten Gesundheitsforschung, einer zentralen Säule unseres Wissenschaftsstandorts, eine wesentliche Voraussetzung dafür. Mit einem großen und einmaligen Forschungsprojekt wie ‚TCALL‘ mehr denn je. ‚TCALL‘ hat durch seine Förderdauer von neun Jahren und mit einem Budget von 16 Millionen Euro das Potential, Schritt für Schritt zu einer wirklich hochwertigen Pflegeversorgung beizutragen. Neu dabei ist auch, dass wir in diesem Projekt Forschung, Lehre und Praxis so eng miteinander verknüpfen, dass daraus nachhaltige Transferstrukturen entstehen. Davon profitieren alle Beteiligten, die Pflegebedürftigen genauso wie das Pflegepersonal.“

Das Bundesministerium für Forschung und Bildung fördert das Projekt über die gesamte neunjährige Laufzeit mit insgesamt 16 Millionen Euro. Koordiniert wird es von Prof. Dr. Heinz Rothgang, der im SOCIUM an der Universität Bremen die Abteilung Gesundheit, Pfl-

ge und Alterssicherung leitet. Ziel des Projektes ist es, neue Entwicklungen in der Pflege zu testen, zu bewerten und deren Einführung bundesweit zu fördern. Operativer Projektstart wird im Sommer sein, derzeit laufen die Vorbereitungen.

Bei dem Senatsempfang zum Auftakt sind die Projektpartner sowie Akteure aus dem Pflegesektor und der Politik zusammengekommen, darunter auch rund 40 Mitarbeitende aus den drei beteiligten Pflegeeinrichtungen von Caritas und Johannitern.

Das Projekt vereint die Expertise unterschiedlicher Akteure im Pflegesektor des Landes Bremen. Als wissenschaftliche Projektpartner ist neben dem SOCIUM von der Universität Bremen auch das Institut für Public Health und Pflegeforschung (IPP) sowie das Zentrum für Medien-, Kommunikations- und Informationsforschung (ZeMKI) eingebunden. Die Hochschule Bremen ist mit dem Zentrum für Pflegeforschung und Beratung beteiligt.

Am Projekt TCALL sind beteiligt:

- Prof. Dr. Heinz Rothgang (SOCIUM)
- Prof. Dr. Karin Wolf-Ostermann und Prof. Dr. Ingrid Darmann-Finck aus dem Institut für Public Health und Pflegeforschung (IPP)
- Prof. Dr. Karsten Wolf aus dem Zentrum für Medien-, Kommunikations- und Informationsforschung (ZeMKI) von der Universität Bremen
- Prof. Dr. Claudia Stolle, Zentrum für Pflegeforschung und Beratung von der Hochschule Bremen
- Prof. Dr. Matthias Zündel vom Integrierten Gesundheitscampus Bremen (IGB),
- das Bremer Zentrum für Pflegebildung
- als Praxispartner das Johanniterhaus Bremen und zwei Einrichtungen des Caritasverbands Bremen



Foto: Die Beteiligten des Projektes (von links): Prof. Dr. Matthias Zündel (Kordinator Integrierter Gesundheitscampus Bremen), Staatsrat Tim Cordßen-Ryglewski, Prof. Dr.-Ing. Maren Petersen (Konrektorin für Lehre und Studium Uni Bremen), Dr. Sabina Schoefer (Konrektorin für Digitalisierung, Hochschule Bremen), Prof. Dr. Heinz Rothgang (SOCIUM Forschungszentrum Ungleichheit und Sozialpolitik). Foto: Senatspressestelle

## Nachrichten

### Studiengang gegen den Pflegenotstand: Hochschule Hof will ausländische Pflegefachkräfte anwerben und integrieren

Alleine Bayern verliert derzeit jährlich über 1000 Pflegekräfte, während gleichzeitig Studien des Freistaats Bayern bis zum Jahr 2050 von einer Verzehnfachung des Personalbedarfs in der Pflege ausgehen - hauptsächlich bedingt durch eine alternde Gesellschaft. Ein Schlüssel, um dieser Misere zu begegnen, wird die Gewinnung ausländischer Pflegefachkräfte sein. Um diese voranzutreiben, startet an der Hochschule Hof im Jahr 2024 der deutschlandweit einmalige Masterstudiengang „Cross Cultural Nursing Practice M.A.". Über ihn informierten sich nun an der Hochschule Hof zahlreiche Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Gesundheits- und Pflegeeinrichtungen der Region.

Wie Hochschulpräsident Prof. Dr. Dr. h.c. Jürgen Lehmann in seiner Begrüßung zu bedenken gab, seien insbesondere in Indien andere Bundesländer bereits sehr aktiv hinsichtlich der Anwerbung ausländischer Pflegefachkräfte und sogar diverse Headhunter, also für die Anwerbung bezahlte Agenturen, seien hier bereits tätig: „Wir müssen in Bayern also dringend Gas geben, um noch rechtzeitig qualifizierte Zuwanderung für den Pflege- und Krankenhausesektor zu erreichen. Deshalb wollen wir an der Hochschule Hof ein Pilotprojekt schaffen, das bundesweit Signalwirkung hat. Eine vergleichbare Initiative zur Care-Migration gibt es in ganz Deutschland noch nicht.“ Allerdings hätten Headhunter, die sich nicht um die nach Deutschland immigrierten jungen Menschen kümmern, z. B. in Indien schon eine abschreckende Wirkung hinterlassen.

#### Interkulturelle Kompetenzen, Sprache und heilkundliche Tätigkeiten im Mittelpunkt

Geschaffen werden soll ein gebührenfreier Masterstudiengang, der sich weltweit an bereits mit dem Bachelor vorqualifiziertes Pflegepersonal wendet. Dabei hat die Hochschule vor allem Indien im Blick, wohin die Hochschule Hof beste Kontakte pflegt. „Über 800 indische Studierende sind bereits problemfrei bei uns integriert, wovon etwa zwei Drittel in Deutschland als Arbeitskräfte verbleiben. Mit dem Bayerisch-Indischen Zentrum für Wirtschaft und Hochschulen sowie mit unserem Büro in Bangalore sind wir auf dem Subkontinent zudem hervorragend vernetzt“, so Prof. Lehmann. Stark im Mittelpunkt der Ausbildung werde die Vermittlung der Sprache und sowie das Erlernen interkultureller Kompetenzen stehen. Deshalb wolle man u. a. in Kooperation mit dem katholischen Jugendwerk Don Bosco auch insbesondere unter der christlichen Minderheit im Süden Indiens für die Ausbildung in Oberfranken werben: „Dies ist ausdrücklich nicht als Diskriminierung anderer Religionen zu sehen, sondern soll einzig

die Integration der Menschen bei uns erleichtern. Wir werden uns aber generell sehr genau ansehen, wer zu uns passt und wer dafür in Frage kommt – das betrifft auch die Prüfung der ausreichenden Vorqualifikation“, so der Hochschulpräsident.

#### Neuer Studiengang: Cross Cultural Nursing Practice

Prof. Dr. Gerald Schmola, Dekan der Fakultät für Interdisziplinäre und innovative Wissenschaften der Hochschule Hof, gab zu bedenken, dass Deutschland keinesfalls mehr das Paradies für mögliche Interessenten aus dem Ausland sei – zumal hier zunächst Deutsch gelernt werden müsse, während zum Beispiel Inder in englischsprachigen Ländern einen deutlichen Integrationsvorteil besäßen. An der Hochschule Hof müsse man bei der Bewerbung bereits Deutsch auf A2 Niveau verlangen und wolle dies im Rahmen des englisch- und deutschsprachigen Studiums auf B2 (Europäischer Referenzrahmen) verbessern. Matthias Drossel, selbst gelernter Gesundheits- und Krankenpfleger und Professor für angewandte Gesundheitsversorgung, ging dann auf die Kernbestandteile des neuen Studiengangs ein: Es gehe dabei nicht um eine höhere Wertigkeit der akademischen Bildung gegenüber ein- oder dreijährigen Ausbildungen und Fachweiterbildungen, sondern um die bestmögliche Befähigung für die Patientenversorgung durch erweiterte Kompetenzen. Neben den Themen Sprache und Kultur sowie der Vermittlung medizinisch-pflegerischer Zusatzkompetenzen für die direkte Patientenversorgung, erwarten die neuen Studierenden auch eine Masterarbeit auf der Basis von mindestens 900 Stunden Tätigkeit am Patienten im Praktikum. Sie werden zudem umfangreich auf die pflegerische Kenntnisprüfung (nach § 45 PflAPrV) vorbereitet. „Wir brauchen sie alle: Ausgebildete und Studierende! Jeder bringt seine besonderen Fähigkeiten mit. Die Kombination der Abschlüsse, Erfahrung und Fähigkeiten, der so genannte Skill- und Grade-Mix, muss an der Patientenversorgung orientiert stattfinden“, so Prof. Dr. Drossel.

#### Anerkennungsverfahren sollen beschleunigt werden

Für das Bayerische Staatsministerium für Gesundheit und Pflege nahm stellvertretend für Gesundheitsminister Klaus Holetschek Ministerialrat Dr. Gregor Jaburek an der Veranstaltung teil. Er lobte die internationale Ausrichtung der Hochschule Hof und machte das Ziel der Bayerischen Staatsregierung deutlich, die staatlichen Verfahren zur Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse in der Pflege zu vereinfachen, zu vereinheitlichen und zu beschleunigen. „Im Zuge der Zentralisierung der Anerkennungsverfahren beim Landesamt für Pflege ab 1. Juli 2023 und zahlreichen Maßnahmen zur Verschlinkung der Verwaltungsverfahren werden wir die durchschnittliche Bearbeitungsdauer für Anträge deutlich senken“, so Dr. Jaburek. Im Jahr 2022 seien insgesamt rund 3.600 Anträge auf Anerkennung als Pflegefachkraft gestellt worden, hauptsächlich aus den Philippinen, Bosnien/Herzegowina und Tunesien. Die Tendenz ist deutlich steigend. Von rund 260.000

## Nachrichten

Pflegekräften in Bayern seien derzeit rund 20 Prozent aus dem Ausland. „Eine große Herausforderung ist auch, die ausländischen Pflegefachkräfte dauerhaft in Deutschland zu halten. Daher misst die Staatsregierung dem Thema Integration besonderen Stellenwert zu“, so der Ministerialrat. Deshalb sei der Ansatz der Hochschule Hof völlig richtig, gleichzeitig zum Studium auch auf die Integration in der Gesellschaft und dem Arbeitsmarkt großen Wert zu legen.“

### **Pflegemonitoring: Regionale Antworten wichtig**

Dem schloss sich auch Michael Wittmann, Geschäftsführer der Vereinigung der Pflegenden in Bayern (VdPB), an: „Eine Herausforderung ist, dass viele nach Deutschland gezogene Pflegekräfte bei uns nicht glücklich werden, solange die Unterstützung im Privaten fehlt. Auch darum muss man sich kümmern.“ Sein Kollege Bernhard Krautz trug anschließend die maßgeblichen Befunde des aktuellen „Monitoring Pflegepersonalbedarf der VdPB“ vor. Sein Fazit: Offene Stellen blieben oft über Monate unbesetzt, von einem Ausgleich zwischen Angebot und Nachfrage könne längst nicht mehr die Rede sein und die Arbeitgeber erlebten einen enormen Konkurrenzkampf im Bemühen Pflegekräfte zu verpflichten. Zudem sei der Mobilitätswert der Pflegenden mit 20 bis 25 Kilometer sehr gering: „Es ist aber auch verständlich, dass niemand nach stundenlangem und körperlich sehr fordernder Arbeit mehr Lust auf eine große Wegstrecke hat“.

Allerdings sei die Verweildauer im Beruf mit durchschnittlich 16 bis 20 Jahren länger als oft angenommen. Positiv sei zudem die hohe Versorgungsdichte innerhalb Bayerns mit Krankenhäusern, stationärer und ambulanter Pflege sowie einer Vielzahl von Reha-Einrichtungen. Aufgrund sehr heterogener Bedarfe quer durch alle Regierungsbezirke sei die Frage, wo und wann künftig wieviel Personal gebraucht werde, nur sehr schwer zu beantworten: „Die Versorgung und auch die Bedarfe sind regional extrem unterschiedlich und müssen daher sehr kleinteilig geplant werden“, so Krautz. Zudem müsse es das Ziel sein, personalintensive Versorgungsformen wie die vollstationäre Unterbringung zu reduzieren und die Rolle der Pflege grundsätzlich aufzuwerten.

### **Engagierte Diskussion**

Der Veranstaltung schloss sich eine umfangreiche Diskussion mit den anwesenden Vertreterinnen und Vertretern der Gesundheitseinrichtungen an. Viele davon signalisierten ihre Bereitschaft Praktika für die Studierenden zur Verfügung zu stellen. Auch Dr. Michael Schneider vom Landesamt für Pflege brachte sich in die Diskussionen ein und unterstützte den Studiengang mit seinem Team zum Thema Anerkennungsverfahren und Kenntnisprüfungen.

### **Wissenschaftliche Ansprechpartner:**

Prof. Dr. Matthias Drossel  
matthias.drossel(at)hof-university.de

## Call for Papers

### Das Bild der Pflege in den Medien im Laufe der Zeit

Die Medien haben in den letzten Jahrzehnten zunehmend die Wahrnehmung der einzelnen Berufe in der Gesellschaft beeinflusst und geprägt. Mediale Darstellungen haben nicht nur Einfluss auf die Wahrnehmung der Berufe in der allgemeinen Bevölkerung, sondern auch auf diejenigen, die sich für eine Tätigkeit in diesen Berufszweigen interessieren.

Man merkt den Darstellungen in Printmedien, Filmen, Podcasts und sozialen Medien an, dass die Urheber\*innen selbst nicht über vertiefte Kenntnisse dieser Berufe verfügen und nur bedingt daran interessiert sind, ein objektives Bild zu zeichnen. Oftmals sind sie traditionellen Rollen- und Geschlechtsbildern verhaftet und reproduzieren diese durch die Art der Darstellung.

Die Zeitschrift „Geschichte der Gesundheitsberufe“ möchte sich in der Schwerpunktausgabe 2/2023 mit dieser Thematik beschäftigen und einen kritischen Blick darauf werfen, wie Pflege- und Gesundheitsberufe medial dargestellt wurden und werden. Beiträge können bis 1.8.2023 zu folgenden Themen eingereicht werden:

- Das Bild der Gesundheitsberufe gestern und heute
- Aspekte der öffentlichen Wahrnehmung der Gesundheitsberufe
- Intention der medialen Darstellung in besonderen Situationen (z. B. Krieg, Krisenzeiten, Corona)
- Rollenzuweisungen und Rollendominanzen
- Mediale Selbstdarstellung der Berufe gestern und heute

Beiträge können als Fachartikel, Positionspapier, Buchrezension oder Monographie eingereicht werden. Sie sollten 15 Seiten A4 nicht überschreiten. Alle Manuskripte werden durch das Gutachtergremium der Zeitschrift bewertet. Weitere Informationen zu den Autor\*innen-Richtlinien sowie zur Einreichung sind unter [www.geschichte-der-gesundheitsberufe.info](http://www.geschichte-der-gesundheitsberufe.info) abrufbar.



### Manuskriptzentrale

Manuskripte können unter  
[www.hpsmedia-verlag.de/manuskriptzentrale](http://www.hpsmedia-verlag.de/manuskriptzentrale)  
eingereicht und eingesehen werden.



## Standpunkt

# Mehr theoretische Durchdringung und kritische Selbst-Aufklärung bei der Erforschung der neuen Pflegeausbildung

Elfriede Brinker-Meyendriesch

### Einleitung

Wissenschaftlich betrachtet muss es parallel zu empirischen Erforschungen darum gehen, empirische Ergebnisse zusätzlich theoretischen Betrachtungen zu unterziehen und sie im Kontext von Theorien zu verstehen. Nach Fleck (1980 [1935]), vgl. Sabisch (2017) sollen dabei Ideen und Entdeckungen nicht nur empirischer Art in den intrakollektiven Denkverkehr aufgenommen werden und das stilgemäße Wissen ergänzen und verändern.

Die Denkfigur „Grätsche“ soll als Metapher das Verhältnis zweier rivalisierender oder zusammentreffender Gegenstandsbereiche versinnbildlichen, die einer *geistigen und/ oder tätigen Überbrückung* bedürfen. Mit dieser Metapher lassen sich Problembereiche der Theorie-Praxis-Vernetzung in der Pflegeausbildung theoretisch fassen und in den intrakollektiven Denkverkehr einbringen.

Das BiBB (Bundesinstitut Berufsbildung) ist nach § 60 Abs. 4 PflAPrV damit beauftragt, die berufliche und hochschulische Ausbildung zu erforschen (BiBB, 2018). Die bislang einsehbaren empirischen Erforschungen rund um die neue Pflegeausbildung betreffen auch das Verhältnis von Theorie und Praxis in all seinen bekannten Facetten. Unter dem Themenbereich des Forschungsprogramms „*Neue Pflegeausbildungen etablieren*“ sind die Schwerpunktthemen Lernortkooperation, Ausbildungsverbünde und Praxisanleitungen gefasst. Damit sind Themen gesetzt, die typischerweise in der Pflegeausbildung immer wieder behandelt werden, immer neue Untersuchungen herausfordern und mit didaktischen Konzepten und Konstruktionen gelöst werden wollen. Dabei enthält die Theorie-Praxis-Vernetzung einen Pool von Problemen, die sich trotz stetiger und anwachsender Bemühungen zwar besänftigen lassen, aber bislang keine Erlösung erfahren.

Der Soziologe Friedrich Jonas (1981: 196) schreibt treffend:

„Die Fragestellung, die Methoden, kurzum der Erkenntnisgegenstand einer bestimmten Wissenschaft werden uns verständlich, wenn wir uns vergegenwärtigen, welche Wahrheit hier oder dort gesucht wird, was man wissen will und was man aus eben diesem Grund nicht fragt.“

Nach Weber (zit. n. Jonas 1981: 197) ist wissenschaftliche Erkenntnis in den Sozialwissenschaften auch immer bezogen auf eine bestimmte Erkenntnisabsicht und den Erkenntniswillen des Subjekts, da es hier nicht um allgemeine Gesetze geht, die überzeitlich Geltung haben, sondern um die Besonderheit bestimmter Erscheinungen.

So ist die Denkfigur „Grätsche“ nach Brinker-Meyendriesch (2001, 2006, 2015, 2022) als ein Problemindikator (SPI Straddle Problem-Indicator) zu verstehen, der auf eine bestimmte Angelegenheit verweist. Es wird in einem kritischen Bewusstsein eine systemische Analyse vorgenommen, die sich über mehrere Ebenen erstreckt – von einer Mikroebene bis zu einer Makroebene des Staates und der Gesellschaft (vgl. Kell 1989, 2015; Bronfenbrenner 1981).<sup>1</sup>

### Theorie-Praxis-Vernetzung – Problembereiche der dualen beruflichen Pflegeausbildung

Die „Grätsche“ kann sich wie folgt zeigen:

- in der geistigen und/ oder tätigen Überbrückung der Divergenz der dualen Ausbildungsanteile durch Lernortkooperation
- in der geistigen und/ oder tätigen Überbrückung der Divergenz schulischer Ausbildung (Lehre/ Forschung) einerseits und den Bedingungen praktischer Ausbildung (Beschäftigung) andererseits
- in der geistigen und/ oder tätigen Überbrückung der Gleichheiten und Ungleichheiten von sogenannten „Schulen der besonderen Art“ des Gesundheitswesens und staatlichen Schulen des Bildungswesens.

### Theoretische Orientierung

Im Denkkollektiv Pflegedidaktik erscheint die systemische Sichtweise hinsichtlich der Lernortkooperation bzw. der beteiligten Teilsysteme nicht hinreichend diskutiert. Sie bedarf der weiteren kollektiven Beachtung und Bearbeitung, weil sie aus einer theoretischen Perspektive Sichtweisen erweitert.

<sup>1</sup> Das Folgende ist in eine stark gekürzte Fassung meines anstehenden Beitrags im Herausgeberband Pflegedidaktik von Roland Brüche/ Wolfgang von Gehlen-Hoops mit dem Titel: „Die Grätsche – eine notwendige um berufspolitische Ambitionen erweiterte Denkfigur von Lernortkooperation in der Pflegedidaktik.“ Wegen der Aktualität des Themas ist mir als Autorin die zeitnahe Vorveröffentlichung mit den grundlegenden Gedanken wichtig. Geplant ist der vollständige Beitrag für das Erscheinungsjahr 2024.

# Standpunkt

Systemtheoretisch gesehen kommunizieren die beiden Teilsysteme Lehre/ Forschung (hier als Organisation Pflegeschule gedacht) und Beschäftigung (hier als Organisation Krankenhaus mit ihrer Pflegepraxis gedacht<sup>2</sup>), indem sich ein Interaktionssystem der Akteur\*innen bildet: Sie nehmen sich wechselseitig wahr und kommunizieren.

Teilsysteme sind Funktionssysteme eines Gesellschaftssystems hinsichtlich unterschiedlicher Aufgaben und eigener Logiken. Teilsysteme können aufgrund ihrer Selbstreferenz über andere Teilsysteme kommunizieren – aber nicht direkt mit ihnen kommunizieren, weil jedes Teilsystem in seiner eigenen Währung/ seinem eigenen Code kommuniziert. Teilsysteme sind neben Beschäftigung und Lehre/ Forschung z.B. auch Wirtschaft, Gesundheit, Recht, Wissenschaft, Religion, Kunst usw. Insofern kann Beschäftigung nicht unmittelbar mit Lehre/ Forschung<sup>3</sup> kommunizieren oder umgekehrt. Eine reine Selbstreferenz wäre allerdings tautologisch – es bedarf immer auch der Anstöße aus der Umwelt (Luhmann 1991: 286 ff). Dabei bleiben aber Selektion und Autonomie der Teilsysteme immer erhalten. Teilsysteme können sich zur Kenntnis nehmen und aufeinander beziehen – aber bestimmen können sie sie nicht.

Es gilt also: Das Teilsystem Lehre/ Forschung (Schule) kann Reaktionen im Teilsystem Beschäftigung (Krankenhaus) auslösen, aber bestimmen kann es das Teilsystem Beschäftigung nicht. Und umgekehrt: Das Teilsystem Beschäftigung kann das Teilsystem Lehre/ Forschung irritieren, wird aber selbst nie zu Lehre und Forschung. Alle müssen ungestört arbeiten können. Wirtschaft etwa muss „ungestört“ mit Geld umgehen können, Lehre und Forschung müssen „ungestört“ mit Wahrheit umgehen können (vgl. Luhmann 2013: 142) und – das füge ich hinzu – Beschäftigung muss „ungestört“ mit Arbeit umgehen können. Zu viele Störungen können dysfunktional wirken. Gar kein Kontakt kann allerdings auch zum Stillstand führen.

Alle Teilsysteme eines Gesellschaftssystems weisen gleiche Charakteristika auf. Ein Teilsystem hat eine Beziehung zu anderen Teilsystemen, aber auch zu sich selbst und zum Gesamtsystem der Gesellschaft (vgl. Kneer/ Nassehi 1997: 114). Das Besondere an Interaktionssystemen ist, dass sie sich für eine Zeit bilden, weil systemübergreifend etwas kommuniziert werden will. Während soziale Systeme mit Kommunikation operieren (Absprachen, Regeln und Normen, Rituale, Ordnungen, Schulcurricula, Rahmenpläne, Verträge

usw.), operieren psychische Systeme (in Personen) mit Bewusstsein. Beide sind verbindungsfähig, sie stellen etwas für das jeweils andere zur Verfügung. Das trifft auch auf Interaktionssysteme zu.

## Mikroebene – Lernortkooperation, Didaktik....

Ausgangspunkt der Überlegungen sind Lernortkooperationen, in denen sich Problemstellungen bezogen auf die beteiligten Organisationen Pflegeschule und Pflegepraxis (Krankenhaus) bemerkbar machen. Es drängt sich ein Bild auf, dass an der Ausbildung Beteiligte in eine „Grätsche“ gedrängt werden, wenn das schulisch Gelernte in der tagtäglichen Praxis nicht seine lernende Entsprechung finden kann – oder auch umgekehrt, wenn die tagtägliche Praxis sich zu wenig schulisch widerspiegelt. Die Metapher „Grätsche“ greift, da etwas überbrückt werden muss, das wesenhaft nicht zusammengehört. Es muss vielmehr zusammengehörig gemacht werden, um einem bestimmten Zweck zu genügen – hier einer theorie-praxis-umspannenden Ausbildung. Allerdings ist anzunehmen, dass regelmäßiger persönlicher Austausch der Lernortkooperationspartner\*innen die Problembewältigung fortwährend auf Personen lenkt, statt Probleme systemisch zu untersuchen und es nicht nur bei Fragen etwa der Didaktik auf der Mikroebene zu belassen.

Teilt sich den Beteiligten und Betroffenen also mit, dass die Aufgabe einer Lernortkooperation virulent bleibt, dann kann es hilfreich sein, eine Perspektivenerweiterung vorzunehmen und die Mesoebene (Schule und Praxis) und die Exoebene (Schule Bildungswesen und Schule Gesundheitswesen) reflexiv einzubeziehen und ggf. auf die Makroebene (vgl. Abbildung 2) zu erweitern.

Vorgänge der Neubildungen von Interaktionssystemen sind nicht notwendigerweise aufeinanderfolgend, also aufsteigend von der Mikroebene bis zur Exo- bzw. Makroebene zu begreifen. Sie können sich in der Realität auch rekursiv ereignen. Gemeinsam ist allem, dass durch übergreifende Kommunikation Interaktionssysteme entstehen, die sich aus Organisationen der Teil-

2 Auf das Krankenhaus im weitesten Sinne beziehe ich mich hier nur aus vereinfachenden Gründen, anderes soll nicht ausgeschlossen werden. Auf Besonderheiten wie z. B. Ausbildungsträger der ambulanten Langzeitpflege müsste in einem anderen Kontext eingegangen werden. Sie bedürfen einer gesonderten theoretischen Betrachtung.

3 Ein Code für das Teilsystem Berufsbildung lässt sich nicht so einfach finden. Schon ein Code für das Erziehungssystem der Gesellschaft (vgl. Luhmann 2020) findet sich nicht zweifelsfrei (vgl. Benner 2003). Er könnte wahlweise Lernen versus Nicht-Lernen, Vermitteln versus Nicht-Vermitteln sein (ebd.: 151-155).



Abbildung 1: Die Grätsche (SPI The Straddle Problem-Indicator) nach Brinker-Meyendriesch. Eigene Darstellung

# Standpunkt

systeme bilden, welche sich gegenseitig als füreinander relevant anerkennen und etwas verhandeln, behandeln oder aushandeln wollen.

### Mesoebene – Schule und Praxis

In dem Interaktionssystem der Lernortkooperation kann sich zum Beispiel erweisen, dass das Verhältnis von Schule und Praxis, über die Lernortkooperation hinaus, einer eigenen Kommunikation bedarf. Die „Grätsche“ markiert hier etwas dialektisch Unsicheres und Widerstreitendes – denn man hat vor sich eine von Rationalität stark beanspruchte Pflegepraxis und eine anspruchsvolle neu gestaltete Pflegeausbildung. So bilden sich auf der Mesoebene zum Beispiel Interaktionssysteme als überregionale, webbasierte Arbeitsgruppen aus Pflegemanagerinnen zusammen mit Schulleitungen, um sich über ungenutzte Möglichkeiten der aktiven Steuerung (vgl. Höhmann u. a. 2016) zu beraten.

### Exoebene – Schulen des Gesundheitswesens/ des Bildungswesens

Einen besonderen Bereich außerhalb des Bildungswesens bilden die Heilberufe in Schulen des Gesundheitswesens, wozu auch die Pflegeschulen gehören. Es gilt das Pflegeberuf(reform)gesetz. Daneben gibt es im Bildungswesen Ausbildungen in der beruflichen Fachrichtung Pflege nach Schulrecht. Diesem Umstand geschuldet lassen sich – von der Mikroebene bis zur Makroebene betrachtend – sowohl *Gleichheiten* als auch *Ungleichheiten* nachvollziehen. Zum Beispiel befinden sich Pflegeschulen im Gesundheitswesen meist unter einem Dach mit einem Krankenhaus, weswegen durch diese Verkettung das Verhältnis von „Lehre/ Forschung“ und „Beschäftigung“ störanfälliger sein mag. Auch auf dieser Ebene markiert die „Grätsche“ etwas dialektisch Unsicheres und Widerstreitendes. Es sind tätige/ geistige Handlungen etwa des Neu-Abwägens, Vermitteln oder auch des ausdrücklichen Akzeptierens denkbar. In einem temporären Interaktionssystem auf der Exoebene würden Beteiligte und Vertreter\*innen für Schulen des Gesundheitswesens und Schulen des Bildungswesens unter Kontakt mit landespolitischen

Vertretern und Lehrer- und berufsverbandlichen Vermittlern jeweilige Perspektiven einbringen.

### Makroebene – Strukturen der Gesellschaft, des Staates

Solche sich entwickelnden expandierenden Interaktionssysteme können übergehen in ein berufspolitisches Interaktionssystem auf einer Makroebene, um politisch selbstwirksam zu denken und zu handeln.

Zu konstatieren ist nach Luhmann (2013), dass eine reflexive Macht nicht nur von oben nach unten funktioniert, sondern auch umgekehrt und horizontal – also von einem Beziehungs- und Kraftgeflecht ausgegangen werden kann und nicht von einer z. B. Hierarchiepyramide. Das bedeutet, dass eine horizontale Machtverfügung des Interaktionssystems der Lernortkooperation sich erweitert in Interaktionssysteme auf der Mesoebene und Exoebene und sich in politischen Aktionen und Protesten der Pflege/-bildung auf der Makroebene notwendigerweise fortsetzt. Solche Interaktionssysteme mit Aktionen und Protesten dienen insofern einem gesellschaftlichen System, als es sich auf diese Weise korrigiert und stabilisiert. Daher liegt darin eine Aufforderung, sich zu vernetzen, zu verbalisieren und berufspolitisch aktiv zu sein. Auch für die Pflege verbleibt Machtpolitik im Gesamtsystem der Gesellschaft. Und das bedeutet, dass Machtpolitik ihrer – der Pflege – Entscheidungsfähigkeit dient und Lösungen für ihre allgemeinen Problemlagen bestimmen muss, die kollektiv greifen. Pflege und Pflegeausbildung können nicht all ihre Probleme von sich aus lösen und bewältigen, aber sie können sich in offiziellen Fachgesellschaften, Berufsverbänden, Gewerkschaften usw. vergesellschaften und auf generelle Problemlösungen drängen. Einen Überblick gibt die nachfolgende Abbildung 2.

### Schluss und Ausblick

Die „Grätsche“ zeigt als Problemindikator an, dass etwas einer geistigen und/ oder tätigen Überbrückung bedarf. Sich bildende Interaktionssysteme wollen aber nicht nur etwas lösen, sie tragen auch in die Organisa-

Ebenen, Interaktionssysteme, Personen und Aktionen	
<b>Makroebene: Strukturen der Gesellschaft, des Staates</b>	Berufspolitisches Interaktionssystem: <i>berufsverbandlich, vereins-/fachpolitisch, wissenschaftlich, gewerkschaftlich; Stellungnahmen in Medien, Beiträge in Foren/Blogs, Beschwerden bei Abgeordneten, politische Mandate, Sachkundige Bürger im Rat u.v.m.</i>
<b>Exoebene: Schulen des Gesundheitswesens – des Bildungswesens</b>	Expandierendes Interaktionssystem: <i>Netzwerke, formlose Arbeitskreise, feste Arbeitsgemeinschaften, regional, überregional – webbasiert</i>
<b>Mesoebene: Pflegeschule – Pflegepraxis</b>	Expandierendes Interaktionssystem: <i>Netzwerke, formlose Arbeitskreise, feste Arbeitsgemeinschaften, regional, überregional – webbasiert</i>
<b>Mikroebene: Lernortkooperation, Didaktik...</b>	Interaktionssystem der Lernortkooperation: <i>Lehrer*in bzw. Praxisbegleiter*in, Praxisanleiter*in, Auszubildende, Betriebsangehörige, Leiter*in/Manager*in in Schule und Betrieb, die Behörde</i>

Abbildung 2: Überblick, Rückgriff auf die Ebenen von Kell (1989, 2015) bzw. Bronfenbrenner (1981). Eigene Darstellung

# Standpunkt

tionen der Teilsysteme eigene Ungewissheiten, Widersprüchlichkeiten, Unvollkommenheiten, Ungereimtheiten usw. zurück, mit denen sich Organisationen bzw. Teilsysteme kommunikativ auseinandersetzen können. Es kommt also zu Reflexionen des Eigenen mit Blick auf das Andere. Die Organisation lernt aus sich selbst heraus – sie ist eine Lernende Organisation, die sich mit ihrer Umwelt auseinandersetzt und reaktionsfähig bleibt. Es könnte sein, dass ein Interaktionssystem der Lernortkooperation sich nicht begrenzen lässt auf ausbildungsinterne Angelegenheiten, sondern expandiert und letztlich zu einer berufspolitischen Angelegenheit auf einer Makroebene wird. Einfluss zu gewinnen bedeutet erstens, durch eigene relative Komplexität reaktionsfähig im Hinblick auf die Umwelten zu sein, und zweitens, kommunikativ zu vermitteln, um ein Zusammenspiel mit den anderen Teilsystemen zu erreichen, ohne sich selbst aufzugeben oder die Aufgabe anderer zu verlangen.

## Literatur

- Benner, Dietrich (2003). Niklas Luhmann. Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002. [Rezension] In: Zeitschrift für Pädagogik 49 1, S. 151-155. Online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4004/pdf/ZfPaed\\_1\\_2003\\_Benner\\_Niklas\\_Luhmann\\_Das\\_Erziehungssystem\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4004/pdf/ZfPaed_1_2003_Benner_Niklas_Luhmann_Das_Erziehungssystem_D_A.pdf) (Abruf: 14.01.2023).
- Brinker-Meyendriesch, Elfriede (2022). Durch Kooperation die systemisch bedingte Grätsche abwehren – Gedanken zur neuen Pflegeausbildung. In: Kuckeland, Heidi / Walter, Ulla / Zielke-Nadkarni, Andrea (Hrsg.). *Lehrerprofessionalität in der Pflegedidaktik*. Prodos: Brake, S. 121-136.
- Brinker-Meyendriesch, Elfriede (2015). *Praxisbegleitung als Bildungschance*. In: Arens, Frank (Hrsg.). *Praxisbegleitung in der beruflichen und akademischen Pflegeausbildung. Eine Standortbestimmung*. Reihe Berufsbildungsforschung Pflege und Gesundheit. Hrsg. Arens, Frank / Brinker-Meyendriesch, Elfriede. Berlin: wvb, S. 90-100.
- Brinker-Meyendriesch, Elfriede (2006). *Gefährdung des Systems. Luhmann und die Grenzen einer Reform*. In: Padua. *Fachzeitschrift für Pflegepädagogik*, 1 (2), S. 48-52.
- Brinker-Meyendriesch, Elfriede / Schönlau, Kerstin / Rustemeier-Holtwick, Annette (2001). *Lernortkooperation – Von einer systemisch-theoretischen Betrachtung zu einer Gestaltung in den Pflegeausbildungen*. In: Sieger, Margot (Hrsg.). *Pflegepädagogik. Handbuch zur pflegeberuflichen Bildung*. Bern: Huber, S. 165-180.
- Bronfenbrenner, Urie (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fleck, Ludwik (1980 [1935]). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Hrsg. Schäfer, Lothar / Schnelle, Thomas. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Höhmann, Ulrike / Lautenschläger, Manuela / Schwarz, Laura (2016). *Belastungen im Pflegeberuf. Bedingungsfaktoren, Folgen und Desiderate*. In: Jacobs, Klaus / Kuhlmeier, Adelheid / Greß, Stefan / Klauber, Jürgen / Schwinger, Antje (Hrsg.) (2016). *Pflege-Report 2016. „Die Pflegenden im Fokus“*. Stuttgart: Schattauer, Abstract, S. 73-89. Online: <https://www.wido.de> (Abruf: 28.01.2023).
- Kell, Adolf (2015). *Arbeit und Beruf aus Sicht ökologischer Berufsbildungswissenschaft*. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 29, S. 1-25. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe29/kell\\_beitrag1\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/kell_beitrag1_bwpat29.pdf) (Abruf: 18.12.2022).
- Kell, Adolf (1989). *Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten*. In: Kell, Adolf / Lipsmeier, Antonius (Hrsg.). *Lernen und Arbeiten. Beiheft 8 zur ZBW*. Stuttgart, S. 9-25.
- Kneer, Georg / Nassehi, Armin (1997). *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. (3. unveränderte Auflage). München: Wilhelm Fink.
- Luhmann, Niklas (2020). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. (7. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2013). *Macht im System*. Berlin: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Luhmann, Niklas (1991). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* (4. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jonas, Friedrich (1981): *Geschichte der Soziologie 2. Von der Jahrhundertwende bis zur Gegenwart*. Mit Quellentexten. 2. Auflage. Band 93. Opladen: Westdeuter Verlag.
- Sabisch, Katja (2017). *Die Denkstilanalyse nach Ludwik Fleck als Methode der qualitativen Sozialforschung – Theorie und Anwendung*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 18 (2), Art. 5 (<https://doi.org/10.17169/fqs-18.2.2710>) (Abruf 13.12.2022).

## Rezensionen

Maria Zöllner (Verfasserin)  
Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)

### Ausbildung in der Heilerziehungspflege Ein Bundesländervergleich 2020

Verlag Barbara Budrich, Bonn, 2021, 96 Seiten,  
29,95 €, ISBN 978-3-8474-2933-3  
(online kostenlos)



Die Heilerziehungspflege stellt Menschen mit Behinderungen in den Mittelpunkt des beruflichen Handelns: die Assistenz durch Heilerziehungspfleger\*innen soll zu mehr Selbstbestimmung im Leben mit Handicaps führen. Um sich Heilerziehungspfleger\*innen nennen zu dürfen, bedarf es einer qualifizierten Ausbildung. Aus diesem Grund beschäftigte sich die Kultus-

ministerkonferenz intensiv mit der Weiterentwicklung dieses Ausbildungsberufes. Ziel war die Entwicklung eines kompetenzorientierten und länderverbindlichen Qualifikationsprofils. Das vorliegende Diskussionspapier gibt einen Überblick über bisherige Inhalte und Strukturen der Qualifizierung im Beruf der Heilerziehungspflege und schafft damit die Grundlage dafür, die Weiterentwicklung des Berufsfeldes zu beschreiben und nachvollziehbar zu machen.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ist ein anerkanntes Kompetenzzentrum zur Erforschung und Weiterentwicklung der beruflichen Aus-/ Fort- und Weiterbildung in Deutschland. Zu den Aufgaben des BIBB zählen die Identifizierung von Zukunftsaufgaben der Berufsbildung, die Förderung von Innovationen in der nationalen sowie internationalen Berufsausbildung sowie die Entwicklung neuer und praxisorientierter Lösungsvorschläge für Aus-/ Fort- und Weiterbildung. Zur Autorin werden in der vorliegenden Publikation keine Angaben gemacht.

Die vorliegende Publikation versteht sich als wissenschaftliches Diskussionspapier, das zusammenhängende Ergebnisse der einzelnen Ausbildungswege darstellen, relevante Daten bereitstellen sowie auf Besonderheiten und Unterschiede aufmerksam machen möchte. Das erscheint notwendig, da nach Meinung der Autorin die Ausbildung von Heilerziehungspfleger\*innen im Vergleich zu der von Erzieher\*innen und Pflegefachpersonen häufig „unter dem Radar“ verlaufe und aktuelle Diskussionen ausblieben. Und das trotz der stattlichen Zahl von rund 19.000 Auszubildenden in der Heilerziehungspflege im Schuljahr 2018/2019 rund 19.000 Auszubildende in der Heilerziehungspflege in einem Ausbildungsgang immatrikuliert.

Das Diskussionspapier beginnt mit einem Überblick über die wichtigsten allgemeinen Erkenntnisse sowie mit generellen Informationen zur Ausbildung der Heilerziehungspflege in Deutschland. Im Anschluss ändert sich die Logik der Kapitel hin zu einer Skizzierung von wesentlichen Unterschieden in den einzelnen Bundesländern. In verschiedenen Texten und Tabellen werden z. B. die Übersichten der Module, die Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung oder die Entwicklung von Auszubildendenzahlen miteinander verglichen. 18 umfangreiche Abbildungen und 34 Tabellen strukturieren die Inhalte und ermöglichen eine gute, visuelle Nachvollziehbarkeit der Kernergebnisse.

Das Diskussionspapier endet mit einem Resümee und Ausblick.

Durch die Anpassung der Ausbildung und dem Wunsch nach Einheitlichkeit in der Ausbildung war es zwingend notwendig, Ausbildungsinhalte länderübergreifend zu erfassen.

Das vorliegende Diskussionspapier bietet auf der Grundlage einer umfassenden Analyse einen strukturierten und vergleichbaren Überblick über die verschiedenen Ausbildungswege in der Heilerziehungspflege. Die Ergebnisse dieser umfassenden Analyse sind einmalig. Die erarbeiteten Länderprofile werden die Weiterentwicklung der Heilerziehungspflege in Deutschland voranbringen.

Für Theoretiker\*innen oder Wissenschaftler\*innen bieten die Ergebnisse eine Grundlage für Evaluationen der Heilerziehungspflege, die sich mit einer großen Wahrscheinlichkeit im Laufe der Zeit als notwendig erweisen werden. Daher kann eine klare Leseempfehlung für alle Lehrpersonen sowie Ausbildungsverantwortlichen im Feld der Heilerziehungspflege ausgesprochen werden, die einen Überblick zu ehemaligen Ausbildungswegen erhalten wollen. Anzumerken ist jedoch, dass die Ergebnisse ausschließlich die Vergangenheit beschreiben und sich die Ausbildung derzeit politisch motiviert verändert. Somit werden die Ergebnisse wohl nur indirekt Einzug in die Praxis erhalten.

*Eine Rezension von Roman Helbig*

## Rezensionen

Felix Rauner

### Ausbildungsberufe

#### Berufliche Identität und Arbeitsethik

Eine Herausforderung für die Berufsentwicklung und die Berufsausbildung

Springer, Berlin Heidelberg, 2019, 240 Seiten, 34,90€, ISBN 978-3-643-14419-5



*Autor:* Prof. Dr. Dr. h.c. Felix Rauner ist ein deutscher Berufsbildungsforscher und Hochschullehrer, Leiter der Forschungsgruppe Berufsbildungsforschung der Universität Bremen sowie Advisory Professor an der East China University in Shanghai. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen die duale Ausbildung, die international vergleichende

Berufsbildung sowie die Large-Scale-Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung.

*Mitwirkung an der Publikation:* Nele Bachmann, Jenny Franke, Jenny Frenzel, Ursel Hauschildt, Lars Heineemann, Johanna Kalvelage und Dorothea Piening

*Weitere Publikationen von Felix Rauner:* Kosten, Nutzen und Qualität der beruflichen Ausbildung, ITB. Grundlagen beruflicher Bildung – Mitgestalten der Arbeitswelt, wbv. Berufliche Kompetenzdiagnostik mit COMET – Erfahrungen und Überraschungen aus der Praxis, wbv. Berufliche Umweltbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit, wbv. Measuring and Developing Professional Competences in COMET, Springer uvm.

Mehrere Studien zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung bilden die Grundlage für diese Publikation. Im Jahr 2016 wurde die Einstellung sächsischer Auszubildender zu ihrem Beruf und ihrer Ausbildung erhoben und im Rahmen eines Modellversuchsprojekts COMET NRW wurden im selben Jahr berufliche Kompetenzen gemessen. Beide Studien wurden in Zusammenarbeit mit dem Institut für Berufliche Bildung (IBB) an der Universität Bremen durchgeführt. Zuvor erfolgte im Jahr 2009 – ebenfalls unter Mitwirkung des IBB – die Erhebung von beruflichem Engagement und Ausbildungsorganisation als Auftragsstudie der IHK Bremerhaven. Neben dieser Erhebung wurden in dem vorliegenden Werk außerdem internationale Studien (China, Südafrika, Schweiz und Länder der EU) berücksichtigt.

In Projekten zur Qualitätssicherung und -entwicklung wurden ca. 5000 Auszubildende aus gewerblich-technischen, kaufmännischen und landwirtschaftlichen Bereichen sowie Beschäftigte der Dienstleistungsberufe befragt, inwieweit sich die Entwicklung beruflicher

und betrieblicher Identität auf die berufsbezogene Leistungsbereitschaft und Ethik sowie die Kompetenzentwicklung der angehenden Fachkräfte auswirkt. Die Einzelergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Ausbildung im Wunschberuf trägt wesentlich zur Entwicklung beruflicher Identität und beruflichen Engagements bei. Eine gelungene Berufswahl führt vermehrt zur Berufszufriedenheit. Attraktive Ausbildungsberufe entstehen aus dem Identifikationspotenzial im Beruf sowie der Ausbildungsqualität. Letztendlich tragen die Beweggründe zur Berufsentscheidung maßgeblich zur Entstehung des beruflichen und betrieblichen Engagements bei.

Im 1. Kapitel wird die Methodik der Identitäts-Engagement-Studien vorgestellt und die Untersuchungsergebnisse sowie Handlungsempfehlungen werden begründet. Im 2. Kapitel werden ausgewählte Ergebnisse dokumentiert und diskutiert. Und in den Kapiteln 3-6 werden die Zusammenhänge zwischen der beruflichen Kompetenzentwicklung und Identität sowie der Ausbildungsqualität erhoben. Im 7. Kapitel begründet der Autor die Zukunftstendenzen der Berufsentwicklung. Rauner verwendet in seinem Buch mehrere Grafiken und Bilder zur besseren Verständlichkeit. Die Abbildungen sind gut platziert und aussagekräftig, die Bildqualität könnte jedoch besser sein (z. B. S. 15, 22, 23).

Felix Rauner bündelt in dieser Publikation unter Mitarbeit seiner Kolleg\*innen die Ergebnisse der Berufsforschung und schlussfolgert: Auf die Qualität der Ausbildungsberufe kommt es an, damit die duale Berufsbildung eine Zukunft hat.

*Fazit:* In diesem Buch werden wichtige Ergebnisse der Berufsforschung präsentiert. Die Kernaussage des Autors lautet: Die Qualität der Ausbildungsberufe ist entscheidend, nur dann ist die duale Berufsbildung zukunftsfit. Im Hinblick auf den Generationenwandel, die Digitalisierung und die Globalisierung erscheint es wichtig, die Berufszufriedenheit zu stärken. Neben der optimalen Berufswahl sind die Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen so zu gestalten, dass Auszubildende und spätere Berufstätige motiviert sind und ihre Beschäftigung mit Freude ausüben.

Das Thema ist hochaktuell. Die Ablösung von menschlichen Produktionszyklen durch Computerprogramme verlangen als Gegenpol die Beachtung menschlicher Fähigkeiten, wie Kreativität, Individualität, Engagement, Ethik und Motivation. Von Rauner (2019) beschriebene Faktoren wie berufliche Identität und Qualitäts- bzw. Verantwortungsbewusstsein, Arbeitsmoral und Berufsethik, Kompetenz und Entwicklungspotenzial sollten bereits in den diversen Ausbildungsprozessen Beachtung finden. Daher kann dieses Buch insbesondere Lehrenden und Entscheidungsträger\*innen in der dualen Ausbildung dazu dienen, die Zusammenhänge von Ausbildungsqualität und den oben genannten Faktoren zu verstehen.

*Eine Rezension von Andrea Gundolf*

# Rezensionen

Seltrecht, Astrid (Hrsg.)

## Entwicklungen im Lehramt

### Ergebnisse qualitativer Forschung

Mabuse, Frankfurt a.M., 2022, 254 Seiten, 38,00€, ISBN 978-3-86321-410-4, 38,00 Euro



An der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg werden Lehrer\*innen in der Fachrichtung Gesundheit und Pflege ausgebildet. Die Herausgeberin veröffentlicht – einer umfangreichen Einführung folgend – 25 Forschungen (Masterarbeiten) von Studierenden in einem Sammelwerk, um deren Forschungen für die Wissenschaft sichtbar zu machen und in den

fachlichen Diskurs einzubringen.

Astrid Seltrecht ist Inhaberin des Lehrstuhls Berufliche Didaktik personenbezogener Dienstleistungsberufe – mit Schwerpunkt Fachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Konzepts Doppelter Fallbezug. Die Autorenschaft ist homogen und besteht aus Studierenden des o.a. Studienganges, der Herausgeberin selbst und wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen.

#### Aufbau

Das Sammelwerk setzt sich zusammen aus der Einleitung (Teil 1) der Herausgeberin, in welcher sie auf das Fallverstehen eingeht. Zusammen mit Vivienne Thomas folgt eine Abhandlung zu qualitativer Forschung bzw. zur Grounded Theory mit einer Kodieranleitung für Studierende. Dem schließt sich ein Arbeitsbogen „Forschungslogik“ mit dem Handwerkszeug zur Forschungsarbeit von Vivienne Thomas an.

Weitere Beiträge der Autor\*innen sind den Teilen 2 bis 5 zugeordnet:

- Teil 2 Professionalisierung von Lehrkräften der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege
- Teil 3 Professionalisierung am Lernort Schule
- Teil 4 Professionalisierung am Lernort berufliche Praxis
- Teil 5 Gesundheits- und pflegewissenschaftliche Forschung zu beruflichen und außerberuflichen Gesundheits- und Pflegeleistungen

Es handelt sich bei den Teilen 2 bis 5 um Autorkollektive von zwei und nur zweimal drei Studierenden, wobei die Herausgeberin zweimal auch Mitautorin ist und ansonsten Vivienne Thomas und Bianca Lange oftmals als Mitautorinnen erscheinen. Es handelt sich mit einer Ausnahme um Autorinnen.

#### Inhalt

##### Teil 1 Einleitung

Astrid Seltrecht: Lehramtsstudiengang in der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Astrid Seltrecht erklärt das Konzept des Doppelten Fallbezugs, das Konzept Evidence-based practice, das des Forschenden Lernens sowie die Verzahnung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen als konstitutiv für den Studiengang. Sie konkretisiert das Ziel und den Aufbau des Buches – wobei betont wird, dass die Forschungsarbeiten Studierender zu wenig in der Fachöffentlichkeit diskutiert würden. In diesem Sammelwerk gehe es – so Seltrecht – deshalb darum, möglichst viele Arbeiten vorzustellen, ohne dabei bei der Vorstellung der Masterarbeiten in die Tiefe gehen zu können. Jeweilige Co-Autor\*innen sind wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen bzw. sie selbst, die die Studierenden bei der Verfassung der Beiträge unterstützt haben. Bei den Forschungsarbeiten handelt es sich um Masterarbeiten. Diese Beiträge weisen immer dieselbe Systematik auf.

##### Astrid Seltrecht: Fallverstehen im pädagogischen Handeln und im qualitativen Forschungshandeln. Zur Bedeutung von Hermeneutik in der Lehrer\*innenbildung

Im Unterricht geht es zum Unterrichtsbeginn und im weiteren Verlauf immer wieder darum, Situationsdefinitionen auszuhandeln. Das ist ein Prozess, in dem sich mit Bezug auf Habermas (2016, 1987) um Verständigung bemüht wird. Dies erfordert eine Ordnung für Kommunikationsprozesse – z.B. sprachliche Äußerungen, die sich auf den Gegenstand des Gesprächs, auf das Setting oder auf das Beziehungsgefüge beziehen können. Dabei zieht die Autorin die fünf Ordnungsebenen von Kallmeyer und Schütze (Kallmeyer/Schütze 1977, Kallmeyer 1977) heran. Diese Ordnungsebenen gelten auch für Forschungskommunikation. Insofern verbessert sich mit qualitativer Forschung auch die pädagogische Kommunikation. Die Autorin zieht „*Verbindungslinien zwischen qualitativer Forschung und Lehrerhandeln*“ (S. 23 ff) mit den Textabschnitten: „*Gesprächsführung zwischen Spontaneität und Restriktivität*“, „*Leitfadenbürokratie und Unterrichtsentwurfbürokratie*“ und „*Induktives Schließen und abduktives Schließen*“. In einem weiteren Unterkapitel „*Vom Fallbezug zum Fallverstehen*“ geht Astrid Seltrecht dann darauf ein, dass es beim *Fallverstehen* eine Gemeinsamkeit zwischen qualitativer Forschung und Lehrer\*innenhandeln gebe. Beim Lehrer\*innenhandeln wiederum gebe es den *pädagogischen Fallbezug* und den *gesundheits- und pflegespezifischen Fallbezug* (Abbildung 1, S. 31). Die Gemeinsamkeit zwischen Fallbezug und Fallverstehen wird im Weiteren in Hinblick auf das „*Verstehen*“ erklärt, wobei auch auf Hermeneutik eingegangen wird.

## Rezensionen

### Vivienne Thomas, Astrid Seltrecht: Zur Entstehung qualitativer Forschung unter besonderer Berücksichtigung der Grounded Theory. Kodieranleitung für Studierende

Nachdem nun einige Grundsätze und Anschauungen von der Herausgeberin erklärt sind, geht sie zusammen mit der weiteren Verfasserin auf die „Entstehung der qualitativen Forschung“ und den Methodenstreit gegenstandsangemessener Methoden „für eine auf das soziale Handeln ausgerichtete Sozialforschung“ ein (S. 35 ff) – um dann im Folgenden auf die Entstehung und Entwicklung der Grounded Theory zu kommen. Im Vorfeld dazu gibt es einen Streifzug durch verschiedenste Philosophien wie den Positivismus, den Kritischen Rationalismus und die Kritische Theorie. Dabei geht es auch um die Bedeutung der ersten und zweiten Chicagoer Schule und die Theorie des symbolischen Interaktionismus (begründet von Herbert Blumer; S. 38-39). Mit der Etablierung der qualitativen Forschung als eine eigene Disziplin entwickelten Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss die Grounded Theory. Diese bildete sich – auch mit weiteren Verfasser\*innen wie z. B. Juliet Corbin und Franz Breuer – in mehreren Varianten aus. Thomas und Seltrecht konzentrieren sich auf Strauss und Corbin – und hierbei ausführlich auf deren Codierverfahren – und auf den Entwurf einer gegenstandsverankerten Theorie und inkludieren auch die.

Noch grundsätzlich und einführend bleibend folgt das Kapitel von **Vivienne Thomas**, in dem der „Arbeitsbogen Forschungslogik“ „mit Handwerkszeug zur Forschungsarbeit“ (S. 59 ff) mit einem Seitenumfang von gut 40 Seiten vorgestellt wird. Dabei geht es um den systematischen Aufbau einer Forschungsarbeit. Hier wird der gesamte Forschungsprozess unter den entsprechenden Überschriften mit einem „Tool zur Planung des Schreibprozesses“ (S. 66) detailliert erklärt. Das Kapitel wendet sich direkt an die Studierenden. Damit ist die Einleitung (S. 10-100) umfänglich abgeschlossen.

Der Teil 2 ist der Überschrift: Professionalisierung von Lehrkräften der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege gewidmet.

Dort finden sich sechs Beiträge (S. 102-136) mit Ergebnissen folgender Forschungsthemen und -methoden: *Ergotherapie – leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften*; *Chamäleon Effekt – narrative berufsbiografische Interviews zur sozialen Welt von Pflegelehrer\*innen*; *Resilienz – Ergebnisse einer Biografieanalyse*; *Mediennutzung – problemzentrierte Interviews mit Lehrkräften*; *Reflexion professionellen Handelns – praxisreflektierende Videoanalyse*; *Achtsamkeit und Selbstwirksamkeit – systematische Literaturarbeit*.

Diese Beiträge, und auch die weiteren, folgen immer kurz und konzentriert der vorher erklärten Systematik: Einleitung, theoretische Fundierung, methodische Konzeption, Analyse, Ergebnisse, Ausblick, Literatur.

Teil 3 ist überschrieben mit: Professionalität am Lernort Schule.

Unter der o. a. Überschrift sind acht Beiträge auf den Seiten 138 bis 186 forschungsthematisch und -methodisch mit den Ergebnissen kurz expliziert. Behandelt werden: *Curriculumentwicklung – Beobachtung und leitfadengestützte Interviews*; *Bedeutung ärztlicher Leitlinien Physiotherapielehrkräfte – leitfadengestützte Interviews*; *Sprachbarrieren von Migrant\*innen – leitfadengestützte Expert\*inneninterviews von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen*; *Auswirkungen des Entkleidens – episodische Interviews Schüler\*innen und Lehrer\*innen*; *„Tafeldienst“ – Unterrichtbeobachtungsprotokolle*; *Subjektive Gesundheitsstrategien Schüler\*innen höherer Berufsfachschulen – Gruppendiskussionen*; *Ehrenamt Beratung Vertrauenslehrer\*innen – leitfadengestützte Expert\*inneninterviews*; *Qualitätsmanagement, Feedback-Kultur – Entwicklung eines Feedback-Instruments auf Basis eines Expert\*inneninterviews*.

Teil 4 Professionalisierung am Lernort berufliche Praxis

Sieben Beiträge mit Ergebnissen folgender Forschungsthemen und -methoden finden sich unter der o. a. Kapitelüberschrift auf den Seiten 188 bis 222: *Transkulturell sensibles Pflegehandeln – Gruppendiskussion*; *Praxiseinsätze Pflegeausbildung – Gruppendiskussion*; *Berufliche Handlungskompetenz – qualitative Evaluation Schüler\*innenstation*; *Rollenverständnis von Mentor\*innen – episodische Interviews*; *Fortbildung Physiotherapie – leitfadengestützte Interviews*; *Lernprozessbegleitung praktische Physiotherapieausbildung – Expert\*inneninterviews*.

Teil 5 Gesundheits- und pflegewissenschaftliche Forschung zu beruflichen und außerberuflichen Gesundheits- und Pflegeleistungen

Der letzte Teil beinhaltet fünf Beiträge auf den Seiten 224 bis 254. Damit endet das Werk. Hier geht es ebenfalls konzentriert um Ergebnisse folgender Forschungsthemen und -methoden der Studierenden in ihren Masterarbeiten: *Ethische Entscheidungsfindung ICN-Ethikkodex – qualitative Leitfadeninterviews*; *Ambulante Pflege – leitfadengestützte Expert\*inneninterviews*; *Pflegebedürftige Angehörige von Pflegefachkräften – zwei Gruppendiskussionen*; *Entscheidungsprozesse in Familien – familiengeschichtliche Gespräche, Reflexion*; *Agarfamilien Angehörigenpflege – narrative Einzelinterviews*.

### Diskussion

Das Sammelwerk beinhaltet in gebündelter Form ein Kaleidoskop von Forschungsthemen mit den Forschungsmethoden und Ergebnissen der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege. Das Buch mit seinen Beiträgen ist den hochschuldidaktischen Schriften der Lehrerbildung in Bezug auf „Forschendes Lernen und Forschen Lernen“ zuzurechnen.

Interessierte Studierende bekommen konzentriert die Grundlagen qualitativer Forschung vermittelt und ein Arbeitsinstrumentarium vorgestellt, sodass sie sich an

## Rezensionen

den Beiträgen orientieren können. Wegen der durchgehend gleichen Struktur der Forschungsbeiträge besteht eine gute Vergleichbarkeit für alle Rezipient\*innen.

Auch Dozierende, Hochschullehrende und beruflich Lehrende haben die Möglichkeit, Rückschlüsse für ihre eigenen Veranstaltungen usw. zu ziehen. Über diesen praktischen Nutzen hinaus hat das Sammelwerk – auch wegen der gut erklärten Systematik, seiner Einordnung in die qualitative Forschung sowie seiner Anschaulichkeit durch die Kurzbeiträge der Autor\*innen – einen exemplarischen Charakter und kann als hochschuldidaktischer Gewinn für die berufsbildende Lehrer\*innenbildung angesehen werden.

Herauszuheben ist eine Verbindung von pädagogischem Handeln und qualitativer Forschung hinsichtlich der Kommunikation. Ersichtlich wird, welchen Wert die qualitative Forschung – über ihren eigenen Sinn hinaus – für berufliche Lehrer\*innenbildung haben kann.

Aus eigener Lehr- und Forschungspraxis entstanden, kann die Hochschullehrerin Astrid Seltrecht durch die Erarbeitung und Veröffentlichung des Werkes im Sinne einer internen Evaluierung selbst Nutzen aus dem Werk ziehen und gleichzeitig die wissenschaftliche Kommunikationskultur fördern. Das gilt insbesondere auch für die Masterabsolvent\*innen als mögliche Nachwuchswissenschaftler\*innen, die diese wissenschaftliche Kommunikationsmöglichkeit nutzen, um sich mit der Community mittels schriftlicher Verbreitung auszutauschen. Deshalb erscheint es wertvoll, über dieses Werk mit seinen vielfältigen forschenden Ausarbeitungen an die wissenschaftliche Debatte anschließen zu wollen. Letzteres könnten sich motivierte Leser\*innen des Sammelwerkes hier allerdings auch ausgiebiger wünschen: nämlich einen zumindest kurzen Abgleich mit den bestehenden – aber noch wenigen – hochschuldidaktischen Konzepten von „*Forschendem Lernen und Forschen Lernen*“ speziell in der Lehrer\*innenbildung der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege. *Gerade hier müssten die wenigen bestehenden Konzepte diskursiv aufgegriffen und gewürdigt werden, damit die sich noch in der Werdensphase befindliche Disziplin der Lehrer\*innenbildung der Gesundheitsberufe sich in Forschung und Lehre an den Hochschulen und Universitäten weiterentwickeln kann und auch diesbezüglich Konturen annimmt und entsprechend Substanz bietet.* Dieses Minus ist der Wermutstropfen dieses Bandes. Für sich stehend ist das Werk wertvoll und ein forschungsmäßig begründetes, aufbereitetes und gut rezipierbares Lehr-Lern-Beispiel der Hochschuldidaktik der Lehrer\*innenbildung. Möge es seine rege Verbreitung und Beachtung finden.

*Eine Rezension von  
Prof. em. Dr. Elfriede Brinker-Meyendriesch*

# Wissenschaftliche Weiterbildung in der Heilerziehungspflege aus der Perspektive von Einrichtungen und Fachschulen

Ergebnisse einer explorativen Online-Umfrage in der Behindertenhilfe

André Heitmann-Möller<sup>1</sup>, Stephanie Krebs<sup>2</sup>, Martina Hasseler<sup>3</sup>

*In diesem Artikel wird ein Abgleich zu Inhalten eines wissenschaftlichen Weiterbildungsprogramms für Beschäftigte in der Heilerziehungspflege mit der Perspektive von Führungskräften in Einrichtungen der sogenannten Behindertenhilfe und Lehrkräften in Fachschulen für Heilerziehungspflege vorgenommen. Die Ergebnisse zeigen auf, dass Hochschulen den Dialog mit den Einrichtungen und Fachschulen zum Zwecke der Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung verstärken sollten.*

## Academic continuing education for learning disability nurses from the perspective of institutions and vocational schools

Results of an explorative online survey in the German disability support sector

*This article is about a comparison of contents of an academic continuing education program for learning disability nurses with the perspective of their institutions and vocational schools. The results show that the institutions of the tertiary education sector should intensify the dialogue with the institutions and vocational schools to adapt the scientific further education with their perspectives.*

### Korrespondenzadresse

André Heitmann-Möller  
Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften  
Fakultät Gesundheitswesen  
Campus Wolfsburg  
Robert-Koch-Platz 8a  
D-38440 Wolfsburg  
a.heitmann-moeller@ostfalia.de

Eingereicht am 09.09.2022

Akzeptiert am 24.02.2023

DOI: 10293.000/30000-2023pdg4038

1 Dr. phil., M.A., Dipl.-Pfleger. (FH); wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lehrkraft für besondere Aufgaben

2 M.Sc.; wissenschaftliche Mitarbeiterin

3 Prof. Dr. rer. medic.; Professorin für Klinische Pflege

## Einleitung

Das vom Europäischen Sozialfond (ESF) und vom Land Niedersachsen geförderte Projekt „*Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Weiterbildungsprogramms für Heilerziehungspfleger/innen (EEEwiss)*“ trägt zur Öffnung von Hochschulen bei. Berufstätige ohne Studienerfahrung und ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung in Niedersachsen sollen mit dem Programm angesprochen werden, weitere Erkenntnisse und Qualifikationen erlangen zu können. An der Fakultät Gesundheitswesen der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften wurde ein Weiterbildungsprogramm für Berufstätige aus dem Bereich der sogenannten Behindertenhilfe entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Es basiert zu großen Anteilen auf Ergebnissen des Forschungsprojekts EIBeMeB (<https://blogs.sonia.de/EIBeMeB/>), welches das Ziel verfolgt hat, ein Einschätzungsinstrument für die systematische Erfassung der gesundheitlichen und pflegerischen Bedarfe von Menschen mit geistigen und mehrfachen Beeinträchtigungen in ambulanten und stationären Wohneinrichtungen zu entwickeln. Das entwickelte Erhebungsinstrument berücksichtigte unter anderem die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Es sollte dabei unterstützen, die Bedarfe von Menschen mit geistigen und anderen Beeinträchtigungen hinsichtlich ihrer funktionellen Gesundheit zu erkennen (Stölting et al. 2021). Diese wird vor dem Hintergrund der Wechselwirkung von Kontext- und Umweltfaktoren betrachtet, durch die Menschen mit geistigen und mehrfachen Beeinträchtigungen an ihrer Teilhabe an der Gesellschaft gehindert oder von einer solchen Behinderung bedroht sind (ebd.). Bei der Entwicklung des Erhebungsinstruments wurde die zunehmende Konfrontation von Heilerziehungspfleger\*innen mit den pflegerischen Bedarfen ihrer Klient\*innen erkannt (Hasseler/Stölting 2020). Die Heilerziehungspflege als Kernberufsgruppe der sogenannten Behindertenhilfe kann auf Grund ihrer pflegerischen Anteile als Gesundheitsberuf angesehen werden (Shamsul et al. 2015). Sie steht zudem vor der Herausforderung, Alterungsprozessen ihrer Klient\*innen begegnen zu müssen (Schäper 2016). Des Weiteren wurde im Jahr 2021 ein Qualifikationsprofil für die Heilerziehungspflege verabschiedet, das unter anderem ermöglicht, erworbene Qualifikationen auf ein Hochschulstudium oder umgekehrt anrechnen lassen zu können (Kultusministerkonferenz, 2021). Damit ergeben sich Anknüpfungspunkte für einschlägige hochschulische Weiterbildungsangebote.

Während der Pilotphase der Weiterbildungsmodule wurden diese von den Teilnehmenden und Dozierenden evaluiert (Heitmann-Möller et al. 2022). Hinsichtlich einer Verstetigung der wissenschaftlichen Module beschäftigte das Forschungsteam zusätzlich die Frage, wie Führungskräfte verschiedener Einrichtungen in der Behindertenpflege die Inhalte der Weiterbildungsmodule einschätzen würden, sodass Rückschlüsse auf mögliche Transferleistungen in die Praxis gezogen werden könnten. Ebenfalls interessierte die Einschätzung von Lehrenden an primär ausbildenden Berufsschulen, um inhaltliche Dopplungen zu vermeiden und dafür inhaltliche Anknüpfungspunkte ausfindig zu machen. Im Sinne der vom Gesetzgeber geforderten Verknüp-

fung zwischen Theorie und Praxis sollten Schlüsse für die Modifikation und Weiterführung des Programms gezogen werden (ebd.). Im Rahmen einer Online-Umfrage wurden daher von Februar bis März 2022 Personen mit Leitungs- und/oder Managementfunktion in Einrichtungen der Behindertenhilfe und Lehrkräften mit verschiedenen Funktionen an Berufsfachschulen für Heilerziehungspflege befragt. Die Ergebnisse der Online-Umfrage werden im Folgenden vorgestellt und diskutiert. Ebenso werden mögliche Rückschlüsse aufgezeigt.

## Hintergrund und Zielsetzung

Das entwickelte Weiterbildungsprogramm im Projekt EEEwiss gliederte sich in sechs einzeln buchbare Module. Mit der Erprobung wurden drei Ziele verfolgt: Erstens sollten den Teilnehmenden Überblickswissen und Kenntnisse zu den aktuellen Entwicklungen in der Heilerziehungspflege vermittelt werden. Zweitens sollte die Teilnahme zu einer realen Einschätzung der eigenen Studierfähigkeit führen. Und als drittes und letztes Ziel ging es um die Erweiterung der Weiterbildungsangebote der Fakultät Gesundheitswesen.

Die Entwicklung der Module basierte auf einer Literaturrecherche (Freihandsuche und Schneeballprinzip) in verschiedenen Datenbanken. Dabei wurde festgestellt, dass der aktuelle Forschungsstand sehr lückenhaft ist. Auf Basis der Modulkonzeptionen wurden dann Fachautor\*innen beauftragt, entsprechende Lehrbriefe zu erstellen (Heitmann-Möller et al. 2022).

Die inhaltliche Gestaltung der Module lässt sich folgendermaßen skizzieren (ebd.):

- Das Modul 1 bezieht sich auf die rechtlichen Herausforderungen für die Arbeit in der Behindertenhilfe. Hierzu gehören sowohl die rechtlichen Rahmenbedingungen in der Pflege und Versorgung von Menschen als auch der Zugang zu Leistungen. Zugleich sollen auch die rechtlichen Aspekte der Digitalisierung im Kontext der Versorgung von Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen behandelt werden.
- Das Modul 2 fokussiert auf das Thema Sucht in der Behindertenhilfe. Im Zentrum stehen psychotrope Substanzen, Verhaltenssuchte, Komorbiditäten sowie Präventionsansätze.
- Im Modul 3 geht es um die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der Beratung sowie der Inter- und Supervision. Zugleich werden die Themen Kommunikation und Konfliktmanagement und eine Selbstverortung von Beschäftigten aus der Heilerziehungspflege geplant.
- Das Modul 4 hat die Erfassung von gesundheitlichen und pflegerischen Bedarfen zum Inhalt. Zu den Themen gehören gesundheits- und pflegebezogene Aspekte in der Begleitung von Menschen mit Behinderungen, altersspezifische Zugänge zu gesundheitlichen sowie pflegerischen Bedarfen und Herausforderungen. Weitere Themen sind Assessmentverfahren und die damit verbundenen ethischen Herausforderungen.
- Das Modul 5 fokussiert auf die Gesundheitskompetenz in Einrichtungen der Behindertenhilfe. Neben der Gesund-

heitskompetenz werden Aspekte der Gesundheitsförderung und des betrieblichen Gesundheitsmanagements angesprochen.

- Das Modul 6 beschäftigt sich mit der Kooperation und Koordination von Schnittstellen in der Versorgung von Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen. Abgedeckt werden die Problematiken im Krankheits- und Pflegefall, die Koordination selbstbestimmten Wohnens sowie die lebenslagenbezogenen Bedarfe und Bedürfnisse. Ein weiteres Thema ist das Sozialraum- und Quartiersmanagement.

Die Lehrveranstaltungen wurden im Blended-Learning-Format gehalten, wobei insgesamt drei Präsenz- sowie neun Onlineveranstaltungen je Modul durchgeführt wurden. Beide Veranstaltungsformen umfassten 40 Stunden, während für die Selbstlernphasen 140 Stunden vorgesehen waren. Aufgrund der Covid-19-Pandemie konnten lediglich drei von sechs ursprünglich geplanten Modulen (Modul 3, Modul 4 und Modul 6) in der Zeit von September bis November 2021 direkt erprobt werden.

Anschließend erfolgte eine Modifikation des Angebots zunächst auf der Basis des Feedbacks der Teilnehmenden und Dozierenden (Heitmann-Möller et al. 2022).

Aus den Rückmeldungen ergab sich, dass für die Transferleistung der Modulinhalte in die Praxis die Unterstützung durch die arbeitgebenden Institutionen ganz entscheidend ist. Wichtig erscheint zudem eine mögliche Verschränkung des hochschulischen Weiterbildungsangebots mit den durch Fachschulen angebotenen Weiterbildungsangeboten. Zudem wurden Lehrkräfte als potenzielle Multiplikator\*innen für eine hochschulische Weiterbildung betrachtet.

Die nachgeschaltete anonymisierte und explorative Online-Umfrage folgte daher zunächst der Fragestellung, welche Prioritäten Leitungspersonen aus Einrichtungen der sogenannten Behindertenhilfe und Lehrkräfte an Fachschulen für Heilerziehungspflege den seitens der Hochschule identifizierten Inhalten der Weiterbildungsmodule zuordnen würden. Zusätzlich wurden auch die Teilnehmenden der Online-Umfrage gebeten, den seitens der Hochschule identifizierten Inhalten der Weiterbildungsmodule Prioritäten zuzuordnen. Dabei sollte mit der Online-Umfrage vor allem die Frage beantwortet werden, welche Rückschlüsse für die Modifikation und Verstetigung der Module gezogen werden können.

## Methoden

Die Online-Umfrage wurde mit dem Programm Limesurvey (Version 3.25.8+210118) in der Zeit vom 9. Februar bis 23. März 2022 durchgeführt. Auf Grund der geringen bestehenden Forschungslage zur Heilerziehungspflege zu den gewählten Thematiken wurde der Fragebogen explorativ angelegt und basierte auf den in den Lehrbriefen konkretisierten Inhalten. Der Fragebogen umfasste Fragen in verschiedenen thematischen Gruppen (Angaben zur Fach-

schule/Einrichtung; Einschätzung der Inhalte der sechs Module; globale Gewichtung der Module sowie abschließende Einschätzung). Neben optionalen Antwortmöglichkeiten im Freitextmodus gab es Ja-Nein-Fragen sowie fünfstufige numerische Antwortskalen zur Moduleinschätzung (1 = niedrigste Priorität; 2 = niedrige Priorität; 3 = teils / teils; 4 = hohe Priorität; 5 = höchste Priorität bzw. 1 = sehr geringe Chancen; 2 = geringe Chancen; 3 = teils / teils, 4 = hohe Chancen; 5 = sehr hohe Chancen). Um die Relevanz der Inhalte der Module einschätzen zu können, sollte im Rahmen der Evaluation ein erster Eindruck im überregionalen Umfeld außerhalb der Hochschule eingeholt werden. Ein Pretest des Fragebogens wurde fakultätsintern durch Mitarbeitende durchgeführt, deren Änderungsvorschläge eingearbeitet wurden. Ein Anspruch auf Validität und Reliabilität des Fragebogens wurde nicht angestrebt. Der Senatskommission für gute Forschungspraxis wurde der Fragebogen vor Beginn der Umfrage zur Einsichtnahme vorgelegt. Von Seiten der Senatskommission wurde die Unbedenklichkeit bestätigt. Aufgrund der Anonymität der Umfrage und der geringen Eingriffstiefe der Fragen bestand kein spezieller Schutzbedarf für die potenziell Teilnehmenden.

Über das bestehende Netzwerk der Fakultät wurden bundesweit 226 Einrichtungen sowie 154 Fachschulen aus dem Bereich der Heilerziehungspflege angeschrieben. Eine Beantwortung unterlag der Freiwilligkeit der einzelnen Personen. Der Rücklauf betrug seitens der Einrichtungen 96 Fragebögen – davon 53 vollständig. Seitens der Fachschulen ergaben sich 70 Rückmeldungen mit insgesamt 37 vollständig ausgefüllten Online-Fragebögen. Die statistische Auswertung der vollständig ausgefüllten Fragebögen erfolgte rein deskriptiv mit Rückgriff auf das Programm Microsoft Excel. Als Maße wurden die Mittelwerte (im Folgenden mit *MW* angegeben) und die Standardabweichungen (im Folgenden mit der Abkürzung *SD* angegeben) herangezogen. Der Modus (abgekürzt als *Mo*) diente als orientierender Hilfswert.

In der Auswertung war den Forschenden bewusst, dass der Fragebogen lediglich subjektive Rückmeldungen erhebt, die im Nachhinein zu interpretieren sind.

## Ergebnisse

### Strukturdaten der Einrichtungen (Prozentwerte gerundet)

Von 53 (100%) vollständig ausgefüllten Fragebögen aus den Einrichtungen sind die Mehrzahl der Einrichtungen (36/68%) einer kirchlichen Trägerschaft zuzuordnen – gefolgt von Trägern der Wohlfahrtsverbände (9/17%), privaten Trägerschaften (5/9%) und zuletzt der öffentlichen Trägerschaft (3/6%). Hinsichtlich der Betriebsgröße beschäftigen viele der Einrichtungen unter 100 Personen (20/38%) – es wurden aber auch Einrichtungen mit mehr als 600 Beschäftigten (13/25%) genannt. Zwischen diesen „Extrempolen“ gaben 10 (19%) der Befragten an, dass in ihrer Einrichtung zwischen 101 bis zu 200 Personen arbeiten. In 4 (7%) der Einrichtungen arbeiten bis zu 400 und in 6 (11%) der Einrichtungen bis zu 600 Personen. Die Angaben der Befragten zu ihrem beruflichen Status inner-

halb der Einrichtungen decken sämtliche Hierarchieebenen ab: 10 (19%) Befragte arbeiten als Leitungen auf Konzernebene, 13 (24%) sind Abteilungsleitungen und 1 (2%) Person ist als stellvertretende Abteilungsleitung tätig. 18 (34%) Befragte gaben an, als Einrichtungsleitung zu arbeiten, 10 (19%) Befragte leiten eine Wohneinheit und 1 (2%) befragte Person arbeitet als stellvertretende Leitung einer Wohneinheit.

Neben diesen rein strukturellen Aspekten wurden die Teilnehmenden nach dem Umgang mit Fort- und Weiterbildungen in ihren Einrichtungen befragt. Hier waren Mehrfachnennungen möglich. Bezüglich der Teilnahme der Mitarbeitenden an Fort- und Weiterbildungen dominieren die Mitarbeitenden in der direkten Versorgung (51/96%) und die Mitarbeitenden auf der mittleren Führungsebene (48/91%). Die Teilnahme von Führungskräften auf der höheren Ebene hingegen wurde lediglich von 35 (66%) Befragten bestätigt. Hinsichtlich der Art der Fort- und Weiterbildungen stehen mit 48 Nennungen (91%) die freiwilligen Fortbildungen an erster Stelle. Gefolgt werden diese durch Pflichtfortbildungen (47/89%). Etwas weniger (33/62%) werden Aufstiegsweiterbildungen (z. B. zur Wohngruppenleitung) und Weiterbildungen zur Spezialisierung (32/60%) besucht.

Anhand einer weiteren Frage wurde die Inanspruchnahme von Bildungsurlaub durch die Belegschaft in den Einrichtungen erhoben. Hier ist das Einschätzungsbild etwas unklar, da nur eine Person die Inanspruchnahme bestätigt hat, während die Option teils / teils von 28 Befragten (53%) gewählt wurde. 14 befragte Personen (26%) haben mutmaßlich keinen Bildungsurlaub in Anspruch genommen. Die Bildungsprämie hingegen wird von der Mehrheit (37, 70%) nicht genutzt und ist 12 Befragten (23%) unbekannt. Nur 4 Befragte (8%) gaben an, dass in ihren Einrichtungen die Bildungsprämie genutzt werde.

Die Dauer von besuchten Fort- und Weiterbildungen wurde ebenfalls erfragt. 13 Befragte (24%) machten keine Angaben. Lediglich 3 (6%) Teilnehmende gaben an, dass in den Einrichtungen Veranstaltungen mit einer Dauer von weniger als 9 Stunden besucht werden. In der Regel scheinen die Veranstaltungen bis zu zwei Tage zu dauern (19/36%). Deutlich weniger sagten aus, dass die Veranstaltungen bis zu drei Tagen (5/9%) oder bis zu fünf Tagen (5/9%) dauern. Aus den Antworten von acht Befragten (15%) war zu entnehmen, dass Fort- oder Weiterbildungen mehrere Monate oder Jahre in Anspruch nehmen.

### Strukturdaten der Fachschulen (Prozentwerte gerundet)

In der Trägerschaft der Fachschulen zeichnet sich ein ausgeglichenes Bild ab: Hier sind 14 von 37 (38%) Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft – gefolgt von 11 (30%) Fachschulen in öffentlicher Trägerschaft. Zur Trägerschaft anderer Wohlfahrtsverbände rechnen sich 7 (19%) der Befragten. Die private Trägerschaft wurde von fünf (13%) Teilnehmenden angegeben. Die Fachschulen scheinen eher kleinere Einrichtungen zu sein: 29 (79%) Befragte gaben an, dass ihre Fachschule unter 100 Auszubildende umfasst, während sechs (16%) eine Auszubildendenzahl von 101 bis

200 Personen beziffern. Lediglich zwei (5%) Fachschulen umfassen eine Zahl von über 200 bis 300 Auszubildenden.

Befragt nach ihrer Funktion gaben 12 (32%) Personen an, als Quereinsteiger\*innen im Lehramt an Berufsschulen zu arbeiten, 9 (24%) sind im „traditionellen“ Berufsschullehramt beschäftigt, 10 (27%) üben eine Tätigkeit als Fachlehrer\*in auf der Basis eines Studiums und sechs (17%) diesen Beruf auf Grundlage einer Weiterbildung aus. 26 Befragte (70%) haben entweder eine Leitungs- oder eine Koordinationsfunktion inne.

Die Form der Aus- und Weiterbildungsgänge variiert ebenfalls (Mehrfachnennungen möglich): Mit 23 Nennungen bilden die Mehrheit der Fachschulen (52%) in Vollzeit in der Heilerziehungspflege aus. An 13 Schulen (35%) wird diese Ausbildung auch in Teilzeit angeboten. Die Heilerziehungshilfe wurde nur von drei Schulen (8%) angeboten. 12 Nennungen (32%) bezogen sich auf das Angebot der Weiterbildung zur\*in Heilpädagog\*in.

Zugleich konnten in einem Freitextfeld optional weitere durch die Fachschulen angebotene Fort- und Weiterbildungen genannt werden. Zusammengefasst beziehen sich diese auf die Qualifizierung für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen, auf sozialpsychiatrische Fachweiterbildungen, die Weiterbildung zur verantwortlichen Pflegefachkraft und die Weiterbildung zur Praxisanleitung im Ausbildungskontext sowie auf Fortbildungen zu besonderen Verhaltensalternativen, neuen rechtlichen Regelungen, Medikamentenvergabe, unterstützende Kommunikation und weitere diverse Tagesveranstaltungen.

### Vergleichende Darstellung der Einschätzungen zu den Modulhalten

Im weiteren Abschnitt des Online-Fragebogens konnten die Teilnehmenden die jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte der Module entlang einer fünfstufigen numerischen Antwortskala zur Moduleinschätzung (1 = niedrigste Priorität; 2 = niedrige Priorität; 3 = teils / teils; 4 = hohe Priorität; 5 = höchste Priorität) einschätzen. Die Globaleinschätzung erfolgte am Ende des Fragebogens. Entsprechend der Ausprägung werden die MW mit Nachkommastellen über 0,50 als Tendenz in Richtung der höheren Ausprägung interpretiert. Die Ergebnisse können der Tabelle 1 auf der folgenden Seite entnommen werden. Angemerkt sei, dass die Inhaltstitel aus Platzgründen gekürzt sowie mit Nummern versehen worden sind.

Das erste Modul des Weiterbildungsprogramms bezieht sich auf die rechtlichen Herausforderungen im Themenfeld der Teilhabe. In der Einrichtungsperspektive dominiert eine indifferente Einschätzung der einzelnen Modulhalte: Hier überwiegen MW unter 4, wobei sich der niedrigste MW in Bezug auf das Themengebiet „Leistungen zur medizinischen Rehabilitation“ (M 1.2) entfällt. Zusammen mit den Einschätzungen zum Thema „Leistungen zur Teilhabe an Bildung“ (M 1.4) und „Digitale Teilhabe“ (M 1.6) wird diesen Inhalten tendenziell eine indifferente Bedeutung zugewiesen.

Module	Einrichtungen (n = 53)			Fachschulen (n = 37)		
	Mo	MW	SD	Mo	MW	SD
<b>Modul 1 Rechtliche Herausforderungen im Themenfeld der Teilhabe</b>						
M 1.1 Rechtliche Rahmenbedingungen	4	3,79	1,03	5	4,03	1,4
M 1.2 Leistungen zur medizinischen Rehabilitation	2	2,75	1,29	3	3,27	0,79
M 1.3 Leistungen zur sozialen Teilhabe	5	4,34	0,86	5	4,14	1,04
M 1.4 Leistungen zur Teilhabe an der Bildung	4	3,25	1,85	5	4,16	1,22
M 1.5 Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben	5	3,55	1,76	5	4,05	1,08
M 1.6 Digitale Teilhabe	4	3,3	1,23	5	3,7	1,24
<b>Modul 2 Sucht in der Versorgung von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung</b>						
M 2.1 Psychotrope Substanzen	1	2,34	1,32	3	3,78	0,76
M 2.2 Verhaltenssuchte	4	3,25	1,58	4	3,59	1,09
M 2.3 Komorbidität Sucht und Behinderung	3	3,17	1,75	4	3,21	1,09
M 2.4 Leitprinzipien der Sucht- und Behindertenhilfe	3	3,06	1,34	3	3,86	1,68
M 2.5 Umgang mit Sucht bei Menschen mit geistiger Behinderung	5	3,58	1,71	5	3,68	1,35
M 2.6 Angebote der Suchthilfe für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung	3	3,23	1,76	5	3,59	1,86
<b>Modul 3 Beratung und Supervision in Einrichtungen der Behindertenhilfe</b>						
M 3.1 Definitionen und Grundlagen von Beratung	3	3,13	1,1	4	3,59	1,86
M 3.2 Kommunikation und Konflikt in Beratung	5	4,04	1,02	5	4,05	1,73
M 3.3 Beratungsansätze	3	3,6	1,03	4	3,68	1,19
M 3.4 Beratungstools	4	3,79	1,04	4	3,81	1,02
M 3.5 Inter- und Supervision	5	4	1,06	5	3,78	1,25
M 3.6 Selbstverortung von Heilerziehungspfleger*innen und Heilpädagog*innen	3	3,32	1,88	4	3,57	1,06
<b>Modul 4 Erfassung gesundheitlicher/pflegerischer Bedarfe</b>						
M 4.1 Gesundheit und Pflege in der Begleitung von Menschen mit Behinderung	5	3,98	1,26	5	3,92	1,7
M 4.2 Gesundheitsbezogene Bedürfnisse/ Bedarfe von Menschen mit Behinderung	5	4	1,25	5	4,19	1,13
M 4.3 Altersspezifische Zugänge mit Blick auf gesundheitliche/pflegerische Bedarfe	5	3,92	1,39	4	4,11	0,91
M 4.4 Gesundheits- und Pflegebezogene Herausforderungen	5	3,92	1,28	5	3,95	1,08
M 4.5 Assessments zur Ermittlung von gesundheitlichen u. pflegerischen Bedarfen	4	3,72	1	4	3,7	1,18
M 4.6 Vom Assessment zur Ausgestaltung der Unterstützung – Ethische Reflexion	4	3,62	1,1	4	3,81	1,23
<b>Modul 5 Gesundheitskompetenz in Einrichtungen der Behindertenhilfe</b>						
M 5.1 Gesundheitsbegriffe und Gesundheitskonzepte	3	3,49	0,85	3	3,57	1,43
M 5.2 Gesundheitskompetenz	4	3,88	0,87	5	3,84	1,27
M 5.3 Einflussfaktoren auf die Gesundheit, gesundheitliche Risiken und Chancen	3	3,77	0,89	5	3,89	1,29
M 5.4 Gesundheitsförderung	5	4,06	0,96	5	4,03	1,05
M 5.5 Betriebliches Gesundheitsmanagement	5	3,36	1,66	4	3,35	1,25
<b>Modul 6 Kooperation u. Koordination an Schnittstellen in der Versorgung</b>						
M 6.1 Grundlagen zum Versorgungsbedarf und zum Versorgungsanspruch	3	3,49	1,01	5	3,73	1,29
M 6.2 Kooperation und Koordination im Krankheits- und Pflegefall	4	3,75	1,09	4	3,68	1,25
M 6.3 Koordination des selbstbestimmten Wohnens	5	3,79	1,71	5	4,03	1,49
M 6.4 Bedarfe und Bedürfnisse im Kontext der Lebensphasen und Lebenslagen	5	3,96	1,47	5	4,32	0,92
M 6.5 Sozialraum-/Quartiersmanagement -soziale Teilhabe und Netzwerkbildung	5	3,62	1,63	5	4,38	0,88

Tabelle 1: Übersicht der Einschätzungen zu den Inhalten der Module

Eine tendenziell hohe Priorität erhalten die Inhalte zu den Rechtlichen Rahmenbedingungen (M 1.1, M 1.3) und zu den Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (M 1.5). Die meisten Standardabweichungen (*SD*) haben eine Ausprägung  $>1$ , was auf eine ausgeprägte Heterogenität der Einschätzungen durch die Befragten hindeutet. Dies wird besonders auch an den Modalwerten (*Mo*) ersichtlich. Hier ist M 1.5 (blau markiert) hervorzuheben, da hier ein großer Abstand zwischen dem *Mo* und dem *MW* bestanden hat. Lediglich beim Inhalt „Leistungen zu sozialer Teilhabe“ (M 1.3; gelb markiert) scheint eine übereinstimmende Einschätzung bei den Teilnehmenden zu bestehen, da die *SD*  $<1$  liegt.

Die Bewertungen auf Seiten der Teilnehmenden aus den Fachschulen tendieren überwiegend zum Skalenwert 4 und damit in Richtung einer hohen Priorität: An erster Stelle stehen hier der Inhalt „Leistungen zur Teilhabe an der Bildung“ (M 1.4), gefolgt vom Inhalt „Leistungen zur sozialen Teilhabe“ (M 1.3; *MW* 4,14). Entsprechend den Ausprägungen der *MW* folgen die Inhalte „Rechtliche Rahmenbedingungen“ (M 1.1) und „Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben“ (M 1.5). Eine tendenziell hohe Priorität erhält das Thema „Digitale Teilhabe“ (M 1.6) mit einem *MW* in Höhe von 3,7 (*MW* 3,7). Bei sämtlichen benannten Modulinhaltungen weisen die ausgeprägten *SD* auf ein heterogenes Einschätzungsmuster hin. Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammen das blau markierte Modul „Digitale Teilhabe“ (M 1.6), da der Abstand vom *Mo* zum *MW* im Vergleich am höchsten ist. Der niedrigste *MW* im Sinne eines „teils/teils“ betrifft das Thema „Leistungen zur medizinischen Rehabilitation“ (M 1.2; gelb markiert), wobei auch die *SD* (0,79) hier gering ausgeprägt ist. Demnach lässt sich hier ein homogenes Meinungsbild annehmen.

Beim zweiten Modul zum Thema Sucht in der Versorgung von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung tendieren die Einschätzungen von Seiten der Teilnehmenden aus den Einrichtungen hauptsächlich in Richtung einer indifferenten Bewertung der Inhalte in Form eines *MW* von 2,5 bis 3,49: Der Auseinandersetzung mit dem Inhalt „Psychotrope Substanzen“ (M 2.1) wird eine tendenziell niedrige Priorität zugewiesen. Andere Inhalte des Moduls bewegen sich in Richtung einer unspezifischen Bewertung (in absteigender Reihenfolge: M 2.4, M 2.3, M 2.6 sowie M 2.2.) Lediglich dem Thema „Umgang mit Sucht bei Menschen mit geistiger Beeinträchtigung“ (M 2.5; blau markiert) wird mit einem *MW* in Höhe von 3,58 tendenziell eine hohe Bedeutung zugewiesen, wobei der Abstand zwischen dem *MW* und dem *Mo* hier am höchsten ausgeprägt ist. Sämtliche *SD* sind stark ausgeprägt und weisen auf eine hohe Heterogenität der Einschätzungen hin.

Im Gegensatz hierzu haben die Befragten aus dem Fachschulbereich eine tendenziell andere Bewertung der Inhalte vorgenommen. Bis auf den Inhalt „Komorbidität Sucht und Behinderung“ (M 2.3), dem eine unklare Einschätzung zugewiesen wurde, tendieren die *MW* der Einschätzungen in Richtung einer hohen Priorität: Hierzu gehören in absteigender Reihenfolge der *MW*-Ausprägungen das Thema „Leitprinzipien der Sucht- und Behindertenhilfe“ (M 2.4), gefolgt von den Themen „Psychotrope Substanzen“ (M 2.1),

„Umgang mit Sucht bei Menschen mit geistiger Behinderung“ (M 2.5), „Verhaltenssuchte“ (M 2.2) und „Angebote der Suchthilfe für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung“ (M 2.6). Letztere weisen einen gleichen *MW* auf. Bis auf das Thema „psychotrope Substanzen“ (M 2.1; gelb markiert) weisen alle anderen Inhalte eine ausgeprägte *SD* auf. Besonders deutlich wird dies an den blau markierten Modulen M 2.5 und M 2.6, da hier große Abstände zwischen dem *MW* und dem *Mo* bestehen.

Hinsichtlich des dritten Moduls „Beratung und Supervision in Einrichtungen der Behindertenhilfe“ wird von den Teilnehmenden aus den Einrichtungen den Inhalten „Kommunikation und Konflikt in der Beratung“ (M 3.2) sowie „Inter- und Supervision“ (M 3.5) eine hohe und den Inhalten „Beratungsstools“ (M 3.4) und „Beratungsansätze“ (M 3.3) eine tendenziell hohe Präferenz zugewiesen. Die Themen „Selbstverortung von Heilerziehungspfleger\*innen und Heilpädagog\*innen“ (M 3.6) und „Definitionen und Grundlagen von Beratung“ (M 3.1) erhielten eine indifferente („teils/teils“) Prioritätenszuschreibung. Sämtliche Werte weisen eine hohe *SD* auf, allerdings sind die Abstände zwischen den *MW* und den *Mo* im Vergleich zu den anderen Modulen nicht so stark ausgeprägt.

Die Teilnehmenden aus den Fachschulen messen dem Thema „Kommunikation und Konflikt in der Beratung“ (M 3.2) eine hohe Priorität zu. Eine indifferente Einschätzung zu manchen Inhalten ist im Gegensatz zu den Teilnehmenden aus dem Einrichtungsbereich nicht erkennbar. Den anderen Themen wird eine tendenziell hohe Priorität in folgender Reihenfolge zugewiesen: „Beratungsstools“ (M 3.4); „Inter- und Supervision“ (M 3.5); „Beratungsansätze“ (M 3.3); „Definitionen und Grundlagen von Beratung“ (M 3.1) und „Selbstverortung von Heilerziehungspfleger\*innen und Heilpädagog\*innen“ (M 3.6).

Im Gegensatz zu den beiden vorherigen Einschätzungen weisen die Einschätzungen keine *SD*  $<1$  auf. Die Einschätzungen der Teilnehmenden aus den Fachschulen scheinen damit ebenfalls heterogener gewesen zu sein. Hervorzuheben ist das Thema „Inter- und Supervision“ (M 3.5; blau markiert), da hier ein großer Abstand zwischen dem *Mo* und dem *MW* ersichtlich ist.

Den Inhalten des Moduls 4 „Erfassung gesundheitlicher und pflegerischer Bedarfe von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung“ schreiben die Teilnehmenden sowohl aus den Einrichtungen als auch aus den Fachschulen eine hohe Priorität zu. Dabei weisen die meisten *SD* auf eine ausgeprägte Heterogenität der Einschätzungen hin. Der Schwerpunkt auf der Einrichtungsseite umfasst in absteigender Reihenfolge die Inhalte „Gesundheitsbezogene Bedürfnisse und Bedarfe“ (M 4.2) sowie „Gesundheit und Pflege in der Begleitung von Menschen mit Behinderung“ (M 4.1). Tendenziell eine hohe Priorität erhalten dabei die Themen „Altersspezifische Zugänge mit Blick auf gesundheitliche / pflegerische Bedarfe“ und „Gesundheits- und Pflegebezogene Herausforderungen“ (M 4.3 sowie M 4.4). Die geringsten *MW* weisen die Themen „Assessments zur Ermittlung von gesundheitlichen u. pflegerischen Bedarfen“ (M 4.5) und

„Vom Assessment zur Ausgestaltung der Unterstützung – Ethische Reflexion“ (M 4.6) auf, denen aber dennoch tendenziell eine hohe Priorität von Seiten der Teilnehmenden aus den Einrichtungen zugeschrieben wird.

Der Schwerpunkt der Bewertungen von Teilnehmenden aus den Fachschulen überschneidet sich mit denen aus den Einrichtungen im Hinblick auf die Zuweisung einer hohen Priorität an das Thema „Gesundheitsbezogene Bedürfnisse und Bedarfe“ (M 4.2). Anders als bei den Teilnehmenden aus den Einrichtungen verfügt das Thema „Altersspezifische Zugänge mit Blick auf gesundheitliche/ pflegerische Bedarfe“ (M 4.3) über eine hohe Priorität, wobei die SD 0,91 auf eine homogene Bewertung mutmaßen lässt. Folgenden Themen wurde eine tendenziell hohe Priorität in absteigender Reihenfolge zugewiesen: „Gesundheits- und Pflegebezogene Herausforderungen“ (M 4.4), „Gesundheit und Pflege in der Begleitung von Menschen mit Behinderung“ (M 4.1), „Vom Assessment zur Ausgestaltung der Unterstützung – Ethische Reflexion“ (M 4.6) sowie „Assessments zur Ermittlung von gesundheitlichen u. pflegerischen Bedarfen“ (M 4.5).

Den einzelnen Inhalten des fünften Moduls, das das Thema der Gesundheitskompetenz behandelt, werden in der Einrichtungsperspektive in der Hauptsache eine tendenziell hohe Priorität eingeräumt – wobei dem Thema „Gesundheitsförderung“ (M 5.4) eine eindeutig hohe Priorität zugewiesen wird. Entsprechend den Ausprägungen der MW folgen die Themen „Gesundheitskompetenz“ (M 5.2), „Einflussfaktoren auf die Gesundheit, gesundheitliche Risiken und Chancen“ (M 5.3) und „Gesundheitsbegriffe und Gesundheitskonzepte“ (M 5.1). Auffallend sind hier die niedrigen SD der gelb hervorgehobenen Werte, so dass hier von einem homogenen Einschätzungsbild ausgegangen werden kann. Dies scheint jedoch bei dem Thema „Betriebliches Gesundheitsmanagement“ (M 5.5), dem eine indifferente Priorität mit einer ausgeprägten SD und einem hohen Abstand zwischen dem Mo und dem MW zugewiesen wird, nicht zutreffend zu sein.

Bei den Einschätzungen in der Fachschulperspektive weisen die SD auf ein heterogenes Einschätzungsbild hin, deren Richtung jedoch ähnlich wie bei den Teilnehmenden aus den Einrichtungen verläuft. Auch hier erhält das Thema „Gesundheitsförderung“ (M 5.4) eine hohe Priorität, während an zweiter Stelle das Thema „Einflussfaktoren auf die Gesundheit, gesundheitliche Risiken und Chancen“

(M 5.3) steht – gefolgt vom Thema „Gesundheitskompetenz“ (M 5.2), und dem Thema „Gesundheitsbegriffe und Gesundheitskonzepte“ (M 5.1). Zum Thema „Betriebliches Gesundheitsmanagement“ (M 5.5) gibt es eine indifferente Bewertung. Bei den Themen „Gesundheitskompetenz“ (M 5.2) und „Einflussfaktoren auf die Gesundheit, gesundheitliche Risiken und Chancen“ (M 5.3) (beide blau hervorgehoben) bestehen auffallend große Abstände zwischen den Mo und den MW. Dies unterstreicht nochmals das heterogene Einschätzungsbild der Teilnehmenden aus den Fachschulen zu diesem Modul.

Aus Perspektive der befragten Einrichtungen haben die Inhalte des letzten Moduls Kooperation und Koordination an Schnittstellen eine tendenziell hohe Priorität: An erster Stelle steht das Thema „Bedarfe und Bedürfnisse im Kontext unterschiedlicher Lebensphasen und Lebenslagen“ (M 6.4) gefolgt von den Themen „Koordination des selbstbestimmten Wohnens“ (M 6.3), „Kooperation und Koordination im Krankheits- und Pflegefall“ (M 6.2) und „Sozialraum- / Quartiersmanagement -soziale Teilhabe und Netzwerkbildung“ (M 6.5). An letzter Stelle befindet sich das Grundlagenthema des Moduls „Grundlagen zum Versorgungsbedarf und zum Versorgungsanspruch“ (M 6.1). Sämtliche MW weisen ausgeprägte SD auf, wobei bei den Themen „Koordination des selbstbestimmten Wohnens“ (M 6.3) und „Sozialraum- / Quartiersmanagement -soziale Teilhabe und Netzwerkbildung“ (M 6.5) (jeweils blau hervorgehoben) ausgeprägte Abstände zwischen den Mo und den MW bestehen.

Auf Seiten der Fachschulen werden den Themen „Sozialraum- / Quartiersmanagement -soziale Teilhabe und Netzwerkbildung“ (M 6.5) und „Bedarfe und Bedürfnisse im Kontext unterschiedlicher Lebensphasen und Lebenslagen“ (M 6.4) hohe Prioritäten beigemessen. Anhand der niedrigen SD kann in diesen Themen (jeweils gelb hervorgehoben) mutmaßlich eine Schwerpunktsetzung gesehen werden. Eine weitere hohe Priorität wird dem Thema „Koordination des selbstbestimmten Wohnens“ (M 6.3) zugewiesen. Den anderen Themen („Grundlagen zum Versorgungsbedarf und zum Versorgungsanspruch“ (M 6.1) und „Kooperation und Koordination im Krankheits- und Pflegefall“ (M 6.2)) wird eine tendenziell hohe Priorität zugeschrieben. Bei den Themen „Grundlagen zum Versorgungsbedarf und zum Versorgungsanspruch“ (M 6.1), „Kooperation und Koordination im Krankheits- und Pflegefall“ (M 6.2) und „Koordination

Globaleinschätzung der Module	Einrichtungen (n = 53)			Fachschulen (n = 37)		
	Mo	MW	SD	Mo	MW	SD
M 1 Rechtliche Herausforderungen im Themenfeld der Teilhabe	5	3,85	1,15	5	3,81	1,5
M 2 Sucht in der Versorgung von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung	2	2,74	1,21	4	3,22	1,14
M 3 Beratung und Supervision in Einrichtungen der Behindertenhilfe	3	3,75	1,17	4	4	0,76
M 4 Erfassung gesundheitlicher und pflegerischer Bedarfe	4	3,87	0,98	4	4,08	1,1
M 5 Gesundheitskompetenz in Einrichtungen der Behindertenhilfe	4	3,87	0,76	4	3,78	0,87
M 6 Kooperation & Koordination an Schnittstellen in der Versorgung	4	3,8	1,15	5	4,11	0,96

Tabelle 2: Globaleinschätzung der Module

des selbstbestimmten Wohnens“ (M 6.3) weisen  $SD > 1$  jedoch auf eine gewisse Heterogenität in den Einschätzungen hin, wobei der Abstand zwischen dem  $Mo$  und dem  $MW$  beim Thema „Grundlagen zum Versorgungsbedarf und zum Versorgungsanspruch“ (M 6.1) (blau hervorgehoben) hervortritt.

### Globaleinschätzung der Module

Am Ende des Fragebogens konnte eine Globaleinschätzung der Module vorgenommen werden. In der Perspektive der Einrichtungen lässt sich dabei folgende Reihenfolge in der Gewichtung der Module darstellen: Die beiden Module M 4 „Erfassung gesundheitlicher und pflegerischer Bedarfe“ und M 5 Gesundheitskompetenz in Einrichtungen der Behindertenhilfe mit dem jeweiligen  $MW$  3,87 stehen an erster Stelle. Zugleich sind in beiden Fällen (beide gelb hervorgehoben) die  $SD$  schwächer ausgeprägt (M 5  $SD$  0,76; M 4  $SD$  0,98). An zweiter Stelle lässt sich das blau hervorgehobene Modul M 1 Rechtliche Herausforderungen im Themenfeld der Teilhabe ( $MW$  3,85) sowie an dritter Stelle das Modul M 6 Kooperation & Koordination an Schnittstellen in der Versorgung ( $MW$  3,8) verorten. Die niedrigste Priorität – im Sinne einer mutmaßlich indifferenten Bewertung – wird dem Modul M 2 Sucht in der Versorgung von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung ( $MW$  2,74) zugewiesen. Das Modul M 1 Rechtliche Herausforderungen im Themenfeld der Teilhabe hebt sich zudem durch einen ausgeprägten Abstand des  $Mo$  von dem  $MW$  hervor. In diesem Sinne überwiegen heterogene Einschätzungen.

Auf Seiten der Fachschulen ergibt sich eine alternative Reihenfolge: Hier steht das Modul M 6 Kooperation & Koordination an Schnittstellen in der Versorgung ( $MW$  4,11;  $SD$  0,96) an erster Stelle, gefolgt von Modul M 5 Gesundheitskompetenz in Einrichtungen der Behindertenhilfe ( $MW$  4,08;  $SD$  1,1) und Modul M 3 Beratung und Supervision in Einrichtungen der Behindertenhilfe ( $MW$  4;  $SD$  0,76) mit jeweils gelb markierten gering ausgeprägten  $SD$ . An vierter Stelle lässt sich das Modul M 1 Rechtliche Herausforderungen im Themenfeld der Teilhabe ( $MW$  3,81;  $SD$  1,5) sowie an fünfter Stelle das Modul M 5 Gesundheitskompetenz in Einrichtungen der Behindertenhilfe ( $MW$  3,78;  $SD$  0,87) verorten. Ähnlich wie bei den Einrichtungen wird dem Modul M 2 Sucht in der Versorgung von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung ( $MW$  3,22) der niedrigste Wert zugewiesen. In diesem Sinne liegt dieser Prioritätszuweisung eine ebenfalls indifferente Haltung zugrunde. Bis auf die Module M 3, M 5 und M 6 weisen die Einschätzungen ausgeprägte  $SD$  auf, wobei sich M 1 (blau hervorgehoben) aufgrund des ausgeprägten Abstands des  $Mo$  vom  $MW$  hervorhebt.

Am Ende der quantitativen Befragung wurde um eine generelle Chanceneinschätzung für hochschulische modulare Weiterbildungsangebote für Heilerziehungspfleger\*innen gebeten. Generell bewerten die Teilnehmenden aus den Einrichtungen und den Fachschulen die Chancen auf einer Skala von 1 (= sehr geringe Chancen) bis 5 (= sehr hohe Chancen) mit einem  $MW$  von 3,3 ( $SD$  0,65) (Einrichtungen) und  $MW$  3,22 ( $SD$  0,71) (Fachschulen). In diesem Sinne lässt sich hinsichtlich dieser Frage eine indifferente – aber mutmaßlich homogene – Haltung der Teilnehmenden beider Bereiche vermuten.

## Diskussion und Ausblick

Aus den dargestellten Ergebnissen können folgende mögliche Rückschlüsse gezogen werden: Im Abgleich der definierten Modulhalte mit der Perspektive von Leitungskräften und Lehrkräften an Fachschulen wird sichtbar, dass sowohl ein sehr heterogenes Bild innerhalb der jeweiligen Berufsgruppen als auch Unterschiede zwischen der Einrichtungsperspektive und der Perspektive der Fachschulen besteht. Besonders deutlich wird dies in der Priorisierung der Module 1 und 2. Seitens der Fachschulen wurde den verschiedenen Modulen eine höhere Bedeutung zugewiesen als von Seiten der Einrichtungen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass besonders die soziale Teilhabe – und damit auch deren rechtliche Ausdeutung – immer mehr an Bedeutung gewinnt. Dennoch steht diese Teilhabe oft im Widerspruch zu einer fürsorglichen Ausgrenzung und Bevormundung von sogenannten behinderten Menschen (Rohrman 2018). Auffällig ist zudem die indifferente Haltung der Einrichtungen zu den Inhalten des Moduls 2. Besonders der Konsum von etablierten suchtauslösenden Substanzen wie Tabak und Alkohol wird für Einrichtungen der sogenannten Behindertenhilfe als problematisch dargestellt (Habermann-Horstmeier 2018). Warum von den Einrichtungen der Bedarf nach Weiterbildung zu dieser Thematik als eher gering bewertet wird, ist in Zukunft weiter zu diskutieren.

Aktuell stehen sowohl die Fachschulen als auch die Einrichtungen der Behindertenhilfe modularisierten und nicht auf einen Abschluss ausgerichteten Weiterbildungsangeboten unschlüssig gegenüber. Differenzen im eingeschätzten Bildungsbedarf von Unternehmen und weiteren Beteiligten beschreiben auch Blank et. al (2015) im Rahmen der Öffnung von Hochschulen. Diese haben ein Raster entwickelt, das die Multidimensionalität der beteiligten Akteure aufzeigt (ebd.). Die verschiedenen Ansprüche können jedoch nur bedingt erfüllt werden, da einige Aspekte im Widerspruch zueinanderstehen. Dies begründet womöglich das Einschätzungsbild in der Perspektive der Teilnehmenden aus den Einrichtungen und Fachschulen.

Für die hier beschriebenen Weiterbildungsmodule ist dennoch festzuhalten, dass es einen Bedarf an Weiterbildungsangeboten für die sogenannte Behindertenhilfe angesichts der Umsetzung des BTHG (Gellert-Beckmann 2020) und der Digitalisierung (Jochim 2021, Haage/Bosse 2020) gibt. Es muss aber berücksichtigt werden, dass Unternehmen und Teilnehmende oft die entstehenden Kosten für Fort- und Weiterbildungen scheuen – auch wenn es verschiedene Möglichkeiten zur Unterstützung gibt (siehe z. B. Winkler 2018). Es ist festzuhalten, dass in Deutschland gesetzliche Regelungen zur Bildungsfreistellung, zum Bildungsurlaub oder zur Bildungszeit bestehen. Der Anspruch kann zwar auf Grund betrieblicher Gründe aufgeschoben – aber nicht verwehrt werden. Studien zeigen jedoch, dass in den deutschen Bundesländern 0,5 bis höchstens 10% der Berechtigten die Möglichkeit der Freistellung nutzen. Vermehrt werden ein geringes inhaltliches Interesse, persönliche Nutzenerwartungen und/oder fehlende Unterstützung im Betrieb durch Vorgesetzte und Kolleginnen und Kollegen sowie Wissensdefizite über die gesetzlichen

Möglichkeiten als Gründe für eine geringe oder fehlende Inanspruchnahme genannt (Zeuner/Pabst 2022). Auch die hier beschriebenen Ergebnisse zeigen, dass Bildungsurlaub und Bildungsprämien selten von den befragten Einrichtungen genutzt und den Mitarbeitenden ermöglicht werden.

Der Bildungsurlaub ist im sogenannten Bildungsurlaubsgesetz verankert und ermöglicht Arbeitnehmer\*innen (außer in den Bundesländern Bayern und Sachsen), sich fünf Tage im Jahr während der Arbeitszeit weiterzubilden. Die Bildungsprämien wurde bis Dezember 2021 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung für Erwerbstätige mit einem geringen Einkommen eingerichtet, um deren Weiterbildungsinteresse zu fördern, wenn sie eine berufsbezogene Weiterbildung machen wollen. Das Programm der Bildungsprämie war zeitlich begrenzt (Bauer et al. 2019) und ist inzwischen ausgelaufen. Dafür wurden vom zuständigen Ministerium neue Förderkonzepte wie z.B. das Weiterbildungsstipendium oder das Aufstiegs-BAföG entwickelt.

Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie lässt sich die Hypothese aufstellen, dass für eine erfolgreiche Umsetzung von hochschulischen Weiterbildungen eine intensivere Zusammenarbeit zwischen der Hochschule, den Einrichtungen und auch den Fachschulen als potenzielle Weiterbildungspartner notwendig ist. Diese Hypothese erhält auch durch die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt T-Nugd, das ebenfalls an der Fakultät Gesundheitswesen an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften durchgeführt wurde, mehr Plausibilität. Am Beispiel der Evaluation von Weiterbildungsmodulen, die auf den Erwerb digitaler Kompetenzen ausgerichtet waren, wurden Widerspruchskonstellationen bei der Entwicklung von Weiterbildungsmodulen herausgearbeitet, welche Berücksichtigung finden sollten. Auch hier wurde das unausgeglichene Kosten-Nutzenverhältnis von wissenschaftlichem Wissensaufbau in Pflegeberufen benannt (Treseler 2023). Dies bedeutet für die Fakultät Gesundheitswesen, insbesondere den Mehrwert von solchen hochschulischen Weiterbildungsangeboten herauszustellen, die Reflexions- und Entwicklungsmöglichkeiten des eigenen sozialpolitischen Standpunktes bieten (Kohlhoff/Kuper 2021). Ebenfalls sollten Finanzierungsmöglichkeiten aufgezeigt oder individuelle Möglichkeiten diskutiert werden.

In diesem Kontext sollte bei Arbeitgebenden und Arbeitnehmenden auf die Möglichkeiten der Freistellungen für die Teilnahme an Bildungsangeboten im Berufsalltag auf den Effekt hinweisen werden. Berufliche Weiterbildungen fördern ein lebenslanges Lernen und haben zudem das Potenzial, dass sich die Perspektive auf den individuellen Lernprozess verändert. So können z. B. auch vorherige negative Lernerlebnisse aus dem schulischen Kontext revidiert werden (Zeuner/Pabst 2022). Zusätzlich ist es wichtig, den Transfer von neu Gelerntem in die Praxis und Möglichkeiten der Anwendung mit allen Beteiligten aus den Hochschulen, Fachschulen und Einrichtungen zu diskutieren

Obwohl die Online-Umfrage Limitationen aufweist (fehlende Repräsentativität, mögliche Verzerrungen aufgrund

der Auswahl der Einrichtungen), lässt sich aus den dargelegten Ergebnissen ableiten, dass ein Bedarf nach den Modulhalten sowohl von Seiten der Einrichtungen als auch von den Fachschulen tendenziell bestätigt wurde. Zudem verweist die Vielfalt an Weiterbildungsangeboten bei den Fachschulen auf ein mögliches Kooperationspotenzial von Fachschulen und Hochschulen. Um die angebotenen Module modifizieren zu können, soll auch das Feedback der Teilnehmenden der Pilot-Weiterbildungsmodule zu den einzelnen Inhalten berücksichtigt werden. Ein verstärkter Dialog aller Akteure mit dem Fokus auf die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten ist daher ausdrücklich zu empfehlen.

## Literatur

- Bauer, P., Boockmann, B., Brändle, T., Gensicke, M., Hartmann, J., Kreider, I., Pfeiffer, I., Zühlke, A. (2019). *Evaluation des Bundesprogramms Bildungsprämie (BIP) Endbericht*. München: Kantar, Public Division.
- Blank, J., Wiest, M., Sälzle, S., Bail, C. (2015). *Öffnung der Hochschulen durch wechselseitigen Wissenstransfer im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung*. *ZfW*, 38, 365–379.
- Gellert-Beckmann, S. (2020). *Anforderungen an die Personalentwicklung der Leistungserbringer zur Umsetzung der dritten Stufe des Bundesteilhabegesetzes*. *Fachbeiträge der NDV, Ausgabe 100, Heft 9*, 421-425.
- Haage, A., Bosse, I. (2020). *Digitalisierung in der Behindertenhilfe*. In N. Kutscher & T. Ley et al (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 529-539). Weinheim: Beltz Juventa.
- Habermann-Horstmeier, L. (2018): *Gesundheitsförderung in Behindertenwohneinrichtungen*. Bern: Hofgrete.
- Hassler, M., Stöling, L. (2020). *Entwicklung und Testung des digitalen Einschätzungsinstrumentes IDA (Information – Dokumentation – Assessment)*. *Erfassung von pflegerischen und gesundheitlichen Bedarfen von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen*. *Monitor Pflege* 6 (3), 25-30.
- Heitmann-Möller, A., Krebs, S., Hasseler, M. (2022). *Abschlussbericht Projekt EEEwiss. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines digitalen wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots für Heilerziehungspfleger\*innen*, Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Wolfsburg, DOI 10.26271/opus-1320
- Jochim, V. (2021). *Inklusion durch digitale Medien? Blended-Learning-Weiterbildung für Fachkräfte aus Pädagogik und Heilerziehungspflege*. *MedienPädagogik*, 41, 118- 133.
- Kohlhoff, L., Kuper, S. (2021). *Personalentwicklung von MitarbeiterInnen in der Eingliederungshilfe. Die Zusatzqualifikation „Teilhabe von Menschen mit Behinderung“*. In L. Kohlhoff (Hrsg.): *Management der Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen* (85-112). Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (2021). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspflegern an Fachschulen*. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2021*, Berlin.
- Rohrmann, E. (2018). *Zwischen selbstbestimmter sozialer Teilhabe, fürsorglicher Ausgrenzung und Bevormundung*. In E.U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn BOECKH (Hrsg.): *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (619-640). Wiesbaden: Springer VS.

- Schäper, S. (2016). *Bedürfnisse und Bedarfslagen von Menschen mit geistiger Behinderung im Alter. Anforderungen an die Sozial- und Teilhabepflege*. In S.V. Müller & C. Gärtner (Hrsg.): *Lebensqualität im Alter. Perspektiven für Menschen mit geistiger Behinderung und psychischen Erkrankungen* (91-119). Wiesbaden: Springer.
- Shamsul, B. / Gödecke, L. / Mielec, M. / von Möller, K. / Babitsch, B. (2015). *Herausforderungen für Gesundheitsberufe am Beispiel der Heilerziehungspflege und Medizinischen Fachangestellten aus einer vergleichenden Perspektive*. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 29, 1–21.
- Stölting, L., Hasseler, M., Busch, A. (2021): *Auf dem Weg zu einem zielgruppenspezifischen Einschätzungsinstrument: Eine explorative Studie zu gesundheitlichen und pflegerischen Bedarfserhebung im Rahmen des Projektes EiBeMeB*. In: Ding-Greiner (Hrsg.): *Betreuung und Pflege geistig behinderter und chronisch kranker Menschen im Alter. Beiträge aus der Praxis*. 2. erweiterte u. überarbeitete Aufl. Kohlhammer, Stuttgart, S: 79-101
- Treseler, S.K., Heitmann-Möller, A., Krebs, S., Tschupke, S., Hasseler, M., Stenzel, F., Schulze, M. (2023): „T-Nugd – Telenursing-Nursing goes digital“. *Entwicklung, Erprobung sowie Evaluation eines wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots für Pflegefachpersonen im Bereich der Telemedizin*. Wolfsburg (im Erscheinen begriffen)
- Winkler, A. (2018): *Lass dich fördern! Gelder für Fort- und Weiterbildungen*. *ergopraxis*, 9/18, 36-39.
- Zeuner, C., Pabst, A. (2022). *Wirkungen von Bildungsfreistellung und Bildungsurlaub: Möglichkeitsverallgemeinerungen*. *ZfW*, 45, 213–236.

# „... sobald Praxisanleiterin Jasmin dann den Raum betritt und ich weiß ‚Ja, ok, jetzt geht’s doch los‘. Es ist ja immer ‚ne Prüfung“

## Von der Inszenierung strukturierter Praxisanleitung

Daniela Schlosser<sup>1</sup>

*Auszubildende in den pflegerischen Berufen werden innerhalb ihrer praktischen Ausbildung von Praxisanleitenden angeleitet. Dabei findet die Praxisanleitung in Deutschland unter verschiedenen institutionellen Bedingungen statt. So ist vornehmlich zwischen stationsgebundenen und hauptamtlichen, zentralen Praxisanleitenden zu unterscheiden. Während die Erstgenannten ihre praxisanleitende Aufgabe zusätzlich zu ihrer alltäglichen, pflegerischen Arbeit ausführen, sind die hauptamtlichen Praxisanleiter\*innen vom pflegerischen Alltag freigestellt, um ausschließlich Praxisanleitung mit den Lernenden durchzuführen. Bisher ist wenig über das Erleben und der Gestaltung von Praxisanleitung bekannt. Bisherige Studien fokussieren eher das Lernen in der Pflegepraxis, nehmen aber die Lebenswelt der an der Praxisanleitung Beteiligten weniger in den Blick. Diesem Desiderat widmet sich der vorliegende Beitrag. Die folgenden Ausführungen sind innerhalb eines Dissertationsprojekts entstanden, welche sich mit dem Erleben und Gestalten von Praxisanleitung beschäftigt. Hier konnten unterschiedliche Anleitungsformen eruiert werden. Im vorliegenden Beitrag steht eine dieser Anleitungsformen im Mittelpunkt, welche durchaus auch einen kritischen Blick auf strukturierte Anleitungssituationen wirft. So wird oftmals eine zweite Anleitungsrealität geschaffen, in der eine gelungene, pflegerische Versorgung simuliert werden kann. Doch wie realitätsnah sind derartig strukturierte Anleitungsformen tatsächlich?*

### “... as soon as the practice supervisor Jasmin enters the room and I know ‘Yes, OK, here we go’. It’s always a test.”

#### From the staging of structured practice guidance

*Trainees in the nursing professions are guided by practical instructors during their practical training. In Germany, practical guidance is subject to various institutional conditions. A distinction must be made between ward-based and central practice supervisors. While the former carry out their practice guidance tasks during their nursing work, the central practice supervisors are released from their daily nursing work in order to exclusively carry out practice guidance with the students. However, little is known about the experience and design of practice guidance. Studies to date have tended to focus on learning in nursing practice, but have paid less attention to the lifeworld of those involved in practice guidance. This article addresses this desideratum. The following explanations were developed within a dissertation project, which deals with the experience and design of practice guidance. Different forms of guidance could be identified. This article focuses on one of these forms of instruction, which also takes a critical look at structured instruction situations. In this way, a second instruction reality is often created in which successful nursing care can be simulated. But how close to reality are such structured forms of instruction really?*

#### Korrespondenzadresse

Daniela Schlosser  
FH Münster – Münster Departement of Health (MDH)  
Zentrum für praktisches Lehren und Lernen (ZpLL)  
Johann-Krane-Weg 21  
D-48149 Münster  
daniela.schlosser@fh-muenster.de

Eingereicht am 30.09.2022

Akzeptiert am 18.04.2023

DOI: 10293.000/30000-2023pdg4047

<sup>1</sup> Dr. rer. cur.; Leiterin des Zentrums für praktisches Lehren und Lernen, Lehrkraft für besondere Aufgaben

## Einleitung

Wenn sich Ausbildungsinteressierte für eine pflegerische Ausbildung entscheiden, so münden sie in eine duale Ausbildung ein. Diese ist geprägt durch eine Vielzahl praktischer Einsätze in unterschiedlichen Bereichen. Innerhalb der praktischen Ausbildung lernen die Auszubildenden zu pflegende Menschen kennen, die mit ihren individuellen Lebensgeschichten und Bedürfnissen die jeweilige pflegerische Versorgungssituation beeinflussen. Die Lernenden stehen vor der Aufgabe, einerseits dem\*der zu Pflegenden gerecht zu werden und andererseits das professionelle Pflegen zu lernen.

Um diese Herausforderung zu bewältigen, werden die Auszubildenden von Praxisanleitenden unterstützt. Dabei gibt es unterschiedliche Bedingungen, unter denen Praxisanleitende diese Aufgabe wahrnehmen. Derzeit wird vornehmlich zwischen zentraler bzw. hauptamtlicher Praxisanleitung und dezentraler bzw. stationsgebundener Praxisanleitung (Baumann & Lehmann, 2014; Salis, 2017; Zimmermann & Lehmann, 2014) unterschieden. Beim Erstgenannten sind die Praxisanleitenden für ihre anleitende Tätigkeit von ihren Arbeitgebern vom alltäglichen, pflegerischen Alltag freigestellt und hauptamtlich ausschließlich für die Praxisanleitung zuständig: Sie besuchen die Lernenden in regelmäßigen Abständen bzw. zu festgelegten Terminen innerhalb ihrer Einsätze und führen dort geplante und strukturierte Anleitungen durch (Salis, 2017). Dezentrale, stationsgebundene Anleitende hingegen übernehmen die ihnen anvertraute Aufgabe zusätzlich zu ihrer täglichen, pflegerischen Arbeit (hierzu Tabelle 1).

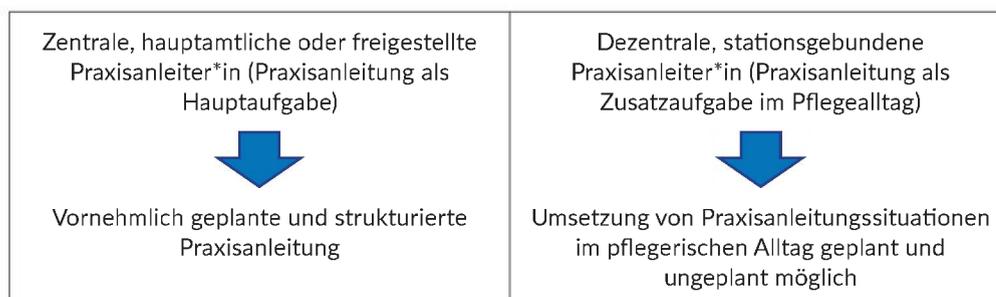


Tabelle 1: Organisationsstrukturen von Praxisanleitenden zur Begriffsklärung

Der vorliegende Artikel offeriert Eindrücke einer Dissertation, welche einen dezidierten Blick auf das Erleben und die Gestaltung von Praxisanleitung wirft – auch vor dem Hintergrund der institutionellen Bedingungen. Dabei stehen die Perspektiven der Praxisanleitenden und Lernenden im Zentrum. Zugleich konnte innerhalb dieser Forschungsarbeit festgestellt werden, dass strukturierte Praxisanleitung nicht immer mit Realitätsnähe einhergeht, sodass die Ergebnisse einen anderen, kontroversen Diskurs auf die Umsetzung und Gestaltung von Praxisanleitung ermöglichen. Eine solche Diskussion ist mit dem Inkrafttreten des PflBG (BMG, 2017) und der PflAPrV (BMG, 2018) unabdingbar; wird hier doch eine Stärkung der Praxisanleitung in Form von 10 % strukturierter und geplanter Praxisanleitung während eines praktischen Einsatzes, gesetzlich festgelegt (§§ 6 Abs. 3, 18 Abs. 1 Nr. 3 PflBG; § 4 Abs. 1 PflAPrV). Die verbliebenen 90 % des praktischen Einsatzes unterliegen so-

mit der situativen Praxisanleitung, welche sich (meistens) dem Pflegealltag anpasst.

## Hintergrund und Zielsetzung

Während meiner<sup>1</sup> Laufbahn als Studierende der Berufspädagogik mit pflegerischem Schwerpunkt, meiner mehrjährigen Lehrerschaft an einer Bildungseinrichtung für Pflegeberufe, und innerhalb einer Hochschule sowie durch mein berufspolitisches Engagement erlebte ich eine Vielzahl an Diskussionen darüber, wie Praxisanleitung zu gestalten sei und welche Rahmenbedingungen es benötige, um diese Gestaltung zu ermöglichen. Dabei fiel mir auf, dass vorrangig die Praxisanleitung durch freigestellte Praxisanleitende propagiert wurde (hierzu u. a. auch Artikel von Müller, 2010; Quernheim & Keller, 2013; Unger, 2015), da sie mit einem zeitlichen Kontingent für die Anleitungstätigkeit einhergehe. Was mir jedoch fehlte, war eine empirische Grundlage, auf der dieses Thema fußt – und die es ermöglicht, sich dem Erleben von Praxisanleitung aus der Perspektive der Beteiligten zu nähern. Eine solche empirische Grundlage schaffe ich mit meiner Promotionsarbeit. Der vorliegende Beitrag bietet einen Einblick in diese Studie.

Eine angemessene Ausbildungsqualität ist nur zu erreichen, wenn es Praxisanleitende gibt, die über ihr pädagogisches und berufliches Handeln zur Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz bei den zukünftig Pflegenden beitragen. Ein weiterführender, vertiefender Blick in das Feld der Praxisanleitung scheint vor dem Hintergrund einer hochwertigen, pflegerischen Versorgung auch im Hinblick auf die demografische Entwicklung unabdingbar.

Zur Situation der Praxisanleitung in den pflegerischen Berufen wurden bereits einige empirische Erkenntnisse veröffentlicht. Diesbezüglich haben sich u. a. Baumann & Lehmann (2014), Kraft & Lehmann (2015) sowie Zimmermann & Lehmann (2014) in studentischen Abschlussarbeiten beschäftigt. Weitere Arbeiten fokussieren eher quantitativ die Situation der Praxisanleitung (Blum, Isfort, Schilz & Weidner, 2006; ver.di, 2015, 2021) und legen ihren Schwerpunkt auf die vorherrschenden Rahmenbedingungen.

Zum Lernen in der Pflegepraxis liegen ebenfalls Erkenntnisse vor. Vor allem die Arbeiten von Lauber (2017), Bohrer (2013) und Fichtmüller und Walter (2007) bieten einen umfangreichen Einblick in die Lernprozesse von Auszubildenden.

Zum Lernen in der Pflegepraxis liegen ebenfalls Erkenntnisse vor. Vor allem die Arbeiten von Lauber (2017), Bohrer (2013) und Fichtmüller und Walter (2007) bieten einen umfangreichen Einblick in die Lernprozesse von Auszubildenden.

<sup>1</sup> Die Ich-Form wird hier genutzt, um den Einfluss der bisherigen Erfahrungen auf den Forschungsprozess bzw. das Erkenntnisinteresse zu verdeutlichen. Die Ich-Form unterstützt die Darstellung der Subjektivität, welche unweigerlich Einfluss auf den Forschungsprozess genommen hat. Zugleich wurde diese Darstellung während eines Workshops zur RGTM mit Franz Breuer im Juli 2018 in Berlin empfohlen. Zusätzlich empfehlen unterschiedliche Arbeiten wie z. B. Massmünster (2014) oder Steinhoff (2007) das Arbeiten mit der ersten Person Singular. Aus diesem Grunde entschied ich mich dafür, diese Formulierung an dieser Stelle zu nutzen.

den und deren Gestaltung. Lauber (2017, Titelseite) legte dabei ihren Schwerpunkt auf „Lehr- / Lernprozesse im Praxisfeld Pflege“ und ermittelte u. a., dass praktisch Lehrende im Pflegealltag dazu aufgefordert sind, „den Fortgang des Arbeitsablaufs sicherzustellen“ (S. 62 ff.), „Lehr- / Lernsituationen zu identifizieren und zu nutzen“ (S. 67 ff.) oder auch die „Lern- / Arbeitsbeziehung“ (S. 118 ff & S. 156 ff.) zu gestalten.

Bohrer (2013) legte ihren Schwerpunkt auf das informelle Lernen in der Pflegepraxis und beobachtete / interviewte Lernende in der Pflegeausbildung. Dabei stellte sie das Selbstständigwerden als zentrales Phänomen heraus. Dieses Selbstständigwerden entwickelt sich durch Verantwortung, (Selbst-)Vertrauen und Unabhängigkeit des\*der Lernenden. Dazu benötigt er\*sie aber auch Praxisanleitende, die Verantwortung an den\*die Auszubildende\*n übertragen und dem\*der Lernenden Vertrauen entgegenbringen, damit diese unabhängig – selbstständig – handeln können.

Fichtmüller & Walter (2007, S. 205) gingen der Frage nach, wie das Lernen und Lehren in der Pflege gestaltet werden kann. Dabei stellten sie fest, dass dies vornehmlich durch „*pflegerische Einzelhandlungen und Arbeitsablaufgestaltung*“ geschieht. Zusätzlich eruierten Fichtmüller & Walter (2007, S. 249-266), wie diese pflegerischen Einzelhandlungen gelehrt werden (z. B. „*demonstrieren*“ oder „*selber machen lassen*“). Ferner konnte ermittelt werden, dass pflegerische Handlungen oftmals einer Gleichzeitigkeit unterliegen und die Bewältigung dieser gleichzeitig zu erledigenden Aufgaben oftmals eher informell zum Lerngegenstand wird.

Dennoch fokussieren die o. g. Arbeiten das Lernen sowie die Lerngegenstände in der Pflegepraxis, nicht aber die Wahrnehmung und das Erleben von Praxisanleitung. Aufgrund dessen entwickelten sich folgende Forschungsfragen:

1. Wie erleben Praxisanleitende und Auszubildende die Praxisanleitung?
2. Wie wird Praxisanleitung gestaltet?
3. Welche Zusammenhänge zwischen den institutionellen Rahmenbedingungen für die Praxisanleitenden und dem Erleben der Praxisanleitung lassen sich beschreiben?
4. Welche Zusammenhänge zwischen den institutionellen Rahmenbedingungen für die Praxisanleitenden und der Gestaltung der Praxisanleitung lassen sich beschreiben?

Aus den Ergebnissen sollten sich auch Aussagen zu folgenden Fragen ableiten lassen:

- Wann wird Praxisanleitung als gelungen bzw. weniger gelungen erlebt?
- Welche Empfehlungen lassen sich für die Praxisanleitung ableiten?

Der Forschungsschwerpunkt dieser Arbeit liegt auf Auszubildenden und Praxisanleitenden der dreijährigen Ausbildung innerhalb der akutstationären Pflege. Dies liegt auch daran, dass die Erhebung vor dem Hintergrund des Krankenpflegegesetzes von 2004 stattgefunden hat. Gleichwohl sind die Ergebnisse auch vor dem Hintergrund der aktuellen Gesetzeslage (generalistische Ausbildung) relevant. Anzumerken bleibt jedoch, dass eine empirische Untersu-

chung von akademisch qualifizierenden Lernenden und deren Praxisanleitenden nicht stattgefunden hat. Das Erleben und die Gestaltung von Praxisanleitung von Studierenden durch hochschulisch qualifizierte Praxisanleitende stellt ein Forschungsdesiderat dar, dem sich in einer weiteren Arbeit genähert werden sollte.

## Methoden

### Literaturrecherche

Nach einer umfangreichen Literaturrecherche in verschiedenen Datenbanken (u. a. FIS Bildung, ERIC und CareLit) wurde deutlich, dass es eine Vielzahl an Studien gibt, die sich mit dem Lernen in der Pflegepraxis beschäftigen. Zugleich konnte ermittelt werden, dass sich viele Beiträge zwar mit dem Thema Praxisanleitung auseinandersetzen, dabei aber kaum auf empirischen Daten Bezug nahmen. Vielmehr sind eine Vielzahl empirischer Arbeiten im Rahmen von Bachelor- oder Diplomarbeiten (u. a. Sahmel, 2020) verfasst worden, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll. Die Diversität in den Rahmensetzungen, unter denen Praxisanleitung in Deutschland stattfindet, (freigestellt oder stationsgebunden) sowie das Lernen des Berufes an einer Berufsfachschule (und nicht an einer Hochschule) sind in Europa einmalig. Somit wurde schwerpunktmäßig nach deutschsprachiger Literatur mit empirischem Schwerpunkt gesucht. Zusätzlich wurde der Fokus auf Studien gelegt, in denen Lernende oder Praxisanleitende im Fokus der Forschung standen (u. a. Bohrer, 2013; Fichtmüller & Walter, 2007; Lauber, 2017). Ferner wurden Arbeiten berücksichtigt, welche sich mit den Rahmenbedingungen von Praxisanleitung beschäftigen (u. a. Baumann & Lehmann, 2014; Blum, Isfort, Schilz & Weidner, 2006; Kraft & Lehmann, 2015; ver.di, 2012 & 2015; Zimmermann & Lehmann, 2014)

### Methodologische Einbettung

Der Forschungsarbeit wurde ein exploratives, qualitatives Design im Sinne der Grounded Theory Methodologie (GTM) (Strauss & Corbin, 1996) zugrunde gelegt und zielt folglich darauf ab, Phänomene (angelehnt an die Phänomenologie) der Praxisanleitung zu eruieren. Angelehnt wird diese Studie erkenntnistheoretisch an den Ansatz der Lebenswelt von Alfred Schütz (Schütz & Luckmann, 2003) im Sinne der Phänomenologie. Die Lebenswelt ist die menschliche Welt eines jeden Individuums. Sie wird nicht hinterfragt; ihre Existenz ist für jeden Einzelnen selbstverständlich. Innerhalb dieser Lebenswelt führt jedes Individuum (ohne Hinterfragen) sein alltägliches Handeln aus (z. B. Kaffee kochen, duschen, etc.) (Hitzler & Eberle, 2015). Husserl (2012) stellt klar, dass alles objektiv Wissenschaftliche aus den Lebenswelten (der Wissenschaftler\*innen) selbst stammt (Hitzler & Eberle, 2015). Jede Untersuchung, jede Studie entsteht vor dem Hintergrund der Lebenswelt der Forschenden. Dabei existiert die Lebenswelt „*als einzig wirkliche Welt jeder einzelnen Person*“ (Hitzler & Eberle, 2015, S. 110). Die Welt, in der die Individuen mit ihrem Bewusstsein miteinander in Beziehung treten, nennt Schütz auch „*Lebenswelt des Alltags*“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 69). Die Alltagswelt ist eine Welt, die sich durch Intersubjektiv-

tät kennzeichnet (Schütz & Luckmann, 2003). Schütz geht davon aus, dass diese Alltagswelten individuell verschieden sind und sich in Teilen überschneiden: Die Lebenswelt des Praxisanleitenden und die Lebenswelt des Lernenden treffen innerhalb der Institution Krankenhaus aufeinander – es kommt zu einer Überschneidung der individuellen Lebenswelten. Nur innerhalb dieser alltäglichen Lebenswelt kann Kommunikation zu anderen Menschen erfolgen (Schütz & Luckmann, 2003).

Um die Phänomene innerhalb der Lebenswelten der an der Praxisanleitung Beteiligten und die potenziellen Einflüsse der institutionellen Rahmenbedingungen zu untersuchen, erwies sich die GTM als besonders geeignet. Die GTM ist als ein „*Forschungsstil, eine Forschungshaltung*“ (Mey & Mruck, 2011, S. 22) zu verstehen, „*die nicht auf die bloße Beschreibung eines Phänomens, sondern ausdrücklich auf die Bildung einer gegenstandsverankerten Theorie („Grounded Theory“) mit Erklärungskraft hinausläuft*“ (Döring & Bortz, 2016, S. 545). Da Forschungsarbeiten vor dem Hintergrund der Lebenswelt der Forschenden entstehen und die Forscherin bereits über eigene Erfahrungen im Forschungsfeld verfügte (Pflegerische Ausbildung, Lehrende an einer Pflegeschule und Hochschule, Zusammenarbeit mit Praxisanleitenden), war eine komplette Abgrenzung und damit verbundene Unabhängigkeit zum Forschungsgegenstand nicht möglich. Aus diesem Grunde wurde das Forschungsdesign im Sinne der GTM mit ihrem reflexiven Strang (Breuer et al., 2018) als leitende Forschungsmethodologie angelegt. Breuer et al. (2018) gehen davon aus, dass die Forschungsperson bereits über Sozialisationen verfügt, die den Blick auf das Forschungsfeld beeinflussen. Dies unterstützt ebenfalls die These, dass Studien vor dem Hintergrund der Lebenswelt – hier der Forscherin – entstehen. Ferner bedeutet dies, dass bereits bestehende Vorannahmen oder Vorurteile „*so weit als möglich offen*“ (Breuer et al., 2018, S. 64) gelegt werden.

Wie bereits eingangs beschrieben, wurde v.a. die Freistellung vom pflegerischen Alltag für praxisanleitende Pflegekräfte in diversen Artikeln (aber auch in erlebten berufspolitischen Diskussionen) gefordert. Die Forscherin musste sich also zunächst von der Vorannahme: ‚Praxisanleitung durch freigestellte Praxisanleitende wird grundlegend als gelungener erlebt als Praxisanleitung durch stationsgebundene Praxisanleitende‘ lösen. Diese Loslösung war wichtig, um sich dem Forschungsfeld und den Untersuchungspersonen offen zu nähern.

### **Forschungsmethodische Vorgehensweise** Zugang und Beschreibung des Forschungsfeldes

Die zu untersuchende Gruppe bestand aus Lernenden des zweiten oder dritten Ausbildungsjahres und Praxisanleitenden mit mindestens zweijähriger Erfahrung als anleitende Person. Hierbei waren die Annahmen leitend, dass bereits Erfahrungen innerhalb der Praxisanleitung im Kontext der institutionellen Rahmenbedingungen gesammelt wurden und darüber berichtet werden kann. Die Untersuchungspersonen agierten als Tandems: Praxisanleitende – Lernende.

Da die Forscherin durch ihre Mitgliedschaft und ehrenamtliche, berufspolitische Tätigkeit über ein großes Netzwerk von Kolleginnen und Kollegen an Pflegeschulen verfügt, konnten u.a. die Tandems aus diesem Netzwerk rekrutiert werden. Zusätzlich wurde das Vorhaben in regionalen Praxisanleiter\*innentreffen präsentiert, um potenzielle Untersuchungspersonen zu akquirieren.

Am Ende der Datenerhebung lag ein Sample von sechs Tandems (Praxisanleitende und Lernende) vor. Jedes Tandem wurde einmal für einen selbst gewählten Zeitraum beobachtet. Anschließend wurden die Lernenden und Praxisanleitenden zuerst gemeinsam – und dann getrennt voneinander interviewt. Das gesamte Sample verfügt schließlich über sechs Beobachtungsprotokolle und 18 Interviews.

Innerhalb dieser Untersuchung konnten das Tätigkeitsfeld des Anleitenden und die Form der Anleitungssituation – beides wurde im Vorfeld kurz skizziert – variiert werden. Begonnen wurde die Erhebung mit einem Tandem bestehend aus einer stationsgebundenen Praxisanleiterin und einer Auszubildenden (Stat\_01). Danach wurde ein Tandem bestehend aus einem freigestellten Praxisanleiter und einer Lernenden (Frei\_01) beobachtet und interviewt. Im Sinne der Maximierung (Kelle & Kluge, 2010, S. 48) wurde weiterführend die Entscheidung getroffen, als nächstes ein Tandem auszuwählen, welches eine völlig andere Anleitungssituation zu beobachten versprach, als Frei\_01. Frei\_02 beinhaltete die Beobachtung und Benotung einer Beratungssituation, während Frei\_01 die Beobachtung und Begleitung eines Lernenden durch einen Praxisanleitenden während eines limitierten Zeitraums im Frühdienst umfasste. Die nächste Fallauswahl (Frei\_03) erfolgte aufgrund der eigenen Erfahrung. So wusste ich, dass die Art der Anleitung aus Frei\_01 (die morgendliche pflegerische Versorgung von einem oder mehreren Patient\*innen) eine häufige Anleitungssituation darstellt. Folglich wurde dahingehend nach Studienteilnehmenden gesucht, die eine Ähnlichkeit zu Frei\_01 aufwiesen. Dies entspricht dem Prinzip der Minimierung (Kelle & Kluge 2010, S.48). Nachdem bereits drei Erhebungen mit freigestellten Praxisanleitenden durchgeführt wurde, wurde der Fokus auf die Akquise von stationsgebundenen Anleitenden gelegt, die nur schwer erreicht werden konnten. Auch hier wurden einige Variablen verändert. Dabei ist vor allem das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Stat\_02 erwähnenswert, da die erste Erhebung auf einer somatischen Station stattfand. Danach konnten nochmals Teilnehmende aus dem somatischen Bereich gewonnen werden. Handlungsleitend war hier, dass erneut eine Anleitungssituation im Berufsalltag beobachtet werden sollte und in der Somatik der größte Umfang der praktischen Ausbildungsstunden abzuleisten ist.

### **Die Datenerhebung**

„*Die Methodologie der Grounded Theory ist nicht auf bestimmte Erhebungsformen spezialisiert oder gar beschränkt.*“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 195). Deshalb können auch unterschiedliche Erhebungsmethoden genutzt und deren Daten miteinander verwoben werden. Um „*mit dem zu erforschenden Phänomen vertraut zu werden durch praktische Teilnahme am sozialen Geschehen*“ (Hitzler & Ho-

ner, 1995, S. 382), wurden in einem ersten Schritt teilnehmende Beobachtungen (Flick, 2007; Lamnek & Krell, 2016; Lüders, 2015) durchgeführt, um diese anschließend mit verbalen Daten aus problemzentrierten Interviews (Witzel, 2000) mit den an der Praxisanleitung Beteiligten zu ergänzen. Dabei wurde auch auf die vorangegangene Beobachtung Bezug genommen. Da Praxisanleitung als interaktiver Prozess angesehen werden kann, in dem Interaktionen und Verhaltensweisen zum Teil unbewusst zum Bestandteil des Alltäglichen werden, wurde die offene, teilnehmende Beobachtung als Forschungsmethode gewählt. Ein großer Vorteil ist dabei, dass diese Forschungsmethode sowohl ein Erfassen von Verhalten (Mimik, Gestik, Körpersprache) als auch von Interaktionen ermöglicht (Döring & Bortz, 2016). Diese konnten dann im anschließenden problemzentrierten Interview (Witzel, 2000) thematisiert werden. Dabei wurden die Beteiligten durch die Konfrontation mit den beobachteten (zum Teil unbewussten) Prozessen dazu angeregt, das eigene Handeln zu thematisieren.

Die GTM leitete einerseits durch ihren iterativen Forschungsstil und andererseits durch ihr Kodierverfahren (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014; Strauss, 1998) sowohl die Auswertung als auch den Forschungsprozess, sodass ein Wechselspiel zwischen empirischer Datenanalyse und theoretischer Auseinandersetzung entstand (Breuer, 2010).

### Die Datenauswertung

Die Datenauswertung wurde durch die Kodierschritte der GTM gestaltet. Dies bedeutet, dass zunächst offen kodiert wurde. Anschließend erfolgte das axiale und das selektive Kodieren (Muckel & Breuer, 2016; Strauss, 1998; Strauss & Corbin, 1996) mit dem Ziel, eine gegenstandsverankerte Theorie zu entwickeln. Durch die Transkription bzw. die Anlage eines Beobachtungsprotokolls wurde das Datenmaterial für den Kodierprozess in Textform aufbereitet. Der Kodierprozess für die vorliegende Studie erfolgte computergestützt mithilfe der Software MAXQDA. Das Datenmaterial wurde sowohl allein als auch in interpretativen Forschungsgemeinschaften kodiert, interpretiert und diskutiert (Albrecht-Ross, Leitner, Putz-Erath, Rego, Rohde & Weydmann, 2016).

### Unterstützende Elemente im iterativen Forschungsprozess Memoing und Forschungstagebuch

„Für die Arbeit werden verschiedene Memoarten unterschieden, z.B. Planungsmemos und Methodenmemos, zentral aber sind vor allem jene Memos, in denen die sich herausbildende Theorie skizziert wird und Kategorienbeschreibungen (als Konzeptarbeit) geleistet werden.“ (Mey & Mruck, 2011: S. 26). Die unterschiedlich genutzten Memoarten, wie sie im oberen Zitat genannt und auch angelegt wurden, werden im Folgenden skizziert.

**Methodenmemos:** Innerhalb der teilnehmenden Beobachtungen und auch der Interviews konnten zügig potenzielle Verbesserungen bezüglich des Forschungsprozesses abgeleitet werden, die es im weiteren Verlauf der Forschung zu berücksichtigen galt. So fiel beispielsweise bei der Interpretation des ersten Beobachtungsprotokolls auf, dass zunächst durch die ‚Brille der Pflegelehrerin‘ auf das Daten-

material geschaut wurde, hier aber eine Loslösung von dieser Rolle notwendig war, um sich den Untersuchungspersonen als Forscherin nähern zu können. **Planungsmemos:** Innerhalb der Planungsmemos wurden v.a. Zeitpläne und Termine fixiert. **Theoretische Memos:** Strauss und Corbin (1996, S. 169) verstehen unter diesen Begriff „schriftliche Analyseprotokolle, die sich auf das Ausarbeiten der Theorie beziehen“. Während des Kodierens kamen Zusammenhänge und Auffälligkeiten zum Vorschein, die notiert wurden. Zusätzlich flossen nützliche Literaturquellen oder Skizzen in diese Memos ein. Sie ermöglichten ein Festhalten von möglichen theoretischen Bezügen, denen im weiteren Verlauf der Studie nachgegangen werden sollte (Böhm, 2015).

Das **Forschungstagebuch** wurde zu einem kontinuierlichen Begleiter während des Forschungsprozesses. Hier wurden Inspirationen durch andere Arbeiten, Gedanken, Gefühle oder auch nächtliche Grübeleien niedergeschrieben. Breuer et al. (2018, S. 174) betiteln das Forschungstagebuch als „Erinnerungsspeicher“ (Hervorh. im Original).

### Interpretative Forschungsgemeinschaften

Die von Breuer et al. (2018) empfohlenen Interpretationsgruppen unterstützten auch innerhalb dieser Studie und fungierten auch als eine Form der Selbsthilfe (Mruck & Mey, 1999; Albrecht-Ross, Leitner, Putz-Erath, Rego, Rohde & Weydmann, 2016).

Vor allem fachfremde Forschende unterstützten den offenen und axialen Kodierprozess, da sie eine andere Perspektive auf das Datenmaterial hatten. Sie verfügten über weniger Präkonzepte bezüglich des Forschungsfeldes, was ihnen einen offeneren Blick ermöglichte. Dieser Blick ließ andere Lesarten, Kodierungen oder auch vertiefende Fragen zu, welche bis dahin nicht berücksichtigt wurden. ‚Blinde Flecken‘ seitens der Forscherin wurden entdeckt und führten zu Verwirrungen und Irritationen, die stetig reflektiert werden konnten. Ziel war hier die Gewährleistung der „intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“ (Steinke, 2015, S. 324). Ebenso unterstützten derartige Zusammentreffen die Reflexion des eigenen Forschungsprozesses und damit verbundene notwendige Änderungen. Andererseits eröffneten sie den Blick in die Zukunft und die Planung weiterer Schritte. Die Zusammenarbeit mit anderen Forschenden ermöglichte einen offeneren Blick auf das Forschungsfeld und gestaltete den „kreativen Forschergeist“ (Breuer et al., 2018, S. 319, Hervorh. im Original) mit und aus.

### Forschungsethische Arbeitsweise

Die empirische Forschungsarbeit konnte nur durch die Akteure erstellt werden, die bereit waren, sich beobachten und interviewen zu lassen. Ebenso waren Pflegeempfänger\*innen innerhalb der teilnehmenden Beobachtungen involviert. Bereits vor Beginn der Arbeit war daher die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen notwendig, um im Verlauf des Forschungsprozesses Schwierigkeiten zu reduzieren. Ethisch herausfordernde Situationen sind innerhalb der pflegerischen Praxis kaum zu umgehen. Aus diesem Grunde war ein sensibler, einfühlsamer und empathischer Umgang mit allen Beteiligten notwendig. So konnten ethisch schwierige Situationen erkannt, reflektiert und ein „flexib-

les forschungsethisches Verhalten“ (Schnell & Heinritz, 2006, S. 148) umgesetzt werden. Zur Anbahnung einer ethischen Haltung unterstützen die forschungsethischen Prinzipien von Schnell und Dunger (2018) sowie die Fragen zur ethischen Reflexion der Ethikkommission der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft (Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft e.V., 2018). Um eine forschungsethische Arbeitsweise zu gewährleisten, wurde ein Ethikantrag an die Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft gestellt, welcher mit einem ethischen Clearing beantwortet wurde.

## Ergebnisse

Aus dem Datenmaterial entwickelte sich eine gegenstandsverankerte Theorie, welche sich dem Phänomen der Rollenklarheit und der Rollendiffusität von Praxisanleitenden und Lernenden sowie der damit verbundenen Gestaltung von Praxisanleitung widmet.

Es sei an diese Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es sich bei den vorliegenden Ergebnissen um einen ersten Einblick in die Lebenswelt der an der Praxisanleitung Beteiligten handelt und die Ergebnisse keinen Anspruch auf Vollständigkeit darstellen. Vielmehr sind bei weiteren Erhebungen mit zusätzlichen Untersuchungspersonen weitere Formen der Praxisanleitung zu erwarten. So wurden beispielsweise bereits vorhandene Konzepte – wie z. B. ‚Schüler<sup>2</sup> leiten eine Station‘ oder ‚Schulstation‘ (Jäger & Maier, 2020) – nicht berücksichtigt, wohlwissend, dass auch an diesen Stellen Praxisanleitende und Lernende gemeinsam Praxisanleitung gestalten.

### Zentrales Phänomen: Praxisanleitung zwischen Rollenklarheit und Rollendiffusität

Im Datenmaterial konnten sechs Formen von Praxisanleitung identifiziert werden, die sich der Rollenklarheit bzw. der Rollendiffusität zuordnen lassen (Abbildung 1).

Rollenklarheit ist dabei als „*Situation eindeutiger, präziser und daher in der Regel übereinstimmender Rollendefinition beim Rollenträger und Rollensender*“ (Buchhofer, 2011, S. 583) zu verstehen. Die Erwartungen sind bekannt (Dahrendorf, 2010). Rollendiffusität beschreibt hingegen eine Situation mit weniger eindeutigen Regeln bzw. unklaren Rollendefinitionen. Bedingt wird sie auch durch das Be-

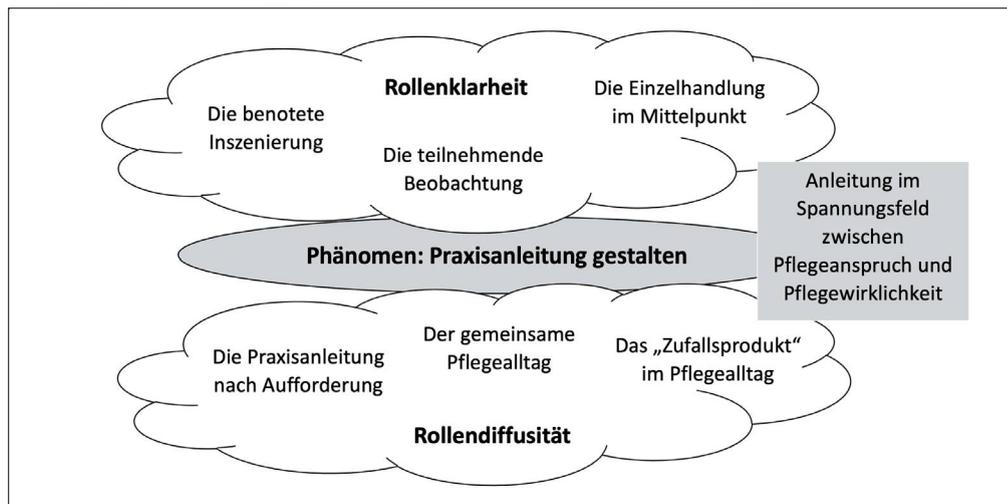


Abbildung 1: Zentrales Phänomen: Praxisanleitung gestalten zwischen Rollenklarheit und Rollendiffusität verbunden mit dem Spannungsfeld Pflegeanspruch und Pflegewirklichkeit

dienen zweier Rollen zum gleichen Zeitpunkt, die mit gegensätzlichen Erwartungshaltungen (Dahrendorf, 2010) einhergehen können. Praxisanleitung findet dabei IMMER im Spannungsfeld zwischen Pflegeanspruch und Pflegewirklichkeit statt. Dabei wird versucht, sich innerhalb der Praxisanleitung dem Pflegeanspruch zu nähern – dieses möchte man u. a. mit der Schaffung einer parallelen Anleitungsrealität erreichen, die vom pflegerischen Alltag losgelöst ist. Besonders eindrucksvoll lässt sich die Schaffung einer solchen parallelen Anleitungsrealität – verbunden mit rollenklaren Strukturen – an der „benoteten Inszenierung“ (Schlosser, 2022, S. 140) erläutern.

Im Folgenden wird zunächst das Spannungsfeld und anschließend die „benotete Inszenierung“ illustriert. Auf eine ausführliche Darstellung der weiteren, eruierten Anleitungsformen wird verzichtet. Eher skizzenhaft werden diese unter dem Gliederungspunkt: Anleitungsformen im Kontext der Rollendiffusität erläutert. Abschließend wird die Realitätsnähe der inszenierten Praxisanleitung diskutiert.

### Im Spannungsfeld zwischen Pflegeanspruch und Pflegewirklichkeit

„Weil (...) also, (...) sind wir mal ehrlich, es ist ja nicht umsetzbar, was die Schule oder was die perfekte Pflege angeht, in der jetzigen Situation...“ (Frei\_03\_PA\_Interview\_Melanie)

Praxisanleitung findet im Spannungsfeld zwischen Pflegeanspruch und Pflegewirklichkeit statt. Geplante Anleitungsformen sollen dabei eine gute Pflegepraxis abbilden, gehen sie doch oftmals mit der Planung von zeitlichen und personellen Ressourcen einher, sodass ein gewisser Pflegeanspruch<sup>3</sup> umsetzbarer zu sein scheint. So wird u. a. im Datenmaterial deutlich, dass mit geplanten Anleitungs-situationen versucht wird, die derzeitige Pflegepraxis, die mit einem Zeitmangel für Praxisanleitung verbunden ist,

2 Da die Erhebung im Zeitraum zwischen 2018 und 2020 stattgefunden hat und ausschließlich Lernende nach dem KrPflG von 2003 (abgelöst durch das PflBG) Bestandteil der Erhebungen waren, wurde sich an dieser Stelle noch entsprechend der Gesetzgebung für den Begriff Schüler\*in entschieden. Gleichwohl ist darauf hinzuweisen, dass es sich hier um eine veraltete Bezeichnung handelt. Nach dem aktuellen PflBG von 2017 werden die Pflegelehrenden als Auszubildende bezeichnet.

3 Der Ausdruck „gewisser Pflegeanspruch“ wurde an dieser Stelle absichtlich gewählt. Innerhalb dieses Kapitels werden einige Merkmale eines Pflegeanspruchs ohne Anspruch auf Vollständigkeit skizziert. Zugleich sind die hier beschriebenen Merkmale aus der Perspektive des Samplings zusammengetragen und geben auch lediglich deren Meinungen und Vorstellungen wieder. Folglich sind sie nicht automatisch auf alle Pflegenden und Lernenden übertragbar, sondern bieten lediglich einen Einblick in die Perspektive der an der Praxisanleitung Beteiligten.

zu kompensieren (Frei\_02\_PA\_Interview\_Jasmin). Durch geplante Anleitungsformen, die mit einer Rollenklarheit einhergehen, haben die Praxisanleitenden die Möglichkeit, sich auf die Pflegeempfänger\*innen und Auszubildenden einzulassen, um eine „optimale Versorgung“ im Sinne ihres Pflegeanspruches, zu gewährleisten: „Sondern ich kann mich ganz in Ruhe auf den einen/zwei Patienten konzentrieren. Auf den Schüler konzentrieren. (I: Ja) Eine optimale Versorgung nach optimalen Standards oder nach den Standards hinzubekommen“ (Frei\_02\_PA\_Interview\_Jasmin, Z. 81-85), verdeutlicht diese Motivation. Dass die Pflegepraxis nicht dem Pflegeanspruch entspricht, macht auch Praxisanleiterin Melanie deutlich:

„Dass sie das dann noch unter einen Hut bringen und (...) bei uns oder bei mir (...) Ja, denen 'n gutes Mittelmaß-, natürlich müssen die im Examen das erst mal schulisch machen, aber dann immer zu sagen ‚Na ja, da könnt ihr vielleicht dann Abstriche machen in der Praxis‘. Weil (...) also, (...) sind wir mal ehrlich, es ist ja nicht umsetzbar, was die Schule oder was die perfekte Pflege angeht, in der jetzigen Situation, wie sie ist. (...).“ (Frei\_03\_PA\_Interview\_Melanie, Z. 525-531).

Praxisanleiterin Melanie geht davon aus, dass „die perfekte Pflege“ nicht umsetzbar ist. Zugleich verdeutlicht sie, dass es besondere Situationen gibt, in denen „schulisch“ gearbeitet werden soll – wie zum Beispiel innerhalb der praktischen Abschlussprüfung („... natürlich müssen die im Examen...“). Dabei geht sie davon aus, dass „schulisch“ mit perfekt gleichzusetzen ist und folglich das schulische Arbeiten „die perfekte Pflege“ abbildet. Sie versucht innerhalb ihrer geplanten Anleitungen „n gutes Mittelmaß“ anzubieten – ein Mittelmaß zwischen „der perfekten Pflege“ und „der jetzigen Situation“.

Das erwähnte Spannungsfeld wird auch innerhalb der Beobachtung von Stat\_03 deutlich, in welcher Praxisanleiterin Yvonne und Schülerin Bettina gemeinsam Dienst haben:

„Sie [D.S. Praxisanleiterin Yvonne] erläutert die Medikamente und sagt dann: ‚Was wichtig ist, dass man immer Sauerstoffbrille und Inhalationsgerät auch wechseln, ne. Jeden Morgen kommt 'n neues Gerät. Wegen Corona hieß es, dürfen wir die nicht wechseln, aber für das Examen oder für so 'ne Anleitungsgeschichte machen wir das, so wie das auch sein soll, ne. Weiß ja, aus Kostengründen und was die sich ja immer einfallen lassen.“ (Stat\_03\_Beobachtung, Z. 96-100).

Praxisanleiterin Yvonne stellt klar, dass innerhalb der Anleitungs- oder Prüfungssituationen das Wechseln bestimmter Materialien, die von den Patient\*innen genutzt werden, durchgeführt werden muss. Sie führt aber im gleichen Satz aus, dass diese Materialwechsel aus Kostengründen und der Covid-19-Pandemie institutionell nur eingeschränkt möglich sind. Hier wird also das Spannungsfeld zwischen Pflegeanspruch (regelmäßiger Wechsel patientennaher Krankenhausutensilien) und der Pflegewirklichkeit (Einschränkung durch institutionelle Vorgaben) deutlich. Gleichzeitig wird erkennbar, dass der Pflegeanspruch mit einer fachlich korrekten Versorgung verbunden ist: „so, wie das auch sein soll“.

Praxisanleiterin Annelie berichtet ebenfalls, dass innerhalb einer praktischen Prüfung ein Pflegeanspruch vermittelt wird, der innerhalb des Pflegealltags kaum umsetzbar sei:

„Wir können uns im normalen Tagesablauf das gar nicht leisten, so viel Zeit und so viel Aufmerksamkeit den Patienten zugutezutun, wie so, wie so wir gestern gemacht haben.“ (Stat\_01\_PA\_Interview\_Annelie, Z. 365-368).

Dabei nimmt sie Bezug auf den vorherigen Arbeitstag, an dem eine praktische Abschlussprüfung stattfand. Der Pflegeanspruch geht, neben einer fachlich korrekten Versorgung und einer Patientenversorgung, die „in Ruhe“ durchgeführt wird, mit weiteren Vorstellungen einher. Aus dem Datenmaterial konnten dabei folgende Aspekte herausgearbeitet werden

- Ermöglichung von Bezugspflege,
- Verfügbarkeit von Zeit,
- Berücksichtigung der Patient\*innenbedürfnisse und -wünsche,
- über den\*die Patienten\*in informiert sein
- das Gefühl, alles geschafft zu haben.

#### Zur Schaffung einer Anleitungsrealität:

Eine Bewältigungsstrategie, welche oftmals von Trägereinrichtungen genutzt wird, um den Schwierigkeiten des Zeit- und Personalmangels entgegenzutreten, ist die Freistellung von praxisanleitenden Pflegekräften vom pflegerischen Alltag, die dann häufig auch stationsübergreifend und ausschließlich Praxisanleitung anbieten. Diese Praxisanleitenden verfügen über zeitliche Kontingente für ihre Hauptaufgabe: die Praxisanleitung. Verbunden ist damit oftmals die Schaffung einer entsprechenden Infrastruktur (z. B. Büroräume). Innerhalb ihrer Leitungsaufgabe ist eine Planung und Strukturierung von Anleitungssituationen möglich, sodass hier eine Rollenklarheit vorliegt – häufig verbunden mit einer Loslösung vom pflegerischen Alltag.

„Sodann werden die Beteiligten auch gar nicht versucht, ihre Rolle zu verlassen, da zuvor eine parallele ‚Anleitungsrealität‘ geschaffen wurde, in welcher ein klares Rollenhandeln der Lernenden und Praxisanleitenden realisiert werden kann. Verbunden ist diese ‚Anleitungsrealität‘ mit gleichen Vorstellungen darüber, wie die entsprechende Anleitungsform auszusehen hat. Ihr Ablauf (Anleitungsplanung, Durchführung der Anleitung und Reflexion der Anleitung) wird nicht infrage gestellt und ist den Beteiligten zuvor klar.“ (Schlosser, 2022, S. 125).

#### „Die benotete Inszenierung“ meets Goffman

Innerhalb der „benoteten Inszenierung“ (Schlosser, 2022, S. 140) nehmen Praxisanleitende Aufgaben (evtl. von der Pflegeschule entwickelt) ab, um diese dann mittels einer Schulnote von eins bis sechs zu benoten. Somit entstehen für den Auszubildenden Prüfungssituationen, in denen sie entsprechend beurteilt werden. Praxisanleiterin Jasmin nimmt diese Situation als „Prüfungssituation“ wahr:

„Und klar, es ist immer wieder 'ne Prüfungssituation, aber ich versuche da immer durch offenes Auftreten, durch eben auch Offenheit für noch mal Fragen, ähm

(...) HEMMSchwellen, Ängste abzubauen, was mir, glaub ich auch, relativ gut gelingt. Ähm, dadurch, dass es 'ne Prüfungssituation ist, ist es manchmal echt schwierig, (...)' (Frei\_02\_PA\_Interview\_Jasmin, Z. 541-547).

Dies bestätigt auch die in der dargestellten Situation dazugehörige Auszubildende Annika

„Ich war unglaublich nervös. Das ist vor Prü-. Eigentlich war ich ganz entspannt, aber wenn, sobald Praxisanleiterin Jasmin dann den Raum betritt und ich weiß ‚Ja, ok, jetzt gehts doch los‘. Es ist ja immer 'ne Prüfung.“ (Frei\_02\_Interview\_Schülerin\_Annika, Z. 24-27).

Diese Anleitungsform geht mit einer Schaffung von zeitlichen Freiräumen für den\*die Lernende\*n einher. Diese\*r ist am Anleitungstag und einen Tag zuvor vom Pflegealltag freigestellt und steht der Station in diesem Zeitrahmen „nicht zur Verfügung“, wie Praxisanleiterin Jasmin erläutert (Frei\_02\_PA\_Interview\_Jasmin, Z. 514).

Der Begriff der Inszenierung wurde gewählt, da es innerhalb dieser Anleitungsform zu einer Generierung einer zweiten Realität außerhalb des Stationsalltags kommt. Innerhalb dieser ‚Anleitungsrealität‘ soll die perfekte Pflege – also der Pflegeanspruch ‚vorgespield‘ werden. Der Lernende soll innerhalb dieser Aufführung seine Performanz zeigen, um sein Können unter Beweis zu stellen. Der Duden<sup>4</sup> definiert die Inszenierung als eine

„in bestimmter Weise, von einem bestimmten Regisseur inszenierte Aufführung eines Theaterstücks“ (Dudenredaktion, 2020). „Dieses Theaterstück wird durch die Konstruktion der Anleitungssituation mit dem Lernenden in der Hauptrolle und dem Praxisanleitenden als aktiven Zuschauer bzw. Beobachter inszeniert.“ (Schlosser, 2022, S. 141.)

Durch das Festhalten an zuvor erstellte Lernaufgaben, die benotet werden, wirkt die „benotete Inszenierung“ zum Teil etwas starr, unflexibel und wenig realitätsnah (Schlosser, 2022: S. 142). Der\*die Lernende in der Hauptrolle möchte am Ende seiner\*ihrer Performanz Applaus – bestenfalls in Form einer guten Note – erhalten. Das Phänomen der „benoteten Inszenierung“ lässt sich mit den Ausführungen Goffmans (2013) näher erläutern.

„Wir alle spielen Theater“ – so lautet der Titel des Buches von Goffman (2013), das im Zusammenhang mit der Rollentheorie große Popularität besitzt. So nehmen Menschen Rollen an und halten die an sie gestellten Vorgaben (ihr Drehbuch) ein, um im Theater mitspielen zu können. Für die vorliegende Untersuchung bedeutet dies, dass das ‚Rollenenspiel‘ der Praxisanleitenden und Lernenden so lange als Realität fungiert, wie es nicht hinterfragt bzw. „irgendwelche Zweifel an der ‚Realität‘“ (Goffman, 2013: S. 19) konstatiert werden. Die Individuen präsentieren sich selbst. Diese Selbstdarstellung konkretisiert Goffman mit dem Begriff

der „Fassade“ (Goffman, 2013, S. 23). Dabei hängt die Fassade des Einzelnen u. a. vom „Bühnenbild“ (Goffman, 2013, S. 23) ab. Das ist der Ort des Geschehens, in welchem die Rollen miteinander interagieren. Das Handeln innerhalb dieser Rollen – die Selbstdarstellung in der jeweiligen Rolle – wird auch als „dramatische Gestaltung“ (Goffman, 2013, S. 31) bezeichnet, in der die jeweiligen Rollenspieler\*innen dazu aufgefordert sind: „die offiziell anerkannten Werte der Gesellschaft zu verkörpern und zu belegen“, um einen „idealierten Eindruck zu erwecken“ (Goffman, 2013, S. 35). Um einen solchen Eindruck hinterlassen zu können, sind die Rollenspielenden dazu aufgefordert, Verhaltensweisen oder Tätigkeiten zu vermeiden, die nicht im Einklang mit diesen Idealen stehen. Dabei ist der Blick auf die Zusammenarbeit der Rollenspielenden zu werfen, die Goffman unter dem Begriff des „Ensemble“ (Goffman, 2013, S. 75) zusammenführt. Die Rollenspielenden innerhalb der Praxisanleitung – Praxisanleiter\*in, Auszubildende\*r und Patient\*in – sind somit als Ensemble zu titulieren, deren Mitglieder auf einer Bühne miteinander in Kontakt treten. Dabei wird unterschieden zwischen einer „Vorderbühne“ (Goffman, 2013, S. 100) und einer „Hinterbühne“ (Goffman, 2013: S. 104). Auf der Vorderbühne werden Höflichkeit und Anstand demonstriert und es werden Regeln eingehalten: Man hält beispielsweise Anrede-Formen ein und kontrolliert das Nähe-Distanz-Verhältnis zum Gegenüber. Mögliche unterdrückte Emotionen kommen auf der Hinterbühne zum Ausdruck (Goffman, 2013). Werfen wir nun einen Blick auf „die benotete Inszenierung“ (Schlosser, 2022, S. 140) vor dem Hintergrund der Aussagen Erving Goffmans.

Gegenstand der Anleitung war ein von der Auszubildenden durchzuführendes Beratungsgespräch, das in einem Tagesraum für Patient\*innen auf einer Station in einem Krankenhaus stattfand;

Innerhalb der „benoteten Inszenierung“ sei die Vorderbühne auf den Raum der Beratung (dies war die zu prüfende Aufgabe) festgelegt – das Bühnenbild besteht aus dem Tagesraum (in welchem die Beratung stattfand) mit einem Bitte-nicht-stören-Schild an der Tür. Dieses Bühnenbild wurde von der Auszubildenden Annika erschaffen:

Schülerin Annika hat für das Beratungsgespräch den sogenannten Tagesraum hergerichtet, der sehr hell ist, da sich eine Fensterfront dort befindet. Ein „Bitte nicht stören“-Schild hängt an der Tür des Tagesraumes. Dieses hat Schülerin Annika dort befestigt, wie uns die dortigen Pflegekräfte mitteilen. Schülerin Annika berichtet, dass wir zuerst die Übergabe machen, um anschließend in das Beratungsgespräch mit dem Patienten zu gehen. (Frei\_02\_Beobachtung, Z. 38-45).

Schülerin Annika hat bezüglich ihrer Anleitungsvorbereitung (auf der Hinterbühne) eine umfassende Informationssammlung angelegt, die sie im Rahmen der Übergabe der Praxisanleiterin Jasmin präsentiert. Sie inszeniert (idealtypisch) eine umfangreiche Informationssammlung und Übergabe, deren Fokus weniger auf die sich anschließende Beratungssituation liegt. Vielmehr geht es darum, eine Situation zu inszenieren, in der die Auszubildende – Annika – zeigen kann, WAS sie kann, um im Endeffekt eine Note (im besten Falle eine gute Note) zu bekommen. Aus diesem

4 Wenngleich der Duden innerhalb wissenschaftlicher Arbeiten nicht als primäre Quelle für Definitionen verwendet werden soll, so treffen seine Ausführungen bezüglich der Inszenierung innerhalb dieser Qualifikationsarbeit auf das hier vorliegende Geschehen sehr anschaulich zu. Aus diesem Grunde wurde sich für Integration dieser Definition innerhalb dieser Arbeit entschieden.

Grunde scheint sie alles sehr ausführlich vorzubereiten und durchzuführen (resp. den Pflegeanspruch sicherzustellen). Jedoch stört der „zu Beratende Herr X. die Situation: Er zeigt sich zuweilen eher desinteressiert an den Beratungsinhalten und kommt somit den an ihn gestellten Erwartungen (interessiert zu sein am Beratungsgespräch) von Schülerin Annika nicht nach. So äußert er zum Beispiel: „Ob ich das Ganze ernst nehme oder nur rum blödele.“ (Frei\_02\_Beobachtung, Z. 246).

An dieser Stelle wird nochmals deutlich, dass Schülerin Annika ihre (von der Praxisanleiterin Jasmin beobachtete) Rolle als Pflegende zu inszenieren versucht. Obwohl Herr X. darauf hinweist, dass er „nur rum blödele“, sieht Annika für sich keinen Ausweg, als weiter zu beraten. Die hier durchgeführte Lernaufgabe in Form der Beratung würde man in der Pflegepraxis womöglich abbrechen und ggf. zu einem anderen Zeitpunkt erneut versuchen aufzugreifen. Diese Möglichkeit des Abbruchs hatte Annika eher weniger: Sie musste ihr ‚Theaterstück‘ – ihre Beratung durchführen, um den wohlverdienten Applaus – die Note – zu erhalten. Sie spielt ihre Rolle weiter, um den Erwartungen, die an ihre Rolle gestellt werden, gerecht zu werden. Ein möglicher Abbruch dieses Beratungsgesprächs wird auch in der sich anschließenden Reflexion nicht thematisiert. Vielmehr ärgert sich die Praxisanleiterin Jasmin über den von der Schule erstellten Bewertungsbogen, der nochmals die Notwendigkeit der Benotung unterstreicht (Schlosser, 2022).

Während Praxisanleiterin Jasmin in ihrer Beobachterrolle verbleibt, inszeniert Schülerin Annika das Beratungsgespräch (trotz nicht vorhandener Rollenerfüllung seitens des Patienten) weiter und möchte ihre Kompetenz darbieten. Das ‚Bitte-nicht-stören-Schild‘ an der Tür sowie der Flyer (Frei\_02\_Beobachtung), den sie zur Unterstützung der Beratung mitgebracht hat, unterstreichen erneut, dass das Zeigen der Kompetenz im Mittelpunkt dieser Anleitungsform steht.

Praxisanleiterin Jasmin hingegen agiert als teilnehmende Beobachterin resp. Zuschauerin der Inszenierung. Sie notiert das Gesehene und bringt sich nicht in die Vorstellung Annikas ein. Erst am Ende der Inszenierung wird Praxisanleiterin Jasmin aktiv, indem sie mit ihr innerhalb eines Reflexionsgesprächs auf das Geschehen zurückblickt und ihr eine Note (den verdienten Applaus für ihre Inszenierung) gibt.

Es stellt sich die Frage, wie realitätsnah eine solche pflegerische Handlung tatsächlich ist. Wie würde eine beratende Pflegefachkraft reagieren, wenn die\*der zu Beratende die Beratung nicht ernst nimmt bzw. die Dringlichkeit eines solchen Gesprächs für sich nicht nachvollziehen kann?

### Zur Rollenklarheit der Beteiligten innerhalb der „benoteten Inszenierung“

Bei dieser Anleitungsform liegt eine Rollenklarheit vor, bei der die Beteiligten in ihren jeweiligen Rollen verbleiben können. Die beobachtende Rolle von Praxisanleiterin Jasmin wird innerhalb des folgenden Beispiels klarer:

Praxisanleiterin Jasmin sitzt am Tisch und stellt während der Patientenvorstellung keine Fragen. Sie hat ein Tablet in der Hand, auf dem sie mitschreibt. Dabei tippt sie teilweise etwas ein oder nutzt einen Stift, den sie direkt auf dem Touchpad anwenden kann, um auch handschriftlich mitzudokumentieren. Praxisanleiterin Jasmin sitzt zugewandt zu Schülerin Annika und hört zu. Dies wird durch äußern einiger „Mmh“ und „Hmms“ deutlich. (Frei\_02\_Beobachtung, Z. 97–104).

Jasmin agiert also als aktive, beobachtende Praxisanleiterin und nicht als Pflegekraft. Um sich abzugrenzen, notiert sie Aspekte – durch das Arbeiten mit dem Tablet und den zugehörigen Stift grenzt sie sich auch materiell von der Pflegehandlung ab. Schülerin Annika hingegen agiert kontinuierlich in der Rolle der aktiven Lernenden – sie möchte zeigen, was sie kann.

Annika lenkt aktiv die Anleitungssituation, indem sie die Reihenfolge (zuerst die Übergabe machen und dann das Beratungsgespräch – siehe Auszug aus Frei\_02\_Beobachtung, Z. 38-45) erläutert. Zugleich agiert sie nach Lehrbuch bzw. wirkt dies so, da die Pflegekräfte auf das „Bitte nicht stören“-Schild hinweisen. Es scheint somit eine Besonderheit im Pflegealltag zu sein, mit Hilfe eines Schildes für eine ruhige Umgebung für derartige Beratungsgespräche sorgen zu wollen.

### Anleitungsformen im Kontext der Rollendiffusität

Rollendiffusität beschreibt eine Situation mit weniger eindeutigen Regeln bzw. unklaren Rollendefinitionen. Bedingt wird dies auch durch das Bedienen zweier Rollen zum gleichen Zeitpunkt, welche mit gegensätzlichen Erwartungshaltungen (Dahrendorf, 2010) einhergehen können. Rollendiffuse Strukturen herrschen v.a. dann vor, wenn Praxisanleitende und Lernende zugleich als Pflegende im Berufsalltag agieren (u.a. der gemeinsame Pflegealltag – siehe Abbildung 1). Um der Vielschichtigkeit an Erwartungen gerecht zu werden, konnte festgestellt werden, dass Praxisanleitende im pflegerischen Alltag dazu neigen, den\*die Lernende\*n zu leiten bzw. durch den Pflegealltag zu dirigieren. Sie übernehmen die Regie für den beruflichen Alltag, indem sie z. B. vor dem Betreten eines Patientenzimmers dem\*der Lernenden verdeutlichen, in welcher Reihenfolge die durchzuführenden Handlungen zu erledigen sind. Sie stellen ihre eigene Arbeit sicher (Schlosser, 2022) und versuchen gleichzeitig, den\*die Lernende\*n handlungsfähig zu machen. Lauber (2017) bestätigt diese Ergebnisse. Auch sie hat bereits herausgefunden, dass praktisch Lehrende „den Fortgang des Arbeitsablaufs sicherstellen“ (Lauber, 2017, S. 62) und zugleich dazu aufgefordert sind, eine „Lern- / Arbeitsbeziehung“ zu gestalten. Bereits in dieser von Lauber (2017, S. 118 & S. 156) entwickelten Kategorie lässt sich die Rollendiffusität von Lernenden und Praxisanleitenden erkennen. Handelt es sich um eine Lernbeziehung oder um eine Arbeitsbeziehung – oder ist es am Ende beides, das gleichzeitig in Beziehung tritt?

Sowohl Lauber (2017) als auch Bohrer (2013) beschäftigten sich mit dem Lernen in der Pflegepraxis. Sie untersuch-

ten dabei weniger Anleitungssituationen mit rollenklaaren Strukturen. Während Lauber (2017) explizit verdeutlicht, dass sie nicht die geplante, strukturierte Praxisanleitung zum Forschungsgegenstand hat, beobachtet und interviewt Bohrer ausschließlich (2013) Lernende im Hinblick auf zugrundeliegende informelle Lernprozesse. Innerhalb ihrer Studie wurde deutlich, dass Lernende v.a. durch Verantwortung, (Selbst)vertrauen und Unabhängigkeit selbstständig werden. Die hier vorliegenden Ergebnisse unterstützen die Erkenntnisse Bohrers (2013). Sie gehen jedoch noch darüber hinaus und verdeutlichen die Aufgaben von Praxisanleitenden bzw. Pflegenden in rollendiffusen Strukturen dahingehend, als dass sie permanent dazu aufgefordert sind, Praxisanleitung zwischen Kontrolle und Vertrauen anzubieten. Einerseits müssen sie das pflegerische Handeln der Lernenden kontrollieren, andererseits sind sie dazu angehalten, Selbstständigkeit zu ermöglichen, indem sie dem\*der Auszubildenden in seinem\*ihrem Tun vertrauen. (Schlosser 2022: S. 234)

## Diskussion und Ausblick

Der vorliegende Einblick in die Dissertation von Schlosser (2022) macht deutlich, dass strukturierte, geplante Anleitung oftmals nicht der Pflegerealität entspricht. So werden Zeiten und Personalien eingeplant, welche nicht dem derzeitigen Stand der Berufspraxis entsprechen. Jedoch müssen die Lernenden auch darin angeleitet werden, im pflegerischen Arbeitsalltag handlungsfähig zu werden. Der pflegerische Alltag ist – wie auch bereits Fichtmüller und Walter (2007) eruiert haben – von einer Gleichzeitigkeit an zu erledigenden Aufgaben geprägt. Die Erledigung dieser zeitgleich zu erledigenden Aufgaben wird eher informell zum Lerngegenstand (Fichtmüller & Walter, 2007). Innerhalb der hier vorliegenden Ergebnisse konnte festgestellt werden, dass der Umgang mit dieser Gleichzeitigkeit am ehesten innerhalb des „gemeinsamen Pflegealltags“ zum Tragen kommt. Wäre es aber nicht sinnvoll, diese alltägliche Herausforderung zu einem formellen Lerngegenstand zu machen? Sie zu reflektieren? Wäre das Setzen von Prioritäten nicht ggf. auch ein Angelegenheitsgegenstand innerhalb der Praxisanleitung mit rollenklaaren Strukturen? Erste Hinweise diesbezüglich lassen sich in der Anleitungform „Die teilnehmende Beobachtung“ (Schlosser, 2022, S. 146) finden, in der die Lernenden dazu aufgefordert sind, ihre eigenen pflegerischen Entscheidungen zu treffen und zu begründen. Was jedoch sowohl der „benoteten Inszenierung“ (Schlosser, 2022, S. 140) als auch der „teilnehmenden Beobachtung“ (Schlosser, 2022, S. 140) gemein ist, ist das Erstellen einer umfangreichen Pflegeplanung, welche weniger die Prioritätensetzung pflegerischen Handelns zum Ziel hat.

Zusätzlich wurde innerhalb der Datenerhebung deutlich, dass die freigestellten Praxisanleiter nicht mehr in der Pflegepraxis, resp. im Pflegealltag agieren. Praxisanleitung ist ihre Hauptaufgabe, sie sehen den Lernenden nicht im Pflegealltag, sondern in „herausgenommenen Situationen“ (Frei\_02\_PA\_Interview\_Jasmin, Z. 383) – also innerhalb

einer zweiten ‚Anleitungsrealität‘. Dieses ist oftmals damit verbunden, dass die freigestellten Praxisanleitenden eher weniger die Möglichkeit erhalten, die Auszubildenden innerhalb ihres alltäglichen, berufspraktischen Tuns zu beurteilen. Praxisanleiterin Yvonne macht zudem klar, dass sie trotzdem überprüfen müsse, ob bei den Pflegeempfänger\*innen alles ok sei, da ihre freigestellten Kolleg\*innen nur für ein zuvor geplantes Zeitfenster in den Arbeitsbereich kommen, sodass die Verantwortung für die Patient\*innen nur zeitlich limitiert an die freigestellte Praxisanleitenden und die\*den zugehörigen Lernende\*n übertragen werden kann. Die Pflegenden auf der Station sind zudem für die Pflegedokumentation der Patient\*innen zuständig, sodass sie ohnehin über alle Pflegeempfänger\*innen jederzeit informiert sein müssen. Dies betrifft auch die Patient\*innen, die für die geplante Anleitungssituation ausgewählt wurden, auf die man aber „trotzdem ein Auge“ haben muss (Stat\_03\_Interview\_Yvonne; Z. 506). Eine solche zeitlich, limitierte Versorgung ist in der Pflegerealität weniger umsetzbar.

Doch welche Möglichkeiten bestehen, um Praxisanleitung praxisnah zu gestalten? Zum einen scheint es notwendig, Praxisanleitung – anders als in der „benoteten Inszenierung“ beobachtet – unabhängig von Noten zu gestalten. So soll Praxisanleitung auch dazu befähigen, das eigene Handeln kritisch zu reflektieren bzw. dazu führen, dass die Lernenden ihre Fehler erkennen und erläutern können (insofern sie welche gemacht haben). Um für eine entsprechende Fehlerkultur zu sorgen, in der die Auszubildenden offen und angstfrei agieren können, scheint es notwendig, den Druck durch Noten und Bewertungen herauszunehmen, sodass eine Kultur geschaffen wird, die es den Lernenden leichter macht, zu einem reflexiv pflegerisch Handelnden zu werden. So könnte als langfristiges Anleitungsziel das „reflexive Pflegehandeln“ (Schlosser 2022: S. 180) herausgearbeitet werden, welches darauf hinweist, dass es sowohl den Praxisanleitenden als auch den Lernenden wichtig ist, dass sich die Auszubildenden zu einem „Reflective Practitioner“ (hierzu u.a. Johns, 2017) entwickeln.

Eine weitere Möglichkeit, um sich einer realitätsnahen Praxisanleitung zu nähern, ist die teilweise Freistellung stationsgebundener Praxisanleiter\*innen, die auch als Expert\*innen für ihren Arbeitsbereich fungieren können. Zusätzlich agieren die stationsgebundenen Praxisanleitenden bezüglich des pflegerischen Tagesablaufs als Expert\*innen. Dieses Wissen sowie auch die Organisation des pflegerischen Alltags mit all seiner Vielfalt wird vornehmlich von den Praxisanleitenden weitergegeben, die zum Team des entsprechenden Arbeitsbereichs gehören. Eine Freistellung an dieser Stelle würde für Zeitkontingente sorgen, in der die pflegerische Realität in den Mittelpunkt der Praxisanleitung gestellt werden kann. §4 Abs. 2 PflAPrV (in Bezug auf das PflBG von 2017) regelt diesbezüglich, dass die notwendige Berufserfahrung der Praxisanleitenden „im jeweiligen Einsatzbereich erworben worden“ sein soll. Durch diese Soll-Forderung möchte der Gesetzgeber eine fachliche Expertise von Praxisanleitenden sicherstellen.

## Ausblick

Es ist darauf hinzuweisen, dass die „benotete Inszenierung“ viele Merkmale aufweist, die zu einer als gelungen erlebten Praxisanleitung führen – so z. B. die Fokussierung auf die Anleitungssituation oder die Ermöglichung von fachlich korrektem Arbeiten<sup>5</sup>. Außerdem muss sich die\*der Auszubildende einen genauen Überblick über den\*die Pflegeempfänger\*in, dessen\*deren zugehörige Lebensgeschichte und der notwendigen pflegerischen Versorgung verschaffen. Die Informationsbeschaffung und Arbeitsablaufplanung sollten weiterhin geübt werden. Aus diesem Grund wäre auch die Umsetzung einer ‚Inszenierung‘ – jedoch ohne Benotung – denkbar. Wengleich Schülerin Annika das Beratungsgespräch mit Herrn X. nicht so umsetzen konnte, wie sie es sich vielleicht gewünscht hat, so hat sie doch Vieles dazugelernt: den situativen Umgang mit Herrn X.; die Erkenntnis, dass Beratung nicht immer erwünscht ist; die Vielschichtigkeit des Individuums von Herrn X., etc. – Aspekte also, die zum Verstehen des Pflegeempfängers führen – ganz im Sinne der doppelten Handlungslogik (Remmers, 2000).

Wengleich die Berufsrealität von Praxisanleitung innerhalb rollenklarer Strukturen diskutabel ist, so scheint sie im Rahmen der 10 % gesetzlich geforderten geplanten, strukturierten Praxisanleitung weiterhin empfehlenswert. Hier erleben die Lernenden und Praxisanleitenden einen Rahmen, der ihnen das fachlich korrekte Arbeiten und die Fokussierung auf den\*die zu Pflegenden\*innen ebenso ermöglicht wie das Zeit lassen – und damit die Umsetzung des eigenen Pflegeanspruchs. Die anderen 90 % bleiben weiterhin der situativen Praxisanleitung überlassen, die jedoch vielmehr unterstützt werden sollte.

Offen bleiben auch weiterhin Fragen nach der Aktualität der Anleitungsgegenstände. So könnte der Fokus auch auf andere, sensiblere Bereiche gelegt werden. Während bisher das Erlernen von Arbeitsabläufen oder auch von Einzelhandlungen in den Mittelpunkt gestellt wurden, bleiben andere Fragen offen: Wie können Praxisanleitende mit Gewalt oder mit sexueller Belästigung umgehen, insofern ein\*e Lernende\*r diesbezüglich betroffen ist? Wie gestalte ich einen Pflegealltag, indem Gleichzeitigkeit nicht als Stressor erlebt wird? Wie ermögliche ich einen sprachsensiblen Umgang mit Pflegeempfänger\*innen?

Das sind Fragen, die innerhalb der vorliegenden Studie aufgekommen, aber zugunsten der notwendigen Fokussierung nicht näher beantwortet werden konnten. Sie stellen ein weiteres Forschungsdesiderat dar und bieten auch einen möglichen Inhalt für die für Praxisanleitende gesetzlich geforderte 24h Fortbildung im Jahr (§ 4 Abs. 3).

<sup>5</sup> An dieser Stelle ist kritisch anzumerken, dass das fachlich korrekte Arbeiten als Merkmal einer als gelungen erlebten Praxisanleitung fungiert. Dies macht deutlich, dass eine solche Arbeitsweise nicht zum pflegerischen Alltag gehört.

## Literatur

- Albrecht-Ross, B., Leitner, S., Putz-Erath, L., Rego, K., Rohde, K. & Weydman, N. (2016). „Falls meine Kleine weint, muss ich mal kurz weg“. Möglichkeiten und Herausforderungen einer Online-Arbeitsgruppe mit Grounded Theory Projekten, In: C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (pp. 409–426). Weinheim: Beltz Juventa.
- Baumann, T. & Lehmann, Y. (2014). Zentrale Praxisanleiter(innen). Ergebnisse einer schriftlichen Befragung zu den Aufgaben und den Rahmenbedingungen der Tätigkeit zentraler Praxisanleiter(innen) in den Krankenhäusern Sachsen-Anhalts. *PADUA 9* (4), 237–243.
- Blum, K., Isfort, M., Schilz, P. & Weidner, F. (2006). *Pflegeausbildung im Umbruch. Pflegeausbildungsstudie Deutschland (PABiS)*. Düsseldorf: Deutsche Krankenhaus Verlagsgesellschaft mbH.
- Böhm, A. (2015). *Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory*, In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (pp. 475–485). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bohrer, A. (2013). *Selbstständigwerden in der Pflegepraxis. Eine empirische Studie zum informellen Lernen in der praktischen Pflegeausbildung*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2018). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wien: Springer.
- Buchhofer, XXX.(2011). *Rollenklarheit*, In: W. Fuchs-Heinritz, D. Klimke, R. Lautmann, O. Rammstedt, U. Stäheli, C. Weischer & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (p. 583) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dahrendorf, R. (2010). *Homo Sociologicus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft e.V. (2018). *Fragen zur ethischen Reflexion*. Abgerufen von: <https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2017/05/FragenEthReflexion.pdf> am 18.05.2020.
- Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft
- Döring, M. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Fichtmüller, F. & Walter, A. (2007). *Pflege lernen. Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns*. Göttingen: V & R unipress.
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Goffman, E. (2013). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Hitzler, R. & Eberle, T. S. (2015). *Phänomenologische Lebensweltanalyse*, In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (pp. 109–118). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hitzler, R. & Honer, A. (1995). *Qualitative Verfahren zur Lebensweltanalyse*, In: U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (pp. 382–388). Weinheim: Beltz.
- Husserl, E. (2012). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Hamburg: Felix Meiner.

- Jäger, S. & Maier, M. (2020). Die Lernstation im Krankenhaus: Ein neues zukunftsweisendes Ausbildungskonzept. In: K.H. Sahmel (Hrsg.), *Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand* (pp. 139-148). Stuttgart: Kohlhammer.
- Johns, C. (2017). *Becoming a Reflective Practitioner*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraft, C. & Lehmann, Y. (2015). Kinder- /Krankenpflegesschulen im Blickpunkt. Ergebnisse einer Strukturbefragung in Rheinland-Pfalz als Beitrag zur Pflegebildungsberichterstattung. *PADUA 10* (2), 118-124.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lauber, A. (2017). Von Könnern lernen. Lehr-/Lernprozesse im Praxisfeld Pflege aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. Münster: Waxmann.
- Lüders, C. (2015). Beobachten im Feld und Ethnographie. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (pp. 384-401). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Massmünster, M. (2014). Sich selbst in Text schreiben. In: C. Bischoff, K. Oehme-Jüngling & W. Leimgruber (Hrsg.), *Methoden der Kulturanthropologie* (pp. 522-538). Bern: Haupt.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader*, (pp 11-48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mruck, K. & Mey, G. (1999). Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozess biographischer Materialien. Zum Konzept einer „Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens“ zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In: G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften* (pp. 284-306). Weinheim, Basel: Beltz.
- Muckel, P. & Breuer, F. (2016). Die Praxis der Reflexiven Grounded Theory. In: C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (pp. 158-179). Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Müller, K. (2010). Pflegeausbildung braucht Reformen. *Die Schwester Der Pfleger 49* (01/10), 82-85.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Quernheim, G. & Keller, C. (2013). *Praxisanleitung. Zur Situation der praktischen Pflegeausbildung - Teil 1*. *PADUA 8* (5), 293-295.
- Remmers, H. (2000). *Pflegerisches Handeln. Wissenschafts- und Ethikdiskurse zur Konturierung der Pflegewissenschaft*. Bern: Hans Huber.
- Sahmel, K.H. (2020). *Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand*: Stuttgart: Kohlhammer.
- Salis, B. (2017). Eine Hamburger Spezialität: hauptamtliche Praxisanleitung für Wehen. *Hebammenforum 17* (05), 498-503.
- Schnell, M. & Dunger, C. (2018). *Forschungsethik. Informieren - reflektieren - anwenden*. Bern: Hogrefe.
- Schlosser, D. (2022). *Die Praxisanleitung in der Pflegeausbildung gestalten*. Münster: Waxmann.
- Schnell, M. & Heinritz, C. (2006). *Forschungsethik. Ein Grundlagen- und Arbeitsbuch für die Gesundheits- und Pflegewissenschaft*. Bern: Hans Huber.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK.
- Steinhoff, T. (2007). Zum ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten. *Zeitschrift für germanistische Linguistik 35* (1-2), S. 1-26.
- Steinke, I. (2015). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, (pp. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Strauss, A. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Strauss A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Unger, A. (2015). *Praxisanleitung (Teil 2). Anleiter in der Zwickmühle. Heilberufe 67* (7-8), S. 58.
- ver.di. (2015). *Ausbildungsreport Pflegeberufe 2015*. Abgerufen von: <http://jugend.dgb.de/++co++25e23860-f717-11e5-a09b-525400808b5c/Ausbildungsreport-Pflegeberufe-2015-der-verdi-Jugend.pdf> am 31.08.2022.
- ver.di (2021). *Ausbildungsreport Pflegeberufe*. Abgerufen von: [V-FB3\\_010\\_Ausbildungsreport\\_2022\\_RZ\\_Impressum\\_korr\\_sis.pdf](http://V-FB3_010_Ausbildungsreport_2022_RZ_Impressum_korr_sis.pdf) (verdi.de) am 07.03.2023.
- Waldenfels, B. (1992). *Einführung in die Phänomenologie*. München: Wilhelm Fink.
- Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. Abgerufen von: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> am 31.08.2022.
- Zimmermann, V. & Lehmann, Y. (2014). *Praxisanleiter(innen) zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Praxisanleiter(innen) im Krankenhaus zu Aspekten ihrer Arbeit und Motivation*. *PADUA 9* (5), 292-298.

# Einsatz von E-Portfolios an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis des digitalen Lehrens und Lernens in der ersten Phase der beruflichen Lehrer\*innenausbildung

Katharina Schwanke<sup>1</sup>, Ursula Walkenhorst<sup>2</sup>

*Im Rahmen des Projektes „stadiL- startklar für digitales Lehren und Lernen“ wurde ein Lehr- / Lernkonzept entwickelt, das die Anbahnung von Digital- und Reflexionskompetenz in der ersten Phase der beruflichen Lehrer\*innenbildung verknüpft. Am Institut für Gesundheitsforschung und Bildung an der Universität Osnabrück wurde diese Perspektive in die Curricula der beruflichen Fachrichtungen Gesundheitswissenschaften, Pflegewissenschaft und Kosmetologie durch die Implementierung einer neuen Lehrveranstaltung „Grundlagen digitalen Lehrens und Lernens“ integriert. Zusammen mit der Einführung des E-Portfolios als Prüfungsformat und einem Tutor\*innenprogramm unterstützt die Vorlesung die Ausbildung der Perspektive der doppelten Handlungslogik im Studium der beruflichen Bildung und wird in dem Beitrag in seiner Struktur und den Herausforderungen dargelegt.*

## Use of e-portfolios at the interface between theory and practice of digital teaching and learning in the first phase of vocational teacher education and training

*As part of the project “stadiL- ready for digital teaching and learning”, a teaching/learning concept was developed that links the initiation of digital and reflective competence in the first phase of vocational teacher training. At the Institute for Health Research and Education at the University of Osnabrück, this perspective was integrated into the curricula of the vocational subjects of health sciences, nursing science and cosmetology by implementing a new course “Principles of digital Teaching and Learning”. Together with the introduction of the e-portfolio as an examination format and a tutor programme, the course supports the formation of the double action logic perspective in the study of vocational education and training and is presented in the article in its structure and challenges.*

### Korrespondenzadresse

Katharina Schwanke  
Universität Osnabrück  
Institut für Gesundheitsforschung und Bildung (IGB)  
Abteilung Didaktik der Humandienstleistungsberufe  
Nelson-Mandela-Straße 13 (93/133)  
D-49076 Osnabrück  
katharina.schwanke@uni-osnabrueck.de

Eingereicht am 20.02.2023

Akzeptiert am 17.04.2023

DOI: 10293.000/30000-2023pdg4150

<sup>1</sup> M. Ed.; Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Didaktik der Humandienstleistungsberufe, Institut für Gesundheitsforschung und Bildung, Universität Osnabrück  
<sup>2</sup> Prof.in Didaktik der Humandienstleistungsberufe, Institut für Gesundheitsforschung und Bildung, Universität Osnabrück

## Hintergrund und Motivation

Die digitalen Transformationsprozesse in der Gesellschaft, in den Humandienstleistungsberufen und in Bildungseinrichtungen machen einen systematischen Erwerb von Digital- und Medienkompetenz in der beruflichen Lehramtsausbildung notwendig. An berufsbildenden Schulen ist die Digitalkompetenz der Lehrkräfte von großer Bedeutung, um die Auszubildenden auf die Veränderungen in der digitalen Arbeitswelt vorzubereiten und sie dazu anzuregen, diese mitzugestalten (Kultusministerkonferenz, 2016; Walkenhorst & Herzig, 2021). Dabei führt nicht nur die Digitalisierung zu wachsenden Anforderungen im Humandienstleistungsbereich, sondern auch der demographische Wandel und der Fachkräftemangel (Wissenschaftsrat, 2019). Um den neuen Herausforderungen begegnen zu können, zählen die Handlungs- und Kompetenzorientierung in den Veranstaltungen der Lehramtsstudiengänge zu den zentralen Gestaltungsprinzipien in der Arbeitsgruppe „*Didaktik der Humandienstleistungsberufe*“ am Institut für Gesundheitsforschung und Bildung (IGB) der Universität Osnabrück.

Bereits vor der Covid-19 Pandemie wurde am IGB der wachsenden Bedeutung digitaler Kompetenzen im Lehramtsbereich aus verschiedenen Perspektiven begegnet. So wurde zunächst mit dem Projekt „DiLbeS“ der Grundstein zur Integration der Anbahnung von Digitalkompetenz in der beruflichen Lehramtsausbildung gelegt. Im Mittelpunkt standen Maßnahmen, „*die die Studierenden auf eine digitale Lebens- und Arbeitswelt vorbereiten und zur Weiterentwicklung von Studiengängen sowie der hochschulischen Gesamtstrategie von Studium und Lehre beitragen*“ (Herzig et al., 2021, S. 4). Aus dem Projekt ging unter anderem das Digitalkompetenzmodell „DILBES“ (Stolzenburg et al., in Veröffentlichung) hervor, welches im Gegensatz zu vergleichbaren Modellen (Kultusministerkonferenz, 2016; Redecker, 2017) die besonderen Anforderungen in der beruflichen Bildung in den Fokus setzt. Zur Gesamtstrategie am IGB gehörte auch das sich daran anschließende und vom niedersächsischen Wissenschaftsministerium geförderte *Innovation plus* Projekt „*Startklar für digitales Lehren und Lernen-stadil*“. Dieses unterstützte die systematische Anbahnung der Digitalkompetenz von angehenden Lehrenden an berufsbildenden Schulen bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Studium. In diesem Projekt wurde primär eine neue Lehrveranstaltung „*Grundlagen digitalen Lehrens und Lernens*“ im Bachelorstudiengang Berufliche Bildung Gesundheitswissenschaften, Pflegewissenschaft und Kosmetologie konzipiert und erstmals im Sommersemester 2022 durchgeführt.

Ziel der Veranstaltung war es, den Prozess der Selbstreflexion des eigenen digitalen Lehrens und Lernens durch den Einsatz eines E-Portfolios (Bräuer, 2014) als Prüfungsinstrument sowie einem begleitenden Tutor\*innenprogramm anzuregen und darüber die Digitalkompetenz bei den Studierenden anzubahnen. Die verschiedenen Stränge dieses Projekts haben dazu beigetragen, für die Perspektive der doppelten Handlungslogik (Oevermann, 2017) als Element der beruflichen Lehramtsausbildung bei den angehenden Lehrkräften zu sensibilisieren und entsprechend auszubil-

den. So lernten die Studierenden im Rahmen der Vorlesung einerseits theoretische Grundlagen des digitalen Lehrens und Lernens sowie andererseits das kompetenzorientierte Prüfungsformat E-Portfolio aus der Anwendungsperspektive kennen. Gleichzeitig wurden sie dazu angeregt, die Besonderheiten und Anforderungen in den Humandienstleistungsberufen zu erfassen, ihre Erfahrungen zu reflektieren und auf ihre zukünftige Rolle als Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen zu übertragen. Insgesamt wurde durch das Gesamtkonzept des *stadil*-Projekts die Entwicklung einer professionellen beruflichen Handlungskompetenz bei den Studierenden angestrebt.

## Beschreibung des Projekts

Das *stadil*-Projekt wurde vom niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) im Rahmen des Programms „*Innovation plus*“ von Oktober 2021 bis September 2022 gefördert. Unterstützt wurden dabei Vorhaben, die zur (Weiter-) Entwicklung und Umsetzung innovativer Lehr- und Lernkonzepte bzw. -module beitragen (MWK-Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, 2021). Ziel des einjährigen Projekts war es, die Reflexions- und Digitalkompetenz von angehenden Lehrkräften in den beruflichen Fachrichtungen Gesundheitswissenschaften, Pflegewissenschaft und Kosmetologie bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Studium anzubahnen. Das Projekt setzte sich aus drei Teilkomponenten zusammen. Zu den drei Elementen gehörten die Vorlesung „*Grundlagen digitalen Lehrens und Lernens*“, das kompetenzorientierte Prüfungsformat E-Portfolio und das Tutor\*innenprogramm als Schnittstelle der beiden ersten Komponenten. Im Folgenden werden der Aufbau, der Hintergrund und die Verknüpfung dieser Elemente im Sinne des *Constructive Alignments* (Biggs & Tang, 2011) beschrieben.

### Vorlesung „Grundlagen digitalen Lehrens und Lernens“

Im Rahmen des Verfahrens der Re-Akkreditierung der beruflichen Lehramtsstudiengänge wurde die neue Vorlesung als Pflichtveranstaltung in den Studiengang „*Bachelor Berufliche Bildung*“ in die beruflichen Fachrichtungen Gesundheitswissenschaften, Pflegewissenschaft und Kosmetologie integriert. Etwa 100 Studierende der drei beruflichen Fachrichtungen nahmen an der Lehrveranstaltung teil. Die einzelnen Vorlesungssitzungen wurden fachbereichsübergreifend von mehreren Dozierenden gestaltet. Zielsetzung für die Zusammenarbeit mit der Erziehungswissenschaft und dem „*Zentrum für Digitale Lehre, Campus-Management und Hochschuldidaktik*“ (virtUOS) an der Universität Osnabrück war es, Expert\*innenwissen zu bündeln, die komplexe Thematik der Digitalisierung abzudecken und gleichzeitig die Besonderheiten der Humandienstleistungsberufe in den Mittelpunkt zu stellen. Die Humandienstleistungsberufe in den vertretenen beruflichen Fachrichtungen am IGB haben gemeinsam, dass es sich um „*zumeist körpernahe Beziehungen*“ (Walkenhorst & Herzig, 2021, S. 32) handelt, die die Betrachtung der digitalen Transformation aus einer anderen Perspektive als andere Berufsbereiche oder die Ausbildung an allgemeinbildenden Schulen erforderlich macht.

Ziel der Vorlesung war es, die fach-/ domänenspezifische Digital- und Reflexionskompetenz bei den Studierenden anzubahnen. Der inhaltliche Aufbau orientierte sich an den Vorgaben der Modulbeschreibung sowie an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Zudem wurden die Themen der einzelnen Sitzungen auf die identifizierten Kompetenzbedarfe der potenziellen Lehrenden im digitalen Kontext abgestimmt (Kultusministerkonferenz, 2016; Stolzenburg et al., in Veröffentlichung). Die Inhalte der Vorlesung standen in einem engen Zusammenhang mit den zu bearbeitenden Aufgaben in einem dazu entwickelten Format für ein E-Portfolio (vgl. Abschnitt E-Portfolio). Es wurden insgesamt drei Termine für die Portfolioarbeit eingeplant, um in das neue Prüfungsformat und die unbekannte (E-Portfolio-) Software Mahara einzuführen. In der Mitte des Semesters fand eine hochschulöffentliche Podiumsdiskussion zum Thema „Hochschuldidaktik 3.0?! Lehrer\*innenbildung neu gedacht?!“ statt. Als Diskussionsteilnehmende wurden Vertreter\*innen aus berufsbildenden Schulen und der universitären Lehre eingeladen. Zusammen mit den verschiedenen Bildungsakteur\*innen wurde gemeinsam über die Lehrer\*innenausbildung in Zeiten zunehmender Digitalisierung von Bildungsprozessen diskutiert. Es ging unter anderem um die Frage, inwiefern sich die hochschulische Lehre durch die Digitalisierungsdiskussion an Schulen und Universitäten verändert hat und welche Entwicklungs- und Qualifikationsbedarfe sich daraus ergeben.

### E-Portfolio

Die Veranstaltung wurde nach dem didaktischen Konzept des Constructive Alignment (Biggs & Tang, 2011) konzipiert. Im Sinne des Constructive Alignment werden „Learning-Outcomes“, Lehr- und Lernaktivitäten sowie die Prüfungsformen bei der (hochschuldidaktischen) Veranstaltungsplanung aufeinander abgestimmt, um effektives und zielgerichtetes Lehren und Lernen zu ermöglichen (ebd.). In der durchgeführten Vorlesung standen daher die bereits dargestellten Lernergebnisse, die Lehr- und Lernmethoden sowie die in diesem Abschnitt vorgestellte Prüfungsform (E-Portfolio) in einem engen Zusammenhang zueinander. Durch die konsequente Verknüpfung dieser drei Elemente hat die Lehrveranstaltung eine hohe Transparenz geschaffen. Auf dieser Basis konnte sich auf Seiten der Lehrenden, Tutor\*innen und Studierenden ein gemeinsames Verständnis für das Veranstaltungskonzept entwickeln. Das E-Portfolio als Prüfungsinstrument eignet sich, um die Reflexionskompetenz der Studierenden weiterzuentwickeln. Bauer und Baumgartner (2012) beschreiben die Portfolioarbeit als „Schaufenster des Lernens“. Im Gegensatz zu anderen Prüfungsformaten spiegeln Portfolios nicht nur einen punktuellen Grad der erworbenen Kompetenzen wider, sondern zeigen den Lernprozess und die Lernpotentiale der Studierenden auf. Nach Bauer und Baumgartner (2012) kann die E-Portfolioarbeit in drei verschiedene Arten unterteilt werden: Reflexions-, Entwicklungs- und Präsentationsportfolio. In der Veranstaltung „Grundlagen digitalen Lehrens und Lernen“ war das zu erstellende E-Portfolio ein Reflexions- und Entwicklungsportfolio. Die Studierenden blickten sowohl zurück auf ihre berufliche und schulische Vergangenheit (retrospektiv, Reflexionsportfolio) als auch auf die Zukunft als angehende Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen (prospektiv, Entwicklungsportfolio) (ebd.).

Durch die fortschreitende Digitalisierung und die große Vielfalt an Web 2.0-Werkzeugen gibt es viele Möglichkeiten, ein elektronisches Portfolio softwarebasiert umzusetzen (vgl. Baumgartner & Himpsl, 2008). An der Universität Osnabrück wird grundsätzlich Stud.IP als Lernmanagementsystem eingesetzt. Stud.IP verfügt über kein spezielles E-Portfolio-Lernplugin. Nach einer umfassenden Suche nach einer sowohl didaktisch sinnvollen als auch datenschutzkonformen E-Portfolio-Lösung wurde das Open Source Softwaresystem Mahara ausgewählt. Mahara wurde 2006 in Neuseeland entwickelt und wird an vielen deutschen Universitäten bzw. Schulen als E-Portfolio-Plattform genutzt. Das Wort „Mahara“ kommt aus der Te Reo Māori Sprache und bedeutet „Gedanke“ oder „Denken“ (Mahara, 2022). Mit Hilfe von Mahara können ausgewählte digitale Artefakte (Dokumente, Video-/Audiodateien, Blogs, usw.) beliebig zusammengestellt und veröffentlicht werden. Darüber hinaus bietet Mahara über die Gruppenfunktion viele Vernetzungs- und Austauschmöglichkeiten. Mit Hilfe der Export-Funktion können E-Portfolios heruntergeladen und unabhängig von Mahara genutzt sowie aufbewahrt werden.

Die Studierenden hatten über Mahara die Möglichkeit, zusammen in Lerntandems zu arbeiten, um sich gegenseitig zu unterstützen und Peer-Feedback zu geben. Im Rahmen der zweiten Lehrveranstaltungssitzung haben die angehenden Lehrkräfte der beruflichen Bildung ein Musterportfolio mit passenden Leitfragen zu den einzelnen Vorlesungsinhalten bekommen. Die Vorlage wurde nach den Gestaltungskriterien für eine qualitätsvolle Portfolioarbeit von Jahncke (2019) und den drei Säulen der Portfolioarbeit von Winter (2007) konzipiert. Zu Beginn ging es darum, den Studierenden zu vermitteln, dass aus dem Musterportfolio ihr „persönliches“ und individuelles Lern- und Entwicklungsportfolio werden soll. Nach Jahncke (2019) ist es für den Erfolg der Portfolioarbeit wichtig, dass die Vorgaben und Ziele nicht zu eng vorgegeben sind, sodass die Gestalter\*innen im Portfolio individuelle Schwerpunkte setzen können. Daher wurde bei der Konzeption des Musterportfolios darauf geachtet, offene Leitfragen zu formulieren, Themenwahlfreiheiten bei den Blogbeiträgen zu gewähren sowie die inhaltlichen und formalen Vorgaben so kurz wie möglich zu halten. Die Konstruktion der Leitfragen folgt dem Reflexionsmodell von Hatton und Smith (1995) und den Ebenen der reflexiven Praxis nach Bräuer (2014). Die Orientierung an den Reflexionsmodellen zielt auf eine Förderung der Reflexionstiefe bei den Studierenden. Die Leitfragen wurden so formuliert, dass durch sie alle Ebenen der Reflexion (Dokumentation / Beschreibung, Analyse, Beurteilung / Bewertung und Planung) abgedeckt werden.

Das Portfolio wurde jeweils in einem Lerntandem bearbeitet, sodass die Studierenden sich gegenseitig bei dem Umgang mit der Software Mahara und durch Peer-Feedback unterstützen konnten. Die Aufgaben wurden sowohl als Einzel- als auch Partnerarbeit konzipiert. Beispielsweise musste jede/r aus dem Tandem einen Blogbeitrag (R2 oder R3) verfassen und dem Partner/der Partnerin Feedback dazu geben. Peer-Feedback regt den eigenen Reflexionsprozess an und steigert die Motivation zur Portfolioarbeit (Jahncke, 2019; Stratmann et al., 2013). Nähere Informati-

onen und Arbeitsmaterial zum Aufbau und zur Organisation der E-Portfolioarbeit wurden auf dem OER-Portal Twillo (Schwanke & Walkenhorst, 2022) veröffentlicht.

### Tutor\*innenprogramm

Im Rahmen des stadiL-Projekts wurden insgesamt sieben Tutor\*innen zur Begleitung und Unterstützung der Vorlesung und der E-Portfolioarbeit geschult und eingesetzt. Am IGB ist die Arbeit mit Tutor\*innen in unterschiedlichen Kontexten fest etabliert und von großer Bedeutung. Neben Orientierungstutorien für Erstsemester und Fachtutorien hat sich in den letzten Jahren ausgehend vom Forschungsprojekt „DiLbeS“ ein besonderes Tutor\*innenprogramm entwickelt, in dem „Lehrende bei der Integration digitaler Elemente in ihre Lehrveranstaltungen durch zuvor geschulte Studierende/Tutor\*innen nicht nur unterstützt, sondern auch angeleitet werden“ (Herzig et al., 2021, S.7). Die positiven Erfahrungen am Institut haben unter anderem dazu ange-regt, die Tutorienarbeit auch im stadiL-Projekt einzusetzen.

Zudem war bei der Entscheidung für die Etablierung eines Tutor\*innenprogramms im stadiL-Projekt die Zieldimension der „Bewältigung der Studienpraxis“ und die „Förderung der Selbstregulation“ (Wildt, 2013, S. 40) von Tutorien von Bedeutung. Die Einführung des E-Portfolios auf Mahara als neues Prüfungsinstrument und die Zielsetzung der Entwicklung der Selbstständigkeit, Eigenverantwortung sowie der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit (Jahncke, 2019) legitimiert die zentrale Rolle der Tutor\*innen. Damit die ungewohnten Lehr-/Lernfreiheiten und die technischen Anforderungen des Prüfungsformates die Studierenden nicht überforderten, stand jeweils einer Kleingruppe ein Tutor bzw. eine Tutorin beratend zur Seite. Die Tutor\*innen waren im Rahmen der Vorlesung mit den wechselnden Dozierenden die personale Konstante für die Studierenden und hatten eine Art Schanierfunktion zwischen dem E-Portfolio und den Dozierenden der Lehrveranstaltung inne.

Im Kontext des stadiL-Projekts war der Erfolg und damit die Qualität der Portfolioarbeit maßgeblich von den Tutor\*innen abhängig. Daher wurden die Tutor\*innen professionell vorbereitet, geschult und begleitet. Neben einer externen durchgeführten Mahara-Schulung wurden die Tutor\*innen im Rahmen des durch das Netzwerk „Tutorienarbeit an Hochschulen“ akkreditierte Tutor\*innenprogramms an der Universität Osnabrück qualifiziert (Universität Os-

nabrück, 2022). Die interaktive zweitägige Schulung setzte sich schwerpunktmäßig aus Reflexionen über die zukünftige Rolle als Tutor\*in, Feedbackkultur, Planung von Lehrveranstaltungen, Präsentationstechniken und den Umgang mit herausfordernden Situationen zusammen.

Während des Semesters fanden insgesamt vier Reflexionstreffen mit allen Tutor\*innen statt. Innerhalb der Treffen wurde die Tutor\*innenarbeit der vorherigen Wochen besprochen und weiterentwickelt. Das Zusammenkommen diente vor allem einem offenen Erfahrungsaustausch und der Möglichkeit, mit angepassten Angeboten auf Probleme zu reagieren. Mit Hilfe von verschiedenen Reflexionsmethoden wurden die Tutor\*innen dazu angeregt, eine Vogelperspektive einzunehmen und ihr eigenes Handeln und Vorgehen sowie den Rahmen der Tutorienarbeit zu reflektieren.

In Tabelle 1 ist die Organisation der Tutorien- und Portfolioarbeit dargestellt. Nach Bauer und Baumgartner (2012, S. 85) gibt es nicht „das einzige richtige Mischungsverhältnis für Präsenz-, Selbst- und Online-Lernen“. Unter Beachtung der Zielsetzung und der Inhalte der Portfolioarbeit sowie der Rahmenbedingungen müssen individuelle Lehr- und Lernarrangements entwickelt werden (ebd.). Im vorliegenden Beispiel wurde die Tutorien- und Portfolioarbeit als Blended-Learning-Format konzipiert. Zu Beginn der Vorlesung wurde das E-Portfolio als Prüfungsformat im Rahmen eines Kick-off-Workshops in Präsenz integriert. Der Workshop fand nicht im klassischen Vorlesungsformat statt, sondern in Kleingruppen mit jeweils einer Tutorin bzw. einem Tutor. Während des Workshops lag der Fokus auf der technischen und portfoliobezogenen Einführung in Mahara. Darüber hinaus wurden Videotutorials und ein Leitfaden zur Arbeit mit Mahara zur Verfügung gestellt, damit die Studierenden die Inhalte auch unabhängig von den Tutorien selbstständig erarbeiten können. Der größte Teil der Bearbeitungszeit zeichnete sich durch eine selbstorganisierte Lernphase aus. Die Studierenden bearbeiteten Aufgaben in Einzelarbeit und unterstützten sich innerhalb ihrer Lern tandems gegenseitig. Darüber hinaus waren die angehenden Lehrkräfte weiterhin mit ihrer Tutorin bzw. ihrem Tutor aus dem Kick-off-Workshop in Kontakt. Die Tutor\*innen haben Feedback zu einzelnen Reflexionsanlässen formuliert und synchrone Sprechstundenangebote gemacht, um den Austausch untereinander zu ermöglichen. Die Studierenden konnten

Kick-off Workshop	Selbstorganisierte Lernphase			Abschluss Workshop
2. SW	3. – 13. SW, individuelle Bearbeitungszeit			14. SW
Synchron (2h)	asynchron	asynchron	(a)synchron	synchron (2h)
Technische Einführung in die Mahara Software	Einzellernen Sammeln, dokumentieren reflektieren, Feedback geben & nehmen	Lerntandems Analyse und Feedback des E-Portfolios, (in)formeller Erfahrungsaustausch	Tutorielle Angebote Sprechstunden Technische Unterstützung, Beratung, Input, Feedback, Tutor*in als „Personale Konstante“	weitere Zielsetzung: wie geht es weiter? (Stichwort lebenslanges Lernen), Evaluation der Portfolio- & Tutor*innenarbeit
asynchron (2h)				
Mahara-Portfolio mit technischen und portfoliobezogenen Informationen				

Tabelle 1: Organisation Tutorien- und Portfolioarbeit (SW = Semesterwoche;  
Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Bauer und Baumgartner 2012, S.88)

innerhalb dieser Phase selbst entscheiden, in welchem Umfang sie die Unterstützung der Tutor\*innen nutzen. Der Abschluss Workshop fand in der letzten Semesterwoche statt. Im Rahmen der Kleingruppen vom Kick-off-Workshop wurde das E-Portfolio überarbeitet und evaluiert.

### Evaluation des Projekts

Das Evaluationskonzept ist entsprechend der Komplexität des Projekts mehrdimensional. Insgesamt wurden sowohl qualitative als auch quantitative Daten zur Portfolio-, Tutor\*innenarbeit sowie zur Entwicklung der Digital- und Reflexionskompetenz erhoben. Die quantitative Befragung erfolgte über ein Onlinebefragungstool. Auf einer 6-stufigen Skala von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“ konnten die Teilnehmenden zwischen ihren Antwortmöglichkeiten wählen. Zudem wurden die Daten zur Digital- und Reflexionskompetenz zu Beginn und zum Ende der Veranstaltung erhoben. Um die Entwicklung der Kompetenzen abschätzen zu können, wurden nur Antworten von Studierenden in die Auswertung miteinbezogen, die sowohl zum ersten als auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt teilgenommen haben (n=27). Der Kurzfragebogen zur Portfolio- und Tutor\*innenarbeit wurde im Rahmen des Abschluss-Workshops erhoben (n=47).

Um die Portfolio- und Tutor\*innenarbeit zu evaluieren, wurden 13 Items in Anlehnung an den etablierten Fragebogen der „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“ (Streblov et al., 2013) formuliert. Ziel des stadiL-Projekts ist es, die Digital- und Reflexionskompetenz der Studierenden anzubahnen. Daher wurden in Anlehnung an die im Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ (Kultusministerkonferenz, 2016; Rubach & Lazarides, 2019) erläuterten sechs digitalen Kompetenzbereiche und die Dimension der Technikbereitschaft im „DILBES“-Modell (Neyer et al., 2016; Stolzenburg et al., in Veröffentlichung) neun Items übernommen, um die Entwicklung der Digitalkompetenz in einem Kurzfragebogen zu überprüfen. Für die Messung der Reflexionskompetenz,

insbesondere der Reflexionseinsicht und -häufigkeit, wurde die Skala von Bredehöft und Walkenhorst (2021) genutzt. Die verwendeten Fragebögen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, Validität und Reliabilität. Die Ergebnisse sollen Tendenzen widerspiegeln und Rückschlüsse auf das Gesamtkonzept des Projekts ermöglichen.

Neben der quantitativen Datenerhebung wurde zudem während der Reflexionstreffen und im Rahmen der Portfolios Datenmaterial zur qualitativen Analyse gewonnen. Auf eine ausführliche Darstellung wird in diesem Beitrag verzichtet. Ausgewählte Ergebnisse dieser Erhebung finden sich im Abschnitt Erfolgsfaktoren und kritische Reflexion wieder.

### Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitativen Erhebung in den Kategorien Rahmenbedingungen und Zukunft der Portfolioarbeit mit Mahara sowie Entwicklung der Digital- und Reflexionskompetenz vorgestellt. Um die Ergebnisse verständlich darzustellen, werden im Text die Prozentpunkte der Antwortausprägungen von „stimme voll und ganz zu“ bis „stimme eher zu“ sowie von „stimme eher nicht zu“ bis „stimme überhaupt nicht zu“ zusammengefasst. Innerhalb der Grafiken werden die Ergebnisse im Detail dargestellt.

Die Befragung ergab, dass die Rahmenbedingungen der Portfolioarbeit (vgl. Abbildung 1) für den Großteil der Studierenden eine hilfreiche Grundlage darstellen. Die technische und portfoliobezogene Unterstützung durch die Tutor\*innen wurde von den Studierenden (eher) positiv (71,4% bzw. 66%) bewertet. 55% der Studierenden empfanden den Umfang der geforderten Leistungen im E-Portfolio als angemessen. Fast 90% der Befragten gaben an, die Anforderungen der E-Portfolioarbeit zu kennen, was für eine hinreichende Transparenz des angewendeten Konzeptes spricht.

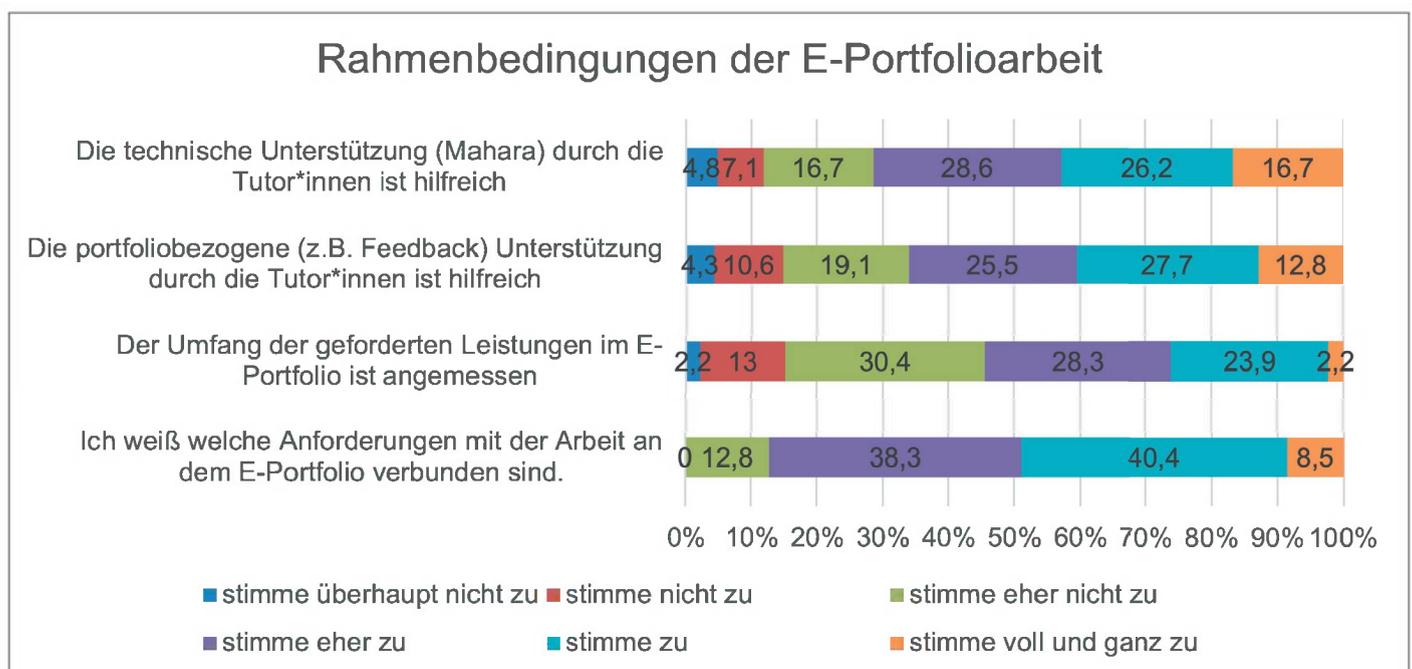


Abbildung 1: Rahmenbedingungen der E-Portfolioarbeit

Mit Blick auf die Weiterführung der Portfolioarbeit (vgl. Abbildung 2) fallen die Ergebnisse trotz der gut bewerteten Rahmenbedingungen kritisch aus. Die Mehrheit der Studierenden arbeitete nicht gerne mit dem E-Portfolio (57,4%) und nur knapp mehr als ein Drittel schätzte das Portfolio als ein (eher) wichtiges Element in ihrer Ausbildung (37%) ein. Etwa zwei Drittel (63,8%) lehnten eine Weiterführung der E-Portfolioarbeit und die Nutzung der E-Portfoliosoftware Mahara zum Teil bzw. vollständig ab. In Bezug auf den Einsatz von Portfolios an berufsbildenden Schulen zeigten sich deutliche Unterschiede im Antwortverhalten der Studierenden. Die eine Hälfte (47,8% der Befragten) möchte das Portfolio später als Element im beruflichen Unterricht einsetzen, der andere Teil (52,2%) eher nicht. Im Kapitel „Kritische Reflexion“ und „Ausblick“ werden mögliche Gründe für die Evaluationsergebnisse abgeleitet und diskutiert. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass es während der Bearbeitungszeit vermehrt technische Probleme mit der Software gab, die zu den Ergebnissen geführt haben könnten.

Trotz der zurückhaltenden Bewertung zur Fortführung der Portfolioarbeit gab die Mehrheit der Studierenden an, dass die Gestaltung des Portfolios die Reflexion ihrer eige-

nen Erfahrungen (68,3%) und das Einschätzen ihrer Digitalkompetenz (56,1%) unterstützt (vgl. Abbildung 3).

Die Daten aus dem Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Digitalkompetenzen zeigten keine Veränderungen von  $T_0$  (Beginn der Veranstaltung) zu  $T_1$  (Ende der Veranstaltung). Die Studierenden haben sich sowohl zu Beginn als auch zum Ende des Semesters eine hohe Digitalkompetenz zugeschrieben. Innerhalb der beispielhaft ausgewählten Items zu den Kompetenzbereichen „suchen und verarbeiten“, „kommunizieren und kooperieren“, „produzieren und präsentieren“, „schützen und sicher agieren“, „problemlösen und handeln“ und „analysieren und reflektieren“ (Kultusministerkonferenz, 2016) und der Items zur Technikbereitschaft (Neyer et al., 2016) bewegten sich die Mittelwerte im Bereich von „stimme zu“ bis „stimme eher zu“ (MW 1,85-2,89).

Demgegenüber stehen die Veränderungen der Selbsteinschätzung der Reflexionskompetenz der Studierenden im Vergleich zu vor und nach dem Sommersemester 2022 (vgl. Tabelle 2). Alle Items in der Kategorie Reflexionshäufigkeit und -einsicht, mit Ausnahme der Aussage „Ich reflektiere darüber / Ich weiß, warum ich Lehrer\*in werden möchte“,

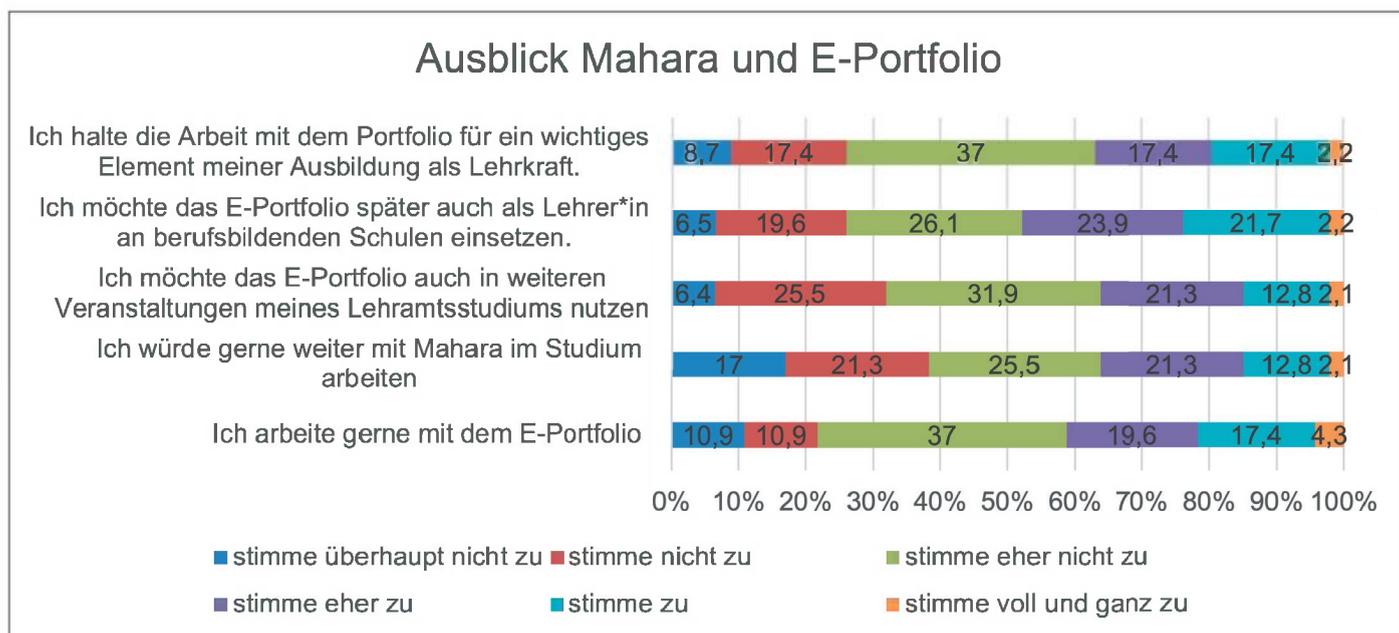


Abbildung 2: Bewertung und Ausblick von Mahara und der E-Portfolioarbeit

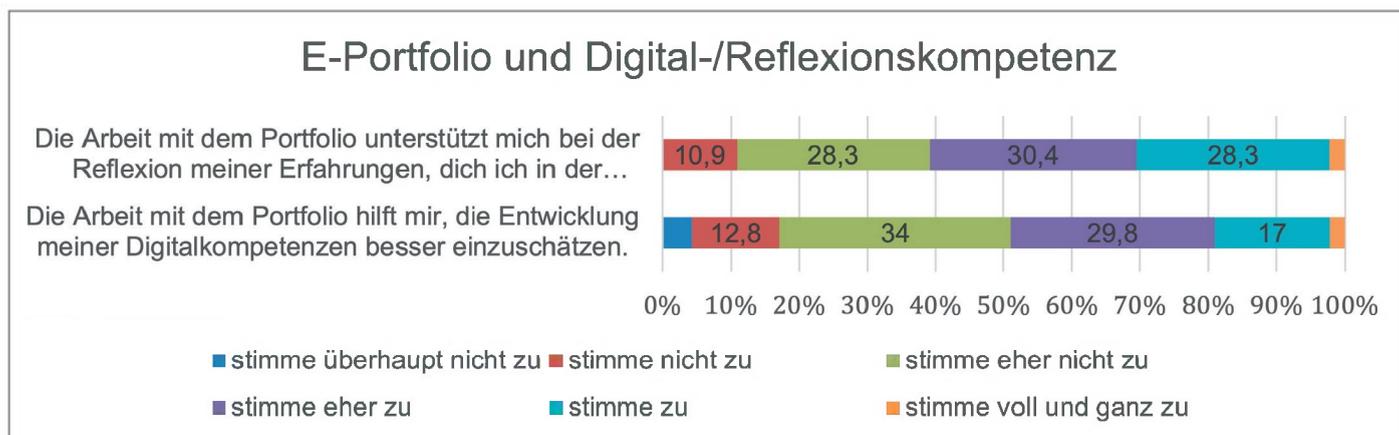


Abbildung 3: E-Portfolioarbeit und Entwicklung der Digital-/ Reflexionskompetenz

zeigten eine positive Tendenz der Bewertung. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Studierenden zu T<sub>1</sub> mehr über das Thema Digitalisierung und Schule nachgedacht haben und eine schärfere Vorstellung von digitaler Lehre hatten. Hervorzuheben sind die Tendenzen in den Antworten der Items in der Kategorie Reflexionseinsicht. Nach der Vorlesung „Grundlagen digitalen Lehrens und Lernens“ und der integrierten E-Portfolioarbeit hatten die Studierenden eine konkretere Einstellung zur Digitalisierung an berufsbildenden Schulen (MW<sub>T0</sub>=2,63, MW<sub>T1</sub>1,89), konnten ihre Entwicklungsbedarfe (MW<sub>T0</sub>=2,67, MW<sub>T1</sub>2,11) und Stärken (MW<sub>T0</sub>=2,8, MW<sub>T1</sub>2,48) sowie die Anforderungen, die an Lehrkräften im digitalen Kontext gestellt werden (MW<sub>T0</sub>=3,1, MW<sub>T1</sub>2,4), besser einschätzen.

## Erfolgsfaktoren

Die Ergebnisse der Online-Befragungen der Studierenden, die Auswertung der Portfoliobeiträge und die Gespräche mit den Tutor\*innen zeigen, dass vor allem der Prozess der Selbstreflexion des eigenen digitalen Lehrens und Lernens angeregt wurde. Im Folgenden werden die identifizierten Erfolgsfaktoren für das Gesamtkonzept dargestellt.

### Unterstützung

Zu den größten Erfolgsfaktoren des vielschichtigen Projekts zählen umfangreiche Unterstützungsstrukturen auf zwei Ebenen. Es war sowohl für die Lehrenden und Tutor\*innen als auch für die Studierenden der erstmalige Kontakt und Einsatz mit der E-Portfoliosoftware Mahara. Grundlage für die erfolgreiche Unterstützung der Studierenden war die technische und methodisch-didaktische Qualifizierung der Tutor\*innen. Während des Semesters tauschten sich die sieben Tutorinnen und Tutoren stetig untereinander aus und stimmten gemeinsame Vorgehensweisen ab. Die regelmäßigen Reflexionstreffen mit den Tutor\*innen und den Projektmitarbeiter\*innen haben es möglich gemacht, flexibel auf die Bedürfnisse der Lernenden zu reagieren und gemeinsam Lösungsstrategien zu entwickeln. Für viele

Studierende war das kollaborative und selbstorganisierte Lernen eine neue Erfahrung. Ihre Lernbiografie in Schule und Ausbildung ist meist geprägt durch traditionelle Unterrichts- und Prüfungsformate. Um die Studierenden langsam an die veränderte Lehr-/Lernkultur heranzuführen, wurden die Studierenden in Kleingruppen von Kommiliton\*innen aus höheren Semestern betreut. Vor allem zu Beginn standen die Tutor\*innen mit ihren Tutand\*innen in einem engen Kontakt. Durch das Präsenz-Format des Kick-off-Workshops und der verpflichtenden Aufgabe im Portfolio, die erste Reflexion für die Tutor\*innen freizugeben, wurden die Studierenden eng bei der Umsetzung des neuen Prüfungsformats begleitet. Im langen Prozess der E-Portfolioarbeit ist es zentral, dass die Studierenden begleitend zur Portfolioarbeit Rückmeldungen bekommen. Zudem wurden die Teilnehmenden an der Vorlesung durch die verpflichtende Freigabe von Inhalten dazu angeregt, das Portfolio semestertbegleitend zu bearbeiten.

Darüber hinaus sicherte die Arbeit in Lerntandems auf einer zweiten Ebene die Unterstützung der Studierenden ab. Durch die Kombination aus Einzel- und Partnerarbeit im E-Portfolio hatten die Lernenden sowohl Raum, ihre individuellen Schwerpunkte zu setzen und Erfahrungen zu reflektieren, als auch, sich mit ihrer Lerntandempartnerin bzw. ihrem Lerntandempartner auszutauschen und Ideen weiterzuentwickeln. Das verpflichtende Peer-Feedback innerhalb des Tandems dient der formativen Evaluation und ist ein wichtiger Bestandteil im Arbeits- und Lernprozess. Zum einen regt das Formulieren von Feedback eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Kriterien für eine gelungene Reflexion an und zum anderen erhält der\*die Feedbackgebende selbst Anregungen für seinen bzw. ihren Schreibprozess. Der Austausch innerhalb des Lerntandems wurde gefördert und die Studierenden konnten einen Perspektivwechsel von dem\*der Bearbeitenden zum\*zur Bewertenden erfahren. Insgesamt wurde die Zusammenarbeit in Lerntandems innerhalb der Abschlussreflexionen als sehr wertschätzend und fördernd für die Portfolioarbeit bewertet.

Reflexionshäufigkeit	MW T <sub>0</sub>	MW T <sub>1</sub>
Ich reflektiere darüber, warum ich Lehrer*in werden möchte.	2,11	2,33
Ich denke darüber nach, welche Einstellung ich zur Digitalisierung an berufsbildenden Schulen habe.	2,7	2,63
Ich denke darüber nach, an welchen Stellen ich im Kontext digitaler Lehre noch Entwicklungsbedarf habe.	2,89	2,33
Ich setze mich mit meinen Stärken in Bezug auf den Lehrer*innenberuf im digitalen Kontext auseinander.	2,93	2,74
Ich setze mich damit auseinander, welche Anforderungen an Lehrer*innen im digitalen Kontext gestellt werden.	2,81	2,59
Reflexionseinsicht		
Ich weiß, warum ich Lehrer_in werden möchte.	1,7	1,74
Ich habe eine Vorstellung davon, welche Einstellung ich zur Digitalisierung an berufsbildenden Schulen habe.	2,63	1,89
Ich kann mir vorstellen, an welchen Stellen ich im Kontext digitaler Lehre noch Entwicklungsbedarf habe.	2,67	2,11
Ich habe eine Vorstellung davon, wo meine Stärken in Bezug auf den Lehrer*innenberuf im digitalen Kontext liegen.	2,8	2,48
Ich habe eine Vorstellung davon, welche Anforderungen an Lehrer*innen im digitalen Kontext gestellt werden.	3,1	2,4

Tabelle 2: Mittelwerte (MW) Reflexionshäufigkeit und -einsicht (Skala: 1 = stimme voll und ganz zu, 2 = stimme zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme eher nicht zu, 5 = stimme nicht zu, 6 = stimme überhaupt nicht zu)

### Transparenz

Innerhalb der Studierendenbefragung wurde vor allem die Transparenz der Informationen und des Gesamtkonzeptes positiv bewertet. Grundlage für dieses Ergebnis ist die zusammenhängende Planung der Vorlesung, des E-Portfolios und des Tutoriums. Im Sinne des Constructive Alignments wurden die Teilelemente von Beginn an zusammengedacht und weiterentwickelt. Die Anforderungen an die E-Portfolioarbeit wurden in der ersten Vorlesungssitzung über unterschiedliche Kommunikationskanäle bekannt gegeben. Zusätzlich gab es für die Studierenden zur Orientierung eine vorgeschlagene Zeitplanung zur Bearbeitung des E-Portfolios. Darüber hinaus wurde für jede Aufgabe im Portfolio eine didaktisch-methodische Begründung verfasst, um den roten Faden des Portfolios im Kontext der Vorlesung und ihres gesamten Studiums am IGB zu erkennen. Zudem gab es für jede Portfolioaufgabe einen geschätzten Arbeitsaufwand, damit die Akzeptanz für die Portfolioarbeit steigt und der Workload für die Veranstaltung nicht überschritten wurde. Um die Reichweite und Durchlässigkeit der technischen und portfoliobezogenen Informationen zu erhöhen, wurden zusätzlich zur Unterstützung der Tutor\*innen alle Hinweise gebündelt über einen Leitfaden und Erklärvideos verbreitet.

### Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung

Die Vorlesung konnte über das gesamte Semester hinweg sehr hohe Teilnehmendenzahlen verzeichnen. Im Schnitt haben an den synchronen Sitzungen im Digital- oder Präsenz-Format 67 Studierende teilgenommen. Hinzu kommen diejenigen, die sich die Vorlesungsaufzeichnungen im Nachgang angeschaut haben. Die große Aufmerksamkeit zeigt, dass der organisatorische und inhaltliche Aufbau der Vorlesung sowie die Verbindung zur Studienleistung die Studierenden dazu bewegt hat, die einzelnen Sitzungen regelmäßig zu besuchen. Das Thema Digitalisierung an (berufsbildenden) Schulen ist seit der Corona-Pandemie endgültig von großem öffentlichem Interesse. In den vergangenen Monaten konnten die Studierenden viele Erfahrungen im Kontext des digitalen Lehrens und Lernens sammeln. Durch die mediendidaktische Perspektive der Lehrveranstaltung „Grundlagen digitalen Lehrens und Lernens“ haben die Studierenden eine wissenschaftliche Aufarbeitung der Thematik als zukünftige Lehrende erfahren. Die Theorie-Praxis-Verknüpfung und die individuelle Reflexion wurden schließlich durch das E-Portfolio sowie die Tutorien ermöglicht. Die Studierenden wurden zu einem sehr frühen Zeitpunkt ihres Studiums dazu angeregt, über ihre eigene Rolle als angehende Lehrkräfte und die Anforderungen im Kontext des digitalen Lehrens und Lernens an berufsbildenden Schulen nachzudenken. Das Gesamtkonzept zeichnet sich insbesondere durch den starken Gegenwarts- und Zukunftsbezug sowie die Praxisorientierung aus. Mit der Einbindung von verschiedenen Expert\*innen und damit gleichzeitig unterschiedlicher Perspektiven sowie der Podiumsdiskussion mit Vertreter\*innen aus Schule und Universität konnte die Motivation und das Interesse der Studierenden geweckt werden.

### Selbststeuerung

Die Erstellung des E-Portfolios auf Mahara ermöglicht den Studierenden ein selbstgesteuertes Arbeiten. Wie bereits in der Projektbeschreibung dargestellt, fiel die Entscheidung für die E-Portfoliosoftware bewusst auf Mahara. Vor dem Hintergrund, dass die Studierenden das E-Portfolio als neues Prüfungsformat kennenlernen sollten, hat sich bewährt, dass bei der Auswahl des Tools für die Umsetzung der Portfolioarbeit ein Schwerpunkt auf die Außerdarstellung und -wahrnehmung gelegt wurde. Durch den Wechsel von Stud.IP auf Mahara ist die Gestaltungs- und Entwicklungsorientierung der E-Portfolioarbeit auch als solche wahrgenommen worden. Die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten mit Mahara ermöglichten die ganzheitliche Erfüllung der Zielsetzung von E-Portfolioarbeit. Das E-Portfolio auf Mahara wird wie im analogen Portfolio als eine Mappe (Sammlung) aus den einzelnen Artefakten (Seiten), die über das Semester hinweg gesammelt und erstellt wurden, dargestellt. Jedes Tandem konnte auf Mahara selbst entscheiden, ob und wann die Kommentare und Inhalte für die Tutor\*innen oder Lehrenden veröffentlicht wurden, sodass eine maximale Selbststeuerung ermöglicht wurde.

### Kritische Reflexion

Aus den Erfahrungen des ersten Durchgangs der Vorlesung und des Einsatzes des E-Portfolios lassen sich neben zahlreichen Erfolgsfaktoren auch Handlungsempfehlungen zur Verbesserung des Gesamtkonzeptes ableiten. Nach der Installation der E-Portfoliosoftware Mahara gab es keine direkte Ansprechperson mehr für technische Fragen und Probleme am Institut. Die Administration und Verwaltung der Seite können ohne IT-Vorkenntnisse problemlos erfolgen. Im Verlauf des Semesters sind jedoch technische Fehler aufgetreten, die die Portfolioarbeit zusätzlich erschwerten. Die Studierenden meldeten beispielsweise zurück, dass hochgeladene Bilder verschwanden oder dass Inhaltsblöcke sich verschoben. Diese Probleme wurden dank des guten Unterstützungssystems während des Semesters zurückgemeldet, dennoch konnten die Fehler im System ohne technischen Support nicht behoben werden. Zwar wurden zusammen mit den Tutor\*innen Lösungsmöglichkeiten entwickelt, jedoch beschrieben die Studierenden die Schwierigkeiten mit Mahara als große Mehrbelastung, sodass die Bedeutung der Reflexion stellenweise in den Hintergrund trat. In diesem Zusammenhang sank die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden in Bezug auf die Arbeit mit Mahara. Nach Bandura (1997) beschreibt das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung die individuelle Einschätzung, ob schwierige, in diesem Fall technische, Anforderungssituationen bewältigt werden können. Wie die Ergebnisse des Online-Fragebogens widerspiegeln, trug dieser Punkt maßgeblich zum Verlust der Akzeptanz und des Vertrauens in Mahara bei.

Das Tutor\*innenprogramm wurde von den Studierenden insgesamt gut angenommen und als hilfreich bewertet. Für die Zukunft wünschen sich die Teilnehmenden der Veranstaltung mehr Präsenzangebote. Krankheitsbedingt mussten zwei Kick-off-Workshops digital stattfinden. Vor allem die Kohorte aus den betroffenen Tutorien meldete einen verstärkten Bedarf an Präsenztutorien zurück, um ein besseres (Vertrauens-) Verhältnis zu den Tutor\*innen entwickeln zu können. Aufgrund der wenigen Präsenzangebote in der selbstorganisierten Lernphase (vgl. Tabelle 1) blieben viele Tutorien sehr anonym. Die zurückhaltende Offenheit zwischen den Studierenden und Tutor\*innen verhinderte zu manchen Zeitpunkten eine frühere Anpassung der Strukturen, um Problemen entgegenwirken zu können.

In Bezug auf den Umfang und die Schwerpunkte der E-Portfolioarbeit teilte sich die Meinung der Studierenden. Aus einem Teil der Auswertung der Abschlussreflexion der Studierenden geht hervor, dass sich viele weniger Freiheiten und konkretere Vorgaben gewünscht hätten. Ein anderer Teil kritisiert die genauen Vorgaben, die für die E-Portfolioarbeit gemacht wurden, da so die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten eingeschränkt werden.

## Ausblick

Nach abschließender Betrachtung ist festzuhalten, dass für eine Fortführung des Lehr-/Lernkonzepts in dieser Veranstaltung ein technischer Support für Mahara langfristig gesichert werden oder ein Wechsel auf ein anderes Tool zur Umsetzung des E-Portfolios stattfinden muss. Zudem müssen mehr niederschwellige Unterstützungsangebote eingerichtet werden, um alle Studierenden bei der Einführung der neuen Lehr-/Lernkultur und des Prüfungsformates des E-Portfolios zu begleiten. Wie bereits Bauer und Baumgartner (2012) beschrieben haben, gibt es kein universelles Konzept für die Portfolioarbeit. Auch die Evaluationsergebnisse zeigen, dass es ein Balanceakt bei der Planung ist, zwischen Vorgaben und Freiheiten in der E-Portfolioarbeit zu entscheiden. Besonders die Vorbereitungen sind sehr zeitintensiv und bedürfen der Beachtung vieler verschiedener Faktoren. Darüber hinaus gilt es bei der Konzeption, insbesondere auf die Zielgruppe und ihre Vorerfahrungen einzugehen, da die Portfolioarbeit schnell als überfordernd wahrgenommen werden kann. Im universitären Kontext kommen (E-)Portfolios vor allem zur Vor- und Nachbereitung schulpraktischer Studienphasen zum Einsatz. Die Erfahrungen in der Vorlesung „Grundlagen digitalen Lehrens und Lernens“ zeigen aber, dass das Prüfungsformat überall eingesetzt werden kann, wo die Reflexion, die Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie die Entwicklung der eigenen (Lehr-) Persönlichkeit im Vordergrund stehen. Außerdem konnten die besonderen Anforderungen der Berufe der Fachrichtungen Gesundheitswissenschaften, Pflegewissenschaft und Kosmetologie durch gezielte Leitfragen im E-Portfolio sehr gut abgedeckt werden. So konnte die Interdisziplinarität der Didaktik Gesundheit sowohl durch die Beteiligung verschiedener Bezugswissenschaften an einzelnen Vorlesungssitzungen als auch durch ihre Präsenz in den Aufgaben im Portfolio Orientierungshilfen bieten.

Zusammenfassend konnten bereits im ersten Durchgang die Ziele des stadiL-Projekts erreicht und die in der Literatur beschriebenen Stärken der E-Portfolioarbeit (Bauer & Baumgartner, 2012; Bräuer, 2014; Jahncke, 2019) bekräftigt werden. Insbesondere kann auf der Stärkung der Reflexions- und Digitalkompetenz zum frühen Zeitpunkt im Bachelorstudiengang „Berufliche Bildung“ in folgenden Semestern aufgebaut werden. Die Erfahrungen mit dem E-Portfolio als Prüfungsformat können die Studierenden im Verlauf ihres Studiums in anderen Veranstaltungen erweitern. Das entwickelte Gesamtkonzept aus Vorlesung, Tutorium und E-Portfolio im Sinne des Constructive Alignments (Biggs & Tang, 2011) ist für die Zielsetzung dieser speziellen Lehrveranstaltung gut geeignet und bietet Potentiale, die in folgenden Semestern kontinuierlich weiterentwickelt werden können. Es ist geplant, das Grundkonzept auch für weitere Module anzupassen, anzuwenden und weiterzudenken. Die gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf kompetenzorientierte Prüfungsformate werden in einem sich anschließenden Forschungsprojekt „P:INK LBS- Prüfen: innovativ und kompetenzorientiert in Lehramtsstudiengängen für berufsbildende Schulen“ am IGB in der Abteilung Didaktik der Humandienstleistungsberufe genutzt und erweitert.

## Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control* (13. printing). New York: W.H. Freeman.
- Bauer, R. & Baumgartner, P. (2012). *Schaufenster des Lernens. Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios*. Münster: Waxmann.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University (Society for Research Into Higher Education)* (4. Aufl.). Maidenhead: Open University Press.
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen [u. a.]: Budrich.
- Bredehöft, F. & Walkenhorst, U. (2021). *Die Wirksamkeitsevaluation einer Reflexionsgruppe im Osnabrücker Portfolio-Projekt*. In Y. Völschow & K. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Beiträge zur Professionalisierung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften: Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften* (S. 217–234). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). *Reflection in teacher education: Towards definition and implementation*. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Herzig, T., Stolzenburg, A., Babitsch, B. & Walkenhorst, U. (2021). *Anbahnung von Medienkompetenz – Ein Tutor:innenprogramm zur Unterstützung Hochschullehrender im Bereich der beruflichen Bildung*. *bwp@*, (40), 1–19. Zugriff am 12.08.2022. Verfügbar unter: [https://www.bwpat.de/ausgabe40/herzig\\_et al\\_bwpat40.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe40/herzig_et al_bwpat40.pdf)
- Jahncke, H. (2019). *(Selbst-)Reflexionsfähigkeit. Modellierung, Differenzierung und Beförderung mittels eines Kompetenzentwicklungsportfolios (Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 15, 1. Auflage 2019)*. Augsburg, [Baden-Baden]: Rainer Hampp Verlag; Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.

- Kultusministerkonferenz. (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 17.08.2022. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf)
- Mahara. (2022). About Mahara. Zugriff am 23.08.2022. Verfügbar unter: <https://mahara.org/view/view.php?id=2>
- MWK-Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur. (2021). *Innovative Lehr- und Lernkonzepte: Innovation plus* | Nds. Ministerium für Wissenschaft und Kultur. Zugriff am 12.08.2022. Verfügbar unter: <https://www.mwk.niedersachsen.de/ausschreibungen/innovative-lehr-und-lernkonzepte-innovation-plus-186759.html>
- Neyer, F. J., Felber, J. & Gebhardt, C. (2016). *Kurzskala Technikbereitschaft (TB, technology commitment)*. <https://doi.org/10.6102/ZIS244>
- Oevermann, U. (2017). *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1230, 9. Auflage, S. 70-182)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/178382>
- Rubach, C. & Lazarides, R. (2019). *Eine Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden*. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(3), 345-374. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00248-0>
- Schwanke, K. & Walkenhorst, U. (2022). *Studienleistung in der Vorlesung „Grundlagen digitalen Lehrens und Lernens“ - edu-sharing*. Zugriff am 17.01.2023. Verfügbar unter: <https://www.twillo.de/edu-sharing/components/render/d4c21879-02f5-409a-b4ee-6f2761d77c69>
- Stolzenburg, A., Herzig, T., Wujciak-Jens, J., Babitsch, B. & Walkenhorst, U. (in Veröffentlichung). *DILBES - Ein Modell zur Entwicklung einer berufsbezogenen Digitalkompetenz an berufsbildenden Schulen in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung*.
- Stratmann, J., Wiedenhorn, T. & Janssen, M. (2013). *Zur Neukonzeption der Praktikumsstruktur Eine Selbstlernumgebung mit E-Portfolio in der ersten Praxisphase*. In D. Miller (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf (Medien in der Wissenschaft, Bd. 63, S. 191-205)*. Münster: Waxmann.
- Streblov, L., Rumpold, V. & Valdorf, N. (2013). *Einschätzung der Portfolioarbeit durch Lehramtsstudierende - empirische Ergebnisse einer studienverlaufsbegleitenden Befragung in Bielefeld*. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störfländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde (1st ed., S. 122-135)*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Universität Osnabrück. (2022, 16. August). *Tutoren- und Multiplikatorenprogramm - Universität Osnabrück*. Zugriff am 16.08.2022. Verfügbar unter: <https://www.uni-osnabrueck.de/studium/im-studium/professionalisierung/tutoren-und-multiplikatorenprogramm/>
- Walkenhorst, U. & Herzig, T. (2021). *Entwicklung von Digitalkompetenz in der beruflichen Lehrer\_innenbildung*. In M. Friese (Hrsg.), *Care Work 4.0. Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 58, S. 31-44)*. Bielefeld: wbv Media.
- Wildt, J. (2013). *Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Tutorenqualifizierung*. In H. Kröpke & A. Ladwig (Hrsg.), *Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft (Bildung - Hochschule - Innovation, Bd. 12, S. 39-50)*. Berlin: LIT.
- Winter, F. (2007). *Was gehört zu guter Portfolioarbeit? Erziehung und Unterricht*, 157(5-6), 372-381.
- Wissenschaftsrat. (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Viertel Teil der Empfehlung zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demografischen Wandels*. Zugriff am 24.08.2022. Verfügbar unter: [https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf?__blob=publicationFile&v=1)

# Hochschulische Qualifizierung für die Praxisanleitung in der Pflege

## Vorstellung eines Seminarkonzeptes und begleitender Forschung

Nadine Lutz<sup>1</sup>, Tobias Dorn<sup>2</sup>, Roman Gabriel Höhl<sup>3</sup>, Silke Trumpp<sup>4</sup>

*Mit dem Inkrafttreten des Pflegeberufgesetzes 2020 schreitet die Akademisierung der Pflege in Deutschland voran. Die Reform der Pflegeausbildung und des Pflegestudiums erfordert u. a. eine Neuausrichtung der Qualifizierung von Lehrenden für den Pflegeunterricht in Theorie und Praxis. In der Folge kommt es zu (Weiter-) Entwicklungen hochschulischer Qualifikationsangebote. Hierzu zählt das zweisemestrige Modul Fachpraktische Anleitung im Studiengang Berufspädagogik Gesundheit an der Hochschule Fulda. Dieses Modul wird in diesem Beitrag mit seiner Blended-Learning Konzeption sowie mit Ergebnissen aus zwei begleitenden Forschungsprojekten vorgestellt.*

### University qualification of teachers of nursing practice (practical instructors)

Presentation of a seminar concept and accompanying research

Abstract English

*The academization of nursing in Germany is progressing with the entry into force of the nursing professions act in 2020. The reform of nursing education and nursing studies requires, among other things, a reorientation of the qualification of teachers for nursing instruction in theory and practice. As a result, there are (further) developments in higher education qualification offerings. This includes the two-semester module Fachpraktische Anleitung in the study program Berufspädagogik Gesundheit at the University of Applied Sciences Fulda. It is presented in this paper with its blended learning conception as well as with results from two accompanying research projects.*

### Korrespondenzadresse

Nadine Lutz  
Hochschule Fulda | Fulda University of Applied Sciences  
Fachbereich Gesundheitswissenschaften  
Leipziger Straße 123  
D-36037 Fulda  
nadine.lutz@gw.hs-fulda.de

Eingereicht am 01.12.2022

Akzeptiert am 28.04.2023

DOI: 10293.000/30000-2023pdg4079

1 M.Sc. Pflegewissenschaft, B.A. Pflegepädagogik, Pflegeexpertin Pädiatrie (APN), Doktorandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin; Hochschule Fulda

2 B.A. Pflegewissenschaft, M.A. Pädagogik für Pflege- und Gesundheitsberufe; Lehrkraft für besondere Aufgaben; Hochschule Fulda

3 Hochschule Fulda

4 Prof. Dr. Fachdidaktik Gesundheit, Studiengangleitung Berufspädagogik Gesundheit, Hochschule Fulda

## Einleitung

Mit dem im Jahr 2020 in Kraft getretenen Pflegeberufegesetz geht eine umfassende Reformierung der fach- und hochschulischen Pflegeausbildung einher. Neben grundlegenden curricularen Veränderungen wurde die seit Langem geforderte Stärkung der Praxisanleitung als wesentlicher Bestandteil der praktischen Ausbildungsphasen festgeschrieben. Der Gesetzgeber fordert einen Mindestumfang systematisch geplanter Praxisanleitung von 10% der praktischen Ausbildungszeit pro Praxisphase. Gemessen an der Dauer der Praxisphasen während der fach-/hochschulischen Ausbildung handelt es sich hierbei also um 250 Stunden Praxisanleitung (§ 6 PfIBG) in drei Jahren.

Begleitetes Lernen in Form von Praxisanleitung im Sinne des arbeitsgebundenen Lernens (Dehnbostel, 2007, Fachkommission nach § 53 PfIBG, 2017) ermöglicht Lernen in nicht standardisierbaren Pflegesituationen. Im Vordergrund stehen hierbei das situativ gemeinsame Handeln der Lehrenden und Lernenden sowie insbesondere die systematisch geplante Praxisanleitung (Klein et al., 2021). Aufgabe der Lehrenden in den Praxisphasen ist nach PfIBG eine umfassende Begleitung und Förderung der Auszubildenden und Studierenden mit dem Ziel des Kompetenzerwerbs nach dem Rahmenausbildungsplan (Fachkommission nach § 53 PfIBG, 2017) hinsichtlich der jeweiligen spezifischen Anforderungen in den verschiedenen pflegerischen Handlungsfeldern. Aufgrund der häufig implizit verlaufenden Lernprozesse während der Anleitungssituationen bedarf es systematischer Reflexionsphasen, um Auszubildenden das Lernen aus Pflegeerfahrungen zu ermöglichen (Walter & Bohrer, 2020). Während Lehrende für den theoretischen Unterricht zukünftig über eine Hochschulausbildung auf Masterniveau verfügen sollen (§ 9 PfIBG), genügt als Voraussetzung für Lehrende in der Praxis auch nach dem neuen PfIBG weiterhin eine berufspädagogische Weiterbildung (Tschupke & Meyer, 2020). Damit grenzen sich die deutschen Vorgaben von denen der europäischen Nachbarländer – wie bspw. Schweden, Niederlande oder Großbritannien – deutlich ab, in denen die Qualifizierung für den Pflegeberuf bereits seit Jahrzehnten auf akademischem Niveau erfolgt (Lehmann et al., 2019).

Die Qualifikation *Praxisanleitung* kann in Deutschland durch das Absolvieren von 300 Weiterbildungsstunden und dem Nachweis einer dreijährigen Pflegeausbildung zzgl. einer einjährigen Berufserfahrung erworben werden. Zudem sind jährlich 24 Stunden berufspädagogische Fortbildung gefordert (§ 4 PFIAPrV, 2018). Die Inhalte der berufspädagogischen Weiterbildungsangebote sind nicht definiert und stellen sich heterogen dar (Quernheim, 2019). Die hochschulische Pflegeausbildung hat „durch geeignetes, in der Regel hochschulisch qualifiziertes Pflegepersonal“ (§ 31 Abs. 1 PFIAPrV, 2018) zu erfolgen. Die Vorgaben der modularen Curricula der Hochschulen sind diesbezüglich bindend. Bis zum 31. Dezember 2029 können die Bundesländer diesbezüglich noch abweichende Regelungen zulassen (ebd.).

Vor diesem Hintergrund wurde für den Bachelorstudiengang *Berufspädagogik Gesundheit* an der Hochschule Fulda das zweisemestrige Modul *Fachpraktische Anleitung* konzi-

piert, welches erstmals im Wintersemester 2020/21 startete. Vorab erfolgte eine Äquivalenzprüfung des Angebots durch das Regierungspräsidium Darmstadt. Das Modul entspricht in Kombination mit dem pädagogischen Kernstudium sowie der pflegewissenschaftlichen Vertiefung der berufspädagogischen Qualifikation gemäß den gesetzlichen Anforderungen. Es baut fachlich auf pflegewissenschaftlichen und hochschuldidaktischen Erkenntnissen auf.

Der Fokus des vorliegenden Beitrags richtet sich auf die Vorstellung eines Seminarkonzeptes an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften in Deutschland, das als Antwort auf die veränderten gesetzlichen Rahmenbedingungen verstanden wird. Die Ausführungen zu den begleitenden Forschungsprojekten sollen einen Einblick in erste Ergebnisse ermöglichen, erheben jedoch nicht den Anspruch auf eine umfängliche Darstellung der Forschungsprozesse.

## Vorstellung des Seminarkonzeptes

Die sich im Frühjahr 2020 zuspitzende pandemische Lage und die damit verbundenen unvorhersehbaren Auswirkungen auf das anstehende Wintersemester 2020/21 waren Anlass dafür, das Modul *Fachpraktische Anleitung* im Blended-Learning Format zu konzipieren. Rückblickend erwies sich diese Situation als äußerst günstig, um innovative methodische Lehrkonzepte vorantreiben zu können. Aufgrund vielfältiger positiver Erfahrungen mit der Umsetzung des Lehrkonzeptes wird das Modul daher auch nach dem Ende der Pandemie in diesem Format angeboten.

Das Modul erstreckt sich über zwei Semester und sieht zusätzlich zum Seminar im Umfang von insgesamt 2 Semesterwochenstunden 54 Hospitationsstunden in der Praxis vor. Die Veranstaltung erfährt ihre methodische Rahmung durch aufeinander aufbauende Aufgabenstellungen im Vorbereitungsseminar sowie durch die Bearbeitung authentischer Fälle mit dem Problemorientierten Lernen (POL) (Weber, 2007) im Nachbereitungseminar. Dem Konzept liegt das Prinzip der beruflichen Bildung und der damit verbundenen Durchführung einer vollständigen beruflichen Handlung zugrunde. Es wird eine Metaperspektive angestrebt, die eine wissenschaftliche Durchdringung sowie die Ausprägung eines reflexiven Habitus ermöglicht und fördert. Die sogenannten W-Fragen als didaktische Grundfragen (Oelke & Meyer, 2020, S. 17) dienen nachfolgend zur strukturierten Vorstellung des Konzeptes.

### 1. Wer lernt?

Das Modul richtet sich an Studierende im Bachelorstudiengang *Berufspädagogik Gesundheit* mit dem Zweifach Pflege. Für die Belegung dieses Zweifaches wird eine berufliche Qualifizierung in der Pflege vorausgesetzt. Dadurch verfügen die Studierenden bereits über ein grundlegendes Fachwissen und praktische Berufserfahrung. Dies stellt jedoch nicht nur einen Vorteil, sondern auch eine Herausforderung für die Transformation von einer bereits entwickelten beruflichen Identität als Pflegefachperson hin zu einem professionellen Selbstverständnis als Lehrperson dar. Das Studienziel ist die Befähigung für den Lehrberuf an

einer Fachschule des Gesundheitswesens für Pflegeberufe, an der praktischer und theoretischer Unterricht erteilt wird. Fokussiert wird zudem der Erwerb von Lehrkompetenz für die Lehre an den Lernorten der praktischen Ausbildung für Pflegeauszubildende sowie für Pflegestudierende.

## 2. Was wird gelernt?

Die Studierenden erwerben die Kompetenz, kritisch-reflexive Lernprozesse in der pflegerischen Praxis zu initiieren und zu begleiten. Auf der Basis eines grundlegenden Wissenschaftsverständnisses sollen sie in der Lage sein, die Planung, Gestaltung, Organisation, Durchführung, Steuerung und Evaluation komplexer Pflegeprozesse anzuleiten. Sie verknüpfen hierbei pflegepädagogisches und pflegewissenschaftliches Wissen. Indem die Studierenden eine Anleitungssituation konzipieren, simulieren, videografieren sowie in einer Realsituation erproben und reflektieren, setzen sie sich mit den Anforderungen der strukturierten Praxisanleitung intensiv auseinander. Das Praktikum ermöglicht es den Studierenden, das Arbeitsfeld von Praxisanleiter\*innen zu erkunden. Dabei erwerben sie methodisch didaktische Kompetenzen, lernen verschiedene Methoden der Praxisanleitung kennen und wenden diese an. Zugleich erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Rolle als Praxisanleiter\*in, die es in der Reflexion des Spannungsfeldes zwischen pädagogischem Anspruch und Funktionalität im Pflegealltag auszugestalten gilt. Die Studierenden sollen das Lehren und Lernen in der Pflegepraxis unter Einbezug pflegefachdidaktischer Theorien und Modellen einordnen können. Sie erwerben Kommunikations-, Konflikt-, Reflexions- und Beurteilungskompetenzen. Übergeordnet erlangen die Studierenden einen Überblick über berufspolitische Entwicklungen bzgl. der fach-/hochschulischen Pflegeausbildung sowie über zugrundeliegende Strukturen und Rahmenbedingungen und lernen, konkrete Lernortkooperationen vor diesem Hintergrund zu reflektieren und einzuordnen.

Den Studierenden wird zu Beginn des Moduls mit folgender Formulierung ein Überblick über die Qualifikationsziele gegeben, die auch die zentralen Anforderungen des Seminars enthalten:

- a) *Die Studierenden erproben die fachpraktische Anleitung von Pflegeauszubildenden und Pflegestudierenden, indem sie eine fachpraktische Anleitung konzipieren, simulieren, videografieren und reflektieren sowie in einer Realsituation erproben, um fachpraktische Übungen in der Pflege anleiten zu können.*
- b) *Die Studierenden entwickeln ein professionelles Selbstverständnis in der Rolle als Praxisanleitende, indem sie ihre eigenen Erfahrungen reflektieren, lernförderliche und hemmende Faktoren identifizieren und diese bei der Simulation erkennen, um Pflegeauszubildende und Pflegestudierende beim Erwerb fachpraktischer Kompetenzen zu unterstützen und zu begleiten.*

## 3. Von wem wird gelernt?

Die Konzeption der Veranstaltung erfolgt durch die Studiengangsleitung des Studiengangs *Berufspädagogik Gesundheit* (zugleich Professorin der Fachdidaktik Gesundheit) und durch die zuständige pflegewissenschaftlich und pflegepä-

dagogisch qualifizierte Lehrperson für besondere Aufgaben mit der Zusatzqualifikation *Praxisanleitung*. Ein studentischer Tutor mit einer dreijährigen Pflegeausbildung begleitet und moderiert die Abläufe und Aufgabenstellungen. Zusätzlich stehen den Studierenden für die Durchführung der Simulation in den Skills Labs der Hochschule die für diesen Bereich verantwortlichen Pflegewissenschaftler\*innen als Ansprechpartner\*innen zur Verfügung. Darüber hinaus lernen die Studierenden von ihren Mentor\*innen, während der Hospitationsstunden von den vom Regierungspräsidium anerkannten Praxisanleiter\*innen sowie von der Expertise und den Erfahrungen ihrer Kommiliton\*innen.

## 4. Wann wird gelernt?

Das Seminar kann ab dem 2. Studiensemester im Umfang von 4 ECTS belegt werden. Der Arbeitsaufwand beträgt 120 h, von denen 36 h auf die Präsenzzeit, 30 h auf das Selbststudium und 54 h auf Hospitationen und Anleitungen im praktischen Unterricht entfallen. Die Veranstaltung erstreckt sich über zwei Semester. Das Konzept sieht die Bearbeitung von acht Aufgaben im Vorbereitungsseminar vor, für die jeweils ein Bearbeitungszeitraum vorgegeben ist. Hiernach erfolgt die Hospitation und die Durchführung der eigenständigen praktischen Anleitung an mindestens zwei unterschiedlichen Praxislernorten, welche die Studierenden frei wählen können. Die Verpflichtung zur Hospitation in zwei verschiedenen Einrichtungen erweist sich für die Studierenden bzgl. der Wahrnehmung institutioneller Unterschiede als aufschlussreich. Im anschließenden Nachbereitungsseminar steht die Reflexion der Erfahrungen aus den Praktika im Fokus. Durch POL werden fach- und praxisspezifische Herausforderungen aufgearbeitet.

Der Großteil der Aufgaben im Vorbereitungsseminar ist so konzipiert, dass die Studierenden flexibel zum Start des Semesters – also bereits vor Beginn der Vorlesungszeit – daran arbeiten können. Die Bearbeitungsfristen sind im Verlauf des Seminars gestaffelt, wodurch zu bestimmten Zeitpunkten trotz hoher Flexibilität ein einheitlicher Bearbeitungsstand erwartet werden kann. Neben vier Aufgaben mit flexiblen Bearbeitungszeiträumen umfasst das Vorbereitungsseminar auch vier Termine, an denen synchrone Veranstaltungen in Präsenz oder im Onlineformat stattfinden. Hinsichtlich der Terminwahl besteht bei zwei Aufgaben die Möglichkeit der studentischen Mitgestaltung.

## 5. Mit wem wird gelernt?

Die Seminargruppe setzt sich aus Studierenden mit unterschiedlicher berufspraktischer Erfahrung im Bereich Pflege zusammen. Bei den Hospitationsstunden an den verschiedenen Standorten der beruflichen Praxisanleitung besteht Kontakt zu Pflegeauszubildenden, Pflegestudierenden und Praxisanleitenden.

## 6. Wo wird gelernt?

Ankerpunkt ist ein dauerhafter Moodle-Kurs, über den alle Informationen und Aufgaben zentral zu erhalten sind. Darüber hinaus stehen für die Kommunikation virtuelle Räume, Foren u.ä. zur Verfügung. Die simulierte Durchführung und Videografie einer praktischen Anleitung findet im Skills Lab Pflege der Hochschule statt. Diese wird im Anschluss an

die Nachbesprechung der Videoaufzeichnung in der Praxishospitation während einer realen Ausbildungssituation umgesetzt. Weitere Einsatzorte zur Hospitation können Schulen des Gesundheitswesens, Skills Labs einer Hochschule sowie Simulationszentren oder Weiterbildungsstätten sein. Die Nachbereitungsveranstaltung erfolgt an der Hochschule.

### 7. Wie und womit wird gelernt?

Das Vorbereitungsseminar ist entlang verschiedener Aufgabenformate konzipiert, die über einen Online-Moodle-Kurs strukturiert sind (siehe Tabelle 1). Die erste Aufgabe des Vorbereitungsseminars dient dem thematischen Einstieg und der Reflexion bisher selbst erlebter Praxisanleitungen. Die Studierenden verfassen Forenbeiträge, in denen sie Worst- und Best-Practice Erfahrungen mit Praxisanleitungen aus ihrer eigenen Ausbildungszeit schildern und reflektieren. Durch das Teilen der Erfahrungen im Forum findet ein Austausch und das Kennenlernen der Studierenden untereinander statt. Insbesondere die berufsbiografisch bedingten unterschiedlichen pflegeberuflichen Hintergründe der Beteiligten führen zu einem wertschätzenden Blick auf das vielfältige Vorwissen und ermöglichen eine Standortbestimmung. Dieser Austausch wird auch in der darauffolgenden Aufgabe gefördert, in der die Studierenden in virtueller Form ein Schreibgespräch zum Thema *Ich als Praxisanleiter\*in* führen. Dies erfolgt über ein Etherpad als Textdokument zur kollaborativen Bearbeitung im Moodle-Kurs. Als Lektüre für das Selbststudium, mit dem u. a. zu Beginn die eigenen Erfahrungen reflektiert werden sollen, werden Mamerow (2021), Denzel (2019), Sahmel (2020a) und die Handreichungen des Berufsinstituts für Berufsbildung (Jürgensen & Dauer, 2021 u. Dauer, 2022) zur Verfügung gestellt. So sammeln, strukturieren und reflektieren die Studierenden gemeinsam die verschiedenen Rollen und Eigenschaften, die für sie das Bild von Praxisanleitenden ausmachen und eine wissenschaftliche Betrachtung ermöglichen.

Die dritte Aufgabe ist als Präsenztermin konzipiert, bei dem die Studierenden die Räumlichkeiten und Rahmenbedingungen der Skills Labs kennenlernen. In Kombination dazu erfolgt ein moderiertes Brainstorming zu *Do's & Dont's in der Praxisanleitung*. Hervorzuheben ist, dass die bipolaren Kategorien von *Do's* (gut) und *Dont's* (schlecht) lediglich den Ausgangspunkt für die Diskussion darstellen (können). Es folgt eine Auseinandersetzung hinsichtlich gelingender Pflege- bzw. Bildungsprozesse und eine Auffächerung der Komplexität, die damit einhergeht.

Die vierte Aufgabe – das Bilden von Dreiergruppen, in denen die Studierenden eigenverantwortlich arbeiten – dient oberflächlich der Organisation des weiteren Seminarverlaufs. Tieferliegend wird der motivationale Faktor der sozialen Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1993) genutzt. Die Studierenden wählen feste soziale Bezugsgruppen, in denen sie vertrauensvoll Selbsteinschätzungen ihrer bereits vorhandenen, für die fachpraktische Anleitung relevanten Kompetenzen betrachten, die sie zuvor im Selbststudium mittels oben genannter Fachliteratur identifiziert haben. Anhand von individuell ausgefüllten Kompetenzrastern tau-

schen sie sich in der Gruppe aus und bearbeiten mittels systemischer Fragen (u. a. zirkuläre Fragen, Skalierungsfragen, rekursiv-hypothetische Fragen (vgl. Schlippe & Schweitzer, 2016)) ressourcenorientiert ihre Kompetenzen (Aufgabe 5). Diese individuelle Bestimmung der Ausgangslage wird zum Ende der zweisemestrigen Veranstaltung noch einmal aufgerufen, um den Kompetenzzuwachs sichtbar zu machen und Ziele festzulegen, die über den zeitlichen Rahmen des Moduls hinausgehen. Die Bearbeitung der Kompetenzraster stellt eine gute Ausgangslage dar, um im Anschluss zur konkreten Planung einer praktischen Anleitungssituation überzugehen (Aufgabe 6), deren Thema, Setting und Ablauf die Studierenden selbst wählen können. Zur Vorbereitung dieser Anleitungssituation fertigen die Studierenden auf der Grundlage der Fachliteratur Protokoll-Entwürfe an. In einem Online-Meeting erhalten sie dazu Rückmeldung und stellen im Anschluss die Protokolle für ihre geplanten Anleitungen fertig.

Die Durchführung der simulierten Anleitungen erfolgt als Aufgabe 7 in den Skills Labs. An den durch die Gruppenwahl festgelegten Terminen treffen sich die Dreiergruppen, um ihre geplanten Anleitungssituationen inklusive der Vor- und Nachbereitungsgespräche in den Skills Labs durchzuführen. Der Tutor steht dabei für Fragen zur Verfügung und videografiert das Setting. Die so entstandenen Videos werden mit Einverständnis der beteiligten Studierenden im Moodle-Kurs eingestellt und können von allen Beteiligten eingesehen werden. Inhalt der Aufgabe 8 ist die Nachbesprechung der simulierten Anleitungen in virtuellen Gruppenmeetings. Dafür wählen die Studierenden zwei Beobachtungsfoki, die sie durch die simulierte und subjektiv erlebte Praxisanleitung als bedeutsam identifizieren. In der reflexiven Auseinandersetzung der videografierten Anleitungssituationen eröffnet sich den Studierenden die Möglichkeit, theoretisches Wissen und praxisrelevante Erkenntnisse miteinander zu verknüpfen (Kücholl & Lazarides, 2021). Hierzu tragen konstruktive Rückmeldungen seitens der Seminargruppe und der Lehrenden sowie die Partizipation an spezifischen Herausforderungen der Kommiliton\*innen bei.

Nach der Bearbeitung der Aufgaben endet das Vorbereitungsseminar. Die Studierenden können dann an ihren Hospitationsorten die Anleitung in der Praxis durchführen. Im Anschluss daran erfolgt die Anmeldung zum Nachbereitungsseminar.

Das Nachbereitungsseminar greift die Praxiserfahrungen der Studierenden auf und findet an vier synchronen Terminen statt. Hierzu wird die Methode des POL genutzt (Slemeyer, 2013; Weber, 2007). Die Studierenden erstellen für die erste Veranstaltung eine authentische Fallvignette, in der sie ein konkretes Problem aus der Praxis aufgreifen. Es bilden sich neue, interessengetriebene Arbeitsgruppen, die nach der 7-Sprung-Methode einen Fall bearbeiten. Dabei spielt insbesondere das *Bewusstmachen subjektiver Theorien* (Schwarz-Govaers, 2010) eine Rolle. Mittels der Kreativtechnik *Walt-Disney-Methode* (Schawel & Billing, 2011) werden u. a. konkrete Impulse für einen Perspektivwechsel gegeben.

Aufgabe		Methode	Bearbeitungszeitraum
1.	Reflexion der selbst erlebten Praxisanleitung aus der Perspektive der Auszubildenden	Verfassen eines Forenbeitrags im Moodle-Kurs	flexible Bearbeitung bis 6 Wochen nach Beginn des Seminars
2.	Anbahnung eines Perspektivenwechsels: "Ich als Praxisanleiter*in"	Brainstorming auf einem Etherpad im Moodle-Kurs	flexible Bearbeitung bis 7 Wochen nach Beginn des Seminars
3.	"Do's & Dont's in der Praxisanleitung" als Ausgangslage zur Erfassung der Komplexität von Gelingensbedingungen	Brainstorming und Gruppendiskussion auf der Grundlage von Fachlektüre	Präsenztermin in Woche 8 nach Beginn des Seminars
4.	Peer-Gruppenwahl zur Förderung der sozialen Eingebundenheit	Gruppenfestlegung und Einwahl für einen Simulationstermin	flexible Bearbeitung bis 9 Wochen nach Beginn des Seminars
5.	Erarbeitung relevanter Kompetenzbereiche mit individueller Kompetenzeinschätzung	selbstorganisierter Austausch in Kleingruppen mit erstellten Kompetenznetzen, Interviews mit ressourcenorientierten Fragen	flexible Bearbeitung bis 10 Wochen nach Beginn des Seminars möglich
6.	Planung einer simulierten Anleitung, die im SkillsLab durchgeführt und videografiert wird	Anfertigen von Protokoll-Entwürfen und Vorbereiten der simulierten Anleitungen	virtueller Termin in Woche 11 nach Beginn des Seminars
7.	Durchführung der simulierten Anleitung im SkillsLab unter Einbezug der Peer-Gruppe	Durchführung und Videografie der vorbereiteten Anleitungssituation	je Dreier-Gruppe ein Präsenztermin im SkillsLab ab Woche 12 nach Beginn des Seminars
8.	Nachbesprechung ausgewählte Szenen der simulierten Anleitung anhand von Videos	Analyse der videografierten Anleitungssituationen mit Kommiliton*innen und der Seminarleitung	drei bis vier virtuelle Termine nach der jeweiligen Bearbeitung von Aufgabe 7, Teilnahmepflicht an zwei Terminen

Tabelle 1: Aufgaben im Vorbereitungsseminar

Den Modulabschluss bildet eine arbeitsteilige Präsentation der POL-Ergebnisse. Die Studierenden reflektieren hierbei förderliche und hemmende Einflüsse auf ihren Kompetenzerwerb. Zur Vorbereitung der Präsentation dient eine interviewbasierte Aufgabe, der die Reflexion des Kompetenzzuwachses im Kompetenznetz zugrunde liegt. An der Präsentationsveranstaltung nehmen sowohl die Studierenden der eigenen Seminargruppe als auch Studierende des aktuellen Vorbereitungsseminars teil. Das Prüfungsformat ist ein unbenotetes Portfolio, das sich aus der Dokumentation der Einzelaufgaben zusammensetzt.

### 8. Wozu wird gelernt?

Ziel des Moduls ist der Kompetenzerwerb, der die Studierenden als angehende Lehrpersonen dazu befähigt, praktischen Unterricht an den verschiedenen Lernorten der Pflegeausbildung zu erteilen. Zudem wird in Kombination mit den fachdidaktischen Modulen und dem pädagogischen Kernstudium im Bachelorstudiengang *Berufspädagogik Gesundheit* die Qualifikation *Praxisanleitung* erworben. Im Hinblick auf die Umsetzung der generalistischen Pflegeausbildung und den damit auf curricularer Ebene verbundenen Veränderungen hin zu exemplarischem Lernen sowie dem voranschreitenden Professionalisierungsprozess der Pflege wird mit der Etablierung des Moduls die Ausbildung hochschulisch qualifizierter Praxisanleiter\*innen vorangetrieben. Diese Ausbildung ist mit dem Anspruch verbunden, forschungs- und wissenschaftsbasiert und zugleich praxis- und anwendungsorientiert zu sein. Aufgrund der Notwendigkeit der Vermittlung einer empirisch fundierten Praxis in

der fach-/hochschulischen Pflegeausbildung gilt eine Lehrbefähigung mit Bachelor Qualifikation für die Anleitung in der Praxis als richtungsweisend (Rechenbach et al., 2012; Leibig et al., 2020).

### Ergebnisse dialogischer Evaluation

Durch die kontinuierliche dialogische Evaluation erfolgten mehrere organisatorische Anpassungen. Eine fachlich bedeutsame Veränderung fand nach dem ersten Durchgang statt. Um reale Kommunikationssituationen zu ermöglichen, wurden die bis dahin verwendeten Simulationspuppen in den nachfolgenden Kohorten durch Kommiliton\*innen ersetzt. Eine weitere Steigerung der Authentizität von Anleitungssituationen ist seit dem Sommersemester 2023 durch die Einbindung von Studierenden des primärqualifizierenden Studienganges *Pflege* in ihrer Rolle als (unbekannte) Lernende etabliert. Diese erhalten dadurch die Möglichkeit, individuelle Themen einzubringen, die ihnen zur Vorbereitung auf die praktischen Prüfungen dienen. Dadurch sollen für die angehenden Praxisanleitenden die Ernsthaftigkeit und die Realitätsnähe der Simulationssituation gesteigert werden.

### Begleitende Forschung

Insgesamt liegen bisher nur wenige wissenschaftliche Erkenntnisse zu den Herausforderungen und Gelingensfaktoren angehender hochschulisch qualifizierter Praxisanleiter\*innen vor, da dieser Professionalisierungsprozess in der Pflege gerade erst begonnen hat.

Eine Standortbestimmung nahm Arens (2015) vor und forderte eine Grundlagenforschung zur pflegedidaktischen Berufsbildung. Seither sind einige Studien zur Praxisanleitung entstanden – und mit dem Inkrafttreten des PfIBG (2017/ 2020) erhält die Perspektive des praktischen Pflegeunterrichts auch deutlich mehr wissenschaftliche Aufmerksamkeit. Schlosser (2022) betrachtete in einer qualitativen Studie die Rollenklarheit und -diffusität in Situationen der Praxisanleitung und legte auch den aktuellen Forschungsstand dar. Zum Erleben der Pflegepraxis bzw. der Pflegeausbildung identifizierte sie Arbeiten im deutschsprachigen Raum von Schweibert u. Heil (2020), Lautenschläger u. Behrens (2012) Balzer u. Kühme (2009) sowie Regitschnig (2003). Bezüglich der Erkenntnisse zu den Rahmenbedingungen der praktischen Pflegeausbildung bezog sie sich auf Baumann u. Lehmann (2014), Zimmermann u. Lehmann (2014), Blum et al. (2006), Görres (2006) und ver.di-Erhebungen (2021, 2015, 2012). Des Weiteren verwies sie auf Körner-Nohe (2020), Dütthorn (2014), Lauber (2017), Bohrer (2013) sowie Fichtmüller u. Walter (2007) als relevante Studien zum Thema *Lernen in der Pflegepraxis*. Für Forschungsarbeiten zur Identität von Pflegenden/Praxisanleitenden gab sie Busalt (2020), Kersting (2006, 2002), Kühme (2019) und Fischer (2013) an.

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse einer Dokumentenanalyse vorgestellt. Diese basieren auf Forenbeiträgen, die Studierende über selbst erlebte Praxisanleitungen als thematischen Einstieg in das Modul schreiben (Höhl, 2022).

Darüber hinaus wird ein Einblick in erste Ergebnisse einer Dissertation gegeben, in der Anforderungen und Bearbeitungsmuster von Studierenden während ihres Qualifikationsprozesses für die Praxisanleitung analysiert werden.

### Identifikation von Gelingensfaktoren für die Praxisanleitung

Zur Betrachtung subjektiver Wahrnehmung von Gelingensfaktoren, die als Indikatoren zur Sicherung der Qualität von Praxisanleitung angesehen werden (Löwenstein, 2020; Sahmel, 2020b), wurde folgende Hauptforschungsfrage bearbeitet: „Inwiefern können Studierende und angehende Praxisanleiter\*innen in der Pflege Gelingensfaktoren für Praxisanleitungen durch die Reflexion selbsterlebter Praxisanleitungen identifizieren?“ (Höhl 2022, S. 2). Darüber hinaus wurden drei Unterfragen bearbeitet, von denen hier lediglich die Frage nach den beschriebenen Einflussfaktoren auf die Qualität von Praxisanleitung aufgegriffen wird.

Die Dokumentenanalyse erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Die Datengrundlage bildeten 19 Forenbeiträge der Studierenden (Aufgabe 1 des Vorbereitungsseminars), die kriteriengeleitet aus insgesamt 45 Beiträgen ausgewählt wurden. Als exemplarisches Beispiel für das Datenmaterial dient folgender Erfahrungsbericht:

#### Best practice Anleitung

*Meine beste Praxisanleitung (PA) fand auf einer internistischen Station statt, es war ein Patient im Iso-Zimmer, müsste Mittelkurs gewesen sein. Wir haben am Vortag gemeinsam Patienten ausgesucht, passend zu meinen Lernzielen. Es wurde sich an meinen Defiziten sowie am theoretischen Unterricht orientiert. Ich bekam klare Aufgaben zur Vorbereitung, am nächsten Tag las die Praxisanleiterin einige speziellen Fragen zum PEG-Management nochmals mit mir nach. Die Grundpflege wurde gemeinsam durchgeführt, ich wurde in meinem Handeln zeitnah korrigiert und die Atmosphäre war ruhig und entspannt. Im Vorfeld wurde besprochen, wann und wie z. B. die Handschuhe zu wechseln sind und welche Besonderheiten das Iso-Zimmer mitbringt. Eine ausführliche Reflexion gab es im Anschluss, mit Tipps zur Verbesserung und Anregungen zum Üben in der nächsten Zeit.*

#### Worst practice Anleitung

*Die schlimmste PA fand auf der Chirurgie statt, ich hatte am Vortag frei und mir wurden früh die Patienten mitgeteilt. Die Praxisanleiterin stand entweder nur unbeteiligt im Raum (Grundpflege bei Patient mit Hüft-TEP) oder übernahm die Tätigkeit gleich selbst (VW und Redon ex). Auf meine Nachfrage hin, ob sie mich nicht anleiten könne – Schritt für Schritt – ich hatte es vorher nur in der Schule gesehen – kam nur „schau halt genau hin“ und sie wurschtelte vor sich her. Mein Einwand, ob man das nicht hygienisch anders machen müsse, wurde abgetan mit „misch dich jetzt mal nicht ein“ – und das vor dem Patienten. Am Ende der PA wurde mir auf Nachfrage mitgeteilt, dass das schulische Vorgehen viel zu lange dauern würde und das schon immer so gemacht wird. Wenn ich es anders lernen will, soll ich lieber mit Sr. XY PA machen. Sie mache das weiterhin so, wie sie es vor vielen Jahren gelernt habe. Damit war die PA ohne Rückmeldung zu meinem Tun beendet.*

Zu allen analysierten Dokumenten liegen schriftliche Einverständniserklärungen für die wissenschaftliche Auswertung vor. Es erfolgte eine Anonymisierung personenbezogener Daten und die Datenschutzrichtlinien wurden beachtet. Von der Anfrage eines Ethik-Komitees wurde abgesehen.

Die inhaltliche Kategorisierung beschriebener Gelingensfaktoren führte zu drei induktiv entwickelte Hauptkategorien mit insgesamt zwölf Subkategorien (Tabelle 2).

Die in den Erfahrungsberichten getroffenen Aussagen zu den Einflussfaktoren auf die Qualität von Praxisanleitungen lassen sich in den Unterkategorien stichpunktartig zusammenfassen und als Handlungsempfehlungen formulieren:

1. Bei der Wahl der zu Pflegenden sollen die Lernenden unter Berücksichtigung ihres Lernstands einbezogen und beteiligt werden (Unterkategorie 1.1).
2. Ein regelmäßiger Wechsel des Einsatzortes soll neue Einblicke ermöglichen und zur Kompetenzerweiterung beitragen (Unterkategorie 1.2).

Reduktion / Hauptkategorie	Generalisierung / Unterkategorien
1. Organisatorische Aspekte der Praxisanleitung	1.1 Art der Wahl der zu Pflegenden
	1.2 Kenntnis über den Einsatzort
	1.3 Inhaltliche Vorbereitung der Anleitung
	1.4 Organisatorische Gestaltungsform der Anleitung
	1.5 Frequenz der Anleitungen
	1.6 Allgemeine Angaben zur anleitenden Person
	1.7 Interpersonelles Verhalten der anleitenden Person
2. Aspekte während der Durchführung der Praxisanleitung	2.1 Zeitliche Aspekte der Durchführung der Anleitung
	2.2 Angaben zur fachlichen Qualität der angeleiteten Tätigkeiten
	2.3 Tätigkeit der angeleiteten Person während der Anleitung
3. Aspekte in der Nachbereitung der Praxisanleitung	3.1 Nachgespräch, Feedback und Reflexion der Anleitung
	3.2 Nutzung von Notizen

Tabelle 2: Kategoriensystem der Dokumentenanalyse

3. Die Praxisanleitenden sollen *Inhalt und Gestaltung der Praxisanleitung* orientiert an den individuellen Lernzielen und -voraussetzungen der Lernenden planen und vorbereiten (Unterkategorien 1.3. und 1.4).
4. Die *Frequenz der Praxisanleitungen* soll erhöht werden, indem ausreichende personelle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden (Unterkategorien 1.5 und 1.6).
5. Die Praxisanleitenden sollen die *Beziehung zu den Lernenden* als feste Ansprechpartner\*innen und Vertrauenspersonen gestalten (Unterkategorien 1.6 und 1.7).
6. Die Praxisanleitenden sollen sich *ausreichend Zeit für Praxisanleitungen nehmen* und den Lernenden in Anleitungssituationen Zeit lassen (Unterkategorie 2.1).
7. Die Praxisanleitenden sollen den *fachlichen Inhalt der Praxisanleitung im Theorie-Praxis-Transfer* am aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand und am Fachwissen ausrichten (Unterkategorie 2.2).
8. Die Lernenden sollen *handlungsorientiert angeleitet* und aktiv in die Handlung eingebunden werden (Unterkategorie 2.3).
9. Die Formulierung und Beachtung individueller *Lernziele* soll Über- und Unterforderung vermeiden (Unterkategorie 2.3).
10. Das *Reflexionsgespräch* soll in einer ruhigen Umgebung stattfinden. Neben der Selbstreflexion soll auch ein konstruktives Feedback erfolgen (Unterkategorie 3.1 und 3.2).

Durch das Hinzuziehen von Fachliteratur für den Vergleich mit den Analyseergebnissen treten Parallelen zu den beschriebenen Gelingensfaktoren hervor. Die drei induktiv gebildeten Hauptkategorien ähneln in ihrer Systematisierung den Qualitätsdimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität, die in der Fachliteratur zur objektiven Einschätzung von Qualität genutzt werden (Mamerow, 2021). Zudem weisen sie Ähnlichkeiten zu den drei Phasen des praktischen Lernens auf, die sich in Vorbereitung, Durchführung und Ablösung bzw. Auswertung gliedern (Gnamm & Denzel, 1997). Dies lässt darauf schließen, dass angehen-

de hochschulisch qualifizierte Praxisanleitende in der Lage sind, Gelingensfaktoren für Praxisanleitungen aus der Reflexion ihrer eigenen Erfahrungen abzuleiten.

Im Wesentlichen konnten durch die zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse drei übergeordnete Bereiche identifiziert werden, die Einfluss auf die Ausprägung beinahe aller weiteren Einflussfaktoren nehmen. Diese sind die *Kompetenzen der Praxisanleitenden* sowie die *zur Verfügung stehenden zeitlichen und personellen Ressourcen*. Anhand der Beschreibungen von Gelingensfaktoren ergeben sich hohe Erwartungen an die soziale, personale, fachliche und methodische Kompetenz von Praxisanleitenden.

Als Antwort auf die Hauptforschungsfrage ist als Ergebnis festzuhalten, dass in den Forenbeiträgen die subjektiven Perspektiven der Studierenden als ehemalige Auszubildende sichtbar werden. Die Analyse offenbart, dass die Thematisierung der Rolle von Auszubildenden im Lehr-Lernprozess als Gelingensfaktor ausbleibt, während diese in der Literatur mit ihren individuellen Verhaltensweisen, Haltungen und Lernbedarfen als wichtige Einflussfaktoren für das Gelingen von Praxisanleitung benannt sind (Sauer, 2019). Dies deutet auf eine Verhaftung der Studierenden in ihrer Rolle als Auszubildende (zu Beginn des Seminars) hin und verweist auf die Bedeutsamkeit, einen Perspektivwechsel bewusst zu vollziehen. Diesen Prozess gilt es sichtbar und damit bearbeitbar zu machen. Dazu zählen die Bearbeitung von subjektiven Theorien, sowie die Anerkennung und Reflexion der Übergangsphase zum\*r Studierenden.

### Qualifikations- und Professionalisierungsprozesse angehender hochschulisch qualifizierter Lehrpersonen der Pflegepraxis

Mit dem Forschungsvorhaben wird die Frage bearbeitet, welche Orientierungen sich bei Studierenden in ihrem Qualifikationsprozess zur Lehrperson der Pflegepraxis zeigen. Der Umgang mit Anforderungen sowie mögliche Transformationsfenster für die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses als Lehrende – in Abgrenzung zur Identität als Pflegefachperson – sind hierbei von

besonderem Erkenntnisinteresse. Für die Beantwortung dieser Fragen wurden 23 episodische Interviews mit sechs Studierenden zu vier verschiedenen Zeitpunkten während des oben beschriebenen, zweisemestrigen Moduls durchgeführt. Die Rekrutierung der Interviewpartner\*innen erfolgte bei der Vorbesprechung des Moduls. Die Teilnahme basierte auf Freiwilligkeit. Alle Studienteilnehmer\*innen unterschrieben eine Einverständniserklärung und erhielten Datenschutzvereinbarungen zur Kenntnis. Ein Ethikvotum wurde nicht eingeholt.

Um eine Engführung auf ein spezifisches Seminarkonzept zu vermeiden, erfolgten im gleichen Zeitraum Interviews mit drei Studierenden im Modul *Praxisanleitung* eines dualen Bachelorstudiengangs Pflege an einem weiteren Hochschulstandort. Die Aufgabenstellungen des jeweiligen Moduls, in dem die Studierenden über den Erhebungszeitraum hinweg begleitet wurden, gestalteten sich unterschiedlich. Dies wirkte sich auf den Zeitraum aus (2 vs. 1 Semester), über den sich das Modul *Praxisanleitung* erstreckte, und erklärt die unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte.

Aufgrund der für Herbst 2021 perspektivisch unvorhersehbaren pandemischen Lage wurden alle Interviews im Online-Format durchgeführt, verschlüsselt digital archiviert und nach den erweiterten Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2011) transkribiert. Die Auswertung der Interviews erfolgt mit der dokumentarischen Methode, der ein mehrschrittiges Verfahren zugrunde liegt, das einen Zugang zu konjunktiven Wissens- und Erfahrungsräumen ermöglicht (Bohnsack, 2014; Nohl, 2017).

Im ersten Arbeitsschritt, der *formulierenden Interpretation*, wird der Text thematisch gegliedert und paraphrasiert. Themen, die von den Interviewten eingebracht werden, erfahren eine erste Strukturierung. Hierbei geht es um die Darstellung des immanenten Sinngehaltes – also dem, „Was“ gesagt wird (Bohnsack, 2014, S. 65).

Im Anschluss an die formulierende Interpretation gilt es, den dokumentarischen Sinngehalt mittels der *reflektierenden Interpretation* zu analysieren. Der Analyseschritt der *reflektierenden Interpretation* beantwortet die Frage nach dem „Wie“, also dem Dokumentsinn. Zugrunde gelegt ist diesem Schritt die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen, also die Frage nach der Herstellung des Gesagten – bzw. der Art und Weise, wie Themen verhandelt und diskutiert werden. Die dokumentarische Methode nutzt hierbei den Vergleich von Textabschnitten, die *komparative Analyse* (Bohnsack, 2014, S. 39). Durch das Hinzuziehen empirischer Vergleichsfälle erfolgen minimale und maximale Kontrastierungen vor dem Hintergrund einer komparativen sequenzanalytischen Vorgehensweise. Der Fokus richtet sich dabei auf eine mehrdimensionale Betrachtung von Fällen bereits zu Beginn der Interpretationsarbeit (Nohl, 2017).

Die Frage nach der Entscheidung für das Studium mit dem Ziel, Lehrer\*in für die Pflege zu werden, stellt den Ausgangspunkt des ersten Interviews dar. Im Fokus stehen hierbei die berufsbiografischen Erfahrungen der Studierenden, die alle eine berufliche Qualifikation und eine Berufserfahrung von wenigen Monaten bis zu vier Jahren in verschiedenen pflegerischen Handlungsfeldern mitbringen. Durch die nachfolgenden Interviews richtet sich der Blick auf die subjektiven Anforderungen, die sich bei den Studierenden in der Auseinandersetzung mit den Aufgabenstellungen des Moduls zeigen. Von besonderem Erkenntnisinteresse sind hierbei die handlungsleitenden Orientierungen hinsichtlich des Umgangs mit den jeweiligen Anforderungen.

In ersten Rekonstruktionen zu vier Einzelfällen deuten sich bereits unterschiedliche Orientierungen der Studierenden an. Die Entscheidung für das Studium lassen sich als vier Strebungen fassen. Die nachfolgend zur Veranschaulichung ausgewählten Interviewsequenzen geben hierzu einen Einblick.

Nina Leuzner (NL1, Z.17 ff.)	Feliz Witt (FW1, Z.7ff.)	Julia Vogel (JV1, Z.24ff.)	Elisabeth Groß (EG1, Z.6ff.)
<p>„[...] ja, man konnte die Leute einfach nicht so pflegen, wie man sich's/ wie man's gelernt hat und wie man es sich einfach auch vorstellt oder es einem selber ein gutes Gewissen eben gegeben hat, dass die Leute sich/ dass die Menschen sich wohlfühlen. Das war einfach alles unter STRESS. Man hatte so und so viele zu waschen und/ (.) Also da war mir ganz schnell klar, dass das nicht (.) das ist was ich für immer machen kann, (.) ähm (.) genau. Und es war einfach (.) irgendwie so AUSSICHTSLOS“</p>	<p>„[...] also ich wollte immer Lehrerin werden. Das kam dadurch ich habe schon ziemlich früh Nachhilfeunterricht gegeben, also ich bin erst auf eine Gesamtschule gegangen und ich war im Realschulzweig und wir waren am Anfang gemischte Klassen, also auch mit Hauptschule Schülern zusammen. Und da habe ich schon angefangen, mit Schülern mit einem schwächeren sozioökonomischen Hintergrund halt Nachhilfeunterricht zu geben“</p>	<p>“Und je mehr Eindrücke ich dann halt sammeln konnte, wie die Diskrepanz manchmal auch ist zwischen Praxis und Theorie, das war dann der Moment, an dem ich dachte: Gut, Julie, da kannst du ansetzen, da möchtest du gerne hin da, da möchte ich was verändern“</p>	<p>„Ich habe vor meiner Ausbildung bereits ein Praktikum gemacht (.) äh im Rahmen meines Fachabiturs im Gesundheitsbereich. (.) Und da habe ich halt schnell gemerkt, dass der Pflegeberuf mir gefällt, habe mich dann nach dem Fachabitur für eine Ausbildung entschieden. Und schon (.) im ersten Lehrjahr habe ich gemerkt: Mir gefällt dieser Lehrberuf. Mir gefällt das sehr, wie ähm die Pädagogen ihr Wissen an die Schülerinnen weitergeben können. Ähm wie viel Wissen sie eigentlich auch haben. (.) Ähm und dass dahinter halt auch eine ähm konstante Weiterbildung steckt. Also selbst die Pflegepädagogen hören nie auf zu lernen. Und das hat mir immer sehr gefallen“</p>

Tabelle 3: Vier Interviewsequenzen zur Motivation, Lehrperson für Pflege zu werden

Die Arbeitsschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation dokumentieren im ersten Fall (anonymisiert als Nina Leuzner) eine handlungsleitende Orientierung *weg von* der beruflichen Alltagsbelastung – quasi als Ausweg aus dem Beruf der Pflegefachperson mit seinen als unerträglich erlebten Rahmenbedingungen. Feliz Witt hingegen zeigt eine Streben *hin zu* dem Lehrberuf vor dem Hintergrund eines berufsbiografisch tief verankerten Berufswunschs. Bei Julia Vogel deutet sich im Gegensatz dazu eine Orientierung *hin zu* professionellem Pflegehandeln an, im Sinne einer Verknüpfung von *Theorie und Praxis*, wohingegen bei Elisabeth Groß eine handlungsleitende Orientierung *hin zum* Bildungsaufstieg erkennbar wird.

Im weiteren Verlauf der reflektierenden Interpretation verdichten sich die Hinweise bezüglich der Bedeutsamkeit der verschiedenen Anforderungen im Vergleich zu den bisher vorliegenden Studien zu den Anforderungen in der Lehrer\*innenausbildung. Entgegen der Erkenntnis, dass in der allgemeinen Lehrer\*innenbildung der institutionelle Kontext im Berufseinstieg und in den berufspraktischen Studien eher eine untergeordnete Rolle spielt (Keller-Schneider & Hericks, 2011; Leinweber et al., 2021), dokumentiert sich bei den Studierenden des Moduls eine deutliche Dominanz in diesem Anforderungsbereich. Institutionelle Rahmenbedingungen drängen sich hierbei stark in den Vordergrund. Erklären lässt sich dies durch die vorausgehenden berufsbiografischen Erfahrungen und das nebenberufliche Handeln der Studierenden parallel zum Studium, wodurch sich diese Studierenden grundlegend von Studierenden der allgemeinen Lehramtsstudiengänge unterscheiden. Inwiefern die bereits herausgearbeiteten Orientierungen Einfluss auf die Wahrnehmung und die Bearbeitung von Anforderungen nehmen, und inwiefern sich weitere Anforderungen zeigen, wird Gegenstand weiterer Interpretationen während des Dissertationsprojekts sein (2021 bis voraussichtlich 2024).

Ein Nebenbefund der Studie deutet sich im Hinblick auf das subjektive Verständnis der Studierenden von Praxisanleitung an. In den zur Videografie ausgewählten Anleitungssituationen der Studierenden zeigt sich eine ausgeprägte manuell-technische Sichtweise. Anleitungen mit sozial-kommunikativem Schwerpunkt – wie z.B. Beratungssituationen oder Informations- und Aushandlungsprozesse und auch Anleitesituationen mit dem Fokus auf die zu Pflegenden – treten deutlich in den Hintergrund. Dass Pflegeauszubildende ebenso wie auch Praxisanleiter\*innen manuell-technischen Pflegehandlungen wie z.B. einem Verbandswechsel eine höhere Wertigkeit beimessen, beschreiben Fichtmüller und Walter (2007) in ihrer umfangreichen Studie zum Lehren und Lernen beruflichen Pflegehandelns. Auch Darmann legte bereits 2004 dar, dass das Erlernen pflegerischer Techniken in formellen Anleitungssituationen im Vordergrund steht. Dieser Befund bedarf einer kritischen Auseinandersetzung hinsichtlich des Kompetenzerwerbs zur fach-/ hochschulisch ausgebildeten Pflegefachperson (PfIBG; 2017/ 2020). Insbesondere das Format eines Hochschulstudiums bietet diesbezüglich Raum für eine kritische Reflexion.

In Interviewpassagen zu Anleitungssituationen während der Praktika dokumentiert sich zudem mitunter eine Trennung von dem Umgang mit den zu Pflegenden und der durchzuführenden Handlung. Erkennbar wird diese Trennung in nachfolgender Interviewsequenz, in der eine Studierende die Durchführung ihrer Anleitungssituation im Praktikum reflektiert und bewertet:

„Und es war halt zum Schluss so ähm ja auch, dass äh ja, unsere Pat/ unser Patient ein bisschen genervt von äh dieser Abfrage bei der Skala war und so. Und da sind halt auch mal nicht so ein paar schöne Worte über die Lippen geflossen. Und da waren halt noch Sachen, die man dann einfach erklären muss. Aber das hatte an sich mit der Anleitungssituation nichts zu tun, also nichts mit dem Fachlichen, sondern das hat dann einfach wieder auf den Fachbereich Psychiatrie zurück ähm ist darauf zurückzuführen“ (FW4, Z. 63ff.).

An diesem Beispiel zeigt sich bei der inhaltlichen Betrachtung im Rahmen der *formulierenden Interpretation*, dass eine Situation, in der Bildungspotenzial steckt, durch die Fokussierung auf eine technische Pflegehandlung von der Studierenden nicht erkannt wird.

Es drängt sich die Frage auf, wie einer Einführung von Praxisanleitung im Sinne des Erwerbs manueller Techniken entgegengewirkt und der Fokus im Rahmen einer hochschulischen Qualifikation geweitet werden kann. So kann der Befund zum Anlass genommen werden, tradierte Bezeichnungen wie „*Praxisanleitung*“ einer kritischen Betrachtung zu unterziehen – nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund eines durch die neue Pflegeausbildung veränderten Anforderungsprofil für die in der Praxis Lehrenden. Möglicherweise verhindert bereits das Wort „*Anleitung*“ (im Sinne einer Gebrauchsanweisung oder eines Rezeptes, wie etwas manuell-technisch zu tun ist) die Anbahnung eines umfassenden Verständnisses von der Bedeutung des Lehrens in der Pflegepraxis. Angesichts der voranschreitenden Professionalisierung und den damit einhergehenden vielfältigen Herausforderungen von Lehrenden der Pflegepraxis (Arens, 2019) soll an dieser Stelle zur Reflexion eingeladen werden. Zum Diskurs stehen die bisherigen Begrifflichkeiten zur Bezeichnung von Praxisanleitung bzw. der Lehre und der Lehrpersonen in der Pflegepraxis. Verändert sich die Terminologie, wäre dies nicht nur ein Impuls zur Ausschärfung von forschungs- und wissenschaftsbasierten Qualifikationsangeboten an Hochschulen, sondern auch eine für alle Beteiligten sichtbare Markierung eines veränderten Anspruchs.

## Ausblick

Bislang sind bundesweit vergleichsweise wenig hochschulisch ausgebildete Lehrpersonen in der Pflegepraxis tätig. Laut einer Schätzung aus dem Jahr 2019 ist von ungefähr 5 % aller Praxisanleitenden auszugehen (Quernheim, 2019). Im Hinblick auf die Umsetzung der Praxisanleitung in der generalistischen fach-/ hochschulischen Pflegeaus-

bildung gilt es, die Ausbildung hochschulisch qualifizierter Lehrpersonen für die Pflegepraxis voranzutreiben. Der Deutsche Bildungsrat für Pflegeberufe empfiehlt nicht nur eine berufspädagogische, akademische Qualifizierung von Praxisanleitenden, sondern fordert auch grundlegende wissenschaftsbasierte, anleitungsdidaktische und pflegepädagogische Kompetenzen auf dem Niveau der DQR-Stufe 6 im Umfang eines Bachelorstudienganges (Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe, 2018). Insbesondere hinsichtlich der Zunahme von grundständig Pflegestudierenden und der damit verbundenen fortschreitenden Akademisierung des Berufsstandes gilt es, diese Empfehlung an den Hochschulstandorten umzusetzen.

Aus Forschungsperspektive ist zu empfehlen, diesen Transformationsprozess wissenschaftlich zu begleiten und zu analysieren. Als erkenntnisreich könnten sich insbesondere die Veränderungen auf curricularer Ebene hin zu exemplarischem Lernen und dem Anspruch der Vermittlung einer wissenschaftlich fundierten Praxis erweisen, die als richtungsweisend für die Lehrbefähigung auf Bachelorniveau diskutiert werden (Rechenbach et al., 2012; Leibig et al., 2020). Perspektivisch stellt sich die relevante Frage, welche Rolle die bisher durch Weiterbildungen qualifizierten Praxisanleitenden bei einem veränderten Qualifikationsanspruch spielen und wie in diesem Bereich der Pflege ein von Wertschätzung und Anerkennung geprägter Professionalisierungsprozess initiiert werden kann.

Weitet man den Blick des Akademisierungsprozesses der Pflege auf andere Gesundheitsberufe der Versorgungspraxis, so zeigen sich Parallelen auf dem Weg zur Professionalisierung und den damit verbundenen Herausforderungen in verschiedenen Stadien. Beispielsweise traten 2022 die neuen Rahmenvorgaben für die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung zu den Berufen der Anästhesie- und Operationstechnischen Assistenz in Kraft (ATA-OTA-APrV, 2022). Darin wurde erstmals eine Praxisanleitung im Umfang von 15 % und eine berufspädagogische Qualifizierung von Fachpersonal in der Versorgungseinrichtung festgelegt (§ 16 ATA-OTA-G, 2022; § 9 Abs. 2 ATA-OTA-APrV, 2022). Vergleichbares gilt für die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für technische Assistent\*innen in der Medizin, die seit dem 01. Januar 2023 in Kraft ist (§ 19 Abs. 2 MTBG, 2023; § 8 MTAPrV, 2023). Die gesetzliche Novellierung der Vorgaben für die Berufe der Physiotherapie hingegen stehen noch aus. Die aktuell gültige Fassung aus dem Jahr 1994 lässt Vorgaben zur Anleitung in der Praxis bisher noch vermissen (MPHG, 2014). Für den Beruf der Hebamme wurden mit der gesetzlichen Änderung zum 01. Januar 2020 bereits eine Vollakademisierung sowie Praxisanleitung im Umfang von 25 % beschlossen (§ 5, § 13 Abs. 2 HebG, 2020). In der daran angepassten Studien- und Prüfungsverordnung vom 08. Januar 2020 sind Qualifizierungsvorgaben für Praxisanleitende ähnlich wie in der Pflegeausbildung festgelegt (§ 10 Abs. 1 HebStPrV, 2020). Eine Ausgestaltung für hochschulisch qualifizierte Praxisanleiter\*innen ist dagegen nicht näher ausgeführt und eröffnet Gestaltungsspielräume. Daher ist zu empfehlen, den pflegepäda-

gogischen Diskurs zu öffnen und auch über grundlegende Fragen zu neuen hochschuldidaktischen Formaten zu diskutieren – und durch begleitende Forschung zum Aufbau einer wissenschaftlichen Expertise hinsichtlich der Ausgestaltung gesundheitspädagogischer und -didaktischer Angebote beizutragen.

## Literatur

- Arens, F. (2015). *Entwicklung einer Berufsbildungsforschung zur Praxisbegleitung in den Gesundheitsberufen*. In Arens, F. (Hrsg.), *Praxisbegleitung in der beruflichen und akademischen Pflegeausbildung. Eine Standortbestimmung* (S. 414-426) Berlin: wvb Wissenschaftlicher Verlag.
- Arens, F. (2019). *Das wird von Praxisanleitern ab 2020 erwartet*. *Pflegezeitschrift*, 72(8), 10-13. <https://doi.org/10.1007/s41906-019-0117-0>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. (9. Auflage) Opladen: Budrich.
- Darmann, I. (2004). *Theorie-Praxis-Transfer in der Pflegeausbildung. Anforderungen an die verschiedenen Lernorte*. *PrInTerNet*, 6(4), 197-203.
- Dauer, B. (2022). *Praxisanleitung im Kontext der hochschulischen Pflegeausbildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Zugriff am 21.04.2023 unter <https://www.bibb.de/de/155085.php>
- Deci, E., & Ryan, R. (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223 -238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann.
- Denzel, S. (2019). *Praxisanleiter. pflegen. ausbilden, begleiten* (4. Auflage). Stuttgart und New York: Thieme.
- Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe (DBR) (2018). *Stellungnahme zum Referentenentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zur Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe*. Zugriff am 20.04.2023 unter [https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3\\_Downloads/Gesetze\\_und\\_Verordnungen/Stellungnahmen\\_WP19/PfIAPrV/Dt\\_Bildungsrat\\_Pflegeberufe\\_PfIBG\\_APrVO\\_Stellungnahme\\_2018-04-18.pdf](https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/Gesetze_und_Verordnungen/Stellungnahmen_WP19/PfIAPrV/Dt_Bildungsrat_Pflegeberufe_PfIBG_APrVO_Stellungnahme_2018-04-18.pdf)
- Dresing, T., & Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen* (2. Auflage). Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- Fachkommission nach § 53 PflBG (2020). *Rahmenpläne der Fachkommission nach §53 PflBG*. Zugriff am 20.04.2023 unter <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16560>
- Fichtmüller, F., & Walter, A. (2007). *Pflegen lernen – empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns*. Göttingen: V und R unipress.
- Gnam, E., & Denzel, S. (1997). *Praxisanleitung: beim Lernen begleiten*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Höhl, R. G. (2022). *Reflexion selbsterlebter Praxisanleitungen angehender Praxisanleiter\*innen in Pflegeberufen. Dokumentenanalyse ausgewählter Erfahrungsberichte (unveröffentlichte Bachelorarbeit)*. Fulda: Hochschule Fulda.

- Jürgensen, A., & Dauer, B. (2021). *Handreichung für die Pflegeausbildung am Lernort Praxis*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn: BIBB – Direktvertrieb.
- Kücholl, D., & Lazarides, R. (2021). Video- und protokollbasierte Reflexionen eigener praktischer Unterrichtserfahrungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 24, 985–1006. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01021-8>
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2011). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 11(2), 20–31.
- Klein, Z., Peters, M., Dauer, B., & Garcia González, D. (2021). Empfehlungen für Praxisanleitende im Rahmen der Pflegeausbildung nach dem Pflegeberufegesetz (PflBG): Fachworkshop-Empfehlungen zur Umsetzung in der Praxis. Bonn: BIBB – Direktvertrieb.
- Lehmann, Y., Schaepe, C., Wulff, I., Rossberg, H., & Ewers, M. (2019). *Pflege in anderen Ländern: Vom Ausland lernen?* Stiftung Münch. Heidelberg: medhochzwei.
- Leibig, A., Löser-Priester, I., & Sahmel, K.-H. (2020). Akademisierung der Praxisanleitung – eine Notwendigkeit. In Sahmel, K.-H. (Hrsg.), *Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand. Herausforderungen und Perspektiven* (S. 181–192). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leinweber, S., Billich-Knapp, M., & Košinár, J. (2021). Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 475–490. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00323-5>
- Löwenstein, M. (2020). Die Ausbildung professionell Pflegenden erfordert multiperspektivische Lernaufgaben und eine reflexive Praxis. In Sahmel, K. H. (Hrsg.), *Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand. Herausforderungen und Perspektiven* (S. 149–167). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mamerow, R. (2021). *Praxisanleitung in der Pflege* (7. Auflage). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Oelke, U., & Meyer, H. (2020). *Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen* (1. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Quernheim, G. (2019). „Ist doch eh alles das Gleiche, oder?!“ Praxisanleitung für Schüler\_innen und Studierende. *Padua*. 14(1), 35–41. <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000471>
- Rechenbach, S., Lettau, W.-D., & Nauerth, A. (2012). Absolventenbefragung. In Nauerth, A., Walkenhorst, U., Heyden, R.v.d., & Rechenbach, S. (Hrsg.), *Hochschuldidaktik in Übergängen. Eine forschende Perspektive* (S. 257–291). Bielefeld: Universitätsverlag Weblar.
- Sahmel, K.-H. (Hrsg.) (2020a). *Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand. Herausforderungen und Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sahmel, K.-H. (2020b). *Praktische Pflegeausbildung – Anspruch und Wirklichkeit*. In Sahmel, K. H. (Hrsg.), *Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand. Herausforderungen und Perspektiven* (S. 13–26). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sauer, J. (2019). Die Kunst der erfolgreichen Praxisanleitung. *Pflegezeitschrift* 72(7): 38–41. <https://doi.org/10.1007/s41906-019-0102-7>
- Schawel, C., & Billing, F. (2011). Walt-Disney-Methode. In Schawel, C., & Billing, F. (Hrsg.), *Top 100 Management Tools* (S. 200–201). Wiesbaden: Gabler.
- Schlippe, A. von, & Schweitzer, J. (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen* (3. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schlosser, D. (2022). *Die Praxisanleitung in der Pflegeausbildung gestalten: Eine qualitativ-empirische Studie zur Rollenklarheit und Rollendiffuzität*. Münster: Waxmann.
- Schwarz-Govaers, R. (2010). *Bewusstmachung der Subjektiven Theorien als Voraussetzung für handlungsrelevantes berufliches Lernen. Ein handlungstheoretisch fundiertes Arbeitsmodell zur Pflegedidaktik*. In Ertl-Schmuck, R., & Fichtmüller, F. (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung* (S. 166–202). Weinheim, München: Juventa.
- Slemeyer, A. (2013). Problemorientiertes Lernen für eine Einzelveranstaltung – ein Fallbeispiel aus dem Ingenieurbereich. In Voss, H.-P., Wildt, J., & Berendt, B. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Teil C. Lehrmethoden und Lernsituationen* (S. 1–32). Berlin: Raabe.
- Tschupke, S., & Meyer, I. (2020). Professionalisierung von Praxisanleitenden in der Pflege. Ein Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung?! *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 27–33. <https://doi.org/10.25656/01:21365>
- Walter, A., & Bohrer, A. (2020). *Die neue Pflegeausbildung gestalten – eine Handreichung für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter*. Herausgegeben im Rahmen der Projekte NEKSA & CURAP, gefördert durch das Ministerium für Soziales, Gesundheit, Integration und Verbraucherschutz in Brandenburg und die Senatsverwaltung für Gesundheit, Pflege und Gleichstellung in Berlin. Cottbus: Hrsg.
- Weber, A. (2007). *Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf Sekundarstufe II und auf der Tertiärstufe* (2. überarbeitete Auflage). Bern: hep-Verlag, Pädagogik.

# Impressum

Herausgeber  
Prof. Dr. Andreas Lauterbach

Wissenschaftliche Leitung  
Prof. Dr. Anke Fesenfeld  
[anke.fesenfeld@hpsmedia-verlag.de](mailto:anke.fesenfeld@hpsmedia-verlag.de)

Redaktion und Layout  
Wiebke Münch  
[wiebke.muench@hpsmedia-verlag.de](mailto:wiebke.muench@hpsmedia-verlag.de)

Grafische Leitung  
Franziska Reuther  
[franziska.reuther@hpsmedia-verlag.de](mailto:franziska.reuther@hpsmedia-verlag.de)

Abo-Service  
Inken Veith  
Tel.: +49 (0) 6402 7082-660  
Fax: +49 (0) 6402 7082-669  
[inken.veith@hpsmedia-verlag.de](mailto:inken.veith@hpsmedia-verlag.de)

Helpdesk  
<https://www.hpsmedia-verlag.de/helpdesk>

Manuskriptzentrale  
Manuskripte können unter  
[www.hpsmedia-verlag.de/manuskriptzentrale](http://www.hpsmedia-verlag.de/manuskriptzentrale)  
eingereicht und eingesehen werden.

Wir sind 

[www.hpsmedia-verlag.de](http://www.hpsmedia-verlag.de)

[www.geschichte-der-gesundheitsberufe.info](http://www.geschichte-der-gesundheitsberufe.info)

[www.zeitschrift-gesundheitsberufe.info](http://www.zeitschrift-gesundheitsberufe.info)

[www.pflege-wissenschaft.info](http://www.pflege-wissenschaft.info)

[www.lernwelten.info](http://www.lernwelten.info)

[www.carelit.de](http://www.carelit.de)

Verlag:  
hpsmedia GmbH  
Andreas Lauterbach  
Gießener Str. 2  
D-35410 Hungen  
Sitz der Gesellschaft: Hungen  
Amtsgericht Gießen HRB 106942  
Geschäftsführer: Dr. Andreas Lauterbach  
Steuernummer: 02023592989  
USt-IdNr.: DE268903302

## Journal

Die „Pädagogik der Gesundheitsberufe“ gewährleistet den Dialog unterschiedlicher Gesundheitsprofessionen im Hinblick auf Bildungsaspekte. Gemeinsamkeiten und Spezifika der einzelnen pädagogischen Ausrichtungen werden hier kontrastiert und konsentiert. Aus der Gegenüberstellung werden Erkenntnisse für das pädagogische Handeln in den jeweiligen Disziplinen gewonnen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, verläuft das Begutachtungsverfahren des wissenschaftlichen Journals bei hpsmedia nach den internationalen Standards des BMJ und der JAMA. Ein international besetztes Gutachtergremium unterzieht jeden einzelnen Beitrag einem doppelt-verblindeten Peer-Review Verfahren. Sie erscheint in den deutschsprachigen Ländern als Print- und Onlineausgabe.

## Editorial Board

**Prof. Dr. Elfriede Brinker-Meyendriesch:** Berufspädagogik Pflege und Gesundheit M.A., Pflegepädagogik B.A., Fliedner-Fachhochschule Düsseldorf; **Prof. Dr. rer. medic. Manfred Eglmeier, M.A.:** Präsident der Hochschule Döpfer HSD, Studiengangsleiter B.A. Medizinpädagogik; **Prof. Dorothee Eichenberger zur Bonsen:** Leitung BSc Hebamme/Disziplin Geburtshilfe, Hochschule Bern; **Prof. Dr. phil. Roswitha Ertl-Schmuck,** Professur für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik: TU Dresden; **Prof. Mag. Babette Grabner:** Studiengangsleitung Gesundheits- und Krankenpflege an der FH Salzburg GmbH; **Regula Hauser:** Leitung Weiterbildung & Dienstleistung Hebammen, Institut für Hebammen, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW; **Prof. Dr. Marco Kachler:** Studiengangsleitung für biomedizinische Analytik, Fachhochschule Kärnten gemeinnützige Privatstiftung; **Prof. Dr. Harald Karutz:** Diplom-Pädagoge, Professor für Psychosoziales Krisenmanagement, Fakultät für Humanwissenschaften an der MSH Medical School Hamburg; **Mag.a Hilde Lugstein-Hüttmayr:** Leitung der Schule für Sozialberufe, Direktorin der Pflegehilfeausbildungen am Berufsförderungs-institut Oberösterreich/Region Salzkammergut; **Dr. Ulrike Morgenstern:** Professorin für Pflege, Gesundheits- und Pflegepädagogik, IU Internationale Hochschule; **Prof. Dr. Karl-Heinz Sahmel,** Professor für Medizinpädagogik an der SRH Hochschule für Gesundheit Campus Stuttgart und apl. Professor am Institut für Pflegewissenschaft der UMIT Tirol in Hall in Tirol; **Prof. Dr. Astrid Schämam,** Leiterin Institut für Physiotherapie: Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften ZHAW; **Prof. Dr. habil Claudia Wahn:** Studiengangsleitung Logopädie, SRH Gesundheitshochschule Gera; **Prof. Dr. PH Ursula Walkenhorst:** Professorin für ‚Didaktik der Humandienstleistungsberufe‘ (Universität Osnabrück); **Prof. Dr. Anja Walter:** Professur für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik, Technische Universität Dresden; **Prof. Dr. habil Britta Wulfhorst:** Professur für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Gesundheitspädagogik, Medical School Hamburg MSH.

## Datenbanken und Impact Factor

Pädagogik der Gesundheitsberufe ist in CareLit, CINAHL, GeroLit, und CC MED – Current Contents Medizin verschlagwortet.

ISSN Print: 2199-9562

ISSN Online: 2199-9570

Erscheinungsweise: 4 Ausgaben/Jahr

Online-Archiv: [www.zeitschrift-gesundheitsberufe.info](http://www.zeitschrift-gesundheitsberufe.info)

Verlag: hpsmedia GmbH, Gießener Str. 2, 35410 Hungen

Alle Rechte vorbehalten. Alle Inhalte (Texte, Bilder, Animationen) sowie deren Anordnung unterliegen dem Schutz des Urheberrechtsgesetzes und anderer Schutzgesetze. Die Inhalte dürfen nur im Rahmen der Schrankenbestimmungen des Urheberrechtsgesetzes vorbehaltlich weiterer anwendbarer Gesetze ohne vorherige schriftliche Zustimmung der hpsmedia GmbH genutzt werden. Sollten Sie daran interessiert sein, Artikel und Grafiken zu gewerblichen Zwecken in Ihr Online-Angebot zu übernehmen, in einem Newsletter zu veröffentlichen oder nachzudrucken, setzen Sie sich bitte vorher mit uns in Verbindung. Bildquellen und Rechte: Hpsmedia GmbH, Pixelio, Adobe Stock, Fotolia, Autor\*innen, privat. Fernleihe zu nicht kommerziellen Zwecken durch die Bibliotheken ist gestattet, sofern es sich nicht um einen automatisierten Austausch von Daten oder ganzen Datenbanken handelt, sondern die Fernleihe im Rahmen eines einzelfallbezogenen zu bearbeitenden Bestellvorganges erfolgt.

# Lernwelten 2023

Wissenschaftlicher Kongress für Pädagogik der Pflege- & Gesundheitsberufe

28. & 29. September 2023, Frankfurt UAS  
„Let's grow: Vom Wirken und Sein der Lehrenden“



Jetzt  
Programm  
ansehen &  
Ticket sichern!  
[www.lernwelten.info](http://www.lernwelten.info)

Wir bedanken uns für die freundliche Unterstützung folgender Sponsoren:



Medienpartner:



Als Bildungsveranstaltung  
anerkannt: RbP ID 20190314