

Ein Modellcurriculum für die berufspädagogische Zusatzqualifikation zur Praxisanleiterin / zum Praxisanleiter und ein Konzept für die berufspädagogischen Fortbildungen für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter in der Pflegeausbildung im Land Brandenburg

Ergebnis der Neksa-Arbeitsgruppe
(September 2019 bis Juni 2020)

Senftenberg, Juli 2020



Inhalt

1 Einführung	3
2 Ausgewählte Grundbegriffe	3
2.1 Pflegeverständnis	4
2.2 Handlungsverständnis	4
2.3 Lernende als Zielgruppe der Praxisanleitung	4
2.4 Bildungsverständnis	5
2.5 Kompetenzverständnis und Kompetenzüberprüfung.....	5
2.6 Praxisanleitung	5
3 Empirische Erkenntnisse zum Lernen in der Pflegepraxis.....	6
3.1 Lerngegenstände in der Pflegepraxis – Was wird in der Pflegeausbildung gelernt?	6
3.2 Aneignungsmuster der Lernenden – Wie wird in der Pflegeausbildung gelernt?	11
3.3 Bedingungs- und Einflussfaktoren für das Lernen in der Pflegepraxis.....	14
3.4 Wie können Praxisanleitende die pflegedidaktischen Erkenntnisse nutzen?.....	15
4 Die Konstruktionsprinzipien der Module des Modellcurriculums	16
4.1 Pflegedidaktische Handlungs- und Reflexionsfelder der Praxisanleitenden.....	16
4.2 Die Situationsmerkmale als strukturgebendes Element	18
5 Die Module im Überblick.....	20
6 Konzept für die berufspädagogischen Fortbildungen für Praxisanleitende	21
7 Das Lernkonzept Learning out Loud.....	25
7.1 Was ist Learning out Loud?	25
7.2 Der LoL-Zirkel.....	25
7.3 Theoretischer Rahmen für digitales social learning	28
8 Erste Überlegungen zur Evaluation der berufspädagogischen Zusatzqualifikation und der berufspädagogischen Fortbildungen.....	29
9 Weitere Empfehlungen der Arbeitsgruppe.....	30
10 Ausblick.....	30
Literatur	31
Anhang 1: Die Module der berufspädagogischen Zusatzqualifikation	34
Anhang 2: Mitglieder der Neksa-Arbeitsgruppe	59

1 Einführung

Das vorliegende *Modellcurriculum für die berufspädagogische Zusatzqualifikation zur Praxisanleiterin / zum Praxisanleiter und die berufspädagogische Fortbildung für Praxisanleitende* wurde gemeinsam von den Mitgliedern der *Neksa-Arbeitsgruppe PA-Modellcurriculum* entwickelt. Zu ihnen gehörten Praxisanleitende, Lehrende und Bildungsplanende in der pflegeberuflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung (s. Anhang 2). Die Arbeitsgruppe (AG) schloss sich am 24.09.2019 zusammen und arbeitete in sechs AG-Treffen (ab März 2020 online) intensiv am Modellcurriculum und am Fortbildungskonzept. Die kreative Tätigkeit in der Arbeitsgruppe wurde von Prof. Dr. Anja Walter, Andrea Westphal und Stefan Burba moderiert und fachlich beraten. Bei unserer Entwicklungsarbeit wurden wir von unterschiedlichen Fragestellungen geleitet, wie z. B. die Frage nach dem neu zu entwickelnden pädagogischen Selbstverständnis von Praxisanleitenden in einer generalistischen Pflegeausbildung. Das Pflegeberufegesetz (PflBG), die Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung (PflAPrV) sowie die Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG und der Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik (Walter / Dütthorn 2019) waren ebenso wichtige Orientierungspunkte für unsere curriculare Arbeit.

In diesem Ergebnisdokument wird zunächst eine theoretische Rahmung des Modellcurriculums vorgenommen. Zentrale Grundbegriffe werden geklärt, empirischer Forschungsergebnisse zum Lernen in der Pflegepraxis zusammengefasst und die Konstruktionsprinzipien des Modellcurriculums dargelegt. Danach werden die Module der berufspädagogischen Zusatzqualifikation im Überblick dargestellt. Anschließend werden das Konzept für die berufspädagogische Fortbildung für Praxisanleitende sowie erste Überlegungen für die Evaluation vorgestellt. Abschließend werden die Empfehlungen der Arbeitsgruppe gebündelt und für die Bildungseinrichtungen transparent zur Verfügung gestellt. Die ausführlichen Moduldeskriptoren können dem Anhang entnommen werden.

Die Mitglieder der AG sind von der Überzeugung getragen, dass dieses Modellcurriculum entsprechende Bildungsanbieter im Land Brandenburg bei ihrer konzeptionellen Arbeit für die Zusatzqualifikation und die Fortbildungen der Praxisanleitenden unterstützen kann.

2 Ausgewählte Grundbegriffe

Im Folgenden werden zentrale Begriffe vorgestellt, die den theoretischen Begründungsrahmen für die Fortbildungen für Praxisanleitenden bilden und zugleich Lerngegenstände der berufspädagogischen Zusatzqualifikation zum / zur Praxisanleiter*in sein können – d. h. Praxisanleitende können sich im Rahmen der Qualifikation damit auseinandersetzen.

2.1 Pflegeverständnis

Beruflich Pflegende versorgen (wissenschaftlich) begründet und ethischen Prinzipien verpflichtet Menschen in jedem Lebensalter, in unterschiedlichen pflegerischen Settings und in individuellen Lebenswelten und -situationen. Das professionelle Pflegehandeln fokussiert neben kurativen, rehabilitativen und palliativen Tätigkeiten stets auch gesundheitsförderliche sowie präventive Zielsetzungen und Pflegeinterventionen. Es folgt dabei dem Pflegeprozess als vorbehaltene Aufgabe beruflich Pflegenden und der Anerkennung des Rechtes auf Autonomie und Selbstbestimmung der zu pflegenden Menschen (Fachkommission 2019: 7). Pflegende setzen mit ihrem Handeln subjektorientiert an den Lebenssituationen und Problemlagen der zu pflegenden Menschen an, greifen deren biografische Erfahrungen auf und entwickeln gemeinsam mit den zu pflegenden Menschen und allen an der Versorgung beteiligten Akteuren Ziele und Lösungsstrategien. Sie unterstützen und beraten zu pflegende Menschen und ihre Bezugspersonen und fördern ihre selbstbestimmte Lebensgestaltung. In ihrem Handeln nehmen Pflegende die Rolle von Innovator*innen ein. Sie entwickeln die Pflegequalität weiter, fördern die Professionalisierung des Pflegeberufs und vertreten ihren gesellschaftlichen Auftrag, berufspolitische Positionen sowie den eigenen Berufsethos in der Öffentlichkeit (Fachkommission 2020: 4 ff.).

2.2 Handlungsverständnis

Pflegerisches Handeln findet interaktiv, situations- und kontextgebunden in direkter körper- und leiblicher Beziehung und auf der Basis eines geteilten Situationsverständnisses mit anderen Menschen statt. Aus diesem Grund ist es oftmals als komplex und nicht immer vorhersehbar zu beschreiben (Fachkommission 2020: 7 ff.). In ihrem Handeln greifen Pflegende einerseits auf (wissenschaftliches) Regelwissen zurück und entwickeln andererseits ein Verständnis für die individuelle zu pflegende Person und ihre Interpretation der aktuellen Situation (hermeneutisches Fallverstehen) (vgl. Oevermann 1996; Friesacher 2008: 259 ff.). Gleichzeitig handeln sie innerhalb von Institutionen und somit in einem Spannungsfeld aus gesellschaftlich-institutionellen Wertevorstellungen, Anforderungen und Sicherheiten sowie Machtverhältnissen (Fachkommission 2020: 7; Friesacher 2008: 259), mit dem sie sich aktiv auseinandersetzen. Auch wenn Handlungen häufig mit bestimmten Zwecken verbunden sind und über die Zeit die Entwicklung einer Routine stattfindet, reflektieren Pflegende und Praxisanleitende ihr Handeln und leiten Lernende insbesondere zur Reflexion der unbewusst eingeschliffenen Routinen an, um sie der bewussten Analyse zugänglich zu machen (Fachkommission 2020: 8).

2.3 Lernende als Zielgruppe der Praxisanleitung

Die Vielfalt der anzuleitenden Personen ist in den vergangenen Jahren aufgrund einer Diversifizierung der Berufe und Abschlüsse im Gesundheitswesen größer geworden. Aus diesem Grund haben wir im Modellcurriculum den Begriff Lernende als Zielgruppe der Praxisanleitung gewählt. Damit sind Auszubildende in der Pflegeausbildung, Pflegestudierende im Pflegestudium und weitere anzuleitende Personengruppen, wie z. B. Auszubildende in der Pflegeassistenz, gleichermaßen angesprochen.

2.4 Bildungsverständnis

Dem Modellcurriculum ein Bildungsverständnis zugrunde gelegt, „[...] dass als übergeordneter kultureller und gesellschaftlicher Anspruch verstanden wird“ (Fachkommission 2020: 12). Gebildete Pflegende, Praxisanleitende und Lernende reflektieren sich selbst und ihre Lebenswelten. Sie sind emanzipierte, selbstbestimmte und solidarisch handelnde Mitglieder der Gesellschaft (Fachkommission 2020: 12, vgl. Klafki 1996: 251 ff.). Pflegebezogene Bildungsprozesse zielen immer auch auf Persönlichkeitsbildung, die für die Wahrnehmung der beruflichen Rolle und der Rolle als Mitglied der Gesellschaft bedeutsam ist. Persönlichkeitsbildung ermöglicht die kritische Reflexion institutioneller und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, wie Macht und Hierarchie, ermöglicht die Urteilsbildung sowie die Entwicklung zentraler Einsichten und Haltungen durch die Auseinandersetzung mit Widersprüchen. Sie wird somit zu einer Voraussetzung für professionelles Pflegehandeln (Fachkommission 2020: 13). Bildung fördert die Subjektentwicklung und bezieht die individuellen Lernbiografien sowie die subjektiven Theorien und Erfahrungen der Lernenden ein (ebd.).

2.5 Kompetenzverständnis und Kompetenzüberprüfung

Kompetenzen werden von der Arbeitsgruppe als persönliche Voraussetzungen (Dispositionen) verstanden. Sie umfassen die Bereitschaft zum Handeln in spezifischen Situationen (vgl. Erpenbeck / Rosenstiel 2003). In einer Kompetenz verbinden sich nach Erpenbeck und Heyse (1999: 162) verschiedene Komponenten: Wissen, Werte, Fähigkeiten, Erfahrungen und Realisierungswille. Kompetenzen haben also damit zu tun, was jemand über eine bestimmte Handlungsweise weiß, welche Haltung jemand zu dieser Handlung hat, über welche konkreten Fähigkeiten die Person verfügt, wie oft und wie tiefgreifend die Person bereits entsprechende Erfahrungen gemacht hat und wie stark jemand die Situation bewältigen will.

Kompetenzen beziehen sich nach Heursen (1983) auf eine per se nicht einschätzbare *Tiefenstruktur*. Sichtbar und einschätzbar sind Kompetenzen letztlich nur indirekt in Form der gezeigten Performanz (*Oberflächenstruktur*), mit der die Person situativen Anforderungen und spezifischen Handlungsanlässen aktiv begegnet (ebd.). Rückschlüsse auf die Kompetenzen können demzufolge z. B. in einer beobachteten Anleitungssituation gezogen werden. Praxisanleitende fördern die Kompetenzentwicklung der Lernenden mit Hilfe von geplanter und strukturierter Praxisanleitung sowie durch situative Ad-hoc-Anleitungen. Lernende eignen sich Kompetenzen aber auch unbewusst und beiläufig durch Erfahrungen und Lernprozesse im Prozess der Arbeit an (Dehnbostel 20015: 38 ff.; vgl. Darmann-Finck / Muths 2016). Eine Aufgabe der Praxisanleitenden besteht darin, die Lernenden bei der Reflexion dieser unbewussten (informellen und impliziten) Aneignungsprozesse zu unterstützen.

2.6 Praxisanleitung

Praxisanleitung fokussiert das Lernen in der Pflegepraxis und schließt alle geplanten, zielgerichteten und situativen pädagogischen Aktivitäten ein, durch die Lernende von Praxisanleitenden in den pflegepraktischen Handlungsfeldern an pflegerisches Handeln herangeführt werden. Praxisanleitende stimmen sich für die Erreichung der Ausbildungsziele mit den Lehrenden der Pflegeschule bzw. Hochschule ab (DBR 2017: 13).

3 Empirische Erkenntnisse zum Lernen in der Pflegepraxis

Um Lernprozesse in der Pflegepraxis zielgruppenorientiert gestalten zu können, hilft es, sich näher mit Lerngegenständen des Pflegelernens, der Position der Lernenden in der Pflegepraxis und den von Lernenden wahrgenommenen Herausforderungen und Mustern der Aneignung pflegerischen Handelns zu beschäftigen. Diese Erkenntnisse sind im Modul 3 (s. Anhang 1) explizit als *Inhalt* der berufspädagogischen Zusatzqualifikation aufgeführt, stellen aber auch die Grundlage für die Konzeption der Module dar, weshalb sie hier beschrieben werden. Es werden ausgewählte Forschungsergebnisse aus den pflegedidaktischen Studien von Fichtmüller / Walter (2007) und Bohrer (2013) sowie daran anschließende Publikationen vorgestellt. In ihren Arbeiten haben sie Anleitungssituationen beobachtet und Praxisanleitende sowie Lernende interviewt, um ein differenziertes Verständnis zu den Lernprozessen in der Pflegepraxis zu entwickeln.

3.1 Lerngegenstände in der Pflegepraxis – Was wird in der Pflegeausbildung gelernt?

Das pflegeberufliche Handlungsfeld bietet viele Lernmöglichkeiten. Lerngegenstände sind in der Pflegeausbildung Elemente des professionellen Pflegehandelns, die sich Lernende über die Zeit aneignen. In ihren empirischen Arbeiten haben Fichtmüller und Walter (2007, 2010) sowie Bohrer (2013, 2015) zentrale Lerngegenstände im pflegeberuflichen Handlungsfeld erschlossen und beschrieben (Tab. 1)¹. Ausgewählte Lerngegenstände werden mit jeweiligen Konsequenzen für Praxisanleitende vorgestellt – am Ende werden die Konsequenzen noch einmal zusammengefasst.

Fichtmüller / Walter (2007, 2010), Walter (2011, 2015)	Bohrer (2013, 2015)
<ul style="list-style-type: none"> • Aufmerksam-Sein • Pflegerische Einzelhandlungen gestalten, inkl. Kontaktgestaltung • Arbeitsabläufe gestalten • Urteilsbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständigwerden • Kontakt und Beziehungen gestalten
Bohrer / Walter (2015)	
<ul style="list-style-type: none"> • Berufliche Identitätsentwicklung / Selbstbehauptung 	

Tab. 1: Empirisch erschlossene Lerngegenstände in der Pflegeausbildung

¹ Weitere zentrale pflegedidaktische Gegenstände sind Leiderfahrung und Leibentfremdung (Greb 2003), Körper- und Leibbezug (u.a. Friesacher 2008, Ertl-Schmuck 2010, Böhnke 2011), Mimesis als zentraler Handlungsmodus (Greb 2003, Hoops 2013, Hülsken-Giesler 2008).

Aufmerksam-Sein

Aufmerksam-Sein benötigen Pflegende und Lernende, um die Merkmale pflegeberuflicher Handlungssituationen überhaupt wahrnehmen zu können. Auf der Grundlage ihrer Wahrnehmungen bilden sie Urteile und gestalten die Pflege (Fichtmüller / Walter 2007: 361 ff.; 2010: 97 ff.). Das *Aufmerksam-Sein* der Lernenden kann unterschiedliche Formen annehmen. Werden Pflegehandlungen zum ersten Mal von den Lernenden durchgeführt, ist die Aufmerksamkeit oftmals fixiert auf die korrekte technische Durchführung der Handlung. Parallel nehmen die Lernenden dann kaum noch wahr, was um sie herum passiert. Der Lichtkegel der Aufmerksamkeit ist folglich eng und aus Sicht vieler Pflegenden fehlt es den Lernenden noch an „Rundumblick“. Erst mit der Ausbildung von Routine nach mehrfacher Wiederholung der Handlung wird Aufmerksamkeit für weitere Merkmale der Handlungssituation verfügbar und die Lernenden können z. B. mit der zu pflegenden Person fortlaufend kommunizieren und nehmen ihre Umgebung wahr, während sie die Pflegehandlungen durchführen (ebd.).

Praxisanleitende können in Anleitungssituationen *Aufmerksam-Sein* als Lerngegenstand fokussieren – bspw. durch Aufmerksamkeitslenkung. Sie sollten berücksichtigen, dass die Breite der verfügbaren Aufmerksamkeit der Lernenden sich entsprechend des Kompetenzerwerbs entwickelt.

Pflegerische Einzelhandlungen und Kontaktgestaltung

Abgegrenzte Pflegetätigkeiten innerhalb eines Handlungsflusses werden von Fichtmüller und Walter (2007: 228 ff., 2010) als *Pflegerische Einzelhandlungen* bezeichnet. Diese weisen mehrere Charakteristika auf:

- a) Sie zeichnen sich durch einen bestimmten *Komplexitätsgrad* aus.
- b) Sie sind mit einer spezifischen *Absicht* (einer Intention) verknüpft.
- c) Pflegerische Einzelhandlungen werden von Pflegenden und Praxisanleitenden meist unbewusst mit einer bestimmten *Wertigkeit* versehen, die sich in der Intensität der Anleitung / Begleitung von Lernenden und der Differenziertheit der Rückmeldungen an die Lernenden niederschlägt (z. B. mehrfach begleitete Wundbehandlung mit vielen Hinweisen vs. nicht begleitete Haarpflege ohne Rückmeldung). Diese Auffassung von Wertigkeit bestimmter Einzelhandlungen wird von den Lernenden reproduziert und u.a. von der Arztnähe oder der Folgelastigkeit der jeweiligen Einzelhandlung bedingt (Fichtmüller / Walter, 2010: 99).
- d) Schließlich können pflegerische Einzelhandlungen in unterschiedlichen *Varianten* (Auftrittseigenarten) gezeigt werden, z. B. als schulische Version oder stationsinterne Variante.

Der Komplexitätsgrad zeigt sich auch an den sogenannten „Komponenten einer pflegerischen Einzelhandlung“. Fichtmüller und Walter (2007) haben in ihren Beobachtungen in der Pflegepraxis diese Komponenten in der Durchführung einer pflegerischen Einzelhandlung beobachtet und sie zu einem „Zwiebelmodell“ verdichtet (vgl. Abb. 1). Das Modell unterscheidet Handlungen ohne die Beteiligung von zu pflegenden Menschen, die eher die technische Seite betreffen.

Komponenten pflegerischer Einzelhandlungen

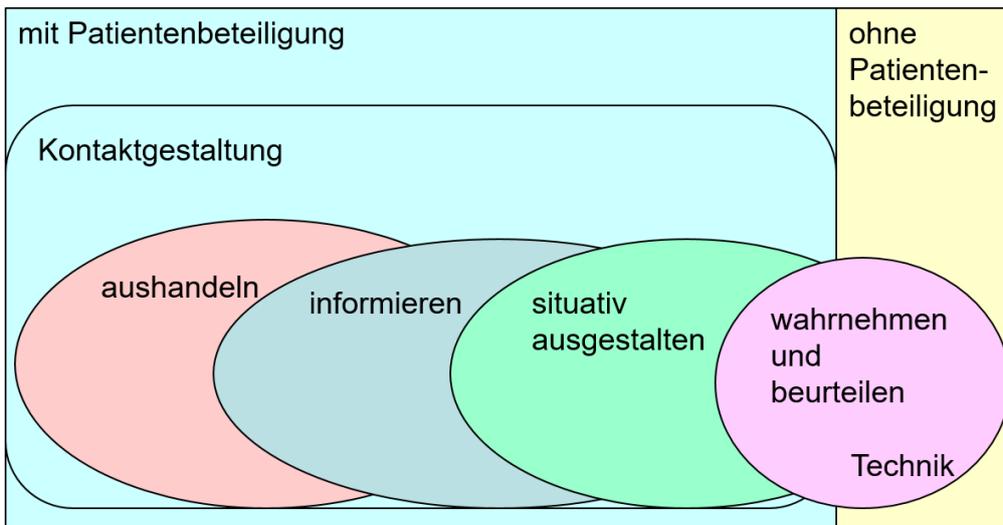


Abb. 1: Komponenten einer pflegerischen Einzelhandlung (aus: Fichtmüller / Walter 2007: 233)

Beinahe jede pflegerische Einzelhandlung enthält in ihrem Kern eine *Technik*. Die Technik pflegerischen Handelns kann inhaltlich sowohl manuell (z. B. bei einem Verbandwechsel) als auch sozial-kommunikativ (z. B. bei einem Aufnahmegespräch) bestimmt sein. Zur Ausführung des technischen Aspekts einer Pflegehandlung wird Wissen benötigt. Das schließt bestimmte pflegerische Prinzipien ebenso ein wie das Wissen um Abfolgen einzelner Handlungsschritte oder z. B. eine Gesprächstechnik. Sobald zu pflegende Menschen beteiligt sind, erweitert sich das Spektrum.

Für die Ausführung pflegerischer Einzelhandlungen sind *Wahrnehmen und Beurteilen* notwendig. Sie müssen zwangsläufig erfolgen, da schon aufgrund der Beteiligung zu pflegender Menschen jede pflegerische Handlung in einen anderen Kontext eingebettet ist. Wie bewusst und wie ausgeprägt wahrgenommen und beobachtet wird, unterscheidet sich jedoch beträchtlich. Wahrgenommen und beurteilt werden z. B.:

- die Indikation und der Sinn pflegerischer Einzelhandlungen,
- die Kontextbedingungen der Situation, in die die Einzelhandlung eingebettet ist, sowie
- die Wirkung der ausgeführten pflegerischen Einzelhandlung.

Einzelhandlungen können in einen Pflegeprozess eingebettet sein, der bei der Ausführung mit beachtet wird und Wahrnehmen sowie Beurteilen beeinflusst. Aber auch unabhängig davon müssen Pflegende ihr Handeln an die nie gleiche Verfasstheit eines Menschen anpassen. Diese Anpassung ist nur möglich, wenn die je vorgefundene Situation wahrgenommen und eingeschätzt wird. Wahrnehmen und Beurteilen sind Grundlage für die situative Ausgestaltung der spezifischen pflegerischen Handlung.

Die *situative Ausgestaltung* zeigt sich auf verschiedenen Ebenen und betrifft:

- kleinere oder größere Abweichungen von standardisierten Techniken,
- den Umgang mit eigenen und fremden Emotionen,
- die Gestaltung des äußeren Kontextes, wenn z. B. Angehörige gebeten werden, für eine bestimmte Handlung das Zimmer der zu pflegenden Menschen zu verlassen. Hier geht es darum, auf erfolgte Urteilsbildung auch handelnd zu reagieren.

Die Ausführung pflegerischer Handlungen umfasst darüber hinaus *Informations- und ggf. Aushandlungsprozesse*. So werden zu pflegende Menschen über Art, Ziel und ggf. Unannehmlichkeiten der bevorstehende Handlung informiert. *Informieren* ist eine Voraussetzung für *Aushandeln*. Partiiell können zu pflegende Menschen Einfluss nehmen, z. B. auf den Zeitpunkt, sie können die Handlung selbst in Frage stellen oder selbst durchzuführende Anteile einbringen. Ein *Aushandlungsprozess* wird dann möglich, wenn die unterschiedlichen Perspektiven und Interessen geäußert werden und Handlungsspielräume bestehen. Fallen pflegfachliche Perspektiven und die subjektive Sicht zu pflegender Menschen auseinander, ist Aushandlung eine Möglichkeit der Gestaltung der Situation.

Die skizzierten Komponenten legen sich wie die Schichten einer Zwiebel übereinander und nehmen von innen nach außen in ihrer Zwangsläufigkeit ab. So können Auszubildende eine pflegerische Handlung lediglich als *Technik* ausführen, ohne zu pflegende Menschen zu *informieren* usw. Was die Einzelhandlungen mit einer Beteiligung pflegebedürftiger Menschen jedoch durchgängig auszeichnet, ist der Kontakt zu den zu pflegenden Menschen, der gestaltet werden muss.

Die im Zwiebelmodell dargestellten Komponenten können je nach Perspektive als eine *pflegerische Einzelhandlung* oder als Handlungen eines umfassenderen pflegerischen Handelns gelesen werden.

Pflegerische Einzelhandlungen stellen demnach Grundbausteine für zusammenhängende Arbeitsabläufe und die implizit nach Gewohnheiten oder explizit nach Prioritäten verlaufende *Arbeitsablaufgestaltung* dar (Fichtmüller / Walter 2007: 266 ff.; 2010: 103). Für die zusammenhängende Gestaltung des Arbeitsablaufs muss u.a. eine Planung erfolgen und ein günstiger Zeitpunkt festgelegt werden. Hier werden die Anforderungen der Arbeitsablaufgestaltung deutlich: Sie zeigt sich oft als komplex, weil etliche Einzelhandlungen gleichzeitig stattfinden und die Kontaktgestaltung kontinuierlich aufrechtzuerhalten ist (ebd.).

Praxisanleitende sollten in Anleitungssituationen *alle* Komponenten einer pflegerischen Einzelhandlung explizit fokussieren und Lernende an ihren eigenen (oft inneren) Überlegungen teilhaben lassen. Gemeinsame Reflexionen zum *Komplexitätsgrad*, zur *Intention* und zur *Wertigkeit* einer pflegerischen Einzelhandlung können das Lernen unterstützen. Die Studien haben gezeigt, dass Lernende zur Komponente *Technik* ausführlicher und häufiger Feedback erhalten als zu den anderen Komponenten. Zu den pflegerischen Einzelhandlungen, die in der Wahrnehmung der Wertigkeit niedriger stehen, erhalten die Lernenden ebenso weniger Rückmeldungen. Praxisanleitende können durch gezieltes Feedback zu scheinbar „kleinen“ pflegerischen Handlungen das pflegeberufliche Selbstverständnis der Lernenden stärken.

Urteilsbildung

Lernende schätzen ständig ihre Wahrnehmungen ein, sie begründen und vertreten diese bestenfalls. Auf diese Weise nehmen sie eine *Urteilsbildung* vor (Fichtmüller / Walter 2007: 381 ff.; 2010: 104). Urteilsbildung ist geprägt von

a) spezifischen Erscheinungsweisen: In einigen pflegerischen Einzelhandlungen kann bspw. ohne ein Urteil nicht weitergehandelt werden (zwingende Urteilsnotwendigkeit), in anderen kann das Urteilen auch einfach übergangen werden – es wird einfach weitergehandelt.

b) bewussten oder unbewussten Urteilsbildungsprozessen auf Grund eines Urteilsanlasses (bspw. eines konkreten Handlungsproblems) und mit Hilfe von Urteilkriterien (ebd.). Als Urteilkriterien nutzen Lernende verschiedene Wissensdimensionen (vor allem Alltagswissen, Wissen über die zu pflegenden Menschen, empirisch-systematisches Wissen, Erfahrungswissen, leibliches Wissen), angenommene persönliche Konsequenzen (z. B. eine „schlechte“ Beurteilung) oder eigene Gefühle, wobei die Kriterien mit unterschiedlicher Stabilität zu einem Urteil führen können. Das Urteilkriterium *empirisch-systematisches Wissen* wird eher infrage gestellt als Gefühle.

c) verschiedenen Komplexitätsgraden, je nachdem wie viele Urteilkriterien mit der speziellen Situation verknüpft werden (müssen).

Aus den Urteilen ergibt sich zumeist auch eine

d) Handlungsrelevanz, obwohl Lernende nicht zwingend nach ihrem gebildeten Urteil handeln (ebd.).

Aus diesem Befund ergibt sich die dringende Notwendigkeit, an allen Lernorten Urteilsbildungsprozesse mit Lernenden einzuüben und die jeweiligen Begründungen für Urteile kritisch zu reflektieren. Praxisanleitende können gezielter nach eigener Urteilsbildung fragen und ihre Einschätzungen von Situationen den Überlegungen der Lernenden gegenüberstellen. Expert*innen bilden ihre Urteile eher implizit. Für den Lernprozess von Anfänger*innen ist bedeutsam, dass sie die Urteilsbildungsprozesse von erfahrenen Pflegepersonen nachvollziehen können.

Selbstständigwerden und Beziehungsgestaltung

Gestalten Lernende bspw. eine pflegerische Einzelhandlung kontinuierlich über eine längere Zeit und gewinnen dabei an Sicherheit, so spricht Bohrer (2013: 145 ff.; 2015: 133 ff.) vom *Selbstständigwerden*. Es beinhaltet aus der Perspektive der Lernenden drei zentrale Dimensionen:

- Verantwortung, d. h., den Lernenden wird schrittweise die Verantwortung für die eigenständige Pflegehandlung übertragen
- (Selbst-)Vertrauen der Lernenden und Vertrauen der Praxisanleitenden / Pflegenden
- Unabhängigkeit, d. h., Lernende gestalten die von Praxisanleitenden bzw. Pflegenden eröffneten Handlungs- und Entscheidungsspielräume aus (ebd.).

Selbstständigwerden kann durch *Kontakt und Beziehungen gestalten* gefördert werden (Bohrer, 2013: 197 ff.; 2015: 140 ff.). Lernende sind aus diesem Grund bestrebt, gute Beziehungen zu den zu Pflegenden, den Praxisanleitenden und Pflegenden aufzubauen. Kontakt- und Beziehungsgestaltung birgt aber auch viele Anforderungen und Herausforderungen. So können sich z. B. gestörte Beziehungen zur Praxisanleiterin ungünstig auf das Selbstständigwerden auswirken, wenn den Lernenden keine Verantwortung übertragen wird und diese frustriert darüber sind. *Kontakt und Beziehungen gestalten* trägt darüber hinaus zur Persönlichkeitsentwicklung und zur (beruflichen) Identitätsbildung bei, da z. B. Beziehungen zu pflegebedürftigen Menschen einen emotionalen Gehalt haben, der von den Lernenden gedeutet, interpretiert und reflektiert wird (ebd.) und wiederum ein Urteilkriterium sein kann.

Lernende gestalten ständig Beziehungen im privaten wie auch im beruflichen Umfeld. Die dafür notwendigen Lern- und Bildungsprozesse beinhalten auch Krisen, da sich die Lernenden z. B. mit ständig verändernden Anforderungen konfrontiert sehen (Bohrer / Walter 2015: 25 f.). Die Beziehungsgestaltung trägt zur Identitätsentwicklung der Lernenden bei. *Berufliche Identitätsentwicklung* steht im Zusammenhang mit *Selbstbehauptung*. Sie drückt sich z. B. darin aus, dass Lernende ihre Lernbedürfnisse artikulieren und ihre gebildete Urteile vertreten (ebd.: 30).

Praxisanleitende sollten sich darüber bewusst sein, dass sie zunächst für die Kontakt- und Beziehungsgestaltung verantwortlich sind und hierbei auch Vorbild sind. Sie sollten den Lernenden ein schrittweises Selbstständigwerden ermöglichen.

3.2 Aneignungsmuster der Lernenden – Wie wird in der Pflegeausbildung gelernt?

Implizites Lernen und Strategien der Lernenden

Lernende eignen sich Lerngegenstände zu einem großen Teil *informell* und *implizit* an (Bohrer 2015: 125, 129; Walter 2011: 36). Das bedeutet, sie lernen oftmals unbeabsichtigt, nebenbei und situativ, wenn sie bspw. andere Pflegende bei der Arbeit beobachten. Informelles Lernen vollzieht sich nicht unbedingt in explizit von den Praxisanleitenden gestalteten Lernangeboten. Das liegt u. a. daran, dass einige der beschriebenen Lerngegenstände noch zu selten als Anleitungsgegenstände aufgefasst und aufgegriffen werden. Vielmehr vollzieht sich Lernen in beruflichen Handlungssituationen problemgeleitet, wenig bewusst und wenig reflektiert. Aus diesem Grund können die Lernprozesse unbestimmt verlaufen (ebd.). Neue und unbekannte Situationen können z. B. bei den Lernenden Handlungsproblematiken auslösen. Daraus können (und sollten) Lernanlässe entstehen, die handelnd von den Lernenden bearbeitet werden. Sie werden dann sicherer in bekannten Situationen, wodurch das Selbstständigwerden gefördert wird (Bohrer 2015). Selbstständigwerden entwickelt sich durch implizites und explizites Lernen und durch eröffnete bzw. begrenzte Handlungsspielräume sowie den damit verbundenen Spannungen. Lernende nutzen für die Bearbeitung dieser Spannungen mehr oder weniger bewusste Strategien, die sich in folgende Pole einordnen lassen.

- sie lernen allein und mit Unterstützung,
- sie passen sich an und behaupten sich und
- sie hinterfragen Dinge und erledigen sie einfach (Bohrer 2015: 137).

Lernende nutzen die Strategie *allein Lernen*, da sie die Pflege hierbei nach ihren Vorstellungen strukturieren und gestalten können (ebd.: 142). Sie reflektieren darüber, wie weit sie sich dem beruflichen Handlungsfeld anpassen oder sich behaupten, indem sie bspw. eigene Vorstellungen von Pflege oder Lernbedürfnisse vertreten (Bohrer 2015: 144). Auch für das Sicherwerden in bekannten Situationen spielen implizite Lernprozesse eine Rolle. In wiederkehrenden Lernsituationen interpretieren und bewerten Lernende neue Erfahrungen soweit, wie sie an Vorwissen anschließen, während neue Situation schnell in einer Überforderung münden können (ebd.: 139).

Lernmodi in der Pflegepraxis

Fichtmüller und Walter (2007: 664 ff.; 2010: 93) konnten grundsätzlich drei Lernmodi identifizieren, die von den Lernenden in der Pflegepraxis genutzt werden:

- a. Lernen durch integrierendes Handeln,
- b. Lernen anhand von Handlungsproblematiken, die von den Lernenden exkludiert (übergangen bzw. ignoriert) werden und
- c. Lernen anhand von Handlungsproblematiken, für deren Lösung die Lernenden bestimmte Lernstrategien (z. B. Nachlesen, Fragen stellen) nutzen.

Ein Beispiel soll verdeutlichen, wie sich diese Lernmodi zeigen. Erlebt eine Lernende eine Unsicherheit bei einer Wundbehandlung, hat sie drei Möglichkeiten:

- a. Sie *integriert* ihr bisheriges Vorwissen und ihre Erfahrungen und bewältigt die Situation scheinbar ohne Unterbrechung. Als Ergebnis verfestigt sich ihre Auffassung vom Lerngegenstand („so kann ich diese Wundbehandlung durchführen“), Routine kann sich bilden. Ob die Bewältigung aus pflegfachlicher Perspektive angemessen ist, bleibt offen.
- b. Sie erlebt ein Handlungsproblem, auf das sie *antworten* muss, sie unterbricht ihren Handlungsfluss, ihr Handeln gerät ins „Stocken“. Da sie allein ist und sich in einer Ernstsituation mit einem zu pflegenden Menschen befindet, „wurstelt sie sich durch“ – sie übergeht das Handlungsproblem und führt die Handlung weiter. Ob die Bewältigung aus pflegfachlicher Perspektive angemessen ist, bleibt ebenso offen.
- c. Die Lernende erlebt das Handlungsproblem wie in b), wählt jedoch eine Lernstrategie – d. h. sie stellt Fragen, geht in eine (innere oder äußere) Reflexion, erinnert sich an Urteilskriterien etc. Wenn die Lernende durch eine Praxisanleiterin begleitet wird, kann sie eher eine Lernstrategie als Antwort auf das Handlungsproblem „wählen“.

Welcher Lernmodus auftritt, ist u. a. davon abhängig, wie die *Wertigkeit* der Handlung eingeschätzt wird. Wird eine Handlung als weniger wert angesehen und Unsicherheiten im Handeln entstehen, so werden diese von den Lernenden öfter exkludiert (übergangen) (Walter 2011: 37).

Die „Wahl“ des Lernmodus hat Einfluss auf die Tiefe des *Gegenstandsaufschlusses* der Lernenden (Fichtmüller / Walter 2010: 95). Damit sind Verständnis und Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf den jeweiligen Lerngegenstand gemeint. Ein bestimmter Grad des Gegenstandsaufschlusses zeigt sich bereits vor dem Handeln im Vorverständnis der Lernenden – sie kommen mit bestimmten Vorerfahrungen in die pflegerische Situation. Durch exkludierendes Handeln bleibt der Gegenstandsaufschluss wie er ist (Walter 2011: 46). Wird also ein Handlungsproblem bei einer Pflegehandlung übergangen, können keine Erkenntnisse gewonnen oder Lösungsstrategien entwickelt werden. Durch integrierendes Handeln verfestigt oder vertieft sich dagegen der Gegenstandsaufschluss (z. B. vertieftes Verständnis zur Wirkung einer Pflegehandlung, Routinebildung), während er sich bei der Wahl von Lernstrategien eindeutig vertieft – ein vertieftes Verständnis des Gegenstandes wird gewonnen (ebd.).

Anpassungs- und Abgrenzungsstrategien der Lernenden

Indem Lernende Anpassungs- und Abgrenzungsstrategien im Pflegealltag einsetzen, entwickelt sich allmählich ihre berufliche Identität. Sie bilden z. B. Routinen aus, wenn sie sich an die Gepflogenheiten des beruflichen Handlungsfeldes anpassen (Bohrer / Walter 2015: 26). Bemerkten sie etwa, dass Pflegenden in Bezug auf eine Praxisfrage unterschiedliche Meinungen vertreten oder unterschiedlich handeln, dann erleben sie ein *Arbeitsweisenparadox* (ebd.). In solchen Situationen nutzen Lernende ebenso Strategien und entwickeln ihre berufliche Identität. Zu den Strategien gehören:

- Anpassung, wie z. B. die Übernahme der Gepflogenheiten bei gleichzeitiger Abwertung / Nicht-Nutzung von Schulwissen, das als unbrauchbar oder widersprüchlich erscheint und
- Abgrenzung, z. B. durch Vertreten der eigenen Meinung.

Außerdem können die von Fichtmüller und Walter (2007, 2010) beschriebenen Lernstrategien genutzt werden. Auch ist es notwendig, dass in diesen Situationen Urteile gebildet und Haltungen entwickelt werden (Bohrer / Walter 2015: 28).

Bemerkten die Lernenden, dass von ihnen einerseits Selbstständigkeit verlangt, diese aber andererseits gleichzeitig entzogen wird, dann erleben sie ein *Selbstständigkeitsparadox*, dem sie aufgrund von Erfahrungen oder antizipierten Konsequenzen häufig mit den Strategien Anpassen und Erledigen begegnen (ebd.: 29). Auch Lernstrategien können hier zur Anwendung kommen.

3.3 Bedingungs- und Einflussfaktoren für das Lernen in der Pflegepraxis

Das „Theorie-Praxis-Verhältnis“

Lernende und Praxisanleitende haben ein subjektives Verständnis vom sogenannten *Theorie-Praxis-Verhältnis* und vom Wert bzw. Gebrauch expliziten Wissens. Die Bedeutung expliziten Wissens kann sich in Anerkennung oder Abwertung ausdrücken, wenn Schulwissen z. B. als hilfreich oder unpraktikabel bewertet wird (Fichtmüller / Walter 2010: 108). Explizites Wissen kann in Lernprozesse eingebunden werden und es können dazu *implizite Transfervorstellungen* vorhanden sein. Die vorherrschende *implizite Transfervorstellung* ist, dass eine Pflegehandlung erst dann durchgeführt werden kann, wenn die Lernenden „alles“ darüber wissen und das Wissen aus der Schule ungebrochen in die Pflegepraxis übertragen werden kann (ebd.). Lernende ziehen explizites Wissen als Argumentationsgrundlagen heran, erkennen aber auch Probleme im *Theorie-Praxis-Verhältnis*. Wissen dient als Urteilkriterium der Urteilsbildung und beeinflusst die Wahl (oder Nicht-Wahl) von Lernstrategien. Insgesamt stellt sich das sogenannte *Theorie-Praxis-Problem* bei genauerer Betrachtung als Verhältnis von Wissen und Handeln dar. (Diese Reflexion sollte an konkreten Beispielen in der berufspädagogischen Zusatzqualifikation unbedingt erfolgen.)

Das Selbstbild der Lernenden

Das *Selbstbild* der Lernenden ist ebenfalls ein bedeutsamer Einflussfaktor mit Wirkung auf das Lernen in der Pflegepraxis. Verstehen sich Lernende als untergeordnete Arbeitskräfte, bilden sie ihre Urteile eher auf der Grundlage angenommener negativer Konsequenzen, sie erleben sich als wenig handlungswirksam und begegnen ihrer eigenen Position mit Geringschätzung (Fichtmüller / Walter 2010: 111.). Darüber hinaus passen sie sich den Gepflogenheiten des beruflichen Handlungsfeldes eher an. Lernende, die sich selbst als Lernende verstehen, vertreten ihre gebildeten Urteile öfter, zeigen Lernfreude und schätzen ihre eigene Position als Lernende. Sie grenzen sich eher aktiv in Situationen ab, die sie als nicht korrekt erachten (vgl. Fichtmüller / Walter 2007: 569 ff.)

Die Lernatmosphäre

Die *Lernatmosphäre* spielt eine wichtige Rolle für das Lernen. Gemeint ist in erster Linie die Beziehung zwischen Lernenden und Praxisanleitenden (vgl. Bohrer 2015: 135) – aber auch zwischen Lernenden und dem Team. Die Lernatmosphäre wird von Lernenden entweder als lernförderlich (z. B. wenn sie von Praxisanleitenden Unterstützung und Bestärkung erhalten) oder als lernhinderlich wahrgenommen, wodurch die Lernbereitschaft entsprechend steigt oder sinkt (Fichtmüller / Walter 2010: 112). Praxisanleitende können die Lernatmosphäre fördern, wenn sie sich für die Lernenden interessieren und ihre Interessen vertreten (Walter 2015: 201).

Modellpersonen

Besondere Bedeutung haben *Modellpersonen* mit ihren Vorbildwirkungen (Walter 2011: 43). Die von den Modellpersonen (Praxisanleitende, Pflegende) vollzogene und von den Lernenden erlebte Pflege beeinflusst die Urteilsbildung bspw. über den zugeschriebenen Wert von explizitem Wissen. Das bedeutet, wenn Lernende die Position übernehmen, Schulwissen sei in der Pflegepraxis „nicht zu gebrauchen“, dann ziehen sie es als Urteilkriterium oder zur Begründung pflegerischer Einzelhandlungen seltener hinzu (ebd.: 36). Lernende beobachten Praxisanleitende, z. B. bei der Problemlösung, bei der Prioritätensetzung und bei der Beziehungsgestaltung mit pflegebedürftigen Menschen. Sie bilden Urteile und richten ihr eigenes Handeln daran aus (Walter 2015: 189).

3.4 Wie können Praxisanleitende die pflegedidaktischen Erkenntnisse nutzen?

Praxisanleitende können die Aufmerksamkeit der Lernenden auf spezifische Lerngegenstände lenken (z. B. Teile von pflegerischen Einzelhandlungen), zur Reflexion anleiten (Fichtmüller / Walter 2010: 97) und ihnen den Wert von Einzelhandlungen verdeutlichen, z. B. durch differenziertes Feedback zu allen pflegerischen Einzelhandlungen (ebd.). In dem Zusammenhang können sie als Modellpersonen die Entwicklung eines differenzierten Theorie-Praxis-Verständnisses bei den Lernenden fördern, wenn sie selbst systematisch Wissen (zur Begründung oder Urteilsbildung) nutzen. Praxisanleitende unterstützen Lernende bei der Entwicklung ihrer (beruflichen) Identität, wenn sie ihre Selbstbehauptung fördern und einen reflektierten Umgang mit Widersprüchen pflegen (ebd.). Praxisanleitende sollten insbesondere wahrgenommene Paradoxien (Arbeitsweisenparadox, Selbstständigkeitsparadox) reflektieren und mit den Lernenden dazu ins Gespräch kommen (Bohrer / Walter 2015). Außerdem sollten sie Lernende auffordern, die eigenen Strategien im Umgang mit Spannungen (z. B. Forderung nach Selbstständigkeit bei gleichzeitigem Entzug von Selbstständigkeit) zu reflektieren, und selbstkritisch prüfen, inwiefern sie Selbstständigkeit ermöglichen (ebd.). Die Identitätsentwicklung der Lernenden muss von Praxisanleitenden im Blick behalten werden, da Lernende ggf. Unterstützung bei der Wahrung der eigenen Integrität benötigen (Bohrer / Walter 2015: 30).

Das Selbstständigwerden in der Pflegepraxis kann ebenso aktiv von Praxisanleitenden gefördert werden. Dies geschieht einerseits durch die Übertragung von Verantwortung, etwa für pflegerische Einzelhandlungen, auf die Lernenden, und wenn sie ihnen zeigen, dass sie ihnen die Tätigkeit zutrauen (Bohrer 2015: 135). Daneben können institutionelle Rahmenbedingungen (z. B. Pflegesysteme) und Ressourcen sowie der häufige Wechsel der Lernorte und beruflichen Handlungsfelder als Einflussfaktoren auf das Selbstständigwerden wirken (ebd.: 136). Die kontinuierliche Zusammenarbeit der Lernenden mit Praxisanleitenden ermöglicht, dass neue Situationen nicht überfordern, sondern kleinschrittig bewältigt werden können. Ebenso wichtig ist die bewusste Gestaltung des Ankommens der Lernenden (Willkommenskultur), um ihnen den Beziehungsaufbau zum Team und zu den pflegebedürftigen Menschen zu ermöglichen (Bohrer 2015: 140).

4 Die Konstruktionsprinzipien der Module des Modellcurriculums

Die Module des Modellcurriculums orientieren sich an den pflegedidaktischen Handlungs- und Reflexionsebenen sowie den Kompetenzen des Fachqualifikationsrahmens Pflegedidaktik (Walter / Dütthorn 2019). Des Weiteren liegt dem Aufbau der Module die Struktur der Situationsmerkmale der Rahmenpläne der Fachkommission zu Grunde. Die Struktur der Situationsmerkmale wurde genutzt, da es sich beim Anleitungshandeln ebenso um Situationen handelt, die von den Praxisanleitenden bewältigt werden müssen und die sich durch bestimmte Merkmale kennzeichnen lassen – d. h. die Module folgen dem Situationsbezug.

4.1 Pflegedidaktische Handlungs- und Reflexionsfelder der Praxisanleitenden

Die Mitglieder der Sektion Bildung und der Sektion Hochschullehre Pflegewissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft (DGP) haben im Jahr 2019 den Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik (FQR) vorgelegt. Er bildet den empfehlenden „[...] Referenzrahmen für die Konzipierung pflegedidaktischer Studienanteile [...]“ (Walter / Dütthorn 2019: 6) in den lehrer*innenbildenden Studiengängen für das Berufsfeld Pflege. Da auch Praxisanleitende in ihrem Anleitungshandeln pädagogisch und pflegedidaktisch wirken, wird der FQR in diesem Modellcurriculum als Referenzrahmen für die Entwicklung der Module genutzt. Diese Vorgehensweise wurde von den Expert*innen auch explizit für die berufspädagogische Zusatzqualifikation zur Praxisanleitung empfohlen (Walter / Dütthorn 2019: 30). Im Unterschied zum pflegerischen Handeln, zielt das pflegedidaktische Handeln der Praxisanleitenden auf die Bearbeitung von Lerngegenständen, gemeinsam mit den Lernenden, und auf die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen (vgl. Walter / Dütthorn 2019: 13). Der FQR ermöglicht die transparente Darlegung des dafür notwendigen Qualifikationsprofils der Praxisanleitenden sowie die Vergleichbarkeit der Qualifikationen (ebd.: 9), insofern das Modellcurriculum für die Entwicklung einrichtungsinterner Qualifikationsprogramme bzw. Curricula zugrunde gelegt wird. Darüber hinaus sind dem FQR Lerngegenstände mit besonderer Relevanz für die berufspädagogische Zusatzqualifikation von Praxisanleitenden zu entnehmen (s. Tab. 3). Dazu gehören z. B. Konzepte der Lernortkooperation, Ordnungsmittel der pflegeberuflichen Bildung sowie pflegedidaktische Theorien und Modelle (Walter / Dütthorn 2019: 11).

Im Anschluss an den pflegedidaktischen Diskurs unterscheidet der FQR pflegedidaktische Handlungs- und Reflexionsfelder (Walter / Dütthorn 2019: 17), die sich aufgrund ihrer Einbettung in gesellschaftlich-institutionelle Kontexte, der Makro-, Meso- und Mikroebene zuordnen lassen (vgl. Ertl-Schmuck / Fichtmüller 2009: 16-20). Angewendet auf die Kernaufgaben der Praxisanleitenden werden die Handlungs- und Reflexionsfelder in der Tabelle 2 genauer beleuchtet und durch konkrete Handlungs- bzw. Anleitungssituationen ergänzt. In den Moduldiskriptoren des Modellcurriculums (s. Anhang 1) werden schließlich die von den Praxisanleitenden benötigten Kompetenzen ausgewiesen.

	Pflegedidaktische Handlungs- und Reflexionsfelder	Konkrete Handlungssituationen der Praxisanleitenden
Makroebene	<p>Berufs- und Bildungssystem/-politik (inkl. Pflege-/Gesundheitspolitik), systemisch-politische Bedingungen und Entwicklungen, die für die Pflegebildung relevant sind, werden einer Analyse unterzogen und Möglichkeiten der (Mit)Gestaltung werden identifiziert.</p> <p>Pflegedidaktik wird als wissenschaftliche Disziplin vorgestellt und reflektiert.</p> <p>Eine professionelle Identität wird entwickelt. Diese Entwicklung wird als Wechselspiel von Anforderungen der Umwelt und eigenen Bedürfnissen konzipiert. Gegenstände dieses Reflexions- und Handlungsfeldes sind auch die persönliche Weiterentwicklung und der Umgang mit strukturellen und persönlichen Grenzen sowie den Grenzen des pflegfachlich und pädagogisch Machbaren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rolle als Praxisanleiter*in einnehmen und vertreten • Pflegedidaktische Modelle und Theorien als Begründungs- und Argumentationsgrundlagen nutzen • Professionalisierungsdebatten verfolgen und Stellung beziehen • In pflegepolitischen Gremien mitarbeiten
Mesoebene	<p>Curriculumentwicklung umfasst die systematische und theoriegeleitete Erstellung, Analyse, Evaluation und Revision von Dokumenten, die Bildungsangebote strukturieren. Dabei werden die Spezifika der Lernorte berücksichtigt und systematisch eingebunden. Praxisanleitende wirken an diesem Prozess mit.</p> <p>Lernortgestaltung umfasst die arbeitsplatzbezogene und pflegedidaktisch legitimierte Gestaltung der Lernumgebung in der Pflegepraxis sowie am dritten Lernort als praxisbezogenes Lernsetting ohne Handlungsdruck.</p> <p>Lernortkooperation umfasst Konzepte zur zukunftsfähigen Gestaltung eines dynamischen Verhältnisses von Wissen und Handeln sowie strukturell der Bildungsinstitution und der Pflegepraxis. Strukturell verankerte innovative Lernortkooperationen werden anvisiert, die neben der institutionellen und personellen Vernetzung der beteiligten Lernorte, insbesondere auch eine sinnstiftende Kombination der Lernangebote thematisieren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Betriebliche Ausbildungsplanung anhand der Rahmenausbildungspläne (curriculare Arbeit) erstellen • Ausbildungs- und Anleitungskonzepte erarbeiten • Rahmenbedingungen gestalten (Dienstplangestaltung, Räume für Anleitung) • Lernortkooperationstreffen / Ausbildungskonferenzen organisieren, mit Lehrenden zusammenarbeiten • Mit anderen Praxisanleitenden zusammenarbeiten

Mikroebene	<p>Theoriegeleitete Vorbereitung von Lehr-Lernsituationen am Lernort Pflegepraxis und in simulativen Lernumgebungen. Bei der Planung von Lehr- Lernsituationen sind pflege- und bezugswissenschaftliche sowie pflegedidaktische Wissensbestände zu analysieren, zu reflektieren.</p> <p>Lehr-Lernsituationen durchführen umfasst die konkrete Durchführung von Lehr-Lernsituationen in Institutionen beruflicher Pflege und am dritten Lernort.</p> <p>Theoriegeleitete Nachbereitung von Lehr-Lernsituationen umfasst die Reflexion von Lehr-Lernsituationen in Institutionen beruflicher Pflege und am dritten Lernort.</p> <p>Prüfen und Bewerten umfasst das Prüfen und Bewerten von Leistungen in Lehr-Lernsituationen sowie die Reflexion entsprechender Formate in Institutionen beruflicher Pflege und am dritten Lernort.</p> <p>Lernberatung umfasst die Unterstützung der Lernenden in der Erkundung individueller Lernbedarfe. Im Prozess der Lernberatung geraten Lerngegenstände aus Institutionen beruflicher Pflege und des dritten Lernortes in den Blick.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Meine Lernende / mein Lernender kommt, Erstgespräche führen, Lernstand erheben, gemeinsam Ziele festlegen, Anleitungskonzept vorstellen, Lernangebote / betriebliche Ausbildungsplanung vorstellen • Geplante und ungeplante Anleitungssituationen • Demonstration, Instruktion • Reflexionsgespräche führen • Fortlaufend Kompetenzen einschätzen, bewerten, • Beurteilungen schreiben, • Abschlussprüfungen abnehmen • Spannung zwischen Versorgungs- und Bildungsauftrag austarieren • Das eigene Handeln reflektieren und begründen • Die Notwendigkeit gezielter Anleitung im Team vertreten
-------------------	---	--

Tab. 2: Pflegedidaktische Handlungs- und Reflexionsfelder der Praxisanleitenden (vgl. Walter / Dütthorn 2019)

4.2 Die Situationsmerkmale als strukturgebendes Element

In der berufspädagogischen Zusatzqualifikation zur Praxisanleiterin / zum Praxisanleiter ist jedes Situationsmerkmal als „Inhalt“ zu verstehen bzw. mit bestimmten Inhalten verbunden, die in der Lerngruppe thematisiert werden können. Die Beschreibung der Situationsmerkmale ist im Anschluss an die Fachkommission (2019: 24 f.) in Tabelle 3 dargestellt.

Situationsmerkmal	Bedeutung
Handlungsanlässe	Handlungsanlässe fordern Praxisanleitende in beruflichen Handlungssituationen / Anleitungssituationen zum Handeln auf. So kann es z. B. zu situativen Anleitungssituationen kommen, es kann notwendig sein, dass sich Praxisanleitende im Team für die Rechte der Lernenden einsetzen müssen oder dass sie in der praktischen Berufsabschlussprüfung die Prüfer*innen-Rolle laut PflAPrV einnehmen. Die Handlungsanlässe legitimieren somit die Zuständigkeit und das Handeln der Praxisanleitenden in bestimmten Situationen.
Kontextbedingungen	Praxisanleitung findet in unterschiedlichen Institutionen des Gesundheits- und Sozialsystems sowie vielfältigen pflegeberuflichen Handlungsfeldern statt. Sie sieht sich damit stets mit gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen konfrontiert. Auf der Makroebene sind das z. B. Vorgaben aus dem Pflegeberufegesetz und der Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung. Auf der Mesoebene können z. B. Leitbilder, Erwartungen und Organisationsstrukturen des Einrichtungsträgers Einfluss auf die Praxisanleitung nehmen. Auf der Mikroebene kann es eine bestimmte Kultur im Team sein, die als Kontext auf die Anleitung wirkt.
Ausgewählte Akteure	In eine Pflege- bzw. Anleitungssituation sind in der Regel mehrere Personen involviert. An einer Visite im Krankenhaus nimmt z. B. eine Vielzahl an Personen teil: Ärzt*innen, Patient*innen, Pflegepersonen bzw. Praxisanleitende, ggf. Angehörige und der / die Lernende. Jede einzelne Person hat eine bestimmte Rolle inne und es werden an sie bestimmte Erwartungen herangezogen. Die Personen folgen in ihrem Handeln oftmals unterschiedlichen Denkmustern und Handlungslogiken, mit denen sie Einfluss auf die Situation nehmen. Es kann aber auch sein, dass die Praxisanleiterin allein mit ihrer Lernenden eine Gruppe Bewohner*innen versorgt. Zu Beginn der Ausbildung ist die Lernende (entsprechend des Rahmenausbildungsplanes) noch nicht herausgefordert, komplexe Situationen mit Angehörigen selbstständig zu gestalten. Dennoch können sie Akteure sein und die Praxisanleiterin kann die Lernende bereits für die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Angehörigen sensibilisieren.
Erleben, Deuten, Verarbeiten	Berufliche Handlungssituationen werden von den beteiligten Personen unterschiedlich wahrgenommen und vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen und Deutungsmuster individuell interpretiert. Im Beispiel der Visite erlebt der / die Lernende diese aufgrund der Informationsfülle vielleicht als Herausforderung und kann nur schwer folgen, während der / die Patient*in sich nicht traut, Fragen zu stellen, obwohl das wichtig wäre. In der Praxisanleitung geht es darum, die unterschiedlichen Situationsdeutungen aufzudecken, um ein gemeinsames Situationsverständnis entwickeln zu können und Auszubildenden zu ermöglichen, die Gestaltung von Situationen zu lernen.
Handlungsmuster	In den Handlungsmustern der Praxisanleitenden zeigen sich ihre pädagogischen Kompetenzen in unterschiedlichen beruflichen Handlungssituationen bzw. Anleitungssituationen. In Bezug auf die gesetzlich definierte Kernaufgabe „Anleitungen gestalten“ stimmen Praxisanleitende z. B. Lernziele, -bedarfe und -bedürfnisse mit den Lernenden ab und greifen diese in Anleitungssituationen auf.

Tab. 3: Situationsmerkmale (modifiziert nach: Fachkommission 2019: 24 f.)

5 Die Module im Überblick

Von den 300 Stunden für die berufspädagogische Zusatzqualifikation (vgl. PflBG) wurden 290 Stunden auf die sechs Module verteilt. Die übrigen zehn Stunden stehen für die freie Verteilung zur Verfügung (s. Tab. 4). In Modul 5 ist ein pflegepädagogisches Praktikum vorgesehen, in dem z. B. Hospitationen durchgeführt und erste Anleitungssituationen gestaltet werden können. Das Praktikum kann auf einen längeren Zeitraum aufgeteilt und bspw. in einem Seminar des Moduls 4 begleitet und reflektiert werden. Die ausführlichen Modulbeschreibungen und Gestaltungsempfehlungen für die Prüfungsleistungen befinden sich im Anhang 1.

Die Bildungseinrichtungen im Land Brandenburg können eigene Bildungsprogramme bzw. Curricula für die berufspädagogische Zusatzqualifikation zur Praxisanleiterin / zum Praxisanleiter auf der Grundlage der Module dieses Modellcurriculums entwickeln. Ebenso können die Module weitgehend auf die Qualifizierung von Praxisanleitenden für weitere Gesundheitsberufe übertragen werden. Zu beachten wären jedoch die spezifischen Rahmenbedingungen und Lerngegenstände.

Nummer	Modultitel	Umfang
Modul 1	Eine professionelle Identität als Praxisanleiter*in entwickeln <ul style="list-style-type: none"> • Teil A: Rolle und Aufgaben von Praxisanleitenden • Teil B: Die persönliche Gesundheit und die Gesundheit anderer fördern • Teil C: Lernen als persönlichen Entwicklungsprozess gestalten Empfohlene Prüfungsleistung: Präsentation zum eigenen Handlungsfeld und zur bisherigen Anleitungstätigkeit	60 h
Modul 2	Beziehungen personen- und situationsorientiert gestalten Empfohlene Prüfungsleistung: Gesprächsprotokoll und Reflexionsbericht	35 h
Modul 3	Das eigene pädagogische Handeln als Praxisanleiter*in reflektieren und begründen Empfohlene Prüfungsleistung: Gruppengespräch / Podcast	25 h
Modul 4	Anleitungssituationen planen, durchführen, evaluieren und die Leistung der Lernenden einschätzen <ul style="list-style-type: none"> • Teil A: Anleitungssituationen planen und durchführen • Teil B: Anleitungssituationen evaluieren und die Leistung der Lernenden einschätzen Empfohlene Prüfungsleistung: Schriftliche Anleitungsplanung für eine Lernende / einen Lernenden	90 h
Modul 5	Praxismodul: Anleitungs- und Bewertungssituationen gestalten Empfohlene Prüfungsleistung: Eine Anleitungs- oder Bewertungssituation auf der Grundlage des schriftlichen Anleitungsplans durchführen und evaluieren, Peer-to-Peer-Feedback und Reflexionsbericht	40 h
Modul 6	Lernortkooperation fördern und Curriculumentwicklung mitgestalten Empfohlene Prüfungsleistung: Ein schriftlich konzipierte Arbeits- und Lernaufgabe	40 h
Zur freien Verfügung		10 h
Gesamtsumme		300 h

Tab. 4: Modul- und Stundenübersicht

6 Konzept für die berufspädagogischen Fortbildungen für Praxisanleitende

Im vorliegenden Konzept für die berufspädagogischen Fortbildungen für Praxisanleitende werden potenzielle Fortbildungsthemen und Organisationsformen für die fortlaufende Bildung und pädagogische Kompetenzentwicklung der Praxisanleitenden vorgestellt. Sie sollen den Bildungsträgern als Anregungen für die Gestaltung von Fortbildungsangeboten dienen.

Die adressierte Zielgruppe muss an dieser Stelle zunächst etwas differenziert werden: Praxisanleitende mit einer berufspädagogischen Zusatzqualifikation im Umfang von 200 Stunden sind laut § 4, Abs. 3 PflAPrV den Praxisanleitenden mit einer Qualifikation nach dem neuen Pflegeberufegesetz (300 Stunden) gleichgestellt. Wir gehen davon aus, dass die Fortbildungsbedarfe der Praxisanleitenden mit der Qualifikation im Umfang von 200 Stunden vor allem Neuerungen im Zuge des Pflegeberufegesetzes tangieren. Themen der Module 1 (Teil A), 3 und 6 des Modellcurriculums sollten dieser Zielgruppe daher langfristig als Fortbildungsangebote zur Verfügung stehen. In aktuellen berufspädagogischen Zusatzqualifikationen zur Praxisanleiterin / zum Praxisanleiter im Umfang von mindestens 300 Stunden sollten diese Neuerungen bereits aufgenommen worden sein, sodass diese Zielgruppe an anderen, vertiefenden Fortbildungsthemen (z. B. die Gestaltung von Gruppenanleitungen und Ausbildungsprojekten, Entwicklung von Bewertungsinstrumenten) interessiert ist.

Für die Wahrnehmung ihrer Anleitungstätigkeiten müssen Praxisanleitende dem Landesamt für Arbeitsschutz, Verbraucherschutz und Gesundheit (LAVG) des Landes Brandenburg nachweisen können, dass sie ab dem Jahr 2020 jährlich an „insbesondere berufspädagogischen Fortbildungen“ im Umfang von mindestens 24 Stunden (entspricht 24 Fortbildungspunkten) teilgenommen haben (vgl. § 4, Abs. 3 PflAPrV; LAVG 2020). Da die Fortbildungsgegenstände, die unter dem Begriff „insbesondere berufspädagogisch“ zu fassen sind, in der pflegepädagogischen Fachöffentlichkeit noch nicht abschließend diskutiert wurden, legt die Arbeitsgruppe hier zunächst ihr Verständnis von berufspädagogischen Fortbildungen für die Praxisanleitenden anhand der Vorgaben in der PflAPrV dar. In Bezugnahme auf die Paragraphen 4, 6, 8, 10 und 16 der PflAPrV, erfüllen Praxisanleitende den gesetzlichen Auftrag,

- Lernende auf der Grundlage des Ausbildungsplans schrittweise, geplant und strukturiert an die Wahrnehmung der beruflichen Aufgaben als Pflegefachfrau / Pflegefachmann heranzuführen (→ pädagogisch-didaktisches, kompetenzorientiertes Anleitungshandeln),
- Lernende zum Führen des Ausbildungsnachweises anzuhalten (→ Förderung der Selbstständigkeit und der Selbstverantwortung der Lernenden für ihre Lernprozesse),
- die Leistung bzw. den Stand der Kompetenzentwicklung einzuschätzen, zu bewerten und zu dokumentieren und als Mitglied des Prüfungsausschusses zu prüfen (→ kompetenzorientierte Bewertungssituationen gestalten) sowie
- die regelmäßige Verbindung mit der Schule für Abstimmungsprozesse zu halten (→ Lernortkooperation und Organisation der Ausbildung).

Aus diesen gesetzlich definierten Kernaufgaben der Praxisanleitenden gehen einschlägige pädagogische Tätigkeiten hervor, die in Tabelle 5 zusammengefasst und um beispielhafte berufspädagogische Fortbildungsgegenstände sowie die Vorgaben des LAVG (2020) ergänzt werden. Die Fortbildungsgegenstände wurden von der Neksa-Arbeitsgruppe Modellcurriculum Praxisanleitung und im Rahmen einer Themenabfrage im Yammernetzwerk in der Zeit vom 25.05.-29.05.2020 gesammelt. Sie weisen unserer Auffassung nach auf die *pädagogischen* Kernaufgaben und den Anspruch an Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der Praxisanleitenden hin. Die Fortbildungsgegenstände werden nachfolgend in den Modulen des Modell-Curriculums verortet (s. Tab. 6). Für die Bildungsträger besteht dadurch die Möglichkeit, berufspädagogische Fortbildungseinheiten aus dem eigenen Curriculum für die berufspädagogische Zusatzqualifikation oder dem Modell-Curriculum zu entwickeln.

Pädagogische Tätigkeiten der Praxisanleitenden (gemäß PflAPrV)	Berufspädagogische Fortbildungsgegenstände (Beispiele)	Beispiele für Organisationsformen laut Vorgaben zum Fortbildungsnachweis von Praxisanleitenden (LAVG 2020)	Verortung der Fortbildungsgegenstände im Modell-Curriculum
Pädagogisch-didaktisches, kompetenzorientiertes Anleitungshandeln	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefung: kompetenzorientiert Anleiten • Gruppenanleitung • Vertiefung: Anleitung unterschiedlicher Zielgruppen – Besonderheiten / Herausforderungen (bspw. Pflegestudierende) • Vertiefung: Reflexionsprozesse gestalten • Vertiefung: Anleitungsmethoden 	<p>z. B. Seminare, Kurse, Workshops, Inhouse-Schulungen</p> <p>Für eine Stunde (45-60 Min.) wird 1 Punkt (max. 8 Punkte / Tag) angerechnet. Die Teilnahmebescheinigung muss das Thema und die Dauer der Veranstaltung ausweisen.</p>	insbesondere Modul 1, A Modul 2 Modul 3 Modul 4, A/B
Förderung der Selbstständigkeit / der Selbstverantwortungen für den eigenen Lernprozess	<ul style="list-style-type: none"> • herausfordernde Lernende betreuen und anleiten • Vertiefung: Lerndiagnostik und individuelle Lernberatung 	<p>z. B. Seminare, Workshops (s. oben) und E-Learning-Einheiten (vgl. weiter unten: bspw. Learning out Loud)</p> <p>Für eine E-Learning-Einheit, die einem Arbeitsaufwand von 45 Minuten entspricht, wird ein Punkt angerechnet (max. 8 von 24 Punkten).</p>	insbesondere Modul 2 Modul 3 Modul 4, A/B
Kompetenzorientierte Bewertungssituationen gestalten	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefung: kompetenzorientierte Beurteilung und Bewertung • Entwicklung von Prüfungsinstrumenten 	z. B. Seminare, Kurse, Workshops, E-Learning-Einheiten (s. oben)	Insbesondere Modul 1, A Modul 4, B

Lernortkooperation und Organisation der Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefung: Kenntnisse und Arbeit mit PflBG, PflAPrV, Rahmenplänen, Ausbildungsnachweis • Vertiefung: Erstellung betrieblicher Ausbildungspläne • Vertiefung: Entwicklung von Arbeits- und Lernaufgaben • Vertiefung: Konzepte der Lernortkooperation • Praxisanleitung am dritten Lernort (Skills Lab, Lernlabor) • Entwicklung und Gestaltung von Ausbildungsprojekten • Willkommenskultur entwickeln 	<p>z. B. Seminare, Workshops sowie Inhouse-Schulungen (insbesondere für die Erstellung betrieblicher Ausbildungspläne und Arbeits- und Lernaufgaben, Lernortkooperation), E-Learning-Einheiten (für den Erwerb von Überblickswissen bzw. theoretische Einführung), Kongresse, Tagungen</p> <p>Je nach Dauer des Kongresses, der Tagung werden max. 6 Punkte am Tag (max. 8 von 24 Punkten) angerechnet. Der Teilnahmebescheinigung muss das Programm beigelegt werden.</p>	<p>insbesondere Modul 1, A Modul 2 Modul 4, A Modul 6</p>
Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der Praxisanleitenden	<ul style="list-style-type: none"> • (selbstorganisierte) Kollegiale Beratung • Umgang mit ethischen Fragestellungen • Vertiefung: Umgang mit schwierigen Rahmenbedingungen für die Praxisanleitung • Vertiefung: herausfordernde Gesprächssituationen bewältigen • Vertiefung: Nutzung digitaler Medien für die Praxisanleitung • Interprofessionelles Lehren und Lernen in der Berufspraxis • Diskriminierung in der Pflegeausbildung – Erscheinungs- und Handlungsformen • Mobbing in der Pflege(ausbildung) • Interkulturelle Bildung • Mitwirkung an Forschungsprojekten 	<p>z. B. Seminare, Kurse, Workshops, E-Learning-Einheiten (s. oben)</p>	<p>insbesondere Modul 1, B/C Modul 2 Modul 3</p>

Tab. 5: Potenzielle berufspädagogische Fortbildungsgegenstände

Die Organisation der berufspädagogischen Fortbildungen kann im Wesentlichen nach Dauer bzw. Umfang und Präsenz in der Bildungseinrichtung in vier Formen differenziert werden:

- Blockveranstaltungen/langfristige Angebote (z. B. dreitägiger Kurs, Studium der Berufspädagogik),
- Einzelveranstaltungen (z. B. Kongress, Seminar),
- Präsenzveranstaltungen (z. B. Seminar, Schulung) und
- E-Learning/Blended learning (z. B. Webinar, E-Learning-Einheit).

Kombinationen sind natürlich möglich und aus unserer Sicht auch angezeigt, um Praxisanleitenden die nötige Flexibilität für eine Teilnahme zu bieten. Die Organisationsformen müssen auch im Zusammenhang mit den Fortbildungsgegenständen gewählt werden. Angebote aus dem Bereich E-Learning und Blended learning können neben dem thematisierten Fortbildungsgegenstand z. B. einen Beitrag zur Förderung der Medienkompetenz der Praxisanleitenden leisten (vgl. weiter unten). Für Fortbildungen zum Thema kompetenzorientierte Anleitung und Beurteilung eignen sich dagegen eher Präsenzformate, in denen an simulierten Situationen gearbeitet werden kann.

Obwohl die berufspädagogischen Fortbildungsangebote den Themen einzelner Module des Modell-Curriculums bzw. der Curricula der Bildungsträger entsprechen, empfehlen wir eine separate Organisation und Durchführung der Fortbildungen. Einerseits kann dadurch die Störung des Gruppenprozesses in den Weiterbildungskursen durch ständig wechselnde Teilnehmende der berufspädagogischen Fortbildung vermieden werden. Andererseits sind die Fortbildungsbedarfe z. T. sehr spezifisch und differenziert, sodass ihre Beantwortung mehr Raum benötigt, als in der berufspädagogischen Zusatzqualifikation für Praxisanleitende zur Verfügung steht. Dennoch ist es vorstellbar, erfahrene Praxisanleitende in der Fortbildung z. B. als Expert*innen in die berufspädagogische Zusatzqualifikation einzubeziehen.

Ein spezielles digitales Format, das bereits in Weiterbildungen anderer Branchen eingeführt und in der Fortbildung kontinuierlich weitergeführt werden kann, ist das Lernkonzept *Learning out loud* – oder anders ausgedrückt: Lernen durch Lehren. Wegen der Bedeutung, die es für die Bildungsprozesse der Praxisanleitenden einnehmen kann, wird es im folgenden Abschnitt ausführlicher vorgestellt.

7 Das Lernkonzept Learning out Loud²

7.1 Was ist Learning out Loud?

Learning out Loud (LoL) ist ein Lernsetting, in dessen Rahmen informelles, digitales und soziales Lernen erprobt werden können. Das Format zielt darauf, eine Lernkultur zu etablieren, die der modernen Arbeitswelt angemessen ist. Ziel ist der Aufbau konkreter Kompetenzen durch einen *offen gelegten* Lernprozess im Sinne eines Research out Loud, Failure out Loud oder Feedback out Loud. Dabei werden Erfahrungen mit der Erstellung von eigenen Lerninhalten gemacht – somit wird eigene Wirksamkeit und Kompetenz erlebt. Am Ende steht der Aufbau eines spezifischen (digital zur Verfügung stehenden) Wissensbestandes, der für die weitere Personalentwicklung genutzt werden kann.

In einem LoL-Zirkel (vgl. Abb. 2) arbeitet eine Gruppe von fünf bis sieben Personen unterstützt durch eine Prozessbegleitung zusammen. Jede Person plant im Rahmen des Zirkels selbstbestimmt eine Lerneinheit, entwirft eigene Beiträge und produziert somit einen digitalen Lerninhalt, der sicht- und hörbar gemacht wird. Kern von LoL ist somit, das eigene Lernen „laut“ – also sicht- und nutzbar für andere – zu machen. Die Gruppe ist einerseits groß genug, um differente Erfahrungen und Perspektiven einzubringen, andererseits klein genug, damit sich alle Teilnehmenden aktiv beteiligen können – der persönliche Kontakt fördert die kollaborative Atmosphäre. Anders als bei einem Team im Arbeitskontext besteht beim LoL nicht zwingend eine enge kollegiale Bindung der Personen.

Der Lerngruppe steht eine / ein Prozessbegleiter*in zur Seite, die / der Lern- und Reflexionsprozesse anregt und begleitet. Zudem weisen die Begleitenden auf *blinde Flecken* in der thematischen und gruppenbezogenen Auseinandersetzung hin. Grundsätzlich ist es wünschenswert, dass die Teilnehmenden sukzessive in die Rolle der Begleitenden hineinwachsen.

7.2 Der LoL-Zirkel

Ein LoL-Zirkel ist auf sieben Wochen angelegt, wobei pro Woche jeweils eine Stunde Zeit für das Treffen vorgesehen ist. Weitere ein bis drei Stunden pro Woche Selbstlernzeit müssen von den Teilnehmenden investiert werden. Zwischen den Treffen, bei denen die Ergebnisse mit den anderen geteilt werden, arbeiten die Teilnehmenden selbstständig an ihrem Lernziel, um für das jeweils nächste Treffen vorbereitet zu sein. Die Treffen finden in einem virtuellen Raum statt. Die Erfahrung hat allerdings gezeigt, dass eine persönliche Begegnung zu Beginn der Lernreise, das Vertrauen der teilnehmenden Personen in sich selbst und in die anderen stärkt. Für die weitere Zusammenarbeit bieten sich neben Videokonferenzsystemen digitale Arbeitsräume bzw. Notizbücher an. Der siebenwöchige Ablauf eines LoL-Zirkels wird im Folgenden näher erläutert.

² Der Text ist an eine Veröffentlichung zum Lernkonzept angelehnt: Walter, Anja / Kühn, Gernot (2019). „Learning out Loud“ – digitales social learning in der beruflichen Weiterbildung. In: Pädagogik für Gesundheitsberufe (6) 2, S. 157-162.

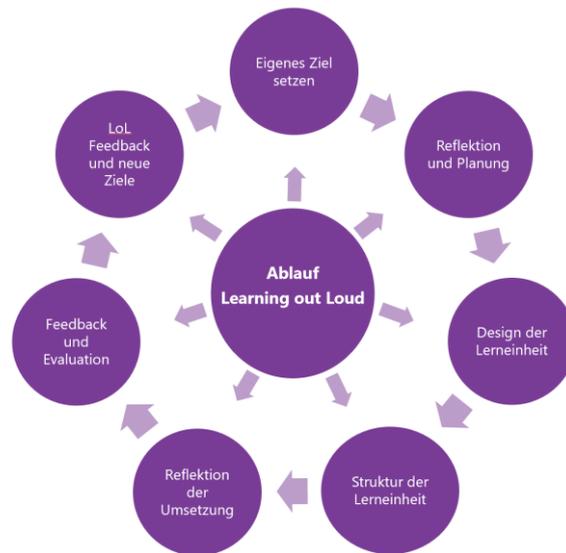


Abb. 2: Der Learning Out Loud Zyklus (vgl. Kühn / Marx 2018)

Woche 1 – Ein eigenes berufspädagogisches Ziel setzen

In der ersten Woche setzen sich alle Teilnehmenden ein individuelles arbeitsrelevantes Lernziel. Es muss innerhalb der sieben Wochen erreichbar sein und soll – obwohl es ein persönliches Ziel ist – von Interesse für andere Personen der Einrichtung sein. Die Gruppe fungiert dabei als Impuls- und Feedbackgeber. Bedeutsam ist das direkte Feedback zu den individuellen Überlegungen. Jede einzelne Person soll eine Leidenschaft entwickeln, sich für das eigene berufspädagogische Lernziel zu engagieren. Da auch zwischen den Treffen aktiv an den individuellen Themen gearbeitet wird, ist die Reflexion der Motivation zu Beginn unerlässlich. Ist das Ziel formuliert, kann mit der Quellensuche begonnen werden. Als Quelle werden zunächst die Gruppenmitglieder genutzt. Alle bringen sich mit ihren Gedanken und Erfahrungen ein, verweisen auf Literatur, Links oder Expert*innen, zeigen mögliche Stolpersteine oder Achtungszeichen auf. Die jeweilige Person im Mittelpunkt bekommt somit innerhalb kürzester Zeit ein Gefühl für Umfang, Aufwand und Tiefe der selbstgestellten Lernaufgabe und kann frühzeitig Anpassungen vornehmen. Die Begleitenden helfen dabei, erreichbare Ziele zu definieren. Sie verweisen auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nötig sind, um einen nachhaltig nutzbaren Beitrag zum Thema erstellen zu können. Diese Skills müssen mitunter erst erworben werden.

Woche 2 – Reflexion der Quellen und Planung des eigenen Lernens

Zwischen den Treffen der ersten und zweiten Woche stellen sich alle Teilnehmenden gegenseitig Quellen zur Verfügung – bspw. stellen sie Links oder Texte ein und schreiben Ideen und Gedanken zu den jeweiligen Zielen nieder. In der zweiten Woche sichten und bewerten die Teilnehmenden die Quellen, es wird eine Quellenkritik vorgenommen. Zudem tauschen sich die Teilnehmenden zu ihrem eigenen Lernprozess aus. Über ein Brainstorming sammeln sie Lernstrategien und inspirieren sich gegenseitig dazu, neue Lernstrategien auszuprobieren. Als Ergebnis legen die Teilnehmenden fest, wie, wann und was sie genau lernen und später lehren wollen.

Woche 3 – Design der Lerneinheit

Wenn die Teilnehmenden in das dritte Treffen kommen, geht es um grundsätzliche Ideen zum Design der Lerneinheit, die sie selbst gestalten wollen. Zum Beispiel über die Methode „Was sagen der Träumer, der Realist und der Kritiker dazu?“ erhalten alle ein erstes Feedback zu ihren inhaltlichen Überlegungen. Die Gruppenmitglieder können sich dabei in die anvisierte Zielgruppe hineinversetzen. Die Methode bietet durch die Verfremdung und Perspektivenübernahme die Chance, mögliche Bedenken offen zu äußern.

Woche 4 – Die eigene Lerneinheit strukturieren

In der vierten Woche kreieren die Teilnehmenden ihre eigene *Lernstory*. Sie beschäftigen sich dazu mit didaktischen Prinzipien, die für ihr Thema eine Bedeutung haben und fragen sich: Welche Story möchte ich erzählen? Als Prinzip kann zum Beispiel der Situationsbezug gelten. Damit verbunden ist die Frage, für welche Situationen das potenzielle Publikum mein Thema gebrauchen kann. Das eigentliche *Learning Out Loud* findet dann zwischen Woche vier und fünf statt. In dieser Zeit produzieren die Teilnehmenden ihren Beitrag zum eigenen Lernziel, den sie dann einem größeren Publikum zugänglich machen – beispielsweise über ein internes soziales Netzwerk. Es werden z. B. produzierte Videos, Podcasts oder Blogs publiziert. Im Falle der berufspädagogischen Fortbildung für Praxisanleitende kann das Publikum aus anderen Praxisanleitenden oder Lernenden bestehen.

Woche 5 – Reflexion der Umsetzung

In Woche fünf findet eine ausführliche Selbstreflexion aller Teilnehmenden statt. Zunächst geht es nur um die Akteursperspektive. Leitende Fragen können sein: Wie ist es mir ergangen? Konnte ich umsetzen, was ich mir vorgenommen habe? Welche Stolpersteine habe ich empfunden? Was würde ich beim nächsten Mal anders machen, was würde ich beibehalten? Wie hat mein Publikum reagiert? Konnte ich auf Rückfragen eingehen?

Woche 6 – Feedback und Evaluation

In der sechsten Woche folgt die Phase des Feedbacks und der Evaluation der Beiträge. Dazu wird – je nach Vorerfahrungen der Teilnehmenden – zunächst erarbeitet, wie Feedback gegeben wird. Über die *Kopfstandmethode*³ kann z. B. gesammelt werden, was beim Geben und Nehmen von Feedback beachtet werden muss. Erst dann erfolgt anhand des erarbeiteten Leitfadens das Feedback an die einzelnen Akteure und – je nach Setting und Vorerfahrungen der Teilnehmenden – wird eine dezidierte Evaluation vorgenommen. Gegebenenfalls hat auch eine Evaluation mit den Teilnehmenden im Rahmen der Veröffentlichung stattgefunden. Diese würde ebenso in das Feedback einbezogen.

³ Leitende Frage wäre: Was muss ich tun, damit Feedback misslingt und auf keinen Fall angenommen wird? Spielerisch lassen sich die Grundlagen von Feedback daraus ableiten.

Woche 7 – Evaluation des LoL-Zirkels und neue Ziele

In der letzten Woche erfolgt eine gemeinsame Evaluation der Zusammenarbeit im LoL-Zirkel. Die Teilnehmenden tauschen sich dabei über die Art und Weise der digitalen Zusammenarbeit aus. Sie überprüfen ihre diesbezüglichen Kompetenzen, nehmen wahr, welche sie neu dazu-gewonnen haben, und überlegen, woran sie weiterarbeiten wollen. Der LoL-Zirkel ist damit abgeschlossen und kann bei Bedarf nahtlos in die nächste Runde übergehen, indem neue Ziele identifiziert werden.

Die Gestaltung des Rahmens des LoL-Zirkels

Alle Termine werden methodisch durch die Prozessbegleitenden vorbereitet. In kurzer Zeit müssen alle Teilnehmende zu Wort kommen – alle wollen sich einbringen und ein Feedback erhalten etc. Entsprechend stringent müssen die Begleitenden einerseits agieren, andererseits soll aber auch die Kreativität angeregt werden, was über spielerische Methoden möglich ist. LoL ist weniger ein einmaliges Ereignis – vielmehr ist es als dauerhafter Prozess angelegt, in dessen Verlauf sich die Teilnehmenden mehr und mehr vom Status der Lernenden lösen und selbst zu Lehrenden werden. Das hat didaktische Gründe: Lernen durch Lehren gilt als besonders nachhaltig. Es trägt zu Kreativität und schließlich zum Kulturwandel bei, weil die Teilnehmenden im Verlauf viele positive Erfahrungen mit informellem Lernen sammeln und gleichsam nebenbei viele digitale Methoden eingeübt haben.

7.3 Theoretischer Rahmen für digitales social learning

Zugrundeliegendes Lernverständnis

Eine grundlegende Konturierung des theoretischen Rahmens für digitales social learning steht noch aus. Das Lernkonzept Learning out Loud folgt einem konstruktivistischen Lernverständnis (vgl. Reich 2012). Lernen wird nicht als einfache Wissensaneignung verstanden, sondern als eigenwilliger, konstruktiver und selbstorganisierter Prozess, der vor dem Hintergrund subjektiv-biografischer Lerngründe und emotional bedingt erfolgt. Lernen geschieht ebenso durch die Erfahrung von Differenz – z. B. wenn andere Teilnehmende andere Sichtweisen äußern – und durch Reflexivität. Das Lernen in der Gruppe ist demnach unabdingbar. Wenn Lernprozesse gelingen sollen, müssen Wertschätzung der Einzigartigkeit und das Gefühl der Sichtbarkeit ihn tragen. Im Lernkonzept LoL wird Lernen ermöglicht, indem ein Rahmen für wertvolle Lernerfahrungen bereitgestellt und gestaltet wird. Anschluss findet das Konzept an weitere Lernformate – so zum Beispiel an das Workplace Learning (Ifenthaler 2018), an die Communities of Practice (Wenger / McDermott / Snyder 2002) und an Peer-to-Peer-Learning (Boud / Cohen / Sampson 2001).

Lernerfolg und Learning out Loud

Der Lernerfolg durch LoL ist nicht eindeutig operationalisier- und messbar – Lernen ist ein hochkomplexes Geschehen und Evaluationsversuche reduzieren oft die Wirklichkeit. Es können lediglich Hinweise gegeben werden, welche Bemühungen unter welchen Bedingungen für welche Zielgruppen zu guten Lernergebnissen führen *können*. In diesem Sinne wird der Lernerfolg im Lernkonzept LoL sowohl formativ (im Prozess) als auch summativ (am Ende des Prozesses) evaluiert. Evaluation wird stärker als Reflektion und als gemeinsames Anliegen zu Beginn eingeführt und kontinuierlich umgesetzt. Peer-Feedback und Feedback durch die Begleitenden finden im Modus einer Beratung statt. Am Ende reflektieren die Teilnehmenden, ob, was und wie sich etwas an ihrem Denken und Handeln verändert hat. Der subjektive Eindruck, etwas Bedeutsames gelernt und gelehrt zu haben, ist in gewisser Weise Parameter des Lernerfolgs (vgl. Walter 2013).

Zusammenfassend sei gesagt: Es geht im LoL nicht nur darum, über das Konzept persönliche Aneignungsprozesse zu strukturieren und zu begleiten. Digitale Zusammenarbeit und das aktive Teilen von Erkenntnissen stehen im Mittelpunkt. Es wurde deutlich, dass dies eine offener Lernkultur in den Einrichtungen und den Lerngruppen erfordert. Teilnehmende, die eine Zusatzqualifikation zur Praxisanleiterin / zum Praxisanleiter abgeschlossen haben, äußern häufig den Wunsch, im Kontakt zu bleiben und weiter miteinander zu lernen. LoL-Zirkel könnten zur kontinuierlichen Fortbildung etabliert werden.

8 Erste Überlegungen zur Evaluation der berufspädagogischen Zusatzqualifikation und der berufspädagogischen Fortbildungen

Nach der Veröffentlichung des Modellcurriculums und des Fortbildungskonzeptes planen wir, die entwickelten berufspädagogischen Angebote mittel- und langfristig mit ausgewählten Bildungsträgern zu evaluieren. Ziel der Evaluation wird es u. a. sein, Erkenntnisse über die Umsetzung der berufspädagogischen Zusatzqualifikation sowie der Fortbildungen zu generieren, die kompetenzorientierten Lehr-Lernprozesse zu analysieren und die Weiterentwicklung der Bildungsangebote für die Praxisanleitenden zu fördern. In Bezug auf das Modellcurriculum wird der Blick auf die Einschätzung der Bildungsangebote aus der Perspektive der Teilnehmenden und Dozent*innen sowie insbesondere auf die Ergebnisse der Lernprozesse der Praxisanleitenden (z. B. gewonnene bzw. veränderte Einsichten der Praxisanleitenden, pädagogisches Selbstverständnis, entwickelte Kompetenzen) gerichtet werden. Ein Konzept für die Evaluation wird im Rahmen des Neksa-Projektes erstellt.

9 Weitere Empfehlungen der Arbeitsgruppe

An dieser Stelle werden weitere Empfehlungen der Arbeitsgruppe für die Gestaltung der berufspädagogischen Zusatzqualifikation gebündelt. Wir haben sie in unseren Arbeitsgruppentreffen entwickelt und konsentiert. Die Empfehlungen sollen den Bildungsträgern bei der Erstellung ihrer Bildungsangebote als Orientierungspunkte dienen. Die Neksa-Arbeitsgruppe Modellcurriculum Praxisanleitung empfiehlt,

- die berufspädagogische Zusatzqualifikation zur Praxisanleiterin/zum Praxisanleiter in vollem Umfang (mindestens 300 Stunden) zu absolvieren. Eine Verkürzung der Qualifikation durch großzügige Anrechnung von anderen, insbesondere nicht pädagogischen Fort- und Weiterbildungen, sollte nicht erfolgen. Eine Verkürzung leistet keinen Beitrag zur Entwicklung einer Identität als Praxisanleiterin/ als Praxisanleiter und für die Anbahnung pädagogischer Kompetenzen.
- die maximale Fehlzeit in der berufspädagogischen Zusatzqualifikation auf einen Umfang von maximal 10% (30 Stunden) zu begrenzen. Die Bildungsträger können individuelle Ausgleichsleistungen bei Überschreitung der 10 % festlegen.
- die berufspädagogischen Bildungsangebote (insbesondere die berufspädagogische Zusatzqualifikation) in modularisierter Präsenzform durchzuführen. Digitales Lernen soll als Lerngegenstand und für die methodisch-mediale Gestaltung berücksichtigt werden.
- eine kompetenzorientierte Einschätzung der Leistungen der Bildungsteilnehmenden vorzunehmen. Den Bildungsträgern obliegt die Ausgestaltung der Prüfungsleistungen.
- die Begriffe *Zertifikat* als Nachweis für die erfolgreich absolvierte berufspädagogische Zusatzqualifikation und *Teilnahmebescheinigung* als Nachweis für den Besuch von berufspädagogischen Fortbildungsveranstaltungen zu verwenden. Das Zertifikat sollte Aufschluss über Gesamtumfang, Inhalte und Stundenverteilung, Name und Geburtsdatum der/des Bildungsteilnehmer*in geben.

10 Ausblick

Curriculare Entwicklungsprozesse sind niemals ganz abgeschlossen. So stellen auch das vorliegende Modellcurriculum und das Fortbildungskonzept lediglich den Status quo des pflegedidaktischen Diskurses, berufsgesetzlicher Anforderungen und der Bildungsbedarfe der Praxisanleitenden dar. Mit der Weiterentwicklung des Kenntnisstandes zur Pflegeausbildung und zur Fort- und Weiterbildung der Praxisanleitenden werden ebenso Weiterentwicklungen des Modellcurriculums nötig. Neue berufspädagogische Fortbildungsbedarfe der Praxisanleitenden müssen erschlossen und gesetzte Ziele anvisiert werden. Dazu gehören z. B. das Hochschulstudium für Praxisanleitende (vgl. § 31 PflAPrV) sowie die zunehmende Nutzung von digitalen Medien in der Praxisanleitung. Auch im Bereich der Vernetzung und des Austauschs der Praxisanleitenden im Land Brandenburg sind weitere Schritte zu gehen. Denkbar wären z. B. die Gestaltung eines jährlichen Praxisanleitenden-Forums im Land Brandenburg sowie die Einrichtung einer digitalen Austauschplattform für ausbildungsrelevante Themen. Wir möchten die Praxisanleitenden im Land Brandenburg dazu ermutigen, sich selbstorganisiert zu vernetzen und den regelmäßigen Austausch zum Lernen in der Praxis zu pflegen.

Literatur

- Bohrer, Annerose (2013): Selbstständigwerden in der Pflegepraxis. Eine empirische Studie zum informellen Lernen in der praktischen Pflegeausbildung. Berlin: WVB.
- Bohrer, Annerose (2015): Informelles Lernen in der pflegepraktischen Ausbildung. In: Ertl-Schmuck, Roswitha; Greb, Ulrike (Hrsg.): Pflegedidaktische Forschungsfelder. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 125-147.
- Bohrer, Annerose / Walter, Anja (2015): Entwicklung beruflicher Identität – empirische Erkenntnisse zum Lernen in der Berufspraxis. In: Pädagogik der Gesundheitsberufe 2 (3), S. 23-31.
- Boud, David / Cohen, Ruth / Sampson, Jane (2001): Peer learning in higher education. Learning from & with each other. London: Kogan Page.
- Darmann-Finck, Ingrid / Muths, Sabine (2016): Lernen am Arbeitsplatz – Konzepte für das betriebliche Bildungspersonal. In: Brinker-Meyendriesch, Elfriede / Arens, Frank (Hrsg.): Diskurs Berufspädagogik Pflege und Gesundheit. Wissen und Wirklichkeiten zu Handlungsfeldern und Themenbereichen. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin, S. 188-209.
- DBR – Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe (2017): Pflegeausbildung vernetzend gestalten – ein Garant für Versorgungsqualität. URL: <http://bildungsrat-pflege.de/wp-content/uploads/2014/10/broschuere-Pflegeausbildung-vernetzend-gestalten.pdf>
[Stand: 22.05.2020]
- Dehnbostel, Peter (2015): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. 2., erweiterte und neu bearbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Erpenbeck, John / von Rosenstiel, Lutz (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schaeffer-Poeschel.
- Erpenbeck, John / Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster: Waxmann.
- Ertl-Schmuck, Roswitha / Fichtmüller, Franziska (2009): Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung. Weinheim, München: Juventa.

- Fachkommission nach § 53 PfIBG (2019): Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PfIBG.
 URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/geschst_pflgb_rahmenplaene-der-fachkommission.pdf [Stand: 28.04.2020]
- Fachkommission nach § 53 PfIBG (2020): Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen. URL:
https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Begleitmaterialien_zu_den_Rahmenplaenen.pdf [Stand: 22.05.2020]
- Fichtmüller, Franziska / Walter, Anja (2007): Pflegen lernen – empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns. Göttingen: V&R unipress.
- Fichtmüller, Franziska / Walter, Anja (2010): Pflege gestalten lernen – pflegedidaktische Grundlagenforschung. In: Ertl-Schmuck, Roswitha / Fichtmüller, Franziska (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa. S. 91-123.
- Friesacher, Heiner (2008): Theorie und Praxis pflegerischen Handelns. Begründung und Entwurf einer kritischen Theorie der Pflegewissenschaft. Göttingen: V&R unipress.
- Heursen, Gerd (1983): Kompetenz – Performanz. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1., Stuttgart: Klett-Cotta. S. 472-478.
- Ifenthaler, D. (Hrsg.) (2018): Digital workplace learning. Bridging formal and informal learning with digital technologies. Berlin: Springer.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kühn, Gernot / Marx, Martin (2018): Learning Out Loud – Einführung einer Lernkultur 4.0. In: managerSeminare. H. 249, 72-78. Bonn.
- LAVG – Landesamt für Arbeitsschutz, Verbraucherschutz und Gesundheit (2020): Fortbildungsnachweis von Praxisanleiterinnen und -anleitern im Rahmen des Pflegeberufgesetzes.
- Lissmann, Urban (2013): Portfoliobeurteilung. In: Frey, Andreas / Lissmann, Urban / Schwarz, Bernd (Hrsg.): Handbuch Berufspädagogische Diagnostik. Weinheim, Basel: Beltz. S. 111-116.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 70-182.

- Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Walter, Anja (2011): Über das Lernen und Lehren in der Pflegepraxis. In: Schulze-Kruschke, Christine / Paschko, Frauke: Praxisanleitung in der Pflegeausbildung für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Berlin: Cornelsen. S. 36-49.
- Walter, Anja (2013): Evaluation – Momentaufnahme der Zufriedenheit oder Reflexion von Lernprozessen. Pflegewissenschaft, 15 (5), 275-282. Hungen.
- Walter, Anja (2015): Pflege gestalten lernen – bedeutsame Phänomene für die Praxisbegleitung. In: Arens, Frank (Hrsg.): Praxisbegleitung in der beruflichen und akademischen Pflegeausbildung. Eine Standortbestimmung. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin. S. 187-209.
- Walter, Anja / Dütthorn, Nadin (Hrsg.) (2019): Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik. URL: https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/03/2019_02_20-FQR-Ver%C3%B6ffentlichung_ES.pdf [Stand: 25.02.2020]
- Wenger, Etienne / McDermott, Richard A. / Snyder, William S. (2002): Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business School Press.
- Wildt, Johannes / Wildt, Beatrix (2011): Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. In: Berendt, Brigitte / Wildt, Johannes / Szczyrba, Birgit / Voss, Hans-Peter (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: Raabe. S. 1-46.

Anhang 1: Die Module der berufspädagogischen Zusatzqualifikation

Modul 1	Eine professionelle Identität als Praxisanleiter*in entwickeln	Zeitrhythmus: 60 h
<p>Ziele und Relevanz des Moduls</p> <p>In diesem Modul stehen das Ankommen der Teilnehmenden in der berufspädagogischen Zusatzqualifikation, in ihrer Rolle und ihre Auseinandersetzung mit persönlichen, pflegerischen, pädagogischen und berufsethischen Haltungen und Handlungsweisen im Mittelpunkt. Das Modul fördert die Entwicklung eines professionellen pflegeberuflichen und pädagogischen Selbstverständnisses als Fundament für die Wahrnehmung der Praxisanleitenden-Rolle sowie der Positionierung im Pflgeteam. Es schafft eine Orientierung zu den Aufgaben und Handlungsfeldern der Praxisanleitung. Die Teilnehmenden entwickeln eine Vorstellung von professionellem Anleitungshandeln und vollziehen den Rollenwechsel von kompetenten Pflegenden zu Anleitenden. Das lebenslange Lernen und die Förderung der eigenen Gesundheit werden als wichtige Elemente in das professionelle Selbstverständnis der Praxisanleitenden integriert.</p>		
<p>Bildungsziele</p> <p>Die Teilnehmenden reflektieren Widersprüche zwischen der Vorbildwirkung für Lernende (auch im Hinblick auf die Fürsorge für zu pflegende Menschen) vs. gesundheitsbezogene Selbstbestimmung, z. B. Widersprüche zwischen Pflegeempfehlungen, institutionellen Vorgaben und biografisch bedingten, individuellen Gewohnheiten und Bewältigungsstrategien. Sie verstehen Pflege als eine Menschenrechtsprofession, die sich gegen Diskriminierung, Stigmatisierung und Stereotypisierung stellt und den von Abwertung Betroffenen beisteht. Sie reflektieren pflege-, gesundheitspolitische und gesellschaftliche Entwicklungen kritisch und fördern die Entwicklung von Solidarität, Selbstbestimmung und berufspolitischen Engagement. Für die eigene Positionierung sowie für die Partizipation an politischen Entscheidungsprozessen hinsichtlich der Pflegebildung entwickeln die Teilnehmenden Urteils- und Handlungsfähigkeit.</p>		
<p>Kompetenzen</p> <p>Die Teilnehmenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • reflektieren Anforderungen, Rollen und damit verbundene Spannungsfelder, rechtliche Grundlagen und Aufgabenfelder von Praxisanleitenden. • vollziehen einen Perspektiv- und Rollenwechsel von der/dem Pflegepraktiker*in zur/zum Praxisanleiter*in und verfügen über eine professionelle Identität als Praxisanleitende. • verfügen über ein Überblickswissen zur Struktur des Berufsbildungssystems in Deutschland, zum Pflegebildungssystem sowie zu den damit verbundenen Gesetzes- und Finanzierungsgrundlagen für die Pflegeausbildung und das Pflegestudium, ordnen aktuelle Entwicklungstrends ein und reflektieren diese kritisch. • identifizieren Wechselwirkungen zwischen dem Gesundheits- und Bildungssystem im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse. • identifizieren aktuelle und zukünftige Anforderungen an die pflegerische Versorgung und leiten daraus Schlussfolgerungen für die Pflegebildung ab. • sind vertraut mit Akteuren der Pflegebildung und ihren Interessen. • reflektieren Professionalisierungsprozesse in der Pflege und Pflegebildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ansprüche. • identifizieren Innovationsbedarfe auf den verschiedenen Ebenen der Pflegebildung und wirken an entsprechenden Entwicklungsprozessen mit. • nehmen eigene Überforderungsmomente wahr und fordern Unterstützungsangebote ein. • reflektieren eigene Lehr- und Lernerfahrungen und ihr Lehr- und Lernverständnis vor dem Hintergrund ihrer Biografie. • sind für die Bedeutung lebenslangen Lernens sensibilisiert. • entwickeln und nutzen Methoden, Strategien und Medien, um eigenes Wissen und Können systematisch und situationsangepasst zu vertiefen und zu erweitern. 		

- verfügen über grundlegende Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens, des Moderierens und Präsentierens und setzen diese gezielt für den eigenen Wissenszuwachs und im Ausbildungsprozess ein.
- reflektieren ihr Bild von anzuleitenden Personen und zeigen sich offen für unterschiedliche Lerneinstellungen und Motivationen.
- gestalten aktiv eine lernförderliche Atmosphäre.
- zeigen Besonderheiten der Entwicklungsphase Jugend- und Erwachsenenalter auf, reflektieren die Lebenswelt der Lernenden und ziehen begründete Konsequenzen für die Gestaltung beruflicher Lernprozesse.
- reflektieren ihr eigenes Verständnis von Gesundheit und gehen fürsorglich mit sich um.

Empfohlene Prüfungsleistung:

Präsentation zum eigenen beruflichen Handlungsfeld, zum subjektiven Rollenverständnis und zur bisherigen Anleitungstätigkeit (inkl. Kontextbedingungen, Ausbildungsverständnis etc.).

Der Präsentation kann die schriftliche Reflexion der Teilnehmenden in einem Portfolio für die berufspädagogische Zusatzqualifikation vorausgehen. Wenn die Einbindung von Portfolios angestrebt wird, dann müssen die Teilnehmenden in Modul 1 Teil C in die Portfolioarbeit eingeführt werden (z. B. Verdeutlichung der Ziele, Gestaltungsmerkmale und Prüfungsgegenstände des Portfolios) (vgl. Lissmann 2013; Wildt / Wildt 2011).

Modul 1 Teil A	Rolle und Aufgaben von Praxisanleitenden
Inhalte / Situationsmerkmale	
Handlungsanlässe <ul style="list-style-type: none"> • Ankommen in der Seminargruppe • Rolle als beruflich Pflegende reflektieren • pädagogische Identität entwickeln und die neue Rolle als Praxisanleiter*in einnehmen • Widersprüche und Konflikte in der Institution, mit Lernenden, im Team oder in der Praxisanleitung reflektieren, die unmittelbaren Einfluss auf die Rolle als Praxisanleiter*in haben • ausgewählte gesellschaftliche, berufspolitische und pflegeethische Fragestellungen 	
Kontextbedingungen <p><u>Makroebene:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • gesellschaftliche Megatrends (z. B. Globalisierung, Migration, demografische Entwicklung) • gesundheits- und pflegepolitische Entwicklungen • Struktur des Bildungssystems und Besonderheiten des Pflegebildungssystems • gesetzliche Rahmen (insbesondere Pflegeberufegesetz und Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung, Jugendarbeitsschutzgesetz) <p><u>Mesoebene:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordnungsmittel der Pflegeausbildung und des primärqualifizierenden Pflegestudiums: Rahmenpläne der Fachkommission, Curriculum, betriebliche und individuelle Ausbildungspläne, Ausbildungsnachweis • Spektrum gesundheitsbezogener Einrichtungen, berufliche Handlungsfelder und deren Logik • Institutionen: (Hoch-)Schule und Träger der praktischen Ausbildung sowie deren Ausbildungsverständnisse 	
Ausgewählte Akteure <ul style="list-style-type: none"> • Praxisanleitende • Team • Institutionen (z. B. Einrichtungsträger) und Organisationen (z. B. Pflegekammern und Berufsverbände) • Lernende 	
Erleben, Deuten und Verarbeiten <p><u>Praxisanleiter*in:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lernen-Wollen, Motiviert-Sein, Engagiert-Sein, berufliche Sozialisation in der Pflege • Unsicherheit, Vorfreude, Neugier • Vorstellungen vom Beruf und von der berufspädagogischen Zusatzqualifikation (Pflege / Praxisanleitung), Erwartungshaltungen • sich Vorbilder suchen bzw. Vorbilder reflektieren • Erleben von Widersprüchen und Grenzen • Ängste, Unsicherheiten und Ohnmacht • fehlende Motivation, Skepsis und Lernwiderstände <p><u>Team:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ängste, Unwissenheit, Belastung und Entlastung <p><u>Lernende:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Motiviert-Sein, Engagiert-Sein, (vor-)berufliche Sozialisation • Unsicherheit, Ängste, Fremdheit, Vorfreude, Neugier, Erwartungen und Vorstellungen • sich Vorbilder suchen bzw. Vorbilder reflektieren • Erleben von Widersprüchen und Grenzen 	

Handlungsmuster

- Rolle als Praxisanleiter*in einnehmen und vertreten
- Praxisanleitung im Spannungsfeld widersprüchlicher Anforderungen gestalten
- das eigene professionelle pflegerische und pädagogische Handeln reflektieren und Schlussfolgerungen für die eigene Vorbildwirkung ziehen
- eigene Haltungen und Überzeugungen entwickeln und reflektieren
- mit Konflikten im Handlungsfeld konstruktiv umgehen, kollegiale Beratung in Anspruch nehmen und durchführen
- für die Einhaltung gesetzlicher Rahmenbedingungen in der Ausbildung einstehen
- diskriminierendes Verhalten im Team problematisieren und diskutieren
- die (Weiter-)Entwicklung des Ausbildungsverständnisses in der Einrichtung / dem Team fördern
- Professionalisierungsdebatten im Team verfolgen, fördern und eine begründete Position beziehen
- Innovationsprozesse mitgestalten

Weitere Inhalte / Wissensgrundlagen

- ausbildungsrelevante Themen aus dem Arbeits-, Straf- und Haftungsrecht
- (historischer) Überblick zur Ausbildung der Gesundheitsberufe national und international sowie Besonderheiten der Pflegeausbildung und der Akademisierung der Pflege
- Finanzierung der Pflegeausbildung und des Pflegestudiums
- ethische Prinzipien in der Praxisanleitung (z. B. positive Fürsorgepflicht, Gerechtigkeit, Respekt vor Autonomie in Bezug auf Lernende und zu Pflegende; ICN-Ethik-Kodex, Grundgesetz etc.)
- pflegepolitische Gremien und Institutionen als Orte der Mitbestimmung bspw. Pflegekammer, Berufsverbände

Didaktischer Kommentar

Anregungen für die methodische Umsetzung:

- berufsbiografische Reflexion
- Reflexion des Pflegeverständnisses
- eigene Rolle beschreiben: „Wie möchte ich als Anleiter*in sein?“
- Standbilder zur eigenen Rolle
- Lernsituationen, z. B.:
 - Lernsituation, in der eine Pflegende im Team begründet, warum sie eine berufspädagogische Zusatzqualifikation zur Praxisanleiterin absolvieren möchte
 - Lernsituation, in der eine Praxisanleiterin abwägt, ob sie trotz mangelnder zeitlicher und / oder personeller Ressourcen eine Anleitung gestalten kann
 - Lernsituation, in der im Pflgeteam die Aufgaben- und Verantwortungsbereiche in Bezug auf die Anleitung und Begleitung von Lernenden festgelegt werden

Modul 1 Teil B	Die persönliche Gesundheit und die Gesundheit anderer fördern
Inhalte / Situationsmerkmale	
Handlungsanlässe <ul style="list-style-type: none"> • die eigene Gesundheit erhalten / verbessern wollen • vorhandene Gesundheitsressourcen nutzen bzw. fehlende Gesundheitsressourcen aufbauen, Selbstfürsorge • verminderte / erhöhte Selbstwirksamkeitserwartungen bzgl. der eigenen Gesundheit • hohe berufliche Belastungen, sich ausgebrannt und gestresst fühlen • Bedürfnisse nach Wertschätzung und Akzeptanz (berufliche Gratifikation) / Nicht-Akzeptanz erleben • gesundheitsförderliche institutionelle Bedingungen am Arbeitsplatz mitgestalten wollen • Gesundheitskompetenz (Health Literacy) der Lernenden, der zu pflegenden Menschen und ihrer Angehörigen fördern wollen • Widersprüche zwischen der Vorbildwirkung für Lernende (auch im Hinblick auf die Fürsorge für zu pflegende Menschen) vs. gesundheitsbezogene Selbstbestimmung reflektieren 	
Kontextbedingungen <p><u>Makroebene:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesundheitsförderung: Handlungsfelder, Interventionen für Pflegende (z. B. GKV, Berufsgenossenschaft) • soziale Ungleichheit und Gesundheit – Zugang zur Gesundheitsversorgung <p><u>Mesoebene:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • betriebliche Gesundheitsförderung / Gesundheitsmanagement (z. B. Angebote), betriebliche Verantwortung für die Gesundheit der Mitarbeitenden 	
Ausgewählte Akteure <ul style="list-style-type: none"> • Praxisanleitende • Institution • Team • Lernende 	
Erleben, Deuten und Verarbeiten <p><u>Praxisanleiter*in / Lernende:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wohlbefinden / sich stark erleben, sich für verletzlich halten / sich für unverletzlich halten • Angst vor gesundheitlichen Folgen von schädigenden Verhaltensweisen und Verhältnissen • gesundheitliche (kulturbezogene) Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen • sich kompetent fühlen in Bezug auf die eigene Gesundheit • Zufriedenheit / Unzufriedenheit mit betrieblichen Angeboten zur Gesundheitsförderung 	
Handlungsmuster <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion der gesundheitsbezogenen Verhältnisse, des eigenen Gesundheitsverständnisses und -verhaltens • selbstfürsorglich und achtsam mit sich selbst und mit anderen Personen umgehen • Arbeits- und Freizeit bewusst gestalten • Anzeichen von Stress, Burnout, Coolout und Belastungsgrenzen bei sich selbst und bei Lernenden erkennen • eigene Bewältigungsstrategien zum Schutz vor physischen und psychischen Belastungen und zur Stressbewältigung bzw. -reduktion reflektieren, (weiter-)entwickeln und anwenden • das eigene Zeitmanagement kritisch reflektieren und (weiter-)entwickeln • Lernende in der Erhaltung ihrer Gesundheit unterstützen – z. B. die Angebote der betrieblichen Gesundheitsförderung nahebringen • Hilfe und Unterstützung aus dem Team einfordern und annehmen 	

Weitere Inhalte / Wissensgrundlagen

- gesundheitliche Situation von Pflegenden (bspw. anhand von Studienergebnissen, Gesundheitsberichterstattungen des RKI)

Didaktischer Kommentar

Anregungen für die methodische Umsetzung:

- Lernsituationen, z. B.:
 - Lernsituation, in der sich eine Praxisanleiterin überfordert fühlt
 - Lernsituation, in der sich eine Praxisanleiterin oder eine andere Person mit Vorbildwirkung nicht durchgehend gesundheitsförderlich verhält und ihr Verhalten gegenüber Lernenden rechtfertigt
 - Lernsituation, in der eine Praxisanleiterin Lernende im Arbeitsalltag bei der Gesunderhaltung unterstützt.
- Konzepte zur betrieblichen Gesundheitsförderung sichten und überlegen, wie Auseinandersetzung mit Lernenden dazu aussehen kann
- Zum Anlass: „Widersprüche zwischen der Vorbildwirkung für Lernende (auch im Hinblick auf die Fürsorge für zu pflegende Menschen) vs. gesundheitsbezogene Selbstbestimmung“ – hierzu könnten konkrete Widersprüche identifiziert werden – bspw. wenn Praxisanleitende nicht durchgängig rückschonend arbeiten, es aber von Lernenden erwarten. Es geht darum, diese Widersprüche zu thematisieren und offen damit umzugehen.
- Planung eines Projekttags (mit der Schule) zum Thema Gesundheitsförderung
- Übungen zur Gesundheitsförderung: Entspannungsübungen
- Diskussion von Studienergebnissen zum Thema Gesundheitsförderung in der Pflegeausbildung. Beispiel: Bundesweiter Ideenwettbewerb „Gesunde Pflegeausbildung“. URL: https://www.ipp.uni-bremen.de/uploads/IPP_Schriften/ipp_schriften10.pdf [Stand: 30.04.2020]

Modul 1 Teil C	Lernen als persönlichen Entwicklungsprozess gestalten
Inhalte / Situationsmerkmale	
Handlungsanlässe <ul style="list-style-type: none"> • Anknüpfen-Wollen an die bisherige Lernbiographie • die berufspädagogische Zusatzqualifikation aktiv mitgestalten wollen • Fort- und Weiterbildungen im Team gestalten wollen • Lernende im Lernprozess begleiten wollen • Entwicklungsbedürfnisse von Lernenden wahrnehmen • Lebenswelten von Lernenden kennenlernen • mit digitalen Medien kompetent umgehen wollen 	
Kontextbedingungen <p><u>Makroebene:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • gesellschaftliche und (bildungs-)politischen Forderungen nach Bildungskonzepten der Zukunft, bspw. Lebenslanges Lernen, neue Lernkulturen, digitales Lernen • Zunahme neuer Lernmedien, wie Lernplattformen, Apps etc. <p><u>Mesoebene:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Institutionelle Förderung von Lernprozessen • Interesse der Einrichtung an Zertifikaten / Bildungsabschlüssen der Mitarbeitenden und bereitgestellte Ressourcen 	
Ausgewählte Akteure <ul style="list-style-type: none"> • Praxisanleitende • Institution • Team • Lernende 	
Erleben, Deuten und Verarbeiten <p><u>Praxisanleiter*in:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lernen-Wollen und Neugierig-Sein • förderliche / hinderliche eigene Lern- und Ausbildungserfahrungen • Unsicherheiten und Sorgen hinsichtlich der abgeforderten Leistungen, der eigenen Kompetenzen bzw. der eigenen Aktualität • Ängste und Unsicherheiten aufgrund unterschiedlicher Wissensniveaus und Motivationslagen der Lernenden • Anleitungsrezepte im Kurs an die Hand bekommen wollen <p><u>Lernende:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen-Wollen und Neugierig-Sein • eigene Lern- und Ausbildungserfahrungen reflektieren • Unsicherheiten und Sorgen hinsichtlich der abgeforderten Leistungen thematisieren • Motiviert-Sein / Lernwiderstände spüren • lernblockierende / lernförderliche Lebensumstände erleben 	
Handlungsmuster <ul style="list-style-type: none"> • die eigene Lernbiografie, Lernstrategien und -techniken reflektieren • Eigeninitiative und Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen • Methoden, Strategien und Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen • lernförderliche Bedingungen gestalten, Lernprozesse fördern • Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens / Bewertung wissenschaftlicher Quellen zur Erschließung von Wissensgrundlagen einsetzen (z. B. systematisch Recherchieren) • Themen im Team anschaulich präsentieren und Gespräche / Diskussionen moderieren 	

Weitere Inhalte / Wissensgrundlagen

- Bildungsungleichheit (Abhängigkeit des Bildungserfolgs von sozialen Faktoren)
- Übersicht zu Lerntheorien, Konzepten und Lernstrategien
- Übersicht zu Entwicklungsaufgaben im Verlauf des Lebens
- (Einführung in die Portfolioarbeit)

Didaktischer Kommentar

Empfehlung für die Gestaltung des Abschlusses der berufspädagogischen Zusatzqualifikation: Ein Teil (ca. 2-3 Stunden) der Gesamtstunden dieses Modulteils kann für die Gestaltung des Abschlusses genutzt werden. In ihm können die Teilnehmenden auf ihren Kurs zurückschauen und einen Ausblick auf ihre Tätigkeit als Praxisanleitende vornehmen. Der Ausblick kann z. B. Bezug auf die fortlaufenden berufspädagogischen Fortbildungen nehmen, Fortbildungsinteressen der Teilnehmenden fördern und das lebenslange Lernen betonen.

Anregungen für die methodische Umsetzung:

- förderliche / hinderliche eigene Lern- und Ausbildungserfahrungen reflektieren
- Lernsituationen, z. B.:
 - Lernsituation, in der eine Praxisanleiterin eine Fortbildung für ihr Team gestalten soll
 - Lernsituation, in der eine Praxisanleiterin nach Informationen zu einem pflegerischen Thema sucht
 - Lernsituation, in der Lern-Apps im Praxisanleitenden-Team ausprobiert und diskutiert werden
 - Lernsituation, in der eine Praxisanleiterin Journal Clubs im Team einführen und gestalten möchte
 - Lernsituation, in der Podcasts für Fortbildungen zu unterschiedlichen Themen erstellt und diskutiert werden

Modul 2	Beziehungen personen- und situationsorientiert gestalten	Zeitrictwert: 35 h
Ziele und Relevanz des Moduls		
<p>In diesem Modul steht die professionelle Beziehungsgestaltung vor dem Hintergrund von Wertschätzung, Empathie und Achtsamkeit im Mittelpunkt. Die Teilnehmenden erweitern ihre kommunikativen Kompetenzen, um sie in Gesprächs- und Anleitungssituationen professionell einzusetzen und somit eine vertrauensvolle Beziehung zu den Lernenden aufzubauen. Sie nutzen Kommunikation als ein Instrument für die Begründung ihres pädagogischen Auftrags im intra- und interprofessionellen Team.</p>		
Bildungsziele		
<p>Die Teilnehmenden setzen ihre kommunikativen Kompetenzen gezielt zur Begründung ihres pädagogischen Handelns ein. Sie vertreten offen ihre Haltung mit Hilfe einer partizipativen und von ethischen Werten geprägten Kommunikation und Beziehungsgestaltung und agieren dadurch als Vorbilder.</p>		
Kompetenzen		
<p>Die Teilnehmenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • nehmen Lernende als Individuen mit eigenen Interessen, Bedürfnissen und Wertvorstellungen wahr und reflektieren persönliche Vorurteile und Stereotype. • bauen wertschätzende, achtsame und empathische Beziehungen zu Lernenden auf. • vertreten eigene Wertvorstellungen bezüglich der Arbeitsbeziehung im Ausbildungsprozess. • gestalten Aushandlungsprozesse mit Lernenden – d. h. sie stimmen z. B. Lernziele, Anleitungssituationen und Arbeitsaufträge gemeinsam mit den Lernenden ab. • erkennen eigene Emotionen sowie Deutungs- und Handlungsmuster in der Interaktion. • sind sich der Bedeutung ausbildungsbezogener Gespräche bewusst und organisieren diese zu unterschiedlichen Anlässen. • analysieren und gestalten Kommunikation und Interaktion situationsbezogen und theoriegeleitet. • setzen verbale, nonverbale, paralinguistische und leibliche Kommunikations- und Interaktionsformen bewusst zur Situationsgestaltung ein. • identifizieren Kommunikationsbarrieren und ziehen Konsequenzen für die Gestaltung der Situationen. • verstehen sich als Teil eines pädagogischen Teams. • reflektieren ihre Teamkultur im Hinblick auf die Kommunikation und initiieren ggf. notwendige Veränderungsprozesse. • sind für kulturelle Unterschiede im Team sensibilisiert, begreifen sie als Ressource und berücksichtigen individuelle Hintergründe der Lernenden. 		
Empfohlene Prüfungsleistung:		
Gesprächsprotokoll und Reflexionsbericht (als Bestandteile des Portfolios)		
Inhalte / Situationsmerkmale		
Handlungsanlässe		
<ul style="list-style-type: none"> • Gespräche mit Lernenden / im Team führen wollen und müssen • Emotionen regulieren wollen • mit belastenden / fordernden Erfahrungen umgehen wollen • in problembeladenen und kritischen Situationen sicher handeln wollen • Kommunikationsbarrieren erkennen und beheben wollen • Aushandlungsprozesse zwischen Anforderungen und den Bedürfnissen der Lernenden • eine „Willkommenskultur“ einführen 		

KontextbedingungenMesoebene:

- Kommunikationskultur und Interaktionsmuster in der Institution und im Team

Ausgewählte Akteure

- Praxisanleitende
- Lernende
- zu pflegende Menschen
- Team und Institution

Erleben, Deuten und VerarbeitenPraxisanleiter*in:

- Wunsch nach Resonanz, Wertschätzung, Feedback, Information
- Geduld und Zerrissenheit zwischen Anforderungen und der Realität
- Irritationen, Projektionen, Spannungen in Interaktionen
- eigene Bedeutung als wichtige*r Lernpartner*in und Bezugsperson für Lernende erleben
- Wirksamkeit eigenen kommunikativen Handelns erleben
- Spannungsfeld von „Theorie“ und „Praxis“ bzw. Schule und Pflegepraxis erleben
- Selbstvertrauen aufbauen

Lernende:

- Wunsch nach Resonanz, Wertschätzung, Feedback, Information
- Irritationen, Aushalten-Müssen, sich nicht trauen, etwas zu sagen
- Widersprüche zwischen Schule und Pflegepraxis erleben
- Wunsch nach Ermutigung (z. B. Fragen zu stellen)
- Hilflosigkeit, Zufriedenheit in der Begegnung mit anderen Personen / Wirksamkeit des eigenen kommunikativen Handelns erleben
- Eindringen in die Intimsphäre fremder Menschen / Verletzen der Intimsphäre, Grenzüberschreitungen erfahren
- Bedürfnis, Spannungen in der Interaktion aufzulösen

Handlungsmuster

- Kontakt und Beziehung zu Lernenden aufbauen
- Beziehungen in der Anleitungssituation und die Lernatmosphäre lernförderlich gestalten
- Gespräche wertschätzend, lernförderlich und subjektorientiert gestalten (z. B. Erst-, Zwischen- und Abschlussgespräch, Beurteilungs- und Konfliktgespräche)
- Kommunikationstechniken in Gesprächen mit Lernenden bewusst anwenden
- Gespräche mit Vorgesetzten führen
- Methoden zum Abbau von Gesprächsbarrieren entwickeln und anwenden
- über Werte, Stereotype / Vorurteile und Menschenbilder mit Lernenden und im Team sprechen und sich positionieren
- als Vorbild im inter- und intraprofessionellen Team agieren
- Praxisanleitung als Teamaufgabe offen vertreten und einfordern
- Teamgespräche führen, moderieren und die Entscheidungsfindung fördern
- interdisziplinäre Zusammenarbeit mitgestalten, Teamentwicklung fördern

Weitere Inhalte / Wissensgrundlagen

- Diversität / kulturelle Vielfalt
- Verständnis von Interdisziplinarität, Interprofessionalität und Multiprofessionalität
- Leadership-Grundlagen

Didaktischer Kommentar

in Kombination mit Modul 4 und 5 anbieten

Anregungen für die methodische Umsetzung:

- möglichst viele Gesprächsführungsübungen / Rollenspiele – auch im Skills Lab und mit Videoaufzeichnungen
- Lernsituationen, z. B.:
 - Lernsituation, in der eine Praxisanleiterin einer Lernenden zum ersten Mal begegnet
 - Lernsituation, in der eine Praxisanleiterin ein Kritikgespräch mit Lernenden führt
 - Lernsituation, in der eine Praxisanleiterin im Team oder gegenüber einer Vorgesetzten eine abweichende Sichtweise vertritt, z. B. in Bezug auf das Verhalten einer Lernenden
 - Lernsituation, in der sich das Team aufgrund eines hohen Arbeitsaufkommens gegen die geplante Anleitung sperrt
 - Lernsituation, in der ein Lernender der Praxisanleiterin nicht zuhört bzw. in der eine Lernende nur wenig Motivation zeigt
 - Lernsituation, in der im Praxisanleitendentreffen mit dem Online-Spiel zum Sprachtraining „Ein Tag Deutsch in der Pflege“ gearbeitet wird, URL: <https://www.ein-tag-deutsch.de/> [Stand: 22.06.2020]

Modul 3	Das eigene pädagogische Handeln als Praxisanleiter*in reflektieren und begründen	Zeitrichtwert: 25 h
Ziele und Relevanz des Moduls		
<p>Im Mittelpunkt des Moduls stehen die im Pflegelernen und /oder in der Praxisanleitung erlebten Phänomene. Pflegedidaktische Theorien, Modelle und Forschungsbefunde, die zur Reflexion dieser Phänomene beitragen, werden vorgestellt und diskutiert. Konsequenzen für das konkrete Anleitungshandeln werden erarbeitet. Praxisanleitende sind im Spannungsfeld zwischen Handlungsdruck und Begründungsverpflichtung tätig. Über die pflegedidaktischen Wissensbestände sollen die Teilnehmenden Begründungen für ihr pädagogisches Handeln ableiten und diese im Team oder in der Zusammenarbeit mit Lehrenden aus der (Hoch)Schule vertreten lernen.</p>		
Bildungsziele		
<p>Die Teilnehmenden reflektieren den Einfluss institutioneller Strukturen und Phänomene wie Macht und Hierarchien. Sie positionieren sich im Spannungsfeld zwischen Wünschen in Bezug auf das Lernen in der Pflegepraxis und institutionellen Strukturen und Phänomenen.</p>		
Kompetenzen		
<p>Die Teilnehmenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • reflektieren ausgewählte Phänomene des Pflegelernens vor dem Hintergrund pflegedidaktischer Theorien, Modelle und Forschungsbefunde über das Lernen in der Pflegepraxis oder in simulierten Lernumgebungen und ziehen Konsequenzen für die Gestaltung von Lernprozessen • verfügen über ein Orientierungswissen zur Disziplin Pflegedidaktik und sind mit zentralen berufspädagogischen und pflegedidaktischen Begriffen und Konzepten vertraut. • wirken an pflegedidaktischen Entwicklungs- und Forschungsvorhaben mit. 		
Empfohlene Prüfungsleistung:		
<p>Gruppengespräch zur Verknüpfung eines pflegedidaktischen Befundes mit Anleitungserfahrungen (auf der Grundlage einer schriftlichen Reflexion im Portfolio), Das Gespräch kann auch in Form eines 30-minütigen Podcasts aufgezeichnet und anschließend eingeschätzt werden.</p>		
Inhalte / Situationsmerkmale		
Handlungsanlässe		
<ul style="list-style-type: none"> • Anleitungsphänomene / Phänomene des Lernens in der Pflegepraxis erklären wollen • Lerngegenstände in der Praxis entdecken • Planungsentscheidungen und Anleitungshandeln begründen wollen • Ausbildungskonzepte und -pläne entwickeln und begründen wollen • Ordnungsmittel (z. B. Rahmenpläne) verstehen wollen • Lehrenden aus der (Hoch-)Schule auf Augenhöhe begegnen wollen 		
Kontextbedingungen		
<u>Makroebene:</u>		
<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefung: Pflegeberufegesetz, PflAPrV, Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG • Überblick: Pflegedidaktische Forschung 		
Ausgewählte Akteure		
<ul style="list-style-type: none"> • Praxisanleitende • Lehrende der Pflegeschule / Hochschule • Institution 		

Erleben, Deuten und Verarbeiten

Praxisanleiter*in:

- Neugierig-Sein
- sich überfordert fühlen, Fremdheit, Unsicherheit, „Ehrfurcht“ vor wissenschaftlichen Theorien und Modellen
- Kompetenzerleben, Gestaltungsmöglichkeiten erkennen
- die Pflegepraxis aus einer anderen Perspektive wahrnehmen und verstehen
- sich zur Begründung des Anleitungshandelns verpflichtet fühlen
- sich zur Sicherung der Ausbildungsqualität verpflichtet fühlen

Institution:

- zur Sicherung der Ausbildungsqualität verpflichtet sein
- Forderung nach Effektivität / Effizienz, Verwertungsinteresse
- Begründung für das Anleitungshandeln einfordern

Handlungsmuster

- pflegedidaktische Theorien, Modelle, Konzepte und Forschungsbefunde als Reflexions- und Begründungsrahmen für das eigene pädagogische Handeln verstehen und gebrauchen
- (berufs)pädagogische und (pflege)didaktische Begriffe verwenden
- Rahmenpläne, Ausbildungsnachweise und andere Hilfen nutzen
- (pflegepädagogische) Fachliteratur lesen
- Professionalisierungsdiskussionen führen

Weitere Inhalte / Wissensgrundlagen

- Aufgaben und Gegenstandsbereiche der Pflegedidaktik

Didaktischer Kommentar

Anregungen für die methodische Umsetzung:

- Pro- und Contra-Diskussion zum Thema Professionalisierung der Pflegebildung
- Lernsituationen, z. B.:
 - Lernsituation, in der sich eine Praxisanleiterin mit dem Rahmenplan, Schulcurriculum, betrieblichen Ausbildungskonzept vertraut macht.
 - Lernsituation, in der eine Praxisanleiterin nach einer Begründung für ein beobachtetes Anleitungshandeln sucht (z. B. „Warum macht die Lernende das noch immer falsch?“ oder „Ich verstehe meine Lernende einfach nicht!“)
 - Lernsituation, in der Praxisanleitende in der berufspädagogischen Zusatzqualifikation die Sinnhaftigkeit infrage stellen, sich mit Theorien und Modellen zu beschäftigen

Modul 4	Anleitungssituationen planen, durchführen, evaluieren und die Leistung der Lernenden einschätzen	Zeitrhythmuswert: 90 h
<p>Ziele und Relevanz des Moduls</p> <p>In diesem Modul werden die angebahnten Kompetenzen aus den Modulen 1 bis 3 aufgegriffen und für die eigenverantwortliche Planung, Gestaltung und Reflexion von Anleitungssituationen an unterschiedlichen Lernorten genutzt. Die Teilnehmenden reflektieren und berücksichtigen bei ihrer Anleitungsplanung Bedingungelemente wie Vorgaben der Ordnungsmittel, eigene Erwartungen, Rahmenbedingungen der Institution und des beruflichen Handlungsfeldes sowie die Erfahrungen, Lernbedarfe / -ziele und Voraussetzungen der Lernenden. Sie nutzen darüber hinaus berufspädagogische und pflegedidaktische Ansätze zur Fundierung ihrer Anleitungskonzepte. Die Teilnehmenden setzen sich kritisch mit ihrer Aufgabe, Leistungen der Lernenden zu beurteilen, auseinander und entwickeln ein Verantwortungsbewusstsein für den Umgang mit Leistungseinschätzungen und deren Wirkungen.</p>		
<p>Bildungsziele</p> <p>Die Teilnehmenden reflektieren eigene Grenzen, Bedürfnisse und ggf. Interessenskonflikte in Bezug auf ihre Verantwortung bei der Wahrnehmung der gesetzlich definierten Kernaufgaben. Sie reflektieren eigene Lern- und Bewertungserfahrungen, setzen sich diesbezüglich mit den Erwartungen der Lernenden und Lehrenden auseinander und entwickeln eine Position zum Thema Leistungseinschätzung.</p>		
<p>Kompetenzen</p> <p><u>Anleitungen planen:</u> Die Teilnehmenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • wählen geeignete Pflegesituationen für Anleitungen kriteriengeleitet aus – Kriterien sind u.a.: die Verfasstheit der zu pflegenden Menschen und deren Einverständnis, die Rahmenbedingungen im Zimmer / in der häuslichen Umgebung etc. • analysieren die konkreten Lernvoraussetzungen / die Diversität der Lernenden und planen Anleitungssituationen entsprechend binnendifferenziert. • analysieren das jeweils erforderliche pflegerische Handeln anhand pflege- und bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse und nutzen diese für die Gestaltung von Anleitungssituationen. • identifizieren und analysieren Lerngegenstände und -anlässe mit Hilfe von pflegedidaktischen Ansätzen. • wissen um die Bedeutung aller Phasen des Pflegeprozesses als besonderen Lerngegenstand und berücksichtigen diesen in ihrer Anleitungsplanung. • wählen begründet die Sozialform der Anleitung aus (Einzel- oder Gruppenanleitung). • wählen begründet das methodische Vorgehen und die Hilfsmittel für die Anleitung aus. • gehen reflektiert mit den Ordnungsmitteln um und gestalten eigenverantwortlich die verfügbaren Freiräume. • nutzen die (lernförderlichen) Potenziale der Lernorte für die Planung von Anleitungssituationen. <p><u>Anleitungen gestalten:</u> Die Teilnehmenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • gestalten Anleitungssituationen auf der Grundlage von pflegedidaktisch begründeten Anleitungskonzepten. • gehen reflektiert mit methodisch-medialen Herausforderungen in den Anleitungssituationen um. • stimmen mit den Lernenden Lernbedürfnisse, Lernerfordernisse und Lernziele ab und greifen diese in der Anleitungssituation auf. • bahnen durch die Auswahl der Pflegesituationen, die Gestaltung der Anleitungssituationen und die fokussierten Lerngegenständen berufliche Handlungskompetenz an und fördern die pflegeberufliche Identitätsentwicklung der Lernenden. • gestalten binnendifferenzierte pflegespezifische Lernangebote. 		

Anleitungen reflektieren:

Die Teilnehmenden

- reflektieren ihre Anleitungssituation im Anschluss und leiten aus den Reflexionsergebnissen Schlussfolgerungen für ihr weiteres Anleitungshandeln ab.
- beurteilen die Angemessenheit der eingesetzten Medien und Methoden vor dem Hintergrund zentraler pflegedidaktischer Zielstellungen.

Leistungen und Kompetenzen der Lernenden einschätzen:

Die Teilnehmenden

- reflektieren Chancen und Grenzen der Prüf- und Bewertbarkeit von Kompetenzen in unterschiedlichen Anleitungssituationen.
- reflektieren die eigene Rolle in Prüfungs- und Bewertungssituationen vor dem Hintergrund ihrer Berufsbiografie und pflegedidaktischer Wissensbestände.
- beobachten und beurteilen die Kompetenzentwicklung der Lernenden kriteriengeleitet, nutzen Beobachtungs- und Bewertungsinstrumente.
- gestalten Reflexionsprozesse mit den Lernenden, geben konstruktives Feedback zur Kompetenzentwicklung und unterstützen die Lernenden bei der Erreichung von Lernzielen.
- wirken an der Weiterentwicklung von Prüfungs- und Bewertungsformaten sowie Instrumenten mit.
- erkennen Lernberatungsbedarfe, führen Lernberatungen durch und reflektieren ihre Lernberatungspraxis.

Evaluations- und Innovationsprozesse fördern:

Die Teilnehmenden

- identifizieren ausbildungsbezogene Innovationsbedarfe der Institution, initiieren Entwicklungsprozesse und wirken daran mit.
- erkennen eigene Fortbildungsbedarfe und nehmen an Fortbildungen teil.
- reflektieren ihre Erfahrungen aus Anleitungssituationen, leiten aus den Reflexionsergebnissen persönliche Entwicklungsbedarfe ab und nutzen ihre Schlussfolgerungen für die Planung von Anleitungssituationen.

Empfohlene Prüfungsleistung:

Schriftliche Anleitungsplanung für eine*n Lernende*n (als Teil des Portfolios)

Modul 4	Anleitungssituationen planen und durchführen
Teil A	
Inhalte / Situationsmerkmale	
<p>Handlungsanlässe</p> <ul style="list-style-type: none"> • meine Lernende / mein Lernender kommt • Erstgespräche führen, Lernstand erheben, gemeinsam Ziele festlegen • Anleitungskonzept, Lernangebote, Arbeits- und Lernaufgaben, individuellen Ausbildungsplan vorstellen • geplante und ungeplante Anleitungsprozesse gestalten • sich an Anleitungsmodellen orientieren wollen (z. B. 4-Schritt-Methode, Modeling mit Metatag) • Spannungsfeld von Ausbildungsbedürfnissen und Teamverständnis austarieren wollen 	
<p>Kontextbedingungen</p> <p><u>Makroebene:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vertiefung: Rechtliche Anforderungen an die Praxisanleitung (Pflegerberufegesetz, PflAPrV) • Vertiefung: Empfehlungen der Rahmenpläne • Berufspolitische Anforderungen / Positionen zur Praxisanleitung (z. B. Erwartungen von Berufsverbänden und Fachgesellschaften) • Pflegedidaktische und pflegewissenschaftlichen Diskurse und Entwicklungen <p><u>Mesoebene:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lernmöglichkeiten in den Lernorten (Handlungsfelder der Pflegepraxis, Pflegeschule / Hochschule, Skills Lab), Verfügbarkeit von Lernmedien • Erwartungen und Unterstützungsleistungen des Teams • Ordnungsmittel und Instrumente der schulischen und praktischen Ausbildung: Curriculum, betrieblicher Ausbildungsplan, Ausbildungsnachweis • Erwartungen der Träger der praktischen Ausbildung, Gestaltung von Rahmenbedingungen für das Lernen in der Pflegepraxis 	
<p>Ausgewählte Akteure</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praxisanleitende • Lernende • Team • Institution 	
<p>Erleben, Deuten und Verarbeiten</p> <p><u>Praxisanleiter*in:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Neugierig-Sein, Unsicherheit, Aufregung, herausgefordert sein • sich als Vorbild fühlen • eigene Kompetenz erleben, Selbstwirksamkeit erleben • Unverständnis im Team erleben • sich zerrissen fühlen zwischen Versorgungs- und Bildungsauftrag <p><u>Lernende:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • etwas zeigen / beweisen wollen, motiviert-sein • eigene Kompetenz erleben, Selbstwirksamkeit erleben • Angst und Unsicherheit • Frust und Ärger, Nichtakzeptanz 	

Handlungsmuster

- die betriebliche und individuelle Ausbildungsplanung vornehmen
- geplante Anleitungen mit den Aufgaben als Pflegende*r in Einklang bringen – z. B. den Dienstplan entsprechend gestalten (lassen), im Team argumentieren, zwischen verschiedenen Tätigkeitsschwerpunkten balancieren
- Pflegesituationen für Anleitungen kriteriengeleitet auswählen
- unterschiedliche Planungselemente berücksichtigen (z. B. Lernbedarfe / Lernbedürfnisse, Rahmenbedingungen, zu fördernde Kompetenzschwerpunkte)
- hinderliche Bedingungen für Lernprozesse (z. B. Lernwiderstände, fehlende Motivation, Prokrastination) wahrnehmen und analysieren
- geeignete Anleitungsformen (z. B. geplant, in das alltägliche Pflegehandeln integriert), Methoden und Medien auswählen und anwenden
- digitale Lernmedien in das Anleitungshandeln integrieren (z. B. Nutzung von Apps, Lern- und Rechercheportale)
- Anleitungen an unterschiedlichen Lernorten und in unterschiedlichen praktischen Handlungsfeldern durchführen
- ungeplante Ereignisse, wie z. B. plötzliches Unwohlsein der zu pflegenden Person angemessen gestalten
- Reflexion durchgeführter Anleitungssituationen: Lernende zur Reflexion anregen, ausführliches Feedback geben

Weitere Inhalte/Wissensgrundlagen

- ausgewählte pädagogisch-psychologische Theorien, Modelle und Konzepte: z. B. Lernen bestimmter Lerngegenstände, explizite / implizite Lernprozesse, Lernmotivation, Emotionen im Lernprozess, subjektive Theorien

Didaktischer KommentarAnregungen für die methodische Umsetzung:

- Lernsituationen, z. B.:
 - Lernsituation, in der eine Praxisanleiterin mit Lernenden Ziele für den Einsatz festlegt
 - Lernsituation, in der eine Praxisanleiterin eine geplante Anleitung im eigenen pflegerischen Versorgungsbereich durchführt und reflektiert
 - Lernsituation, in der ein Praxisanleiter spontan eine Gelegenheit zur Anleitung nutzt und reflektiert
 - Lernsituation, in der eine Praxisanleiterin eine Anleitung in einer fremden Umgebung und / oder unter Mitwirkung eines ihr fremden zu pflegenden Menschen gestaltet
 - Lernsituation, in der ein Praxisanleiter eine Gruppenanleitung (mit Lernenden in unterschiedlichen Ausbildungsabschnitten) plant und umsetzt

Modul 4 Teil B	Anleitungssituationen evaluieren und die Leistung der Lernenden einschätzen
Inhalte / Situationsmerkmale	
Handlungsanlässe	
<ul style="list-style-type: none"> • Anleitungsprozesse reflektieren und evaluieren • Reflexionsgespräche führen • praktische Berufsabschlussprüfungen vorbereiten und durchführen • Prüfungssituationen atmosphärisch gestalten • qualifizierte Leistungseinschätzungen für die Praxiseinsätze erstellen • erbrachte Arbeits- und Lernaufgaben einschätzen und nachbesprechen • eigene Einschätzungen / Bewertungen begründen (müssen) • Konfrontation mit Prüfungsunsicherheiten und Prüfungsängsten der Lernenden 	
Kontextbedingungen	
siehe Modul 4, Teil A	
Ausgewählte Akteure	
siehe Modul 4, Teil A	
Erleben, Deuten und Verarbeiten	
<u>Praxisanleiter*in:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Gefühle in Prüfungssituationen wie z. B. Aufregung, Unsicherheit, Frust wegen mangelnder Leistung, Mitfreude wegen guter Leistung • bei eigenen Einschätzungen / Bewertungen unsicher sein 	
<u>Lernende:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Spannungen aufgrund unterschiedlicher Beurteilungen erleben • Gefühle in Prüfungssituationen wie z. B. Aufregung, Unsicherheit, Frust wegen mangelnder Leistung / subjektive Wahrnehmung einer unfairen Bewertung 	
Handlungsmuster	
<ul style="list-style-type: none"> • Anleitungssituationen bzgl. des Lernerfolgs auswerten und Schlussfolgerungen ziehen • Schwierigkeiten / Probleme in Anleitungssituationen erkennen und Lösungsstrategien entwickeln • Angemessenheit der Anleitungsplanung einschätzen (z. B. Anleitungsmethode, gewählte Lernziele / Kompetenzschwerpunkte) • die Qualität der praktischen Ausbildung und der Praxisanleitung reflektieren • sich für die Ausbildungsqualität einsetzen, z. B. für eine Vertretung bei eigener Abwesenheit sorgen, sich für die Einhaltung gesetzlicher Mindestvorgaben einsetzen • durchgeführte Praxisanleitung nachvollziehbar dokumentieren • eigene Bewertungsmaßstäbe reflektieren • die Leistung der Lernenden einschätzen und bewerten • mit Spannungen und Konflikten durch Beurteilungsunterschiede umgehen, z. B. Widersprüche aushalten, eigene Beurteilungsmaßstäbe transparent machen, Selbsteinschätzung der Lernenden ernstnehmen und Position dazu beziehen • Prüfungsprozesse rechtssicher dokumentieren • auf Prüfungsängste und -unsicherheiten angemessen eingehen – z. B. durch eine freundliche Atmosphäre, durch „Probepfung“ etc. • die Verantwortung als Prüfer*in reflektieren 	
Weitere Inhalte / Wissensgrundlagen	
<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung, Beobachtung, Beurteilungsfehler 	

Didaktischer Kommentar

Anregungen für die methodische Umsetzung:

- Lernsituationen, z. B.:
 - Lernsituation, in der eine Praxisanleiterin eine Beurteilung schreibt und ein Beurteilungsgespräch mit Lernenden führt
 - Lernsituation, in der ein Praxisanleiter nach einer Anleitung mit der Lernenden ein Reflexionsgespräch führt
 - Lernsituation, in der eine Praxisanleiterin eine in einer Prüfung gezeigte Leistung anders einschätzt als eine andere Prüferin
 - Lernsituation, in der die praktische Prüfung im Skills Lab simuliert und anschließend Peer-to-Peer ausgewertet wird
 - Lernsituation in der eine Praxisanleiterin mit einem neuen Beurteilungsinstrument arbeitet

Modul 5	Praxismodul Anleitungs- und Bewertungssituationen gestalten	Zeitrichtwert: 40 h
Ziele und Relevanz des Moduls		
<p>In diesem Modul erhalten die Teilnehmenden Einblicke in die pädagogische Tätigkeit ihrer anleitenden Kolleg*innen in einem selbst gewählten pflegeberuflichen Handlungsfeld. Die entwickelte Rolle und das pädagogische Selbstverständnis werden von den Teilnehmenden im Praktikum überprüft, reflektiert und konsolidiert. Durch systematische Hospitationen ergründen sie das Anleitungshandeln der Praxisanleitenden, pflegen den kollegialen Austausch zu ihren Beobachtungen und ziehen Schlussfolgerungen für die eigene pädagogische Tätigkeit. Das Praktikum ermöglicht darüber hinaus den Einsatz und die Weiterentwicklung der angebahnten Kompetenzen in authentischen pädagogischen Situationen. Die Teilnehmenden gestalten in dem Zusammenhang professionelle Gespräche sowie geplante Anleitungen und nehmen Leistungseinschätzungen vor.</p>		
Bildungsziele		
<p>Die Teilnehmenden nehmen ihre Rolle differenziert und reflektiert wahr. Sie gestalten ihre pädagogischen Kernaufgaben verantwortungsbewusst. Die Teilnehmenden erkennen an, dass die Begleitung der kompetenzorientierten Ausbildung und Persönlichkeitsbildung der Lernenden auch eigene lebenslange Lernprozesse beinhaltet. Sie sind sensibel für die Tatsache, dass sich Praxisanleitung innerhalb von gesellschaftlich-institutionellen Spannungsfeldern vollzieht, in denen sie sich behaupten und die Interessen der Lernenden anwaltschaftlich vertreten müssen.</p>		
Kompetenzen		
<p>Die Teilnehmenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • gestalten geplante Anleitungssituationen begründet und unter Beachtung der Rahmenbedingungen sowie der Lerninteressen und -voraussetzungen der Lernenden. • reflektieren ihr Anleitungshandeln differenziert und entwickeln es weiter. • nehmen Leistungseinschätzungen und -bewertungen verantwortungsbewusst vor. • gestalten Konzepte und Projekte für das kompetenzorientierte Lernen in der Praxis mit. • analysieren Organisationsformen und Rahmenbedingungen von Praxisanleitung und nutzen ihre Erkenntnisse für Innovationsprozesse in der eigenen Einrichtung. 		
Empfohlene Prüfungsleistung:		
<p>Eine Anleitungs- oder Bewertungssituation auf der Grundlage des schriftlichen Anleitungsplans durchführen und evaluieren, Peer-to-Peer-Feedback und Reflexionsbericht. Auf der Grundlage des Portfolios können hier die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzentwicklung sowie die Fremdeinschätzung durch die / den Kursleiter*in in der berufspädagogischen Zusatzqualifikation stattfinden.</p>		
Inhalte/Situationsmerkmale		
Handlungsanlässe		
<ul style="list-style-type: none"> • Rahmenbedingungen und Organisation der Praxisanleitung wahrnehmen und reflektieren • Andere Praxisanleitende in ihrer Rolle erleben • Geplanten Anleitungssituationen erleben • Hospitieren und hospitiert werden, z. B. in Beurteilungs- und Bewertungssituationen • Praxisanleitende im Umgang mit Anleitungssphänomenen beobachten • Geprüft werden 		
Kontextbedingungen		
<u>Makroebene:</u>		
<ul style="list-style-type: none"> • Rechtliche Anforderungen an die Praxisanleitung (PflBG, PflAPrV) 		
<u>Mesoebene:</u>		
<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen und Erwartungen der Bildungseinrichtung • Rahmenbedingungen und Erwartungen der Praktikumseinrichtung 		

<p>Ausgewählte Akteure</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praxisanleitende • Lernende • Team
<p>Erleben, Deuten und Verarbeiten</p> <p><u>Praxisanleiter*in (Praktikant*in):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Neugierig-Sein • sich inspiriert fühlen • Gelerntes anwenden wollen • Aufgeregt-Sein, Unsicherheit in der geplanten Anleitungssituation • Respekt vor Beurteilungs- und Bewertungssituationen und ihren Folgen <p><u>Praxisanleiter*in (Mentor*in):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Motiviert-Sein • an neuen Themen aus der Qualifikation zur Praxisanleitung interessiert sein • sich fachlich unsicher fühlen <p><u>Lernende:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Neugierig-Sein, Aufregung verspüren • Zurückhaltung gegenüber unbekannter / unbekanntem Praxisanleiter*in • Abwechslung erleben <p><u>Team:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Neugierig-Sein, Reserviert-Sein • Erleben von Entlastung durch eine/n zusätzliche/n Praxisanleiter*in
<p>Handlungsmuster</p> <ul style="list-style-type: none"> • in der Rolle der Praxisanleiter*in agieren • sich selbst reflektieren • Gespräche zu unterschiedlichen Anlässen führen, z. B. Erst-, Zwischen- und Abschlussgespräch, Lernberatungsgespräch, kollegiale Beratung • eine geplante Anleitungssituation gestalten und evaluieren • Leistungen der Lernenden einschätzen und bewerten • andere Praxisanleitende hospitieren und hospitiert werden (hier auch Auseinandersetzung mit Hospitationsprotokollen) • Projekte in der Praxis mitgestalten, z. B. Anleitungstag, Einführungstag, Schulstation, Lernende leiten Lernende an
<p>Weitere Inhalte/Wissensgrundlagen</p> <p>keine</p>
<p>Didaktischer Kommentar</p> <p><u>Anregungen für die methodische Umsetzung:</u></p> <p>Lernsituationen, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Lernsituation, in der ein Praxisanleiter eine Anleitungssituationen / Prüfungssituation beobachtet ○ Lernsituation, in der eine Praxisanleiterin selbst in einem unbekanntem pflegeberuflichen Handlungsfeld angeleitet wird ○ Lernsituation, in der eine Peer-to-Peer-Hospitalation mit Reflexionsgespräch durchgeführt wird ○ Lernsituation, in der eine Praxisanleiterin beim Unterricht im Skills Lab, bei einer OSCE-Prüfung o.ä. mitwirkt

Modul 6	Lernortkooperation fördern und Curriculumentwicklung mitgestalten	Zeitrichtwert: 40 h
<p>Ziele und Relevanz des Moduls</p> <p>In dem Modul werden die Lernorte der pflegeberuflichen Ausbildung, Konzepte und Instrumente der Lernortkooperation sowie die Entwicklung von Ordnungsmitteln in den Blick genommen. Die Teilnehmenden sind für ihre Aufgabe sensibilisiert, die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den Lernorten zu fördern und aktiv zu gestalten. Sie reflektieren Lernortkooperationen und evaluieren Instrumente der Lernortkooperation mit dem Ziel, die Ausbildungsqualität zu sichern. Die Teilnehmenden entwickeln ein Verständnis von curricularer Arbeit und loten ihren Beitrag diesbezüglich aus. Sie wirken an der Erstellung, Evaluation und Revision von Ordnungsmitteln für die eigene Institution mit oder nehmen diese Aufgabe eigenverantwortlich wahr. Sie ermitteln dafür die Spezifika des eigenen Lernortes und beziehen sie in den Entwicklungsprozess ein.</p>		
<p>Bildungsziele</p> <p>Die Teilnehmenden vertreten ihre Rolle als Gestaltende der pflegeberuflichen Bildungspraxis. Sie nehmen die Kooperation zwischen den Lernorten und die Mitarbeit an curricularen Entwicklungsprozessen als Chance und gesellschaftlichen Auftrag zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Pflegeausbildung und des Pflegestudiums wahr. Sie bringen ökonomische und organisatorische Anforderungen der Institution mit den Erwartungen der Kooperationspartner und der Lernenden in Kongruenz. Die Teilnehmenden sind sich der Bildungspotenziale lebendiger Lernortkooperationen bewusst.</p>		
<p>Kompetenzen</p> <p>Die Teilnehmenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • verfügen über ein differenziertes Verständnis zu den verschiedenen Lernorten und erläutern deren Potenziale und Grenzen für das Pflegelernen. • vergegenwärtigen sich die Komplexität des professionellen Pflegehandelns und erkennen lernortspezifische Zugänge der Aneignung von Lerngegenständen. • evaluieren Lernortkooperationen, erkennen Entwicklungsbedarfe und leiten Maßnahmen zur Förderung der aktiven Lernortkooperation ein. • verfügen über ein differenziertes Verständnis von Praxisanleitung und Praxisbegleitung. • identifizieren pflegeberufliche Schlüsselprobleme und reflektieren sie vor dem Hintergrund ihres Verständnisses von „Theorie“ und „Praxis“. • verstehen die Zusammenhänge und Bedeutungen der Rahmenpläne, des schulinternen Curriculums, der Ausbildungspläne und des Ausbildungsnachweis • verfügen über ein grundlegendes Verständnis von „Curriculum“ und identifizieren curriculare Entwicklungsbedarfe. • wirken bei der Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von Curricula mit und initiieren curriculare Entwicklungsprozesse am Lernort Pflegepraxis. • entwickeln betriebliche und individuelle Ausbildungspläne (mit) und formulieren kompetenzorientierte Arbeits- und Lernaufgaben. 		
<p>Empfohlene Prüfungsleistung:</p> <p>Eine schriftlich konzipierte Arbeits- und Lernaufgabe. Sie kann im Portfolio gesammelt und im eigenen beruflichen Handlungsfeld für eine Anleitungssituation genutzt werden. Die gesammelten Erfahrungen können anschließend schriftlich im Portfolio reflektiert werden.</p>		

Inhalte / Situationsmerkmale
<p>Handlungsanlässe</p> <ul style="list-style-type: none"> • entdeckte Lerngegenstände in Ausbildungsplänen und Arbeits- und Lernaufgaben konzeptualisieren, Ausbildungs- und Anleitungskonzepte entwickeln wollen • (Mitwirkung an der) Evaluation und Weiterentwicklung schulinterner Curricula, betrieblicher Ausbildungspläne und einrichtungsinterner Fort- und Weiterbildungsprogramme • mit den Lehrenden der (Hoch-)Schule kommunizieren wollen • Lernortkooperationstreffen, Ausbildungskonferenzen und Praxisanleitendentreffen (mit)organisieren und (mit)gestalten wollen • Projekte mit der (Hoch-)Schule planen wollen • mit anderen Praxisanleitenden zusammenarbeiten, den Kontakt und Austausch untereinander suchen, AGs zu bestimmten Themen initiieren • Grenzen und Chancen der Lernortkooperation wahrnehmen
<p>Kontextbedingungen</p> <p><u>Makroebene:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vertiefung: Pflegeberufegesetz, PflAPrV, Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG • pflegedidaktische Erkenntnisse, Entwicklungen und Diskurse <p><u>Mesoebene:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Landesverordnungen (z. B. Weiterbildungs- und Prüfungsverordnungen) • Verständnis der Einrichtung zur Ausbildungsqualität • „Knappheit“ von Ausbildungsplätzen spezifischer Lernorte
<p>Ausgewählte Akteure</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praxisanleitende • Lehrende der Pflegeschule / Hochschule • Team • Institution
<p>Erleben, Deuten und Verarbeiten</p> <p><u>Praxisanleiter*in / Lehrende:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Herausforderung, Erleben von Unsicherheit (z. B. bei der curricularen Arbeit) • Angst vor Planungsproblemen und davor, keine Lernenden zu bekommen • Anerkennung und Wertschätzung für Planungs- und Durchführungskompetenzen • Verantwortung spüren • sich und die eigene Einrichtung in Konkurrenz zu anderen Lernorten empfinden <p><u>Team:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Unwissenheit bzgl. der neuen Ausbildung • Angst vor Abwertung und davor, keine Lernenden zu bekommen • Erleben von Belastung und Entlastung <p><u>Institution:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungsverständnis / Leitbild • Interesse an langfristiger Bindung der Lernenden

Handlungsmuster

- Anleiten im Rahmen des Ausbildungsplans
- Arbeits- und Lernaufgaben entwickeln und mit den Teammitgliedern abstimmen und besprechen
- Ausbildungs- und Anleitungskonzepte entwickeln
- ausbildungsrelevante Informationen mit allen beteiligten Akteuren teilen und austauschen
- regelmäßig an Treffen mit den Lehrenden der Schule / Hochschule teilnehmen
- Lernortkooperationsmodelle und -konzepte, Kooperatives Lernen (Communities of practice (CoP)), Strukturen (z. B. Arbeitskreis Praxisanleitende, Netzwerke) mitgestalten
- Projekte mit der (Hoch-)Schule planen und umsetzen

Weitere Inhalte / Wissensgrundlagen

- Merkmale / Differenzierung der Lernorte Schule / Hochschule, Skills Lab, Praxis
- Verständnis von „Theorie“ und „Praxis“ bzw. „Wissen“ und „Handeln“

Didaktischer Kommentar

Anregungen für die methodische Umsetzung:

Lernsituationen, z. B.:

- Lernsituation, in der eine Praxisanleiterin an einem Praxisanleitendentreffen im Ausbildungsverbund teilnimmt und eine Arbeits- und Lernaufgabe vorstellt
- Lernsituation, in der ein Praxisanleiter an der Planung und Durchführung einer Ausbildungskonferenz mitwirkt
- Lernsituation, in der ein Praxisanleiter Kontakt zu einem Kooperationspartner sucht, um einen ausbildungsrelevanten Sachverhalt abzustimmen

Anhang 2: Mitglieder der Neksa-Arbeitsgruppe

Das Modellcurriculum für die berufspädagogischen Zusatzqualifikation zur Praxisanleiterin / zum Praxisanleiter und das Konzept für die berufspädagogischen Fortbildungen für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter in der Pflegeausbildung im Land Brandenburg wurde von den Mitgliedern der Neksa-Arbeitsgruppe Modell-CU Praxisanleitung entwickelt. An dieser Stelle möchten wir die Arbeit der kreativen und engagierten AG-Mitglieder in besonderem Maße wertschätzen und uns für den inspirierenden Austausch in der AG bedanken!

In der Arbeitsgruppe wirkten u. a. mit:

Nicole Dommasch, Klinikum Dahme-Spreewald GmbH, Lübben

Erik Herrmann, Euro Akademie, Görlitz/Zittau

Christoph Keller, Gesundheitsakademie Ernst von Bergmann gGmbH, Potsdam

Doreen Knels, Schule für Gesundheitsberufe am KMG Klinikum, Luckenwalde

Constanze Kriesel, Ausbildungszentrum Gesundheit und Pflege Havelland GmbH, Nauen

Manuela Mochmann, Akademie der Gesundheit Berlin/Brandenburg e.V., Buch

Felicitas Möller, Brandenburgisches Bildungswerk für Medizin und Soziales e.V., Potsdam

Katrin Pischon, Medizinische Schule am Carl-Thiem-Klinikum Cottbus gGmbH

Birgit Roth, Akademie der Gesundheit Berlin/Brandenburg e.V., Eberswalde

Doris Schützka, Carl-Thiem-Klinikum Cottbus gGmbH

Sandra Steinke, Schule für Gesundheitsberufe am KMG Klinikum, Luckenwalde

Jana Werner, Brandenburgische Technische Universität Cottbus - Senftenberg



Das Projekt Neksa wird gefördert durch das Ministerium für Soziales, Gesundheit, Integration und Verbraucherschutz des Landes Brandenburg

