Nicole Duveneck | Marianne Rahner | Ingrid Darmann-Finck

Modulcurriculum für die Praxisanleitungsqualifikation

Ein hochschulisches Bildungsangebot

bibb Bundesinstitut für Berufsbildung

PFLEGEAUSBILDUNG GESTALTEN

Nicole Duveneck | Marianne Rahner | Ingrid Darmann-Finck

Modulcurriculum für die Praxisanleitungsqualifikation

Ein hochschulisches Bildungsangebot

Bundesinstitut für Berufsbildung

Impressum

Zitiervorschlag:

Duveneck, Nicole; Rahner, Marianne; Darmann-Finck, Ingrid: Modulcurriculum für die Praxisanleitungsqualifikation. Ein hochschulisches Bildungsangebot. Bonn 2025. URL: https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20129

1. Auflage 2025

Herausgeber:
Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116
53113 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:
Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste"
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung:
Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Vertrieb: vertrieb@bibb.de

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernimmt das BIBB keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Lizenzierung:
Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen – 4.0 International).
Weitere Informationen zu Creative Commons und Open Access finden Sie unter www.bibb.de/oa.

ISBN 978-3-96208-524-7 (Print)
ISBN 978-3-96208-523-0 (Open Access)
urn:nbn:de:0035-1132-2

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier

VORWORT

„Theorie findet im Kopf statt. An der Praxis ist der ganze Mensch beteiligt."
(Else Pannek)

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ist eine Ressortforschungseinrichtung mit dem gesetzlichen Auftrag, die berufliche Bildung in Deutschland zu stärken. Erkenntnisse aus der Forschung in die Praxis zu übertragen und berufsbildungspolitische Akteure bei ihrer Arbeit forschungsbasiert zu beraten, ist ein zentrales Ziel unserer Arbeit. Die vorliegende Publikation trägt zu diesem Ziel bei.

Das Mustercurriculum „Modulcurriculum für die Praxisanleitungsqualifikation – Ein hochschulisches Bildungsangebot" ist das Ergebnis des vom BIBB beauftragten Forschungsprojekts „Praxisanleitung als integrierter Ausbildungsbestandteil von Bachelorstudiengängen – Hochschulische Praxisanleitung (HOPA)" und liefert fundierte Handlungsempfehlungen für die Gestaltung der Weiterbildung zum/zur Praxisanleiter/-in der (hochschulischen) Pflegeausbildung. Ziel ist es, die Qualität des Pflegestudiums zu fördern, den Lernort Praxis systematisch in den akademischen Ausbildungsprozess zu integrieren und damit die berufliche Handlungsfähigkeit der Studierenden langfristig zu stärken.

Für die Sicherstellung einer qualitativ hochwertigen pflegerischen Versorgung in Deutschland kommt der Pflegeausbildung, und dabei Insbesondere der Verzahnung von theoretischem Wissen und praktischen Fertigkeiten mithilfe der Praxisanleitung, eine entscheidende Bedeutung zu. Praxisanleitende tragen wesentlich dazu bei, Studierende auf die komplexen Anforderungen ihres zukünftigen Berufs vorzubereiten und eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis zu gewährleisten. Mit dem Pflegeberufegesetz und der Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung wurden neue Vorgaben für ihre Qualifizierung geschaffen: Sie müssen über eine berufspädagogische Zusatzqualifikation im Umfang von 300 Stunden verfügen und sollen für die Praxisanleitung in der hochschulischen Pflegeausbildung spätestens ab 2030 selbst hochschulisch qualifiziert sein (§ 31 Abs. 1 PflAPrV). Eine hochschulische Qualifizierung der Praxisanleitenden ist aber nicht nur für die hochschulische, sondern auch für die berufliche Ausbildung sinnvoll, um sicherzustellen, dass die von ihnen angeleiteten Auszubildenden bzw. Studierenden in der Lage sind, die Anforderungen der Praxis zu erfüllen.

Zur Gewährleistung einer guten Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Praxispartnern und zur Entwicklung praxisorientierter Lehrkonzepte trägt das vorliegende Mustercurriculum für die hochschulische Zusatzqualifikation zur Praxisanleitung insofern bei, als es aufzeigt, wie Anleitungsprozesse effizient gestaltet und begleitet werden können, und damit einen Beitrag zur pflegepädagogischen Professionalisierung der Praxisanleitenden liefert. Die Module des Mustercurriculums basieren auf den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen und praxisnahen Konzepten, die im Dialog mit Expertinnen und Experten aus Hochschulen, Praxisfeldern und Berufsbildungseinrichtungen erarbeitet wurden.

Ich bedanke mich bei dem Forschungsprojektteam „Praxisanleitung als integrierter Ausbildungsbestandteil von Bachelorstudiengängen – Hochschulische Praxisanleitung (HOPA)“ und dabei ganz besonders bei den Autorinnen für ihren wertvollen Beitrag.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern eine erkenntnisreiche Lektüre und gute Impulse für die Umsetzung der Weiterbildungsqualifikation hochschulischer Praxisanleitung.

Dr. Monika Hackel
Leiterin Abteilung „Struktur und Ordnung der Berufsbildung“
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort 3

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis 7

Abkürzungsverzeichnis 8

A Theoretischer Begründungsrahmen zum Curriculum 9

1 Hintergrund. 10

2 Methodisches Vorgehen. 12

3 Pflegepädagogische, pflegewissenschaftliche und berufswissenschaftliche Grundlagen 13

3.1 Pflegepädagogische und pflegewissenschaftliche Grundlagen 13

3.2 Berufswissenschaftliche Grundlagen 15

4 Konstruktionsprinzipien. 17

4.1 Situationsorientierung als leitendes Prinzip, einschließlich der Prinzipien der Wissenschafts- und Persönlichkeitsorientierung 17

4.2 Kompetenzorientierung 18

4.3 Entwicklungslogische Strukturierung und spiralförmiger Kompetenzaufbau 18

5 Aufbau und Darlegung des Curriculums 22

6 Umsetzungshinweise 27

7 Literaturverzeichnis 29

B Module des Curriculums 31

Übersicht über die Module. 31

Modul 1: Praxisanleiter/-in werden – Einführung in die Zusatzqualifizierung 32

Modul 2: Lehr-Lern-Beziehungen gestalten und Lernprozesse kompetenzorientiert fördern 36

Modul 3: Kompetenzförderliche Lern- und Anleitungsprozesse gestalten. 40

Modul 4: Kompetenzorientiert bewerten und prüfen 52

Modul 5: Lernortkooperationen mitgestalten und Ausbildungsqualität sichern 57

C Lernsituationen und -einheiten 61

Übersicht über die ausgearbeiteten Lernsituationen/-einheiten in empfohlener Reihenfolge 61

LS 1.1 Mal gut, mal schlecht 62

LE 1.2 Lernen an und in der eigenen Lebensgeschichte 82

LS 2.1 Einfach besser nach dieser Empathie 94

LS 2.2 Selbst so durchgewuselt 125

LE 2.3 Lernprozesse durch Gespräche begleiten 144

LS 3.1 So war es bei mir im Studium auch 154

LS 4.1 Was machst du jetzt hier damit 176

Die Autorinnen 221

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abbildungen

Abbildung 1: Kompetenzspirale „Gestaltung von Arbeits- und Lehr-Lern-Beziehungen“ 20
Abbildung 2: Kompetenzspirale „Gestaltung von Lern- und Anleitungsprozessen“ 20

Tabellen

Tabelle 1: Modulcurriculum der hochschulischen Zusatzqualifikation zur Praxisanleitung 22
Tabelle 2: Darlegungselemente der Module 23
Tabelle 3: Darstellungselemente zur Übersicht der ausgearbeiteten Lernsituationen/-einheiten 24
Tabelle 4: Darstellungselemente der didaktisch-methodischen Verläufe der ausgearbeiteten Lernsituationen/-einheiten. 25

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AB	Arbeitsblatt
AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
HOPA	Hochschulische Praxisanleitung
IB	Informationsblatt
KoprA	Entwicklung (digital gestützter) kompetenzorientierter praktischer Abschlussprüfungen
MB	Methodenblatt
Neksa	Neu kreieren statt addieren
OSCE	Objective Structured Clinical Examination
PflAFinV	Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung
PflAPrV	Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung
PflBG	Pflegeberufegesetz
PflStudStG	Pflegestudiumstärkungsgesetz
PP	PowerPoint-Präsentation
UBC	Uni Bremen Campus GmbH

A THEORETISCHER BEGRÜNDUNGSRAHMEN ZUM CURRICULUM

1 HINTERGRUND

Das vorliegende „Modulcurriculum für die Praxisanleitungsqualifikation“ in der Pflege stellt eine Grundlage für die Konzeption von hochschulischen Bildungsangeboten für die Zusatzqualifikation zur Praxisanleitung dar. Es adressiert hochschulische Weiterbildungseinrichtungen, die ein solches Bildungsangebot planen. Das Curriculum ist zugeschnitten auf Pflegefachpersonen mit abgeschlossener hochschulischer Pflegeausbildung oder beruflich qualifizierte Pflegefachpersonen, die ein pflegespezifisches Bachelorstudium abgeschlossen haben. Sofern beruflich qualifizierte Pflegefachpersonen Brückenkurse oder vorbereitende Module zu den Themen Wissenschaftliches Arbeiten, Pflegewissenschaft und -forschung erfolgreich absolviert haben, erfüllen auch sie die Zugangsvoraussetzungen.

Mit dem Pflegeberufegesetz (PflBG) und der Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung (PflAPrV) gelten seit Januar 2020 gesetzlich veränderte Regelungen für die Praxisanleitung in der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung. Erstmals wurde das primärqualifizierende Pflegestudium (seit 2024 duales Pflegestudium) an Hochschulen in Teil 3 PflBG als ein weiterer Bildungsweg zur Berufszulassung mit einem erweiterten Aufgabenfeld regelhaft verankert. Für die hochschulische Pflegeausbildung fixierte der Gesetz- und Verordnungsgeber jüngst mit dem Pflegestudiumstärkungsgesetz (PflStudStG) in § 38 Abs. 3 PflBG wie schon zuvor für die berufliche Ausbildung in § 6 Abs. 3 PflBG eine Praxisanleitung im Umfang von mindestens zehn Prozent der während des jeweiligen Praxiseinsatzes zu leistenden praktischen Ausbildungszeit. Voraussetzung für die Übernahme der Aufgabe der Praxisanleitung ist der Erwerb einer berufspädagogischen Zusatzqualifikation, deren Umfang aufgrund der gestiegenen Ausbildungsanforderungen im Vergleich zu vorherigen gesetzlichen Regelungen von 200 Stunden auf mindestens 300 Stunden erhöht wurde. Darüber hinaus müssen Praxisanleitende eine kontinuierliche, insbesondere berufspädagogische Fortbildung im Umfang von mindestens 24 Stunden jährlich nachweisen (vgl. § 4 Abs. 3 PflAPrV) und für die Praxisanleitung im Rahmen der hochschulischen Pflegeausbildung spätestens ab 1. Januar 2030 hochschulisch qualifiziert sein (vgl. § 31 Abs. 1 PflAPrV).

Die hochschulische Qualifizierung zur Praxisanleitung wird jedoch bislang in den Rahmenvorgaben der Länder und Curricula nicht oder kaum berücksichtigt. Innovative modularisierte Modellcurricula (vgl. Ertl-Schmuck 2021; Neksa-Arbeitsgruppe 2020) liegen zwar vor, fokussieren aber die Praxisanleitung im Kontext der beruflichen Pflegeausbildung.

Um in der hochschulischen wie in der beruflichen Pflegeausbildung eine qualifikationsangemessene und hochwertige Praxisanleitung zu erreichen, wurde daher im vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) beauftragten Forschungsprojekt „Praxisanleitung als integrierter Ausbildungsbestandteil von Bachelorstu-

diengängen – Hochschulische Praxisanleitung (HOPA)“ (Projektleitung: Prof. Dr. Bernd Reuschenbach, Katholische Stiftungshochschule München) vom Team der Uni Bremen Campus GmbH (UBC) ein hochschulisches Bildungsangebot zum Erwerb der Praxisanleitungsqualifikation entwickelt. Da die hochschulisch qualifizierten Praxisanleitenden vermutlich nicht nur in der hochschulischen Pflegeausbildung anleiten werden, bezieht sich das Curriculum auch auf die berufliche Pflegeausbildung.

Unterstützung erhielt das Team der UBC von externen Expertinnen und Experten für die Praxisanleitung in der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung, die das Curriculum zu zwei Zeitpunkten evaluiert haben.

Im hier vorliegenden Begründungsrahmen werden die pflegepädagogischen, pflegewissenschaftlichen und berufswissenschaftlichen Grundlagen erläutert und die verwendeten Konstruktionsprinzipien des Curriculums sowie die dem Curriculum zugrunde liegenden Konstruktionsprinzipien dargelegt.

2 METHODISCHES VORGEHEN

Methodologisch stützte sich die Curriculumentwicklung auf den Design-Based-Research-Ansatz (vgl. Euler/Sloane 2014; McKenney/Reeves 2012). Demnach wechseln sich die Schritte Analyse/Exploration, Entwurf/Konstruktion und Evaluation/Reflexion ab und werden mehrfach durchlaufen, um so das Curriculum sukzessive zu optimieren.

Als inhaltliche Grundlage für die Entwicklung eines empirisch und theoretisch fundierten Curriculums wurde der international in den Gesundheitsberufen häufig rezipierte Ansatz des Six-Step-Approach (vgl. Kern/Thomas/Hughes 2009) mit einem aus der Erwachsenenbildung stammenden Ansatz zur Curriculumentwicklung (vgl. Siebert 1974) sowie dem pflegedidaktischen Ansatz der Interaktionistischen Pflegedidaktik (vgl. Darmann-Finck 2010; 2022; 2023) kombiniert. Neben einer Festlegung der übergeordneten Bildungsdimensionen (siehe **Kapitel 3.1**) erfolgte anfangs eine umfassende Bedarfsanalyse sowie eine gründliche pflege- und berufspädagogische Recherche zu Themen rund um das arbeitsbezogene Lehren und Lernen in der Pflege (siehe **Kapitel 3.2**). Diese Vorarbeiten bildeten den Input für die Entwicklung eines curricularen Rahmens bestehend aus fünf Modulen (siehe **Abschnitt B**). Zur konkreten Ausarbeitung der Module wurden mittels Critical Incidents Schlüsselsituationen der Berufswirklichkeit erhoben, die die Grundlage von Lernsituationen bildeten (siehe **Abschnitt C**). Für die didaktische Analyse der Ziele und Inhalte der verschiedenen Lernsituationen wurde die Heuristik der Interaktionistischen Pflegedidaktik genutzt (vgl. Darmann-Finck 2010; 2022; 2023).

Zu zwei Zeitpunkten fand eine Evaluierung des Modulcurriculums statt: das erste Mal, nachdem der curriculare Rahmen vorlag, und das zweite Mal, nachdem bereits mehrere ausdifferenzierte Lernsituationen/-einheiten fertiggestellt waren. Methodisch wurde die Evaluation durch jeweils eine Fokusgruppendiskussion durchgeführt. Daran nahmen Expertinnen und Experten für die Pflegeausbildung und die Pflegefort- und -weiterbildung, für die hochschulische Pflegeausbildung zuständige Praxisanleitende sowie Hochschulangehörige teil, die in primärqualifizierenden Studiengängen für die praktischen Studienanteile zuständig sind. Auf der Basis der gewonnenen Rückmeldungen wurde das Curriculum jeweils leicht überarbeitet.

3 PFLEGEPÄDAGOGISCHE, PFLEGEWISSENSCHAFTLICHE UND BERUFSWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN

Zu Beginn der Curriculumentwicklung wurden die theoretischen Grundlagen bestimmt. Sie bilden das theoretische Fundament der berufspädagogischen Zusatzqualifikation zur Praxisanleitung in der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung.

3.1 Pflegepädagogische und pflegewissenschaftliche Grundlagen

Dem Modell der Interaktionistischen Pflegedidaktik (vgl. Darmann-Finck 2010; 2022; 2023) entsprechend wird neben der Qualifizierung für die Gestaltung beruflicher Anforderungen auf Bildung als Zielkategorie pflegerischer Aus-, Fort- und Weiterbildung abgehoben. Ein multidimensionales Selbst- und Weltverständnis, die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (vgl. Klafki 1993) sowie eine ausbalancierende Ich-Identität (vgl. Meyer 2009) stellen Komponenten von Bildung dar.

Drei Ziel- bzw. Bildungsdimensionen stehen der Interaktionistischen Pflegedidaktik (vgl. Darmann-Finck 2010; 2022; 2023) zufolge im Mittelpunkt und wurden für die Entwicklung des Curriculums an das Qualifikationsniveau und die Zielausrichtung der berufspädagogischen Zusatzqualifikation zur Praxisanleitung folgendermaßen angepasst:

- die Fähigkeit zur wissenschaftsbasierten Erklärung von Lern- und Anleitungsprozessen und zur instrumentellen Lösung von Problemlagen im Handlungsfeld der Praxisanleitung,
- die Fähigkeit zum Selbst- und Fremdverstehen sowie zur kommunikativen Verständigung,
- die Fähigkeit zur kritischen Reflexion durch Denken in Widersprüchen.

In der ersten Ziel- bzw. Bildungsdimension sollen bei den Teilnehmenden Kompetenzen aufgebaut werden, um wissenschaftsbasiert Lehr-Lern-Prozesse am Lernort Praxis gestalten und Problemlagen im Handlungsfeld der Praxisanleitung ermitteln und erklären zu können. Diese Zieldimension stützt sich auf die vorhandene externe Evidenz, auf wissenschaftliche Erkenntnisse und wissenschaftsbasierte Theorien sowie daraus abgeleiteten Konzepten und Vorgehensweisen. Die Lehrangebote der zukünftigen Praxisanleitenden sollen auf dem aktuellsten gesicherten Wissen zu einem Themenbereich basieren. Dazu müssen Praxisanlei-

tende auch in der Lage sein, insbesondere pflege- und bezugswissenschaftliche sowie (pflege)pädagogische Forschungsergebnisse und wissenschaftlich fundierte Ansätze und Erkenntnisse systematisch zu recherchieren, zu rezipieren, zu bewerten und diese im Anleitungs- wie auch im Pflegehandeln zu berücksichtigen.

Die zweite Ziel- bzw. Bildungsdimension ist nicht nur auf Kompetenzen einer subjektorientierten Pflege ausgerichtet, sondern auch auf Kompetenzen einer subjektorientieren Praxisanleitung. Es findet eine Erweiterung der im berufsqualifizierenden Studium erworbenen Kompetenzen zur Perspektivenübernahme statt, indem sich diese jetzt auch auf Studierende/Auszubildende, ihre Entwicklungsaufgaben sowie ihr Vorverständnis vom jeweiligen Lerngegenstand beziehen. Damit können an die individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse angepasste Impulse zur Horizonterweiterung generiert werden. Der Begriff der Verständigung zielt auf den normativen Anspruch, ein Arbeitsbündnis mit den Studierenden/Auszubildenden zu etablieren. Das heißt, die Beziehung mit ihnen ist trotz ihrer faktisch vorhandenen Abhängigkeit so zu gestalten, dass ihre Perspektive im Sinne einer *„intergenerationellen Kommunikation"* (Meyer 2009, S. 133, Hervorhebung im Original) als gleichberechtigt und gleichwertig anerkannt wird.

Bei der dritten Ziel- bzw. Bildungsdimension sollen Kompetenzen aufgebaut werden, um durch kritisches Denken Phänomene von Macht und Machtmissbrauch, Unrecht und Entwürdigung in der Praxisanleitung zu erkennen und ggf. außer Kraft zu setzen. Pädagogisches Handeln ist durch sogenannte Antinomien gekennzeichnet, wie z. B. die soeben angesprochene Symmetrieantinomie oder die Vertrauensantinomie. Mit Vertrauensantinomie ist gemeint, dass Studierende/Auszubildende Vertrauen in die Praxisanleitenden haben müssen, auch bei Fehlern geachtet und anerkannt zu werden, selbst dann, wenn sie die oder den Praxisanleitenden nicht kennen und nicht sicher sein können, ob diese auch tatsächlich vertrauenswürdig sind (vgl. Helsper 2016). Bildungsprozesse weisen damit komplexe soziale Interaktionsstrukturen auf. Praxisanleitende sollten in der Lage sein, die Antinomien zu erkennen und diese angepasst an die situativen und individuellen Bedingungen der Studierenden/Auszubildenden auszubalancieren. Gelingt dies nicht, werden Lern- und Bildungsprozesse erschwert. In den Modulen werden daher in den Bildungszielen und/oder Kompetenzen jeweils Widersprüche beschrieben, die exemplarisch bearbeitet werden sollen (siehe **Abschnitt B**). Es lassen sich innere Widersprüche (beteiligter Akteurinnen und Akteure), institutionelle Widersprüche und Widersprüche im Anleitungs- und Pflegehandeln unterscheiden. Durch Denken in Widersprüchen, also systematisches Infragestellen einer Ausgangsannahme und Aufstellen einer Gegenannahme sowie deren Begründung und Diskussion, sollen die Teilnehmenden angeregt werden, ihr pädagogisches Handeln kontinuierlich zu reflektieren (reflexiver Lehrendenhabitus) (vgl. Helsper 2016, S. 104), Multiperspektivität in der Interpretation von pädagogischen Situationen zu erlangen und situativ angemessene pädagogische Handlungen zu generieren.

Mit Blick auf den situationsorientierten Ansatz der Curriculumentwicklung (siehe **Kapitel 4**) werden auch solche Situationen als Ausgangspunkt des Lernens genutzt, die als Schlüsselprobleme der Berufswirklichkeit bezeichnet werden können und interdisziplinäre und multidimensionale Handlungsprobleme für die Praxisanleitung in der Pflege darstellen, welche auf den bereits beschriebenen Antinomien beruhen. Sie enthalten damit widersprüchliche innere und äußere Ansprüche, die durch das Denken in Widersprüchen bearbeitet werden können. Solche Lernsituationen ermöglichen die Aneignung aller drei Ziel- bzw. Bildungsdimensionen.

Dem Curriculum liegt außerdem ein interaktionistisches und konstruktivistisches Lehr-Lern-Verständnis zugrunde (vgl. Meyer 2009; Reich 2010; Siebert 2005). Lernen wird damit als selbstgesteuerter Prozess verstanden, der nur bedingt durch Belehrung angeregt werden kann, sondern dadurch, dass an das Vorverständnis der Teilnehmenden angeknüpft wird und sie Impulse erhalten, ihr Vorverständnis aktiv infrage zu stellen und weiterzuentwickeln.

Das Curriculum beruht auf dem neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisstand. Es wurden dementsprechend für die Entwicklung die aktuellen (pflege)pädagogischen und (pflege)wissenschaftlichen Kenntnisstände zu den verschiedenen Modulen recherchiert und Erkenntnisse aus unterschiedlichen fachlichen bzw. wissenschaftstheoretischen Perspektiven berücksichtigt, z. B. zur Erklärung von Lern- und Anleitungsprozessen und zur instrumentellen Lösung von Problemlagen im Handlungsfeld der Praxisanleitung.

Darüber hinaus stützt sich das Curriculum auf einen kommunikations- und anerkennungstheoretischen Pflegebegriff, wonach der Kern pflegerischen Handelns in einem interpersonalen Beziehungs- und Problemlösungsprozess zwischen Pflegefachpersonen und zu pflegenden Menschen gesehen wird, der auf wechselseitiger Anerkennung des Gegenübers in seiner Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit beruht (vgl. Friesacher 2008).

3.2 Berufswissenschaftliche Grundlagen

Die Ermittlung der Qualifikationsanforderungen stellt einen wesentlichen Ausgangspunkt der Curriculumentwicklung dar. Folgende Instrumente und Verfahren wurden im Projekt HOPA genutzt, um Anforderungen der Berufswirklichkeit von Praxisanleitenden in der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung zu erfassen und aufzunehmen:

- Recherche und systematische Sichtung der Weiterbildungs(ver)ordnungen der Bundesländer, einschließlich Handreichungen und Empfehlungen sowie vorliegender Curricula für die Zusatzqualifizierung zur Praxisanleitung,

- Qualitative Metaanalyse auf Basis einer systematischen Literaturrecherche zu den Qualifikationsbedarfen für die hochschulische Praxisanleitung (vgl. Duveneck/Rahner/Darmann-Finck 2023),
- Empirische Analyse der spezifischen Qualifikationsbedarfe von Praxisanleitenden im Kontext primärqualifizierender Studiengänge (vgl. Rahner/Duveneck/Darmann-Finck 2023).

Aktuelle Schwerpunkte wurden außerdem durch die an der Evaluation beteiligten Expertinnen und Experten für die Praxisanleitung in der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung eingebracht.

Für die Entwicklung der Module wurden des Weiteren als rechtliche Grundlagen das PflBG und die PflAPrV zugrunde gelegt.

4 KONSTRUKTIONSPRINZIPIEN

Das Curriculum für die berufspädagogische Zusatzqualifikation zur Praxisanleitung in der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung umfasst 300 Stunden theoretischen Unterricht und ist anhand von fünf Modulen strukturiert (siehe **Abschnitt B**). Innerhalb der Module gibt es Angaben zu Kompetenzen, Bildungszielen und Inhalten sowie Vorschläge für konkrete Lernsituationen/-einheiten. Der curricularen Konstruktion wurden die Prinzipien der Situationsorientierung, der Wissenschafts- und Persönlichkeitsorientierung, der Kompetenzorientierung sowie der entwicklungslogischen Strukturierung und des spiralförmigen Kompetenzaufbaus zugrunde gelegt. Eine Orientierung boten innovative modularisierte Modellcurricula für die Zusatzqualifizierung zur Praxisanleitung im Kontext beruflicher Pflegebildung (vgl. Ertl-Schmuck 2021; Neksa-Arbeitsgruppe 2020).

4.1 Situationsorientierung als leitendes Prinzip, einschließlich der Prinzipien der Wissenschafts- und Persönlichkeitsorientierung

Um den Anspruch zu realisieren, anwendungsbezogenes Wissen und berufliche Handlungskompetenzen als Praxisanleitende aufzubauen, werden im vorliegenden Curriculum – orientiert an den curricularen Prinzipien der Situations- und/oder Handlungsorientierung – Handlungssituationen aus dem Berufsalltag oder berufliche Aufgabenstellungen in der Pflege als Ausgangspunkt für Lehr-Lern-Prozesse genutzt und mithilfe von Wissensbeständen aus der Pflegepädagogik und -wissenschaft sowie von unterschiedlichen Bezugswissenschaften integrativ bearbeitet (vgl. Reetz/Seyd 2006). Das Prinzip der Situationsorientierung stellt damit das Leitprinzip für die Strukturierung des Curriculums auf der Makroebene dar. Es wird außerdem dadurch umgesetzt, dass in jedem Modul die Inhalte, anhand derer die Kompetenzen erworben werden sollen, durch folgende Situationsmerkmale (vgl. Kaiser 1985) beschrieben werden:

- ein Handlungsanlass bzw. mehrere Handlungsanlässe (Bildungsbedarfe, Entwicklungsaufgaben, Anforderungen),
- die Handlungsmuster von Praxisanleitenden und
- die (zeitlichen, örtlichen, rechtlichen, ökonomischen und sonstigen) situativen Rahmenbedingungen.

Neben den Inhalten, die an die Situationsmerkmale gebunden sind, werden außerdem „Ergänzende Wissensgrundlagen" aufgeführt. Die Inhalte sollen nach Möglichkeit in den situationsorientierten Unterricht eingebunden werden.

In den Titeln werden die Schwerpunkte der Module ausgedrückt. In den meisten Fällen stehen Handlungsanlässe, die Praxisanleitende in beruflichen Handlungssituationen zum Handeln auffordern, und die Handlungsmuster von Praxisanleitenden im Mittelpunkt der Module. Mit Blick auf die unterschiedlichen Qualifikationsniveaus und Settings der Praxisanleitung findet das Prinzip der Exemplarität Anwendung, wonach Kompetenzen am Beispiel von ausgewählten Lernenden(gruppen), Lernanlässen und Entwicklungsaufgaben sowie Lerngegenständen aufgebaut werden und von den Teilnehmenden selbst auf andere Lernende(ngruppen) und vergleichbare Lerngegenstände übertragen werden müssen. Die hierfür erforderlichen Transferkompetenzen müssen in der Zusatzqualifizierung angebahnt werden, indem die Teilnehmenden angeregt werden, das Gelernte zu abstrahieren, Analogien zu bilden, Vergleiche anzustellen und Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten festzustellen.

Zu jedem Modul existieren konkrete Lernsituationen/-einheiten, die für die Umsetzung genutzt werden können (siehe **Abschnitt C**). Wie oben bereits beschrieben, starten die meisten Lernsituationen mit komplexen Situationen bzw. Schlüsselproblemen der Berufswirklichkeit, die im Rahmen der empirischen Bedarfsanalyse oder durch die Erhebung von Critical Incidents ermittelt wurden (vgl. Darmann-Finck 2023, S. 265).

4.2 Kompetenzorientierung

Das Prinzip der Situationsorientierung zielt auf den Erwerb umfassender beruflicher Handlungskompetenz. Die in den Modulen jeweils intendierten Kompetenzen werden zu Beginn jedes Moduls zusammenfassend dargestellt. Mit dieser einführenden Kompetenzbeschreibung soll für die Lesenden schnell und übersichtlich transparent gemacht werden, welche Kompetenzen angestrebt werden. Unter Kompetenz wird die Bereitschaft und Fähigkeit verstanden, die spezifischen Anforderungen an die Praxisanleitung in der Pflege umzusetzen, unter Berücksichtigung der dafür erforderlichen persönlichen Entwicklung sowie sozialer, ethischer und ökologischer Dimensionen. Das Mustercurriculum für die berufspädagogische Zusatzqualifikation baut auf den im Studium erworbenen Kompetenzen, z. B. im Bereich der Beratung, auf und hebt auf eine Spezialisierung im Hinblick auf das Lehren und Lernen am Lernort Praxis ab.

4.3 Entwicklungslogische Strukturierung und spiralförmiger Kompetenzaufbau

Um Kompetenzen der Teilnehmenden im Verlauf der berufspädagogischen Zusatzqualifikation zur Praxisanleitung schrittweise fördern zu können, wird das Anforderungsniveau der Module sukzessive gesteigert. Bei der Steigerung des Anforderungsniveaus der abstrahierten Situationen (und der ihnen zukünftig zugeordneten konkreten Lernsituationen/-einheiten) zielt das Curriculum u. a. auf

den Erwerb berufspädagogischer Kompetenzen zur Förderung von pflegerischer Handlungskompetenz nach PflBG und PflAPrV ab. Das Curriculum ist systemisch und spiralig angelegt, sodass die berufspädagogischen Kompetenzen oftmals trotz der kurzen Qualifizierungszeit nicht nur einmal, sondern mehrfach fokussiert werden. Dem Kompetenzaufbau sind dabei folgende Entwicklungslogiken zugrunde gelegt:

- Einfach – Kompliziert – Komplex (angelehnt an Benner 1984),
- Ich – Du – Wir – System – Generalisierung (angelehnt an Krüger/Lersch 1993).

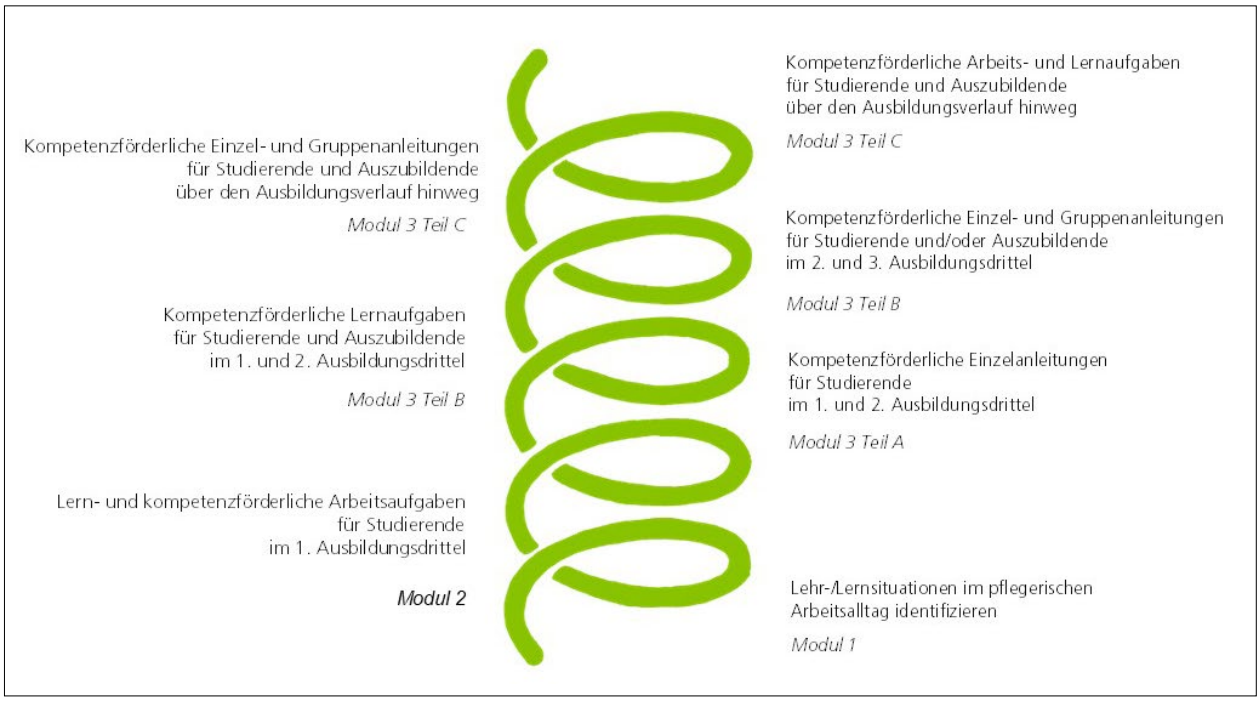
Die entwicklungslogische Struktur wird im Folgenden an zwei Beispielen (Gestaltung von Arbeits- und Lehr-Lern-Beziehungen sowie Gestaltung von Lern- und Anleitungsprozessen) verdeutlicht.

Lehr-Lern-Interaktionen und -Beziehungen sind in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung wesentliche Voraussetzungen für den Kompetenzaufbau der Lernenden (vgl. Hattie 2014; Sprenger/Reinhold 2020). Im Curriculum für die berufspädagogische Zusatzqualifikation zur Praxisanleitung erfolgt in Modul 1 zunächst die Reflexion der Rolle und Vorbildwirkung von Praxisanleitenden. In Modul 2 wird dann ein Perspektivenwechsel auf die Deutungs- und Handlungsmuster des Gegenübers (der/des Lernenden) angeregt. Zudem werden die Spezifika der Gestaltung von professionellen Beziehungen und Gesprächen im Kontext der Praxisanleitung in den Mittelpunkt gerückt, wobei zunächst die Anwendung von Handlungsschemata auf unproblematische Arbeits- und Lehr-Lern-Beziehungen oder einfache Probleme fokussiert wird. Im Anschluss wird das Bearbeiten von schwierigeren und herausfordernden Lehr-Lern-interaktionen und -Beziehungen thematisiert. Die Teilnehmenden erwerben u. a. Kompetenzen zur Begleitung von Studierenden/Auszubildenden mit Lernproblemen und Leistungsschwächen, zur psychosozialen Unterstützung bei der Bewältigung erlebter Stigmatisierung, Diskriminierung und Gewalt (Modul 3) und zur Prävention von und Unterstützung bei der Bewältigung von durch Prüfungssituationen hervorgerufenen Belastungen (Modul 4). Mit anderen Worten: Die grundlegenden Kompetenzen zur Gestaltung von Arbeits- und Lehr-Lern-Beziehungen im Handlungsfeld der Praxisanleitung erwerben die Teilnehmenden in Modul 2. Angebahnt werden diese Kompetenzen aber schon in Modul 1. In den Modulen 3 und 4 werden sie dann weiter vertieft (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Kompetenzspirale „Gestaltung von Arbeits- und Lehr-Lern-Beziehungen“

Ein weiteres Beispiel für den spiralförmig angelegten Kompetenzaufbau illustriert Abbildung 2.

Abbildung 2: Kompetenzspirale „Gestaltung von Lern- und Anleitungsprozessen“



Die grundlegenden Kompetenzen zur kompetenzförderlichen Gestaltung von Lern- und Anleitungsprozessen erwerben die Teilnehmenden in Modul 3, zuvor werden diese Kompetenzen aber schon angebahnt. Das Anforderungsniveau wird wieder sukzessive gesteigert – über die Module 1, 2 und 3 hinweg. Diese schrittweise Steigerung findet dabei bezogen auf drei Ebenen statt:

- Komplexität der kompetenzförderlichen Lern- und Anleitungsprozessgestaltung (Identifizierung von typischen Pflegesituationen und -aufgaben im eigenen Tätigkeitsfeld als Grundlage für Lernanlässe – Auswahl von lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsaufgaben – Gestaltung von Einzel- und Gruppenanleitungen sowie von Arbeits- und Lernaufgaben),
- Zielgruppe der Anleitung (Studierende im 1. und 2. Ausbildungsdrittel – Studierende und/oder Auszubildende im 2. und 3. Ausbildungsdrittel – Studierende und Auszubildende vom 1.–3. Ausbildungsdrittel),
- Komplexität der angeleiteten Pflegesituation (Pflege von Menschen in einfachen bis komplizierten Pflegesituationen – Pflege von Menschen in komplexen Pflegesituationen – Pflege in komplexen und hochkomplexen Situationen).

Die Anordnung der Module 1–5 entspricht somit der Reihenfolge der Durchführung. Ein Wechsel ist nicht sinnvoll, da das Anforderungsniveau von Modul zu Modul schrittweise steigt und die vorgeschlagenen Lernsituationen/-einheiten zum Teil aufeinander Bezug nehmen.

5 AUFBAU UND DARLEGUNG DES CURRICULUMS

Das Curriculum ist anhand von fünf Modulen mit einem Umfang von jeweils 30–120 Stunden strukturiert (siehe Tabelle 1). Jedes der Module bezieht sich auf eine bestimmte systemische Ebene. Modul 1 adressiert die subjektive Perspektive der Teilnehmenden. Die Module 2, 3 und 4 betreffen die Mikroebene der Gestaltung von Lehr-Lern-Beziehungen sowie der Planung, Durchführung, Evaluation und Bewertung von Lern- und Bildungsprozessen in der Pflegepraxis. Das Modul 5 zielt auf die Mesoebene der Institutionen und das Zusammenspiel von (Hoch-)Schule und Betrieb. Themen, die sich der Makroebene zuordnen lassen (z. B. Gesetze, Rahmenrichtlinien), sind in die verschiedenen Module integriert.

Tabelle 1: Modulcurriculum der hochschulischen Zusatzqualifikation zur Praxisanleitung

Nr.	**Titel des Moduls**	**Std.**
Modul 1	Praxisanleiter/-in werden – Einführung in die Zusatzqualifizierung	45
Modul 2	Lehr-Lern-Beziehungen gestalten und Lernprozesse kompetenzorientiert fördern	45
Modul 3	Kompetenzförderliche Lern- und Anleitungsprozesse gestalten	120
Modul 4	Kompetenzorientiert bewerten und prüfen	45
Modul 5	Lernortkooperationen mitgestalten und Ausbildungsqualität sichern	30
	Zeiten zur freien Verfügung bzw. für Prüfung(en)	15

Jedes Modul wird in einer Übersicht dargestellt. Die Darlegungselemente können der nachfolgenden Übersicht entnommen werden (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Darlegungselemente der Module

Modul 1–5	**Titel** **Mit dem Titel wird die zentrale kompetenzbezogene Ausrichtung des Moduls beschrieben.**		
Modulzuordnung			
ECTS-Punkte		**Workload gesamt**	
Lehr-Lern-Form		**davon Präsenz**	
Intentionen und Relevanz In diesem Abschnitt werden die intendierten Kompetenzen differenzierter beschrieben und in die Entwicklungslogik der fünf Module eingeordnet. Die Angaben bieten eine Interpretationshilfe für die weiteren Darlegungen der Modulbeschreibung.			
Bildungsziele In den Bildungszielen werden die reflexiven Einsichten beschrieben, die anhand der Module angeeignet werden können. Die reflexiven Einsichten zielen auf die kritische Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der Praxisanleitenden.			
Kompetenzen Die Kompetenzformulierungen beschreiben intendierte Lernergebnisse des Moduls.			
Inhalte/Situationsmerkmale			
Das Curriculum ist situationsorientiert strukturiert. Die Inhalte werden daher anhand ausgewählter Merkmale von Situationen beschrieben, nämlich anhand von Handlungsanlässen, Handlungsmustern und situativen Rahmenbedingungen. Des Weiteren werden ergänzende Wissensgrundlagen angegeben. Auch diese Inhalte sollen nach Möglichkeit in einen situationsorientierten Unterricht eingebunden werden.			
Handlungsmuster Handlungsmuster stellen die situationsbezogene Konkretisierung der Kompetenzen dar. Sie knüpfen an die Handlungsanlässe an.	**Handlungsanlässe** Handlungsanlässe begründen die Notwendigkeit des Handelns.		
Situative Rahmenbedingungen Mit den situativen Rahmenbedingungen werden beispielsweise rechtliche, ökonomische und institutionelle Bedingungen, die die Situationsbearbeitung beeinflussen oder rahmen, angegeben.			
Ergänzende Wissensgrundlagen Diese Inhalte können nicht unmittelbar den Situationsmerkmalen zugeordnet werden. Sie liefern eine Wissensbasis, z. B. Fragestellungen, Methoden und (Forschungs-)Ergebnisse, zu ausgewählten Themen.			
Empfehlungen für die Modulprüfung Hier werden Vorschläge für die Gestaltung einer möglichen Modulprüfung gemacht (z. B. Prüfungsformat, Inhalte).			
Empfehlungen für eine Lernaufgabe in der Praxis Der Lerngewinn von Fort- und Weiterbildungen lässt sich dadurch steigern, dass die erworbenen Kompetenzen erprobt und die Erfahrungen reflektiert werden. Daher werden in jedem Modul Lernaufgaben vorgesehen, die in der Praxis durchgeführt und dokumentiert werden sollen. Im Anschluss sollten die Ergebnisse und Erfahrungen in die Lehrveranstaltungen der Zusatzqualifikation eingebunden werden.			

Empfehlungen für eine zusätzliche Selbstlernzeit In manchen Bundesländern ist für die Zusatzqualifikation ein höherer Stundenumfang vorgesehen. Für diese Bundesländer werden Anregungen für weitere Modulziele und -inhalte gegeben.
Vorschläge für Lernsituationen/-einheiten An dieser Stelle werden mögliche Lernsituationen/-einheiten benannt, mit denen das Modul umgesetzt werden könnte. Einige der Lernsituationen/-einheiten wurden in dem vorliegenden Modulcurriculum differenziert ausgearbeitet.
Ausgewählte Literaturhinweise Hier werden ausgewählte Quellen angeführt, anhand derer sich die Dozierenden die jeweilen Inhalte erschließen können. Darüber hinaus wird in den vorgeschlagenen Lernsituationen/-einheiten auf weitere Quellen hingewiesen.

Den ausgearbeiteten Lernsituationen/-einheiten ist stets eine Übersicht vorgeschaltet, in der in tabellarischer Form wichtige Informationen zusammengefasst sind. Die Darstellungselemente dieser Tabellen sind Tabelle 3 zu entnehmen.

Tabelle 3: Darstellungselemente zur Übersicht der ausgearbeiteten Lernsituationen/-einheiten

Titel	Der Titel
Quelle	In dieser Zeile wird die Herkunft der Fallsituationen ausgewiesen, die Ausgangspunkt der Lernsituationen sind.
Art (Lernsituation, Lerneinheit)	Hier wird angegeben, ob es sich um eine Lernsituation oder eine Lerneinheit handelt.
Kompetenzen/Inhalte	In dieser Zeile werden die in der Lernsituation/-einheit intendierten Kompetenzen aufgelistet. Sie haben einen höheren Konkretisierungsgrad als die Kompetenzen in den Modulbeschreibungen und geben bereits einen guten Einblick in den Verlauf der Lernsituation/-einheit.
Stundenumfang	Hier werden Zeitrichtwerte für die Lernsituation/-einheit angegeben.
Verknüpfung mit Curriculum	Das Curriculum ist spiralig angelegt, das Anforderungsniveau der Module wird sukzessive gesteigert. In dieser Rubrik werden jeweils die Verknüpfungen mit den anderen Modulen transparent gemacht (Anknüpfung an vorhergehende Module und/oder Weiterführung in den folgenden Modulen).
Literaturhinweise	Zu jeder Lernsituation/-einheit werden die Quellen ausgewiesen, die für die Entwicklung genutzt wurden. Diese Quellen bieten Dozierenden die Möglichkeit, sich über die jeweiligen Inhalte ausführlicher zu informieren.

Anschließend wird zunächst die Fallsituation vorgestellt. Es folgt eine Darstellung des didaktisch-methodischen Verlaufs (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Darstellungselemente der didaktisch-methodischen Verläufe der ausgearbeiteten Lernsituationen/-einheiten

	Titel der Lernsituation/-einheit			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
	Zu jeder Lernsequenz werden die unterrichtsbezogenen Ziele dargestellt, die eine Konkretisierung der geförderten Kompetenzen in der Lernsituation/-einheit darstellen.	Übersichtlich werden die Inhalte der Lernsequenz aufgelistet.	Die methodischen Vorschläge werden entsprechend dem geplanten Unterrichtsverlauf angegeben und beinhalten auch Angaben zu Sozialformen und Medien, darunter ggf. auch Verweise auf Arbeitsblätter.	In dieser Spalte werden Hinweise ergänzt, die für die Durchführung des Unterrichts relevant sind oder berücksichtigt werden müssen. Außerdem werden Literaturempfehlungen gegeben, die eine Hilfestellung für die Vorbereitung bieten.
	Titel der Lernsequenz 1 Jede Lernsequenz ist mit einem Titel versehen, der über die zentrale Ausrichtung der Sequenz im Unterrichtsverlauf informiert. Außerdem werden die Ziele in den meisten Fällen kurz beschrieben.			
	▶ …	▶ …	▶ …	▶ …
	Titel der Lernsequenz 2			
	▶ …	▶ …	▶ …	▶ …

Die Zuordnung von ausgearbeiteten Lernsituationen/-einheiten zu Modulen wird sowohl durch die farbige Darstellung als auch durch die Bezifferung transparent gemacht.

Die Module 1–5 können auf den ersten Blick dadurch unterschieden werden, dass die oben dargestellten Tabellen in den Modulen jeweils unterschiedlich farbig sind. Beispielweise werden die Tabellen in Modul 1 durch die Farbe Dunkelblau gekennzeichnet, die Tabellen in Modul 4 hingegen durch die Farbe Orange. Außerdem bestehen die Nummern der Lernsituationen/-einheiten jeweils aus zwei Ziffern, wobei die erste Ziffer dem dazugehörigen Modul entspricht. Aus der zweiten Ziffer lässt sich die empfohlene Reihenfolge von Lernsituationen/-einheiten im jeweiligen Modul selbst erkennen. Das bedeutet z. B., dass die Lernsituation 1.1 „Mal gut, mal schlecht“ und die Lerneinheit 1.2 „Lernen an und in der eigenen Lebensgeschichte“ dem Modul 1 „Praxisanleiter/-in werden – Einführung in die Zusatzqualifizierung“ zugeordnet sind und mit der Lernsituation 1.1 begonnen werden sollte.

Bei der Orientierung im vorliegenden Modulcurriculum unterstützen zusätzlich Lesezeichen und dokumentinterne Links die Navigation zwischen den Modulbeschreibungen und den ausgearbeiteten Lernsituationen/-einheiten sowie zwischen den didaktisch-methodischen Verläufen der Lernsituationen/-einheiten und den dazugehörigen Lehr-Lern-Materialien.

Die ausgearbeiteten Lehr-Lern-Materialien werden in den didaktisch-methodischen Verläufen durch folgende Abkürzungen ausgewiesen: Arbeitsblatt (AB), Informationsblatt (IB), Methodenblatt (MB) und PowerPoint-Präsentation (PP). Zudem sind sie mit einer vierstelligen Zahl nummeriert. Dabei kennzeichnet die erste Ziffer das zugehörige Modul, die zweite Ziffer die jeweilige Lernsituation/-einheit, die dritte Ziffer die zugehörige Lernsequenz und die vierte Ziffer die Reihenfolge, in der das Lehr-Lern-Material in der Lernsequenz genutzt wird. Die Kennung „AB 1.2.1.1“ weist beispielsweise das Lehr-Lern-Material als Arbeitsblatt aus, das in der Lernsequenz 1 von Lerneinheit 1.2 in Modul 1 als erstes eingesetzt wird, während die Kennung „IB 4.1.5.2“ für ein Informationsblatt steht, das in der Lernsequenz 5 von Lernsituation 4.1 in Modul 4 als zweites zum Einsatz kommt.

6 UMSETZUNGSHINWEISE

Das Modulcurriculum umfasst 300 Stunden theoretischen Unterricht als Präsenzzeit, den rechtsverbindlichen Vorgaben in einigen Bundesländern entsprechend (z. B. Rheinland-Pfalz). Dieser Umfang kann aber an die jeweiligen landesrechtlichen Vorgaben und Bedingungen vor Ort angepasst werden, beispielsweise durch die Einbindung von Praxis- und Selbstlernzeiten.

Nach Empfehlungen der in die Evaluation des Curriculums involvierten Expertinnen und Experten für die hochschulische Praxisanleitung sollte sich das 300-stündige Bildungsangebot über ca. ein Jahr erstrecken. Lernphasen an der Hochschule und in der Anleitungspraxis sollten sich abwechseln, sodass erworbene Kompetenzen in der Praxis erprobt und geübt werden können. Dafür sind in jedem Modul Lernaufgaben vorgesehen, die in der Praxis durchgeführt und dokumentiert werden. Im Anschluss sind die Ergebnisse und Erfahrungen in den Lehrveranstaltungen der Zusatzqualifikation zu reflektieren.

Die Lehre sollte von Personen mit mindestens einer einschlägigen pädagogischen Ausbildung auf Masterniveau übernommen werden. Zudem wird aufgrund der vorgeschlagenen Methoden in der Lernsituation 2.1 „Einfach besser nach dieser Empathie“ in Modul 2 empfohlen, dass die Lehrperson über grundlegendes Wissen über systemische Ansätze verfügt und mit systemischer Aufstellungs- und Visualisierungsarbeit vertraut ist.

Zugeschnitten ist das vorliegende Modulcurriculum auf Pflegefachpersonen mit abgeschlossener hochschulischer Pflegeausbildung und beruflich qualifizierte Pflegefachpersonen mit pflegespezifischem Bachelorstudium bzw. pflegewissenschaftlichen Brückenkursen (siehe **Kapitel 1**). Die angestrebte Kompetenzentwicklung richtet sich dabei auf die Praxisanleitung in der hochschulischen wie auch der beruflichen Ausbildung, weil zu erwarten ist, dass die Absolventinnen und Absolventen später die Praxisanleitung von Studierenden ebenso wie von Auszubildenden übernehmen werden. Den Schwerpunkt bildet aber die hochschulische Praxisanleitung.

Die im Curriculum ausgewiesenen Ziele, Inhalte und Kompetenzen werden als grundlegend verstanden und sind in berufspädagogischen (Pflicht-)Fortbildungen für Praxisanleitende zu vertiefen und zu erweitern. Thematische Anregungen für geeignete Fortbildungsangebote lassen sich dabei aus den im Projekt HOPA ermittelten Qualifikationsbedarfen von Praxisanleitenden in der hochschulischen Pflegeausbildung (vgl. Duveneck/Rahner/Darmann-Finck 2023; Rahner/Duveneck/Darmann-Finck 2023) ableiten. Beispielsweise wird eine Vertiefung und Erweiterung der berufspädagogischen Kompetenzen u. a. zur kompetenzorientierten und hochschuldidaktischen Gestaltung von Lern- und Anleitungsprozessen sowie zur Gestaltung von spezifischen Reflexionen und Evaluationen für das Qualifikationsniveau der Pflegestudierenden empfohlen. Weitere Hinweise auf

Fortbildungsgegenstände, die für die Praxisanleitung in der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung gleichermaßen relevant sind, lassen sich z. B. dem Modulcurriculum des Projekts „Neksa" (vgl. Neksa-Arbeitsgruppe 2002) entnehmen.

Auf Bildungsangebote zum Erwerb der Praxisanleitungsqualifikation in der beruflichen Pflegebildung ist das vorliegende Modulcurriculum gut übertragbar. Ziele, Inhalte und Kompetenzen sind dafür allerdings sowohl auf Ebene der Module als auch auf Ebene der Lernsituationen/-einheiten anzupassen. Auch die ausgearbeiteten Lernsituationen mit den didaktisch aufbereiteten authentischen Fall-/Handlungssituationen und den didaktisch-methodischen Verläufen geben konkrete Anregungen für die Gestaltung von Lernangeboten in der Qualifizierung von Praxisanleitenden in der beruflichen Pflegebildung. Sie können großteils in nur leicht modifizierter Form eingesetzt werden. Hingegen eignet sich das Curriculum in der vorliegenden Form aufgrund des geringen Qualifizierungsumfangs von 300 Stunden und der Spezifika der jeweiligen Ausbildungen nicht für ein berufsübergreifendes Bildungsangebot zur Praxisanleitungsqualifikation, z. B. für die Berufsgruppen Pflege, Physiotherapie und Hebammen.

7 LITERATURVERZEICHNIS

Benner, Patricia: From Novice to Expert. Excellence and Power in Clinical Nursing Practice. – Menlo Park, 1984

Darmann-Finck, Ingrid: Interaktion im Pflegeunterricht. Begründungslinien der Interaktionistischen Pflegedidaktik. Frankfurt/Main 2010

Darmann-Finck, Ingrid: Eckpunkte einer Interaktionistischen Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha; Hänel, Jonas (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim, Basel 2022, S. 202–253

Darmann-Finck, Ingrid: Die Interaktionistische Pflegedidaktik. In: Darmann-Finck, Ingrid; Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. Berlin, Heidelberg 2023, S. 261–279

Duveneck, Nicole; Rahner, Marianne; Darmann-Finck, Ingrid: Qualifikationsbedarfe für die Praxisanleitung in der hochschulischen Pflegeausbildung. Eine qualitative Metaanalyse. In: Pädagogik der Gesundheitsberufe 10 (2023) 3, S. 118–128

Ertl-Schmuck, Roswitha: Abschlussbericht. Berufspädagogisch-Didaktische Qualifizierungsinitiative für praxisanleitendes Personal in Gesundheitsfachberufen (BeDiQUAPP). Technische Universität Dresden 2021. URL: **https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/gp/ressourcen/dateien/forschung/bediquapp-projekt/PA_Abschlussbericht_final_April_2021.pdf** (Stand: 10.06.2024)

Euler, Dieter; Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 27. Stuttgart 2014

Friesacher, Heiner: Theorie und Praxis pflegerischen Handelns. Begründung und Entwurf einer kritischen Theorie der Pflegewissenschaft. Göttingen 2008

Hattie, John: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler 2014

Helsper, Werner: Lehrerprofessionalität – Der strukturtheoretische Ansatz. Ein Studienbuch. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Münster, New York 2016, S. 103–125

Kaiser, Arnim: Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1985

Kern, David E.; Thomas, Patricia A.; Hughes, Mark T. (Hrsg.): Curriculum Development for Medical Education. A Six-Step Approach. 2. Aufl. Baltimore 2009

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 3. Aufl. Weinheim 1993

Krüger, Heinz-Hermann; Lersch, Rainer: Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. 2. Aufl. Wiesbaden 1993

McKenney, Susan; Reeves, Thomas C.: Conducting Educational Design Research. London, New York 2012

Meyer, Meinert A.: Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung. In: Meyer, Meinert A.; Prenzel, Manfred; Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 9 (2008), S. 117–137

Neksa-Arbeitsgruppe (Hrsg.): 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. Senftenberg 2020. URL: **https://msgiv.brandenburg.de/sixcms/media.php/9/Modellcurriculum_.pdf** (Stand: 10.06.2024)

Rahner, Marianne; Duveneck, Nicole; Darmann-Finck, Ingrid: Qualifikationsbedarfe von Praxisanleitenden in primärqualifizierenden Studiengängen. Eine qualitative Erhebung. In: QuPuG – Journal für Qualitative Forschung in Pflege- und Gesundheitswissenschaft 10 (2023) 2, S. 24–32

Reetz, Lothar; Seyd, Wolfgang: Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 227–259

Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 6. Aufl. Weinheim 2010

Siebert, Horst: Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig 1974

Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. 3. Aufl. Weinheim 2005

Sprenger, Torsten; Reinhold, Dagmar: Im Vollkontakt. Lehr-Lern-Beziehung als vierte Kompetenzebene in Lehre und hochschuldidaktischem Support. In: Berendt, Brigitte; Fleischmann, Andreas; Schaper, Niclas; Szcyrba, Birgit; Wiemer, Matthias; Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin 2020, A 1.19, S. 31–54

B MODULE DES CURRICULUMS

Übersicht über die Module

Nr.	Titel des Moduls	Std.
Modul 1	Praxisanleiter/-in werden – Einführung in die Zusatzqualifizierung	45
Modul 2	Lehr-Lern-Beziehungen gestalten und Lernprozesse kompetenzorientiert fördern	45
Modul 3	Kompetenzförderliche Lern- und Anleitungsprozesse gestalten	120
Modul 4	Kompetenzorientiert bewerten und prüfen	45
Modul 5	Lernortkooperationen mitgestalten und Ausbildungsqualität sichern	30

Modul 1: Praxisanleiter/-in werden – Einführung in die Zusatzqualifizierung

Modul 1	Praxisanleiter/-in werden – Einführung in die Zusatzqualifizierung		
Modulzuordnung	Hochschulische Zusatzqualifikation zur Praxisanleitung, Pflichtmodul		
ECTS-Punkte	1,5 ECTS	**Workload gesamt**	45 Stunden
Lehr-Lern-Form	Seminar	**davon Präsenz**	45 Stunden

Intentionen und Relevanz

Im Mittelpunkt dieses Moduls stehen das Ankommen der Teilnehmenden in der Zusatzqualifizierung und in der Rolle als Praxisanleitende. Durch die Reflexion der persönlichen Lernbiografie erfahren die Teilnehmenden die Bedeutung von vorgeprägten Mustern für das eigene lebenslange Lernen, das Pflegelernen von Studierenden/Auszubildenden und die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in der Pflegeausbildung.

Das Modul dient außerdem der Auseinandersetzung mit den persönlichen, pflegerischen und pädagogischen Haltungen und Handlungen sowie der Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses als Praxisanleiter/-in. Es schafft eine Orientierung in Bezug auf die professionelle Rolle von Praxisanleitenden, einschließlich der Ziele, Aufgaben und Handlungsfelder sowie der Position im pflegerischen und interdisziplinären Team.

Darüber hinaus bauen die Teilnehmenden eine Vorstellung von professionellem Anleitungshandeln auf, das auf die Förderung der pflegeberuflichen Handlungskompetenz von Studierenden im Unterschied zur Förderung der pflegeberuflichen Handlungskompetenz von Auszubildenden zielt. Dazu ist eine Auseinandersetzung sowohl mit dem Kompetenzverständnis und den Kompetenzen nach Pflegeberufegesetz (PflBG) als auch mit der wissenschaftsbasierten Gestaltung von komplexen und hochkomplexen Pflegeprozessen notwendig.

Bildungsziele

Die Teilnehmenden reflektieren ihre Rolle als Praxisanleiter/-in vor dem Hintergrund selbst- und fremdbestimmter Momente in der pflegeberuflichen Praxis und sind für die Spannungen zwischen eigenen Ansprüchen, den Ansprüchen der Studierenden/Auszubildenden, den Ansprüchen von Institutionen der Pflege(bildung), den professionsbezogenen Werten und Normen sowie den gesellschaftlichen Interessen sensibilisiert. Um sich in intra- und interprofessionellen Kontexten als Praxisanleiter/-in zu positionieren und die Rolle und Aufgaben argumentativ zu vertreten, entwickeln sie Urteils- und Handlungsfähigkeit.

Kompetenzen

Die Teilnehmenden

- kennzeichnen die Anforderungen, Rollen und Aufgabenfelder von Praxisanleitenden und reflektieren diese im Kontext institutioneller, berufsgesetzlicher und gesellschaftlicher Einflussfaktoren, einschließlich der damit verbundenen Spannungsfelder.
- vollziehen den Perspektivwechsel von der Pflegefachperson zur/zum Praxisanleiter/-in und entwickeln ein professionelles Rollenverständnis als Praxisanleitende.
- verfügen über ein Überblickswissen zum Pflegebildungssystem sowie zu den Gesetzes- und Finanzierungsgrundlagen für die hochschulische und berufliche Pflegeausbildung, ordnen aktuelle Entwicklungen ein und reflektieren diese kritisch.
- verfügen über ein grundlegendes Verständnis von den Prinzipien und Zielen hochschulischer und beruflicher Pflegeausbildung, insbesondere hinsichtlich des Kompetenzverständnisses und der entwicklungslogischen Strukturierung.
- identifizieren Anforderungen an die pflegerische Versorgung und leiten daraus Schlussfolgerungen für die praktische Ausbildung und Praxisanleitung von Studierenden/Auszubildenden ab.

- reflektieren ihre Lehr-Lern-Erfahrungen und ihr Lehr-Lern-Verständnis vor dem Hintergrund ihrer eigenen Biografie.
- identifizieren typische Pflegesituationen und -aufgaben im Arbeitsalltag als Grundlage für die Kompetenzförderung im Orientierungseinsatz.
- nutzen Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, Strategien und (digitale) Medien, um das eigene Wissen im Kontext lebenslangen Lernens zu vertiefen und zu erweitern.

Inhalte/Situationsmerkmale

Handlungsmuster

- Reflexion des eigenen Berufs- und Pflegeverständnis im Hinblick auf die Rolle der/des Praxisanleitenden
- eigene pflegerische und (erlebte) pädagogische Handlungsroutinen reflektieren, durch wissenschaftliche Erkenntnisse erweitern und Schlussfolgerungen für die Rolle und Vorbildwirkung als Praxisanleiter/-in ziehen
- sich als Praxisanleiter/-in im pflegerischen und interdisziplinären Team positionieren
- eigene Lernbiografie reflektieren und als Ausgangspunkt für den persönlichen Lernprozess in der Zusatzqualifizierung erfassen
- Lernen, Lernmuster und -strategien in (hoch)schulischen und berufspraktischen Lernsituationen:
  - persönliche (implizite) Lernmuster und -strategien
  - eigene förderliche und hinderliche Lernmuster und -strategien in Bezug auf (hoch)schulisches Lernen im Vergleich zu Lernmustern und -strategien von anderen Teilnehmenden
  - Zusammenhang zwischen persönlichen Lernstrategien und Lernergebnissen
  - eigenen Lernprozess vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse reflektieren und entsprechende Schlussfolgerungen für die Gestaltung des eigenen Lernens sowie die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen in der praktischen Ausbildung ziehen
- Kompetenzorientierung in der Praxisanleitung umsetzen – Einführung in die Grundsätze der Pflege(aus)bildung
- Lehr-Lern-Situationen im pflegerischen Arbeitsalltag identifizieren und nutzen – erste Annäherung:
  - typische Pflegesituationen und -aufgaben in Bezug auf den Orientierungseinsatz als Grundlage für die Kompetenzförderung ermitteln und Schlussfolgerungen für die Gestaltung der praktischen Ausbildung ziehen

Handlungsanlässe

- Ankommen in der Lerngruppe
- neue professionelle Rolle als Praxisanleiter/-in
- Vorbild- und Bindegliedfunktion von Praxisanleitenden
- persönliche und berufliche Weiterentwicklung
- divergierende und widersprüchliche systembedingte Anforderungen und Interessen

Situative Rahmenbedingungen

- Orientierung in der berufspädagogischen Zusatzqualifizierung
- Ordnungsmittel und Instrumente der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung:
  - Einführung in die rechtlichen Grundlagen der Praxisanleitung (Anforderungen, Ziele, Aufgaben und Kompetenzen gemäß PflBG und PflAPrV – wird in Modul 2, 3 und 4 aufgenommen, erweitert und vertieft
  - grundlegende Aspekte zur Finanzierung der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung
- Rahmenbedingungen für das Lernen in der Pflegepraxis
- Zugangsmöglichkeiten zu wissenschaftlicher Literatur, Lernangeboten und -medien
- pflegerische Aufgabenprofile und deren Besonderheiten bezogen auf die praktische Ausbildung/Praxisanleitung

Ergänzende Wissensgrundlagen

- Strukturen des Pflegebildungssystems in Deutschland – im Überblick

Empfehlungen für die Modulprüfung

- unbenotete Modulprüfung in Form einer Portfolioprüfung (ca. 6–8 Seiten) bestehend aus:
  - Darstellung von Studiengangstrukturen und deren Bedeutung für die Praxisanleitung am Beispiel eines primärqualifizierenden Pflegestudiengangs
  - Beschreibung und Analyse eines ausgewählten Spannungsfeldes der Praxisanleitung
  - Darlegung der persönlichen Erkenntnisse aus der Lerneinheit 1.2 „Lernen an und in der eigenen Lebensgeschichte“

Empfehlungen für eine Lernaufgabe in der Praxis

- persönliche Weblogs mit Bearbeitung wöchentlicher Aufgabenstellungen (Erkundungs-/Beobachtungsaufgaben z. B. zu den Organisationsstrukturen im Hinblick auf Praxisanleitung, auf die Modulinhalte aufbauende Reflexionsaufgaben)

Empfehlungen für eine zusätzliche Selbstlernzeit

- Führen eines Lerntagebuchs
- Vertiefungsaufgaben zu folgenden Themen:
  - Onboarding-Konzept in der Pflegeausbildung
  - Aufbau, Inhalte und Ziele primärqualifizierender Pflegestudiengänge
  - Konzepte zur Implementierung von hochschulisch qualifizierten Pflegefachpersonen

Vorschläge für Lernsituationen/-einheiten

- **LS – Mal gut, mal schlecht (ca. 22 Std.)** – ausgehend von einer Fallsituation die Anforderungen, Rollen und Aufgabenfelder von Praxisanleitenden und damit verbundene Spannungsfelder reflektieren, Kompetenzorientierung als grundlegendes Prinzip der (hochschulischen) Praxisanleitung erschließen
- **LE – Lernen an und in der eigenen Lebensgeschichte (ca. 14 Std.)** – Lehr-Lern-Erfahrungen und Lehr-Lern-Verständnisse vor dem Hintergrund der eigenen Biografie reflektieren und das Repertoire eigener Lernmethoden,-strategien und -techniken erweitern – Annäherung an die Gestaltung von selbstgesteuerten Lernprozessen und Lernbegleitung

Ausgewählte Literaturhinweise

- Bauer, Hans G.; Brater, Michael; Büchele, Ute; Dufter-Weis, Angelika; Maurus, Anna; Munz, Claudia: Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. 2. Aufl. Bielefeld 2007
- Darmann-Finck, Ingrid; Hülsmann, Lisa: Kompetenzziele von primärqualifizierenden Pflegestudiengängen und intendierte Aufgabenprofile. In: Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen 184 (2024), S. 80–89
- Darmann-Finck, Ingrid; Hülsmann, Lisa; Nikolajev, Sergej: Aufgabenprofile für Pflegefachpersonen mit Bachelorabschluss in Deutschland. In: Gesundheitswesen 86 (2024) 1, S. 43–48
- Darmann-Finck, Ingrid; Knapp, Kai: Primärqualifizierende Studiengänge in der Pflege: Gemeinsamkeiten und Unterschiede im formalen Aufbau. In: Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen 185 (2024), S. 83–91
- Darmann-Finck, Ingrid; Richter, Miriam T. (Hrsg.): Biographieorientierung in der Pflegebildung. Frankfurt/Main 2011
- Dorn, Sabine; Reiber, Karin: Wege in die Pflege – Orientieren, Einsteigen, Ankommen. Konzept für berufsorientierende Praktika [Vortragsfolien]. Esslingen 2023. URL: **https://www.hs-esslingen.de/fileadmin/media/Fakultaeten/sp/Forschung/tip-regio/TiP-regio_Ringvorlesung_261023_Berufsorientierung__Konzepte.pdf** (Stand: 10.06.2024)
- Hardeland, Hanna: Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. 7. Aufl. Baltmannsweiler 2019
- Hofmann, Nicola; Dorn, Sabine; Willaredt, Anna; Reiber, Karin: Aufbruch ins Ungewisse?! Den Orientierungseinsatz berufspädagogisch begleiten. In: PADUA 18 (2023) 3, S. 141–146
- Kuckeland, Heidi (Hrsg.): Lernbegleitung innerhalb von Unterricht erfolgreich umsetzen. Brake 2018
- Lauber, Annette: Von Könnern lernen. Lehr-/Lernprozesse im Praxisfeld Pflege aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. 1. Aufl. Münster 2017
- Rott, David; Gilhaus-Schütz, Julia; Hochhaus, Kerstin; Fischer, Christian: Das eigene Lernen biographisch betrachten. Lernbiographiekurven als Instrument in der Lehrer*innenbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ) 4 (2021) 1, S. 249–264

Modul 2: Lehr-Lern-Beziehungen gestalten und Lernprozesse kompetenzorientiert fördern

Modul 2	Lehr-Lern-Beziehungen gestalten und Lernprozesse kompetenzorientiert fördern		
Modulzuordnung	Hochschulische Zusatzqualifikation zur Praxisanleitung, Pflichtmodul		
ECTS-Punkte	1,5 ECTS	Workload gesamt	45 Stunden
Lehr-Lern-Form	Seminar	davon Präsenz	45 Stunden

Intentionen und Relevanz

Die Gestaltung von professionellen Beziehungen und Gesprächen in der Erwachsenenbildung wie auch die Entwicklung eines grundlegenden Verständnisses von kompetenzförderlichen Lern- und Anleitungsprozessen stehen im Zentrum dieses Moduls.

Die Teilnehmenden erweitern ihre kommunikativen Kompetenzen, um professionelle Lehr-Lern-Beziehungen aufzubauen sowie Kommunikations- und Interaktionssituationen im Kontext der praktischen Ausbildung auf Basis wechselseitiger Anerkennung zu gestalten und die Selbstbestimmung von Studierenden/Auszubildenden zu fördern. Sie agieren dabei als Vorbilder, die in der Lage sind, in Kommunikations- und Interaktionssituationen die Sichtweisen und Interessen anderer Personen anzuerkennen und deren Selbstbestimmungsrecht zu wahren.

Die Begleitung der Bildungs- und Lernprozesse von Studierenden/Auszubildenden bewerten die Teilnehmenden als wichtigen Aufgabenbereich der Praxisanleitung und begründen die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen mittels spezifischer Lerntheorien. Sie entwickeln eine Vorstellung davon, wie sie die Lernprozesse von Studierenden/Auszubildenden und die Entwicklung pflegeberuflicher Handlungskompetenz im betrieblichen Kontext aktiv fördern können. Dazu vergegenwärtigen sich die Teilnehmenden die individuellen (Lern-)Biografien, Interessen und Lernvoraussetzungen der Studierenden/Auszubildenden einerseits und die normativen Ziele hochschulischer und beruflicher Pflegeausbildung andererseits. Um die Kompetenzentwicklung von Studierenden/Auszubildenden gezielt zu fördern, wählen die Teilnehmenden außerdem geeignete Methoden des Lehrens und Lernens sowie (digitale) Lehr-Lern-Medien aus.

Bildungsziele

Die Teilnehmenden sind für die Asymmetrie der Beziehung zwischen Lernenden bzw. Studierenden/Auszubildenden und Lehrenden bzw. Praxisanleitenden und die damit verbundenen Machtpotenziale sensibilisiert. Sie entwickeln als Praxisanleitende ein professionelles Selbstverständnis, das sich an der Förderung der Fähigkeit zur Selbstbestimmung der Studierenden/Auszubildenden orientiert. Dazu reflektieren sie die paradoxe Situation, dass sie als Lehrpersonen in der praktischen Ausbildung zwar bewusst auf die Lernprozesse von Studierenden/Auszubildenden einwirken, Lernen dennoch nicht gelehrt werden, sondern nur selbsttätig aufseiten der Studierenden/Auszubildenden erfolgen kann.

Kompetenzen

Die Teilnehmenden

- bauen Beziehungen mit Studierenden/Auszubildenden auf, dabei beachten sie die Prinzipien von Wertschätzung, Empathie, Achtsamkeit und Kongruenz und berücksichtigen die Relation von Nähe und Distanz.
- gestalten Kommunikationssituationen mit Studierenden/Auszubildenden, Mitgliedern des pflegerischen und interdisziplinären Teams und Vorgesetzten auf der Basis wechselseitiger Anerkennung auch von unterschiedlichen Perspektiven und damit von Pluralität und fördern durch ihre Kommunikation die Selbstbestimmung der Studierenden/Auszubildenden.
- gestalten Aushandlungsprozesse mit Mitgliedern des pflegerischen und interdisziplinären Teams und setzen sich für die Ausbildungsqualität ein.

- gestalten ausbildungsbegleitende Gespräche zu unterschiedlichen Anlässen, sind sich ihrer Bedeutung im Lehr-Lern-Prozess bewusst und leiten daraus Schlussfolgerungen für ihr Anleitungshandeln ab.
- bahnen über die Art der Interaktionen und die zu verhandelnden Lerngegenstände (pflege)berufliche Mündigkeit und Handlungskompetenz an.
- nehmen die individuellen Lebenswelten, (Lern-)Biografien und Interessen von Studierenden/Auszubildenden wahr und erkennen die Bedeutung für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen.
- analysieren die individuellen Lernvoraussetzungen von Studierenden/Auszubildenden und treten mit ihnen in Aushandlungsprozesse über Lernbedürfnisse, Lernbedarfe, Lernanforderungen und Lernprozesse.
- wählen lern- und kompetenzförderliche Arbeitssituationen und -aufgaben zielgruppengerecht, dem individuellen Ausbildungsstand und Lernvoraussetzungen entsprechend aus und berücksichtigen dabei die entwicklungslogische Strukturierung und den Grad der Komplexität von Pflege- und Berufssituationen.

Inhalte/Situationsmerkmale

Handlungsmuster

- Aufbau und Gestaltung professioneller Beziehungen in der Erwachsenenbildung:
  - Kontakt und Beziehung zu Studierenden/Auszubildenden aufbauen
  - diffuse und rollenförmige Sozialbeziehungen unterscheiden
  - generationsspezifische und individuelle Handlungs- und Deutungsmuster berücksichtigen
  - Anerkennung und Selbstbestimmung in pädagogischen Beziehungen
- die zur Abstimmung von Lern- und Anleitungsprozessen erforderlichen Gespräche initiieren und gestalten:
  - Gespräche und Diskussionen mit dem pflegerischen und interdisziplinären Team führen, moderieren und die Entscheidungsfindung fördern
  - Kommunikationsbarrieren abbauen
  - Erst-, Zwischen- und Abschlussgespräche initiieren und durchführen, aus der anschließenden Reflexion Schlussfolgerungen für weitere ausbildungsbegleitende Gespräche ableiten
- arbeitsgebundenes Lernen mit Arbeitsaufgaben fördern:
  - Lerngegenstände im eigenen Arbeitsbereich identifizieren – aus typischen Pflegesituationen lern- und kompetenzförderliche Arbeitsaufgaben ableiten
  - lern- und kompetenzförderliche Arbeitssituationen und -aufgaben den individuellen Lernvoraussetzungen und -anforderungen entsprechend auswählen – exemplarisch für Studierende im 1. Studiendrittel und bezogen auf den Kompetenzbereich I, d. h., Arbeitsaufgaben für Studierende im 1. Studiendrittel so auswählen, dass diese lernen, im Rahmen des Pflegeprozesses zunehmend selbstständig Aufgaben bei zu pflegenden Menschen mit einem geringen bis mittleren Grad an Pflegebedürftigkeit zu übernehmen

Handlungsanlässe

- Erstkontakt mit Studierenden/Auszubildenden
- individuelle Lernbedarfe der Studierenden/Auszubildenden
- individuelle Lernbedürfnisse versus Lernanforderungen
- Spannungsfeld Nähe–Distanz in pädagogischen Beziehungen
- individuelle Lebenswelten, (Lern-)Biografien und Interessen von Studierenden/Auszubildenden
- Spannungsfeld zwischen Lernen und Arbeiten
- verschiedene Zuständigkeiten für die praktische Ausbildung im Team und der ausbildenden Einrichtung
- Förderung der Selbstständigkeit der Studierenden/Auszubildenden bei der Auswahl und Durchführung von Arbeitsaufgaben

- Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen – Einführung:
  - individuelle Lernausgangslage (Lernvoraussetzungen, Lernstand) erheben und einschätzen
  - Lernangebote verdeutlichen
  - Aushandlungsprozesse zwischen Lernanforderungen und individuellen Lernbedürfnissen gestalten
  - kompetenzorientierte Lernziele für die hochschulische Pflegeausbildung abstimmen
  - Studierende/Auszubildende beim Zugang zum Lernen unterstützen
  - selbstgesteuerte Lernprozesse anregen
  - Studierende/Auszubildende zum Führen des Ausbildungsnachweises anhalten

Situative Rahmenbedingungen

- Vertiefung: Kompetenzbereiche für die hochschulische/berufliche Pflegeausbildung nach PflAPrV und entwicklungslogischer Kompetenzaufbau
- Entwicklungsaufgaben im Lebensverlauf im Allgemeinen und in der Pflegeausbildung im Besonderen, vor allem zu Ausbildungsbeginn
- Grundlagen des Lernens – ausgewählte Lerntheorien/-konzepte/-modelle (z. B. konstruktivistische Lerntheorie, Konzept des situierten Lernens) und ausgewählte empirische Befunde zum Zusammenhang von Motivation, Emotion und Lernen

Ergänzende Wissensgrundlagen

- ausbildungsrelevante Gesetze, u. a. zum Jugendarbeits-/Arbeits-, Haftungs- und Strafrecht
- Ausbildungsnachweis als Instrument in der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung

Empfehlungen für die Modulprüfung

- benotete Modulprüfung in Form einer Hausarbeit
  z. B. zur Ermittlung einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsaufgabe (für eine/-n Studierende/-n oder Auszubildende/-n im 1. Studien-/Ausbildungsdrittel) auf Basis von Bedingungs- und Begründungsanalyse

Empfehlungen für eine Lernaufgabe in der Praxis

- kriteriengeleitete Beobachtung und Reflexion eines Erst-/Zwischen-/Abschlussgesprächs
- Planung und Durchführung eines Erstgesprächs mit kriteriengeleiteter Selbst- und Fremdreflexion durch eine/-n erfahrene/-n Praxisanleiter/-in

Empfehlungen für eine zusätzliche Selbstlernzeit

- Vertiefungsaufgaben zu folgenden Themen:
  - Entwicklungsaufgaben von Pflegelernenden und -lehrenden
  - Lernen im Arbeitsprozess (z. B. lerntheoretische Grundlagen, Lernchancen und -hemmnisse)
  - Lerntheorien/-konzepte/-modelle (z. B. subjektwissenschaftliche Lerntheorie/subjektorientiertes Lernen)
  - Lernprozessbegleitung und lernbegleitende Diagnostik

Vorschläge für Lernsituationen/-einheiten

- **LS – Einfach besser nach dieser Empathie (ca. 14 Std.)** – Gestaltung professioneller Arbeits- und Lehr-Lern-Beziehungen im Handlungsfeld der Praxisanleitung
- **LS – Selbst so durchgewuselt (ca. 14 Std.)** – Anleitung von Studierenden/Auszubildenden bezogen auf das Lernen durch Mitarbeit – Einstieg in den Aufgabenkomplex der Gestaltung von lern- und kompetenzförderlichen Anleitungsprozessen
- **LE – Lernprozesse durch Gespräche begleiten (ca. 8 Std.)** – Durchführung und Dokumentation von ausbildungs-/praxisbegleitenden Gesprächen

Ausgewählte Literaturhinweise

- Arnold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje; Siebert, Horst: Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin 1999
- Bohrer, Annerose: Selbstständigwerden in der Pflegepraxis. Eine empirische Studie zum informellen Lernen in der praktischen Pflegeausbildung. Berlin 2013
- Bohrer, Annerose: Arbeitsgebundenes Lernen in den Gesundheitsfachberufen. In: Darmann-Finck, Ingrid; Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. Berlin, Heidelberg 2023, S. 491–511
- Dehnbostel, Peter: Lernen im Prozess der Arbeit. Münster 2007
- Dubs, Rolf: Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart 2009
- Gerstenmaier, Jochen; Mandl, Heinz: Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2011, S. 169–178
- Gudjons, Herbert: Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht. 3. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. 2003
- Holoch, Elisabeth: Situiertes Lernen. In: Ertl-Schmuck, Roswitha; Greb, Ulrike (Hrsg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim, Basel 2013, S. 241–259
- Lipsmeier, Antonius: Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Traditionen, Innovationen und Illusionen. Ein Konzept im Kontext der Curriculumdiskussionen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 111 (2005) 1, S. 11–30
- Meyer, Hilbert: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. 10 Aufl. Berlin 2021
- Miller, Reinhold: Beziehungsdidaktik. 5. Aufl. Weinheim, Basel 2011
- Oelke, Uta; Meyer, Hilbert: Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen. 1. Aufl. Berlin 2022
- Partsch, Sebastian; Einig, Claudia; Darmann-Finck, Ingrid: „Und irgendwann spricht man es auch nicht mehr an" – Entwicklungsaufgaben von Pflegeauszubildenden vom 1. in das 2. Ausbildungsjahr. In: Journal für Qualitative Forschung in Pflege- und Gesundheitswissenschaften 9 (2022) 1, S. 43–51
- Scherpe, Manuela; Schneider, Kordula: Gespräche zum Lernstand führen. In: Forum Ausbildung 4 (2010) 1, S. 2–18
- Schewoir-Popp, Susanne: Praxis der Unterrichtsplanung. In: PADUA 13 (2018) 2, S. 83–90
- Schlosser, Daniela: Die Praxisanleitung in der Pflegeausbildung gestalten. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rollenklarheit und Rollendiffusität. Münster 2022
- Van de Pol, Janneke: Scaffolding in teacher-student interaction: exploring, measuring, promoting and evaluating scaffolding. PhD Thesis, Universiteit van Amsterdam 2012. URL: **http://hdl.handle.net/11245/1.392689** (Stand: 10.06.2024)
- Winter, Claudia: Emotionale Herausforderungen Auszubildender während der praktischen Pflegeausbildung. Empirische Grundlegung eines persönlichkeitsstärkenden Praxisbegleitungskonzepts. Gottfried Wilhelm Leibniz Universität, Dissertation. Hannover 2019. URL: **https://doi.org/10.15488/9168** (Stand: 10.06.2024)

Modul 3: Kompetenzförderliche Lern- und Anleitungsprozesse gestalten

Modul 3	Kompetenzförderliche Lern- und Anleitungsprozesse gestalten		
Modulzuordnung	Hochschulische Zusatzqualifikation zur Praxisanleitung, Pflichtmodul		
ECTS-Punkte	4 ECTS	**Workload gesamt**	120 Stunden
Lehr-Lern-Form	Seminar	**davon Präsenz**	120 Stunden

Intentionen und Relevanz

Um die berufspädagogischen Kompetenzen der Teilnehmenden auf einem zunehmend höheren Niveau aufzubauen, werden bereits angebahnte Kompetenzen aufgenommen und in diesem Modul, bezogen auf die eigenverantwortliche Planung, Organisation, Gestaltung, Durchführung, Steuerung und Evaluation von kompetenzförderlichen Lern- und Anleitungsprozessen, erweitert und vertieft. Konsequent werden hierbei die situativen Anforderungen an das lern- und kompetenzförderliche Anleitungshandeln über die drei separat ausgewiesenen Teilmodule gesteigert.

Die Teilnehmenden führen die Studierenden und Auszubildenden schrittweise an die eigenständige Wahrnehmung von pflegeberuflichen Aufgaben gemäß ihrer Qualifikation heran. Dazu reflektieren und berücksichtigen sie bei der Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen sowohl das Prinzip der Kompetenzorientierung, die entwicklungslogische Struktur, die verschiedenen Aufgaben von Pflegenden im Skill-Grade-Mix als auch die individuellen Lernvoraussetzungen, -bedarfe und -ziele. Sie nutzen zentrale (berufs)pädagogische und (pflege)didaktische Ansätze und Konzepte ebenso wie pflege- und bezugswissenschaftliche Wissensbestände zur Begründung ihres Anleitungshandelns. Zudem sind sich die Teilnehmenden der Bedeutung von ad hoc entstehenden, nicht geplanten Anleitungssituationen sowie informellen und impliziten Lernprozessen für die Kompetenzentwicklung von Studierenden/Auszubildenden bewusst und stellen dafür im alltäglichen Pflegehandeln Lernräume zur Verfügung.

Neben den professionsbezogenen Ansprüchen hochschulischer/beruflicher Pflegeausbildung und den Interessen von Studierenden/Auszubildenden, Praxisanleitenden und anderer an der hochschulischen/beruflichen Ausbildung beteiligter Personen setzen sich die Teilnehmenden mit der Perspektive der zu pflegenden Menschen und ihrer Bezugspersonen im Kontext von Lern- und Anleitungsprozessen auseinander. Sie fördern das eigenständige Pflegehandeln von Studierenden/Auszubildenden, ohne die zu pflegenden Menschen zu gefährden. Ob der generellen Abhängigkeit der zu pflegenden Menschen von den Pflegenden und der Gefahr von Fremdbestimmung und Objektivierung zu Ausbildungszwecken hinterfragen sie ihr Anleitungshandeln stets kritisch. Sie entwickeln ein ethisch-reflektiertes Verantwortungsbewusstsein, um in Anleitungssituationen die Sichtweisen und Interessen der zu pflegenden Menschen und ihrer Bezugspersonen zu berücksichtigen und das Selbstbestimmungsrecht zu pflegender Menschen anwaltschaftlich zu wahren.

Darüber hinaus werden in diesem Modul berufs- bzw. ausbildungsbezogene Beanspruchungen, Belastungen, Spannungen und Konflikte sowie Bewältigungsstrategien und Unterstützungsmöglichkeiten thematisiert.

Bildungsziele

Die Teilnehmenden reflektieren den grundlegenden Widerspruch zwischen Zweck und Mittel im pädagogischen Handeln, d. h. die Paradoxie, dass Autonomie in einem von Heteronomie bestimmten Rahmen gelernt werden soll. Seitens der Praxisanleitenden gilt es, die Autonomie der Studierenden/Auszubildenden anzuerkennen und einzufordern. Diese Autonomie besteht jedoch nur in bestimmten Abhängigkeiten wie z. B. den organisatorischen Rahmen und rechtlichen Regelungen, die zwangsläufig die Autonomie der Studierenden/Auszubildenden begrenzen. Stetig müssen die Praxisanleitenden abwägen zwischen dem Anspruch, die Studierenden/Auszubildenden zur Selbstständigkeit im Pflegehandeln zu befähigen, und der gleichzeitigen Notwendigkeit, die noch nicht selbstständigen Studierenden/Auszubildenden durch Vorgaben oder Eingreifen zu stützen. Das konzeptionell angedachte Autonomie entfaltende Anleitungshandeln birgt nämlich immer die Gefahr, durch stützendes Eingreifen oder Überforderung durch Autonomie Unselbstständigkeit und Abhängigkeit aufseiten der Studierenden/Auszubildenden zu erzeugen.

Kompetenzen

Die Teilnehmenden

- übernehmen Verantwortung für die Planung, Organisation, Gestaltung, Durchführung, Steuerung und Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen der Studierenden/Auszubildenden in der praktischen Ausbildung.
- setzen Methoden wissenschaftlichen Arbeitens gezielt im Pflege- wie auch im Ausbildungsprozess ein und leiten ihr Handeln aus wissenschaftsbasierten Erkenntnissen ab.
- reflektieren ihr eigenes Verständnis von Gesundheit, gehen fürsorglich mit sich um und nehmen Unterstützungsangebote in Anspruch.
- verfügen über ein Orientierungswissen zur Pflegedidaktik und nutzen zentrale berufspädagogische und pflegedidaktische Begriffe und Konzepte für die Kennzeichnung von Lehr-Lern-Prozessen in der praktischen Ausbildung.
- reflektieren ausgewählte Phänomene des Pflegelernens vor dem Hintergrund von pflegedidaktischen Grundsätzen und Forschungsergebnissen zum arbeitsbezogenen Lernen und ziehen daraus Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Lehr-LernProzessen am Lernort Praxis.
- wissen um die Bedeutung des Pflegeprozesses und dessen Komplexität und nutzen die Phasen des Pflegeprozesses als Grundlage für die Gestaltung subjektorientierter Pflegebeziehungen und systematischer Anleitungsprozesse.
- nutzen das Konzept der Kompetenzorientierung als Begründungs- und Argumentationsgrundlage für ihr Anleitungshandeln.
- planen und gestalten Anleitungssituationen vor dem Hintergrund ihres vertieften pflege- und bezugswissenschaftlichen Wissens, reflektierter pflegerischer Erfahrungen und reflektierter Lernerfahrungen sowie auf Grundlage von ausgewählten pflegedidaktisch begründeten Anleitungskonzepten.
- fördern durch die Gestaltung von Anleitungssituationen gezielt die Entwicklung der pflegeberuflichen Handlungskompetenz von Studierenden/Auszubildenden, insbesondere die Fähigkeit zum pflege- und bezugswissenschaftlich begründeten Pflegehandeln.
- setzen verschiedene Sozialformen, Methoden und Medien in Anleitungssituationen zielgruppen- und pflegegegenstandsspezifisch sowie angepasst an die individuellen Lernvoraussetzungen und -anforderungen ein.
- wählen Sozialformen, Methoden und Medien für die Anleitung ausgehend von zentralen pflegedidaktischen Zielstellungen und Lerngegenständen aus.
- reflektieren die Planung und Durchführung im Anschluss an Anleitungssituationen und binden Reflexionsergebnisse in ihr weiteres Anleitungshandeln ein.
- gestalten Lern- und Anleitungsprozesse sowohl zielgruppengerecht als auch binnendifferenziert und berücksichtigen dabei die soziokulturelle Vielfalt und Diversität von Menschen, insbesondere der Studierenden/Auszubildenden und der zu pflegenden Personen.
- konzipieren kompetenzförderliche Lernaufgaben in der praktischen Ausbildung adressatengerecht und berücksichtigen bei der Integration von Lernformaten die Chancen und Nachteile hinsichtlich der Verschiedenheit von Studierenden/Auszubildenden.

- nutzen die lernförderlichen Potenziale des alltäglichen Pflegehandelns und gestalten Zusammenarbeits- und situative Anleitungssituationen bewusst.
- erkennen und analysieren Konflikte mit und zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren am Lernort Praxis (Studierende/Auszubildende, Mitglieder des pflegerischen und interprofessionellen Teams, Vorgesetzte) und entwickeln geeignete Lösungsstrategien.
- führen konfliktklärende Gespräche und reflektieren diese in Bezug auf ihre Wirkung.
- reflektieren Phänomene der Macht wie auch hierarchische Arbeitszusammenhänge im pflegerischen Tätigkeitsfeld im Zusammenhang mit den Anforderungen an die praktische Ausbildung, ihren Aufgaben als Praxisanleitende und ihrer pädagogischen Rolle.
- beziehen Versorgungskontexte und Systemzusammenhänge ihrer Einrichtung in die Planung, Gestaltung und Durchführung von Lern- und Anleitungssituationen ein.
- variieren die Lehr-Lern-Methoden und -Settings, um unterschiedlichen Lernstilen und -präferenzen von Studierenden/Auszubildenden gerecht zu werden.
- ermitteln in einem fortlaufenden dialogischen Prozess die individuellen Lernleistungen, regen die Studierenden/Auszubildenden zur Selbsteinschätzung ihres Lernprozesses an und nehmen eine Fremdeinschätzung vor.
- erkennen Lernberatungsbedarfe, führen erste Lernberatungen durch und reflektieren sie.
- sind sich der Relevanz von Selbst- und Handlungsreflexion als Voraussetzung und Komponente pflegeberuflicher Handlungskompetenz bewusst und berücksichtigen dies im Anleitungshandeln.
- übernehmen die Verantwortung für die ihnen anvertrauten Studierenden/Auszubildenden und unterstützen diese unter Beachtung der persönlichen Belastungsgrenzen bestmöglich.
- stärken die Strategien und Kompetenzen der Studierenden/Auszubildenden im Umgang mit beruflichem Belastungserleben und unterstützen sie im Erhalt ihrer Gesundheit.

Inhalte/Situationsmerkmale, situative Rahmenbedingungen, ergänzende Wissensgrundlagen
finden sich im Anschluss in Modul 3 Teil A, B und C

Empfehlungen für die Modulprüfung

- benotete Modulprüfung in Form einer Hausarbeit
  z. B. zur Planung einer strukturierten Einzelanleitung unter Anwendung der didaktischen Analyse und Reflexion der Durchführung anhand der Reflexionsfragen nach Korthagen u. a. (2002)

Empfehlungen für eine Lernaufgabe in der Praxis

- kriteriengeleitete Beobachtung und Reflexion einer Einzel-/Gruppenanleitung
- Planung und Durchführung einer Einzel-/Gruppenanleitung mit kriteriengeleiteter Selbst- und Fremdreflexion durch eine/-n erfahrene/-n Praxisanleiter/-in
- Entwicklung einer Aufgabenstellung für eine Arbeits- und Lernaufgabe, z. B. zur Förderung kommunikativer Kompetenzen bei Studierenden oder Auszubildenden
- Umsetzung von Kollegialer Beratung im Arbeitsfeld

Empfehlungen für eine zusätzliche Selbstlernzeit

- Vertiefungsaufgaben zu folgenden Themen:
  - Kollegiale Beratung
  - Konfliktklärung/Mediation
  - Lernprozessbegleitung von Studierenden/Auszubildenden mit Lernproblemen und Leistungsschwächen
  - Intersektionale Diversitätssensibilität
  - Arbeits- und Lernaufgaben – Rahmenausbildungspläne

Vorschläge für Lernsituationen/-einheiten

- **LS – So war es bei mir im Studium auch (ca. 22 Std.)** – strukturierte Planung und Gestaltung von Einzelanleitungen zur Kompetenzförderung von Studierenden/Auszubildenden

---

- Lernsituation zum Belastungserleben von Praxisanleitenden – Fallsituation zur Belastung einer/eines Praxisanleitenden durch die Doppelrolle und zu dem Gefühl der Überforderung (ggf. verschärft durch Personalmangel im Arbeitsbereich)/Fallsituation einer/eines Praxisanleitenden mit hohen Idealen und hohem Anspruch an sich selbst, die/der sich überfordert fühlt – *muss noch von den Bildungseinrichtungen entwickelt werden und ist nicht im Modulcurriculum enthalten*
- Lernsituation zur Einzelanleitung für heterogene Lerngruppen – Fallsituation einer/eines Praxisanleitenden mit Gefühlen der Unsicherheit und Verunsicherung bezüglich der Differenzierung im Anforderungsniveau bei der Planung von Einzelanleitungen für Studierende und Auszubildende im 3. Ausbildungsdrittel – *muss noch von den Bildungseinrichtungen entwickelt werden und ist nicht im Modulcurriculum enthalten*
- Lernsituation zu Konflikt/Konfliktklärung – Fallsituation aus einem einrichtungsinternen Praxisanleitendentreffen mit einem Konflikt zwischen Praxisanleitenden, die im Hinblick auf die Gestaltung der Praxisanleitung konträre Ansichten vertreten (z. B. Kompetenzorientierung versus Verrichtungsorientierung)/Fallsituation aus einer Teambesprechung mit einem Konflikt zwischen Praxisanleitenden und dem Team, das aus Sicht der Praxisanleitenden die Studierenden ausschließt/Fallsituation zu einem Konflikt zwischen Praxisanleitenden und Team, weil sich das Team für Ausbildung nicht zuständig fühlt und ein/-e Praxisanleiter/-in alles allein verantworten muss – *muss noch von den Bildungseinrichtungen entwickelt werden und ist nicht im Modulcurriculum enthalten*
- Lerneinheit zur Gruppenanleitung – Rekonstruktion einer Anleitungsplanung anhand eines Videos einer authentischen Gruppenanleitungssituation – *muss noch von den Bildungseinrichtungen entwickelt werden und ist nicht im Modulcurriculum enthalten*
- Lernsituation zur Ausgestaltung von nicht geplanten, in das alltägliche Pflegehandeln integrierten Anleitungssituationen – *muss noch von den Bildungseinrichtungen entwickelt werden und ist nicht im Modulcurriculum enthalten*
- Lernsituation zur Unterstützung von Studierenden/Auszubildenden mit Lernproblemen und Leistungsschwächen – *muss noch von den Bildungseinrichtungen entwickelt werden und ist nicht im Modulcurriculum enthalten*
- Lerneinheit zur Konzeption von Arbeits- und Lernaufgaben – parallele Erarbeitung von Arbeits- und Lernaufgaben für Studierende und Auszubildende zu verschiedenen Ausbildungszeitpunkten bezogen auf ausgewählte Kompetenzbereiche mit dem Ziel, eine kollaborative (digitale) Sammlung von Arbeits- und Lernaufgaben zu erstellen – *muss noch von den Bildungseinrichtungen entwickelt werden und ist nicht im Modulcurriculum enthalten*
- Lerneinheit/Workshop zum Thema Antidiskriminierung – Auseinandersetzung mit eigenen Diskriminierungserfahrungen und zur Entwicklung von Unterstützungsmöglichkeiten von Studierenden/Auszubildenden bei der Bewältigung erlebter Stigmatisierung, Diskriminierung und Gewalt – *muss noch von den Bildungseinrichtungen entwickelt werden und ist nicht im Modulcurriculum enthalten*

Ausgewählte Literaturhinweise

- Altmeppen, Sandra; Bohrer, Annerose: „Vielfalt ist ja nicht nur Migration und so weiter" – Wie Lehrende die Heterogenität ihrer Lernenden wahrnehmen und darüber sprechen. Workshop zum Lernweltenkongress [Vortragsfolien]. Frankfurt/Main 2023. URL: **https://www.eh-berlin.de/fileadmin/Redaktion/2_PDF/FORSCHUNG/Projekt_CurAP/CurAP_Veranstaltungen/CurAP_Lernweltenkongress_Workshop_Heterogenit%C3 %A4t_28.09.2023.pdf** (Stand: 10.05.2024)
- Arnold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje; Siebert, Horst: Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin 1999
- Auferkorte-Michaelis, Nicole; Linde, Frank (Hrsg.): Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch. Opladen, Berlin, Toronto 2018

- Bartig, Susanne; Kalkum, Dorina; Mi Le, Ha; Lewicki, Aleksandra: Diskriminierungsrisiken und Diskriminierungsschutz im Gesundheitswesen. Studie im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin 2011. URL: **https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/diskrimrisiken_diskrimschutz_gesundheitswesen.pdf?__blob=publicationFile&v=5** (Stand: 10.06.2024)
- Bohrer, Annerose: Arbeitsgebundenes Lernen in den Gesundheitsfachberufen. In: Darmann-Finck, Ingrid; Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. Berlin, Heidelberg 2023, S. 491–511
- Bohrer, Annerose: Lernort Praxis. Kompetent begleiten und anleiten. 4., akt. Aufl. Brake 2018
- Brühlmann, Jürg: Modeling mit Metalog in der berufspraktischen Ausbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 23 (2005) 3, S. 364–370
- Darmann-Finck, Ingrid; Muths, Sabine: Lernen am Arbeitsplatz – Konzepte für das betriebliche Bildungspersonal. In: Brinker-Meyendriesch, Elfriede; Arens, Frank (Hrsg): Diskurs Berufspädagogik Pflege und Gesundheit. Berlin 2016, S. 188–209
- Dauer, Bettina: Praxisanleitung im Kontext der hochschulischen Pflegeausbildung. Bonn 2022. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/18184** (Stand: 10.06.2024)
- Dehnbostel, Peter: Lernen im Prozess der Arbeit. Münster 2007
- Dibelius, Olivia; Piechotta-Henze, Gudrun (Hrsg.): Menschenrechtsbasierte Pflege. Plädoyer für die Achtung und Anwendung von Menschenrechten in der Pflege. Bern 2020
- Domenig, Dagmar (Hrsg.): Transkulturelle und transkategoriale Kompetenz. Lehrbuch zum Umgang mit Vielfalt, Verschiedenheit und Diversity für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe. 3. Aufl. Bern 2021
- Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. Bonn 2020. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16613** (Stand: 10.06.2024)
- Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Rahmenausbildungspläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. 1. Aktualisierung. Bonn 2024. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20123** (Stand: 22.01.2025)
- Feller, Melanie; Rossrucker, Anna; Lüftl, Katharina: Praxisanleitung: Die Leittextmethode. In: Pflegezeitschrift 74 (2021) 5, S. 46–49
- Heinemann, Alisha M. B.; Pape, Norman; Kakkattil, John M.: Zum Umgang mit Heterogenität in der Ausbildung von Pflegefachpersonen. In: Darmann-Finck, Ingrid; Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. Berlin, Heidelberg 2023, S. 423–439
- Helsper, Werner: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/Main 1996, S. 521–569
- Karakaşoğlu, Yasemin: Auf die Haltung kommt es an! Ein Essay zur Relevanz einer professionellen Haltung für die Umordnung von Bildungsprozessen im Kontext von Migration und Transnationalität. TraMiS-Arbeitspapier 10. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen 2021. URL: **https://doi.org/10.26092/elib/475** (Stand: 10.06.2024)
- Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, Heinrich; Blumenthal, Alfred (Hrsg.): Didaktische Analyse. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule. Hannover 1964, S. 5–34
- Klews, Julia: Peer-assisted learning in praktischen Pflege-Settings. In: Herinek, Doreen (Hrsg.): Interprofessionell und Peer-gestützt lernen – Konzepte, Perspektiven und Praxis. Working Paper No. 22-02 der Unit Gesundheitswissenschaften und ihre Didaktik. Charité – Universitätsmedizin Berlin, Institut für Gesundheits- und Pflegewissenschaft. Berlin 2022, S. 44–55. URL: **http://dx.doi.org/10.17169/refubium-37207** (Stand: 10.06.2024)
- Korthagen, Fred A. J.; Kessels, Jos; Koster, Bob; Lagerwerf, Bram; Wubbels, Theo: Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg 2002
- Kühn, Gernot; Walter, Anja: „Learning out Loud" – digitales social learning in der beruflichen Weiterbildung. In: Pädagogik für Gesundheitsberufe 6 (2019) 2, S. 157–162

- Küng, Rosmarie; Staudacher, Diana; Panfil, Eva-Maria: Ein zentrales pädagogisches Modell für die Praxisausbildung: „Cognitive Apprenticeship“. In: PADUA 13 (2018) 2, S. 115–123
- Leibig, Armin; Sahmel, Karl-Heinz: Methodische Kompetenzen von PraxisanleiterInnen für die hochschulische Ausbildung. In: PADUA 14 (2019) 1, S. 7–12
- Lüftl, Katharina; Kardas, Leopold; Wissing, Christiane; Kerres, Andrea: Anleitungsmethodik für die praktische Pflegeausbildung. Ist-Stand und Bedarfe für eine pflegedidaktische Fundierung. In: Brühe, Roland; von Gahlen-Hoops, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Pflegedidaktik I. Pflegedidaktisch handeln. Bielefeld 2024, S. 40–61
- Lüftl, Katharina; Rastinger, Andrea; Weichselgartner, Lisa: In der praktischen Pflegeausbildung mit Leittexten lernen. Eine handlungsorientierte Methode für die Praxisanleitung. In: Lehren und Lernen im Gesundheitswesen 2 (2019) 3, S. 41–48
- Müller, Klaus: Lernaufgaben. In: Ertl-Schmuck, Roswitha; Greb, Ulrike (Hrsg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim, Basel 2013, S. 278–291
- Neksa-Arbeitsgruppe: Ein Leitfaden für die Entwicklung von Arbeits- und Lernaufgaben und ihre Verwendung in der Praxisanleitung. Cottbus-Senftenberg 2021. URL: **https://www-docs.b-tu.de/fg-bildungswissenschaften-gesundheit/public/Forschung/Neksa/Leitfaden%20Entwicklung%20und%20Verwendung%20von%20Arbeits-%20und%20Lernaufgaben.pdf** (Stand: 10.06.2024)
- Pålsson, Ylva; Mårtensson, Gunilla; Swenne, Christine L.; Ädel, Eva; Engström, Maria: A peer learning intervention for nursing students in clinical practice education: A quasi-experimental study. In: Nurse Education Today 51 (2017), S. 81–87
- Richter, Miriam T.: Intersektionale Diversity – Perspektiven in der Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha; Hänel, Jonas; Fichtmüller, Franziska (Hrsg.): Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung. 2. Aufl. Weinheim 2024, S. 206–220
- Schmal, Jörg: Probleme konstruieren und lösen lassen. Die Methode der Problembasierten Praxisanleitung. In: PADUA 9 (2019) 3, S. 159–162
- Trenczek, Karin; Overbeck, Margot; Bonato, Marcellus; Störkel, Friederike: Peer-Mentoring als Bestandteil klinischer Kompetenzentwicklung in der Physiotherapie. In: Evers, Thomas; Helmbold, Anke; Latteck, Änne-Dörte; Störkel, Friederike (Hrsg.): Lehr-Lern-Konzepte zur klinischen Kompetenzentwicklung. Best-Practice-Beispiele aus den Modellstudiengängen NRW. Opladen, Berlin, Toronto 2017, S. 157–180
- Urban, Oliver: Förderung von Reflexionskompetenz durch Praxisberichte. In: Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): Pflegerische Kompetenzen fördern. Pflegepädagogische Grundlagen und Konzepte. Stuttgart 2009, S. 102–135
- Walter, Anja; Bohrer, Annerose: Die neue Pflegeausbildung gestalten. Eine Handreichung für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter. Berlin, Cottbus-Senftenberg 2020. URL: **https://www.eh-berlin.de/fileadmin/Redaktion/2_PDF/FORSCHUNG/Projekt_CurAP/Handreichung_fuer_Praxisanleitende__barriefreies_PDF_.pdf** (Stand: 10.06.2024)
- Wissing, Christiane; Steinigen, Susanne: Problemorientiertes Lernen in der Praxisanleitung. In: Pflegezeitschrift 74 (2021) 4, S. 49–50

Modul 3 Teil A

Inhalte/Situationsmerkmale

Handlungsmuster

- Praxisanleitung als Aufgabe des pflegerischen Teams vertreten und einfordern
- Aufgaben als Praxisanleiter/-in und Pflegefachperson in Einklang bringen – z. B. zwischen verschiedenen Tätigkeitsschwerpunkten balancieren, den Dienstplan entsprechend gestalten (lassen), im Team argumentieren
- praktische Ausbildung unter Berücksichtigung der jeweiligen Verantwortungs- und Aufgabenbereiche koordinieren
- geplante Anleitungsprozesse mit dem Pflegeteam abstimmen
- Teammitglieder kollegial bei pflegefachlichen und pädagogischen Fragestellungen beraten und bei der Ausgestaltung der praktischen Ausbildung von Studierenden/Auszubildenden unterstützen
- als Lehrperson in der praktischen Ausbildung mit belastenden Erfahrungen umgehen – für sich selbst und die eigene Gesundheit sorgen:
  - sich der eigenen, immer schon begrenzten Wirkmächtigkeit bewusst sein, realistische Erwartungen an die eigene Wirkmächtigkeit stellen
  - Anzeichen von Stress, Burnout, Coolout und Belastungsgrenzen erkennen
  - eigene Bewältigungsstrategien reflektieren und weiterentwickeln
  - Unterstützungsangebote frühzeitig annehmen und aktiv einfordern – Kollegiale Beratung für sich beanspruchen und auch im Rahmen der praktischen Ausbildung umsetzen
  - Unterstützungsmöglichkeiten wie Supervision, Coaching nutzen
- kompetenzförderliche Einzelanleitungen zielgruppengerecht und individuell planen und durchführen – exemplarisch für Studierende im 1. und 2. Studiendrittel und bezogen auf die Kompetenzbereiche I und II
  - individuelle Lernvoraussetzungen sowie Lerngegenstände identifizieren und analysieren
  - geeignete Pflegesituationen für Anleitungen zur Gestaltung des Pflegeprozesses in Interaktion mit den zu pflegenden Personen auswählen unter Berücksichtigung
    - (pflege)didaktischer Grundsätze,
    - individueller Lernvoraussetzungen und -anforderungen,
    - des subjektiven Wohlbefindens der zu pflegenden Menschen
  - Pflegesituationen auf der Grundlage von pflege- und bezugswissenschaftlichen Methoden, Theorien und Forschungsergebnissen analysieren und diese Erkenntnisse für die Gestaltung und Durchführung von Anleitungssituationen nutzen

Handlungsanlässe

- diffuser Status der Praxisanleitenden in der Institution – Doppelfunktion
- Interessenkonflikte
- eigene Belastungs-, Beanspruchungs- und Stresserleben
- Förderung des selbstständigen Pflegehandelns von Studierenden/Auszubildenden in stabilen, aber immer komplexer werdenden Pflegesituationen

- Anleitungssituationen entsprechend dem Kompetenzniveau gestalten, d. h. nach dem jeweiligen Grad der Selbststeuerung bzw. Begleitung und der Komplexität der Pflegesituation und Aufgabenstellung
- Sozialform, Methoden und Medien für die konkrete Anleitungssituation auswählen
- Studierende/Auszubildende beim Zugang zu Lernräumen und -medien (z. B. Fachdatenbanken) unterstützen

- Planung und Durchführung im Anschluss an Anleitungssituationen reflektieren:
  - lern-/kompetenzförderliche und -hemmende Aspekte identifizieren
  - Schlussfolgerungen für das eigene Anleitungshandeln ziehen
- eigene Fortbildungsbedarfe erkennen und an Fortbildungen teilnehmen

Situative Rahmenbedingungen

- ausgewählte Studienergebnisse zum Thema Gesundheit von Lehrpersonen

Ergänzende Wissensgrundlagen

- zentrale (pflege)didaktische Grundlagen, verschiedene methodische Ansätze (u. a. Varianten arbeitsbezogenen Lernens) und ausgewählte Forschungsbefunde zum Lernen in der Pflegepraxis, z. B. im Vergleich zum Lernen in simulierten Lernumgebungen
- ausgewählte Methoden des Lehrens und Lernens – Lernmöglichkeiten an den verschiedenen Lernorten

Modul 3 Teil B

Inhalte/Situationsmerkmale

Handlungsmuster

- kompetenzförderliche Einzel- und Gruppenanleitungen zielgruppengerecht, binnendifferenziert und individuell für heterogene Lerngruppen planen, durchführen und reflektieren – exemplarisch für Studierende und/oder Auszubildende im 2. und 3. Studien-/Ausbildungsdrittel und bezogen auf den Kompetenzbereich III:
  - individuelle Lernvoraussetzungen sowie Lerngegenstände identifizieren und analysieren
  - geeignete Pflegesituationen für Anleitungen zur Förderung intra- und interprofessioneller Kompetenzen auswählen unter Berücksichtigung
    - (pflege)didaktischer Grundsätze,
    - individueller Lernvoraussetzungen und -anforderungen,
    - des subjektiven Wohlbefindens der zu pflegenden Menschen,
    - institutioneller Rahmenbedingungen
  - Pflegesituationen auf der Grundlage von pflege- und bezugswissenschaftlichen Methoden, Theorien und Forschungsergebnissen analysieren und diese Erkenntnisse für die Gestaltung und Durchführung von Anleitungssituationen nutzen
  - Anleitungssituationen entsprechend dem Kompetenzniveau gestalten und die im Ausbildungsverlauf steigenden Anforderungen durch einen zunehmend höheren Grad der Selbststeuerung und eine stetig höhere Komplexität der Pflegesituation und Aufgabenstellung berücksichtigen
  - Sozialform, Methoden und Medien für die konkrete Anleitungssituation auswählen
  - Anleitungssituationen im Anschluss hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Lernenden reflektieren, lern-/kompetenzförderliche und -hemmende Aspekte identifizieren und Schlussfolgerungen für das eigene Anleitungshandeln ziehen
  - interprofessionelle Lehr-Lern-Arrangements gestalten
- lernförderliche Ausgestaltung von nicht geplanten, in das alltägliche Pflegehandeln integrierten Anleitungssituationen:
  - selbstständiges Arbeiten der Studierenden/Auszubildenden schrittweise unterstützen, dabei die im Ausbildungsverlauf steigenden Anforderungen berücksichtigen
  - in Pflegesituationen Handlungsmöglichkeiten erläutern, die eigene Urteilsbildung transparent machen
  - Kurzfeedback z. B. nach einem gemeinsamen Arbeitstag geben
  - Entwicklung individueller Lernstrategien fördern und geeignete Lernmethoden auswählen

Handlungsanlässe

- soziokulturelle Vielfalt und Diversität von Studierenden/Auszubildenden und zu pflegenden Menschen
- (eigene) Vorurteile, stereotype Bilder
- Stigmatisierung/Diskriminierung in der Pflege
- Konflikte mit Studierenden/Auszubildenden, im Team
- gesundheitliche Belastungen von Studierenden/Auszubildenden
- Förderung des selbstständigen Pflegehandelns von Studierenden/Auszubildenden unter Berücksichtigung der Heterogenität der Lernenden in zunehmend komplexen, auch instabilen Pflegesituationen

- kompetenzförderliche Arbeits- und Lernaufgaben auswählen und die Bearbeitung, auch von Lern- und Arbeitsaufgaben, unterstützen – exemplarisch für Studierende und Auszubildende im 1. und 2. Studien-/Ausbildungsdrittel und bezogen auf den Kompetenzbereich I und II, insbesondere die personen- und situationsorientierte Kommunikation/Interaktion
- soziokulturelle Vielfalt und Diversität – Lern- und Anleitungsprozesse diversitätssensibel gestalten:
  - eigene Stereotype und Vorurteile erkennen und reflektieren
  - über Vielfalt und Varianz von Lebensformen, Werte und Menschenbilder mit Studierenden/Auszubildenden sprechen
  - Stereotypisierung, Vorurteile, Stigmatisierung und Diskriminierung problematisieren und sich positionieren
  - diversitätssensible und barrierearme Lernmaterialien anbieten und eine diversitätssensible Sprache verwenden
  - Pflegesituationen für Anleitungen in einer Weise auswählen, dass sie die Diversität von Menschen repräsentieren
  - Lerngegenstände so auswählen, dass sich Studierende/Auszubildende mit unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründen damit identifizieren können
- Identifikation von (drohenden) Konflikten und Konfliktklärung im Team:
  - aufmerksam für Spannungen und Konflikte im Team sein und diesbezüglich die eigene Rolle als Praxisanleiter/-in reflektieren
  - mit Konflikten im Handlungsfeld konstruktiv umgehen, konfliktklärende Gespräche initiieren und führen, Kollegiale Beratung in Anspruch nehmen und durchführen

Situative Rahmenbedingungen

- soziokulturelle Bedingungen für Lehr-Lern-Prozesse – Bildungsungleichheit (Abhängigkeit des Bildungserfolgs von soziokulturellen Faktoren)
- ausgewählte Lehr-Lern-Medien, insbesondere digitale Medien

Ergänzende Wissensgrundlagen

- Qualifikationsmix in der Pflege und spezifische Aufgaben von hochschulisch qualifizierten Pflegefachpersonen

Modul 3 Teil C

Inhalte/Situationsmerkmale

Handlungsmuster

- kompetenzförderliche Einzel- und Gruppenanleitungen zielgruppengerecht, binnendifferenziert und individuell für Studierende und Auszubildende über den Studien-/Ausbildungsverlauf hinweg planen, durchführen und reflektieren – exemplarisch bezogen auf die Kompetenzbereiche IV und V
  - individuelle Lernvoraussetzungen sowie Lerngegenstände identifizieren und analysieren
  - (hoch)schulische Praxisaufträge bei der Gestaltung von Anleitungen berücksichtigen
  - geeignete Pflegesituationen für Anleitungen zur Förderung reflexiver Kompetenzen auswählen unter Berücksichtigung:
    - (pflege)didaktischer Grundsätze,
    - individueller Lernvoraussetzungen und -anforderungen,
    - des subjektiven Wohlbefindens der zu pflegenden Menschen,
    - institutioneller Rahmenbedingungen
  - Pflegesituationen auf der Grundlage von pflege- und bezugswissenschaftlichen Methoden, Theorien und Forschungsergebnissen analysieren und diese Erkenntnisse für die Gestaltung und Durchführung von Anleitungssituationen nutzen
  - Anleitungssituationen entsprechend dem Kompetenzniveau gestalten und dabei die im Ausbildungsverlauf steigenden Anforderungen sowie die verschiedenen Aufgaben von Pflegenden im Skill-Grade-Mix berücksichtigen
  - Sozialform, Methoden und Medien für die konkrete Anleitungssituation auswählen
  - Anleitungssituationen im Anschluss hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Lernenden reflektieren, lern-/kompetenzförderliche und -hemmende Aspekte identifizieren und Schlussfolgerungen für das eigene Anleitungshandeln ziehen
- kompetenzförderliche Arbeits- und Lernaufgaben für Studierende und Auszubildende über den Ausbildungsverlauf hinweg auswählen und kompetenzförderliche Lern- und Arbeitsaufgaben konzipieren – exemplarisch bezogen auf den Kompetenzbereich III, IV oder V
- Selbstreflexion von Arbeits- und Lernprozessen bei Studierenden/Auszubildenden fördern:
  - Beurteilungs- und Entscheidungsprozesse im pflegerischen Handeln artikulieren, Beurteilungskriterien verdeutlichen
  - gezielt nach den Situationseinschätzungen von Studierenden/Auszubildenden fragen und den eigenen gegenüberstellen
  - Studierende/Auszubildende bei der Reflexion von unbewussten (informellen und impliziten) Aneignungsprozessen unterstützen

Handlungsanlässe

- Stigmatisierung, Diskriminierung, Mobbing, Bossing, Hate-Speech im Arbeitskontext
- Handlungsproblematiken von Studierenden/Auszubildenden, z. B. in neuen und unbekannten Situationen
- Grenzerfahrungen in der Pflege
- Belastungserleben von Studierenden/Auszubildenden
- Machtmissbrauch und Gewalt in der Pflege
- pflegeberufliche Gesundheitsrisiken
- Förderung des selbstständigen Pflegehandelns von Studierenden und Auszubildenden qualifikationsgemäß in (hoch)komplexen, auch instabilen Pflegesituationen fördern

- Unsicherheiten im Pflegehandeln von Studierenden/Auszubildenden thematisieren und daraus gemeinsam Lernangebote ableiten

- Unterstützung von Studierenden/Auszubildenden mit Lernproblemen und Leistungsschwächen – Einführung ← anknüpfend an Modul 1 und 2:
  - Lernentwicklungsgespräche mit Studierenden/Auszubildenden adressatinnen-/adressatengerecht und gezielt einsetzen
  - Instrumente der Lernberatung und -förderung nutzen, eigene Kompetenzgrenzen (er)kennen und auf geeignete Unterstützungsangebote und Einrichtungen z. B. zur pädagogisch-psychologischen Diagnostik verweisen
- Studierende/Auszubildende bei der Bewältigung erlebter Stigmatisierung, Diskriminierung und Gewalt unterstützen
- Studierende/Auszubildende bei der Erhaltung ihrer Gesundheit unterstützen:
  - Studierende/Auszubildende über situationsangemessene Unterstützungsangebote zur Gesundheiterhaltung und Prävention informieren (z. B. zu Angeboten der betrieblichen Gesundheitsförderung)
  - Studierende/Auszubildende im Umgang mit belastenden Gefühlen, emotionalen Erschütterungen und Verunsicherungen, die z. B. in existenziellen, leidvollen und herausfordernden Pflegesituationen erlebt werden, unterstützen

Situative Rahmenbedingungen

- Antidiskriminierung – rechtliche Grundlagen und Beratungsangebote (z. B. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz – AGG)
- Gesundheitsförderung und Prävention in der Pflegeausbildung:
  - Konzepte zur betrieblichen Gesundheitsförderung
  - ausgewählte Studienergebnisse zur gesundheitlichen Situation von Pflegenden/Pflegelernenden und Gesundheitsförderung in der Pflegeausbildung
  - Arbeits- und Gesundheitsschutz in der Einrichtung

Ergänzende Wissensgrundlagen

- ausgewählte pädagogisch-psychologische Konzepte – z. B. zu expliziten/impliziten Lernprozessen, Lernstilen, spezifischen Lernkonzepten, Lernberatung/-coaching, lerndiagnostische Verfahren ← anknüpfend an Modul 1 und 2
- ausgewählte Studienergebnisse zum selbstreflexiven Lernen in der Pflegeausbildung
- ausgewählte Konzepte und Studienergebnisse zur Emotionsregulation in der Pflege(ausbildung)

Modul 4: Kompetenzorientiert bewerten und prüfen

Modul 4	Kompetenzorientiert bewerten und prüfen		
Modulzuordnung	Hochschulische Zusatzqualifikation zur Praxisanleitung, Pflichtmodul		
ECTS-Punkte	1,5 ECTS	Workload gesamt	45 Stunden
Lehr-Lern-Form	Seminar	davon Präsenz	45 Stunden

Intentionen und Relevanz

Über den gesamten Ausbildungsverlauf hinweg haben Praxisanleitende eine kompetenzorientierte und qualifikationsangemessene Einschätzung sowohl des Lernstands als auch der Lernergebnisse vorzunehmen. Sie wirken bei der Ausgestaltung von praktischen Prüfungsleistungen und -situationen mit und bewerten die Leistungen von Studierenden/Auszubildenden zielgruppengerecht und kriteriengeleitet. Entsprechend zielt dieses Modul auf die Auseinandersetzung mit der Aufgabe, die Kompetenzentwicklung der Studierenden/Auszubildenden in der praktischen Ausbildung kontinuierlich zu beurteilen und deren Lern- und Prüfungsleistungen zu bewerten.

Anknüpfend an die angebahnten Kompetenzen zur Planung, Gestaltung und Reflexion von kompetenzförderlichen Lern- und Anleitungsprozessen entwickeln die Teilnehmenden ein kritisches Verantwortungsbewusstsein für den Umgang mit Kompetenz- und Leistungseinschätzungen und deren Folgen. Sie reflektieren das eigene Bewertungshandeln vor dem Hintergrund der eigenen Berufsbiografie sowie berufspädagogischer, pflegefachlicher und rechtlicher Anforderungen und finden einen balancierenden Umgang mit den Herausforderungen, die mit Bewertungs- und Prüfungsprozessen einhergehen. Gegenüber Studierenden/Auszubildenden und anderen an der hochschulischen/beruflichen Ausbildung und Prüfung beteiligten Personen vertreten sie ihre kompetenzorientierte und qualifikationsangemessene Beurteilung und Bewertung argumentativ begründet.

Die Teilnehmenden sind sich zugleich der Grenzen der Prüf-, Mess- und Operationalisierbarkeit pflegeberuflicher Handlungskompetenz bewusst, setzen sich kritisch mit ausgewählten Instrumenten und Methoden zur Kompetenzeinschätzung und Leistungsbewertung auseinander und entwickeln eine Position zum Thema Beurteilung und Bewertung von pflegeberuflicher Handlungskompetenz.

In Prüfungssituationen berücksichtigen sie die (möglichen) Belastungen von beteiligten Personen, insbesondere sind sie für die Ausnahmesituation von Studierenden/Auszubildenden und zu pflegenden Menschen sensibilisiert. Sie gestalten die Kommunikations- und Interaktionssituationen im Kontext von praktischen Prüfungen auf Grundlage von wechselseitiger Anerkennung und reflektieren ihr Handeln dahingehend kritisch.

Bildungsziele

Die Teilnehmenden setzen sich mit der paradoxen Situation auseinander, dass die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen die Berücksichtigung individueller Voraussetzungen erfordert, die Beurteilung der Lern- und Prüfungsleistungen hingegen die Beachtung von Vergleichbarkeit und normativen Vorgaben. In diesem Zusammenhang kann auch die Nähe in pädagogischen Beziehungen problematisch werden. Denn auch wenn eine gewisse Nähe wichtig ist, um Studierende/Auszubildende sowohl im Lernprozess als auch in belastenden Situationen zu unterstützen, müssen Praxisanleitende sich distanzieren, um bei der Bewertung eine objektive Haltung einzunehmen.

Darüber hinaus reflektieren die Teilnehmenden den Widerspruch zwischen Anspruch und Unerreichbarkeit von objektiver Beurteilung/Bewertung. Sie entwickeln ein Bewusstsein für die grundsätzliche Subjektivität von Beobachtung, Beurteilung und Bewertung, für den Einfluss von intra- und interpersonalen Prozessen und weiteren Rahmenbedingungen auf die Leistungsbewertung wie auch für die Bedeutung von gleichwertigen, fachgerechten und transparenten Kriterien, um professionelle Kompetenzeinschätzungen und Leistungsbewertungen vorzunehmen und zu vertreten.

Kompetenzen

Die Teilnehmenden

- reflektieren ihre Rolle als Praxisanleiter/-in in Prüfungs- und Bewertungssituationen vor dem Hintergrund ihrer Berufsbiografie und ausgewählter pflegedidaktischer und berufspädagogischer Grundlagen und nehmen sich als gleichwertig Prüfende bei Prüfungen in der praktischen Ausbildung wahr.
- reflektieren die Prüf- und Messbarkeit von Kompetenzen in unterschiedlichen Anleitungs- und Prüfungssituationen.
- verfügen über ein grundlegendes Verständnis von prüfungsrechtlichen, pflegefachlichen und berufspädagogischen Grundsätzen und berücksichtigen diese in Prüfungssituationen.
- beurteilen und bewerten die Kompetenzentwicklung der Studierenden/Auszubildenden, insbesondere deren Fähigkeit zum begründeten Pflegehandeln, zielgruppengerecht und kriteriengeleitet.
- beurteilen Lern- und Prüfungsleistungen auf der Grundlage von ausgewählten, möglichst validen Beobachtungs- und Bewertungsinstrumenten.
- dokumentieren Prüfungsprozesse in der praktischen Ausbildung nachvollziehbar und rechtssicher.
- nehmen Leistungseinschätzungen und -bewertungen verantwortungsbewusst vor.
- sind sich der individuellen Lernvoraussetzungen und -schwierigkeiten der Studierenden/Auszubildenden bewusst und über Möglichkeiten und Grenzen des Nachteilsausgleichs informiert.
- führen Bewertungsgespräche mit Studierenden/Auszubildenden konstruktiv, fördernd und wertschätzend.
- sind für die Belastungen von Studierenden/Auszubildenden in Prüfungssituationen sensibilisiert und leiten Unterstützungsangebote ab.
- erkennen moralisch-ethische Probleme in Prüfungssituationen als solche und richten ihr Handeln danach aus.

Inhalte/Situationsmerkmale

Handlungsmuster

- Koordination, Vorbereitung, Durchführung und Dokumentation von Prüfungen in der praktischen Ausbildung:
  - gesetzliche Vorgaben berücksichtigen
  - ausgewählte Prüf- und Messinstrumente zur Kompetenzeinschätzung und Leistungsbewertung mittels wissenschaftlicher Kriterien beurteilen
  - bei der Erstellung von Prüfungsplänen mitwirken
  - Leistungen der Lernenden zielgruppengerecht und kriteriengeleitet einschätzen und bewerten
- ausbildungs-/studienbegleitende qualifizierte Leistungseinschätzungen und Bewertungsgespräche durchführen
- mit unvorhergesehenen Ereignissen in den Prüfungssituationen umgehen
- Belastungen von Studierenden/Auszubildenden in Prüfungssituationen wahrnehmen und einschätzen, sich zu Unterstützungsangeboten informieren und ggf. darauf zurückgreifen
- eigene Belastungen in Prüfungssituationen wahrnehmen, Strategien zur Bewältigung bewusst umsetzen, sich Unterstützungsangebote (z. B. Kollegiale Beratung/Supervision) einfordern
- ethische Aspekte in der Planung und Umsetzung von Prüfungen berücksichtigen

Handlungsanlässe

- Durchführung von praktischen Prüfungen
- Mitwirkung bei Prüfungen am dritten Lernort
- koordinierende und administrative Aufgaben zur praktischen Prüfung
- Belastungserleben von Studierenden/Auszubildenden in Prüfungssituationen
- eigenes Erleben von Stress/Belastung als Prüfer/-in

- in Prüfungssituationen die Verantwortung für die zu pflegenden Personen und deren Sicherheit übernehmen
- moralisch-ethische Probleme in Prüfungssituationen reflektieren und diskutieren
- sich der Grenzen der Mess- und Operationalisierbarkeit pflegeberuflicher Handlungskompetenz und standardisierter Prüf- und Messinstrumente zur Kompetenzeinschätzung bewusst sein:
  - Performanz-Kompetenz-Problematik
  - relative Objektivität bzw. Objektivität versus subjektive Voraussetzungen der Lernenden und Prüfenden
  - Problematik der Erfassung von prozesshaftem Pflegehandeln in (hoch)komplexen und dynamischen Berufs-/Pflegesituationen durch standardisierte Instrumente

Situative Rahmenbedingungen

- gesetzlicher Rahmen der Prüfverfahren/-gegenstände/-arten und Leistungsbewertung:
  - Vertiefung: PflBG, PflAPrV, Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG ← anknüpfend an Modul 1 und 2
  - landesgesetzliche Regelungen zur Ausführung des PflBG und der PflAPrV

Ergänzende Wissensgrundlagen

- Objective Structured Clinical Examination (OSCE) als Prüfungsform im Rahmen der Praxisanleitung – Überblick und ggf. ausgewählte Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente
- Nachteilsausgleich – erster Überblick über gesetzliche Regelungen, Ziele, Formen und Grenzen

Empfehlungen für die Modulprüfung

- benotete Modulprüfung in Form einer Hausarbeit
  z. B. zur Entwicklung einer praktischen Abschlussprüfung mit begründeter Auswahl der Pflegesituationen und schriftlicher Aufgabenstellung – unter Nutzung des Prüfungskonzepts, einschließlich der Materialien aus dem Projekt „Entwicklung (digital gestützter) kompetenzorientierter praktischer Abschlussprüfungen (KoprA)“ (vgl. Nagel u. a. 2025) bzw. der Vorgaben der Landes-/Bezirksbehörden

Empfehlungen für eine Lernaufgabe in der Praxis

- Begleitung einer Praxisanleitung/Prüfung mit Erstellung des Protokolls und der Bewertung sowie anschließender kriteriengeleiteter Selbst- und Fremdreflexion durch erfahrene Praxisanleitende

Empfehlungen für eine zusätzliche Selbstlernzeit

- Vertiefungsaufgaben zu folgenden Themen:
  - Konzeption, Durchführung und Bewertung von OSCE-Prüfungen
  - Gestaltung von praktischen Prüfungen für die hochschulische und berufliche Pflegeausbildung im Vergleich
  - Rechtssicherheit von Prüfungsbewertungen, die unter Verwendung eines (zwingend) vorgegebenen Kriterienrasters erfolgen, und Bedeutung der individuellen Expertise und selbstständigen Entscheidung der Prüfenden

Vorschläge für Lernsituationen/-einheiten

- **LS – Was machst du jetzt hier damit (ca. 24 Std.)** – ausgehend von einer Fallsituation die Perspektive und Position der verschiedenen Akteurinnen und Akteure in Prüfungssituationen und damit verbundene Anforderungen und Widersprüche reflektieren, pflegeberufliche Handlungskompetenz auf Basis prüfungsrechtlicher und berufspädagogischer Grundsätze beurteilen und bewerten

---

- Lernsituation/-einheit zur Vorbereitung und Durchführung der praktischen Prüfung – Gestaltung kompetenzorientierter praktischer Prüfungen unter Nutzung des – für die hochschulische Pflegeausbildung noch zu modifizierenden – Prüfungskonzepts, einschließlich der Materialien aus dem Projekt „Entwicklung (digital gestützter) kompetenzorientierter praktischer Abschlussprüfungen (KoprA)“, sowie unter Berücksichtigung der jeweiligen landesgesetzlichen Regelungen mit einem Sequenzverlauf in Anlehnung an den Prüfungsverlauf nach PflAPrV – *muss noch von den Bildungseinrichtungen entwickelt werden und ist nicht im Modulcurriculum enthalten*

Ausgewählte Literaturhinweise

- Bonse-Rohmann, Mathias: Kompetenzorientierte Prüfungsgestaltung in den Gesundheitsfachberufen. In: Darmann-Finck, Ingrid; Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. Berlin, Heidelberg 2023, S. 459–477
- Burba, Stefan; Walter, Anja; Westphal, Andrea: Kompetenzorientierte praktische Prüfungen gestalten. Eine Handreichung für Lehrende und Praxisanleitende in der Pflegeausbildung. Cottbus-Senftenberg 2022. URL: **https://www-docs.b-tu.de/fg-bildungswissenschaften-gesundheit/public/Forschung/Neksa/HRU%20Kompetenzorientierte%20praktische%20Pr%C3%BCfungen%20gestalten_Neksa.pdf** (Stand: 10.06.2024)
- Darmann-Finck, Ingrid, Hülsmann, Lisa: Kompetenzziele von primärqualifizierenden Pflegestudiengängen und intendierte Aufgabenprofile. In: Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen 184 (2024), S. 80–89
- Darmann-Finck, Ingrid; Reuschenbach, Bernd: Entwicklungsstand der Kompetenzmessung im Berufsfeld Pflege. In: Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen 107 (2013) 1, S. 23–29
- Euler, Dieter: Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden 2020, S. 205–217
- Glodek, Andrea; Deufel, Katharina; Superina, Doris; Reuschenbach, Bernd: Qualifizierte Leistungseinschätzung in der Pflegeausbildung. Ergebnisse von Interviews mit Expertinnen/Experten, Online-Erhebung und Dokumentenanalyse. Bonn 2024. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/19760** (Stand: 12.08.2024)
- Kaufhold, Marisa; Weyland, Ulrike: Prüfen und Bewerten im Kontext kompetenzorientierter Lehr-/Lernprozesse in der Pflegeausbildung. In: Brühe, Roland; von Gahlen-Hoops, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Pflegedidaktik I. Pflegedidaktisch handeln. Bielefeld 2024, S. 319–344
- Müller, Andreas; Schmidt, Bernhard: Prüfungen als Lernchance: Sinn, Ziele und Formen von Hochschulprüfungen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 4 (2009) 1, S. 23–45
- Musekamp, Frank: Zum Zusammenhang von Objektivität, Reliabilität und Validität bei verschiedenen Erhebungsmethoden der beruflichen Kompetenzdiagnostik. In: Becker, Matthias; Fischer, Martin; Spöttl, Georg (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. Frankfurt/Main 2011, S. 40–56
- Nagel, Lisa; Wessling, Christine; Stirner, Alexander; Freese, Christiane; Rechenbach, Simone; Nauerth, Annette; Raschper, Patrizia: Handreichung für Fachprüfende der Pflegeausbildung. Den praktischen Teil der Abschlussprüfung kompetenzorientiert und digital-gestützt gestalten. Bonn 2025. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20120** (Stand: 15.02.2025)
- Schlegel, Claudia: OSCE – Kompetenzorientiert Prüfen in der Pflegeausbildung. Berlin, Heidelberg 2018
- Shapiro, April L.: Test anxiety among nursing students: A systematic review. In: Teaching and Learning in Nursing 9 (2014) 4, S. 193–202

- Simon, Julia; Rechenbach, Simone; Kaspar, Roman; Möllers, Michaela; Worofka, Iberé: Entwicklung eines heuristischen Kompetenzmodells für die Pflege älterer Menschen: Strukturelle und inhaltliche Analysen unter Berücksichtigung domänenspezifischer Anforderungen. In: Weyland, Ulrike; Kaufhold, Marisa; Nauerth, Annette; Rosowski, Elke (Hrsg.): bwp@ Spezial 10 – Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich 2015, S. 1–26. URL: **http://www.bwpat.de/spezial10/simon_etal_gesundheitsbereich-2015.pdf** (Stand: 10.06.2024)
- Spöttl, Georg: Kompetenzmodelle als Grundlage für eine valide Kompetenzdiagnostik. In: Becker, Matthias; Fischer, Martin; Spöttl, Georg (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. Frankfurt/Main 2011, S. 13–39
- Weyland, Ulrike; Wittmann, Eveline; Kaufhold, Marisa: Herausforderungen in Bezug auf Konstrukt und Erfassbarkeit von beruflicher Handlungskompetenz im Gesundheitsbereich. In: Darmann-Finck, Ingrid; Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. Berlin, Heidelberg 2023, S. 479–488
- Wittmann, Eveline; Weyland, Ulrike; Nauerth, Annette; Döring, Ottmar; Rechenbach, Simone; Simon, Julia; Worofka, Iberé: Kompetenzerfassung in der Pflege älterer Menschen – Theoretische und domänenspezifische Anforderungen der Aufgabenmodellierung. In: Seifried, Jürgen; Fasshauer, Uwe; Seeber, Susan (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014. Opladen 2014, S. 53–66
- Worbach, Marc; Drechsel, Barbara; Carstensen, Claus H.: Messen und Bewerten von Lernergebnissen. In: Urhahne, Detlef; Dresel, Markus; Fischer, Frank (Hrsg.): Psychologie für den Lehrberuf. Berlin, Heidelberg 2019, S. 493–516

Modul 5: Lernortkooperationen mitgestalten und Ausbildungsqualität sichern

Modul 5	Lernortkooperationen mitgestalten und Ausbildungsqualität sichern		
Modulzuordnung	Hochschulische Zusatzqualifikation zur Praxisanleitung, Pflichtmodul		
ECTS-Punkte	1 ECTS	Workload gesamt	30 Stunden
Lehr-Lern-Form	Seminar	davon Präsenz	30 Stunden

Intentionen und Relevanz

Im Mittelpunkt dieses Moduls stehen die Aufgaben- und Handlungsfelder der Lernortkooperation. Es dient der Auseinandersetzung mit der Aufgabe von Praxisanleitenden, die praktische Ausbildung von Studierenden/Auszubildenden in der eigenen Institution zu koordinieren und die Zusammenarbeit mit der (Hoch-) Schule und anderen Einrichtungen zu gestalten.

Ihren pflegerischen Arbeitsbereich nehmen die Teilnehmenden als eigenständigen, aber in der (hoch)schulischen Ausbildung notwendig vernetzten Lehr- und Lernort wahr und sind sich ihrer Rolle als Bindeglied zwischen den verschiedenen Lernorten bewusst. Sie gestalten und fördern die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den verschiedenen an der hochschulischen und beruflichen Ausbildung beteiligten Institutionen und Personen aktiv mit dem Ziel, ein gemeinsames Verständnis hinsichtlich der Bildungsziele herzustellen und die Ausbildungsqualität zu sichern. Hierzu loten sie auch die Gestaltungsmöglichkeiten des formellen und informellen Austauschs wie auch der Formen gemeinsamer Arbeit aus.

Im Wissen um die Potenziale und Grenzen der verschiedenen Lernorte zur Förderung pflegeberuflicher Handlungskompetenz bringen die Teilnehmenden ihre Expertise sowie die Spezifika des Lernorts Praxis in die curricularen Weiterentwicklungsprozesse ein und tragen zur stetigen Verbesserung der praktischen Ausbildung in ihrer Einrichtung bei.

Bildungsziele

Die Teilnehmenden reflektieren ihre Rolle als Praxisanleiter/-in vor dem Hintergrund der Spannungsfelder, die sich im Rahmen der Lernortkooperation aus den divergierenden Sichtweisen und institutionalisierten Gegebenheiten der Lernorte ergeben. Als Lehrpersonen am Lernort Praxis treten sie in der Zusammenarbeit mit anderen an der hochschulischen/beruflichen Ausbildung beteiligten Personen als aktiv Handelnde auf und entwickeln Handlungsmöglichkeiten, um mit konfliktbehafteten Situationen konstruktiv umzugehen und Lernortkooperationen zu befördern.

Kompetenzen

Die Teilnehmenden

- verfügen über ein grundlegendes Verständnis zu den verschiedenen Lernorten (Bildungsinstitution, Institutionen beruflicher Pflege und dritter Lernort) und erläutern deren Potenziale und Grenzen in Bezug auf die Förderung pflegeberuflicher Handlungskompetenz.
- verfügen über ein grundlegendes Verständnis zur Komplexität professionellen Pflegehandelns und erkennen lernortspezifische Zugänge, wie sich Studierende/Auszubildende diese Komplexität aneignen können.
- reflektieren die Bedeutung der Praxisanleitenden-Rolle im Kontext der Lernortkooperation und verfügen über ein grundlegendes Verständnis der Praxisanleitung und Praxisbegleitung.
- nehmen ihre Rolle als Praxisanleitende im Gesamtgefüge der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung wahr.
- unterscheiden verschiedene Formen der Lernortkooperation, erschließen Kooperationsmöglichkeiten mit der (Hoch-)Schule und anderen Einrichtungen und reflektieren gegenseitige und mitunter widersprüchliche Erwartungen der an der Lernortkooperation beteiligten Akteurinnen und Akteure.

- identifizieren pflegeberufliche Schlüsselprobleme und reflektieren sie vor dem Hintergrund ihres Verständnisses von Theorie und Praxis.
- identifizieren und greifen Veränderungsbedarfe in der praktischen Ausbildung mit Blick auf die Ausbildungsqualität auf.
- entwickeln einrichtungsbezogene und individuelle Ausbildungspläne und Anleitungskonzepte mit und tragen eigenständig zum kontinuierlichen Verbesserungsprozess in der Praxisanleitung bei.

Inhalte/Situationsmerkmale

Handlungsmuster

- mit den an der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung beteiligten Institutionen, Netzwerken und Personen zusammenarbeiten:
  - Gestaltung von lernortübergreifenden Kooperationsbeziehungen: geeignete Kooperationspartner/-innen ausfindig machen, Kontakt und Austausch anbahnen, eigene Kompetenzen einschätzen, zum Abbau von Kommunikationsbarrieren beitragen
  - Mitgestaltung und -organisation von Lernortkooperationstreffen
  - Potenziale und Grenzen der Lernortkooperation wahrnehmen
  - qualitätssichernde und studienstrukturierende Dokumente nutzen (z. B. Modulhandbücher, Praxisbegleitordner)
- individuelle Ausbildungspläne erstellen und umsetzen, abgestimmt auf die jeweiligen Rhythmisierungen der Praxiseinsätze seitens der (Hoch-)Schulen
- an der (Weiter-)Entwicklung von einrichtungsbezogenen Ausbildungsplänen und Anleitungskonzepten unter Berücksichtigung der Handlungs- und Kompetenzbereiche von Pflegenden unterschiedlicher Qualifikationsniveaus mitwirken
- die Qualität der praktischen Studienanteile evaluieren
- sich für die Ausbildungsqualität in der Einrichtung einsetzen, z. B. für eine Vertretung bei Abwesenheit und die Einhaltung gesetzlicher Mindestvorgaben sorgen
- strukturelle Bedingungen für Lernprozesse und deren Gestaltung in der Einrichtung analysieren, hinderliche Faktoren identifizieren, Prozesse zur Verbesserung anregen und mitgestalten, z. B. im Hinblick auf die Verfügbarkeit von (digitalen) Lernmedien und (virtuellen) Lernräumen

Handlungsanlässe

- Abstimmung von Lehr-Lern-Gegenständen
- lernortübergreifende Kooperationstreffen, Arbeitsgruppen etc.
- koordinierende und administrative Aufgaben hinsichtlich der praktischen Ausbildung
- Mitgestaltung des (hoch)schulischen Unterrichts
- Spannungsfelder der Lernortkooperation

Situative Rahmenbedingungen

- Kooperationen im Rahmen der (hoch)schulischen Pflegeausbildung:
  - rechtliche Regelungen zur Zusammenarbeit zwischen (Hoch-)Schule und Praxiseinrichtung ← anknüpfend an Modul 1
- bundes- und länderspezifische Ausbildungs-/Rahmenausbildungspläne ← anknüpfend an Modul 1, 2 und 4

Ergänzende Wissensgrundlagen

- Finanzierung der praktischen Ausbildungsanteile im hochschulischen Studium und in der beruflichen Ausbildung (Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung – PflAFinV) ← anknüpfend an Modul 1

Empfehlungen für die Modulprüfung

- unbenotete Modulprüfung in Form einer schriftlichen Ausarbeitung
  z. B. zur Entwicklung eines individuellen Ausbildungsplans für eine/-n Studierende/-n auf der Basis einer Bedingungsanalyse und der Ergebnisse des Erstgesprächs (ggf. mit Reflexion und Begründung)

Empfehlungen für eine Lernaufgabe in der Praxis

- einrichtungsspezifische Ausbildungspläne nach einer Checkliste analysieren und Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung ziehen
- Analyse der Lernkultur in der Einrichtung

Empfehlungen für eine zusätzliche Selbstlernzeit

- Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität durch die Etablierung von Ausbildungs-/Lernstationen in Kliniken und Langzeitpflegeeinrichtungen
- Analyse der Einrichtung im Hinblick auf digitale Lernmöglichkeiten und Entwicklung von Vorschlägen für die Weiterentwicklung

Vorschläge für Lernsituationen/-einheiten

- Lernsituation zur Zusammenarbeit mit Hochschule – Fallsituation aus einem Arbeitstreffen mit Hochschulvertretenden, in der es zu Missverständnissen kommt und die Praxisanleitenden nicht verstehen, was die Hochschullehrenden von ihnen wollen, oder sie sich überfordert fühlen/Fallsituation aus der Zusammenarbeit mit der Praxisbegleitung, Befürchtung von Kontrolle – *muss noch von den Bildungseinrichtungen entwickelt werden und ist nicht im Modulcurriculum enthalten*
- Lernsituation zur Qualität des Studiums – Fallsituation zur Evaluation der Praxisanleitung durch Studierende und zum Umgang mit negativen Rückmeldungen/Fallsituation bei Beschwerden von Studierenden, die über die Hochschullehrenden an die Praxisanleitenden herangetragen werden – *muss noch von den Bildungseinrichtungen entwickelt werden und ist nicht im Modulcurriculum enthalten*
- Lernsituation zur Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen – Studierende beschweren sich über Ausbildungsmängel auf einer bestimmten Station bzw. in einem bestimmten Wohnbereich/ambulanten Pflegedienst – *muss noch von den Bildungseinrichtungen entwickelt werden und ist nicht im Modulcurriculum enthalten*

Ausgewählte Literaturhinweise

- Bohrer, Annerose: Betriebliches Lernen und Lernortkooperation. Potenziale und Anforderungen aus der Perspektive der Pflegedidaktik. In: Gahlen-Hoops, Wolfgang von; Genz, Katharina (Hrsg.): Pflegedidaktik im Überblick. Zwischen Transformation und Diffusion. Bielefeld 2023, S. 27–48
- Dauer, Bettina: Lernortkooperation im Kontext der hochschulischen Pflegeausbildung. Bonn 2022. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/18181** (Stand: 10.06.2024)
- Euler, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierungen. Gütersloh 2004, S. 12–24
- Hallin, Karin; Kiessling, Anna: A safe place with space for learning: Experiences from an interprofessional training ward. In: Journal of Interprofessional Care 30 (2016) 2, S. 141–148
- Kerres, Andrea; Wissing, Christiane: Lernortkooperation gemeinsam gestalten. In: Pflegezeitschrift 74 (2021) 7, S. 44–46
- Klein, Zoé; Peters, Miriam; Garcia González, Daniel; Dauer, Bettina: Empfehlungen für Praxisanleitende im Rahmen der Pflegeausbildung nach dem Pflegeberufegesetz (PflBG). Bonn 2021. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/17241** (Stand: 10.06.2024)
- Knigge-Demal, Barbara; Schürmann, Mirko; Demal, Birthe: Lernortkooperation: Projekte. In: Ertl-Schmuck, Roswitha; Greb, Ulrike (Hrsg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim, Basel 2013, S. 402–423

- Langfeldt, Bettina: Lernortkooperation im dualen Studium – zu viel oder zu wenig Einfluss der Hochschulen auf die betrieblichen Praxisphasen? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 34 (2018), S. 1–20. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe34/langfeldt_bwpat34.pdf (Stand: 10.06.2024)
- Mihaljevic, André L.; Schmidt, Jochen; Mitzkat, Anika; Probst, Pascal; Kenngott, Theresa; Mink, Johanna; Fink, Christoph A.; Ballhausen, Alexej; Chen, Jessy; Cetin, Aylin; Murrmann, Lisa; Müller, Gisela; Mahler, Cornelia; Götsch, Burkhard; Trierweiler-Hauke, Birgit: Die Heidelberger Interprofessionelle Ausbildungsstation (HIPSTA): ein Praxis- und Theorie-geleitetes Vorgehen zur Entwicklung und Implementierung von Deutschlands erster interprofessioneller Ausbildungsstation. In: GMS Journal for Medical Education 35 (2018) 3, Doc33. URL: https://www.egms.de/static/de/journals/zma/2018-35/zma001179.shtml (Stand: 10.06.2024)
- Nick, Carola; Helmbold, Anke; Latteck, Änne-Dörte; Reuschenbach, Bernd: Qualitätskriterien für hochschulisches Praxislernen in der Pflege – Ergebnisse eines Delphi-Verfahrens. In: Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen 153–154 (2020), S. 111–118
- Noelle, Marco; Daugardt, Katja; Oetting-Ross, Claudia: Lernortkooperation in Pflegestudiengängen gestalten. Entwicklung und Implementierung eines Qualitätsentwicklungs- und Zertifizierungskonzepts. In: Brühe, Roland; Gahlen-Hoops, Wolfgang von (Hrsg.): Handbuch Pflegedidaktik II. Pflegedidaktisch denken. Bielefeld 2024, S. 119–137
- Panfil, Eva-Maria; Küng, Rosmarie; Zürcher, Barbara; Key, Michaela: Die Lern- und Arbeitsgemeinschaft als Ausbildungsstation. In: PADUA 12 (2017) 4, S. 257–264
- Petter-Schwaiger, Brigitte: Schulstation. In: Ertl-Schmuck, Roswitha; Greb, Ulrike (Hrsg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim, Basel 2013, S. 260–277
- Unger, Angelika: Lernortkooperation: Hintergründe. In: Ertl-Schmuck, Roswitha; Greb, Ulrike (Hrsg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim, Basel 2013, S. 381–402
- Walden, Günter: Lernortkooperation und Ausbildungspartnerschaften. In: Rauner, Felix; Grollmann, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. Aufl. Bielefeld 2018, S. 347–353
- Wochnik, Markus; Tsarouha, Elena; Krause-Zenss, Antje; Greissl, Kristina; Reiber, Karin: Lernortkooperation als besondere Anforderung in den neuen Pflegeausbildungen. In: Kögler, Kristina; Weyland, Ulrike; Kremer, H.-Hugo (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022. Opladen, Berlin, Toronto 2022, S. 261–273

C LERNSITUATIONEN UND -EINHEITEN

Übersicht über die ausgearbeiteten Lernsituationen/-einheiten in empfohlener Reihenfolge

Modul	Lernsituation (LS) bzw. Lerneinheit (LE)	Std.
1	LS 1.1 Mal gut, mal schlecht	22
1	LE 1.2 Lernen an und in der eigenen Lebensgeschichte	14
2	LS 2.1 Einfach besser nach dieser Empathie	14
2	LS 2.2 Selbst so durchgewuselt	14
2	LE 2.3 Lernprozesse durch Gespräche begleiten	8
3	LS 3.1 So war es bei mir im Studium auch	22
4	LS 4.1 Was machst du jetzt hier damit	24

LS 1.1 Mal gut, mal schlecht

Titel	Mal gut, mal schlecht
Quelle	Das Narrativ wurde im Rahmen des Projekts HOPA erhoben und zur Fallsituation weiterentwickelt.
Art (Lernsituation, Lerneinheit)	Lernsituation (LS)
Kompetenzen/Inhalte	Die Teilnehmenden ▸ kennzeichnen die Anforderungen, Rollen und Aufgabenfelder von Praxisanleitenden und reflektieren diese im Kontext institutioneller, berufsgesetzlicher und gesellschaftlicher Einflussfaktoren, einschließlich der damit verbundenen Spannungsfelder. ▸ vollziehen den Perspektivwechsel von der Pflegefachperson zur/zum Praxisanleiter/-in und entwickeln ein professionelles Rollenverständnis als Praxisanleitende. ▸ verfügen über ein Überblickswissen zum Pflegebildungssystem im Vergleich zur Struktur des Berufsbildungssystems in Deutschland sowie zu den Gesetzes- und Finanzierungsgrundlagen für die hochschulische und schulische Pflegeausbildung, ordnen aktuelle Entwicklungen ein und reflektieren diese kritisch. ▸ verfügen über ein grundlegendes Verständnis von den Prinzipien und Zielen der (hoch)schulischen Pflegeausbildung, insbesondere hinsichtlich des Kompetenzverständnisses und der entwicklungslogischen Strukturierung. ▸ identifizieren Anforderungen an die pflegerische Versorgung und leiten daraus Schlussfolgerungen für die praktische Ausbildung und Praxisanleitung von Studierenden/Auszubildenden ab. ▸ identifizieren typische Pflegesituationen und -aufgaben im Arbeitsalltag als Grundlage für die Kompetenzförderung im Orientierungseinsatz.
Stundenumfang	ca. 22 Unterrichtsstunden
Verknüpfung mit Curriculum	▸ Modul 1: Praxisanleiter/-in werden – Einführung in die Zusatzqualifizierung Weiterführung: ▸ Modul 2: Lehr-Lern-Beziehungen gestalten und Lernprozesse kompetenzorientiert fördern ▹ LS 2.1 Einfach besser nach dieser Empathie ▹ LS 2.2 Selbst so durchgewuselt

Literaturhinweise	Bohrer, Annerose: Lernort Praxis. Kompetent begleiten und anleiten. 4., akt. Aufl. Brake 2018 Darmann-Finck, Ingrid; Hülsmann, Lisa: Kompetenzziele von primärqualifizierenden Pflegestudiengängen und intendierte Aufgabenprofile. In: Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen 184 (2024), S. 80–89 Darmann-Finck, Ingrid; Hülsmann, Lisa; Nikolajev, Sergej: Aufgabenprofile für Pflegefachpersonen mit Bachelorabschluss in Deutschland. In: Gesundheitswesen 86 (2024) 1, S. 43–48 Darmann-Finck, Ingrid; Knapp, Kai: Primärqualifizierende Studiengänge in der Pflege: Gemeinsamkeiten und Unterschiede im formalen Aufbau. In: Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen 185 (2024), S. 83–91 Dorn, Sabine; Reiber, Karin: Wege in die Pflege – Orientieren, Einsteigen, Ankommen. Konzept für berufsorientierende Praktika [Vortragsfolien]. Hochschule Esslingen 2023. URL: **https://www.hs-esslingen.de/fileadmin/media/Fakultaeten/sp/Forschung/tip-regio/TiP-regio_Ringvorlesung_261023_Berufsorientierung__Konzepte.pdf** (Stand: 10.06.2024) Hofmann, Nicola; Dorn, Sabine; Willaredt, Anna; Reiber, Karin: Aufbruch ins Ungewisse?! Den Orientierungseinsatz berufspädagogisch begleiten. In: PADUA 18 (2023) 3, S. 141–146 Hösli-Leu, Sabrina; Wade-Bohleber, Laura; von Wyl, Agnes: Stress und soziale Unterstützung im ersten Jahr einer Berufsausbildung. Psychische Belastungen und Ressourcen. In: Sabatella, Filomena; von Wyl, Agnes (Hrsg.): Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. 1. Aufl. Berlin, Heidelberg 2018, S. 24–38 Lauber, Annette: Von Könnern lernen. Lehr-Lern-Prozesse im Praxisfeld Pflege aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. 1. Aufl. Münster 2017

Mal gut, mal schlecht

In einer Reflexionsrunde im 6. Semester berichtet Leonie, 22 Jahre:

„Mal gut und mal schlecht, so würde ich meine Praxiseinsätze beschreiben. Jetzt in der Langzeitpflege hatte ich eine richtig tolle Praxisanleiterin. Mit ihr habe ich sehr viel zusammengearbeitet und es war die beste Anleitung, die ich bisher bekommen habe. So gut daran war, dass Natascha wirklich an mir und dem Erfolg meines Studiums interessiert war. Bei ihr habe ich richtig was gelernt. Sie hat mich an die Hand genommen, und trotzdem konnte ich vieles selbstständig machen. Außerdem war sie immer für mich ansprechbar und hat mich in Schutz genommen vor einer Kollegin, die mich unfair behandelt hat. In anderen Einsätzen war das nicht immer so. Ich hatte keine feste Praxisanleitung und bin dann mit dem oder der mitgelaufen. Meist standen die aber so unter Strom, dass ich das Gefühl hatte, ich falle ihnen zusätzlich zur Last. Nicht dass sie sich nicht Zeit für mich nehmen wollten, sie haben das einfach oft nicht geschafft. Auf die 10 % Anleitung bin ich trotzdem irgendwie gekommen. Musste ich ja. Der erste Praxiseinsatz in der Chirurgie war aber der schlimmste, ein bisschen wie die Hölle auf Erden. Praxisanleitung wurde von Katja ‚durchgeführt', und immer hatte ich den Eindruck, dass sie eigentlich überprüft, was ich alles noch nicht kann. Pause war erst, wenn alle Patientinnen und Patienten versorgt waren. Das hat mir unheimlich Druck und Stress gemacht, weil am Anfang natürlich alles neu für mich war und ich erstmal das Krankenhaus verstehen musste."

Std.	Mal gut, mal schlecht – Didaktisch-methodischer Verlauf **Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
~ 4	**Sequenz 1: Einstieg in die Qualifizierung zur Praxisanleitung** Der Einstieg fokussiert die Perspektive der Praxisanleitenden. Die Teilnehmenden sollen mithilfe der Fallsituation zur Reflexion der eigenen Rolle als Pflegefachperson und Praxisanleitung angeregt werden. Alternativ kann die Lernsituation auch mit Sequenz 2 (Perspektive der Lernenden) begonnen werden.			
	▶ spüren anhand der Fallsituation eigenen Vorstellungen nach. ▶ verständigen sich über ihre Vorstellungen und Erwartungen und erkennen wechselseitig verschiedene Einstellungen an. ▶ unterscheiden verschiedene Rollen von Praxisanleitenden (professionell Pflegende; Teamkollegin/-kollege; Anleiter/-in; Vertraute/-r; Vermittler/-in) und reflektieren vor dem Hintergrund persönlicher Vorstellungen und Erwartungen. ▶ ermitteln am Beispiel einer der Rollen Erwartungen, die von außen an die Rolle gestellt werden, sowie mögliche Konflikte durch Überschneidungen mit anderen Rollen. ▶ reflektieren, welche Erwartungen sie erfüllen bzw. nicht erfüllen möchten und welche Erwartungen sie selbst aus dieser Rolle heraus an ihre Teamkolleginnen und -kollegen haben.	an Vorerfahrungen der Teilnehmenden anknüpfen Rollen von Praxisanleitenden und Rollenkonflikte Schlussfolgerungen für die eigene Ausgestaltung der Rolle als Praxisanleitende	Einführung in die Lernsituation mit Vorstellung der Fallsituation aus Perspektive der Studierenden (**IB 1.1.1.1**) – ggf. durch eine Fallsituation aus Perspektive von Praxisanleitenden ergänzen oder ersetzen Schreibgespräch/Placemat mit anschließendem Austausch in Gruppen (**AB 1.1.1.2**) arbeitczur Reflexion eigener Vorstellungen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Rollen (**AB 1.1.1.3**) Ergebnisvorstellung und Diskussion im Plenum zu den verschiedenen Spannungsfeldern der Praxisanleitung mit Visualisierung auf digitalem Whiteboard etc. *Weiterführung in Sequenz 4*	Arbeitsmaterial: ▶ Informationsblatt mit der Fallsituation „Mal gut, mal schlecht“ (**IB 1.1.1.1**) ▶ Arbeitsblatt zum Placemat „Praxisanleiter/-in werden“ (**AB 1.1.1.2**) ▶ Arbeitsblatt „Rollen der Praxisanleitung“ (**AB 1.1.1.3**) Literaturhinweis: ▶ zur Auseinandersetzung mit der Rolle der Praxisanleitung siehe Bohrer (2018, S. 14f.)

	Mal gut, mal schlecht – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
~ 6	**Sequenz 2: Die Perspektive der Lernenden (Studierende/Auszubildende)** Die zweite Sequenz fokussiert die Bedürfnisse und Lebenswelten der Lernenden. Dazu sollen die Teilnehmenden sich zunächst an ihre eigenen Erfahrungen im ersten Praxiseinsatz zurückerinnern und anschließend Ansätze zur Unterstützung von Auszubildenden ableiten. Die Sequenz mündet in die Erarbeitung von Ideen zum Onboarding in der eigenen Einrichtung.			
	▶ kennen die Rolle und Aufgaben der Praxisanleitung. ▶ nehmen das Stresserleben von Lernenden bewusst wahr (z. B. das Gefühl, alles richtig machen zu wollen). ▶ erkennen die Bedeutung der Praxisanleitung für Lernende. ▶ nehmen Bedürfnisse von Studierenden/Auszubildenden wahr und finden individuelle Lösungen hierfür. ▶ verständigen sich über Interessen der Lernenden. ▶ erarbeiten Empfehlungen zur Unterstützung von Studierenden/Auszubildenden, insbesondere bezogen auf die Integration in das bestehende Team.	Unterstützung von Studierenden/Auszubildenden bei der Orientierung in der Pflegeeinrichtung/auf der Station/ im Wohnbereich etc. Vermittlung von hilfreichen Lernstrategien an die Studierenden/Auszubildenden Lebenswelt von Studierenden/Auszubildenden implizites und explizites Wissen Formen des Lernens in der Pflegeausbildung Onboarding von Studierenden/Auszubildenden	methodische Schritte, mit denen der letzte Schritt (Gruppenarbeit) als Zusammenführung vorbereitet werden soll: ▶ Einzelarbeit und Austausch in der Gruppe zu Erfahrungen im ersten Praxiseinsatz (**AB 1.1.2.1**) ▶ Brainstorming zu Lerngegenständen im ersten Praxiseinsatz („Was sind aus meiner Sicht die wichtigsten Lerngegenstände im ersten Praxiseinsatz?“) ▶ Brainstorming zum Onboarding im ersten Praxiseinsatz („Welche Informationen benötigen die Studierenden/Auszubildenden über die Einrichtung und über den Einsatz vor oder zu Anfang des Orientierungseinsatzes? Welche Informationen benötige ich als Praxisanleiter/-in über die Studierenden/Auszubildenden?); ggf. auch Kopfstandmethode („Welche Informationen muss ich den Studierenden/ Auszubildenden vorenthalten, damit sie es möglichst schwer haben? Wie würde eine Praxisanleitung am ersten Tag aussehen, wenn das Ziel wäre, die Studierenden/Auszubildenden an einem zweiten Tag zu hindern?)	Arbeitsmaterial: ▶ Arbeitsblatt „Mein erster Praxiseinsatz“ (**AB 1.1.2.1**) ▶ Arbeitsblatt „Unterstützung des Onboardings von Studierenden/Auszubildenden“(**AB 1.1.2.2**) Literaturhinweis: ▶ zum Onboarding-Konzept für den Einstieg in die praktische Ausbildung siehe Dorn/Reiber (2023)

	Mal gut, mal schlecht – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
			▶ Gruppenarbeit „Unterstützung des Onboardings von Studierenden/Auszubildenden“ aus Perspektive unterschiedlicher beteiligter Akteurinnen und Akteure (**AB 1.1.2.2**) Abgleich der Ergebnisse mit einem Onboarding-Konzept für den Einstieg in die praktische Ausbildung und Diskussion hinsichtlich der Realisierbarkeit etc. sowie der aktuellen Einarbeitung von Lernenden in der Einrichtung	
~ 8	**Sequenz 3: Gesetzliche Rahmung und hochschulische Ziele des Pflegestudiums** Diese Sequenz zielt auf die Erarbeitung des gesetzlichen Rahmens der Pflegeausbildung und des Pflegestudiums sowie der (hochschulischen) Praxisanleitung. Des Weiteren erschließen sich die Teilnehmenden das didaktische Prinzip der Kompetenzorientierung und die Unterschiede in den Kompetenzniveaus der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung. Exemplarisch lernen sie die Konzeption ausgewählter primärqualifizierender Pflegestudiengänge kennen und stellen Bezüge zur Berufsqualifizierung der Studierenden her.			
	▶ erläutern die Reformen der neuen Pflegeausbildung gemäß PflBG. ▶ erläutern gesetzliche Vorgaben zur Praxisanleitung und (praktischen) Ausbildung (z. B. 10 % strukturierte Anleitung). ▶ vergleichen Kompetenzziele der hochschulischen und der beruflichen Pflegeausbildung. ▶ leiten aus dem Prinzip der Kompetenzorientierung Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Praxisanleitung ab.	hochschulische und berufliche Pflegeausbildung: ▶ Eckpunkte der generalistischen Pflegeausbildung ▶ Ausbildungsziele und Anforderungen an Praxisanleitende gemäß PflBG und PflAPrV ▶ Kompetenzen gemäß Anlage 2 und 5 PflAPrV ▶ Unterschiede zwischen Ausbildungszielen und Kompetenzen der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung	Flipped Classroom: Onlinerecherche zu zentralen Neuerungen der Pflegeausbildung mit abschließendem Ergebnisabgleich (**AB 1.1.3.1**) Lehrendenvortrag zu den Eckpunkten der hochschulischen Pflegeausbildung als zweite Möglichkeit zur Berufszulassung, einschließlich der für die Praxisanleitung relevanten Bestimmungen Mentimeterumfrage mit offener Antwortmöglichkeit „Was verstehen Sie unter dem Begriff Kompetenz?“ mit anschließender Erläuterung des Begriffs Gruppenarbeit zum Vergleich der Ausbildungsziele § 5 und § 37 PflBG sowie der Kompetenzen in den Anlagen 2 und 5 PflAPrV; ggf. thementeilige Gruppenarbeit (**AB 1.1.3.4**)	Arbeitsmaterial: ▶ PflBG und PflAPrV ▶ Arbeitsblatt „Eckpunkte der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung“ (**AB 1.1.3.1**) ▶ Präsentation zu den Eckpunkten hochschulischer Pflegeausbildung, einschließlich der für die Praxisanleitung relevanten Bestimmungen ▶ Präsentation zum Kompetenzbegriff bzw. der Kompetenzorientierung in der Pflegeausbildung siehe **https://www.bibb.de/dokumente/pdf/AB26_KoprA_Darmann-Finck-PPT_Abschlusstagung.pdf**

	Mal gut, mal schlecht – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
	▶ beschreiben Inhalte und Aufbau des Studiums an Beispielen und ermitteln Gemeinsamkeiten und Unterschiede. ▶ leiten aus den zukünftigen Aufgabenprofilen Schlussfolgerungen für die Berufsqualifizierung von Studierenden ab. ▶ identifizieren eigene Wissens- und Könnenslücken, die sie im Verlauf der Qualifizierungsmaßnahme bearbeiten wollen.	⮕ *wird bezogen auf die Begründungsanalyse in Modul 2, LS 2.2 „Selbst so durchgewuselt" vertieft* Studiengangstrukturen von primärqualifizierenden Pflegestudiengängen in Deutschland – Gemeinsamkeiten/Unterschiede und die Bedeutung dieser für die Praxisanleitung pflegerische Aufgabenprofile und deren Besonderheiten bezogen auf die praktische Ausbildung/Praxisanleitung	Lehrendenvortrag zum Überblick über die unterschiedlichen Strukturen von primärqualifizierenden Pflegestudiengängen in Deutschland Plenumsdiskussion zu Chancen und Herausforderungen unterschiedlicher Studiengangstrukturen und die Bedeutung dieser für die Praxisanleitung Präsentation zu den Aufgabenprofilen von hochschulisch qualifizierten Pflegefachpersonen Plenumsdiskussion zur Frage „Wie müssten das Studium und insbesondere die praktischen Studienphasen/Praxiseinsätze/Praxisanleitung gestaltet sein, um die Studierenden auf diese Aufgaben vorzubereiten?", und der Abschlussfrage „Ergeben sich daraus wichtige neue Lernziele?"	▶ Arbeitsblatt „Vergleich – Ziele hochschulischer und beruflicher Pflegeausbildung" (**AB 1.1.3.4**) ▶ Präsentation zu den Aufgabenprofilen von hochschulisch qualifizierten Pflegefachpersonen Literaturhinweis: ▶ zu den unterschiedlichen Strukturen von primärqualifizierenden Pflegestudiengängen in Deutschland siehe Darmann-Finck/Knapp (2024) ▶ zu den Kompetenzen und Aufgabenprofilen von hochschulisch qualifizierten Pflegefachpersonen siehe z. B. Darmann-Finck/Hülsmann (2024) und Darmann-Finck/Hülsmann/Nikolajev (2024)
~ 4	**Sequenz 4: Resümee – Spannungsfelder in der Gestaltung der (hochschulischen) Praxisanleitung in der Pflege** In dieser die Lernsituation abschließenden Sequenz stehen einige der Spannungsfelder der Praxisanleitung im Mittelpunkt, die bereits zuvor angesprochen, aber noch nicht vertieft bearbeitet wurden.			
	▶ reflektieren das Spannungsfeld zwischen pflegerischer Verantwortung gegenüber zu pflegenden Menschen und Ausbildungsverantwortung gegenüber den Lernenden.	Spannungsfelder der Praxisanleitung	Gruppenarbeit in Form eines konspirativen Gruppenspaziergangs zur Beschreibung und Analyse einzelner Spannungsfelder, in denen sich die Praxisanleitung bewegt (**AB 1.1.4.1**) ⬅ *anknüpfend an Sequenz 1* Plenumsdiskussion zu Ergebnissen	Arbeitsmaterial: ▶ Arbeitsblatt „Spannungsfelder in der Praxisanleitung" (**AB 1.1.4.1**) – anzupassen an die Ergebnisse aus Sequenz 1 ▶ Plakat/Flipchart/Onlineboard wie TaskCards oder Flinga

	Mal gut, mal schlecht – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
	▶ reflektieren das Spannungsfeld zwischen fach- und sachgerechtem Pflegehandeln und den Routinen der Pflegepraxis („Ich möchte es den Lernenden richtig zeigen, weiß aber, dass dies im Arbeitsbereich anders gemacht wird.“). ▶ reflektieren den Widerspruch zwischen den Bedürfnissen der Studierenden/Auszubildenden und dem Verhalten von Teamkolleginnen und -kollegen („Ich möchte die Lernenden ins Team integrieren, merke aber, dass die Kolleginnen/Kollegen nicht alle positiv darauf reagieren.“/„Ich kann die Skepsis der Kolleginnen und Kollegen teilweise verstehen, möchte aber zugleich die Integration der Studierenden in das Team unterstützen.“).			

Informationsblatt 1.1.1.1

Mal gut, mal schlecht

In einer Reflexionsrunde im 6. Semester berichtet Leonie, 22 Jahre:

„Mal gut und mal schlecht, so würde ich meine Praxiseinsätze beschreiben. Jetzt in der Langzeitpflege hatte ich eine richtig tolle Praxisanleiterin. Mit ihr habe ich sehr viel zusammengearbeitet und es war die beste Anleitung, die ich bisher bekommen habe. So gut daran war, dass Natascha wirklich an mir und dem Erfolg meines Studiums interessiert war. Bei ihr habe ich richtig was gelernt. Sie hat mich an die Hand genommen, und trotzdem konnte ich vieles selbstständig machen. Außerdem war sie immer für mich ansprechbar und hat mich in Schutz genommen vor einer Kollegin, die mich unfair behandelt hat. In anderen Einsätzen war das nicht immer so. Ich hatte keine feste Praxisanleitung und bin dann mit dem oder der mitgelaufen. Meist standen die aber so unter Strom, dass ich das Gefühl hatte, ich falle ihnen zusätzlich zur Last. Nicht dass sie sich nicht Zeit für mich nehmen wollten, sie haben das einfach oft nicht geschafft. Auf die 10 % Anleitung bin ich trotzdem irgendwie gekommen. Musste ich ja. Der erste Praxiseinsatz in der Inneren war aber der schlimmste, ein bisschen wie die Hölle auf Erden. Praxisanleitung wurde von Katja ‚durchgeführt', und immer hatte ich den Eindruck, dass sie eigentlich überprüft, was ich alles noch nicht kann. Pause war erst, wenn alle Patientinnen und Patienten versorgt waren. Das hat mir unheimlich Druck und Stress gemacht, weil am Anfang natürlich alles neu für mich war und ich erstmal das Krankenhaus verstehen musste."

Arbeitsblatt 1.1.1.2

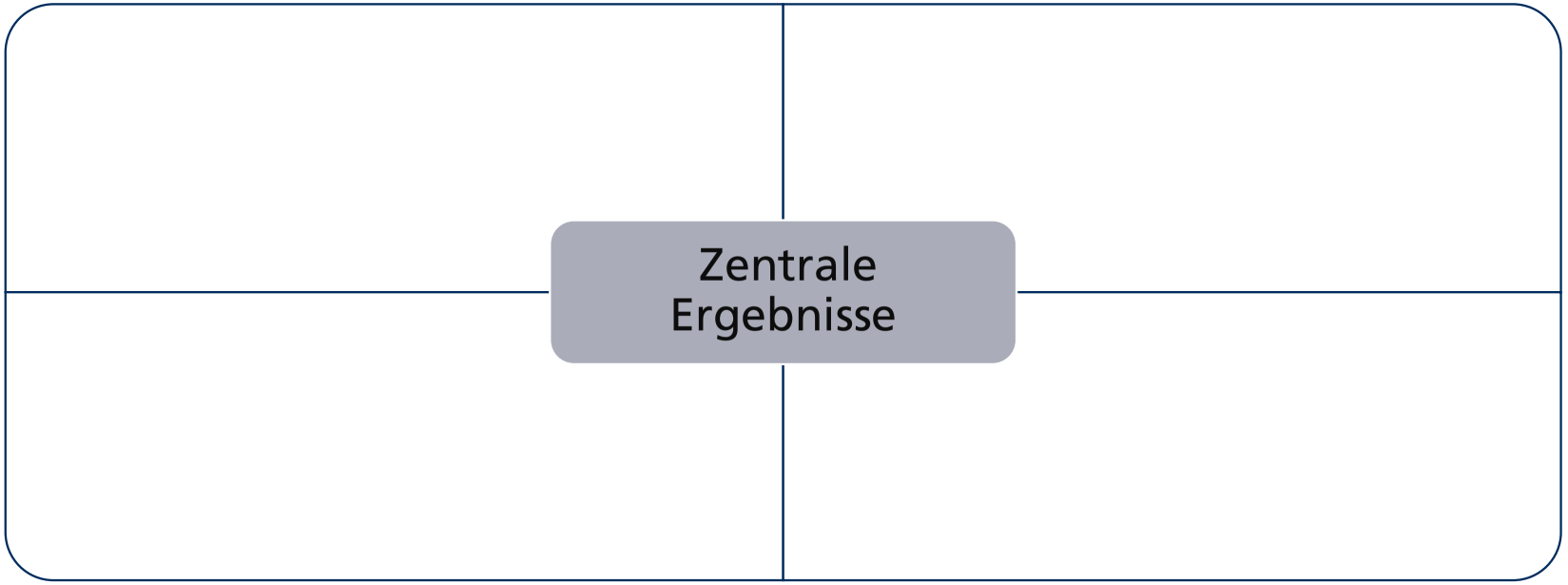
Placemat „Praxisanleiter/-in werden“

Bitte lesen Sie die Fallsituation „Mal gut, mal schlecht“ und spüren Sie Ihren eigenen Vorstellungen nach. Halten Sie in Ihrem Abschnitt auf einem Placemat fest:

- Wie möchte ich als Praxisanleiter/-in die Studierenden unterstützen?
- Worauf freue ich mich besonders, wenn ich an die Tätigkeit als Praxisanleiter/-in denke?
- Welche Bedenken habe ich?

Tauschen Sie sich im Anschluss über Ihre Vorstellungen aus und halten Sie zentrale Ergebnisse in der Mitte des Placemats fest.

Wählen Sie ein Gruppenmitglied, das Ihre Ergebnisse anschließend im Plenum vorstellt.



Arbeitsblatt 1.1.1.3

Rollen der Praxisanleitung

Als Praxisanleitung übernehmen Sie viele unterschiedliche Rollen, an die Sie selbst, aber auch andere Erwartungen haben. Nehmen Sie sich einen Moment Zeit und vergegenwärtigen Sie sich die einzelnen Rollen und die damit verbundenen Erwartungen. Vielleicht finden Sie ja außer den genannten noch weitere Rollen, die Sie im Rahmen Ihrer beruflichen Tätigkeit einnehmen. Kennzeichnen Sie mögliche Spannungsfelder.

Welche Rollen nehme ich als Praxisanleiter/-in ein?	Welche Erwartungen werden von außen an diese Rolle gestellt?	Welche möglichen Konflikte ergeben sich (z. B. aus Überschneidungen zu anderen Rollen)?	Welche Erwartungen kann und möchte ich erfüllen?	Welche Erwartungen kann und möchte ich *nicht* erfüllen?	Welche Erwartungen stelle ich an das Team/ meine Einrichtung?
Professionell Pflegende/-r					
Teamkollegin/-kollege					
Anleiter/-in					
Vermittler/-in zwischen Arbeitsbereich, Schule und Studierenden/Auszubildenden					
Vertraute/-r für Studierende/Auszubildende					

Darstellung nach Bohrer, Annerose: Lernort Praxis. Kompetent begleiten und anleiten. 4. akt. Aufl. Brake 2018, S. 14f.

Arbeitsblatt 1.1.2.1

Mein erster Praxiseinsatz

Nehmen Sie sich zunächst etwas Zeit und beantworten Sie für sich die folgenden Fragen:

Was wollte ich erreichen?

Worauf wollte ich besonders achten?

Was wollte ich ausprobieren?

Anschließend tauschen Sie sich in der Gruppe über Ihre Erfahrungen aus.

Arbeitsblatt 1.1.2.2

Unterstützung des Onboardings von Studierenden und Auszubildenden

Die Studierenden und Auszubildenden, die zu Ihnen in den Praxiseinsatz kommen, werden – ebenfalls wie neue Kolleginnen und Kollegen – vor viele Herausforderungen gestellt. Sie müssen sich in ihrem Arbeitsbereich orientieren, das Team kennenlernen, sich in das Team integrieren und sie entdecken schrittweise ihre Aufgaben. Sie können mit einem guten Onboarding-Konzept einen großen Beitrag leisten, dass die Lernenden sich gut integrieren, sich wohl fühlen und auf dieser Basis erfolgreich lernen.

(Gruppenweise werden die Akteurinnen/Akteure Leitung, Praxisanleitung und das Team betrachtet.)

Betrachten Sie eine Gruppe von Akteurinnen und Akteuren intensiver und formulieren Sie Empfehlungen für diese Gruppe zur Unterstützung der Auszubildenden und Studierenden.

Als Hilfestellung können folgende Leitfragen dienen:

- Wie können die Lernenden bei der Orientierung im Arbeitsbereich unterstützt werden?
- Wie kann ein sicheres und lernförderliches Umfeld geschaffen werden, in dem sich die Lernenden wohl fühlen?
- Wie können die Lernenden ins Team integriert werden?

Arbeitsblatt 1.1.3.1

Eckpunkte der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung

Informieren Sie sich online über die generalistische hochschulische und berufliche Pflegeausbildung (z. B. auf den Seiten des Bundesgesundheitsministeriums) und füllen Sie die untenstehende Tabelle aus. Notieren Sie zu den Inhalten die Quellen, denen Sie die Informationen entnommen haben.

	Hochschulische Pflegeausbildung	Berufliche Pflegeausbildung
Wie lauten die Vorbehaltsaufgaben?		
Was heißt Generalistik?		
Wie ist die hochschulische bzw. berufliche Pflegeausbildung strukturiert?		
Gesetzliche Grundlagen		
Zugangsvoraussetzungen		

	Hochschulische Pflegeausbildung	Berufliche Pflegeausbildung
Welche gesetzlichen Vorgaben bilden die Grundlage der praktischen Anteile der hochschulischen bzw. beruflichen Pflegeausbildung?		
Welche gesetzlichen Vorgaben bilden die Grundlage für die (hoch)schulischen Anteile der Pflegeausbildung?		
Finanzierungsgrundlage		
Quellen:		

Arbeitsblatt 1.1.3.1

Musterlösung

	Hochschulische Pflegeausbildung	Berufliche Pflegeausbildung
Wie lauten die Vorbehaltsaufgaben?	1. die Erhebung und Feststellung des individuellen Pflegebedarfs 2. die Organisation, Gestaltung und Steuerung des Pflegeprozesses 3. die Analyse, Evaluation, Sicherung und Entwicklung der Qualität der Pflege (§ 4 PflAPrV)	
Was heißt Generalistik?	„Generalistik bedeutet die Zusammenführung mehrerer Berufe zu einem gemeinsamen Berufsbild. Mit dem PflBG entsteht ein neues Berufsbild Pflege durch die Zusammenführung der drei bisherigen Pflegefachberufe in den Bereichen der ‚Altenpflege', ‚Gesundheits- und Krankenpflege' und ‚Gesundheits- und Kinderkrankenpflege'. Die neue, generalistische Ausbildung befähigt die Auszubildenden zur Pflege von Menschen aller Altersstufen in allen Versorgungsbereichen. Damit stehen diesen Auszubildenden auch im Berufsleben mehr Einsatz- und Entwicklungsmöglichkeiten offen. Aufgrund der automatischen Anerkennung des generalistischen Berufsabschlusses gilt dieser auch in anderen Mitgliedstaaten der EU." (**https://www.bundesgesundheitsministerium.de/pflegeberufegesetz/faq-pflegeberufegesetz**)	
Wie ist die hochschulische bzw. berufliche Pflegeausbildung strukturiert?	4.600 Std. gesamt mindestens 2.100 Std. theoretischer Unterricht mindestens 2.300 Std. Praxiseinsätze (§ 30 Abs. 2 PflAPrV) Vorgaben zu den praktischen Einsätzen § 30 Abs. 2 PflAPrV Grundlage sind die Kompetenzen aus Anlage 5 PflAPrV Es ist keine Zwischenprüfung vorgesehen.	4.600 Std. gesamt 2.100 Std. theoretischer und praktischer Unterricht, Unterrichtsverteilung gemäß Anlage 6 PflAPrV 2.500 Std. praktische Ausbildung Std. verteilung gemäß Anlage 7 PflAPrV (§ 1 Abs. 2 PflAPrV) Grundlage für die Ausbildung ist die Anlage 2 PflAPrV Zwischenprüfung erfolgt zwischen zweitem und dritten Ausbildungsdrittel (§ 7 PflAPrV) Neben der Generalistik sind die Ausbildung zur/zum Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger/-in und die Ausbildung zur/zum Altenpfleger/-in möglich. Die hierfür erforderlichen Kompetenzen sind in Anlage 4 (Altenpflege) (§ 28 PflAPrV) und Anlage 3 (Kinderkrankenpflege) (§ 26 PflAPrV) konkretisiert.
Gesetzliche Grundlagen	Pflegeberufegesetz – PflBG Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung – PflAPrV Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung – PflAFinV Pflegestudiumstärkungsgesetz – PflStudStG Gesetzliche Regelungen in den Bundesländern	

	Hochschulische Pflegeausbildung	Berufliche Pflegeausbildung
Zugangsvoraussetzungen	Zugangsvoraussetzungen zum Pflegestudium bestimmen sich nach den jeweiligen landesrechtlichen Regelungen zum Hochschulzugang, in der Regel allgemeine Hochschulreife/Abitur und Fachhochschulreife.	mittlerer Schulabschluss oder eine andere erfolgreich abgeschlossene zehnjährige allgemeine Schulbildung neunjähriger Hauptschulabschluss mit Ausbildung zur/zum Pflegehelfer/-in bzw. Pflegeassistenzausbildung Kombination aus Hauptschulabschluss und einer erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung mit einer Mindestdauer von 2 Jahren (§ 11 PflBG)
Welche gesetzlichen Vorgaben bilden die Grundlage der praktischen Anteile der hochschulischen bzw. beruflichen Pflegeausbildung?	praktische Einsätze mindestens 2.300 Std., davon mindestens 10 % Praxisanleitung (§ 31 PflAPrV) genaue Angaben zu Vorgaben zu den praktischen Anteilen der hochschulischen Pflegeausbildung sind Anlage § 30 Abs. 2 PflAPrV zu entnehmen.	praktische Einsätze mindesten 2.500 Std., davon mindestens 10 % strukturierte Praxisanleitung (§ 1 und § 4 PflAPrV) Genaue Angaben zu Vorgaben zu den praktischen Anteilen der beruflichen Pflegeausbildung sind Anlage 7 PflAPrV zu entnehmen.
Welche gesetzlichen Vorgaben bilden die Grundlage für die (hoch)schulischen Anteile der Pflegeausbildung?	mindestens 2.100 Std. theoretischer Unterricht (§ 30 PflAPrV) keine Vorgaben zur Stundenverteilung nach Kompetenzbereichen	mindestens 2.100 Std. theoretischer Unterricht (§ 1 PflAPrV): Kompetenzbereich I: 1.000 Std. Kompetenzbereich II: 280 Std. Kompetenzbereich III: 300 Std. Kompetenzbereich IV: 160 Std. Kompetenzbereich V: 160 Std. 200 Std. zur freien Verfügung (Anlage 6 PflAPrV)
Finanzierungsgrundlage	Alle Kliniken und Pflegeeinrichtungen müssen Zahlungen in den Ausgleichsfond leisten, die sich auf Basis ihrer Abrechnungen berechnen (§ 10 Abs. 2 oder § 12 Abs. 4 und § 13 PflAFinV).	
	Aus dem Ausgleichsfond erhalten die Träger der praktischen Anteile der hochschulischen Pflegeausbildung eine Kostenerstattung für Ausbildungskosten. Die Höhe bemisst sich an der Art und Anzahl der Auszubildenden (§ 5 PflAFinV; § 39a PflBG). Die Hochschule erhält keine Zahlungen aus dem Ausgleichsfond (§ 39a Abs. 2 PflBG).	Aus dem Ausgleichsfond erhalten die Pflegeschulen und die Träger der praktischen Anteile der beruflichen Pflegeausbildung eine Kostenerstattung für Ausbildungskosten. Die Höhe bemisst sich an der Art und Anzahl der Auszubildenden (§ 5 PflAFinV; § 26 Abs. 2 bis § 36 PflBG).
Quellen	Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung – PflAPrV Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung – PflAFinV Pflegestudiumstärkungsgesetz – PflStudStG Pflegeberufegesetz – PflBG	

Arbeitsblatt 1.1.3.4

Vergleich – Ziele hochschulischer und beruflicher Pflegeausbildung

Lesen Sie bitte aufmerksam die Anlagen 2 und 5 der Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung (PflAPrV) und beantworten Sie folgende Fragen:

- Welche grundsätzlichen Unterschiede fallen Ihnen hierbei auf und wie erklären Sie diese?
- Welche Aufgaben ergeben sich dadurch für die beiden Qualifikationen der Berufsgruppe und wie könnte eine Zusammenarbeit aussehen, in der alle ihr Wissen gewinnbringend einbringen können?

Halten Sie Ihre Ergebnisse stichwortartig fest und diskutieren Sie sie anschließend mit der gesamten Gruppe.

Arbeitsblatt 1.1.3.4

Musterlösung

Anlage 2 beschreibt die zu erwerbenden Kompetenzen von Auszubildenden zur Pflegefachfrau oder zum Pflegefachmann. Anlage 5 beschreibt Kompetenzen, die im Rahmen der hochschulischen Pflegeausbildung erworben werden sollen.

Zwei Aspekte stechen sofort ins Auge:

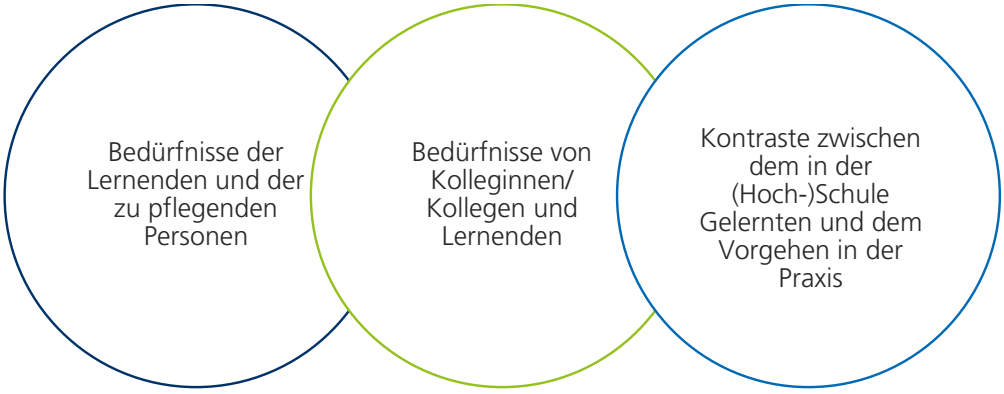
- Der Umfang der Anlage 2 ist nahezu doppelt so groß wie der von Anlage 5.
- Die in Anlage 5 genannten Kompetenzen sind deutlich weniger detailliert formuliert als die in Anlage 2.

Beim näheren Hinsehen fällt weiter auf:

- Die Kompetenzen in Anlage 5 beziehen sich auf die Verantwortungsübernahme und Organisation von Pflegesituationen. Es werden immer hochkomplexe Situationen beschrieben und der Einbezug von wissenschaftlichen Erkenntnissen wird in allen Punkten thematisiert. Anlage 2 beschreibt die zu erwerbenden Kompetenzen auf einem geringeren Abstraktionsniveau und somit detaillierter. Den Hochschulen werden so weniger Vorgaben gemacht, wodurch sie freier in der Gestaltung der Lehre sind.
- Eine mögliche Zusammenarbeit könnte die Stärken der hochschulisch qualifizierten Pflegefachpersonen nutzen, um die Pflegezeit für die zu pflegenden Menschen zu erhöhen.

Arbeitsblatt 1.1.4.1

Spannungsfelder in der Praxisanleitung



Aufgabenstellung

Sie haben sich für eines der drei Spannungsfelder entschieden.
Bitte beschreiben Sie das von Ihnen gewählte Spannungsfeld und analysieren Sie vertieft die Widersprüche. Beleuchten Sie diese anhand der untenstehenden Leitfragen.

Gestalten Sie zu Ihren Ergebnissen ein Poster, um Ihre Ergebnisse den anderen Gruppen zu präsentieren.
Bitte lassen Sie dabei Platz für Ergänzungen.

Nach Abschluss der Gruppenarbeitsphase hängen Sie das Poster auf und begeben sich auf einen Spaziergang mit Ihrer Gruppe, um sich mit den Ergebnissen der anderen Gruppen vertraut zu machen und diese ggf. zu ergänzen.

Leitfragen:

- Was zeichnet das Spannungsfeld aus und welche Ansprüche liegen vor?
- Was ist an den Ansprüchen das Widersprüchliche?
- Was würde passieren, wenn nur ein Anspruch berücksichtigt werden würde?
- Wie können beide Seiten berücksichtigt werden?
- Wo sind die Grenzen?
- Wenn nur ein Bedürfnis (z. B. Patientinnen-/Patientensicherheit) berücksichtigt werden kann, wie kann dies für die andere Seite ausgeglichen werden?

Viel Spaß!

LE 1.2 Lernen an und in der eigenen Lebensgeschichte

Titel	Lernen an und in der eigenen Lebensgeschichte
Quelle	/
Art (Lernsituation, Lerneinheit)	Lerneinheit (LE)
Kompetenzen/Inhalte	Die Teilnehmenden ▶ reflektieren ihre Lehr-Lern-Erfahrungen und ihr Lehr-Lern-Verständnis vor dem Hintergrund ihrer eigenen Biografie. ▶ entwickeln ein professionelles Rollenverständnis als Praxisanleitende. ▶ nutzen Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, Strategien und (digitale) Medien, um das eigene Wissen im Kontext lebenslangen Lernens zu vertiefen und zu erweitern.
Stundenumfang	ca. 14 Unterrichtsstunden
Verknüpfung mit Curriculum	▶ Modul 1: Praxisanleiter/-in werden – Einführung in die Zusatzqualifizierung Weiterführung: ▶ Modul 2: Lehr-Lern-Beziehungen gestalten und Lernprozesse kompetenzorientiert fördern ▷ LS 2.2 Selbst so durchgewuselt ▷ LE 2.3 Lernprozesse durch Gespräche begleiten
Literaturhinweise	Alheit, Peter; Herzberg, Heidrun (Hrsg.): Biographie und Lernen in der Pflege. Chancen und Blockaden aus der Perspektive der Bildungswissenschaften. In: Darmann-Finck, Ingrid; Richter, Miriam T. (Hrsg.): Biographieorientierung in der Pflegebildung. Frankfurt/Main 2011, S. 15–36 Bauer, Hans G.; Brater, Michael; Büchele, Ute; Dufter-Weis, Angelika; Maurus, Anna; Munz, Claudia: Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. 2. Aufl. Bielefeld 2007 Darmann-Finck, Ingrid: Fachdidaktische und methodische Aspekte biographischen Lernens im Pflegeunterricht. In: Darmann-Finck, Ingrid; Richter, Miriam T. (Hrsg.): Biographieorientierung in der Pflegebildung. Frankfurt/Main 2011, S. 67–81 Dick, Michael; Marotzki, Winfried: Biographie und Lernen. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 6 (2005) 1, S. 5–9 Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/Main 1999. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/dietrich99_01.pdf (Stand: 10.06.2024) Ecarius, Jutta: Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden 2006, S. 91–108 Faude-Koivisto, Tanya; Gollwitzer, Peter: Wenn-Dann Pläne. Eine effektive Planungsstrategie aus der Motivationspsychologie. In: Birgmeier, Bernd (Hrsg.): Coachingwissen. Wiesbaden 2009, S. 207–225

Literaturhinweise	Göhlich, Michael: Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld: Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. Weinheim 2011, S. 138–152 Hardeland, Hanna: Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. 7. Aufl. Baltmannsweiler 2019 Herzberg, Heidrun: Lernhabitus als Grundlage lebenslanger Lernprozesse. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 6 (2005) 1, S. 11–22 Kirchhof, Steffen: Biographische Selbstreflexion im Pflegeunterricht. In: Darmann-Finck, Ingrid; Richter, Miriam T. (Hrsg.): Biographieorientierung in der Pflegebildung. Frankfurt/Main 2011, S. 115–130 Klippert, Heinz: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht. Weinheim, Basel 2008 Klippert, Heinz: Lernförderung im Fachunterricht: Leitfaden zum Arbeiten mit Lernspiralen. 2. Aufl. Augsburg 2017 Kölln, Detlef; Pallasch, Waldemar: Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung pädagogisch-therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz. 10. Aufl. Weinheim 2020 Kuckeland, Heide; Schneider, Kordula: Instrumente, Methoden und Techniken im Lernbegleitungsprozess. In: Kuckeland, Heidi (Hrsg.): Lernbegleitung innerhalb von Unterricht erfolgreich umsetzen. Brake 2018a, S. 21–29 Kuckeland, Heidi; Schneider, Kordula: Lernstrategien und Lerntechniken. In: Kuckeland, Heidi (Hrsg.): Lernbegleitung innerhalb von Unterricht erfolgreich umsetzen. Brake 2018b, S. 30–42 Pallasch, Waldemar; Hameyer, Uwe: Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. 2. Aufl. Weinheim, Basel 2012 Roelle, Julian; Lachner, Andreas; Heitmann, Svenja: Lernen. Theorien und Techniken. Paderborn 2023 Rott, David; Gilhaus-Schütz, Julia; Hochhaus, Kerstin; Fischer, Christian: Das eigene Lernen biographisch betrachten. Lernbiographiekurven als Instrument in der Lehrer*innenbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ) 4 (2021) 1, S. 249–264 Seitter, Wolfgang: Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. Weinheim 2011, S. 122–137

	Lernen an und in der eigenen Lebensgeschichte – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
~ 4	**Sequenz 1: Eigene Lernbiografie erkunden** Der Fokus der Eingangssequenz liegt auf dem Verstehen von und der Verständigung über persönliche Lern-/Lebensgeschichten. Die Teilnehmenden werden dazu angeregt, ihre Lernbiografiekurven zu ergründen und verallgemeinerbare Lernerfahrungen zu identifizieren.			
	▶ vergegenwärtigen sich ihre persönlichen Lern-Lebensgeschichten und visualisieren ihre Überlegungen in einer Lernbiografiekurve. ▶ tauschen sich über ihre persönliche Lernbiografiekurve aus, insbesondere ihre Lernressourcen und solche Lernanforderungen, die sie als Herausforderung erlebt haben. ▶ verständigen sich über Unterschiede und Gemeinsamkeiten der individuellen Lernbiografiekurven. ▶ leiten verallgemeinerbare Lernerfahrungen ab, insbesondere in Bezug auf das Lernen in der Hochschule und der Pflegepraxis.	Lernerfahrungen mit dem der Zusatzqualifizierung vorausgegangenem (hoch)schulischen und berufspraktischen Lernen Austausch über eigene Lern-/Lebensgeschichte/Lernbiografie	Erstellung einer individuellen Lernbiografiekurve in Einzelarbeit (**AB 1.2.1.1**) Austausch in Kleingruppen und Vorstellung von verallgemeinerbaren Lernerfahrungen im Plenum	Hinweis zur Selbstlernzeit: ▶ Erstellung der individuellen Lernbiografie zur Vorbereitung auf die Lerneinheit Arbeitsmaterial: ▶ Arbeitsblatt „Lernbiografie – Mein bisheriger Weg“ (**AB 1.2.1.1**) Literaturhinweis: ▶ zur Darstellung des Instruments Lernbiografiekurve siehe Rott u. a. (2021, S. 254ff.)

	Lernen an und in der eigenen Lebensgeschichte – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
~ 8	**Sequenz 2: Persönlichen Lernprozess eigenverantwortlich gestalten** Diese Sequenz zielt auf die Auseinandersetzung mit lernförderlichen Methoden, Strategien und Techniken. In der neuen Phase ihres lebenslangen Lernprozesses sollen die Teilnehmenden dazu angeregt werden, ihre eigenen Lernprozesse zu reflektieren und alternative Lernmethoden, -strategien und -techniken auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse zu erschließen.			
	▶ arbeiten anhand ihrer Lernbiografiekurve heraus, ob und wie sich ihre Lernmuster und -strategien im Lernergebnis ausdrücken. ▶ erfahren Rückmeldungen zu ihren Lernressourcen, -methoden, -strategien und -techniken durch andere Teilnehmende. ▶ formulieren für sich, welche ihrer bisherigen Methoden, Strategien und Techniken sie in die neue Phase ihres lebenslangen Lernprozesses übernehmen wollen und welche Veränderungsmöglichkeiten sie haben. ▶ beschreiben Ansprüche, die sie an ihre Lernergebnisse im Rahmen der Zusatzqualifizierung stellen. ▶ formulieren positive Annäherungsziele, auf die sie bis zum Ende der Zusatzqualifizierung hinarbeiten wollen. ▶ recherchieren wissenschaftlich fundierte Lernmethoden, -strategien und -techniken.	Lernressourcen und Lernanforderungen – Identifikation persönlicher und verallgemeinerbarer Lernmethoden, -strategien und -techniken in (hoch)schulischen und berufspraktischen Lernsituationen Zusammenhang zwischen persönlichen Lernstrategien und Lernergebnissen selbstgesteuerte Lernprozesse und Lernbegleitung – erste erfahrungsbasierte Annäherung eigene Ansprüche an Lernergebnisse im Rahmen der Zusatzqualifizierung Auswahl, Anwendung und Erweiterung von persönlichen Lernmethoden, -strategien und -techniken wissenschaftlich fundierte Lernmethoden, -strategien und -techniken und ihre Begrenzung	Lernspirale (MB 1.2.2.1): ▶ Concept Mapping in Einzelarbeit ▶ Kollegiale Beratung in (Zufalls-)Kleingruppen ▶ Lerntempoduett/Lerntempo-Partnerschaften ▶ Plenumspräsentation und -diskussion ▶ Abstimmung im aktiven Plenum ▶ Kofferpacken	Hinweis zur Raumausstattung: ▶ Die Bestuhlung sollte den Wechsel zwischen Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit ohne großen Aufwand ermöglichen. ▶ neben dem Seminarraum ggf. weitere Gruppenarbeitsräume vorhalten Arbeitsmaterial: ▶ Methodenblatt „Lernspirale" (MB 1.2.2.1) ▶ Arbeitsaufträge für die Teilnehmenden basierend auf den im Methodenblatt beschriebenen Phasen der Lernspirale Literaturhinweise: ▶ zum Konzept der Lernspirale siehe z. B. Klippert (2008) ▶ zur Zielformulierung und Entwicklung von Lösungs- und Handlungsstrategien sowie zu Planungsstrategien im Lerncoaching siehe z. B. Faude-Koivisto/Gollwitzer (2009, S. 210ff.); Hardeland (2019, S. 56ff.); Kölln/Pallasch (2020, S. 208ff.)

	Lernen an und in der eigenen Lebensgeschichte – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
	▶ leiten aus den Rechercheergebnissen an ihre persönliche Ressourcen angepasste Lernmethoden, -strategien und -techniken ab. ▶ prüfen die von ihnen entwickelten Möglichkeiten mittels Kriterien, z. B. Erreichbarkeit, Einstellungen, Realisierbarkeit, Rahmenbedingungen. ▶ wählen Lernmethoden, -strategien und -techniken aus, die sie in diesem Theorieblock umsetzen wollen und planen deren konkrete Umsetzung. ▶ leiten verallgemeinerbare Lernmethoden, -strategien und -techniken ab, insbesondere bezogen auf selbstgesteuertes Lernen in der Hochschule und der Pflegepraxis. ▶ übertragen ihre gewonnenen Erkenntnisse auf die Begleitung und Unterstützung von Lernprozessen der Studierenden/Auszubildenden.			

	Lernen an und in der eigenen Lebensgeschichte – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
~ 2	**Sequenz 3: Abschlussdiskussion „Praxisanleitung als Lernbegleitung“** Im Vordergrund der abschließenden Sequenz steht die Reflexion der persönlichen Haltung zur Gestaltung und Begleitung von Lehr-Lern-Prozessen.			
	▶ machen sich persönliche (implizite) pädagogische Überzeugungen bewusst. ▶ erörtern erste Begründungsansätze für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und die Begleitung von selbstgesteuerten Lernprozessen im Kontext der praktischen Anteile der Pflegeausbildung. ▶ identifizieren mögliche, bei der Lernbegleitung auftretende Konflikte, etwa aufgrund von Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung. ▶ verständigen sich über ihre persönliche Einstellung zur Lernbegleitung als Element der Praxisanleitung. ▶ identifizieren mögliche Einstellungsänderungen und die damit zusammenhängenden, individuellen Begründungen.	persönliche pädagogische Überzeugungen selbstgesteuerte Lernprozesse und Lernbegleitung – erster Überblick ➔ *Weiterführung in Modul 2, LE 2.3 „Lernprozesse durch Gespräche begleiten“*	Aufstellung im Raum – Positionierung entlang einer markierten oder gedachten Linie (Skala) zu (provozierend) kontrastiv durch die Lehrperson formulierten Thesen Lehrendenkurzvortrag mit Brainstorming, z. B. zu den Chancen und Herausforderungen von Lernbegleitung als Konzept für die Praxisanleitung; Visualisierung auf digitalen Pinnwänden/Plakaten (z. B. TaskCards, pinnet, Padlet) Partnerinterview (z. B. zu der Frage „Praxisanleitende in der Rolle von lernbegleitenden Lehrenden – Wer bin ich jetzt?“) mit anschließender Vorstellung der Meinungen im Plenum	Hinweis zur Raumausstattung: ▶ ausreichend freie Fläche für die Aufstellung im Raum Arbeitsmaterial: ▶ Präsentation zur Lernprozessbegleitung in der Praxisanleitung Literaturhinweise: ▶ zum Prozess der Lernbegleitung siehe z. B. Bauer u. a. (2007, S. 69ff.); Kuckeland/Schneider (2018a)

Arbeitsblatt 1.2.1.1

Lernbiografie – Mein bisheriger Weg

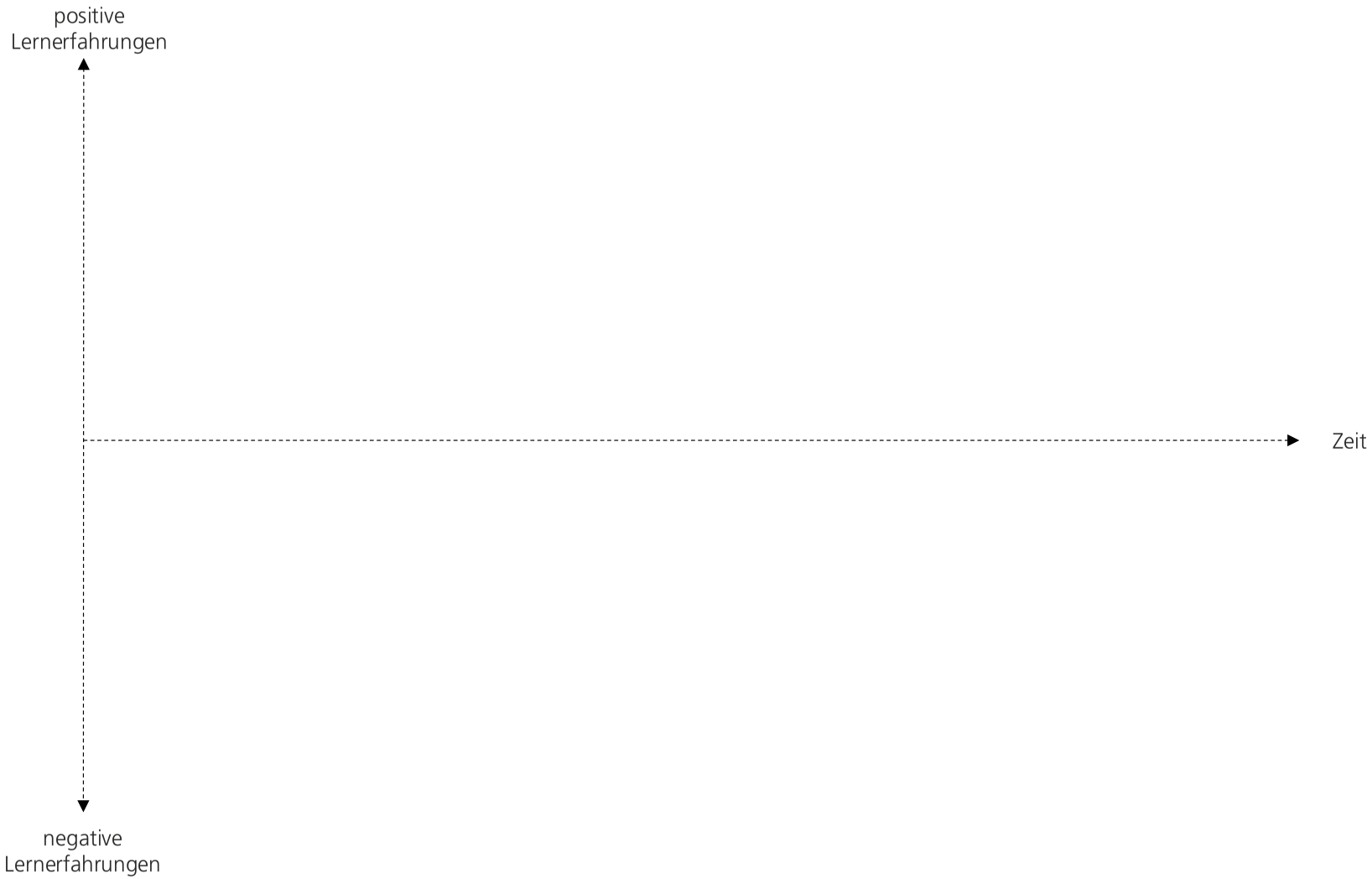
Stellen Sie Ihre Lerngeschichte in Form einer Kurve dar – Ihre verschiedenen Lernstationen im Auf & Ab, Höhen & Tiefen, Kurven & Geraden, Erfolge & Misserfolge, Überraschungen – und denken Sie dabei nicht nur an das Lernen in der Schule und der Hochschule!

Wo haben Sie gute oder negative Lernerfahrungen gemacht? Wo lagen bzw. liegen Ihre Stärken?

Welche Strategien etc. haben Ihnen in welchen Situationen besonders geholfen?

Malen Sie, zeichnen Sie, schreiben Sie, integrieren Sie Bilder und Fotos – alles ist erlaubt und erwünscht!

Arbeitsblatt 1.2.1.1



Methodenblatt 1.2.2.1

Lernspirale

Kurzvorstellung

Die Lernspirale in Anlehnung an Klippert (2008; 2017) ist ein mehrstufiges, spiralförmig gestaltetes Lehr-Lern-Arrangement, das im Wesentlichen auf kooperatives und selbstgesteuertes bzw. selbstbestimmtes Lernen zielt. Prägendes Merkmal einer Lernspirale ist das stete Wechselspiel von verschiedenen Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit) und vielfältigen Lerntätigkeiten. Die Grundstruktur einer Lernspirale basiert auf dem Prinzip der vollständigen Handlung und besteht aus sechs methodisch möglichst abwechslungsreich gestalteten Phasen (vgl. Klippert 2017, S. 19):

1) Inputphase
2) Bearbeitungsphase
3) Nachhilfephase
4) Konstruktions- bzw. Rekonstruktionsphase
5) Präsentations- und Reflexionsphase
6) Vertiefungs- bzw. Transferphase

Vorgehen

Inputphase

Die Lehrperson erläutert den Ablauf und gibt konkrete Instruktionen zu den bevorstehenden Arbeitsschritten, sodass die Teilnehmenden Orientierung gewinnen und sich auf das Kommende einstellen können.

Bearbeitungsphase

Vor dem Hintergrund der bereits erstellten Lernbiografiekurven ermitteln die Teilnehmenden in Einzelarbeit persönliche Lernressourcen, -methoden,-strategien und -techniken und stellen diese in Zusammenhang mit den jeweiligen Lernergebnissen. Sie notieren ihre Erkenntnisse in Stichworten und fertigen eine Concept Map an, um ihr bisheriges Vorgehen in Lernprozessen festzuhalten. Danach sind sie aufgefordert, ihr Lernanliegen/Ziel für die Zusatzqualifizierung in Form einer Schlagzeile zu formulieren.

Nachhilfephase

In dieser Phase arbeiten die Teilnehmenden in (Zufalls-)Kleingruppen und setzen sich wechselseitig mit den persönlichen Lernprozessen auseinander, indem sie sprechen, zuhören, gegenseitig Fragen klären und Lösungsvorschläge formulieren. Im Sinne der Kollegialen Beratung beschreibt eine Person zunächst kurz ihre bisherige Herangehensweise beim Lernen und benennt, was sie/er in der Zusatzqualifizierung erreichen möchte. Im nächsten Schritt können die anderen Personen Verständnisfragen stellen. Danach beginnt das Brainstorming: Die anderen Teilnehmenden äußern ihre Gedanken und Ideen, die von der ratsuchenden Person notiert werden. Eine Bewertung durch die

ratsuchende Person erfolgt dabei nicht. Wenn keine Ideen mehr fließen, endet diese Beratungsrunde mit der Frage an die ratsuchende Person, was sie daraus mitnimmt. Danach folgt die nächste Runde, sodass am Ende der Nachhilfephase alle Teilnehmenden Beratung erfahren haben.

Konstruktionsphase bzw. Rekonstruktionsphase

Die Teilnehmenden arbeiten im Lerntempoduett, um sich im Wechsel von Einzel- und Partnerarbeit alternative Lernmethoden, -strategien und -techniken zu erschließen und diese mittels Kriterien wie Erreichbarkeit, Einstellungen, Realisierbarkeit und Rahmenbedingungen zu analysieren.

In Einzelarbeit überarbeiten die Teilnehmenden ggf. zunächst ihre Zielformulierung, um klare und positive Annäherungsziele festzulegen, auf die sie bis zum Ende der Zusatzqualifizierung hinarbeiten wollen. Sie recherchieren wissenschaftlich fundierte Lernmethoden, -strategien und -techniken und fassen ihre Erkenntnisse stichpunktartig zusammen. Dabei empfiehlt sich, im Arbeitsauftrag auf einschlägige und zugängliche Datenbanken hinzuweisen. Einen Überblick über Onlinequellen im Bereich Pädagogik und Erziehungswissenschaft (u. a. erziehungswissenschaftliche Literaturdatenbanken und Zeitschriften) gibt der Deutsche Bildungsserver unter **https://www.bildungsserver.de/fachliteratur-und-forschungsdaten-fuer-paedagogik-und-erziehungswissenschaft-27-de.html**. Auch folgende Fachdatenbanken bieten Informationen zu pädagogischen bzw. pädagogisch-psychologischen Themenfeldern wie der Lehr-Lern-Forschung: FIS Bildung Literaturdatenbank, peDOCS – Open Access-Publikationen für Erziehungswissenschaft & Bildungsforschung (jeweils über das Fachportal Pädagogik), Psyndex und PsycINFO. Ergänzend kann eine Suche in Google Scholar erfolgen, denn Artikel mancher wissenschaftlicher Open-Access-Zeitschriften wie z. B. „die hochschullehre“ werden nur dort indiziert.

Haben die Teilnehmenden den Arbeitsauftrag zur Recherche abgeschlossen, signalisieren sie dies durch Aufstehen vom Platz. Wer immer als nächstes fertig ist, bildet mit der stehenden Person ein Lerntempoduett. Anhand ihrer Stichpunkte stellen sich die Teilnehmenden nun gegenseitig ihre Rechercheergebnisse vor und entwickeln gemeinsam erste Ideen für die Erweiterung der persönlichen Lernmethoden, -strategien und -techniken.

In Einzelarbeit bestimmen die Teilnehmenden anschließend an ihre persönlichen Ressourcen und Ziele angepasste Lernmethoden, -strategien und -techniken und planen die konkrete Umsetzung, indem sie z. B. ihre Concept Map weiterentwickeln. Auch kann die eigenständige Auswahl von Maßnahmen durch ein heuristisches Modell, die sogenannte Lösungsmatrix (vgl. Kölln/Pallasch 2020, S. 208ff.), angeregt werden sowie die konkrete Umsetzung durch die Erstellung von Wenn-Dann Plänen (vgl. Faude-Koivisto/Gollwitzer 2009, S. 210ff.; Hardeland 2019, S. 65ff.).

Sind die Teilnehmenden fertig, signalisieren sie dies erneut durch Aufstehen vom Platz und bilden Lerntempoduette. Sie stellen sich nun wechselseitig ihre entwickelten Möglichkeiten vor und prüfen diese bezogen auf z. B. Erreichbarkeit, Einstellungen, Realisierbarkeit und Rahmenbedingungen. Ihre Erkenntnisse halten sie stichpunktartig fest und passen ggf. ihre entwickelten Möglichkeiten an.

Präsentations- und Reflexionsphase

Im Plenum präsentieren ausgeloste Teilnehmende ihre – über die vorherigen Phasen hinweg – entwickelte Concept Map. Die Teilnehmenden sind aufgefordert, die jeweiligen Lernmethoden, -strategien und -techniken anzusehen und sie hinsichtlich ihrer Verallgemeinerbarkeit und Umsetzbarkeit in (hoch)schulischen und pflegepraktischen Lernprozessen zu beurteilen. Es sollen Stärken und Schwächen von Lernmethoden, -strategien und -techniken thematisiert und dadurch Impulse zur Erweiterung der Kompetenzen zum lebenslangen Lernen wie auch zur Entwicklung lehrender Kompetenzen gegeben werden. Für die Visualisierung empfiehlt sich eine Gegenüberstellung der Stärken und Schwächen in Form einer Tabelle, z. B. auf dem Smartboard bzw. der Tafel, oder auch die Verwendung der Diskussionsplattform Kialo-edu (**https://www.kialo-edu.com/**).

Vertiefungs- bzw. Transferphase

In der letzten Phase wählt die Gruppe unter den verschiedenen Lernmethoden, -strategien und -techniken diejenigen aus, die für die Praxisausbildung/Praxisanleitung geeignet scheinen. Dabei arbeiten die Teilnehmenden im aktiven Plenum. Das heißt, die Gruppe wird als demokratisches Plenum verstanden, in das sich die Teilnehmenden gemeinsam einbringen und die Aufgabe kollaborativ lösen. Dabei übernimmt eine Person die Moderation des Diskussions- und Abstimmungsprozesses und eine andere Person hält die Ergebnisse schriftlich fest, z. B. auf der Tafel oder dem Smartboard. Auch ein digitales Tool zur Abstimmung kann genutzt werden. Wichtig ist, dass die Lehrperson sich aus dem Geschehen zurücknimmt, sich z. B. hinten in den Seminarraum setzt und möglichst wenig eingreift, auch wenn der Diskussionsprozess ins Stocken gerät, Irrwege beschritten werden oder sich die Diskussion zu weit vom Thema entfernt. Wenn sie zum Abschluss wieder übernimmt, ist es aber angebracht, den Diskussionsprozess nochmal zusammenzufassen oder auch Irrwege zu analysieren.

Abschließend finden sich die Teilnehmenden in einem Stuhlkreis zusammen und packen ihren eigenen Koffer. Sie schreiben dazu alles auf, was sie an Erkenntnissen aus dem Unterricht für die Begleitung und Unterstützung der Lernprozesse von Studierenden/Auszubildenden mitnehmen und geben ihre Rückmeldung in der Form: „Ich packe in meinen Koffer … ein." Diese Evaluationen können in die folgende Lernsequenz einfließen.

Kommentar

Im Rahmen des vorgegebenen Lernkorridors sind die Teilnehmenden selbst für ihren Lernprozess verantwortlich und bestimmen ihr Lerntempo individuell.

Räumlich sollte die Möglichkeit bestehen, sich in den Tandem- und Teamphasen relativ ungestört zu unterhalten. Zudem sollten alle Teilnehmenden Zugang zu digitalen Medien sowie Literatur- und Forschungsdatenbanken haben, um eine eigenständige Recherche durchzuführen zu können.

Quellen

Faude-Koivisto, Tanya; Gollwitzer, Peter: Wenn-Dann Pläne. Eine effektive Planungsstrategie aus der Motivationspsychologie. In: Birgmeier, Bernd (Hrsg.): Coachingwissen. Wiesbaden 2009, S. 207–225

Hardeland, Hanna: Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. 7. Aufl. Baltmannsweiler 2019

Klippert, Heinz: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht. Weinheim, Basel 2008

Klippert, Heinz: Lernförderung im Fachunterricht: Leitfaden zum Arbeiten mit Lernspiralen. 2. Aufl. Augsburg 2017

Kölln, Detlef; Pallasch, Waldemar: Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung pädagogisch-therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz. 10. Aufl. Weinheim 2020

LS 2.1 Einfach besser nach dieser Empathie

Titel	Einfach besser nach dieser Empathie
Quelle	Das Narrativ wurde im Rahmen des Projekts HOPA erhoben und zur Fallsituation weiterentwickelt.
Art (Lernsituation, Lerneinheit)	Lernsituation (LS)
Kompetenzen/Inhalte	Die Teilnehmenden ▸ bauen Beziehungen mit Studierenden/Auszubildenden auf, dabei beachten sie die Prinzipien von Wertschätzung, Empathie, Achtsamkeit und Kongruenz und berücksichtigen die Relation von Nähe und Distanz. ▸ gestalten Kommunikationssituationen mit Studierenden/Auszubildenden, Mitgliedern des pflegerischen und interdisziplinären Teams und Vorgesetzten auf der Basis wechselseitiger Anerkennung auch unterschiedlicher Perspektiven und damit von Pluralität und fördern durch ihre Kommunikation die Selbstbestimmung der Studierenden/Auszubildenden. ▸ gestalten Aushandlungsprozesse mit Mitgliedern des pflegerischen und interdisziplinären Teams und setzen sich für die Ausbildungsqualität ein.
Stundenumfang	ca. 14 Unterrichtsstunden
Verknüpfung mit Curriculum	▸ Modul 2: Lehr-Lern-Beziehungen gestalten und Lernprozesse kompetenzorientiert fördern Weiterführung: ▸ Modul 2: Lehr-Lern-Beziehungen gestalten und Lernprozesse kompetenzorientiert fördern ▹ LE 2.3 Lernprozesse durch Gespräche begleiten
Literaturhinweise	Darmann-Finck, Ingrid; Duveneck, Nicole: Berufliche Sozialisation in den Gesundheitsfachberufen. In: Darmann-Finck, Ingrid; Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. Berlin, Heidelberg 2023, S. 531–550 Diepenhorst, Heiner: Anleitung für eine Organisationsaufstellung. Berlin o. J. URL: **https://teamentwicklung-lab.de/anleitung-organisationsaufstellung** (Stand: 10.06.2024) Drude, Carsten; Zielke-Nadkarni, Andrea: Unterrichtsmethoden in der Pflegeausbildung. München 2008 Einig, Claudia; Partsch, Sebastian; Darmann-Finck, Ingrid: Entwicklungsaufgaben im ersten Jahr der pflegeberuflichen Ausbildungsgänge. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 118 (2022) 2, S. 207–237 Fischer, Andreas; Hantke, Harald; Roth, Jens-Jochen; Senneke, Kristin; Pranger, Jan: Lernmodul „Umgang mit Widersprüchen“: Ausführungen für Ausbilder/innen. In: Fischer, Andreas; Hantke, Harald; Roth, Jens-Jochen (Hrsg.): Nachhaltig(-keit) ausbilden mit „Pro-DEENLA“-Lernmodulen (2/2). Leuphana Universität Lüneburg 2018. URL: **http://bwp-schriften.univera.de/Band20_18/02a_fischer_hantke_roth_senneke_pranger_Band20_18.pdf** (Stand: 10.06.2024)

Literaturhinweise	Fuhs, Burkhard; Rose, Lotte: (Un-)Gastlichkeit: Überlegungen zu Beziehungsgestaltungen in Pädagogik und Sozialer Arbeit. In: Richter, Sophia; Bitzer, Anna (Hrsg.): In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehungen in Forschung, Lehre und Praxis. Weinheim, Basel 2022, S. 26–42 Giesecke, Hermann: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 12. Aufl. Weinheim, Basel 2015 Gudjons, Herbert: Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht. 3. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. 2003 Havighurst, Robert J.: Developmental Tasks and Education. 3. Aufl. New York 1972 Hericks, Uwe: Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden 2006 Horn, Klaus-Peter; Brick, Regine: Das verborgene Netzwerk der Macht. Systemische Aufstellung in Unternehmen und Organisationen. Offenbach 2010 Keller-Schneider, Manuela: Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen. 2. Aufl. Münster 2020 Keller-Schneider, Manuela; Hericks, Uwe: Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2 (2011) 11, S. 20–31 Košinár, Julia: Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen 2014 Kuschik, Kerstin; Nazarkiewicz, Kirsten (Hrsg.): Aufstellungen lernen und lehren. Praxis der Systemaufstellung. Göttingen 2021 Leineweber, Sabine; Billich-Knapp, Melanie; Košinár, Julia: Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 11 (2021) 3, S. 475–490 Miller, Reinhold: Beziehungsdidaktik. 5. Aufl. Weinheim, Basel 2011 Müller-Christ, Georg; Holi, Heide; Kesselmann, Manuela: Idealtypen im Pflegesystem? Eine Erkundungsreise mithilfe von Systemaufstellungen. In: Lux, Gerald; Matusiewicz, David (Hrsg.): Pflegemanagement und Innovationen in der Pflege. Wiesbaden 2022, S. 219–231 Müller-Christ, Georg; Pijetlovic, Denis: Komplexe Systeme lesen. Das Potential von Systemaufstellungen in Wissenschaft und Praxis. Berlin, Heidelberg 2018 Oelke, Uta: Szenisches Spiel. In: PADUA 4 (2008) 3, S. 13–19 Oelke, Uta; Scheller, Ingo; Ruwe, Gisela: Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens in der Pflege. Theorie und Praxis eines neuen pflegedidaktischen Ansatzes. Bern 2000

Literaturhinweise	Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt/Main 1996, S. 70–182 Partsch, Sebastian; Einig, Claudia: Nursing students' perspective of nurse-patient relationships as a developmental task: A reconstructive-hermeneutic study. In: Journal of Nursing Education and Practice 11 (2021) 10, S. 54–62 Partsch, Sebastian; Einig, Claudia; Darmann-Finck, Ingrid: „Und irgendwann spricht man es auch nicht mehr an" – Entwicklungsaufgaben von Pflegeauszubildenden vom 1. in das 2. Ausbildungsjahr. In: Journal für Qualitative Forschung in Pflege- und Gesundheitswissenschaften 9 (2022) 1, S. 43–51 Rosselet, Claude: Andersherum zur Lösung: Die Organisationsaufstellung als Verfahren der intuitiven Entscheidungsfindung. Zürich 2017 Ruppert, Franz: Berufliche Beziehungswelten. Das Aufstellen von Arbeitsbeziehungen in Theorie und Praxis. Heidelberg 2003 Schein, Edgar H.: Organisationskultur. The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide. 3. Aufl. Bergisch Gladbach 2010 Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin 1998 Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. 48. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2010 Thomann, Christoph: Klärungshilfe 2 – Konflikte im Beruf. Methoden und Modelle klärender Gespräche. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2007 Tietze, Kim-Oliver: Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2016

Einfach besser nach dieser Empathie

„Also ich finde, dass bei Praxisanleitenden einfach besser nach dieser Empathie geguckt werden muss. Können die Menschen überhaupt mit Menschen umgehen? Und das können leider manche nicht. Vielleicht können sie mit Patientinnen und Patienten umgehen, aber nicht mit Studierenden und Auszubildenden. Darüber unterhalten wir uns im Semester sehr viel und in jeder Einrichtung kommt das vor. Es gibt Stationen, die sind 1A und dann gibt es wieder Stationen, da heulen schon vorher alle rum.

Ich habe auf so einer Station wirklich noch Glück gehabt, für meinen Kommilitonen war es einfach nur schrecklich. Er ist da angekommen, das Dienstzimmer war voll. Aber kein ‚Hallo' oder ‚Ich arbeite heute mit dir zusammen'. Einen Tritt haben sie ihm hingestellt, Block und Kugelschreiber in die Hand gedrückt und schon ging die Übergabe los. So was habe ich echt noch nie erlebt. Ich bin aber auch direkt und er ein zurückhaltender und ruhiger Typ. Ständig haben sie das bemängelt und ihm immer wieder unterstellt, er hätte kein Interesse. Den ganzen Einsatz hat er so um deren Anerkennung gebuhlt und versucht, irgendwas anders zu machen. Ruhig zu sein, heißt doch nicht, dass man nicht interessiert ist, sondern dass man z. B. Angst hat, Fehler zu machen, irgendjemandem im Weg zu stehen oder irgendwas Falsches anzusprechen. Natürlich ist man da zurückhaltend. Also auch dieser Moment, dass man halt auf Station kommt und überhaupt nicht weiß, wo man hinsoll. Und dann wird man noch ständig kritisiert, weil man ein ruhiger Typ ist. Da kann ich schon verstehen, wenn man nicht weitermachen will."

	Einfach besser nach dieser Empathie			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
~ 1	**Sequenz 1: Einstieg** Der Einstieg stellt das Erleben von Lehr-Lern-Beziehungen aus Perspektive der Studierenden/Auszubildenden in den Mittelpunkt. Die Teilnehmenden setzen die Fallsituation in Beziehung zu eigenen Erfahrungen und ihren Kenntnissen zum Onboarding, identifizieren problematische Aspekte und formulieren vor dem Hintergrund persönliche Lerninteressen bzw. Lernfragen.			
	▸ lesen die Fallsituation und berichten von Situationen, die sie selbst erlebt haben („An welche eigenen, selbst erlebten Situationen werde ich durch den Fall erinnert?“). ▸ aktivieren ihre Kenntnisse zum Onboarding und identifizieren die zentralen Probleme der Fallsituation aus den verschiedenen Perspektiven. ▸ formulieren ihre Lerninteressen bzw. Lernfragen und ordnen diese den Lernsequenzen zu.	Annäherung an die Fallsituation an Vorerfahrungen der Weiterbildungsteilnehmenden anknüpfen Onboarding von Studierenden/Auszubildenden *anknüpfend an Modul 1, LS 1.1 „Mal gut, mal schlecht“, Sequenz 2* Entwicklung von Lernfragen	Einführung in die Lernsituation mit Vorstellung der Fallsituation (**IB 2.1.1.1**) Unterrichtsgespräch (digitale) Kartenabfrage mit Clustern	Arbeitsmaterial: ▸ Informationsblatt mit der Fallsituation „Einfach besser nach dieser Empathie“ (**IB 2.1.1.1**) ▸ Kartenabfrage: Moderationskarten/Stifte/Pinnwand oder digitales Werkzeug (z. B. Flinga, ONCOO, Conceptboard)
~ 2	**Sequenz 2: Organisation in Beziehung setzen** Die Sequenz fokussiert die Auseinandersetzung mit der Lehr-Lern-Beziehungskultur im eigenen Arbeitsbereich. Mittels systemischer Aufstellungsarbeit visualisieren und erfahren die Teilnehmenden körperlich und sinnlich-emotional die Positionen von Studierenden/Auszubildenden und Praxisanleitenden im organisationalen Beziehungsgeflecht und werden zu deren Reflexion angeregt.			
	▸ identifizieren offene und verdeckte Strukturen, Muster und Prozesse im eigenen Arbeitsbereich und setzen sie in Bezug zur Organisationskultur und -struktur der Einrichtung.	Organisationskultur/-struktur und ihre Bedeutung für eine lernförderliche Arbeitsumgebung – erlebnis-/erfahrungsbezogener Zugang: ▸ Ebenen der Organisationskultur	Organisationsaufstellung zum Thema „Praktische Ausbildung als Teamarbeit“ Unterrichtsgespräch zu den Fragen „Welche Impulse nehmen Sie aus der Aufstellung mit? Was ist konkret zu tun?“	Hinweis zur Raumausstattung: ▸ möglichst großer Raum mit ausreichend freier Fläche

	Einfach besser nach dieser Empathie			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
	▸ nehmen deren Bedeutung für eine lernförderliche Arbeitsumgebung wahr. ▸ machen sich bewusst, wie sie selbst und wie andere in Arbeitsbeziehungen Nähe und Distanz herstellen und aus welchen Gründen sie dies tun. ▸ vergegenwärtigen sich die Wünsche und Erwartungen der Studierenden/Auszubildenden an die Integration ins (Pflege-)Team, z. B. den Wunsch, als Teil des Teams anerkannt zu werden. ▸ reflektieren vor diesem Hintergrund arbeitsbereichsinterne Strukturen, Muster und Prozesse und entwickeln ggf. Veränderungsmöglichkeiten.	▸ organisationale Beziehungsgeflechte ▸ Nähe und Distanz in Arbeitsbeziehungen Wünsche und Erwartungen der Studierenden/Auszubildenden an die Integration ins (Pflege-)Team		Arbeitsmaterial: ▸ Methodenblatt „Organisationsaufstellung – Praktische Ausbildung als Teamarbeit“ (**MB 2.1.2.1**) ▸ Methodenkarten für Moderator/-in (1 Person), Stellvertretende (4–6 Personen), Beobachtende (restliche Gruppe), basierend auf Fischer u. a. (2018) ▸ Leerkarten zum Beschriften und Umhängen, um zu kennzeichnen, welche/-r Stellvertretende für welche Rolle steht ▸ ggf. Flipchart und -papier/(digitales) Whiteboard sowie entsprechenden Stift zur Visualisierung des Aufstellungsthemas Literaturhinweise: ▸ zur Organisationsaufstellung siehe z. B. Horn/Brick (2010) und Rosselet (2017) ▸ zu den Ebenen der Organisationskultur siehe z. B. Müller-Christ/Pijetlovic (2018, S. 83ff.) und Schein (2010, S. 31ff.)

Std.	Einfach besser nach dieser Empathie Ziele Die Teilnehmenden …	Inhalte	Methodische Vorschläge (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	Anmerkungen (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
~ 2	**Sequenz 3: Beziehungsarbeit bewältigen – Entwicklungsaufgaben in der Pflege- und Lehrendenausbildung** Diese Sequenz zielt auf die Erarbeitung des Konzepts der Entwicklungsaufgaben. Anhand von empirischen Erkenntnissen erschließen sich die Teilnehmenden exemplarisch verschiedene Entwicklungsaufgaben in der Pflege- und Lehrendenausbildung und stellen Bezüge zur Kompetenzentwicklung und Gestaltung von Lehr-Lern-Beziehungen her.			
	▸ kennen grundlegende Aspekte des Konzepts der Entwicklungsaufgaben und wissen um allgemeine Entwicklungsaufgaben in verschiedenen Lebensphasen, insbesondere im Jugend- und frühen Erwachsenenalter. ▸ gewinnen einen Überblick über die verschiedenen Entwicklungsaufgaben in der Pflegeausbildung. ▸ erläutern ausgewählte Entwicklungsaufgaben in der Pflegeausbildung. ▸ erkennen die Bedeutung der Lehr-Lern-Beziehung für die erfolgreiche Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben und damit für die Kompetenzentwicklung von Studierenden/Auszubildenden. ▸ vergleichen die Entwicklungsaufgaben in der Pflegeausbildung mit denen in der Lehrendenausbildung und ermitteln Parallelen und Unterschiede.	Konzept der Entwicklungsaufgaben im Überblick Entwicklungsaufgaben in der Pflegeausbildung: ▸ Einfluss der Lehr-Lern-Beziehung auf deren Bewältigung ▸ Parallelen und Unterschiede zu den Entwicklungsaufgaben in der Lehrendenausbildung	Lehrendenvortrag zum Konzept der Entwicklungsaufgaben sowie zum Überblick über die Entwicklungsaufgaben in verschiedenen Lebensphasen im Allgemeinen und den Entwicklungsaufgaben in der Pflegeausbildung im Besonderen Selbsterarbeitung ausgewählter Entwicklungsaufgaben in der Pflegeausbildung („Pflegebeziehung gestalten“, „Entwicklung eines Verständnisses von sich selbst“, „Rollenfindung in Organisationen“) mittels der Methode Triade oder Gruppenpuzzle Unterrichtsgespräch zur Bedeutung professioneller Lehr-Lern-Beziehungen für die erfolgreiche Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben und damit für die Kompetenzentwicklung von Studierenden/Auszubildenden Lehrendenkurzvortrag zu den Entwicklungsaufgaben in der Lehrendenausbildung (Fokus auf die Entwicklungsaufgabe „Anerkennende Klassenführung“) Unterrichtsgespräch zum Vergleich der Entwicklungsaufgaben in der Pflegeausbildung und in der Lehrendenausbildung	Arbeitsmaterial: ▸ Präsentation zum Überblick über das Konzept der Entwicklungsaufgaben (nach Havighurst) und die Entwicklungsaufgaben in der Pflegeausbildung mit integriertem Erklärvideo (dazu z. B. **https://studyflix.de/paedagogik-psychologie/entwicklungsaufgaben-6251?topic_id=594 oder https://www.youtube.com/watch?v=rVLYxxWcucM**) ▸ Arbeitsauftrag und Textpassagen aus empirischen Studien zu ausgewählten Entwicklungsaufgaben in der Pflegeausbildung für die Selbsterarbeitung ▸ Präsentation zu den Entwicklungsaufgaben in der Lehrendenausbildung Literaturhinweise: ▸ zum Konzept der Entwicklungsaufgaben und den Entwicklungsaufgaben in verschiedenen Lebensphasen siehe z. B. Havighurst (1972)

	Einfach besser nach dieser Empathie			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
	▸ leiten aus den gewonnenen Erkenntnissen Schlussfolgerungen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Beziehungen sowohl für die Kompetenzentwicklung von Studierenden/Auszubildenden als auch für ihre eigene ab.		Plenumsdiskussion zum Impuls „Gestaltung professioneller Beziehungen als Entwicklungsaufgabe – Was brauchen Studierende/Ausbildende? Was brauchen Praxisanleitende?“	▸ zu den Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Pflegeausbildung siehe z. B. Darmann-Finck/Duveneck (2023, S. 544ff.), Einig/Partsch/Darmann-Finck (2022), Partsch/Einig (2021), Partsch/Einig/Darmann-Finck (2022) ▸ zu den Entwicklungsaufgaben in der Lehrendenausbildung siehe z. B. Hericks (2006), Keller-Schneider (2020), Keller-Schneider/Hericks (2011), Košinár (2014) und Leineweber/Billich-Knapp/Košinár (2021) ▸ zur Methode Triade siehe Drude/Zielke-Nadkarni (2008, S. 144f.)
~ 7	**Sequenz 4: Anerkennende Arbeitsbeziehungen gestalten & Unwägbarkeiten reflektieren** Im Mittelpunkt dieser Sequenz steht die Reflexion von Herausforderungen, Machtverhältnissen und Widersprüchen in der Kommunikation und Beziehung zwischen Studierenden/Auszubildenen und Praxisanleitenden. Die Teilnehmenden setzen sich dazu selbstständig in verschiedenen Lernstationen mit entsprechenden Arbeitsaufträgen auseinander und entwickeln unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten zur Gestaltung von Lehr-Lern-Beziehungen.			
	▸ erproben unterschiedliche Statuspositionen und erkennen die Bedeutung von Körperhaltung, Gestik und Mimik zur Verminderung bzw. Verstärkung der strukturell bedingten Asymmetrie von Lehr-Lern-Beziehungen und die damit verbundenen Machtunterschiede.	Aufbau und Gestaltung von lernförderlichen Beziehungen mit Studierenden/Auszubildenden Asymmetrie von Lehr-Lern-Beziehungen und die damit verbundenen Machtpotenziale	Vorstellung des Arbeitsauftrags und Einteilung in Gruppen Stationenlernen: ▸ Lernstation 1: Statuspositionen/-haltungen erproben und reflektieren ▸ Lernstation 2: Herausfordernde Kommunikationssituationen zwischen Praxisanleitenden und Studierenden/Auszubildenden analysieren und gestalten	Arbeitsmaterial: ▸ Arbeitsaufträge für die Lernstationen (**AB 2.1.4.1–2.1.4.5**) ▸ Transkript/Audio einer herausfordernden Kommunikationssituation zwischen Praxisanleiter/-in und Studierender/Studierendem bzw. Auszubildender/Auszubildendem (z. B. Schweigen, Redefluss) für die Lernstation 2

	Einfach besser nach dieser Empathie			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
	▸ analysieren herausfordernde Kommunikationssituationen mit Studierenden/Auszubildenden sowie Mitgliedern des pflegerischen und interdisziplinären Teams und Vorgesetzten. ▸ identifizieren mögliche Störungen und Barrieren der Kommunikation. ▸ entwickeln unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten zum Abbau von Kommunikationsbarrieren unter Berücksichtigung von generationsspezifischen und individuellen Handlungs- und Deutungsmustern. ▸ erkunden institutionalisierte/ritualisierte Interaktionen in der Praxisanleitung am Beispiel des Erstgesprächs und erarbeiten Handlungsalternativen zum Aufbau von lernförderlichen Beziehungen mit Studierenden/Auszubildenden. ▸ erläutern die theoretische Unterscheidung von diffuser und rollenförmiger Beziehungsgestaltung am Beispiel der professionellen Haltung gegenüber Studierenden/Auszubildenden.	mögliche Störungen und Barrieren der Kommunikation Abbau von Kommunikationsbarrieren Berücksichtigung von generationsspezifischen und individuellen Handlungs- und Deutungsmustern institutionalisierte/ritualisierte Interaktionen in der Praxisanleitung diffuse und rollenförmige Beziehungsgestaltung	▸ Lernstation 3: Ritualisierte Interaktionen in der Praxisanleitung am Beispiel des Erstgesprächs erkunden ▸ Lernstation 4: Widersprüchliche Merkmale professioneller Lehr-Lern-Beziehungen wahrnehmen und reflektieren ▸ Lernstation 5: Herausfordernde Kommunikationssituationen zwischen Praxisanleitenden und Team/Vorgesetzten analysieren und gestalten Plakatrundgang mit abschließendem Unterrichtsgespräch zur Ergebnissicherung	▸ Text zu diffusen und rollenförmigen Sozialbeziehungen, z. B. Oevermann (1996, S. 109–118) für die Lernstation 4 ▸ Transkript/Audio einer herausfordernden Kommunikationssituation zwischen Praxisanleiter/-in und Team/Vorgesetzten (z. B. pflegerische Versorgung versus praktische Ausbildung, knappe Zeit für Praxisanleitung, kaum gemeinsame Dienstzeit von Praxisanleitung und Studierenden/Auszubildenden) für die Lernstation 5 ▸ Flipchart und -papier sowie entsprechende Stifte für jede Lernstation Literaturhinweise: ▸ zur widersprüchlichen Einheit von diffuser und rollenförmiger Sozialbeziehung im Arbeitsbündnis siehe Oevermann (1996) ▸ zu den ausgewählten Methoden des szenischen Spiels siehe Scheller (1998, S. 98f.) und Oelke/Scheller/Ruwe (2000, S. 157ff.)

	Einfach besser nach dieser Empathie			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
	▸ reflektieren den für das pädagogische Verhältnis konstitutiven Widerspruch zwischen diffuser und rollenförmiger Beziehungsgestaltung und leiten Schlussfolgerungen für die Gestaltung von professionellen Lehr-Lern-Beziehungen in der Praxisanleitung ab.			
~ 2	**Sequenz 5: Spannungsfelder professioneller Lehr-Lern-Beziehungen** In dieser abschließenden Sequenz reflektieren die Teilnehmenden die Spannungsfelder Nähe–Distanz und Ordnung/System–Freiheit/Spontanität. Anhand der Systemischen Visualisierung loten sie mit Blick auf die Gestaltung von professionellen Lehr-Lern-Beziehungen eine ausgewogene Balance aus.			
	▸ erkunden persönliche Bedürfnisse nach Nähe, Distanz, Ordnung/System und Freiheit/Spontanität. ▸ reflektieren die Spannung zwischen Nähe und Distanz sowie zwischen Ordnung/System und Freiheit/Spontanität in professionellen Lehr-Lern-Beziehungen. ▸ loten unter Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven eine ausgewogene Balance in diesen Spannungsfeldern aus. ▸ reflektieren die gesamte Lernsituation und halten für sich relevante Aspekte fest.	Spannungsfelder in professionellen Lehr-Lern-Beziehungen – Nähe versus Distanz, Ordnung/System versus Freiheit/Spontanität	Systemische Visualisierung zum Thema „Spannungsfelder in Lehr-Lern-Beziehungen ausbalancieren“ Reflexionskarussell zur Gestaltung von Lehr-Lern-Beziehungen mit den Impulsen „Bisher habe ich…“, „Wenn ich Praxisanleiter/-in bin, dann…“, „Schwierig finde ich…“ oder Rede-/Meldekette zum Impuls „Gestaltung von Lehr-Lern-Beziehungen – Was nehme ich mit?“ (Lehrperson notiert Stichworte zu den Redebeiträgen und erstellt eine Wortwolke, z. B. mittels Mentimeter)	Hinweis zur Raumausstattung: ▸ möglichst großer Raum mit ausreichend freier Fläche Arbeitsmaterial: ▸ Methodenblatt „Systemische Visualisierung – Spannungsfelder ausbalancieren“ (**MB 2.1.5.1**) ▸ Methodenkarten für Moderator/-in (1 Person), Stellvertretende (6–8 Personen), Beobachtende (restliche Gruppe), basierend auf Fischer u. a. (2018) ▸ Stift und Papier für jede Teilnehmende und jeden Teilnehmenden ▸ Leerkarten zum Beschriften und Umhängen, um zu kennzeichnen, welche/-r Stellvertretende für welche Rolle steht

	Einfach besser nach dieser Empathie			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
				▸ Reflexionskarussell: Plakate, Stifte ▸ Rede-/Meldekette: ggf. „Sprechball" oder „Sprechstein" Literaturhinweise: ▸ zu den Grundtendenzen der Lehrendenpersönlichkeit siehe Gudjons (2003, S. 11ff.) ▸ zur Systemischen Visualisierung siehe z. B. Fischer u. a. (2018) und Müller-Christ/Pijetlovic (2018, S. 276ff.) ▸ zur Methode Reflexionskarussell siehe z. B. **https://servicelearning.ch/wp-content/uploads/cmdm/10380/1637400067_Reflexionsmethoden.pdf** ▸ zur Methode Rede-Meldekette siehe z. B. **https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/meldekette/**

Informationsblatt 2.1.1.1

Einfach besser nach dieser Empathie

„Also ich finde, dass bei Praxisanleitenden einfach besser nach dieser Empathie geguckt werden muss. Können die Menschen überhaupt mit Menschen umgehen? Und das können leider manche nicht. Vielleicht können sie mit Patientinnen und Patienten umgehen, aber nicht mit Studierenden und Auszubildenden. Darüber unterhalten wir uns im Semester sehr viel und in jeder Einrichtung kommt das vor. Es gibt Stationen, die sind 1A und dann gibt es wieder Stationen, da heulen schon vorher alle rum.

Ich habe auf so einer Station wirklich noch Glück gehabt, für meinen Kommilitonen war es einfach nur schrecklich. Er ist da angekommen, das Dienstzimmer war voll. Aber kein ‚Hallo' oder ‚Ich arbeite heute mit dir zusammen'. Einen Tritt haben sie ihm hingestellt, Block und Kugelschreiber in die Hand gedrückt und schon ging die Übergabe los. So was habe ich echt noch nie erlebt. Ich bin aber auch direkt und er ein zurückhaltender und ruhiger Typ. Ständig haben sie das bemängelt und ihm immer wieder unterstellt, er hätte kein Interesse. Den ganzen Einsatz hat er so um deren Anerkennung gebuhlt und versucht, irgendwas anders zu machen. Ruhig zu sein, heißt doch nicht, dass man nicht interessiert ist, sondern dass man z. B. Angst hat, Fehler zu machen, irgendjemandem im Weg zu stehen oder irgendwas Falsches anzusprechen. Natürlich ist man da zurückhaltend. Also auch dieser Moment, dass man halt auf Station kommt und überhaupt nicht weiß, wo man hinsoll. Und dann wird man noch ständig kritisiert, weil man ein ruhiger Typ ist. Da kann ich schon verstehen, wenn man nicht weitermachen will."

Methodenblatt 2.1.2.1

Organisationsaufstellung – Praktische Ausbildung als Teamarbeit

Methodische Anleitung für die Lehrperson

In der Organisationsaufstellung übernehmen Sie als Lehrperson die Rolle der Aufstellungsleitung, d. h., Sie führen die Gruppe der Teilnehmenden und begleiten sie im Prozess. Sie sind also dafür zuständig, den Auftrag zu erklären und die Teilnehmenden mittels Anweisungen und Leitfragen ein Beziehungsgeflecht zum Thema „Praktische Ausbildung als Teamarbeit" mit Stellvertretenden aufstellen und diskutieren zu lassen (vgl. Fischer u. a. 2018).

Vorbereitung

Sie erstellen Methodenkarten für sich als Moderator/-in sowie für die Stellvertretenden (4–6 Personen) und Beobachtenden (restliche Gruppe) basierend auf Fischer u. a. (2018). Diese Karten enthalten eine Schritt-für-Schritt-Anleitung zur Durchführung der Organisationsaufstellung zum Thema „Praktische Ausbildung als Teamarbeit" – aus Perspektive der jeweiligen Rolle. Sie werden im Unterricht zur Verfügung gestellt und geben Sicherheit während der nicht alltäglichen Aufstellungsarbeit.

Bereiten Sie auch Leerkarten zum Beschriften und Umhängen vor. Diese Umhängeschilder werden in der Aufstellungsarbeit genutzt, um zu kennzeichnen, welche stellvertretende Person für welche Rolle steht.

Durchführung

Einleitung & Klärung des Auftrags

- Sie begrüßen die Teilnehmenden zur Organisationsaufstellung mit dem Thema „Praktische Ausbildung als Teamarbeit".
- Sie erläutern die Methode und den Auftrag bzw. das Thema, um sich gemeinsam auf die Organisationsaufstellung vorzubereiten.
- Gegebenenfalls visualisieren Sie das Thema auf einem Flipchart oder (digitalen) Whiteboard.

Aufbau des Bildes

- Sie lassen die Teilnehmenden eine Person (möglich auch: zwei Personen aus dem gleichen Arbeitsbereich) wählen, die das Beziehungsgeflecht in ihrem Arbeitsbereich im freien Raum aufstellt (aufstellen) und die Stellvertretenden auswählt (auswählen).

An die Gruppe gewandt sagen Sie z. B.:
„Zunächst bestimmen Sie […] [eine Person, die die Stellvertretenden auswählt] und danach im Raum aufstellt. Das ergibt ein Abbild der aktuellen Situation in einem Arbeitsbereich. Es ist übrigens nicht wichtig, wen Sie für welchen Akteur [oder welche Akteurin] auswählen; [die oder] der Gewählte muss bloß einverstanden sein und am Experiment teilnehmen wollen."
(Rosselet 2017, S. 97, Hervorhebung durch die Autorinnen)

- Sie fragen die Gruppe nach freiwilligen Stellvertretenden.
- Sie leiten die aufstellende Person schrittweise zur Aufstellung im freien Raum an.
  - Die aufstellende Person legt die beteiligten Personen und/oder Gruppen fest.

An die aufstellende Person gewandt sagen Sie z. B.:
Legen Sie die beteiligten Personen und/oder Gruppen fest, die sich aktuell in Ihrem Arbeitsbereich bewegen und die für die praktische Ausbildung von Studierenden/Auszubildenden von Bedeutung sind. Hierbei ist nicht wichtig, ob diese Personen oder Gruppen dabei eine aktive Rolle übernehmen. Wichtig ist nur, ob ihnen aus Ihrer Sicht eine solche Rolle zukommt.

  - Sie beschriften währenddessen die Umhängeschilder. Achten Sie dabei darauf, dass Sie keine Namen, sondern neutrale Bezeichnungen (z. B. Pflegende 1, Pflegender 2, Pflegeassistentin, Pflegehelfer, Bereichsleitung) verwenden.
  - Sie weisen die Stellvertretenden in ihre Rolle ein.

An die Stellvertretenden gewandt sagen Sie z. B.:
„Sie achten ganz einfach darauf, was sich bei Ihnen verändert, wenn Sie aufgestellt werden und wenn nach und nach die anderen Stellvertreter [und Stellvertreterinnen] hinzu gestellt werden. – Wenn Ihre beiden Kollegen [und Kolleginnen] Sie jetzt auf einen Platz führen, dann konzentrieren Sie sich bitte auf Ihre Körperwahrnehmungen. Möglicherweise verspüren Sie auch einen ganz konkreten Impuls. Bitte registrieren Sie es fürs Erste einfach, ohne zu reagieren."
(Rosselet 2017, S. 97, Hervorhebung durch die Autorinnen)

  - Sie „weisen die restliche Gruppe in ihre Rolle als Beobachtende ein […] und lassen […] sie in einen Halbkreis setzen" (Fischer u. a. 2018).
  - Die/der Aufstellende stellt das Beziehungsgeflecht zwischen den beteiligten Personen und/oder Gruppen im freien Raum auf und vergibt dabei die Umhängeschilder an die Stellvertretenden.

An die aufstellende Person gewandt sagen Sie z. B.:
Stellen Sie die Stellvertreterinnen und Stellvertreter so im Raum auf, wie sie in Ihrem Arbeitsbereich zueinander stehen. Bitte sprechen Sie dabei nicht und arbeiten Sie nur mit den Dimensionen Nähe und Distanz, Zuwendung und Abwendung. (Anders als im szenischen Spiel sollen Sie keinen Einfluss auf Körperhaltung, Gestik, Mimik der Stellvertretenden nehmen.)
(vgl. Diepenhorst o. J.; Ruppert 2003, S. 91)

„Legen Sie je eine Hand auf die Schultern des Stellvertreters [oder der Stellvertreterin] und führen ihn [oder sie] dann in den Raum. Sie stimmen sich am besten ohne Worte untereinander ab, bis Sie den richtigen Platz gefunden haben. Machen Sie sich keine großen Gedanken, lassen Sie sich von Ihrer Intuition leiten. Sie werden irgendwann merken, dass ein Platz stimmig ist. Abstand und Blickwinkel entsprechen der Beziehung zwischen den Akteuren. Probieren Sie es einfach aus!"
(Fischer u. a. 2018, Hervorhebung durch die Autorinnen)

  - Wenn die aufstellende Person alle Stellvertretenden positioniert hat, vergewissern Sie sich, ob das Bild für sie stimmig ist.

Die aufstellende Person fragen Sie z. B.:
„Wollen Sie noch etwas verändern? Nehmen Sie sich bitte die Zeit und prüfen Sie, ob dieses Bild die Situation widerspiegelt, in der Sie sich aktuell befinden."
(Rosselet 2017, S. 98, Hervorhebung durch die Autorinnen)

- Die aufstellende Person nimmt im Halbkreis Platz und beobachtet den weiteren Prozess von ihrem Platz aus (vgl. Horn/Brick 2010, S. 63).

Wahrnehmung des Bildes

- In diesem Schritt geht es darum, die systemischen Ordnungen und Beziehungen zu (er)kennen. Sie sollten sich für diesen Schritt genügend Zeit nehmen, um das Aufstellungsbild gründlich zu erforschen und zu würdigen.
- Dreh- und Angelpunkt Ihrer Anleitung sind Ihre Hypothesen. Ununterbrochen bilden Sie Hypothesen, die Sie bezüglich Ihrer nächsten Frage bzw. Intervention leiten. Sollten Sie bisher über wenig Erfahrung in der Aufstellungsarbeit verfügen, bietet Ihnen Rosselet (2017, S. 56ff.) Hinweise zur Bedeutung von typischen Positionen, deren Erarbeitung Sie mit Fragen und Interventionen anregen können.
  Sie können die Stellvertretenden einzeln nach ihrem Wohlbefinden im Raum fragen, Ihnen zirkuläre Fragen stellen oder sie bitten, ihre Wahrnehmung durch Adjektive zu beschreiben.
  Wichtig ist es, die Stellvertretenden in ihrer Rolle anzusprechen (nicht mit ihren Namen), sodass die Abgrenzung zwischen Unterricht/Organisationsaufstellung und Pflegepraxis/Organisation gelingt (vgl. Diepenhorst o. J.; Fischer u. a. 2018).

Mögliche Fragen an die Stellvertretenden:
„Wir wollen hören, was Sie in Ihrer Position wahrnehmen. Ich frage Sie der Reihe nach, wie Sie aufgestellt wurden. Was hat sich […] im Laufe der Aufstellung verändert und wie ist die Beziehung zu den anderen Stellvertretern [und Stellvertreterinnen]?" (Rosselet 2017, S. 99, Hervorhebung durch die Autorinnen)
„Wie geht es Ihnen dort, wo Sie stehen?" (Diepenhorst o. J., Hervorhebung durch die Autorinnen)
„Wie geht es Ihnen mit dem Bild?" (Diepenhorst o. J., Hervorhebung durch die Autorinnen)
„Was und wen können Sie körperlich wahrnehmen?" (Horn/Brick 2010, S. 65)
„Haben Sie einen Bewegungsimpuls?" (Horn/Brick 2010, S. 65)
„Ist jemand oder etwas ausgeschlossen?" (Diepenhorst o. J., Hervorhebung durch die Autorinnen)
Wie nehmen Sie, Pflegender 2, die Beziehung zwischen Pflegender 1 und Bereichsleitung wahr?

- Wenn das Aufstellungsbild für den Moment gründlich erforscht ist, wenden Sie sich an die aufstellende Person und die Beobachtenden, die das Geschehen von außen verfolgt haben (vgl. Diepenhorst o. J.; Ruppert 2003, S. 100).

Mögliche Fragen an die aufstellende Person und die Beobachtenden:

„Wenn Sie das hören und sehen, haben Sie den Eindruck, dass es in etwa Ihrer eigenen Vorstellung entspricht? – Oder sind wir im ‚falschen Film'?" (Rosselet 2017, S. 100, Hervorhebung durch die Autorinnen)

„Was sagen Sie dazu? Können Sie mit dem, was sich hier zeigt, etwas anfangen?" (Horn/Brick 2010, S. 66, Hervorhebung durch die Autorinnen)

„Welcher Akteur [oder welche Akteurin] ist […] der [bzw. die] Stärkste im Bild?" (Fischer u. a. 2018, Hervorhebung durch die Autorinnen)

„Welcher Akteur [oder welche Akteurin] ist […] der [bzw. die] Schwächste im Bild?" (Fischer u. a. 2018, Hervorhebung durch die Autorinnen)

„Was fehlt?" (Diepenhorst o. J., Hervorhebung durch die Autorinnen)

„Was will hier noch anerkannt werden?" (Diepenhorst o. J., Hervorhebung durch die Autorinnen)

„Ist das, was wir sehen, hilfreich?" (Diepenhorst o. J., Hervorhebung durch die Autorinnen)

- Die Wahrnehmung des Bildes – angeregt vor allem durch die letzten Beispielfragen – verlagert sich auf die Metaebene, sodass der Übergang zum nächsten Schritt hergestellt wird.

Entwicklung des Bildes

- Sie leiten die Teilnehmenden beim Erschließen einer zum Positiven veränderten Teamstruktur/Zusammenarbeit im Rahmen der praktischen Ausbildung an. Es werden aufeinander aufbauende Zwischenbilder entwickelt, die in das Umstellen zum Lösungsbild münden.

Um diesen Schritt einzuleiten und die Entwicklung des ersten Zwischenbilds anzuleiten, sagen Sie z. B. an die Gruppe gewandt:

Unser nächster Schritt wird sein herauszufinden, auf was oder wen die Studierenden und Auszubildenden schauen. Was wünschen sie sich, was erwarten sie? Was ist für sie lernförderlich?

(vgl. Horn/Brick 2010, S. 67)

- Sie fordern die aufstellende Person auf, eine weitere stellvertretende Person auszuwählen, und benennen diese zunächst allgemein: Worauf Studierende und Auszubildende schauen (vgl. ebd.).
- Sie bitten die aufstellende Person, die neue stellvertretende Person an dem Punkt aufzustellen, auf den die Studierenden und Auszubildenden blicken. Es entsteht ein erstes Zwischenbild (vgl. ebd.).
- Sie wenden sich an die Stellvertretenden, die im ersten Bild aufgestellt wurden, und fragen sie einzeln bzw. einzelne Stellvertretende, was sich verändert hat (vgl. ebd., S. 68).
- Um das Bild weiterzuentwickeln, setzen Sie lösende Impulse durch weiterführende Fragen. Diese stellen Sie zunächst den Stellvertretenden, dann den Beobachtenden und der aufstellenden Person.

Mögliche Fragen an die Stellvertretenden:

„Wie geht es Ihnen mit dem [veränderten] Bild?" (Diepenhorst o. J., Hervorhebung durch die Autorinnen)

„Haben Sie einen Impuls, sich anderswohin zu bewegen" (Rosselet 2017, S. 100)

Mögliche Fragen an die Beobachtenden und die aufstellende Person:

„Was wäre ein hilfreicheres Bild/eine hilfreiche Konstellation?" (Diepenhorst o. J., Hervorhebung durch die Autorinnen)

Welche Hinweise auf mögliche Veränderungen lassen sich dem Bild entnehmen?

Lösende Impulse können Sie auch setzen, indem Sie Sätze eingeben. Dabei entscheiden die situativen Gegebenheiten darüber, welche Aussage Sie einbringen. Sie könnten z. B. eine/-n Stellvertretenden des Pflegeteams bitten, Folgendes zu wiederholen: „Sagen Sie bitte der neuen Stellvertreterin (dem neuen Stellvertreter): ‚Sie sind die Zukunft unseres Berufs und ich möchte etwas dafür tun, um sie das spüren zu lassen'" (Horn/Brick 2010, S. 68ff.).

- Sie bitten die Stellvertretenden jeweils, den erspürten und formulierten Veränderungsimpulsen zu folgen und sich im Bild neu aufzustellen. Auch Sie können – entsprechend den geäußerten Wahrnehmungen und Lösungsideen bzw. den von Ihnen wahrgenommenen Impulse – Stellvertretende an einen neuen Platz im Bild führen (vgl. dazu Rosselet 2017, S. 100ff.). Ein zweites Zwischenbild entsteht.
- Auf diese Art und Weise lenken Sie die Reflexion und Entwicklung/Umstellung des Bildes, bis ein für alle Teilnehmenden stimmiges und positives Bild zum Thema „Praktische Ausbildung als Teamaufgabe" entsteht.

Auflösen des Bildes

- Sie erklären die Aufstellung für beendet und fordern die Teilnehmenden auf, sich nun ganz von ihrer Rolle zu lösen. Die Stellvertretenden legen ihre Schilder ab und Sie bitten alle Teilnehmenden, ihre Rolle – in Form einer kleinen Körperübung – „abzuschütteln", „wegzuwerfen", „abzustreifen" oder „auszuziehen".
- Sie bedanken sich, ausdrücklich bei der aufstellenden Person und den Stellvertretenden für ihre Offenheit und Ausdauer (vgl. Fischer u. a. 2018).

Variation der Durchführung

Bevor das Bild – eine zum Positiven veränderte Teamstruktur/Zusammenarbeit im Rahmen der praktischen Ausbildung – entwickelt wird, lassen Sie weitere Teilnehmende das Beziehungsgeflecht in ihrem Arbeitsbereich aufstellen. Dazu variieren Sie die o. g. Schrittabfolge in dieser Weise:

- Aufstellung 1: Aufbau, Wahrnehmung und Auflösung des Bildes
- Aufstellung 2: Aufbau, Wahrnehmung und Auflösung des Bildes
- Aufstellung 3: Aufbau, Wahrnehmung, Entwicklung und Auflösung des Bildes

Quellen

Diepenhorst, Heiner: Anleitung für eine Organisationsaufstellung. Berlin o. J. URL: **https://teamentwicklung-lab.de/anleitung-organisationsaufstellung** (Stand: 10.06.2024)

Fischer, Andreas; Hantke, Harald; Roth, Jens-Jochen; Senneke, Kristin; Pranger, Jan: Lernmodul „Umgang mit Widersprüchen": Ausführungen für Ausbilder/innen. In: Fischer, Andreas; Hantke, Harald; Roth, Jens-Jochen (Hrsg.): Nachhaltig(-keit) ausbilden mit „Pro-DEENLA"-Lernmodulen (2/2). Leuphana Universität Lüneburg 2018. URL: **http://bwp-schriften.univera.de/Band20_18/02a_fischer_hantke_roth_senneke_pranger_Band20_18.pdf** (Stand: 10.06.2024)

Horn, Klaus-Peter; Brick, Regine: Das verborgene Netzwerk der Macht. Systemische Aufstellung in Unternehmen und Organisationen. Offenbach 2010

Rosselet, Claude: Andersherum zur Lösung: Die Organisationsaufstellung als Verfahren der intuitiven Entscheidungsfindung. Zürich 2017

Ruppert, Franz: Berufliche Beziehungswelten. Das Aufstellen von Arbeitsbeziehungen in Theorie und Praxis. Heidelberg 2003

Arbeitsblatt 2.1.4.1

Lernstation 1

Übung I

Stellen Sie sich paarweise dicht gegenüber auf und halten Sie den Blickkontakt. Nun geht eine/-r von Ihnen in die Hocke, der Blickkontakt wird gehalten. Konzentrieren Sie sich einen Moment auf die Perspektive. Wechseln Sie dann beide langsam die Position, ohne den Blickkontakt zu verlieren. Wiederholen Sie diese Schaukelbewegung mehrmals und achten Sie auf Folgendes:

- Welche Position ist Ihnen angenehmer?
- Wie verändert sich die Mimik durch die Position?

Überlegen und diskutieren Sie in der Gruppe:

- Was ist angenehmer? – Oben oder unten?
- Wie verändert sich der Gesichtsausdruck beider Personen bei der Schaukelbewegung?

Wiederholen Sie ggf. die Übung, um die Frage nach dem Gesichtsausdruck zu beantworten. Dazu sollten zwei Gruppenmitglieder die oben beschriebene Übung durchführen, die anderen beobachten aufmerksam.

Halten Sie die für Sie wichtigen Erkenntnisse in Stichworten fest.

Zeit: 10 Minuten

Übung II

Suchen Sie nach Sitzhaltungen, die Ihrer Meinung nach dominant und stark wirken. Suchen Sie anschließend nach Sitzhaltungen, die unterwürfig wirken. Erproben Sie die beiden Haltungen und tauschen Sie sich dabei über Ihre Wahrnehmungen und Gefühle aus.

Setzen Sie sich paarweise gegenüber, eine/-r in dominanter Haltung, die/der andere in unterwürfiger. Unterhalten Sie sich aus diesen Haltungen heraus über ein beliebiges Thema. Halten Sie währenddessen die Position und achten Sie auf die damit verbundenen Wahrnehmungen, Gefühle und Gedanken.

Tauschen Sie die Rollen und wiederholen Sie die Übung.

Sprechen Sie im Anschluss in der Gruppe über Ihre Wahrnehmungen, Gefühle und Gedanken während der Übung.

Halten Sie die für Sie wichtigen Erkenntnisse in Stichworten fest.

Zeit: 15 Minuten

Übung III

Bilden Sie wieder Paare. Eine Person hält ihre Hand direkt vor das Gesicht der anderen Person und bewegt sie, die den Abstand beibehalten muss, durch den Raum. Dabei ist alles erlaubt: hoch und runter, schnell und langsam, gerade und kurvenreich. Tauschen Sie sich im Anschluss über Ihre Erfahrungen aus.

- Was ist angenehmer? – Zu führen oder geführt zu werden?
- Wie ist es, Verantwortung/Macht zu haben?
- Wechseln Sie dann die Rollen – führen und geführt werden – und wiederholen Sie die Übung.

Überlegen Sie im Anschluss in der Gruppe:

- Welche Parallelen und Zusammenhänge zu welchen anderen Situationen gibt es?

Wiederholen Sie ggf. die Übung, um die Frage zu beantworten. Dazu sollten zwei Gruppenmitglieder die oben beschriebene Übung durchführen, die anderen beobachten aufmerksam.

Halten Sie die für Sie wichtigen Erkenntnisse in Stichworten fest.

Zeit: 15 Minuten

Abschluss

Im Anschluss an jede Übung haben Sie Ihre Wahrnehmungen, Assoziationen und Gedanken in Stichworten festgehalten.

Leiten Sie daraus nun Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Kommunikations-/Interaktionssituationen in der Praxisanleitung ab.

Decken Sie das Plakat auf.

1. Das Plakat ist leer.
Sie halten Ihre Schlussfolgerungen auf dem Plakat fest.

2. Das Plakat ist mehr oder weniger gefüllt.
Machen Sie sich mit den Ergebnissen der anderen Gruppe(n) vertraut und ergänzen und/oder kommentieren Sie diese. Gehen Sie dabei stets wertschätzend vor.

Bevor Sie die Lernstation verlassen, decken Sie das Plakat bitte wieder zu.

Zeit: 10 Minuten

Quellen

Oelke, Uta; Scheller, Ingo; Ruwe, Gisela: Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens in der Pflege. Theorie und Praxis eines neuen pflegedidaktischen Ansatzes. Bern 2000. S. 163, S. 204

Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin 1998, S. 107–113

Arbeitsblatt 2.1.4.2

Lernstation 2

Lesen bzw. hören Sie das Gespräch zwischen der/dem Praxisanleiter/-in und der/dem Studierenden/Auszubildenden und erstellen Sie eine Fallskizze:

- Wo spielt die Situation? Zu welcher Tageszeit?
- Wer war dabei? Was ist wichtig, über die beteiligten Personen zu wissen?
- Was geschah? Was wurde gesagt?
- Wie hat sich die/der Praxisanleiter/-in gefühlt? Welche Gedanken haben sie/ihn bewegt?

Entwickeln Sie dann mögliche Schlüsselfragen für eine kollegiale Fallberatung:

Welche Klärungswünsche hat die/der Praxisanleiter/-in in Bezug auf die Situation?

Tauschen Sie sich in der Gruppe über die Fallskizze und die möglichen Schlüsselfragen aus.

Finden Sie gemeinsam eine Schlüsselfrage, an die sich Ihre Beratung anschließt.

Tragen Sie dann unterschiedliche Beratungsmethoden an das Anliegen heran und entwickeln Sie kreative Lösungsideen:

- Brainstorming: Was könnte man in solchen Situationen alles tun?
- Resonanzrunde: Was löst die Situation bei mir an Gedanken, Gefühlen und inneren Reaktionen aus? Wie habe ich innerlich reagiert, als ich dem Gespräch zuhörte? Was habe ich bei der/dem Praxisanleiter/-in wahrgenommen?
- Sharing: An welche eigenen Erfahrungen erinnert mich die Situation oder ein Teil davon? Welche Gedanken und Gefühle daraus kenne ich selber von mir?
- Gute Ratschläge: Welche Tipps, Ratschläge und Empfehlungen haben wir für die/den Praxisanleiter/-in?

Wählen Sie mindestens zwei Beratungsmethoden aus und legen Sie vor jeder Beratungsrunde eine/-n Sekretär/-in fest, die/der die Lösungsideen in Stichworten festhält. Die/der Sekretär/-in fungiert – anders als in der Kollegialen Beratung – auch als Zeitwächter/-in.

Zeit: 40 Minuten

Abschluss

Decken Sie nun das Plakat auf.

1. Das Plakat ist leer.
Sie halten die Lösungsideen, die Ihnen wichtig sind oder originell erscheinen, auf dem Plakat fest.

2. Das Plakat ist mehr oder weniger gefüllt.
Machen Sie sich mit den Ergebnissen der anderen Gruppe(n) vertraut und ergänzen und/oder kommentieren Sie diese. Gehen Sie dabei stets wertschätzend vor.

Bevor Sie die Lernstation verlassen, decken Sie das Plakat bitte wieder zu.

Zeit: 10 Minuten

Quellen

Tietze, Kim-Oliver: Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2016

Arbeitsblatt 2.1.4.3

Lernstation 3

Jede/-r von Ihnen soll ein Standbild zum Thema „Typisches Erstgespräch" bauen, in dem die anderen Gruppenmitglieder eine Rolle spielen. In den einzelnen Bildern sollten jedoch nicht alle Gruppenmitglieder verbaut werden, sodass mindestens zwei Personen als Beobachtende fungieren.

1. Durchlauf

Eine Person beginnt. Sie baut ihr Bild, erläutert es kurz und gibt ihm einen Titel. Dann geht sie zu einer Person im Standbild und löst sie ab.

Diese Person schaut sich das Bild von außen an und reagiert mit einem kurzen Kommentar. Dann gestaltet sie ein Bild, das ihren Vorstellungen entspricht, und wählt dafür auch Gruppenmitglieder, die bisher in der beobachtenden Rolle waren. Sie erläutert ihr Bild kurz und gibt ihm einen Titel. Dann geht sie zu einer Person im Standbild und löst sie ab.

Diese Person schaut sich wiederum das Bild von außen an und reagiert mit einem kurzen Kommentar. Dann gestaltet sie ebenfalls ein Bild, das ihren Vorstellungen entspricht, usw.

Haben Sie alle ein Standbild gebaut, einigen Sie sich auf eine Reihenfolge, in der Sie die Standbilder im zweiten Durchlauf bauen.

2. Durchlauf

Bauen Sie nun nacheinander Ihre Bilder und interpretieren Sie diese. Dazu können die Beobachtenden

- entweder hinter eine gewählte Person treten, ihr die Hand auf die Schulter legen und in der Ich-Form sagen, was der Person gerade durch den Kopf gehen könnte,
- oder die Haltung einer gewählten Person nachahmen und aus dieser Haltung heraus sagen, was die Person denken könnte.

Zum Schluss signalisiert die Person, die das Standbild entworfen hat, durch ein Klatschzeichen die Auflösung des jeweiligen Bildes.

Feedbackrunde

Zum Abschluss führen Sie eine Feedbackrunde durch:

- Was ist mir bei den Bildern durch den Kopf gegangen?
- Welches Bild hat mich am meisten angesprochen?
- Was ist das Gemeinsame an den Bildern?
- Was dient dem Aufbau von lernförderlichen Beziehungen mit Studierenden/Auszubildenden? Was verhindert oder erschwert ihn?

Halten Sie die förderlichen und hinderlichen Elemente bitte in Stichworten fest.

Zeit: 40 Minuten

Abschluss

Decken Sie nun das Plakat auf.

1. Das Plakat ist leer.
Sie halten die Elemente, die den Aufbau von Lehr-Lern-Beziehungen fördern bzw. erschweren, auf dem Plakat fest.

2. Das Plakat ist mehr oder weniger gefüllt.
Machen Sie sich mit den Ergebnissen der anderen Gruppe(n) vertraut und ergänzen und/oder kommentieren Sie diese. Gehen Sie dabei stets wertschätzend vor.

Bevor Sie die Lernstation verlassen, decken Sie das Plakat bitte wieder zu.

Zeit: 10 Minuten

Quellen

Oelke, Uta: Szenisches Spiel. In: PADUA 4 (2008) 3, S. 13–19

Oelke, Uta; Scheller, Ingo; Ruwe, Gisela: Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens in der Pflege. Theorie und Praxis eines neuen pflegedidaktischen Ansatzes. Bern 2000, S. 163, S. 204

Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin 1998, S. 107–113

Arbeitsblatt 2.1.4.4

Lernstation 4

In seiner *Theorie professionalisierten Handelns* setzt sich Ulrich Oevermann mit den Strukturgesetzlichkeiten pädagogischen Handelns auseinander. Dabei stellt er die implizit therapeutische Dimension pädagogischer Professionalität heraus und identifiziert letztere u. a. als „geprägt durch die widersprüchliche Einheit von Rollenhandeln und Handeln als ganze Person, von Elementen einer spezifischen und einer diffusen Sozialbeziehung" (Oevermann 1996, S. 105f.).

Lesen Sie den Textauszug aus [*hier eigene Quellenangaben einfügen*] und arbeiten Sie die Kennzeichen spezifischer und diffuser Sozialbeziehungen heraus.

Halten Sie Ihre Ergebnisse in Stichworten fest.

Tauschen Sie sich in der Gruppe kurz über Ihre Ergebnisse aus. Finden Sie eine gemeinsame Definition und versuchen Sie, sich die Beziehungsformen an Beispielsituationen zu verdeutlichen.

Überlegen und diskutieren Sie weiter:

- Wie würden Sie die Beziehung zwischen Praxisanleitenden und Studierenden/Auszubildenden vor diesem theoretischen Hintergrund beschreiben?
- Welche Herausforderungen ergeben sich daraus für Sie als Praxisanleitende? Und welche Schlussfolgerungen ziehen Sie hieraus für die Gestaltung von Lehr-Lern-Beziehungen?

Halten Sie auch diese Ergebnisse bitte stichwortartig fest.

Zeit: 40 Minuten

Abschluss

Nun decken Sie das Plakat auf.

1. Das Plakat ist leer.
Sie halten die Ergebnisse, die Ihnen wichtig sind, auf dem Plakat fest.

2. Das Plakat ist mehr oder weniger gefüllt.
Machen Sie sich mit den Ergebnissen der anderen Gruppe(n) vertraut und ergänzen und/oder kommentieren Sie diese. Gehen Sie dabei stets wertschätzend vor.

Bevor Sie die Lernstation verlassen, decken Sie das Plakat bitte wieder zu.

Zeit: 10 Minuten

Quellen

Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt/Main 1996, S. 70–182

Arbeitsblatt 2.1.4.5

Lernstation 5

Lesen bzw. hören Sie das Gespräch zwischen der/dem Praxisanleiter/-in und dem Team bzw. der Stationsleitung und machen Sie sich Notizen zu folgenden Fragen:

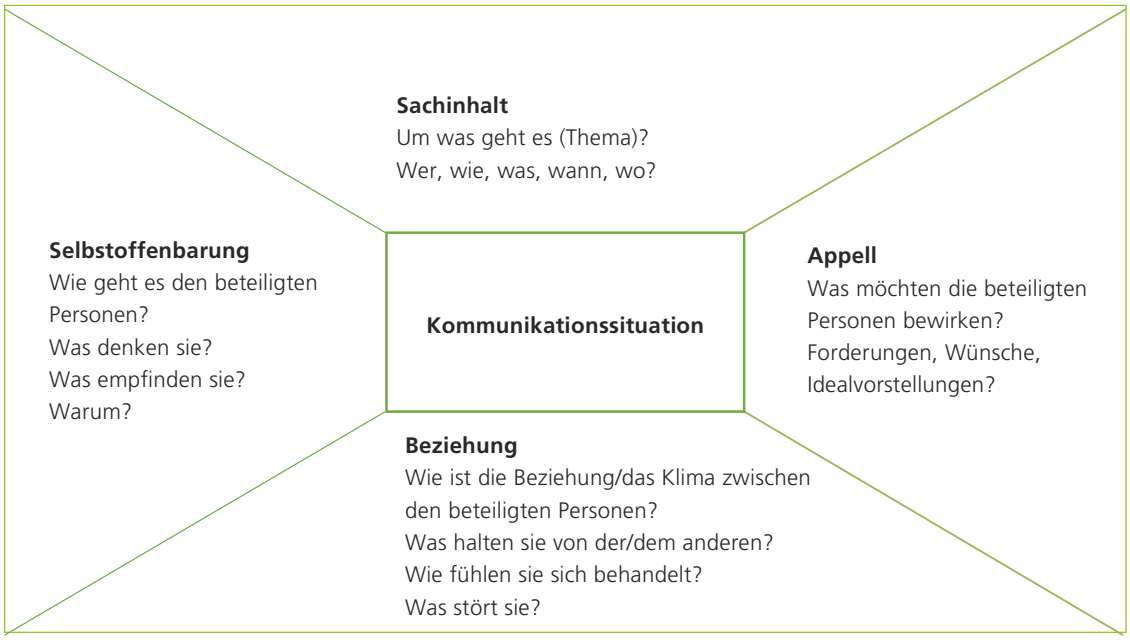
- Wie nehmen Sie das Gespräch wahr? Was fällt Ihnen auf?
- Welche Erfahrungen und Gefühle weckt das Gespräch bei Ihnen?

Tauschen Sie sich in der Gruppe kurz über Ihre ersten Eindrücke aus.

Analysieren Sie dann das Gespräch mithilfe des Kommunikationsquadrats von Schulz von Thun und halten Sie Ihre Ergebnisse in Stichworten fest:

Was macht das Gespräch so kompliziert, problematisch, herausfordernd?

Abbildung: Kommunikationsquadrat von Schulz von Thun (angelehnt an Thomann 2007, S. 130)



Leiten Sie daraus nun Handlungsalternativen für ein zukünftig besseres Miteinander ab:

- Was hätte anders gesagt oder getan werden können?
- Was würden andere Personen anders sagen oder tun?

Halten Sie auch diese Ergebnisse bitte stichwortartig fest.

Zeit: 40 Minuten

Abschluss

Nun decken Sie das Plakat auf.

1. Das Plakat ist leer.
Sie halten bedeutsame und/oder originelle Handlungsalternativen auf dem Plakat fest.

2. Das Plakat ist mehr oder weniger gefüllt.
Machen Sie sich mit den Ergebnissen der anderen Gruppe(n) vertraut und ergänzen und/oder kommentieren Sie diese. Gehen Sie dabei stets wertschätzend vor.

Bevor Sie die Lernstation verlassen, decken Sie das Plakat bitte wieder zu.

Zeit: 10 Minuten

Quellen

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. 48. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2010

Thomann, Christoph: Klärungshilfe 2 – Konflikte im Beruf. Methoden und Modelle klärender Gespräche. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2007

Methodenblatt 2.1.5.1

Systemische Visualisierung – Spannungsfelder ausbalancieren

Methodische Anleitung für die Lehrperson

In der Systemischen Visualisierung übernehmen Sie als Lehrperson die Rolle der Aufstellungsleitung, d. h., Sie führen die Teilnehmendengruppe und begleiten sie im Prozess. Mittels Anweisungen und Leitfragen lassen Sie die Teilnehmenden ein Beziehungsgeflecht mit Stellvertretenden aufstellen und diskutieren (vgl. Fischer u. a. 2018).

Vorbereitung

Sie erstellen Methodenkarten für sich als Moderator/-in sowie für die Stellvertretenden (6–8 Personen) und Beobachtenden (restliche Gruppe) basierend auf Fischer u. a. (2018). Diese Karten enthalten eine Schritt-für-Schritt-Anleitung zur Durchführung der Systemischen Visualisierung – aus Perspektive der jeweiligen Rolle. Sie werden im Unterricht zur Verfügung gestellt und geben Sicherheit während der nicht alltäglichen und weitgehend unbekannten Lernmethode „Systemische Visualisierung".

Auch wenn Sie in Vorbereitung auf Lernsequenz 1 bereits Methodenkarten erstellt haben, sind diese nicht eins zu eins auf die Systemische Visualisierung übertragbar, sodass Sie Anpassungen vornehmen müssen.

Bereiten Sie ebenfalls Leerkarten zum Beschriften und Umhängen vor. Diese Umhängeschilder werden in der Systemischen Visualisierung genutzt, um zu kennzeichnen, welche stellvertretende Person für welche Rolle steht.

Die Umhängeschilder, die die Elemente „Nähe" und „Distanz", „Ordnung/System" und „Freiheit/Spontanität" kennzeichnen, können Sie vorab beschriften.

Durchführung

Einleitung

- Sie begrüßen die Teilnehmenden zur Systemischen Visualisierung „Spannungsfelder ausbalancieren".
- Sie erläutern die Methode und zeigen ggf. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Organisationsaufstellung in Lernsequenz 1 auf (siehe **Methodenblatt 2.1.2.1**), um sich gemeinsam auf die Systemische Visualisierung vorzubereiten.
- Sie führen in die widersprüchlichen Tendenzen ein, die sowohl Persönlichkeit als auch Beziehung charakterisieren (vgl. dazu Gudjons 2003, S. 11ff.), und bestimmen die Elemente „Nähe" und „Distanz" sowie „Ordnung/System" und „Freiheit/Spontanität".
- Sie schlagen Personen und/oder Gruppen vor, die im Kontext der praktischen Ausbildung an der Gestaltung der Lehr-Lern-Beziehungen beteiligt sind und sich somit in den genannten Spannungsfeldern bewegen. Dies können beispielsweise sein: Praxisanleitende, Pflegeteam, Pflegeleitung, Studierende/Auszubildende, Pflegelehrende.

- Sie bitten die Gruppe, die von Ihnen vorgeschlagenen Akteurinnen und Akteure ggf. zu korrigieren und zu ergänzen.
- Sie beschriften währenddessen die leeren Umhängeschilder mit neutralen Bezeichnungen (z. B. Pflegeteam, zentrale/-r Praxisanleiter/-in, Bereichsleitung etc.).
- Sie fragen die Gruppe nach freiwilligen Stellvertretenden.
- Sie legen die Umhängeschilder, die die Elemente und Akteurinnen/Akteure kennzeichnen, verdeckt auf den Boden und lassen die Stellvertretenden ein Schild ziehen und umhängen (vgl. Fischer u. a. 2018).
- Sie „weisen die restliche Gruppe in ihre Rolle als Beobachtende ein […] und lassen [...] sie in einen Halbkreis setzen." (ebd.)

Aufbau des Bildes

- Sie weisen den Stellvertretenden der Elemente „Nähe" und „Distanz" einen Platz im freien Raum zu. Die beiden Elemente sollten eine Gerade bilden und sich mit dem Gesicht einander zugewandt gegenüberstehen, um eine Grundspannung im Aufstellungsfeld zu erzeugen.
- Sie bitten die Stellvertretenden der Elemente „Ordnung/System" und „Freiheit/Spontanität", sich aufzustellen – nacheinander oder auch gleichzeitig.

Mögliche Aufforderung:
Ordnung/System, betreten Sie bitte den Raum und finden Sie für sich einen sicheren und angenehmen Platz. Wenn Sie ihn gefunden haben, bleiben Sie dort stehen. (vgl. ebd.)

- Wenn die beiden Elemente ihren Platz eingenommen haben, fordern Sie die Stellvertretenden der Akteurinnen/Akteure nacheinander auf, ebenfalls in den entstandenen Raum einzutreten, sich darin zu bewegen und einen Platz einzunehmen (vgl. ebd.).

Wahrnehmung des Bildes

- Haben sich alle Stellvertretenden positioniert, fragen Sie diese nacheinander nach ihrem Wohlbefinden im Raum (vgl. ebd.). Sie folgen dabei der Chronologie der Aufstellung. Sie beginnen also mit den Elementen und fragen zunächst die Stellvertretenden der Elemente „Nähe" und „Distanz".

Mögliche Fragen:
Element X, wie sicher fühlen Sie sich auf Ihrem Platz auf einer Skala von 1-10?
Element X / Akteur/-in X, wie sicher haben Sie Ihren Platz auf einer Skala von 1-10 gefunden?
Warum haben Sie sich für diese Zahl entschieden? (vgl. ebd.)

- Sie können die Stellvertretenden auch bitten, ihre Wahrnehmung in Form von Adjektiven zu beschreiben (vgl. ebd.).

Entwicklung des Bildes

- Nachdem alle Stellvertretenden zu ihrem Wohlbefinden im Raum befragt wurden, bieten Sie nun den Stellvertretenden mit der niedrigsten Bewertung einen Platzwechsel an. Ausnahme bilden hierbei die Stellvertretenden der Elemente „Nähe" und „Distanz". Sie dürfen ihre Position nicht verändern, da sie das Grundspannungsfeld bilden (vgl. ebd.).

Mögliche Fragen:
Element X / Akteur/-in X, Sie haben eine (Zahl) genannt, möchten Sie Ihre Position ändern? (vgl. ebd.)

- Die stellvertretende Person „kann sich nun erneut frei im Raum bewegen und sich einen neuen Platz suchen." (ebd.)
- Sie fragen diese stellvertretende Person wieder nach dem „Wohlbefinden auf einer Skala von 1–10 sowie nach einer Begründung für die Entscheidung" (ebd.) ebenso wie im Anschluss die anderen Stellvertretenden.
- „Im Falle von sehr niedrigen Werten, [sic!] wird diesen […] ebenfalls ein Standortwechsel nach gleichem Prinzip angeboten." (vgl. ebd.)
- Während sich so sukzessive das Bild entwickelt, sollten Sie den Stellvertretenden genügend Zeit einräumen, in sich hineinzuhören, das veränderte Bild wahrzunehmen, die anderen Stellvertretenden und die jeweilige Atmosphäre auf sich wirken zu lassen (vgl. ebd.).
- Hat sich das Bild langsam gefestigt, fragen Sie die Stellvertretenden abschließend nach dem Beziehungsgefüge im Raum:
  - Welches Element ist das stärkste im Bild?
  - Welches Element ist das schwächste im Bild?
  - Welche/-r Akteur/-in hat die stärkste Nähe-/Distanz-/Ordnungs-/Freiheitstendenz im Bild?
  - Welche/-r Akteur/-in hat die schwächste Nähe-/Distanz-/Ordnungs-/Freiheitstendenz im Bild?
- Während Sie die Fragen nacheinander stellen, lassen Sie die Stellvertretenden gleichzeitig mit dem Finger aufeinander zeigen (vgl. ebd.).
- Zuvor „erinnern Sie die Beobachtenden daran, die Ergebnisse zu notieren" (vgl. ebd.).

Auflösen des Bildes

- Sie erklären die Aufstellung für beendet und fordern die Teilnehmenden auf, sich nun ganz von ihrer Rolle zu lösen. Die Stellvertretenden legen ihre Schilder ab und Sie bitten alle Teilnehmenden, ihre Rolle – in Form einer kleinen Körperübung – „abzuschütteln", „wegzuwerfen", „abzustreifen" oder „auszuziehen".
- Sie bedanken sich ausdrücklich bei der/dem Aufstellenden und den Stellvertretenden für ihre Offenheit und Ausdauer (vgl. Fischer u. a. 2018).

Reflexion des Bildes

- Sie lassen „die Gruppe mithilfe der folgenden Leitfragen das Geschehene zunächst beschreiben. Halten Sie die Wortmeldungen auf einem Flipchart oder einer Tafel fest. Fragen Sie die Beobachtenden: ‚Was haben Sie gesehen? Beschreiben Sie die Positionen und Bewegungen der […] [Stellvertretenden].' ‚Wie lässt sich das abschließende Bild zeichnerisch darstellen?'" (vgl. ebd.).
- Dann fordern Sie die Gruppe auf, „mithilfe der folgenden Leitfragen das Beschriebene zu interpretieren. Halten Sie die Wortmeldungen auf einem Flipchart oder einer Tafel fest. Fragen Sie die gesamte Gruppe: ‚Was könnten die genannten Bewegungen, Konstellationen, Beschreibungen für das Gesamtgefüge bedeuten?' ‚Wie stimmig oder irritierend ist das Bild bzw. sind die Bilder für Sie?'" (vgl. ebd.).
- Um Rückschlüsse auf die widersprüchlichen Tendenzen zu ziehen, bearbeiten die Teilnehmenden im Weiteren folgende Aufgabe:
  - Beschreiben Sie, inwiefern die entstandenen Bilder dabei helfen können, mit den widersprüchlichen Tendenzen der Persönlichkeit in Arbeits- und Lehr-Lern-Beziehungen umzugehen.
  - Nutzen Sie hierfür z. B. die Placemat-Methode.
  - Abschließend werden die Ergebnisse im Plenum diskutiert, auch mit Blick auf den persönlichen Arbeitsbereich.

Quellen

Fischer, Andreas; Hantke, Harald; Roth, Jens-Jochen; Senneke, Kristin; Pranger, Jan: Lernmodul „Umgang mit Widersprüchen": Ausführungen für Ausbilder/innen. In: Fischer, Andreas; Hantke, Harald; Roth, Jens-Jochen (Hrsg.): Nachhaltig(-keit) ausbilden mit „Pro-DEENLA"-Lernmodulen (2/2). Leuphana Universität Lüneburg 2018. URL: **http://bwp-schriften.univera.de/Band20_18/02a_fischer_hantke_roth_senneke_pranger_Band20_18.pdf** (Stand: 10.06.2024)

Gudjons, Herbert: Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht. 3. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. 2003

LS 2.2 Selbst so durchgewuselt

Titel	Selbst so durchgewuselt
Quelle	Das Narrativ wurde im Rahmen des Projekts HOPA erhoben und zur Fallsituation weiterentwickelt.
Art (Lernsituation, Lerneinheit)	Lernsituation (LS)
Kompetenzen/Inhalte	Die Teilnehmenden ▸ nehmen die individuellen Lebenswelten, (Lern-)Biografien und Interessen von Studierenden/Auszubildenden wahr und erkennen die Bedeutung für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. ▸ analysieren die individuellen Lernvoraussetzungen von Studierenden/Auszubildenden. ▸ wählen lern- und kompetenzförderliche Arbeitssituationen und -aufgaben zielgruppengerecht, dem individuellen Ausbildungsstand und Lernvoraussetzungen entsprechend aus und berücksichtigen dabei die entwicklungslogische Strukturierung und den Grad der Komplexität von Pflege- und Berufssituationen. ▸ bahnen über die zu verhandelnden Lerngegenstände (pflege)berufliche Mündigkeit und Handlungskompetenz an.
Stundenumfang	ca. 14 Unterrichtsstunden
Verknüpfung mit Curriculum	▸ Modul 2: Lehr-Lern-Beziehungen gestalten und Lernprozesse kompetenzorientiert fördern ▸ Einstieg in die didaktisch-methodische Gestaltung der Kompetenzförderung Weiterführung: ▸ Modul 2: Lehr-Lern-Beziehungen gestalten und Lernprozesse kompetenzorientiert fördern ▹ LE 2.2 Lernprozesse durch Gespräche begleiten ▸ Modul 3: Kompetenzförderliche Lern- und Anleitungsprozesse gestalten ▹ LS 3.1 So war es bei mir im Studium auch
Literaturhinweise	Arnold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje; Siebert, Horst: Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin 1999 Bauer, Hans G.; Brater, Michael; Büchele, Ute; Dufter-Weis, Angelika; Maurus, Anna; Munz, Claudia: Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. 2. Aufl. Bielefeld 2007 Berner, Hans; Zumsteg, Barbara: Didaktisch handeln und denken 2. Fokus eigenständiges Lernen. Zürich 2011 Bohrer, Annerose: Selbstständigwerden in der Pflegepraxis. Eine empirische Studie zum informellen Lernen in der praktischen Pflegeausbildung. Berlin 2013

Bohrer, Annerose: Arbeitsgebundenes Lernen in den Gesundheitsfachberufen. In: Darmann-Finck, Ingrid; Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. Berlin, Heidelberg 2023, S. 491–511

Dehnbostel, Peter: Lernen im Prozess der Arbeit. Münster 2007

Dehnbostel, Peter: Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. In: BWP Berufsbildung in Theorie und Praxis 37 (2008) 2, S. 5–8. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/en/download/1707** (Stand: 10.06.2024)

Dehnbostel, Peter: Der Betrieb als Lernort. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius; Rohs; Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden 2020, S. 485–501

Dubs, Rolf: Konstruktivismus. Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 6, S. 889–903

Dubs, Rolf: Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart 2009

Esslinger-Hinz, Ilona; Wigbers, Melanie; Giovanni, Norbert; Hannig, Jutta; Herbert, Leonore; Jäkel, Lissy; Klingmüller, Christine; Lange, Bernward; Neubrech, Nadine; Schnepf-Rimsa, Elke: Der ausführliche Unterrichtsentwurf. Weinheim, Basel 2013

Gerstenmaier, Jochen; Mandl, Heinz: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 6, S. 867–888

Gerstenmaier, Jochen; Mandl, Heinz: Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2011, S. 169–178

Holoch, Elisabeth: Situiertes Lernen und Pflegekompetenz. Entwicklung, Einführung und Evaluation von Modellen Situierten Lernens für die Pflegeausbildung. Bern 2001

Holoch, Elisabeth: Situiertes Lernen. In: Ertl-Schmuck, Roswitha; Greb, Ulrike (Hrsg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim, Basel 2013, S. 241–259

Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, Heinrich; Blumenthal, Alfred (Hrsg.): Didaktische Analyse. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule. Hannover 1964, S. 5–34

Kniffka, Gabriele: Scaffolding. Universität Duisburg-Essen 2010. URL: **https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf** (Stand: 10.06.2024)

Lauber, Annette: Von Könnern lernen. Lehr-/Lernprozesse im Praxisfeld Pflege aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. Münster 2017

Lipsmeier, Antonius: Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Traditionen, Innovationen und Illusionen. Ein Konzept im Kontext der Curriculumdiskussionen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 111 (2005) 1, S. 11–30

Meyer, Hilbert: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. 10 Aufl. Berlin 2021

Oelke, Uta; Meyer, Hilbert: Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen. 1. Aufl. Berlin 2022

Pekrun, Reinhard: Emotion, Lernen und Leistung. In: Huber, Matthias; Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden 2018, S. 215–231

Rauner, Felix: Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula. Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 95 (1999) 3, S. 424–446

Reinmann, Gabi; Mandl, Heinz: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 5. Aufl. Weinheim, Basel 2006, S. 613–658

Schewior-Popp, Susanne: Praxis der Unterrichtsplanung. In: PADUA 13 (2018) 2, S. 83–90

Schlosser, Daniela: Die Praxisanleitung in der Pflegeausbildung gestalten. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rollenklarheit und Rollendiffusität. Münster 2022

Schmal, Jörg: Unterrichten und Präsentieren in Gesundheitsfachberufen. Methodik und Didaktik für Praktiker. Berlin, Heidelberg 2017

Stark, Robin; Klauer, Karl Josef: Situiertes Lernen. In: Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R.; Buch, Susanne R. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5., überarbeitete und erweiterte Aufl. Weinheim, Basel 2018, S. 763–770

Tobinski, David; Fritz, Annemarie: Lerntheorien und pädagogisches Handeln. In: Fritz, Annemarie; Hussy, Walter; Tobinski, David (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 2. Aufl. München 2014, S. 222–246

Van de Pol, Janneke: Scaffolding in teacher-student interaction: exploring, measuring, promoting and evaluating scaffolding. PhD Thesis, Universiteit van Amsterdam 2012. URL: **http://hdl.handle.net/11245/1.392689 (**Stand: 10.06.2024)

Van Merriënboer, Jeroen J. G.: Das Vier-Komponenten Instructional Design (4C/ID) Modell. In: Niegemann, Helmut; Weinberger, Armin (Hrsg.): Handbuch Bildungstechnologie. Berlin, Heidelberg 2020, S. 153–170

Von Bose, Käthe: Klinisch rein. Zum Verhältnis von Sauberkeit, Macht und Arbeit im Krankenhaus. Bielefeld 2017

Wild, Elke; Hofer, Manfred; Pekrun, Reinhard: Psychologie des Lerners. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 5. Aufl. Weinheim, Basel 2006, S. 203–267

Winter, Claudia: Emotionale Herausforderungen Auszubildender während der praktischen Pflegeausbildung. Empirische Grundlegung eines persönlichkeitsstärkenden Praxisbegleitungskonzepts. Gottfried Wilhelm Leibniz Universität, Dissertation. Hannover 2019. URL: **https://doi.org/10.15488/9168** (Stand: 10.06.2024)

Wood, David; Bruner, Jerome S.; Ross, Gail: The role of tutoring in problem solving. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines 17 (1976) 2, S. 89–100

Woolfolk, Anita: Pädagogische Psychologie. 12. Aufl. München 2014

Selbst so durchgewuselt

„Im zweiten Semester kam ich auf Station 5, eine chirurgische Station. Erfahrung mit Chirurgie hatte ich keine. Ich hatte aber schon Erfahrung in der Pflege und bin da jetzt nicht ganz blind hingekommen. Ich wusste schon ungefähr, was mich da erwartet. Vorm Studium habe ich in der ambulanten Pflege gearbeitet und im ersten Semester auf der Inneren. Ich hatte also Erfahrung.

Nun kam ich auf Station 5 und hatte Spätdienst. Und mit Spätdienst einzusteigen, war sowieso doof, weil ich nicht wusste, was ich da machen muss. Körperpflege kannte ich, die wird da aber nie gemacht. Und was auf einer chirurgischen Station überhaupt wie abläuft, wusste ich eh nicht. Ich saß also in der Übergabe und wusste eigentlich gar nichts, außer dass ich mit Kathrin mitgehen sollte.

Am Pflegewagen bei der ersten Runde meinte sie gleich zu mir: ‚Ja, deine Aufgabe ist es hier, eher so für Sauberkeit auf Station zu sorgen.' Und ich dachte: ‚Okay, ich habe doch Erfahrung. Ich habe Lust, hier was zu lernen. Warum werde ich jetzt zum Saubermachen degradiert?' Gesagt habe ich das natürlich nicht, sondern bin einfach mitgegangen. Aber ich wusste eigentlich nie, was sie von mir will. Sie hat mir so gut wie nichts gezeigt in den Diensten. Also habe ich mich selbst so durchgewuselt, einfach gemacht und geguckt, was die anderen so machen. Ich wollte ja was lernen und viel mitnehmen von der Station."

	Selbst so durchgewuselt – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
~ 2-3	**Sequenz 1: Einstieg** Der Fokus des Einstiegs liegt auf der Perspektive der Studierenden/Auszubildenden. Anhand der Fallsituation sollen die Teilnehmenden zur kritischen Reflexion typischer Aufgaben, die von den Lernenden überall verlangt werden und wenig mit Kompetenzförderung und Praxisanleitung in Zusammenhang stehen, angeregt werden.			
	▸ sind vertraut mit der Fallsituation und formulieren erste Gefühle und Gedanken. ▸ berichten von ähnlichen Situationen, die sie selbst erfahren haben. ▸ identifizieren typische Aufgaben, die sie an Studierende/Auszubildende vor allem im 1. Studien-/Ausbildungsdrittel delegieren bzw. in ihrem Arbeitsbereich an diese delegiert werden. ▸ entwickeln erste Ideen, wie Studierende/Auszubildende diese Aufgaben erleben und deuten könnten. ▸ erweitern ihre Perspektive und erschließen sich anhand von Literatur, wie Studierende/Auszubildende solche typischen „Schüleraufgaben“ erleben und deuten. ▸ identifizieren Folgen, die die Delegation typischer „Schüleraufgaben“ für die Lernmotivation und Kompetenzentwicklung von Studierenden/Auszubildenden haben können.	Annäherung an die Fallsituation Identifikation von typischen „Schüleraufgaben“ im eigenen Arbeitsbereich Erleben und Deuten von „Schüleraufgaben“ aus Perspektive von Lernenden – Folgen für die (Lern-)Motivation und damit die Kompetenzentwicklung	Einführung in die Lernsituation mit Vorstellung der Fallsituation (**IB 2.2.1.1**) Unterrichtsgespräch (digitale) Kartenabfrage mit Clustern Einzel-/Partnerarbeit zum Erleben und Deuten mittels ABC-Methode (**AB 2.2.1.2**) Ergebnisvorstellung im Plenum, ggf. Ergänzung der Kartensammlung bzw. des Clusters Plenumsdiskussion zur Frage „Welche Folgen hat die Delegation typischer „Schüleraufgaben“ für die Lernmotivation und Kompetenzentwicklung von Studierenden und Auszubildenden?“	Arbeitsmaterial: ▸ Informationsblatt mit der Fallsituation „Selbst so durchgewuselt“ (**IB 2.2.1.1**) ▸ Kartenabfrage: Moderationskarten/Stifte/Pinnwand oder digitales Werkzeug (z. B. Flinga, ONCOO, Conceptboard) ▸ Arbeitsblatt „‚Schüleraufgaben‘ erleben und deuten“ (**AB 2.2.1.2**) ▸ Textpassagen zu „Schüleraufgaben“ aus empirischen Studien Literaturhinweise: ▸ zu typischen „Schüleraufgaben“ siehe z. B. Bohrer (2013, S. 154–155, 221, 230–231, 310–311), von Bose (2017, S. 187–188), Schlosser (2022, S. 251–254) und Winter (2019, S. 133–134, 158)

	Selbst so durchgewuselt – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
	▸ nehmen ihre persönlichen Möglichkeiten wahr, eine lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsumgebung zu schaffen.			
~ 3-4	**Sequenz 2: Theoretische Grundlagen des Lernens – Lernen als konstruktiver, situativer Prozess** Diese Sequenz zielt auf die Erarbeitung der Prinzipien der (gemäßigten) konstruktivistischen Lerntheorie und des Konzepts des situierten Lernens ab. Anhand von empirischen Erkenntnissen erschließen sich die Teilnehmenden zudem den Zusammenhang von Motivation, Emotion und Lernen. Parallel zu dieser Sequenz kann mit Sequenz 3 begonnen werden.			
	▸ erarbeiten sich ein Überblickswissen zu den theoretischen Grundlagen des Lernens als normativen Orientierungsrahmen für das Handeln von Praxisanleitenden. ▸ erarbeiten arbeitsteilig theoretische Begründungen zum Zusammenhang von Motivation, Emotion und Lernen, rezipieren dazu ausgewählte Fachtexte und empirische Studien und fassen ihre Erkenntnisse zusammen. ▸ präsentieren ihre Arbeitsergebnisse im Plenum und vergleichen sie mit ihren erfahrungsbasierten Schlussfolgerungen aus der Einstiegssequenz. ▸ identifizieren Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen für das Lernen im Arbeitsprozess und bilden Hypothesen zu dem, was unter gelingendem Lernen durch Mitarbeit verstanden werden könnte.	Überblick über die Grundlagen des Lernens – Ausgewählte Lerntheorien/-konzepte (konstruktivistische Lerntheorie, Konzept des situierten Lernens) Zusammenhang von Motivation, Emotion und Lernen Reflexion des Spannungsfelds von Lernen und Arbeiten	Wissenspräsentation und entsprechende Arbeitsunterlagen arbeitsteilige Gruppenarbeit mit Ergebnisdokumentation auf Flipchart oder mittels eines webbasierten Präsentationstools (z. B. Collaboard, Prexi) Kurzpräsentation der Gruppenergebnisse mit anschließender Plenumsdiskussion	Arbeitsmaterial: ▸ Präsentation zu den ausgewählten Lerntheorien/-konzepten ▸ Arbeitsauftrag zur arbeitsteiligen Gruppenarbeit und ausgewählte Fachtexte/empirische Studien zum Zusammenhang von Motivation, Emotion und Lernen ▸ Flipchart oder webbasiertes Präsentationstools (z. B. Collaboard, Prexi) Literaturhinweise: ▸ zur konstruktivistischen Lerntheorie siehe z. B. Dubs (1995, 2009), Gerstenmaier/Mandl (1995, 2011), Reinmann/Mandl (2006, S. 625–639), Tobinski/Fritz (2014, S. 230–234) und Woolfolk (2014, S. 514–532)

	Selbst so durchgewuselt – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
				▸ zum Konzept des situierten Lernens siehe z. B. Holoch (2001, S. 33–66), Holoch (2013) und Stark/Klauer (2018) ▸ zum Zusammenhang von Motivation, Emotion und Lernen siehe z. B. Pekrun (2018) und Wild/Hofer/Pekrun (2006)
~ 4	**Sequenz 3: Lernen durch Mitarbeit – Auswahl von Pflegesituationen und Arbeitsaufgaben** Diese Sequenz fokussiert die begründete Auswahl von lern- und kompetenzförderliche Arbeitssituationen und -aufgaben. Dazu ermitteln die Teilnehmenden die Lernbedingungen und analysieren typische Pflegesituationen im eigenen Arbeitsbereich hinsichtlich ihres lern- und kompetenzförderlichen Potenzials.			
	▸ kennen die Formen des betrieblichen Lernens im Überblick, eine Definition des arbeitsgebundenen Lernens sowie die Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit. ▸ identifizieren im eigenen Arbeitsbereich typische Pflegesituationen bei Menschen mit einem geringen bis mittleren Grad an Pflegebedürftigkeit. ▸ erfassen bezogen auf den eigenen Arbeitsbereich und fiktive Studierende im 1. Studiendrittel die wesentlichen Aspekte, die sich auf das Lernen im Arbeitsprozess auswirken (können). ▸ analysieren eine Pflegesituation nach ihrer Lernergiebigkeit vor dem Hintergrund der Kompetenzziele nach PflAPrV im Allgemeinen und der Modulziele im Speziellen.	Formen des betrieblichen Lernens – Erster Überblick zur Orientierung → *wird in Modul 3 erweitert und vertieft* lern- und kompetenzförderliche Arbeitssituationen und -aufgaben auswählen und in einen Begründungszusammenhang stellen Bedingungs- und Begründungsanalyse – exemplarisch bezogen auf das Lernen durch Mitarbeit ← *anknüpfend an Modul 1, LS 1.1 „Mal gut, mal schlecht", Sequenz 3*	Lehrendenkurzvortrag Think-Pair-Square-Share-Methode (**AB 2.2.3.1**) Kleingruppenarbeit mit mindestens 4 Personen pro Gruppe (z. B. in bestehenden Vierergruppen aus vorheriger Phase) zur Bedingungs- und Begründungsanalyse mit situationsbezogener und präziser Unterstützung durch die Lehrperson (**AB 2.2.3.2** & **AB 2.2.3.3**)	Arbeitsmaterial: ▸ Präsentation zum Überblick über die Formen des betrieblichen Lernens ▸ Arbeitsblatt „Arbeitssituationen in der Pflege identifizieren" (**AB 2.2.3.1**) ▸ Arbeitsblatt „Bedingungen klären" (**AB 2.2.3.2**) ▸ Arbeitsblatt „Auswahl von Pflegesituationen begründen" (**AB 2.2.3.3**) ▸ Anlage 5 PflAPrV sowie Modulbeschreibungen für Praxiseinsätze im 1. Studiendrittel eines ausgewählten Pflegestudiengangs ▸ Arbeitsauftrag zur Formulierung kompetenzorientierter Lernziele und Auswahl von (Teil-)Arbeitsaufgaben

	Selbst so durchgewuselt – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
	▸ leiten aus der Bedingungs- und Begründungsanalyse kompetenzorientierte Lernziele ab, wählen (Teil-) Arbeitsaufgaben aus und begründen ihre Auswahl bezogen auf deren lern- und kompetenzförderliches Potenzial.			Literaturhinweise: ▸ zu den Formen betrieblichen Lernens, der Definition des arbeitsgebundenen Lernens und den Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit siehe z. B. Bohrer (2023) und Dehnbostel (2007, 2008, 2020) ▸ zur Bedingungsanalyse bzw. Ermittlung von Lernvoraussetzungen siehe z. B. Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert (1999, S. 84), Meyer (2021, S. 141ff.), Oelke/Meyer (2022, S. 245ff.) und Schmal (2017, S. 54ff.) ▸ zur didaktischen Analyse bzw. Begründungsanalyse siehe z. B. Berner/Zumsteg (2011, S. 45ff.), Esslinger-Hinz u. a. (2013, S. 48ff.), Klafki (1964, S. 15ff.) und Schewior-Popp (2018, S. 89f.)
~ 2-3	**Sequenz 4: Lernen durch Mitarbeit – Methodische Gestaltung** In dieser Sequenz werden die theoretischen Überlegungen zur Auswahl von Pflegesituationen und Arbeitsaufgaben auf die Praxis übertragen. In Rollenspielen simulieren die Teilnehmenden die Pflegesituationen mit der Anleitung von ausgewählten (Teil-)Arbeitsaufgaben und erproben Möglichkeiten der adaptiven Unterstützung und Gestaltung hilfreicher Interaktionen. Die Sequenz steht damit in logischer Folge zur Sequenz 3 und wurde nur zur besseren räumlichen Planbarkeit als Einzelsequenz definiert.			
	▸ simulieren in Rollenspielen die Pflegesituationen mit der Anleitung von ausgewählten (Teil-)Arbeitsaufgaben.	Gestaltung des Lernens durch Mitarbeit – Möglichkeiten der adaptiven Unterstützung und Gestaltung hilfreicher Interaktionen	Rollenspiel in (den in Sequenz 3 gebildeten) Gruppen von mindestens 4 Personen mit der Aufteilung: 1 instruierende/-r Pflegende/-r, 1 instruierte/-r Studierende/-r bzw. Auszubildende/-r, 1 zu pflegende Person, 1 Beobachter/-in	Hinweis zur Raumausstattung: ▸ Für die Zeit des Rollenspiels werden Skills-Lab-Räume bzw. Demonstrationsräume benötigt.

	Selbst so durchgewuselt – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
	▸ erarbeiten und erproben Möglichkeiten der adaptiven Unterstützung und Gestaltung hilfreicher Interaktionen. ▸ evaluieren die Anleitung aus den unterschiedlichen Perspektiven (anleitende Pflegende, angeleitete Pflegelernende, zu pflegende und beobachtende Personen). ▸ beschreiben erfolgreiche bzw. problematische Momente bei der Anleitung während der (Mit-)Arbeit. ▸ halten im Prozess gewonnene, wichtige Erkenntnisse für das Lehren im Prozess der Arbeit und das Lernen durch Mitarbeit fest.		Evaluationsgespräche in den Gruppen Unterrichtsgespräch mit Tafelbilderarbeitung/Visualisierung auf digitalem Whiteboard etc.	Arbeitsmaterial: ▸ Arbeitsauftrag zum Rollenspiel mit den Schritten: 1. Durchführung, 2. Handlungsalternativen erproben, 3. Evaluation der angeleiteten Mitarbeit ▸ Informationsblatt zur adaptiven Unterstützung und Gestaltung hilfreicher Interaktionen (Scaffolding bzw. Mikro-Scaffolding) Literaturhinweise: ▸ zur adaptiven Unterstützung und Gestaltung hilfreicher Interaktionen (Scaffolding bzw. Mikro-Scaffolding) siehe z. B. Dubs (2009, S. 165ff.), Kniffka (2010, S. 3f.), van Merriënboer (2020, S. 4), van de Pol (2012) und Wood/Bruner/Ross (1976)

	Selbst so durchgewuselt – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
~ 1-2	**Sequenz 5: Lernen anleiten und begleiten – Eine professionelle Herausforderung für Praxisanleitende** Im Mittelpunkt dieser abschließenden Sequenz steht die Reflexion des Spannungsfelds zwischen der Notwendigkeit, auf das Lernen einzuwirken, und der Gegebenheit, Lernen nicht lehren zu können.			
	▸ tragen – rückblickend auf die Erarbeitungsprozesse in der Lernsituation – Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen des Lernens im Arbeitsprozess aus den Blickwinkeln der Lehrenden und Lernenden zusammen. ▸ diskutieren kritisch die Grenzen und Möglichkeiten des pädagogisch verantworteten Lernens als konstruktiven Prozess und arbeiten ergänzend und vertiefend zu Sequenz 2 die immanenten Widersprüche heraus. ▸ evaluieren die gesamte Lernsituation und formulieren persönliche Ziele für ihr zukünftiges Handeln als Praxisanleitende.	Widerspruch zwischen der Notwendigkeit, auf das Lernen einzuwirken, und der Gegebenheit, Lernen nicht lehren zu können *wird in Modul 3, LS 3.1 „So war es bei mir im Studium auch" erweitert und vertieft*	De Bono Denkhüte-Diskussion Blitzlicht/Brief an mich selbst	Arbeitsmaterial: ▸ Arbeitsauftrag zur De Bono Denkhüte-Diskussion ▸ Blitzlicht: (Digitales) Whiteboard/ Flipchart und „Sprechstein"/Brief an mich selbst: Arbeitsauftrag zur Selbstreflexion Literaturhinweise: ▸ zur Methode „De Bono Denkhüte" siehe z. B. **https://blogs.uni-bremen.de/caroclis/methodensammlung/**

Informationsblatt 2.2.1.1

Selbst so durchgewuselt

„Im zweiten Semester kam ich auf Station 5, eine chirurgische Station. Erfahrung mit Chirurgie hatte ich keine. Ich hatte aber schon Erfahrung in der Pflege und bin da jetzt nicht ganz blind hingekommen. Ich wusste schon ungefähr, was mich da erwartet. Vorm Studium habe ich in der ambulanten Pflege gearbeitet und im ersten Semester auf der Inneren. Ich hatte also Erfahrung.

Nun kam ich auf Station 5 und hatte Spätdienst. Und mit Spätdienst einzusteigen, war sowieso doof, weil ich nicht wusste, was ich da machen muss. Körperpflege kannte ich, die wird da aber nie gemacht. Und was auf einer chirurgischen Station überhaupt wie abläuft, wusste ich eh nicht. Ich saß also in der Übergabe und wusste eigentlich gar nichts, außer dass ich mit Kathrin mitgehen sollte.

Am Pflegewagen bei der ersten Runde meinte sie gleich zu mir: ‚Ja, deine Aufgabe ist es hier, eher so für Sauberkeit auf Station zu sorgen.' Und ich dachte: ‚Okay, ich habe doch Erfahrung. Ich habe Lust, hier was zu lernen. Warum werde ich jetzt zum Saubermachen degradiert?' Gesagt habe ich das natürlich nicht, sondern bin einfach mitgegangen. Aber ich wusste eigentlich nie, was sie von mir will. Sie hat mir so gut wie nichts gezeigt in den Diensten. Also habe ich mich selbst so durchgewuselt, einfach gemacht und geguckt, was die anderen so machen. Ich wollte ja was lernen und viel mitnehmen von der Station."

Arbeitsblatt 2.2.1.2

„Schüleraufgaben“ erleben und deuten

Bitte lesen Sie die Textpassagen aus [*hier Quellenangaben einfügen*] und halten Sie fest, wie Studierende und Auszubildende diese „Schüleraufgaben“ erleben und deuten. Schreiben Sie dafür zu jedem Buchstaben des Alphabets einen passenden Begriff auf.

Suchen Sie sich eine/-n Gesprächspartner/-in und vergleichen Sie Ihre Ergebnisse. Ergänzen Sie Ihre Sammlung und streichen Sie Doppelnennungen.

A		**N**	
B		**O**	
C		**P**	
D		**Q**	
E		**R**	
F		**S**	
G		**T**	
H		**U**	
I		**V**	
J		**W**	
K		**X**	
L		**Y**	
M		**Z**	

Arbeitsblatt 2.2.3.1

Arbeitssituationen in der Pflege identifizieren

Welche Pflegesituationen bei Menschen mit einem geringen bis mittleren Grad an Pflegebedürftigkeit sind für Ihren Arbeitsbereich typisch?

1. Schritt: THINK

Bearbeiten Sie die Frage jede/-r für sich in Stillarbeit. Halten Sie Ihre Überlegungen in Stichpunkten fest.

Zeit: 5 Minuten

2. Schritt: PAIR

Bilden Sie ein Tandem und tauschen Sie sich über Ihre Antworten aus. Gibt es Gemeinsamkeiten zwischen den Pflegesituationen? Dann halten Sie diese in Stichpunkten fest.

Zeit: 10 Minuten

3. Schritt: SQUARE

Verbinden Sie sich mit einem anderen Tandem zu einer Vierergruppe. Tauschen Sie sich in knapper Form über Ihre Antworten aus und wählen Sie gemeinsam eine – für Ihre Arbeitsbereiche typische – Pflegesituation aus.

Erstellen Sie ein Plakat, auf dem Sie die Situation grafisch und/oder in Stichpunkten darstellen. Bedenken Sie dabei, dass andere Kursteilnehmende die Situation nicht kennen und auf Ihre Beschreibung angewiesen sind. Bestimmen Sie ein Gruppenmitglied, das die Situation im Plenum vorstellt.

Zeit: 15 Minuten

4. Schritt: SHARE

Kurzvorstellung der Ergebnisse im Plenum

Zeit: 5 Minuten pro Arbeitsgruppe

Arbeitsblatt 2.2.3.2

Bedingungen klären

	Schlüsselfragen	Notizen
Studierende	Wie sieht der persönliche Erfahrungsbereich der/des Studierenden aus? Bildungskarriere, Lebensumfeld, Interessen, Einstellungen/Sichtweisen etc.	
	Welche Pflegeerfahrungen hat die/der Studierende? Wie verlief ihr/sein Studium bisher? Studienjahr, vorherige Praxiseinsätze etc.	
	Welche Kompetenzen hat die/der Studierende? Wissen und Können bezüglich der (Studien-) Inhalte, Wissen und Können in puncto methodischem Vorgehe (z. B. Lernstrategien) etc.	
	Welche Erwartungen hat die/der Studierende an den Praxiseinsatz, das Studium und den zukünftigen Beruf?	
	Existieren Lernbarrieren bei der/dem Studierenden? Sprachliche Hürden, Lernschwierigkeiten etc.	
	Wie sind die Beziehungen zwischen die/dem Studierenden und den Personen im (Pflege-)Team? Welche Rollen nimmt die/der Studierende im (Pflege-)Team ein?	

	Schlüsselfragen	Notizen
Praxisanleitende/Pflegende	Welche Alltags- und Pflegeerfahrungen haben Sie bzw. Ihre Kolleginnen/Kollegen? Bildungskarriere, Lebensumfeld, Interessen, Einstellungen/Sichtweisen, Berufsjahre und -erfahrung, berufliches Selbstverständnis, ggf. Abneigung/Widerstände bezogen auf die Anleitung von bzw. Zusammenarbeit mit Lernenden etc.	
	Welche Kenntnisse und Kompetenzen haben Sie bzw. Ihre Kolleginnen/Kollegen, um Ihre Eindrücke, Überlegungen und Handlungen in Pflegesituationen für Lernende nachvollziehbar zu machen? bezogen auf wissenschaftlich fundiertes Pflegehandeln, Reflexion, Kommunikation, Kooperation, Kollegialität etc.	
Institution	Wie sind die Beziehungen im (Pflege-) Team strukturiert?	
	Sind personelle, zeitliche und räumliche Ausstattung gegeben?	
Richtlinien/Curriculare Vorgaben	Wie ist das Studium strukturiert? Wo ist der Praxiseinsatz verortet? Welche Inhalte wurden bislang vermittelt? Welche Lernziele sind für den Praxiseinsatz benannt? Welche Arbeits- und Lernaufgaben sind vorgegeben?	

Quellen

Aenold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje; Siebert, Horst: Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin 1999

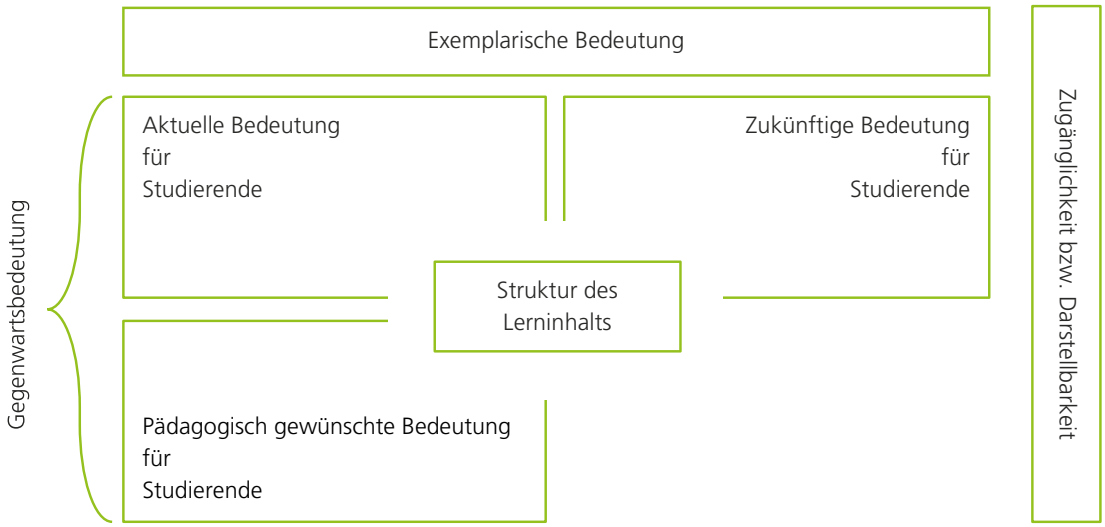
Oelke, Uta; Meyer, Hilbert: Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen. 1. Aufl. Berlin 2022

Schmal, Jörg: Unterrichten und Präsentieren in Gesundheitsfachberufen. Methodik und Didaktik für Praktiker. Berlin, Heidelberg 2017

Arbeitsblatt 2.2.3.3

Auswahl von Pflegesituationen begründen

„Lohnt sich das, was wir den Studierenden anzubieten haben?“



Exemplarische Bedeutung

- Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem vertritt oder erschließt die Pflegesituation?
- Welche Kompetenz, Fähigkeit oder Haltung, welches Grundprinzip oder Phänomen lässt sich in der Auseinandersetzung mit der Pflegesituation „exemplarisch“ erfassen?
- Wofür ist die Pflegesituation beispielhaft, repräsentativ, typisch?
- Wo ist das an dieser Pflegesituation zu Lernende später nützlich?

Aktuelle Bedeutung für Studierende

- Welche Bedeutung haben das in der Pflegesituation benötigte Wissen und Können bzw. welche Bedeutungen haben die an dieser Pflegesituation zu erlernenden Kompetenzen und zu gewinnenden Erfahrungen bereits für die Studierenden?
- Was wissen und können die Studierenden (vermutlich) bereits, welche Aspekte sind ihnen noch fremd?

Pädagogisch gewünschte Bedeutung für Studierende

- Welche Bedeutung sollte dieses Wissen und Können bzw. sollten diese Kompetenzen und Erfahrungen – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – für die Studierenden haben?

Zukünftige Bedeutung für Studierende

- Worin liegt die zukünftige Bedeutung dieses Wissens und Könnens bzw. dieser Kompetenzen und Erfahrungen für die Studierenden?
- Ist dieser Zukunftsbezug den Studierenden bewusst, kann er vermittelt werden?

Struktur des Lerninhalts

- Um welche pflegerischen Handlungen und Arbeitsaufgaben geht es? Welche Einzelelemente beinhalten sie, in welchem Zusammenhang stehen diese? Welche Elemente bilden das logische Gerüst, den „roten Faden"?
- In welchem größeren Zusammenhang steht das in der Pflegesituation benötigte Wissen und Können? Was muss für die pflegerische Versorgung schon gewusst und beherrscht werden?
- Gibt es verschiedene Gesichtspunkte? Welche sind stärker zu gewichten, welche sind zweitrangig?
- Welche Eigentümlichkeiten werden den Studierenden den Zugang zum professionellen Pflegehandeln vermutlich schwer machen?
- Was hat als notwendiges „Mindestwissen und -können" zu gelten? Was sollte am Ende auf jeden Fall gewusst und beherrscht werden?

Zugänglichkeit bzw. Darstellbarkeit

- Welches sind die besonderen Handlungen und Aufgaben, in oder an denen das professionellen Pflegehandeln den Studierenden interessant, fragwürdig, zugänglich, anschaulich, begreiflich werden kann?
- Welche Handlungen, Aufgaben, Hinweise, Beobachtungen, Erzählungen etc. sind geeignet, dass Studierende möglichst selbstständig das Wesentliche durchdringen können?
- Welche (Teil-)Aufgaben sind geeignet, dass am exemplarischen Fall die Kompetenzentwicklung der Studierenden gefördert wird, die Studierenden sich in der möglichst selbstständigen Anwendung bewähren und sie damit üben zu lassen?

Quellen

Berner, Hans; Zumsteg, Barbara: Didaktisch handeln und denken 2. Fokus eigenständiges Lernen. Zürich 2011

Esslinger-Hinz, Ilona; Wigbergs, Melanie; Giovanni, Norbert; Hannig, Jutta; Herbert, Leonore; Jäkel, Lissy; Klingmüller, Christine; Lange, Bernward; Neubrech, Nadine; Schnepf-Rimsa, Elke: Der ausführliche Unterrichtsentwurf. Weinheim, Basel 2013

Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, Heinrich; Blumenthal, Alfred (Hrsg.): Didaktische Analyse. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule. Hannover 1964, S. 5–34

Oelke, Uta; Meyer, Hilbert: Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen. 1. Aufl. Berlin 2022

Schewior-Popp, Susanne: Praxis der Unterrichtsplanung. In: PADUA 13 (2018) 2, S. 83–90

LE 2.3 Lernprozesse durch Gespräche begleiten

Titel	Lernprozesse durch Gespräche begleiten
Quelle	Der didaktisch-methodische Verlauf der Lerneinheit ist inspiriert von der Lernsituation „Aufnahmegespräche führen“, entwickelt für das „Nationale Mustercurriculum für die Kommunikative Kompetenz in der Pflege“ (siehe **https://nakomm.ipp.uni-bremen.de/le/aufnahmegespraeche-fuehren/**).
Art (Lernsituation, Lerneinheit)	Lerneinheit (LE)
Kompetenzen/Inhalte	Die Teilnehmenden ▸ analysieren die individuellen Lernvoraussetzungen von Studierenden/Auszubildenden und treten mit ihnen in Aushandlungsprozesse über Lernbedürfnisse, Lernbedarfe, Lernanforderungen und Lernprozesse. ▸ gestalten ausbildungsbegleitende Gespräche zu unterschiedlichen Anlässen, sind sich ihrer Bedeutung im Lehr-Lern-Prozess bewusst und leiten daraus Schlussfolgerungen für ihr Anleitungshandeln ab. ▸ bahnen über die zu verhandelnden Lerngegenstände (pflege)berufliche Mündigkeit und Handlungskompetenz an.
Stundenumfang	ca. 8 Unterrichtsstunden
Verknüpfung mit Curriculum	▸ Modul 2: „Lehr-Lern-Beziehungen gestalten und Lernprozesse kompetenzorientiert fördern“ Weiterführung: ▸ Modul 3: Kompetenzförderliche Lern- und Anleitungsprozesse gestalten ▹ *Lernsituationen/-einheiten müssen noch von den Bildungseinrichtungen entwickelt werden und sind nicht im Modulcurriculum enthalten*
Literaturhinweise	Arnold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje; Siebert, Horst: Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin 1999 Bauer, Hans G.; Brater, Michael; Büchele, Ute; Dufter-Weis, Angelika; Maurus, Anna; Munz, Claudia: Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. 2. Aufl. Bielefeld 2007 Böhner, Marina; Witt, Jantje: Schreiben lehren – Schreiben lernen an der Universität. 2. Aufl. Bielefeld 2018. URL: **https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/studium-und-lehre/einrichtungen/bie/studientechniken-zitation/Reader_Schreibuebungen-in-der-EW_web.pdf** (Stand: 10.06.2024) Bohrer, Annerose: Lernort Praxis. Kompetent begleiten und anleiten. 4. akt. Aufl. Brake 2018 Czech, Henning: Methoden zur kooperativen Aktivierung von Ideen und Vorwissen: Der „Ideenkreisel“. Osnabrück o. J. URL: **https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Homepages/LearningCenter/Dateien/Toolbox/Dokumente_mit_neuer_Bezeichnung/Wissensaktivierung_Ideenkreisel.pdf** (Stand: 10.06.2024)

	Hardeland, Hanna: Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. 7. Aufl. Baltmannsweiler 2019 Meyer, Hilbert: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. 10 Aufl. Berlin 2021 Oelke, Uta; Meyer, Hilbert: Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen. 1. Aufl. Berlin 2022 Scherpe, Manuela; Schneider, Kordula: Gespräche zum Lernstand führen. In: Forum Ausbildung 4 (2010) 1, S. 2–18 Schmal, Jörg: Unterrichten und Präsentieren in Gesundheitsfachberufen. Methodik und Didaktik für Praktiker. Berlin, Heidelberg 2017

	Lernprozesse durch Gespräche begleiten – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
~ 1-2	**Sequenz 1: Zielsetzung und Gestaltung von praxisbegleitenden Gesprächen** Die Eingangssequenz fokussiert die Lernprozessbegleitung und die dazu in der Pflegeausbildung etablierten Gespräche. Die Teilnehmenden erschließen sich die Ziele und Inhalte dieser lernprozessbegleitenden Gespräche und entwickeln am Beispiel des Erstgesprächs eine erste Leitfadenstruktur.			
	▸ aktivieren ihre bis zu diesem Zeitpunkt erworbenen Kenntnisse zu selbstgesteuerten Lernprozessen und zur Lernbegleitung sowie der Gestaltung von Lehr-Lern-Beziehungen. ▸ erarbeiten die Schritte der Lernprozessbegleitung und werden sich der Parallelen zu den Pflegeprozessschritten bewusst. ▸ bestimmen wichtige Ziele und Inhalte von Erst-, Zwischen- und Abschlussgesprächen, bezogen auf die Begleitung von Lernprozessen und Gestaltung von Lehr-Lern-Beziehungen. ▸ erarbeiten einen ersten Leitfaden für ein Erstgespräch (Gesprächsaufbau, mögliche Gesprächsinhalte, deren Bedeutung für die Praxisanleitung und mögliche Gesprächsimpulse, um zu diesem Inhalt ein Gespräch zu initiieren).	Schritte der Lernprozessbegleitung ← *anknüpfend an Modul 1, LE 1.2 „Lernen an und in der eigenen Lebensgeschichte"* lernprozessbegleitende Gespräche in der Praxisanleitung – Erst-, Zwischen- und Abschlussgespräch: ▸ Ziele und Inhalte ▸ Gesprächsstrukturierung ▸ Dokumente und Formulare	Blitzlicht/Ideen-Kreisel zur Aktivierung des Vorwissens Lehrendenvortrag und Unterrichtsgespräch oder Selbsterarbeitung in Partner-/Kleingruppenarbeit mit entsprechenden Arbeitsunterlagen Dokumentation von Zielen und Inhalten der Erst-/Zwischen-/Abschlussgespräche sowie des ersten Entwurfs für einen Gesprächsleitfaden mittels TaskCards, Collaboard oder eines in die digitale Lernplattform des Kurses integrierten Tools, z. B. eines Wikis Partner-/Gruppenarbeit zur Analyse von Erstgesprächsprotokollen Plenumsdiskussion zu der Frage „Wie sinnvoll ist es, Erstgesprächsprotokolle direkt als Gesprächsleitfaden zu nutzen?" bzw. „Welche Vor-/Nachteile könnte ein zusätzlicher Gesprächsleitfaden haben?"	Arbeitsmaterial: ▸ Blitzlicht: (Digitales) Whiteboard/Flipchart und Sprechstein ▸ Ideen-Kreisel: Flipchart-Bögen und Stifte ▸ Präsentation zu den Schritten der Lernprozessbegleitung bzw. bei Selbsterarbeitung diesbezügliches Informationsmaterial mit Arbeitsauftrag sowie Arbeitsaufträge zur Ermittlung von Zielen/Inhalten lernprozessbegleitender Gespräche und Entwicklung eines ersten Gesprächsleitfadens ▸ Arbeitsauftrag zur Analyse von Erstgesprächsprotokollen und Weiterentwicklung des Gesprächsleitfadens ▸ Erstgesprächsprotokolle ausgewählter Pflegestudiengänge Literaturhinweise: ▸ zur Methode „Ideen-Kreisel" siehe z. B. Böhner/Witt (2018, S. 3f.) und Czech (o. J.) ▸ zu den Schritten der Lernprozessbegleitung siehe z. B. Bauer u. a. (2007, S. 69ff.)

	Lernprozesse durch Gespräche begleiten – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
	▸ analysieren das Erstgesprächsprotokoll eines ausgewählten Pflegestudiengangs und ermitteln, inwiefern dieses mit dem entwickelten Gesprächsleitfaden kompatibel ist bzw. dieser ergänzt/angepasst werden müsste. ▸ hinterfragen die Nutzung von Erstgesprächsprotokollen als Leitfadenstruktur für den Aufbau eines Erstgesprächs und wägen die Vor-/Nachteile eines zusätzlichen Gesprächsleitfadens ab.			
~ 1-2	**Sequenz 2: Dokumentation und Qualitätskriterien** Die Sequenz stellt die Gestaltung und Reflexion von lernprozessbegleitenden Gesprächen in den Mittelpunkt. Exemplarisch bezogen auf das Erstgespräch sollen die Teilnehmenden Qualitätskriterien für einen strukturierten Leitfaden entwickeln und ihren in Sequenz 1 konzipierten Entwurf überarbeiten.			
	▸ entnehmen einem Erstgespräch Informationen zu Lernvoraussetzungen und -stand von Studierenden und dokumentieren diese. ▸ beurteilen das Erstgespräch bezogen auf folgende Aspekte: Gesprächseröffnung, Gesprächsaufbau/roter Faden, Relevanz der Informationen, Orientierung für Lernende, Umgang mit Themenwechseln, Gesprächsende.	Lernvoraussetzungen/-stand – Erhebung und Dokumentation *anknüpfend an Modul 2, LS 2.2 „Selbst so durchgewuselt", Sequenz 3* Gestaltung von lernprozessbegleitenden Gesprächen – Qualitätskriterien und strukturierter Leitfaden exemplarisch bezogen auf das Erstgespräch	Einzel-/Partner-/Gruppenarbeit (**AB 2.3.2.1**) Unterrichtsgespräch mit Ergebnisvorstellung im Plenum Sicherung der Ergebnisse (Qualitätskriterien und Leitfaden) mittels TaskCards, Collaboard oder eines in die digitale Lernplattform des Kurses integrierten Tools, z. B. eines Wikis (Weiterführung bzw. Aktualisierung der Dokumentation aus Sequenz 1)	Arbeitsmaterial: ▸ Arbeitsblatt „Erstgespräche führen" (**AB 2.3.2.1**) ▸ Transkript eines Erstgesprächs Literaturhinweise: ▸ zu den verschiedenen Aspekten der Lernvoraussetzungen siehe z. B. Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert (1999, S. 84), Meyer (2021, S. 141ff.), Oelke/Meyer (2022, S. 245ff.) und Schmal (2017, S. 54ff.)

	Lernprozesse durch Gespräche begleiten – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
	▸ bestimmen Kriterien für ein gelungenes Erstgespräch: Welche Bedingungen sollten geschaffen werden? (Struktur) Wie sollte das Gespräch gestaltet werden – worauf sollten Praxisanleitende achten? (Prozess) Welche Ergebnisse/Ziele sollten erreicht werden? (Ergebnis) ▸ überarbeiten vor diesem Hintergrund ihren entwickelten Leitfaden.			
~ 2-3	**Sequenz 3: Simulationstraining – Praktische Umsetzung** In dieser Sequenz werden die theoretischen Überlegungen zur Gestaltung von Erstgesprächen auf die Praxis übertragen. In Schauspielsimulationen oder Rollenspielen führen die Teilnehmenden Erstgespräche durch und werden dazu angeregt, Handlungsmöglichkeiten zu erproben und bisherige Qualitätskriterien weiterzuentwickeln.			
	▸ simulieren ein Erstgespräch, reflektieren es anschließend aus Perspektive der verschiedenen Akteurinnen/Akteure und anhand der zuvor erarbeiteten Qualitätskriterien. ▸ identifizieren Herausforderungen im Erstgespräch und ggf. Lösungsmöglichkeiten. ▸ entwickeln die Qualitätskriterien für ein Erstgespräch aufgrund der im Prozess gemachten Erfahrungen weiter.	Gestaltung von lernprozessbegleitenden Gesprächen – Durchführung und Reflexion eines Erstgesprächs *anknüpfend an Modul 2, LS 2.1 „Einfach besser nach dieser Empathie", Sequenz 4*	Schauspielsimulation oder Rollenspiel in Gruppen von mindestens 4 Personen mit der Aufteilung: 1 Praxisanleiter/-in, 1 Studierende/-r, 2 Beobachtende Plenumsdiskussion, moderiert, gelenkt und ggf. ergänzt durch Lehrende/-n Sicherung der Ergebnisse (Herausforderungen/Lösungsmöglichkeiten und Qualitätskriterien) mittels TaskCards, Collaboard oder eines in die digitale Lernplattform des Kurses integrierten Tools, z. B. eines Wikis (Weiterführung bzw. Aktualisierung der Dokumentation aus Sequenzen 1–2)	Hinweis zur Raum- und Personalausstattung: ▸ Für die Simulation des Erstgesprächs werden entweder eine Simulationsperson und Skills-Lab-Räume (Schauspielsimulation) oder mehrere Gruppenarbeitsräume (Rollenspiel) benötigt. Arbeitsmaterial: ▸ ggf. Situations- und Rollenbeschreibung für die Simulationsperson ▸ Arbeitsauftrag für Teilnehmende zur Schauspielsimulation oder zum Rollenspiel in Gruppen

	Lernprozesse durch Gespräche begleiten – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
~ 2-3	**Sequenz 4: Erweiterung und Transfer** In der abschließenden Sequenz steht der Vergleich zwischen Erst-, Zwischen- und Abschlussgespräch im Vordergrund. Die Teilnehmenden werden dazu angeregt, zwischen den verschiedenen lernprozessbegleitenden Gesprächen zu unterscheiden und Ansätze strukturierter Leitfäden für Zwischen- und Abschlussgespräche zu entwickeln.			
	▸ bilden Hypothesen zu den Besonderheiten von Zwischen- und Abschlussgesprächen. ▸ vergleichen die Zwischen- und Abschlussgesprächsprotokolle eines ausgewählten Pflegestudiengangs mit dem Erstgesprächsprotokoll aus Sequenz 1. ▸ entwickeln auf der Grundlage ihrer Vorarbeiten in Sequenz 1–3 jeweils einen strukturierten Leitfaden für ein Zwischen- und Abschlussgespräch.	Gestaltung von lernprozessbegleitenden Gesprächen – Entwicklung von strukturierten Leitfäden für Zwischen- und Abschlussgespräche	Brainwalking Gruppenarbeit Zusammenführung im Plenum Sicherung der Ergebnisse (Leitfäden) mittels TaskCards, Collaboard oder eines in die digitale Lernplattform des Kurses integrierten Tools, z. B. eines Wikis (Weiterführung der Dokumentation aus Sequenzen 1–3)	Arbeitsmaterial: ▸ Brainwalking: Flipchartbögen und Stifte ▸ Arbeitsauftrag zum Vergleich von Gesprächsprotokollen und Entwicklung von Leitfäden für Zwischen- und Abschlussgespräche

Arbeitsblatt 2.3.2.1

Erstgespräche führen

1. Phase – Einzelarbeit

Lesen Sie das Transkript eines Erstgesprächs und markieren Sie die Informationen zu den Lernbedingungen und -voraussetzungen. Orientieren Sie sich dabei an den Schlüsselfragen, die Sie in der Lernsituation „Selbst so durchgewuselt" kennengelernt haben.

Halten Sie dann Ihre Eindrücke, die Sie beim Lesen des Gesprächs gewonnen haben, stichpunktartig fest.

2. Phase – Partnerarbeit

Ihre Aufgabe ist es, sich eine/-n Gesprächspartner/-in aus einer „andersfarbigen" Gruppe zu suchen. Tauschen Sie sich zunächst über Ihre Eindrücke aus und schätzen Sie dann gemeinsam folgende Punkte ein: Gesprächseröffnung, Gesprächsaufbau/roter Faden, Relevanz der Informationen, Orientierung für Lernende, Umgang mit Themenwechseln, Gesprächsende.

Machen Sie sich kurze Notizen – sowohl zu den Eindrücken Ihrer Gesprächspartnerin/Ihres Gesprächspartners als auch zu Ihrer gemeinsamen Einschätzung.

3. Phase – Gruppenarbeit

Die Gruppe mit der gleichen Farbe findet zusammen. Dann tauschen Sie sich über Ihre eigenen Eindrücke sowie die Eindrücke und Einschätzungen, die in Phase 2 gesammelt wurden, aus.

Leiten Sie daraus Kriterien für ein gelungenes Erstgespräch ab und diskutieren Sie folgende Fragen:

- Welche (Rahmen-)Bedingungen sollten geschaffen werden?
- Wie sollte das Gespräch gestaltet werden – worauf sollten Praxisanleitende achten?
- Welche Ergebnisse/Ziele sollten erreicht werden?

Bitte halten Sie als Ergebnis die für Sie wichtigsten Kriterien (pro Frage jeweils 3) auf Moderationskarten fest und bringen Sie sie in eine Rangfolge

Arbeitsblatt 2.3.2.1

Erstgespräche führen

1. Phase – Einzelarbeit

Lesen Sie das Transkript eines Erstgesprächs und markieren Sie die Informationen zu den Lernbedingungen und -voraussetzungen. Orientieren Sie sich dabei an den Schlüsselfragen, die Sie in der Lernsituation „Selbst so durchgewuselt" kennengelernt haben.

Halten Sie dann Ihre Eindrücke, die Sie beim Lesen des Gesprächs gewonnen haben, stichpunktartig fest.

2. Phase – Partnerarbeit

Ihre Aufgabe ist es, sich eine/-n Gesprächspartner/-in aus einer „andersfarbigen" Gruppe zu suchen. Tauschen Sie sich zunächst über Ihre Eindrücke aus und schätzen Sie dann gemeinsam folgende Punkte ein: Gesprächseröffnung, Gesprächsaufbau/roter Faden, Relevanz der Informationen, Orientierung für Lernende, Umgang mit Themenwechseln, Gesprächsende.

Machen Sie sich kurze Notizen – sowohl zu den Eindrücken Ihrer Gesprächspartnerin/Ihres Gesprächspartners als auch zu Ihrer gemeinsamen Einschätzung.

3. Phase – Gruppenarbeit

Die Gruppe mit der gleichen Farbe findet zusammen. Dann tauschen Sie sich über Ihre eigenen Eindrücke sowie die Eindrücke und Einschätzungen, die in Phase 2 gesammelt wurden, aus.

Leiten Sie daraus Kriterien für ein gelungenes Erstgespräch ab und diskutieren Sie folgende Fragen:

- Welche (Rahmen-)Bedingungen sollten geschaffen werden?
- Wie sollte das Gespräch gestaltet werden – worauf sollten Praxisanleitende achten?
- Welche Ergebnisse/Ziele sollten erreicht werden?

Bitte halten Sie als Ergebnis die für Sie wichtigsten Kriterien (pro Frage jeweils 3) auf Moderationskarten fest und bringen Sie sie in eine Rangfolge

Arbeitsblatt 2.3.2.1

Erstgespräche führen

1. Phase – Einzelarbeit

Lesen Sie das Transkript eines Erstgesprächs und markieren Sie die Informationen zu den Lernbedingungen und -voraussetzungen. Orientieren Sie sich dabei an den Schlüsselfragen, die Sie in der Lernsituation „Selbst so durchgewuselt" kennengelernt haben.

Halten Sie dann Ihre Eindrücke, die Sie beim Lesen des Gesprächs gewonnen haben, stichpunktartig fest.

2. Phase – Partnerarbeit

Ihre Aufgabe ist es, sich eine/-n Gesprächspartner/-in aus einer „andersfarbigen" Gruppe zu suchen. Tauschen Sie sich zunächst über Ihre Eindrücke aus und schätzen Sie dann gemeinsam folgende Punkte ein: Gesprächseröffnung, Gesprächsaufbau/roter Faden, Relevanz der Informationen, Orientierung für Lernende, Umgang mit Themenwechseln, Gesprächsende.

Machen Sie sich kurze Notizen – sowohl zu den Eindrücken Ihrer Gesprächspartnerin/Ihres Gesprächspartners als auch zu Ihrer gemeinsamen Einschätzung.

3. Phase – Gruppenarbeit

Die Gruppe mit der gleichen Farbe findet zusammen. Dann tauschen Sie sich über Ihre eigenen Eindrücke sowie die Eindrücke und Einschätzungen, die in Phase 2 gesammelt wurden, aus.

Leiten Sie daraus Kriterien für ein gelungenes Erstgespräch ab und diskutieren Sie folgende Fragen:

- Welche (Rahmen-)Bedingungen sollten geschaffen werden?
- Wie sollte das Gespräch gestaltet werden – worauf sollten Praxisanleitende achten?
- Welche Ergebnisse/Ziele sollten erreicht werden?

Bitte halten Sie als Ergebnis die für Sie wichtigsten Kriterien (pro Frage jeweils 3) auf Moderationskarten fest und bringen Sie sie in eine Rangfolge

Arbeitsblatt 2.3.2.1

Erstgespräche führen

1. Phase – Einzelarbeit

Lesen Sie das Transkript eines Erstgesprächs und markieren Sie die Informationen zu den Lernbedingungen und -voraussetzungen. Orientieren Sie sich dabei an den Schlüsselfragen, die Sie in der Lernsituation „Selbst so durchgewuselt" kennengelernt haben.

Halten Sie dann Ihre Eindrücke, die Sie beim Lesen des Gesprächs gewonnen haben, stichpunktartig fest.

2. Phase – Partnerarbeit

Ihre Aufgabe ist es, sich eine/-n Gesprächspartner/-in aus einer „andersfarbigen" Gruppe zu suchen. Tauschen Sie sich zunächst über Ihre Eindrücke aus und schätzen Sie dann gemeinsam folgende Punkte ein: Gesprächseröffnung, Gesprächsaufbau/roter Faden, Relevanz der Informationen, Orientierung für Lernende, Umgang mit Themenwechseln, Gesprächsende.

Machen Sie sich kurze Notizen – sowohl zu den Eindrücken Ihrer Gesprächspartnerin/Ihres Gesprächspartners als auch zu Ihrer gemeinsamen Einschätzung.

3. Phase – Gruppenarbeit

Die Gruppe mit der gleichen Farbe findet zusammen. Dann tauschen Sie sich über Ihre eigenen Eindrücke sowie die Eindrücke und Einschätzungen, die in Phase 2 gesammelt wurden, aus.

Leiten Sie daraus Kriterien für ein gelungenes Erstgespräch ab und diskutieren Sie folgende Fragen:

- Welche (Rahmen-)Bedingungen sollten geschaffen werden?
- Wie sollte das Gespräch gestaltet werden – worauf sollten Praxisanleitende achten?
- Welche Ergebnisse/Ziele sollten erreicht werden?

Bitte halten Sie als Ergebnis die für Sie wichtigsten Kriterien (pro Frage jeweils 3) auf Moderationskarten fest und bringen Sie sie in eine Rangfolge

LS 3.1 So war es bei mir im Studium auch

Titel	So war es bei mir im Studium auch
Quelle	Das Narrativ wurde im Rahmen des Projekts HOPA erhoben und zur Fallsituation weiterentwickelt.
Art (Lernsituation, Lerneinheit)	Lernsituation (LS)
Kompetenzen/Inhalte	Die Teilnehmenden ▸ setzen Methoden wissenschaftlichen Arbeitens gezielt im Pflege- wie auch im Ausbildungsprozess ein und leiten ihr Handeln aus wissenschaftsbasierten Erkenntnissen ab. ▸ wissen um die Bedeutung des Pflegeprozesses und dessen Komplexität und nutzen die Phasen des Pflegeprozesses als Grundlage für die Gestaltung subjektorientierter Pflegebeziehungen und systematischer Anleitungsprozesse. ▸ nutzen das Konzept der Kompetenzorientierung als Begründungs- und Argumentationsgrundlage für ihr Anleitungshandeln. ▸ planen und gestalten Anleitungssituationen vor dem Hintergrund ihres vertieften pflege- und bezugswissenschaftlichen Wissens, reflektierter pflegerischer Erfahrungen und reflektierter Lernerfahrungen sowie auf Grundlage von ausgewählten pflegedidaktisch begründeten Anleitungskonzepten. ▸ fördern durch die Gestaltung von Anleitungssituationen gezielt die Entwicklung der pflegeberuflichen Handlungskompetenz von Studierenden/Auszubildenden, insbesondere die Fähigkeit zum pflege- und bezugswissenschaftlich begründeten Pflegehandeln. ▸ setzen verschiedene Sozialformen, Methoden und Medien in Anleitungssituationen zielgruppen- und pflegegegenstandsspezifisch sowie angepasst an die individuellen Lernvoraussetzungen und -anforderungen ein. ▸ wählen Sozialformen, Methoden und Medien für die Anleitung ausgehend von zentralen pflegedidaktischen Zielstellungen und Lerngegenständen aus. ▸ reflektieren die Planung und Durchführung im Anschluss an Anleitungssituationen und binden Reflexionsergebnisse in ihr weiteres Anleitungshandeln ein.
Stundenumfang	ca. 22 Unterrichtsstunden
Verknüpfung mit Curriculum	▸ Modul 3: „Kompetenzförderliche Lern- und Anleitungsprozesse gestalten“, Teil A Weiterführung: ▸ Modul 3: Kompetenzförderliche Lern- und Anleitungsprozesse gestalten ▹ *Lernsituationen/-einheiten müssen noch von den Bildungseinrichtungen entwickelt werden und sind nicht im Modulcurriculum enthalten*

Literaturhinweise	Arnold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje; Siebert, Horst: Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin 1999 Beck, Christian; Helsper, Werner; Heuer, Bernhard; Stelmaszy, Bernhard; Ullrich, Heiner: Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Wiesbaden 2000 Berner, Hans; Zumsteg, Barbara: Didaktisch handeln und denken 2. Fokus eigenständiges Lernen. Zürich 2011 Bohrer, Annerose: Lernort Praxis. Kompetent begleiten und anleiten. 4. akt. Aufl. Brake 2018 Bohrer, Annerose: Arbeitsgebundenes Lernen in den Gesundheitsfachberufen. In: Darmann-Finck, Ingrid; Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. Berlin, Heidelberg 2023, S. 491–511 Darmann-Finck, Ingrid; Muths, Sabine: Lernen am Arbeitsplatz – Konzepte für das betriebliche Bildungspersonal. In: Brinker-Meyendriesch, Elfriede; Arens, Frank (Hrsg): Diskurs Berufspädagogik Pflege und Gesundheit. Berlin 2016, S. 188–209 Dehnbostel, Peter: Lernen im Prozess der Arbeit. Münster 2007 Dehnbostel, Peter: Reflexive Handlungsfähigkeit im Kontext moderner Beruflichkeit. In: Cendon, Eva; Grassl, Roswitha; Pellert, Ada (Hrsg.): Vom Lehren zum lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung. Münster 2013, S. 49–62 Dilger, Bernadette: Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der „Selbstreflexion“, Paderborn 2007 Esslinger-Hinz, Ilona; Wigbers, Melanie; Giovanni, Norbert; Hannig, Jutta; Herbert, Leonore; Jäkel, Lissy; Klingmüller, Christine; Lange, Bernward; Neubrech, Nadine; Schnepf-Rimsa, Elke: Der ausführliche Unterrichtsentwurf. Weinheim, Basel 2013 Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. Bonn 2020. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16613** (Stand: 10.06.2024) Glodek, Andrea; Deufel, Katharina; Grimm, Laura; Reuschenbach, Bernd: Assessments for the evaluation of clinical instruction in nursing training. A Scoping Review. In Bearbeitung Helsper, Werner: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/Main 1996, S. 521–569 Helsper, Werner: Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In: Hericks, Uwe; Keuffer, Josef; Kräft, Hans Christof; Kunze, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Wiesbaden 2001, S. 83–103 Hilzensauer, Wolf: Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: Bildungsforschung 5 (2008) 2, 18 S. URL: **https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v2i0.77** (Stand: 10.06.2024)

Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, Heinrich; Blumenthal, Alfred (Hrsg.): Didaktische Analyse. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule. Hannover 1964, S. 5–34

Korthagen, Fred A. J.; Kessels, Jos P. A. M.: Linking Theory and Practice. Changing the Pedagogy of Teacher Education. In: Educational Researcher 28 (1999) 4, S. 4–17

Korthagen, Fred A. J.; Kessels, Jos P. A. M.; Koster, Bob; Lagerwerf, Bram; Wubbels, Theo: Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg 2002

Küng, Rosmarie; Staudacher, Diana; Panfil, Eva-Maria: Ein zentrales pädagogisches Modell für die Praxisausbildung: „Cognitive Apprenticeship". In: PADUA 13 (2018) 2, S. 115–123

Leibig, Armin; Sahmel, Karl-Heinz: Methodische Kompetenzen von PraxisanleiterInnen für die hochschulische Ausbildung. In: PADUA 14 (2019) 1, S. 7–12

Lüftl, Katharina; Kardas, Leopold; Wissing, Christiane; Kerres, Andrea: Anleitungsmethodik für die praktische Pflegeausbildung. Ist-Stand und Bedarfe für eine pflegedidaktische Fundierung. In: Brühe, Roland; von Gahlen-Hoops, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Pflegedidaktik I. Pflegedidaktisch handeln. Bielefeld 2024, S. 40–61

Meyer, Hilbert: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. 10. Aufl. Berlin 2021

Oelke, Uta; Meyer, Hilbert: Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen. 1. Aufl. Berlin 2022

Schewior-Popp, Susanne: Praxis der Unterrichtsplanung. In: PADUA 13 (2018) 2, S. 83–90

Schmal, Jörg: Unterrichten und Präsentieren in Gesundheitsfachberufen. Methodik und Didaktik für Praktiker. Berlin, Heidelberg 2017

Siebert, Horst: Aspekte einer reflexiven Didaktik. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.): Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb 1991, S. 19–26

So war es bei mir im Studium auch

Adelina Costa erzählt in einem Praxisanleitendentreffen:

„Ich bemühe mich immer, dass Anleitung eben keine Prüfsituation ist. Dass es keine Bewertung ist, sondern ein Miteinander. Das finde ich total wichtig, also Praxisanleitung immer gemeinsam zu gestalten. Natürlich weiß ich eigentlich, was die Studierenden noch so brauchen. Aber trotzdem setzen wir uns einen Tag vorher zusammen und gucken, was es auf der Station gerade für Patientinnen und Patienten oder behandlungspflegerische Tätigkeiten gibt, wo wir den Fokus drauflegen, und was die Studierende oder der Studierende möchte. Und dann gehe ich am nächsten Tag mit den Studierenden in die Pflege und wir führen die Aufgaben gemeinsam durch. Das heißt, ich erkläre ihnen, was wie zu tun ist, und sie machen es dann. So war es bei mir im Studium auch und ich fand das immer gut. Dass mir jemand genau sagt, wie es richtig ist und worauf ich zu achten habe. Oder auch Sachen gleich selbst zu machen und die Praxisanleitung greift nur ein, wenn was ist. Das mache ich jetzt auch so, wenn die Studierenden schon weiter sind. Und ich frag dann auch viel nach, lass mir Sachen erklären. Schließlich muss ich ja auch einschätzen können, ob sie alles richtig verstanden haben. Und mit den Patientinnen und Patienten rede ich viel in der Anleitung. Mir ist es nämlich total wichtig, sie einzubinden, während die Studierenden sich auf ihre Sachen konzentrieren.“

	So war es bei mir im Studium auch – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
~ 3	**Sequenz 1: Einstieg** Im Mittelpunkt des Einstiegs steht die Perspektive der Praxisanleitenden. Die Teilnehmenden sollen mithilfe der Fallsituation, die instruktionslogisch ausgerichtete Anleitungsprozesse mit darbietenden Unterweisungsmethoden und nicht die Unterstützung von kompetenzorientiertem Lernen und Handeln in (hoch)komplexen Pflegesituationen fokussiert, zur Reflexion ihres eigenen Verständnisses von Praxisanleitung angeregt werden. Dazu sollen sie sich zunächst an ihre eigenen Erfahrungen zurückerinnern, um anschließend die in der Praxis übliche Gestaltung von Anleitungen anhand der Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit zu analysieren und kritisch zu hinterfragen.			
	▸ eignen sich die Fallsituation an und erzählen von selbst erlebten Anleitungssituationen. ▸ erarbeiten Übereinstimmungen und Differenzen zwischen der im Fall geschilderten Gestaltung von Anleitungen und den selbst erlebten Anleitungssituationen. ▸ analysieren anhand von Kriterien die in der Praxis übliche Gestaltung von Anleitungen hinsichtlich ihrer lern- und kompetenzförderlichen Potenziale. ▸ identifizieren problematische Aspekte und leiten daraus Lerninteressen bzw. Lernfragen ab, die sie den folgenden Lernsequenzen zuordnen.	Annäherung an die Fallsituation (Vor-)Verständnis zur Gestaltung von Praxisanleitung Praxisanleitung als Lernmöglichkeit im Arbeitsprozess – Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit ← *anknüpfend an Modul 2, LS 2.2 „Selbst so durchgewuselt“*	Lesen der Fallsituation (**IB 3.1.1.1**) Schreiben von Narrativen zu selbsterlebten Anleitungssituationen in Einzelarbeit mit anschließendem Austausch in Gruppen/im Plenum Unterrichtsgespräch mit Visualisierung auf digitalem Whiteboard etc. zur Erarbeitung von Übereinstimmungen und Differenzen zwischen der im Fall geschilderten Gestaltung von Anleitungen und den selbst erlebten Anleitungssituationen Gruppenarbeit zur Analyse der Anleitungssituation hinsichtlich ihres lern- und kompetenzförderlichen Potenzials Ergebnisvorstellung und Diskussion im Plenum (Digitale) Kartenabfrage mit Clustern zu abgeleiteten Lerninteressen/-fragen Vorstellung des Advance Organizers zum Überblick über die Lernsequenzen und die zu vermittelnden Lerninhalte mit Rückbezug auf das in den Modulen 1–3 bereits Erarbeitete und mit Zuordnung der Lernfragen	Arbeitsmaterial: ▸ Informationsblatt mit der Fallsituation „So war es bei mir im Studium auch“ (**IB 3.1.1.1**) ▸ Arbeitsauftrag zum Schreiben von Narrativen (und dem anschließenden Austausch in Gruppen) ▸ Arbeitsauftrag zur Analyse der Anleitungssituation im Fall nach den Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit nach Dehnbostel (2007) ▸ Kartenabfrage: Moderationskarten/Stifte/Pinnwand oder digitales Werkzeug (z. B. Flinga, ONCOO, Conceptboard) ▸ Advance Organizer zum Überblick über die Lernsequenzen und die zu vermittelnden Lerninhalte

	So war es bei mir im Studium auch – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
				Literaturhinweise: ▸ zu den Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit siehe z. B. Dehnbostel (2007, S. 66ff.) und Darmann-Finck/Muths (2016, S. 196–202) sowie zu entsprechenden Leitfragen z. B. Bohrer (2023, S. 506)
~ 10	**Sequenz 2: Praxisanleitung strukturiert planen und durchführen** Diese Sequenz fokussiert die strukturierte Planung und Durchführung von Praxisanleitungen. Dazu ermitteln die Teilnehmenden zunächst die Lernbedingungen, unterziehen ausgewählte Pflegesituationen einer wissenschaftlich fundierten Analyse und untersuchen sie hinsichtlich ihres lern- und kompetenzförderlichen Potenzials. Darauf aufbauend planen die Teilnehmenden eine Einzelanleitung und führen diese in einer simulierten Lernumgebung durch.			
	▸ aktivieren ihr Vorwissen, das für die weitere Erarbeitung herangezogen werden kann. ▸ identifizieren im eigenen Arbeitsbereich typische Pflegesituationen, die für die Anleitung im 1./2. Studiendrittel geeignet sind und in deren Rahmen besonders Kompetenzen in Bereich I und II gefördert werden können. ▸ erfassen bezogen auf den eigenen Arbeitsbereich und fiktive Studierende im 1./2. Studiendrittel die wesentlichen Bedingungen, die sich fördernd oder hemmend auf das Lernen auswirken (können).	kompetenzförderliche Einzelanleitungen zielgruppengerecht und individuell planen – exemplarisch für Studierende im 1./2. Studiendrittel und bezogen auf die Kompetenzbereiche I und II: ▸ lern- und kompetenzförderliche Pflegesituationen auswählen und in einen Begründungszusammenhang stellen ← *anknüpfend an Modul 2, LS 2.2 „Selbst so durchgewuselt“*	Einführung in Lernsequenz mittels des aus Sequenz 1 bekannten Advance Organizers – auch während der einzelnen Unterrichtsphasen kann den Teilnehmenden Orientierung mittels des Advance Organizers gegeben werden. Starbursting in Partner-/Gruppenarbeit zur Sammlung und Erkundung von Ideen zu Pflege-/Anleitungssituationen (**AB 3.1.2.1**) Ergebnisvorstellung mit anschließendem Unterrichtsgespräch zur Bestimmung von geeigneten Pflegesituationen für die folgende Gruppenarbeit	Hinweis zur Raum- und Personalausstattung: ▸ Für die Simulation und Videoaufzeichnung der geplanten Anleitungen werden Skills-Lab-Räume und ggf. Simulationspersonen benötigt. Arbeitsmaterial: ▸ Advance Organizer (siehe Sequenz 1) ▸ Arbeitsblatt „Kompetenzförderliche Pflegesituationen aufspüren und erkunden“ (**AB 3.1.2.1**) ▸ Arbeitsblatt „Bedingungen klären – Einzelanleitung“ (**AB 3.1.2.2**)

	So war es bei mir im Studium auch – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
	▸ unterziehen eine Pflegesituation der wissenschaftlich fundierten Analyse, recherchieren und bewerten dazu den aktuellen pflege- und bezugswissenschaftlichen Wissensstand und fassen die Erkenntnisse klar und nachvollziehbar z. B. in Form eines Lexikonbeitrags zusammen. ▸ leiten aus den Rechercheergebnissen Schlussfolgerungen hinsichtlich der Kompetenzförderung in Anleitungssituationen ab. ▸ analysieren eine Pflegesituation hinsichtlich ihrer Lernergiebigkeit vor dem Hintergrund der Kompetenzziele nach PflAPrV im Allgemeinen und der Modulziele im Speziellen und begründen ihre Auswahl bezogen auf deren lern- und kompetenzförderliches Potenzial. ▸ leiten aus der Bedingungs- und Begründungsanalyse kompetenzorientierte Lernziele zur Förderung wissenschaftsbasierten Pflegehandelns ab. ▸ wählen an den Lernzielen orientierte Methoden für die Anleitungssituation aus und begründen ihre Wahl.	▸ wissenschaftlich fundierte Analyse einer Pflegesituation (Pflegeanlass/-anlässe, pflegerische Handlungsmuster, situative Rahmenbedingungen) ▸ Bedingungs- und Begründungsanalyse ⇦ *anknüpfend an Modul 2, LS 2.2 „Selbst so durchgewuselt“* ▸ Bestimmung von kompetenzorientierten Lernzielen ▸ zielorientierte Methodenauswahl und -begründung ⇦ *anknüpfend an „Ausgewählte Methoden des Lehrens und Lernens“ (siehe ergänzende Wissensgrundlage)* ▸ Planung der Vorbereitung und Durchführung der Anleitungssituation ▸ Umsetzung der geplanten Einzelanleitung	Gruppenarbeit mit 3–5 Teilnehmenden zur Planung einer Einzelanleitung mit folgenden Schritten: ▸ Bedingungsanalyse bezogen auf eine/-n fiktive/-n Studierende/-n im 1./2. Studiendrittel und den realen Arbeitsbereich einer/eines Teilnehmenden, von der/dem die Pflegesituation stammt (**AB 3.1.2.2**) ▸ wissenschaftlich fundierte Analyse des Pflegeanlasses bzw. der Pflegeanlässe, der pflegerischen Handlungsmuster und situativen Rahmenbedingungen bezogen auf die ausgewählte Pflegesituation ▸ Begründungsanalyse (**AB 3.1.2.3**) ▸ Bestimmung von kompetenzorientierten Lernzielen ▸ Planung der Vorbereitung und Durchführung der Anleitungssituation mit Methodenauswahl und -begründung ▸ Simulation der geplanten Einzelanleitungen mit Videoaufzeichnung	▸ fiktive/-r KI-Avatar-Studierende/-r bzw. Informationsblatt zu den individuellen Bedingungen einer/eines Studierenden im 1. oder 2. Studiendrittel ▸ Arbeitsauftrag zur wissenschaftlich fundierten Analyse einer Pflegesituation ▸ Arbeitsblatt „Auswahl von Pflegesituationen begründen – Einzelanleitung“ (**AB 3.1.2.3**) ▸ Anlage 5 PflAPrV sowie Modulbeschreibungen für Praxiseinsätze im 1./2. Studiendrittel eines ausgewählten Pflegestudiengangs ▸ Arbeitsauftrag zur Formulierung von kompetenzorientierten Lernzielen ▸ Arbeitsauftrag zur Planung der Vorbereitung und Durchführung der Anleitungssituation mit Methodenauswahl und -begründung ▸ für die Simulation: Lernszenario mit Rollenskripten für (eine) zu pflegende Person(en) und eine/-n Studierende/-n im 1. oder 2. Studiendrittel ▸ Arbeitsauftrag zur kriteriengeleiteten Beobachtung der simulierten Praxisanleitung hinsichtlich lernfördernder und -hemmender Einflüsse mit Fokus auf die Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit nach Dehnbostel (2007, S. 66ff.)

	So war es bei mir im Studium auch – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
	▸ planen die Vorbereitung und Durchführung einer Einzelanleitung unter Berücksichtigung der Komplexität von Pflegesituationen und des Pflegehandelns. ▸ führen die geplante Einzelanleitung in einer simulierten Lernumgebung durch bzw. beobachten die Durchführung anhand von Kriterien.			Literaturhinweise: ▸ zur Bedingungsanalyse bzw. Ermittlung von Lernvoraussetzungen siehe z. B. Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert (1999, S. 84), Meyer (2021, S. 141ff.), Oelke/Meyer (2022, S. 245ff.) und Schmal (2017, S. 54ff.) ▸ zur didaktischen Analyse siehe z. B. Berner/Zumsteg (2011, S. 45ff.), Esslinger-Hinz u. a. (2013, S. 48ff.), Klafki (1964, S. 15ff.) und Schewior-Popp (2018, S. 89f.) ▸ zur Planung und Umsetzung von Anleitungssituationen vgl. z. B. Bohrer (2018) ▸ zu den Methoden der Anleitung vgl. z. B. Küng (2018) und Leibig/Sahmel (2019) ▸ zum Verständnis pflegerischer Handlung(ssituationen) vgl. Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz (2020, S. 8ff.)

	So war es bei mir im Studium auch – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
~ 3-4	**Sequenz 3: Planung und Durchführung reflektieren** Der Fokus der Sequenz liegt auf der videogestützten Analyse und Reflexion der in Sequenz 2 geplanten und durchgeführten Einzelanleitungen.			
	▸ erfahren und geben lern- und kompetenzförderliches Feedback zum Anleitungshandeln. ▸ analysieren und reflektieren die Einzelanleitungen auf Grundlage der Videoaufzeichnungen und Beobachtungsprotokolle in Sequenz 2. ▸ identifizieren lernfördernde und -hemmende Momente in der Anleitungssituation und formulieren ggf. lernfördernde Handlungsalternativen. ▸ halten im Prozess gewonnene, wichtige Erkenntnisse für die zukünftige Gestaltung von Anleitungssituationen fest. ▸ identifizieren eigene Wissens- und Könnenslücken, die sie im weiteren Verlauf der Qualifizierungsmaßnahme bearbeiten wollen.	Analyse und Reflexion von Anleitungssituationen – exemplarisch bezogen auf die in Sequenz 2 geplanten und durchgeführten Einzelanleitungen	Einführung in die Lernsequenz mittels des schon aus Sequenz 1 bekannten Advance Organizers Gruppenarbeit/Evaluationsgespräche in den Gruppen aus der vorherigen Sequenz Ergebnisvorstellung und Diskussion im Plenum mit Visualisierung auf digitalem Whiteboard etc.	Arbeitsmaterial: ▸ Advance Organizer (siehe Sequenz 1) ▸ Arbeitsauftrag zur Analyse und Reflexion der simulierten Einzelanleitungen anhand des ALACT-Modells nach Korthagen u. a. (2002) und bezogen auf die Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit ▸ Informationsblatt „Spirale der Reflexion“ (**IB 3.1.4.1**) Literaturhinweise: ▸ zum Lernen aus Erfahrung als zyklischem Prozess der Reflexion siehe das ALACT-Modell von Korthagen u. a. (2002)

	So war es bei mir im Studium auch – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
~ 3-4	**Sequenz 4: Reflexion als letzten Schritt der Praxisanleitung gestalten** Die Gestaltung der Reflexion in geplanten Anleitungsprozessen steht im Mittelpunkt der Sequenz. Anknüpfend an die vorherigen Sequenzen sollen die Teilnehmenden einen Kriterienkatalog zur Evaluation strukturierter Einzelanleitungen sowie einen Handlungsleitfaden für die Reflexion als letzter Phase von geplanten und strukturierten Anleitungsprozessen entwickeln.			
	▸ recherchieren und sichten wissenschaftlich fundierte Instrumente zur Evaluation von Praxisanleitung. ▸ entwickeln vor diesem Hintergrund und auf Grundlage ihrer Kenntnisse und Erfahrungen aus den vorherigen Sequenzen einen Kriterienkatalog zur Selbst- und Fremdeinschätzung von Einzelanleitungen. ▸ erarbeiten auf Basis des ALACT-Modells einen Handlungsleitfaden mit unterstützenden Reflexionsfragen zur Förderung der Reflexionsprozesse von Studierenden/Auszubildenden.	ausgewählte Instrumente und Kriterien zur kompetenzorientierten Evaluation von Praxisanleitung lern- und kompetenzförderliche Gestaltung der Reflexion als letzter Phase von geplanten und strukturierten Anleitungsprozessen	Einführung in die Lernsequenz mittels des schon aus Sequenz 1 bekannten Advance Organizers Einzelarbeit/Lerntempoduett zur Recherche und Sichtung von Instrumenten zur Evaluation von Praxisanleitung Partner-/Gruppenarbeit zur Entwicklung eines Kriterienkatalogs zur Selbst- und Fremdeinschätzung von Einzelanleitungen Gruppenarbeit zur Entwicklung eines Handlungsleitfadens für die Reflexion als letzter Phase von Anleitungsprozessen Ergebnisvorstellung und Diskussion im Plenum mit dem Ziel, einen Kriterienkatalog und Handlungsleitfaden für die Gesamtgruppe abzustimmen Sicherung der Ergebnisse (Qualitätskriterien und Leitfaden) mittels TaskCards, Collaboard oder eines in die digitale Lernplattform des Kurses integrierten Tools, z. B. eines Wikis	Arbeitsmaterial: ▸ Advance Organizer (siehe Sequenz 1) ▸ Arbeitsauftrag zur Recherche und Sichtung von Instrumenten zur Evaluation von Praxisanleitung ▸ Arbeitsauftrag zur Entwicklung eines Kriterienkatalogs zur Selbst- und Fremdeinschätzung von Einzelanleitungen ▸ Arbeitsauftrag zur Entwicklung eines Handlungsleitfadens für die Reflexion Literaturhinweise: ▸ zu den Instrumenten zur Evaluation von Praxisanleitung siehe z. B. Glodek u. a. (In Bearbeitung) ▸ zu den Phasen des Reflexionsprozesses siehe z. B. Korthagen u. a. (2002, S. 116–140) und zu möglichen Reflexionsfragen siehe z. B. Bohrer (2018, S. 58) und Korthagen u. a. (2002, S. 216–240)

	So war es bei mir im Studium auch – Didaktisch-methodischer Verlauf			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
~ 2	**Sequenz 5: Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung fördern – Anspruch oder Widerspruch im pädagogischen Handeln?** Die abschließende Sequenz fokussiert die Reflexion des Widerspruchs zwischen Zweck und Mittel bzw. das dialektische Verhältnis von Autonomie und Heteronomie im pädagogischen Handeln.			
	▸ reflektieren an den selbst erlebten Anleitungssituationen aus dem Einstieg und im Rückblick auf die selbst durchgeführten Einzelanleitungen das dem pädagogischen Handeln inhärente Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie. ▸ erschließen dazu differierende Anleitungssituationen (z. B. in der Methodenwahl) im Wechsel zwischen den Perspektiven der Pflegelernenden und Praxisanleitenden mit Fokus auf Selbstbestimmung und Fremdbestimmung. ▸ diskutieren kritisch, inwiefern die Art und Weise der Vermittlung und des Feedbacks in der Praxisanleitung selbstständiges Pflegehandeln und selbstgesteuertes Lernen fördern oder hemmen kann. ▸ entwickeln Möglichkeiten der Partizipation für Pflegelernende, um ihnen autonome Handlungsräume in Anleitungssituationen zu eröffnen. ▸ evaluieren die gesamte Lernsituation und entwickeln die persönlichen Ziele für ihr zukünftiges Handeln als Praxisanleitende weiter.	Widerspruch zwischen Zweck und Mittel im pädagogischen Handeln – selbstständiges Pflegehandeln und selbstgesteuerte Lernprozesse als Zielnormen der Praxisanleitung durch heteronome Mittel (z. B. Lob und Tadel in Feedbackgesprächen) fördern ← *anknüpfend an Modul 2, LS 2.2 „Selbst so durchgewuselt"* Autonomieantinomie – Spannung zwischen der Anerkennung von Autonomie der Pflegelernenden und der bestehenden Heteronomie der Pflegelernenden	Einführung in die Lernsequenz mittels des schon aus Sequenz 1 bekannten Advance Organizers Methode des szenischen Spiels (z. B. Stimmenskulptur, Statuenwechsel) zur multiperspektivischen Wahrnehmung und Deutung von Anleitungssituationen mit Fokus auf Selbstbestimmung und Fremdbestimmung Ergebnisvorstellung und Diskussion im Plenum zur Autonomieantinomie Brainstorming „Autonomie der Lernenden anerkennen"/Kopfstandmethode „Autonomie der Lernenden verhindern" Rollenspiel zur Entwicklung von Partizipationsmöglichkeiten Brief an mich selbst (ggf. den in LS 2.2, Sequenz 5 verfassten Brief an sich selbst aufgreifen, ergänzen und verändern)	Arbeitsmaterial: ▸ Advance Organizer (siehe Sequenz 1) ▸ Arbeitsauftrag zum szenischen Spiel und Austausch in Gruppen ▸ Arbeitsauftrag zum Rollenspiel Literaturhinweise: ▸ zu den Antinomien im pädagogischen Handeln siehe z. B. Beck u. a. (2000, S. 29–41) und Helsper (1996, 2001)

Informationsblatt 3.1.1.1

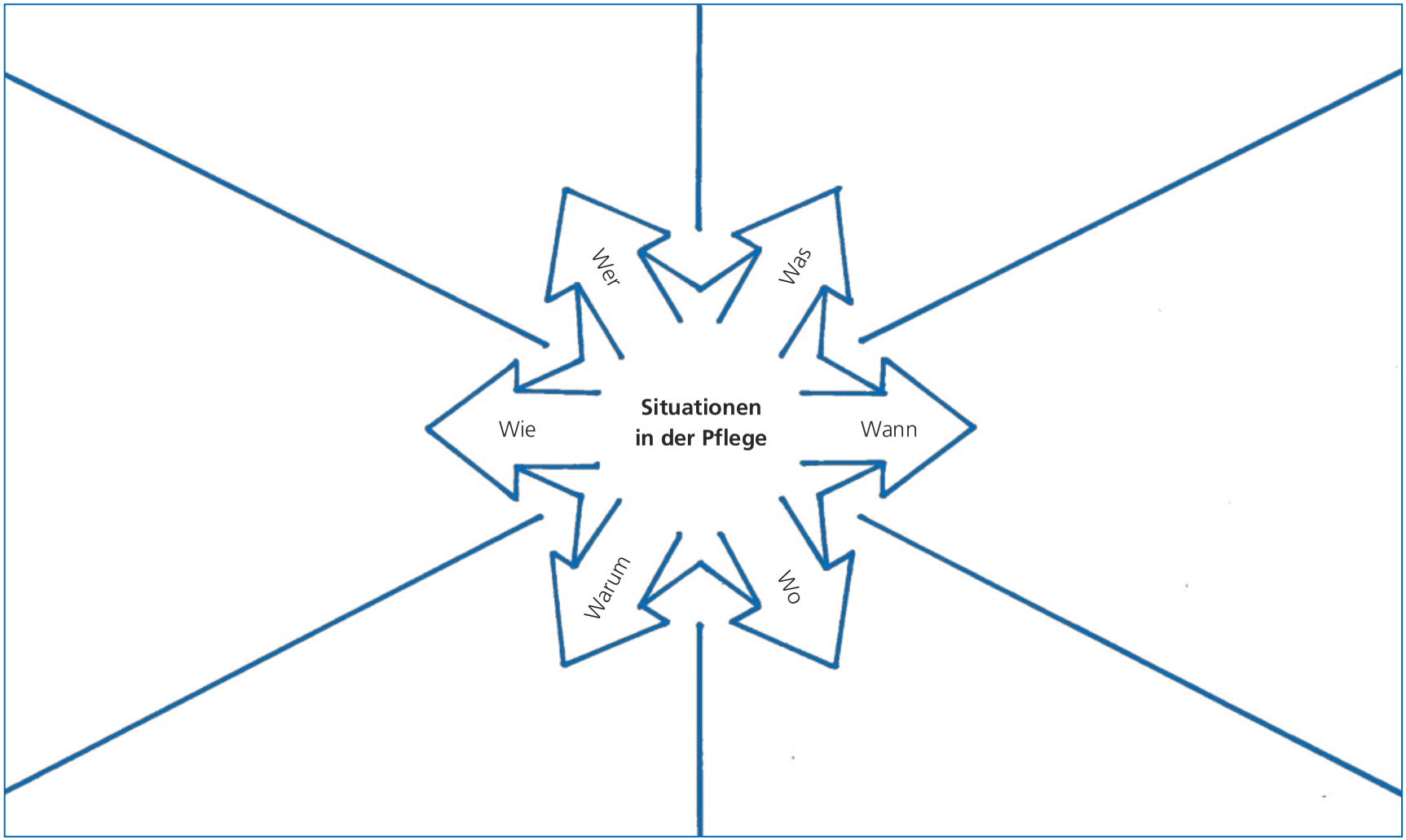
So war es bei mir im Studium auch

Im Rahmen einer Fortbildung für Praxisanleitende erzählt Adelina Costa:

„Ich bemühe mich immer, dass Anleitung eben keine Prüfsituation ist. Dass es keine Bewertung ist, sondern ein Miteinander. Das finde ich total wichtig, also Praxisanleitung immer gemeinsam zu gestalten. Natürlich weiß ich eigentlich, was die Studierenden noch so brauchen. Aber trotzdem setzen wir uns einen Tag vorher zusammen und gucken, was es auf der Station gerade für Patientinnen und Patienten oder behandlungspflegerische Tätigkeiten gibt, wo wir den Fokus drauflegen, und was die Studierende oder der Studierende möchte. Und dann gehe ich am nächsten Tag mit den Studierenden in die Pflege und wir führen die Aufgaben gemeinsam durch. Das heißt, ich erkläre ihnen, was wie zu tun ist, und sie machen es dann. So war es bei mir im Studium auch und ich fand das immer gut. Dass mir jemand genau sagt, wie es richtig ist und worauf ich zu achten habe. Oder auch Sachen gleich selbst zu machen und die Praxisanleitung greift nur ein, wenn was ist. Das mache ich jetzt auch so, wenn die Studierenden schon weiter sind. Und ich frag dann auch viel nach, lass mir Sachen erklären. Schließlich muss ich ja auch einschätzen können, ob sie alles richtig verstanden haben. Und mit den Patientinnen und Patienten rede ich viel in der Anleitung. Mir ist es nämlich total wichtig, sie einzubinden, während die Studierenden sich auf ihre Sachen konzentrieren."

Arbeitsblatt 3.1.2.1

Kompetenzförderliche Pflegesituationen aufspüren und erkunden



Arbeitsblatt 3.1.2.2

Bedingungen klären – Einzelanleitung

	Schlüsselfragen	Notizen
Studierende	Wie sieht der persönliche Erfahrungsbereich der/des Studierenden aus? Bildungskarriere, Lebensumfeld, Interessen, Einstellungen/Sichtweisen etc.	
	Welche Pflegeerfahrungen hat die/der Studierende? Wie verlief ihr/sein Studium bisher? Studienjahr, vorherige Praxiseinsätze etc.	
	Welche Kompetenzen hat die/der Studierende? Wissen und Können bezüglich der (Studien-) Inhalte, Wissen und Können in puncto methodischem Vorgehe (z. B. Lernstrategien) etc.	
	Welche Erwartungen hat die/der Studierende an den Praxiseinsatz, das Studium und den zukünftigen Beruf?	
	Existieren Lernbarrieren bei der/dem Studierenden? Sprachliche Hürden, Lernschwierigkeiten etc.	
	Wie sind die Beziehungen zwischen die/dem Studierenden und den Personen im (Pflege-)Team? Welche Rollen nimmt die/der Studierende im (Pflege-)Team ein?	

	Schlüsselfragen	Notizen
Praxisanleitende	Welche Alltags- und Pflegeerfahrungen haben Sie? Bildungskarriere, Lebensumfeld, Interessen, Einstellungen/Sichtweisen, Berufsjahre und -erfahrung, berufliches Selbstverständnis, ggf. Abneigung/Widerstände bezogen auf die Anleitung von bzw. Zusammenarbeit mit Lernenden etc.	
	Welche Kenntnisse und Kompetenzen haben Sie, um Ihre Eindrücke, Überlegungen und Handlungen in Pflegesituationen für Lernende nachvollziehbar zu machen? bezogen auf wissenschaftlich fundiertes Pflegehandeln, Reflexion, Kommunikation, Kooperation, Kollegialität etc.	
Institution	Wie sind die Beziehungen im (Pflege-) Team strukturiert?	
	Sind personelle, zeitliche und räumliche Ausstattung gegeben?	
Richtlinien/Curriculare Vorgaben	Wie ist das Studium strukturiert? Wo ist der Praxiseinsatz verortet? Welche Inhalte wurden bislang vermittelt? Welche Lernziele sind für den Praxiseinsatz benannt? Welche Arbeits- und Lernaufgaben sind vorgegeben?	

Quellen

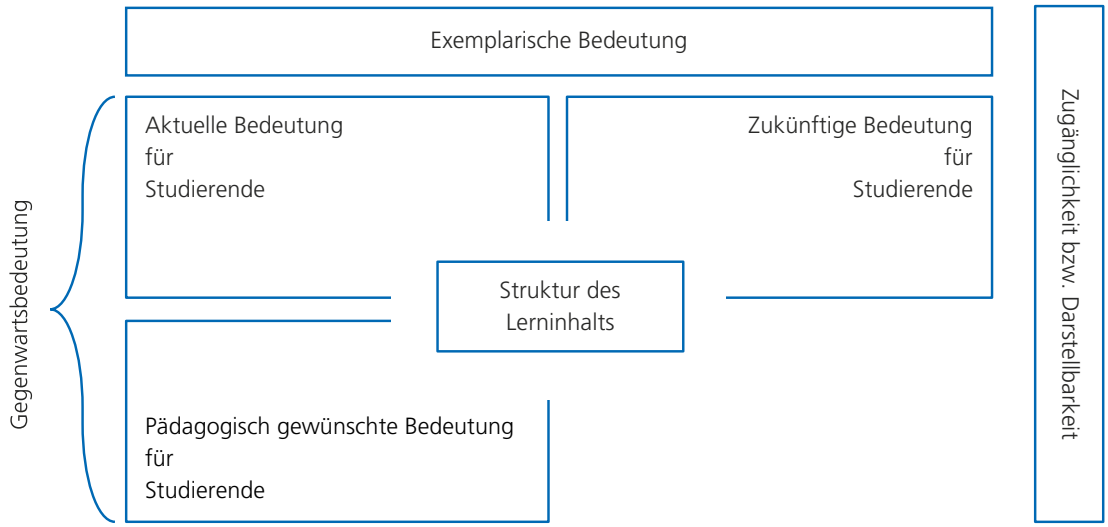
Aenold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje; Siebert, Horst: Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin 1999

Oelke, Uta; Meyer, Hilbert: Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen. 1. Aufl. Berlin 2022

Schmal, Jörg: Unterrichten und Präsentieren in Gesundheitsfachberufen. Methodik und Didaktik für Praktiker. Berlin, Heidelberg 2017

Arbeitsblatt 3.1.2.3

Auswahl von Pflegesituationen begründen – Einzelanleitung



Exemplarische Bedeutung

- Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem vertritt oder erschließt die Pflegesituation?
- Welche Kompetenz, Fähigkeit oder Haltung, welches Grundprinzip oder Phänomen lässt sich in der Auseinandersetzung mit der Pflegesituation „exemplarisch" erfassen?
- Wofür ist die Pflegesituation beispielhaft, repräsentativ, typisch?
- Wo ist das an dieser Pflegesituation zu Lernende später nützlich?

Aktuelle Bedeutung für Studierende

- Welche Bedeutung hat das in der Pflegesituation benötigte Wissen und Können bzw. welche Bedeutungen haben die an dieser Pflegesituation zu erlernenden Kompetenzen und zu gewinnenden Erfahrungen bereits für die Studierenden?
- Was wissen und können die Studierenden (vermutlich) bereits, welche Aspekte sind ihnen noch fremd?

Pädagogisch gewünschte Bedeutung für Studierende

- Welche Bedeutung sollte dieses Wissen und Können bzw. sollten diese Kompetenzen und Erfahrungen – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – für die Studierenden haben?

Zukünftige Bedeutung für Studierende

- Worin liegt die zukünftige Bedeutung dieses Wissens und Könnens bzw. dieser Kompetenzen und Erfahrungen für die Studierenden?
- Ist dieser Zukunftsbezug den Studierenden bewusst, kann er vermittelt werden?

Struktur des Lerninhalts

- Um welche pflegerischen Handlungen und Arbeitsaufgaben geht es? Welche Einzelelemente beinhalten sie, in welchem Zusammenhang stehen diese? Welche Elemente bilden das logische Gerüst, den „roten Faden"?
- In welchem größeren Zusammenhang steht das in der Pflegesituation benötigte Wissen und Können? Was muss für die pflegerische Versorgung schon gewusst und beherrscht werden?
- Gibt es verschiedene Gesichtspunkte? Welche sind stärker zu gewichten, welche sind zweitrangig?
- Welche Eigentümlichkeiten werden den Studierenden den Zugang zum professionellen Pflegehandeln vermutlich schwer machen?
- Was hat als notwendiges „Mindestwissen und -können" zu gelten? Was sollte am Ende auf jeden Fall gewusst und beherrscht werden?

Zugänglichkeit bzw. Darstellbarkeit

- Welches sind die besonderen Handlungen und Aufgaben, in oder an denen das professionelle Pflegehandeln den Studierenden interessant, fragwürdig, zugänglich, anschaulich, begreiflich werden kann?
- Welche Handlungen, Aufgaben, Hinweise, Beobachtungen, Erzählungen etc. sind geeignet, dass Studierende möglichst selbstständig das Wesentliche durchdringen können?
- Welche (Teil-)Aufgaben sind geeignet, dass am exemplarischen Fall die Kompetenzentwicklung der Studierenden gefördert wird, die Studierenden sich in der möglichst selbstständigen Anwendung bewähren und sie damit üben zu lassen?

Quellen

Berner, Hans; Zumsteg, Barbara: Didaktisch handeln und denken 2. Fokus eigenständiges Lernen. Zürich 2011

Esslinger-Hinz, Ilona; Wigbergs, Melanie; Giovanni, Norbert; Hannig, Jutta; Herbert, Leonore; Jäkel, Lissy; Klingmüller, Christine; Lange, Bernward; Neubrech, Nadine; Schnepf-Rimsa, Elke: Der ausführliche Unterrichtsentwurf. Weinheim, Basel 2013

Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, Heinrich; Blumenthal, Alfred (Hrsg.): Didaktische Analyse. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule. Hannover 1964, S. 5–34

Oelke, Uta; Meyer, Hilbert: Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen. 1. Aufl. Berlin 2022

Schewior-Popp, Susanne: Praxis der Unterrichtsplanung. In: PADUA 13 (2018) 2, S. 83–90

Informationsblatt 3.1.4.1

Spirale der Reflexion

> „Um zu reflectiren, muss der Geist in seiner fortschreitenden Thätigkeit einen Augenblick still stehn, das eben Vorgestellte in eine Einheit fassen, und auf diese Weise, als Gegenstand, sich selbst entgegenstellen." (Humboldt 1981 [1795/96], S. 97)

Reflexion – Eine begriffliche Bestimmung

Die Bedeutung der Reflexion für die Kompetenzentwicklung von Pflegelehrenden und Pflegelernenden nimmt in aktuellen pflegepädagogischen und -didaktischen Überlegungen einen großen Stellenwert ein. Reflexion gilt als Grundprinzip der Kompetenzentwicklung und Grundlage für Selbstbestimmung im Bildungs- und Lernprozess. Eine Einstimmigkeit hinsichtlich der Definition von Reflexion gibt es allerdings nicht, Reflexion wird in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen auf unterschiedliche Weise beschrieben (Hilzensauer 2008). Beispielsweise definiert Siebert aus der Perspektive der Erwachsenenbildung Reflexion als „Fähigkeit, die Bedingungen und Wirkungen des eigenen Denkens und Handelns zu durchschauen" (Siebert 1991, S. 19f.), und Korthagen u. a., auf deren Spiralmodell der Reflexion im Weiteren eingegangen wird, verstehen unter Reflexion den *„mentale[n] Prozess zu versuchen, eine Erfahrung, ein Problem oder bestehendes Wissen oder Einsichten zu strukturieren oder zu restrukturieren"* (Korthagen u. a. 2002, S. 63, Hervorhebung im Original).

Ursprünglich stammt der Begriff aber aus dem Lateinischen und bedeutet so viel wie zurückbeugen bzw. seine Gedanken auf etwas hinwenden. Reflexion steht generell also für eine Veränderung der eigenen Position oder Haltung, um einen anderen Blickwinkel bzw. eine übergeordnete Perspektive – eine Metaebene – einzunehmen und dadurch neue Einblicke zu gewinnen (Dilger 2007, S. 8ff.; Hilzensauer 2008).

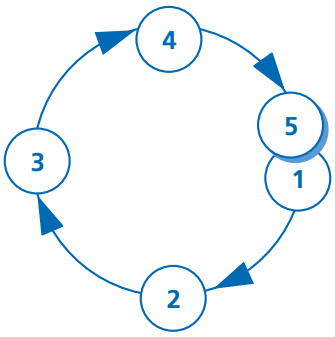
Reflexionsprozesse strukturieren – Das ALACT-Modell

Das ALACT-Modell nach Korthagen u. a. (2002) bietet sich besonders für die Reflexion in der Ausbildung von Pflegelehrenden und Pflegelernenden an. Es beschreibt die enge Beziehung zwischen Handeln, Lernen und Reflexion in Form eines spiralförmigen Kreislaufs, der mit einer Handlung beginnt und endet.

Das Spiralmodell ist unter den Anfangsbuchstaben seiner fünf Phasen bekannt:

1. **A**ction – Handlung
2. **L**ooking back on the action – Rückblick auf die Handlung
3. **A**wareness of essential aspects – Bewusstmachen wesentlicher Aspekte
4. **C**reating alternative methods for action – Finden alternativer Handlungsverfahren
5. **T**rial – Ausprobieren

(Korthagen/Kessels 1999, S. 13; Korthagen u. a. 2002, S. 66)



Wie die Abbildung zeigt, ist die fünfte Phase gleichzeitig auch die erste Phase des folgenden Kreislaufs – es entsteht eine Spirale, in der sich der Reflexionsprozess kontinuierlich fortsetzt. Reflexion ist folglich eine nicht endende „Lern- und Handlungsspirale" (Korthagen u. a. 2002, S. 137).

Konkrete Reflexionsfragen dienen als Anregungen zur Bearbeitung der einzelnen Phasen. Sie können in Gruppen oder in Gesprächen mit Pflegelernenden zur Reflexion genutzt werden, aber auch alleine zur Selbstreflexion

Phasen des ALACT-Modells und Reflexionsfragen nach Korthagen u. a. (2002, S. 220)

1. Phase: Handlung*

Was wollte ich erreichen?

Worauf wollte ich besonders achten?

Was wollte ich ausprobieren?

2. Phase: Rückblick auf die Handlung

Was waren die konkreten Ereignisse?

Was wollte ich?

Was habe ich getan?

Was habe ich gedacht?

Wie habe ich mich gefühlt?

Was glaube ich, wollten, taten, dachten, fühlten die anderen Personen? (z. B. Studierende/Auszubildende, zu pflegende Menschen)

3. Phase: Bewusstmachen wesentlicher Aspekte

Was haben die Antworten auf die vorangegangenen Fragen gemeinsam?

Was kann auf den Einfluss des Kontextes/der Umgebung als Ganzes zurückgeführt werden?

Was bedeutet das für mich?

Was ist das Problem (oder die positive Entdeckung/Erfahrung)?

4. Phase: Finden alternativer Handlungsverfahren

Welche Alternativen kann ich erkennen? (Lösungen oder Einsatzmöglichkeiten meiner Entdeckungen/Erfahrungen)

Was sind die jeweiligen Vor- und Nachteile der Alternative?

Was beschließe ich, nächstes Mal zu tun?

5. Phase: Ausprobieren*

Was will ich erreichen?

Worauf will ich besonders achten?

Was will ich ausprobieren?

*Die Fragen der ersten und fünften Phase stimmen im Grunde überein. Die Fragenformulierung lässt jedoch den zeitlichen Ablauf in Bezug auf die Handlung erkennen. Die erste Phase ist auf die Reflexion der vergangenen Handlungen (Reflexion als Nachdenken über Handlung) und die fünfte Phase auf die Reflexion der zu realisierenden Handlungsalternativen (Reflexion als Vordenken zukünftiger Handlung) gerichtet.

Quellen

Dilger, Bernadette: Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der „Selbstreflexion“, Paderborn 2007

Hilzensauer, Wolf: Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: Bildungsforschung 5 (2008) 2, 18 S. URL: **https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v2i0.77** (Stand: 10.06.2024)

Korthagen, Fred A. J.; Kessels, Jos P. A. M.: Linking Theory and Practice. Changing the Pedagogy of Teacher Education. In: Educational Researcher 28 (1999) 4, S. 4–17

Korthagen, Fred A. J.; Kessels, Jos P. A. M.; Koster, Bob; Lagerwerf, Bram; Wubbels, Theo: Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg 2002

Siebert, Horst: Aspekte einer reflexiven Didaktik. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.): Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb 1991, S. 19–26

von Humboldt, Wilhelm: Über Denken und Sprechen [1795/96]. In: von Humboldt, Wilhelm: Werke in fünf Bänden V. Darmstadt 1981, S. 97–99

LS 4.1 Was machst du jetzt hier damit

Titel	Was machst du jetzt hier damit
Quelle	Das Narrativ wurde im Rahmen des Projekts HOPA erhoben und zur Fallsituation weiterentwickelt.
Art (Lernsituation, Lerneinheit)	Lernsituation (LS)
Kompetenzen/Inhalte	Die Teilnehmenden ▸ reflektieren ihre Rolle als Praxisanleiter/-in in Prüfungs- und Bewertungssituationen vor dem Hintergrund ihrer Berufsbiografie. ▸ reflektieren die Prüf- und Messbarkeit von Kompetenzen in Prüfungssituationen. ▸ verfügen über ein grundlegendes Verständnis von prüfungsrechtlichen, pflegefachlichen und berufspädagogischen Grundsätzen und berücksichtigen diese in Prüfungssituationen. ▸ beurteilen und bewerten die Kompetenzentwicklung der Studierenden/Auszubildenden, insbesondere deren Fähigkeit zum begründeten Pflegehandeln, zielgruppengerecht und kriteriengeleitet. ▸ beurteilen Prüfungsleistungen auf der Grundlage von ausgewählten, möglichst validen Bewertungsinstrumenten. ▸ sind für die Belastungen von Studierenden/Auszubildenden in Prüfungssituationen sensibilisiert und leiten Unterstützungsangebote ab. ▸ erkennen moralisch-ethische Probleme in Prüfungssituationen als solche und richten ihr Handeln danach aus.
Stundenumfang	ca. 24 Unterrichtsstunden
Verknüpfung mit Curriculum	▸ Modul 4: „Kompetenzorientiert bewerten und prüfen“ Weiterführung: ▸ Modul 4: „Kompetenzorientiert bewerten und prüfen“ ▹ *Lernsituationen/-einheiten müssen noch von den Bildungseinrichtungen entwickelt werden und sind nicht im Modulcurriculum enthalten*
Literaturhinweise	Bohl, Thorsten: Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. 4. Aufl. Weinheim 2009 Bohrer, Annerose: Lernort Praxis. Kompetent begleiten und anleiten. 4. akt. Aufl. Brake 2018 Bonse-Rohmann, Mathias: Kompetenzorientierte Prüfungsgestaltung in den Gesundheitsfachberufen. In: Darmann-Finck, Ingrid; Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. Berlin, Heidelberg 2023, S. 459–477 Burba, Stefan; Walter, Anja; Westphal, Andrea: Kompetenzorientierte praktische Prüfungen gestalten. Eine Handreichung für Lehrende und Praxisanleitende in der Pflegeausbildung. Cottbus-Senftenberg 2022. URL: **https://www-docs.b-tu.de/fg-bildungswissenschaften-gesundheit/public/Forschung/Neksa/HRU%20Kompetenzorientierte%20praktische%20Pr%C3 %BCfungen%20gestalten_Neksa.pdf** (Stand: 10.06.2024)

Darmann-Finck, Ingrid; Hülsmann, Lisa: Kompetenzziele von primärqualifizierenden Pflegestudiengängen und intendierte Aufgabenprofile. In: Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen 184 (2024), S. 80–89

Darmann-Finck, Ingrid; Reuschenbach, Bernd: Entwicklungsstand der Kompetenzmessung im Berufsfeld Pflege. In: Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen 107 (2013) 1, S. 23–29

Deufel, Katharina; Glodek, Andrea; Reuschenbach, Bernd: Patientensicht auf die Praxisanleitung. In: Die Schwester I Der Pfleger 49 (2023) 6, S. 68–71

Deufel, Katharina; Glodek, Andrea; Reuschenbach, Bernd: Prüfungs- und Anleitungssituationen aus Sicht von Pflegebedürftigen und deren Angehörigen – Ergebnisse von strukturierten Interviews. (in Bearbeitung)

Euler, Dieter: Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden 2020, S. 205–217

Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. 2., überarbeitete Aufl. Bonn 2020. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16560** (Stand: 10.06.2024)

Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Rahmenausbildungspläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. 1. Aktualisierung. Bonn 2024. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20123** (Stand: 22.01.2025)

Fehm, Lydia; Fydrich, Thomas; Sommer, Klara: Prüfungsangst. 2. Aufl. Göttingen 2022

Forgas, Joseph P.: Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. 4. Aufl. Weinheim 1999

Glodek, Andrea; Dauer, Bettina; Reuschenbach, Bernd: Patient perspective on practice guidance – A Scoping Review. (in Bearbeitung)

Glodek, Andrea; Deufel, Katharina; Reuschenbach, Bernd: Qualifizierte Leistungseinschätzung. In: Die Schwester | Der Pfleger 50 (2024) 5, S. 70–72

Glodek, Andrea; Deufel, Katharina; Grimm, Laura; Reuschenbach, Bernd: Assessments for the evaluation of clinical instruction in nursing training. A Scoping Review. (in Bearbeitung)

Glodek, Andrea; Deufel, Katharina; Superina, Doris; Reuschenbach, Bernd: Qualifizierte Leistungseinschätzung in der Pflegeausbildung. Ergebnisse von Interviews mit Expertinnen/Experten, Online-Erhebung und Dokumentenanalyse. Bonn 2024. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/19760** (Stand: 12.08.2024)

Hamar, Christoph; Schneider, Kordula: Geplante und situativ erforderliche Pflege durchführen. Zwei Instrumente zur Beobachtung und Beurteilung für Fachprüfende. In: Forum Ausbildung 17 (2022a) 1, S. 32–39

Hamar, Christoph; Schneider, Kordula: Reflexionsgespräch gestalten. Ein Muster für Prüflinge und ein Instrument zur Beurteilung für Fachprüfende. In: Forum Ausbildung 17 (2022b) 1, S. 40–42

Handgraaf, Marietta; Klemme, Beate; Nauerth, Annette: Berichte aus Lehre und Forschung Nr. 14. Entwicklung eines Prüfungsinstrumentes zum „Clinical Reasoning“ in der Physiotherapie. Fachhochschule Bielefeld 2004. URL: **https://www.hsbi.de/multimedia/Fachbereiche/Gesundheit/Bereich+Pflege+und+Gesundheit+ORIGINAL/Berichte/bericht14-p-12116.pdf** (Stand: 10.06.2024)

Hardeland, Hanna: Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. 7. Aufl. Baltmannsweiler 2019

Jürgens, Eiko; Lissmann, Urban: Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule. Weinheim 2015

Kaufhold, Marisa; Weyland, Ulrike: Prüfen und Bewerten im Kontext kompetenzorientierter Lehr-/Lernprozesse in der Pflegeausbildung. In: Brühe, Roland; von Gahlen-Hoops, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Pflegedidaktik I. Pflegedidaktisch handeln. Bielefeld 2024, S. 319–344

Klemme, Beate: Gestaltung von Prüfungen. In: Klemme, Beate; Siegmann, Gaby (Hrsg.): Lehren und Lernen in der Physiotherapie. 1. Aufl. Stuttgart 2012, S. 151–165

Kostorz, Peter: Häufig gestellte Fragen zum praktischen Teil der staatlichen Prüfung nach § 16 PflAPrV. In: Forum Ausbildung 17 (2022) 1, S. 43–47

Lutz-Kopp, Caroline; Gropalis, Maria: Prüfungsstress meistern. In: Psychiatrische Pflege heute 26 (2020) 3, S. 138–145

Macke, Gerd; Hanke, Ulrike; Viehmann, Pauline: Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten. 2. Aufl. Weinheim 2012

Müller, Andreas; Schmidt, Bernhard: Prüfungen als Lernchance: Sinn, Ziele und Formen von Hochschulprüfungen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 4 (2009) 1, S. 23–45

Musekamp, Frank: Zum Zusammenhang von Objektivität, Reliabilität und Validität bei verschiedenen Erhebungsmethoden der beruflichen Kompetenzdiagnostik. In: Becker, Matthias; Fischer, Martin; Spöttl, Georg (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. Frankfurt/Main 2011, S. 40–56

Nagel, Lisa; Wessling, Christine; Stirner, Alexander; Freese, Christiane; Rechenbach, Simone; Nauerth, Annette; Raschper, Patrizia: Handreichung für Fachprüfende der Pflegeausbildung. Den praktischen Teil der Abschlussprüfung kompetenzorientiert und digital-gestützt gestalten. Bonn 2025. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20120** (Stand: 15.02.2025)

Oelke, Uta; Scheller, Ingo; Ruwe, Gisela: Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens in der Pflege. Theorie und Praxis eines neuen pflegedidaktischen Ansatzes. Bern 2000

Pekrun, Reinhard; Götz, Thomas: Emotionsregulation. Vom Umgang mit Prüfungsangst. In: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen 2006, S. 248–258

Rheinberg, Falko; Fries, Stefan: Bezugsnormorientierung. In: Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R.; Buch, Susanne R. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5., überarbeitete und erweiterte Aufl. Weinheim 2018, S. 56–63

Richter, Franziska; Neuhaus, Hanna; Haladich-Hofmann, Josephine; Rudkowski, Thea: Kompetenzmodelle und -dokumentation. Überlegungen zum Umgang mit Kompetenzdokumentation im Rahmen des Projekts konstruktiv 2019. URL: **https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/konstruktiv/Materialien/11_Kompetenzmodelle_und_dokumentation.pdf** (Stand: 10.06.2024)

Röhrbein, Ansgar: Und das ist noch nicht alles. Systemische Biografiearbeit. Heidelberg 2019

Rost, Detlef H.; Schermer Franz J.; Sparfeldt, Jörn R.: Leistungsängstlichkeit. In: Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R.; Buch, Susanne R. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5., überarbeitete und erweiterte Aufl. Weinheim 2018, S. 424–438

Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin 1998

Schlegel, Claudia: OSCE – Kompetenzorientiert Prüfen in der Pflegeausbildung. Berlin, Heidelberg 2018

Schneider, Kordula; Hamar, Christoph; Albeck, Lisa; Fischer, Dorothe; Folz, Kathrin; Hartmann, Anja; Klos, Judith; Kollmansberger, Mareille; Wilkens, Ulrike: Zu pflegende Menschen auswählen. Ein Instrument mit Beispielen. In: Forum Ausbildung 17 (2022) 1, S. 14–21

Shapiro, April L.: Test anxiety among nursing students. A systematic review. In: Teaching and Learning in Nursing 9 (2014) 4, S. 193–202

Simon, Julia; Rechenbach, Simone; Kaspar, Roman; Möllers, Michaela; Worofka, Iberé: Entwicklung eines heuristischen Kompetenzmodells für die Pflege älterer Menschen: Strukturelle und inhaltliche Analysen unter Berücksichtigung domänenspezifischer Anforderungen. In: Weyland, Ulrike; Kaufhold, Marisa; Nauerth, Annette; Rosowski, Elke (Hrsg.): bwp@ Spezial 10 – Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich 2015, S. 1–26. URL: **http://www.bwpat.de/spezial10/simon_etal_gesundheitsbereich-2015.pdf** (Stand: 10.06.2024)

Sippel, Silvia: Zur Relevanz von Assessment-Feedback in der Hochschullehre. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 4 (2009) 1, S. 1–22

Sonnleitner, Philipp; Kovacs, Carrie: Differences Between Students' and Teachers' Fairness Perceptions: Exploring the Potential of a Self-Administered Questionnaire to Improve Teachers' Assessment Practices. In: Frontiers in Education 5 (2020), S. 1–14

Spöttl, Georg: Kompetenzmodelle als Grundlage für eine valide Kompetenzdiagnostik. In: Becker, Matthias; Fischer, Martin; Spöttl, Georg (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. Frankfurt/Main 2011, S. 13–39

Superina, Doris; Deufel, Katharina; Reuschenbach, Bernd: Entwicklung der Instrumente für die qualifizierte Leistungseinschätzung in der Pflegeausbildung. Bonn 2024. URL: **https://res.bibb.de/vet-repository_783016** (Stand: 17.02.2025)

Warnecke, Irene: Prüfungsangst bewältigen. Ein Trainingsprogramm in sieben Schritten. 1. Aufl. Paderborn 2018

Weyland, Ulrike; Wittmann, Eveline; Kaufhold, Marisa: Herausforderungen in Bezug auf Konstrukt und Erfassbarkeit von beruflicher Handlungskompetenz im Gesundheitsbereich. In: Darmann-Finck, Ingrid; Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. Berlin, Heidelberg 2023, S. 479–488

Wittmann, Eveline; Kaspar, Roman; Döring, Ottmar: Berufsfachliche Handlungskompetenz in der unmittelbar klientelbezogenen Pflege: eindimensional oder mehrdimensional? In: Weyland, Ulrike; Reiber, Karin (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder. Bielefeld 2017, S. 185–204

Wittmann, Eveline; Weyland, Ulrike; Nauerth, Annette; Döring, Ottmar; Rechenbach, Simone; Simon, Julia; Worofka, Iberé: Kompetenzerfassung in der Pflege älterer Menschen – Theoretische und domänenspezifische Anforderungen der Aufgabenmodellierung. In: Seifried, Jürgen; Fasshauer, Uwe; Seeber, Susan (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014. Opladen 2014, S. 53–66

Worbach, Marc; Drechsel, Barbara; Carstensen, Claus H.: Messen und Bewerten von Lernergebnissen. In: Urhahne, Detlef; Dresel, Markus; Fischer, Frank (Hrsg.): Psychologie für den Lehrberuf. Berlin, Heidelberg 2019, S. 493–516

Was machst du jetzt hier damit

Im Rahmen einer Fortbildung für Praxisanleitende erzählt Melina Richter-Perez:

„Was ich für mich letztes Jahr herausfordernd fand, war eine praktische Prüfung in der Urologie, wo von Anfang an alles schwierig war. Erstmal war es überhaupt schwierig, da eine Prüfung durchzuführen. Auf Station lagen nämlich im Prinzip nur Patientinnen und Patienten, die kaum Unterstützung brauchten. Nur einen Patienten gab es, der geeignet war und der hatte sich zum Glück auch einverstanden erklärt. Am Morgen meinte er dann aber plötzlich, dass er das alles nicht mehr will. Die halbe Nacht habe er auf dem Steckbecken verbracht und wolle einfach seine Ruhe. Ich war total perplex und dachte: ‚Deswegen jetzt die Prüfung abbrechen. Das kann doch wohl nicht sein.' Also habe ich ihn mit Engelszungen überredet, doch nicht abzuspringen und die Prüfung durchzuziehen. Es gab ja auch nicht wirklich eine Alternative.

Und so schwierig ging es dann weiter. Der Studierende war sowieso schon total nervös und aufgeregt und nun musste er seinen Plan umstellen, weil es dem Patienten ja nicht so gut ging. Das hat ihn dann völlig durcheinandergebracht. Ständig schien er zu überlegen, wie und was er als Nächstes tun soll, während wir ihm auf die Finger guckten. Das hat mir wirklich leidgetan. Ich habe so mit ihm mitgefühlt. Und ja, ich weiß, als Prüferin darf ich eigentlich nicht helfen, unterstützen oder eingreifen. Trotzdem habe ich es versucht, so hier und da ein kleiner Wink mit dem Zaunpfahl. Wahrgenommen hat er das nur überhaupt nicht und am Ende der Prüfung habe ich mich gefragt, was machst du jetzt hier damit. Lag das jetzt an seiner Kompetenz oder war das so, weil er so aufgeregt war?"

	Was machst du jetzt hier damit			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
~ 2-3	**Sequenz 1: Einstieg – Perspektive der Praxisanleitenden in Prüfungssituationen** Der Einstieg stellt das eigene Erleben von Prüfungssituationen in der Rolle der Prüferin/des Prüfers in den Vordergrund. Die Teilnehmenden werden zur Selbstreflexion angeregt und formulieren persönliche Ziele und Erwartungen an sich als Prüfer/-in.			
	▸ sind vertraut mit der Fallsituation und spüren eigenen Vorstellungen nach. ▸ verständigen sich über ihre Vorstellungen und Erwartungen und erkennen wechselseitig verschiedene Einstellungen an. ▸ setzen sich aktiv mit der Rolle als Prüfer/-in auseinander und vergegenwärtigen sich diesbezügliche Gefühle. ▸ reflektieren, wie sie ihre Rolle als Prüfer/-in ausfüllen möchten.	Annäherung an die Fallsituation an Vorerfahrungen der Teilnehmenden anknüpfen Rolle als Prüfer/-in – persönliches Erleben und eigene Ausgestaltung	Einführung in die Lernsituation mit Vorstellung der Fallsituation (**IB 4.1.1.1**) Einzelarbeit zum Erleben von Prüfungssituationen aus Perspektive der/des Prüfenden (**AB 4.1.1.2**) Ergebnisvorstellung und Austausch im Plenum Standbild bauen in Gruppen von ca. 6–8 Personen (**AB 4.1.1.3**) Austausch über die gewonnenen Erfahrungen/Erkenntnisse im Plenum Brief an mich selbst (**AB 4.1.1.4**)	Arbeitsmaterial: ▸ Informationsblatt mit der Fallsituation „Was machst du jetzt hier damit“ (**IB 4.1.1.1**) ▸ Arbeitsblatt „Prüfung bedeutet für mich“ (**AB 4.1.1.2**) ▸ Arbeitsblatt „Standbild – Typische Prüfungssituation“ (**AB 4.1.1.3**) ▸ Arbeitsblatt „Ein Brief an mich“ (**AB 4.1.1.4**) Literaturhinweise: ▸ zur Methode „Standbild bauen“ siehe z. B. Scheller (1998) und Oelke/Scheller/Ruwe (2000)
~ 3-4	**Sequenz 2: Perspektive der Studierenden/Auszubildenden in Prüfungssituationen – Bewältigung von Prüfungsstress und -angst** Diese Sequenz unterstützt die Auseinandersetzung mit der Rolle der zu prüfenden Personen und regt einen Perspektivwechsel an, um Unterstützungsmöglichkeiten zu erarbeiten und Ideen zur Prüfungsvorbereitung zu entwickeln.			
	▸ reflektieren, wie sie selbst Prüfungen als Prüflinge erlebt haben, wo die größten Herausforderungen lagen und was ihnen in diesen Situationen geholfen hat. ▸ erläutern die Begriffe Prüfungsstress und -angst und deren Anzeichen.	prüfungsbedingte(r) Belastungen, Stress und Angst von Studierenden/Auszubildenden: ▸ Prüfungsstress und -angst – Definition und Hinweiszeichen	Einzelarbeit zum Erleben von Prüfungssituationen aus Perspektive der Prüflinge mit anschließendem Austausch in Kleingruppen (**AB 4.1.2.1**) Lehrendenkurzvortrag zu den Definitionen und Hinweiszeichen von Prüfungsstress und -angst sowie dem Zusammenhang von Prüfungsstress/-angst und Leistungsfähigkeit	Arbeitsmaterial: ▸ Arbeitsblatt „Geprüft zu werden bedeutet für mich“ (**AB 4.1.2.1**) ▸ Präsentation zu den Definitionen und Anzeichen von Prüfungsstress und -angst sowie dem Zusammenhang von Prüfungsstress/-angst und verminderter Leistungsfähigkeit

	Was machst du jetzt hier damit			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
	▸ stellen den Zusammenhang von Prüfungsangst und verminderter Leistungsfähigkeit dar. ▸ sind für den Einfluss des Stress-/Angsterlebens auf die Performanz (Leistung in Prüfung) sowie die damit einhergehende eingeschränkte Validität der Prüfungsnoten sensibilisiert. ▸ recherchieren Studien zu Interventionen gegen Prüfungsstress und -angst und beurteilen deren Wirksamkeit. ▸ leiten aus den Rechercheergebnissen Schlussfolgerungen hinsichtlich der Prüfungsvorbereitung und -durchführung ab. ▸ entwickeln Strategien zur Unterstützung von Studierenden und Auszubildenden, die sich in Prüfungs(vorbereitungs)situationen belastet fühlen.	▸ Zusammenhang von Prüfungsstress/-angst und Leistungsfähigkeit ▸ Einfluss des Stress-/Angsterlebens auf die Performanz (Leistung in Prüfung) und die damit einhergehende eingeschränkte Validität der Prüfungsnoten Reduktion von Prüfungsstress und -angst: ▸ wissenschaftlich fundierte Ansätze/Interventionen ▸ Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Prüfungsvorbereitung und -durchführung	Literaturrecherche zu Ansätzen/Interventionen gegen Prüfungsstress und -angst in Einzel- oder Partnerarbeit (**AB 4.1.2.2**) Gruppenarbeit zur Entwicklung eines Maßnahmenplans „Unterstützung bei prüfungsbedingten Belastungen“ (**AB 4.1.2.3**) Kurzpräsentation der Gruppenergebnisse mit anschließender Plenumsdiskussion und ggf. Ergänzung der gruppenbezogenen Maßnahmenpläne	▸ Arbeitsblatt „Literaturrecherche – Wirksames gegen Prüfungsangst und -stress“ (**AB 4.1.2.2**) ▸ Arbeitsblatt „Unterstützung bei prüfungsbedingten Belastungen – Ein Maßnahmenplan“ (**AB 4.1.2.3**) Literaturhinweise: ▸ zu Prüfungsstress und -angst und dem Zusammenhang mit der Leistungsfähigkeit siehe z. B. Fehm/Fydrich/Sommer (2022), Lutz-Kopp/Gropalis (2020), Pekrun/Götz (2006), Rost/Schermer/Sparfeldt (2018), Shapiro (2014) und Warnecke (2018)

	Was machst du jetzt hier damit			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
~ 5-6	**Sequenz 3: Gesetzliche Grundlagen und Konzeption praktischer Prüfungen in der Pflegeausbildung** In dieser Sequenz werden die gesetzlichen Grundlagen der Prüfung mit Fokus auf die praktische Abschlussprüfung erarbeitet und der Begriff der Leistungseinschätzung eingeführt mit dem Ziel, die Rolle der Praxisanleitenden im Prüfungsgeschehen zu konkretisieren.			
	▸ erläutern die gesetzlichen Vorgaben zur praktischen Abschlussprüfung in der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung. ▸ erfassen die Gütekriterien zur Qualitätssicherung der Leistungsbeurteilungen und reflektieren vor diesem Hintergrund die gesetzlichen Vorgaben zur praktischen Abschlussprüfung. ▸ differenzieren zwischen summativer und formativer Leistungseinschätzung und beschreiben die jeweiligen Funktionen, Ziele und Bezugsnormen sowie deren Verortung im Lern-/Ausbildungsprozess. ▸ ermitteln Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Reflexionsgespräche im Kontext von praktischen Prüfungen und ausbildungsbegleitenden Lern- und Anleitungsprozessen und setzen sie in Beziehung zur summativen und formativen Funktion der Leistungseinschätzung.	gesetzliche Grundlagen für die praktischen Prüfungen in der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung – exemplarisch bezogen auf den praktischen Teil der staatlichen Prüfung Gütekriterien der Leistungsbeurteilung – Objektivität, Reliabilität und Validität summative und formative Leistungseinschätzung: ▸ Überblick über Funktionen, Ziele und Bezugsnormen sowie deren Verortung im Lern-/Ausbildungsprozess ▸ Unterschiede und Gemeinsamkeiten – exemplarisch bezogen auf die Reflexionsgespräche im Kontext von praktischen Prüfungen und ausbildungsbegleitenden Lern- und Anleitungsprozessen	Lehrendenvortrag zu den gesetzlichen Grundlagen der praktischen Abschlussprüfung und den Gütekriterien für die Konzeption der Prüfungen (**PP 4.1.3.1**) Einzelarbeit zur Reflexion der gesetzlichen Grundlagen praktischer Abschlussprüfungen anhand der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität (**AB 4.1.3.2**) Ergebnissammlung und Diskussion im Plenum Lehrendenvortrag zur summativen und formativen Leistungseinschätzung (**PP 4.1.3.3**) Gruppenarbeit zur Unterscheidung der Reflexion im Abschlussprüfungs- und Ausbildungskontext und in Zusammenhang mit der summativen und formativen Funktion der Leistungseinschätzung (**AB 4.1.3.4**) Ergebnisvorstellung und -auswertung im Plenum Erarbeitung eines Aufgabenprofils für Praxisanleitende mit Bezug auf die praktische Abschlussprüfung in (bestehenden) Kleingruppen (**AB 4.1.3.5**) Ergebnisvorstellung und -auswertung im Plenum Strukturlegen zum Thema „Praktische Prüfung“ in Partnerarbeit (**AB 4.1.3.6**)	Arbeitsmaterial: ▸ Präsentation „Konzeption von Prüfungssituationen – Gesetzliche Grundlagen & Gütekriterien“ (**PP 4.1.3.1**) ▸ Arbeitsblatt „Praktische Abschlussprüfung – Eine Frage der Güte“ (**AB 4.1.3.2**) ▸ Präsentation „Leistungseinschätzung zwischen Fördern und Bewerten“ (**PP 4.1.3.3**) ▸ Arbeitsblatt „Reflexion ist nicht gleich Reflexion“ (**AB 4.1.3.4**) ▸ PflAPrV ▸ Arbeitsblatt „Praxisanleitende als Fachprüfende – Aufgaben in der praktischen Prüfung“ (**AB 4.1.3.5**) ▸ Arbeitsblatt „Praktische Abschlussprüfung in Struktur bringen“ (**AB 4.1.3.6**) Literaturhinweise: ▸ zu den Gütekriterien der Leistungsbeurteilung sowie der summativen und formativen Leistungseinschätzung siehe z. B. Jürgens/Lissmann (2015), Musekamp (2011) und Sippel (2009)

	Was machst du jetzt hier damit			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
	▸ entwickeln ein Aufgabenprofil für Praxisanleitende mit Bezug auf die praktische Abschlussprüfung und unter Berücksichtigung der verschiedenen Verantwortlichkeiten.	Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Praxisanleitenden in praktischen Abschlussprüfungen		▸ zu den Bezugsnormen der Leistungsbeurteilung siehe z. B. Rheinberg/Fries (2018) und Worbach/Drechsel/Carstensen (2019) und zu den Prüfungsfunktionen z. B. Müller/Schmidt (2009) ▸ zur Methode „Strukturlegen“ siehe z. B. **https://www.uni-heidelberg.de/md/slk/medien/strukturlegetechnik_methodenbox.pdf**
~ 3-4	**Sequenz 4: Perspektive der zu pflegenden Menschen in Prüfungssituationen – Ethisch-moralische Aspekte und Dilemmata** Der Fokus dieser Sequenz liegt auf der Perspektive der zu pflegenden Menschen, die in eine Prüfung eingebunden werden. Thematisiert werden ethisch-moralische Aspekte praktischer Prüfungen, Interessenkonflikte und Dilemmata.			
	▸ erfassen Erlebnisse zu und Erinnerungen an Prüfungssituationen, die sie als für die zu pflegenden Menschen nachhaltig belastend und moralisch problematisch erlebt haben. ▸ reflektieren die Rolle von zu pflegenden Menschen in praktischen Prüfungssituationen und formulieren zentrale ethische Dilemmata zwischen Ausbildung/Prüfung und Versorgung.	Situation von zu pflegenden Menschen in praktischen Prüfungen ethisch-moralische Aspekte praktischer Prüfungen, Interessenkonflikte und Dilemmata	Gruppenarbeit zur Erfassung und Analyse selbsterlebter/-erinnerter ethisch-moralischer Interessenkonflikte und Dilemmata in Prüfungssituationen, ggf. mit Bezug auf Deufel/Glodek/Reuschenbach (2023) und Deufel/Glodek/Reuschenbach (in Bearbeitung) Ergebnisvorstellung im Plenum mit Präsentation der ethischen Dilemmata unter Beschreibung der konfligierenden Werte, Verantwortlichkeiten und Pflichten der an den Prüfungen beteiligten Personen Unterrichtsgespräch zur Entwicklung von Regeln/Maßnahmen zum Schutz der Würde zu pflegender Menschen bei der Prüfungsgestaltung (z. B. Erarbeitung von Kriterien für die Auswahl von zu pflegenden Menschen) mit Visualisierung auf digitalem Whiteboard etc.	Arbeitsmaterial: ▸ Arbeitsauftrag für die Gruppenarbeit zur Erfassung und Analyse selbsterlebter/-erinnerter ethisch-moralischer Interessenkonflikte und Dilemmata in Prüfungssituationen ▸ ggf. Textauszüge z. B. aus Deufel/Glodek/Reuschenbach (in Bearbeitung) und Deufel/Glodek/Reuschenbach (in Bearbeitung) zur Sicht von zu pflegenden Menschen in praktischen Prüfungen/Praxisanleitung ▸ Präsentation zum Thema „Kompetenzorientiert Prüfen in realen und simulierten Pflegesituationen“

	Was machst du jetzt hier damit			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
	▸ wägen konfligierende Werte, Verantwortlichkeiten und Pflichten der an den Prüfungen beteiligten Personen sowie unterschiedliche Entscheidungsoptionen als Prüfende gegeneinander ab und ziehen Schlussfolgerungen für die Prüfungsgestaltung mit Blick auf den Schutz der Würde zu pflegender Menschen. ▸ reflektieren vor diesem Hintergrund prüfungsrechtliche Vorgaben und pflegefachlich und berufspädagogisch begründete Ansprüche an die Prüfungsgestaltung, erarbeiten Alternativen für die Durchführung von praktischen Prüfungen in realen Pflegesituationen und wägen die Vor- und Nachteile unterschiedlicher praktischer Prüfungsformate ab.		Lehrendenkurzvortrag zum Thema „Kompetenzorientiert Prüfen in realen und simulierten Pflegesituationen“ *anknüpfend an „OSCE als Prüfungsform im Rahmen der Praxisanleitung“ (siehe ergänzende Wissensgrundlage)* Pro- und Kontradiskussion „Pflegerische Handlungskompetenz prüfen – in realen oder simulierten Pflegesituationen?“ zur Erarbeitung der verschiedenen Perspektiven auf die Prüfungsformate in (Zufalls-)Gruppen	▸ Arbeitsauftrag zur Pro- und Kontradiskussion „Pflegerische Handlungskompetenz prüfen – in realen oder simulierten Pflegesituationen?“ Literaturhinweise: ▸ Analyseraster zur Auswahl von für die praktische Prüfung geeigneten Pflegesituationen und zu pflegenden Menschen siehe z. B. Burba/Walter/Westphal (2022, S. 32ff.) und Schneider u. a. (2022, S. 15ff.) ▸ zu Prüfungen in realen und simulierten Pflegesituationen siehe z. B. Bonse-Rohmann (2023), Darmann-Finck/Reuschenbach (2013), Handgraaf/Klemme/Nauerth (2004), Klemme (2012) und Schlegel (2018)
~ 2	**Sequenz 5: Bewertung praktischer Prüfungen – Mögliche Fehlerquellen** Ziel dieser Sequenz sind die Sensibilisierung für potenzielle Fehlerquellen im Bewertungsprozess und die Entwicklung von Strategien zur Vermeidung dieser Fehler.			
	▸ erleben die Komplexität von Bewertung durch selbst vorgenommene Bewertung. ▸ begründen ihre Noteneinschätzung im Plenum anhand ihres Vorwissens. ▸ erschließen häufige Beurteilungsfehler und erarbeiten auf Grundlage der vorherigen Erfahrung Beispiele hierfür.	Bewertung und Benotung von Pflegesituationen – erfahrungsbezogener Zugang Beurteilungsfehler Ansätze zur Vermeidung bzw. Reduktion von Beurteilungs-/Bewertungsfehlern	Bewertung und Benotung des Pflegehandelns basierend auf Videobeispielen von Pflegesituationen in Einzel- und Partnerarbeit (**AB 4.1.5.1**) gelenktes Unterrichtsgespräch mit Diskussion verschiedener Perspektiven auf die beobachtete Leistung und Feststellung des Einflusses von Subjektivität auf die Bewertung	Arbeitsmaterial: ▸ Videobeispiele von Pflegesituationen ▸ Arbeitsblatt „Pflegehandeln bewerten und benoten“ (**AB 4.1.5.1**) ▸ Informationsblatt „Beurteilungsfehler“ (**IB 4.1.5.2**) ▸ ggf. Präsentation zum anschließenden Lehrendenvortrag

	Was machst du jetzt hier damit			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
	▸ entwickeln Strategien, um Beurteilungsfehler zu vermeiden. ▸ diskutieren, welche Bedeutung die Protokolle in praktischen Prüfungen zur Vermeidung von Beurteilungs-/Bewertungsfehlern haben, und ziehen Schlussfolgerungen hinsichtlich der Art und Weise der Protokollierung.	Verlaufsprotokolle in praktischen Prüfungen und ihre Bedeutung hinsichtlich der Reduktion von Beurteilungs-/Bewertungsfehlern *anknüpfend an „OSCE als Prüfungsform im Rahmen der Praxisanleitung" (siehe ergänzende Wissensgrundlage)* *Weiterführung in Lernsituation/-einheit zur Vorbereitung und Durchführung der praktischen Prüfung (muss noch von den Bildungseinrichtungen entwickelt werden)*	Lesen des Informationsblattes „Beurteilungsfehler" (**IB 4.1.5.2**) in Einzelarbeit, ggf. mit anschließendem Lehrendenvortrag Unterrichtsgespräch zur Klärung von Fragen und Sammlung von Beispielen für Beurteilungsfehler in der Bewertung des Pflegehandelns in praktischen Prüfungen mit Visualisierung auf digitalem Whiteboard etc. Brainstorming in Partnerarbeit zu möglichen Strategien der Vermeidung von Beurteilungs-/Bewertungsfehlern, beispielhaft bezogen auf praktische Prüfungssituationen Ergebnissammlung im Plenum und Diskussion zu den Fragen „Welche Rolle spielen die Protokolle in praktischen Prüfungen bei der Vermeidung von Beurteilungs-/Bewertungsfehlern? Wie sollte zur Vermeidung von Beurteilungs-/Bewertungsfehlern protokolliert werden?" mit Visualisierung auf digitalem Whiteboard etc.	▸ Arbeitsauftrag zum Brainstorming möglicher Strategien der Vermeidung von Beurteilungs-/Bewertungsfehlern, beispielhaft bezogen auf praktische Prüfungssituationen Literaturhinweise: ▸ zu den Beurteilungsfehlern siehe z. B. Bohl (2009), Forgas (1999), Macke/Hanke/Viehmann (2012) und Sonnleitner/Kovacs (2020) ▸ zum Protokollieren des Prüfungsverlaufs siehe z. B. Burba/Walter/Westphal (2022)
~ 4	**Sequenz 6: Bewertung praktischer Prüfungen – Instrumente kompetenzorientierter Leistungsbeurteilung** Diese Sequenz soll ein Verständnis für den Aufbau und wichtige Eckpunkte von Bewertungsinstrumenten sowohl für die praktische Prüfung als auch für die qualifizierte Leistungseinschätzung vermitteln. Die Grundlagen der Bewertung und Notenvergabe legen die Grundlage für eigenes Bewertungshandeln.			
	▸ sind vertraut mit den Grundlagen der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung in der Pflegeausbildung und den dahinterliegenden Kompetenzmodellen/-rastern.	kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung in der Pflegeausbildung und dahinterliegende Kompetenzmodelle/-raster	Lehrendenkurzvortrag zu den Grundlagen der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung in der Pflegeausbildung und dahinterliegende Kompetenzmodellen/-rastern	Arbeitsmaterial: ▸ Präsentation zu den Grundlagen kompetenzorientierter Leistungsbeurteilung in der Pflegeausbildung und dahinterliegende Kompetenzmodellen/-rastern

	Was machst du jetzt hier damit			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
	▸ entwickeln einen Katalog von geeigneten Bewertungskriterien. ▸ analysieren kriteriengeleitet verschiedene Bewertungsinstrumente, die in der praktischen Prüfung/Ausbildung derzeit verwendet werden. ▸ reflektieren Möglichkeiten, pflegerische Kompetenzen möglichst objektiv, reliabel und valide zu messen bzw. zu prüfen. ▸ wenden ausgewählte, möglichst valide Instrumente zur Beurteilung von Lern- und Prüfungsleistungen an. ▸ ermitteln auf Basis der Prüfungsbewertung eine Note. ▸ reflektieren ihren Umgang mit Bewertungen und Bewertungsinstrumenten. ▸ vergleichen die ausgewählten Bewertungsinstrumente und prüfen sie hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf die hochschulische Pflegeausbildung.	kritische Reflexion von Bewertungsinstrumenten ausgewählte Instrumente kompetenzorientierter Leistungsbeurteilung in der beruflichen Pflegeausbildung ⮕ *Weiterführung in Lernsituation/-einheit zur Vorbereitung und Durchführung der praktischen Prüfung (muss noch von den Bildungseinrichtungen entwickelt werden)*	gelenktes Unterrichtsgespräch zur Entwicklung eines Katalogs geeigneter Bewertungskriterien themendifferenzierte Gruppenarbeit zur kriteriengeleiteten Analyse von Bewertungsinstrumenten, die in den Handlungsfeldern der Teilnehmenden bzw. in den Einrichtungen im Rahmen der praktischen Abschlussprüfung und zur ausbildungsbegleitenden qualifizierten Leistungseinschätzung zum Einsatz kommen Ergebnisvorstellung und Diskussion im Plenum Lehrendenvortrag zum Instrument für die qualifizierte Leistungseinschätzung gemäß § 6 Abs. 2 PflAPrV und zum Bewertungsinstrument für den praktischen Teil der Abschlussprüfung sowie zur Notengebung themendifferenzierte Gruppenarbeit zur Bewertung und Benotung des Pflegehandelns mittels der beiden vorgestellten Instrumente und basierend auf den in Sequenz 5 bereits eingeführten Videobeispielen von Pflegesituationen Ergebnisvorstellung mit Vergleich der beiden Instrumente im Plenum und anschließender Diskussion zu deren Übertragbarkeit auf die hochschulische Pflegeausbildung	▸ Beispielraster für die kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung und Notenvergabe ▸ Arbeitsauftrag zur kriteriengeleiteten Analyse von Bewertungsinstrumenten ▸ Bewertungsinstrumente aus den Einrichtungen, in denen die Teilnehmenden tätig sind, bzw. möglichst unterschiedliche Instrumente aus verschiedenen Einrichtungen (vorgehalten von Lehrperson) ▸ Präsentation zu den Instrumenten kompetenzorientierter Leistungsbeurteilung ▸ Videobeispiele von Pflegesituationen (siehe Sequenz 5) ▸ Arbeitsauftrag zur Bewertung und Benotung des Pflegehandelns mittels der Instrumente für die qualifizierte Leistungseinschätzung und die praktische Prüfung Literaturhinweise: ▸ zu Kompetenzorientierung, -modellen und -messung siehe z. B. Darmann-Finck/Reuschenbach (2013), Euler (2020), Simon u. a. (2015), Spöttl (2011), Weyland/Wittmann/Kaufhold (2023), Wittmann/Kaspar/Döring (2017) und Wittmann u. a. (2014)

	Was machst du jetzt hier damit			
Std.	**Ziele** Die Teilnehmenden …	**Inhalte**	**Methodische Vorschläge** (ggf. mit Verknüpfung zu Arbeitsblättern)	**Anmerkungen** (z. B. Arbeitsmaterial, Raumbedarf, Literatur, Alternativen)
				▸ zum Instrument für die qualifizierte Leistungseinschätzung siehe z. B. Glodek u. a. (2024) und Superina/Deufel/Reuschenbach (2024) sowie zum Bewertungsinstrument für die praktische Prüfung in der beruflichen Pflegeausbildung siehe Nagel u. a. (2025)
~ 2	**Sequenz 7: Widersprüchliches in Prüfungssituationen ausbalancieren** In dieser die Lernsituation abschließenden Sequenz setzen sich die Teilnehmenden mit der paradoxen Situation auseinander, dass die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen die Berücksichtigung individueller Voraussetzungen erfordert, die Beurteilung der Lern- und Prüfungsleistungen hingegen die Beachtung von Vergleichbarkeit und normativen Vorgaben. Im Mittelpunkt stehen damit die Spannungsfelder von Subjektivität und Objektivität sowie Nähe und Distanz.			
	▸ reflektieren das Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz und deren Einfluss auf die Prüfungssituation und Leistungsbewertung. ▸ reflektieren den Widerspruch zwischen Subjektivität und Objektivität von Leistungsbewertungen. ▸ loten eine ausgewogene Balance in diesen Spannungsfeldern aus. ▸ reflektieren die gesamte Lernsituation und halten für sich relevante Aspekte fest.	Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz und deren Einfluss auf die Prüfungssituation und Leistungsbewertung Widerspruch zwischen Subjektivität und Objektivität von Leistungsbewertungen	Vier-Ecken-Gespräch mit vier verschiedenen Szenarien aus der Prüfungspraxis zu den Polen Nähe–Distanz und Subjektivität–Objektivität, z. B. zum Einfluss auf die Prüfung und Bewertung (1) durch kollegial-freundschaftliches Verhältnis, (2) durch ausgeprägte Ablehnung der zu prüfenden Person, (3) durch Wissen um aktuell belastende Lebenssituation der zu prüfenden Person, (4) durch differierende Erwartungen der Erst- und Zweitprüfenden oder stark differierende Prüfungsbedingungen von Prüflingen Plenumsdiskussion zu Ergebnissen abschließende Bilanzierung in Einzelarbeit, z. B. mittels der Bilanzierungsmethode „Kopf – Herz – Hand“	Hinweis zur Raumausstattung: ▸ möglichst ein Raum mit flexibler Bestuhlung Arbeitsmaterial: ▸ 4 Plakate zur Visualisierung der verschiedenen Szenarien und des Arbeitsauftrags mit denk-/diskussionsanregenden Fragen ▸ ggf. Stifte und weitere Flipchartblätter ▸ Arbeitsauftrag zur Bilanzierung „Kopf – Herz – Hand“ Literaturhinweise: ▸ zur Bilanzierungsmethode „Kopf – Herz – Hand“ siehe z. B. Röhrbein (2019, S. 87ff.)

Informationsblatt 4.1.1.1

Was machst du jetzt hier damit

Im Rahmen einer Fortbildung für Praxisanleitende erzählt Melina Richter-Perez:

„Was ich für mich letztes Jahr herausfordernd fand, war eine praktische Prüfung in der Urologie, wo von Anfang an alles schwierig war. Erstmal war es überhaupt schwierig, da eine Prüfung durchzuführen. Auf Station lagen nämlich im Prinzip nur Patientinnen und Patienten, die kaum Unterstützung brauchten. Nur einen Patienten gab es, der geeignet war und der hatte sich zum Glück auch einverstanden erklärt. Am Morgen meinte er dann aber plötzlich, dass er das alles nicht mehr will. Die halbe Nacht habe er auf dem Steckbecken verbracht und wolle einfach seine Ruhe. Ich war total perplex und dachte: ‚Deswegen jetzt die Prüfung abbrechen. Das kann doch wohl nicht sein.' Also habe ich ihn mit Engelszungen überredet, doch nicht abzuspringen und die Prüfung durchzuziehen. Es gab ja auch nicht wirklich eine Alternative.

Und so schwierig ging es dann weiter. Der Studierende war sowieso schon total nervös und aufgeregt und nun musste er seinen Plan umstellen, weil es dem Patienten ja nicht so gut ging. Das hat ihn dann völlig durcheinandergebracht. Ständig schien er zu überlegen, wie und was er als Nächstes tun soll, während wir ihm auf die Finger guckten. Das hat mir wirklich leidgetan. Ich habe so mit ihm mitgefühlt. Und ja, ich weiß, als Prüferin darf ich eigentlich nicht helfen, unterstützen oder eingreifen. Trotzdem habe ich es versucht, so hier und da ein kleiner Wink mit dem Zaunpfahl. Wahrgenommen hat er das nur überhaupt nicht und am Ende der Prüfung habe ich mich gefragt, was machst du jetzt hier damit. Lag das jetzt an seiner Kompetenz oder war das so, weil er so aufgeregt war?"

Arbeitsblatt 4.1.1.2

Prüfung bedeutet für mich…

Nehmen Sie die Fallsituation „Was machst du jetzt hier damit“ zum Anlass, von Ihnen erlebte Situationen im Zusammenhang mit Prüfungen zu erinnern und zu reflektieren.

Die folgenden Fragen sollen Ihnen dabei helfen:

- Was bedeutet für mich Prüfung und Leistungseinschätzung – aus der Sicht der zu prüfenden und der prüfenden Person?
- Was bedeutet es für mich, Studierende und Auszubildende zu bewerten und zu benoten?
- Wie fühle ich mich beim Gedanken daran, Teil des Prüfungsteams zu sein?
- Welche Herausforderungen sehe ich und worauf freue ich mich?

Halten Sie Ihre Überlegungen bitte in Stichworten fest.

Arbeitsblatt 4.1.1.3

Standbild – Typische Prüfungssituation

Tauschen Sie sich in der Gruppe über Ihre Gefühle und Erfahrungen in Prüfungssituationen aus und bauen Sie ein Standbild zum Thema „Typische Prüfungssituation".

Phase 1: Standbild bauen „Typische Prüfungssituation"

1) Verständigen Sie sich in der Gruppe, wer von Ihnen ihr/sein Vorstellungsbild zur Diskussion stellen will.
2) Diese/-r Standbildbauer/-in baut nun Schritt für Schritt das Standbild auf und
   a. schafft zunächst (ohne zu kommentieren) die räumlichen Bedingungen,
   b. wählt jeweils die Personen aus, die am besten in das Vorstellungsbild passen, und modelliert die Körperhaltung der Spielenden.

Methodische Hinweise:

- Am besten nicht kommentieren und auch nicht demonstrieren, sondern formen. Das schult die Beobachtungsgabe, gibt der/dem Standbildbauer/-in die gestaltende Rolle und entlastet die Spielenden von Rollenverantwortung.
- Im Standbild können, müssen aber nicht alle Gruppenmitglieder verbaut werden. Nicht verbaute Personen fungieren als Beobachtende, das heißt, sie begleiten den Standbildbau von außen und beobachten aufmerksam.
- Gegenstände können, müssen aber nicht in das Standbild einbezogen werden.
- Die Spielenden bleiben – außer bei der Nachahmung der Mimik – passiv und nehmen wie bewegliche Puppen die Haltungen an, die die/der Standbildbauer/-in formt.

3) Wenn das Standbild fertig ist, bleibt es für 1–2 Minuten stehen, damit sich die Spielenden in das Bild einfühlen und die/der Standbildbauer/-in und die Beobachtenden das Standbild genau ansehen können.
4) Die Spielenden lösen sich nacheinander aus dem Bild, betrachten das Standbild von außen und gehen in ihre Rollen zurück.
5) Das Standbild bleibt noch einen kurzen Moment stehen und wird dann aufgelöst.

Phase 2: Gedankenaustausch in der Gruppe

Nun wird das Standbild beschrieben und interpretiert – zuerst von den Beobachtenden, dann von den Spielenden. Zuletzt erläutert die/der Erbauer/-in des Standbilds ihre/seine Intentionen.

Folgende Fragen können dabei als Anregung dienen:

- Um welche Situation genau ging es? Wer waren die Personen im Bild und was taten sie gerade? Was ist mir beim Betrachten des Bildes durch den Kopf gegangen?
- Wie ist es mir im Bild ergangen? Was habe ich gedacht und gefühlt? In welcher Beziehung stand ich zu den anderen Personen im Bild?
- Was an dem Bild hat mich am meisten angesprochen? Was erschien mir problematisch?

Halten Sie am Ende des Gedankenaustauschs jede/-r für sich die persönlichen Erfahrungen und Erkenntnisse in Stichworten fest.

Arbeitsblatt 4.1.1.4

Ein Brief an mich

Sie haben sich in den letzten Stunden intensiv mit Ihrer neuen Rolle als Prüfer/-in auseinandergesetzt. Nehmen Sie sich nun einen Moment und überlegen Sie, was Ihnen wichtig ist und wie Sie als Prüfer/-in sein möchten.

Schreiben Sie Ihrem zukünftigen Ich einen Brief, in dem Sie Ihre Erwartungen an sich selbst formulieren.

Die folgenden Fragen können Ihnen beim Schreiben des Briefs als Anregungen dienen:

- Welche positiven und negativen Erfahrungen habe ich gemacht?
- Welche Menschen waren mir in Prüfungen eine besondere Hilfe und wodurch?
- Was sind meine Ziele bei der Durchführung einer Prüfung?
- Wie möchte ich als Prüfer/-in sein?

Arbeitsblatt 4.1.2.1

Geprüft zu werden, bedeutet für mich…

Prüfungen lösen in uns allen sehr unterschiedliche Gefühle, Gedanken und Reaktionen aus. Nehmen Sie sich einen Moment Zeit und überlegen Sie, wie Sie sich in Situationen fühlen oder gefühlt haben, in denen Sie geprüft werden bzw. wurden.

Folgende Impulsfragen können Ihnen dabei helfen:

- Wie fühle ich mich in Prüfungssituationen?
- Was sind meine Befürchtungen? Welche Hürden gibt es für mich?
- Welche Gedanken und Gefühle und vielleicht auch körperliche Reaktionen in oder vor einer Prüfungssituation habe ich?
- Welche Strategien wende ich an, um mich in Prüfungssituationen gut und sicher zu fühlen? Was hilft mir dabei?
- Was sind meine Strategien, um mich auf Prüfungen vorzubereiten?
- Habe ich schon mal von Strategien gehört, die ich interessant finde, selbst aber noch nicht ausprobiert habe?

Machen Sie sich bitte Notizen zu Ihren Gedanken.

Setzen Sie sich anschließend in einer Kleingruppe zusammen und teilen Sie Ihre Erfahrungen mit den anderen Gruppenmitgliedern.

Arbeitsblatt 4.1.2.2

Literaturrecherche – Wirksames gegen Prüfungsangst und -stress

Es gibt viele Möglichkeiten, wie Prüfungsangst und -stress von Lernenden reduziert werden kann.

Führen Sie zu diesem Thema eine Literaturrecherche durch. Unterscheiden Sie dabei zwischen solchen Interventionen, die sich auf die Rahmenbedingungen beziehen, und anderen Interventionen, die sich auf die Lernenden selbst beziehen.

Überlegen Sie zunächst, in welchen *Datenbanken*, in welcher Sprache, mit welchen *Suchbegriffen* und in welchem *Zeitraum* Sie suchen wollen, und dokumentieren Sie Ihre Suche grob, sodass diese am Ende nachvollziehbar ist.

Erstellen Sie eine Tabelle mit den gefundenen Quellen und den jeweiligen Ergebnissen zu wirkungsvollen Ansätzen/Interventionen zur Reduktion von Prüfungsangst und -stress.

Nehmen Sie diese Ergebnisse mit in die nächste Gruppenarbeit.

Arbeitsblatt 4.1.2.3

Unterstützung bei prüfungsbedingten Belastungen – Ein Maßnahmenplan

Sie haben Literatur zu möglichen Ansätzen/Interventionen zur Reduktion von Prüfungsangst und -stress recherchiert und sich Gedanken zu eigenen Bedürfnissen in Prüfungssituationen gemacht.

Erstellen Sie in Ihrer Gruppe nun einen Maßnahmenplan zur Unterstützung von Studierenden und Auszubildenden in der Praxis.

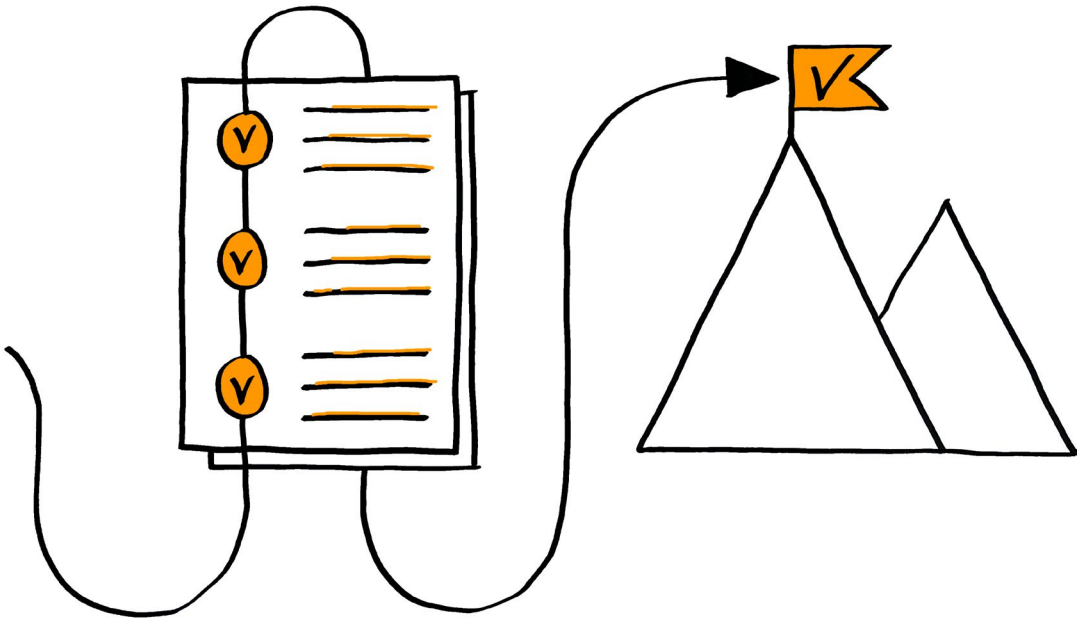
> Hierbei können Sie sowohl generelle Maßnahmen formulieren als auch Maßnahmen, die sich konkret auf Ihre(n) Arbeitsbereich(e) beziehen.

Arbeiten Sie gern mit den gesammelten Quellen und Quellenverweisen, damit Ihre geplanten Maßnahmen nachvollziehbar bleiben.

> Halten Sie Ihre Ergebnisse schriftlich fest und nutzen Sie dazu eine digitale Pinnwand wie z. B. Taskcards.

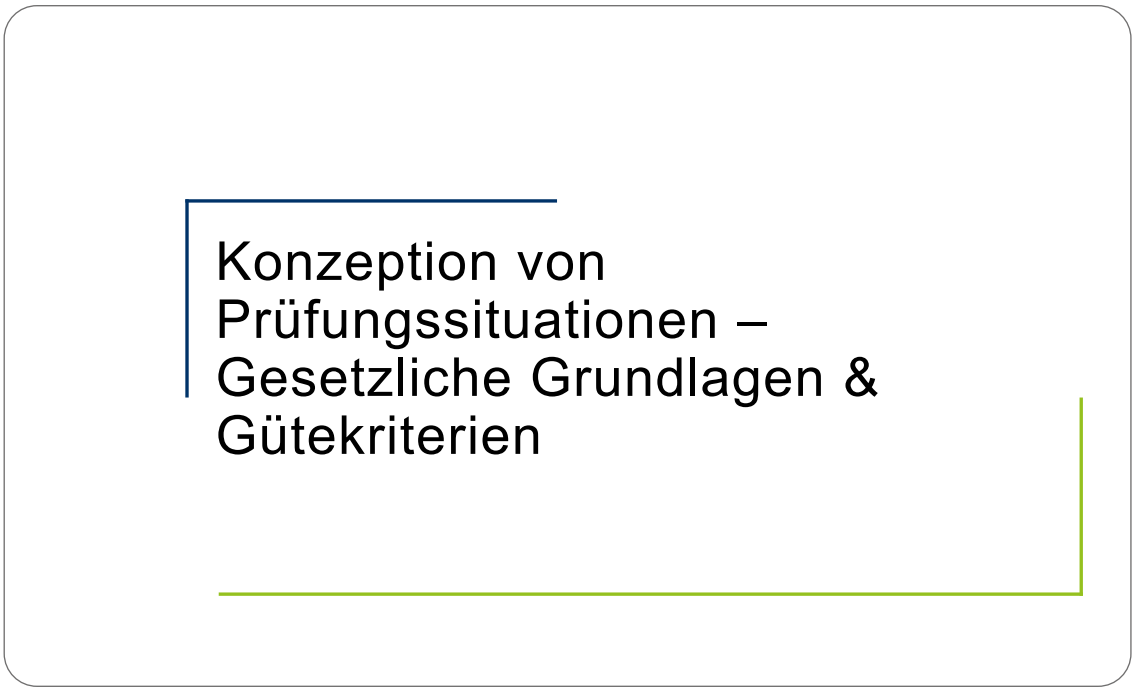
Wählen Sie abschließend

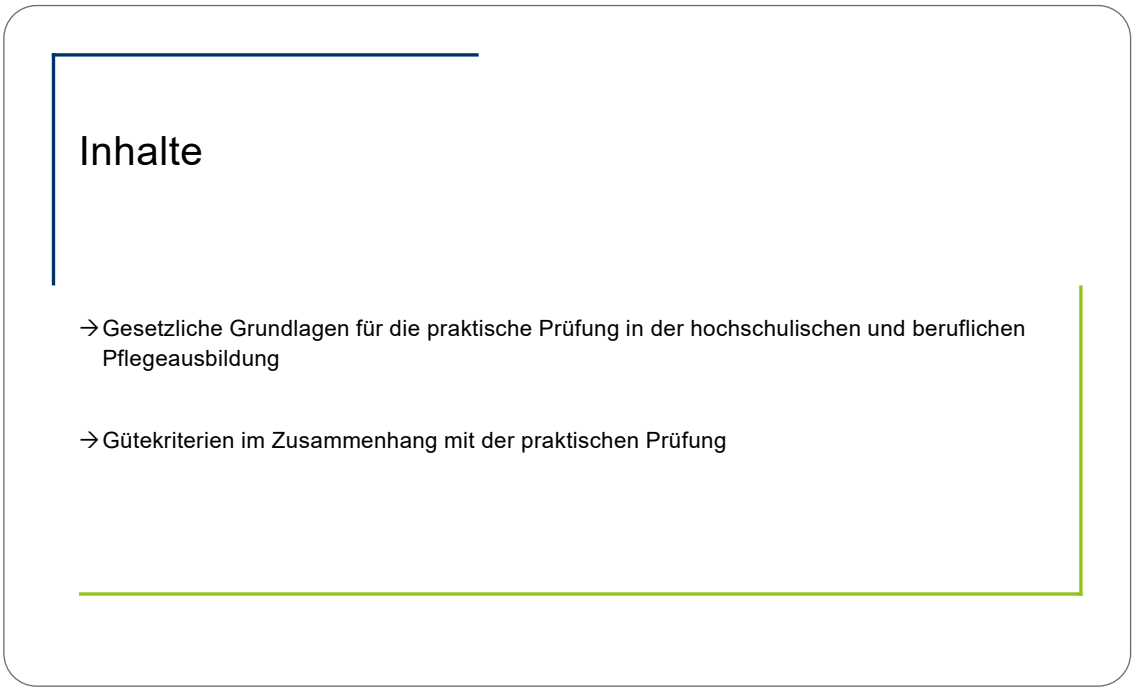
- 1–2 Gruppenmitglieder, die Ihre Ergebnisse im Plenum vorstellen,
- 1–2 Gruppenmitglieder, die Ihren Maßnahmenplan – wenn sinnvoll – um die Erkenntnisse anderer Gruppen ergänzen.



PowerPoint-Präsentation 4.1.3.1

Konzeption von Prüfungssituationen – Gesetzliche Grundlagen & Gütekriterien





Gesetzliche Grundlagen für die praktische Prüfung in der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung

Die praktische Prüfung im Vergleich

Hochschulische Ausbildung § 37 PflAPrV	Berufliche Ausbildung § 16 PflAPrV
(2) Der praktische Teil der Prüfung besteht aus einer Aufgabe der selbständigen, umfassenden und prozessorientierten Pflege	
und bezieht sich insbesondere auf die vorbehaltenen Tätigkeiten nach § 4 des Pflegeberufegesetzes	
Die zu prüfende Person zeigt die erworbenen Kompetenzen im Bereich einer umfassenden personenbezogenen **Erhebung und Feststellung des individuellen Pflegebedarfs**, **der Planung und Gestaltung der Pflege**, der **Durchführung der erforderlichen Pflege** und der **Evaluation des Pflegeprozesses**	Die zu prüfende Person zeigt die erworbenen Kompetenzen im Bereich einer umfassenden personenbezogenen **Erhebung des Pflegebedarfs,** der **Planung der Pflege**, der **Durchführung der erforderlichen Pflege** und der **Evaluation des Pflegeprozesses**
einschließlich der Kommunikation und Beratung sowie in der Qualitätssicherung und in der intra- und interprofessionellen Zusammenarbeit und	sowie im kommunikativen Handeln und in der Qualitätssicherung und
übernimmt in diesem Rahmen alle anfallenden Aufgaben einer prozessorientierten Pflege.	

Die praktische Prüfung im Vergleich

Hochschulische Ausbildung § 37 PflAPrV	Berufliche Ausbildung § 16 PflAPrV
Dabei stellt sie auch die Kompetenz unter Beweis, ihr Pflegehandeln **wissenschaftsbasiert** oder **-orientiert** zu begründen und zu reflektieren.	Wesentliches Prüfungselement sind die vorbehaltenen Tätigkeiten nach § 4 des Pflegeberufegesetzes.
Der praktische Teil der Prüfung schließt das Modul nach Absatz 1 ab.	
(4) Die Prüfung findet in realen und hochkomplexen Pflegesituationen statt.	(4) Die Prüfung findet in realen und komplexen Pflegesituationen statt.
Sie erstreckt sich auf die Pflege von mindestens zwei Menschen, von denen einer einen erhöhten Pflegebedarf und eine hochkomplexe Pflegesituation aufweist.	Sie erstreckt sich auf die Pflege von mindestens zwei Menschen, von denen einer einen erhöhten Pflegebedarf aufweist.
Die zu prüfenden Personen werden einzeln geprüft.	

Die praktische Prüfung im Vergleich

Hochschulische Ausbildung § 37 PflAPrV	Berufliche Ausbildung § 16 PflAPrV

(5) Die Prüfung besteht aus
- der vorab zu erstellenden schriftlichen oder elektronischen **Ausarbeitung des Pflegeplans** (Vorbereitungsteil)
- einer **Fallvorstellung** mit einer Dauer von maximal 20 Minuten
- der **Durchführung** der geplanten und situativ erforderlichen **Pflegemaßnahmen**
- **Reflexionsgespräch** mit einer Dauer von maximal 20 Minuten

Mit der schriftlichen oder elektronischen Ausarbeitung des Pflegeplans stellt die zu prüfende Person unter Beweis, dass sie in der Lage ist, das Pflegehandeln fall-, situations- und zielorientiert sowie wissenschaftsbasiert oder -orientiert zu strukturieren und zu begründen

Die Prüfung ohne Vorbereitungsteil soll einschließlich des Reflexionsgesprächs die Dauer von 240 Minuten nicht überschreiten und kann durch eine organisatorische Pause von maximal einem Werktag unterbrochen werden. Für den Vorbereitungsteil ist eine angemessene Vorbereitungszeit unter Aufsicht zu gewähren.

Die praktische Prüfung im Vergleich

Hochschulische Ausbildung § 37 PflAPrV	Berufliche Ausbildung § 16 PflAPrV
(6) Die Prüfung wird von einer Prüferin oder einem Prüfer nach § 33 Absatz 1 Satz 2 Nummer 3 und einer Prüferin oder einem Prüfer nach § 33 Absatz 1 Satz 2 Nummer 4 abgenommen und benotet:	(6) Die Prüfung wird von zwei Fachprüferinnen oder Fachprüfern, von denen eine oder einer Fachprüferin oder Fachprüfer nach § 10 Absatz 1 Satz 2 Nummer 4 ist, abgenommen und benotet:
einer Prüferin oder einem Prüfer, die oder der an der Hochschule für das Fach berufen ist (§ 33 Abs.1 Nr. 3)	einer oder mehreren Fachprüferinnen oder Fachprüfern, die
und einer Prüferin oder einem Prüfer, die oder der über eine Hochschulprüfungsberechtigung verfügen (§ 33 Abs.1 Nr. 3), sowie	zum Zeitpunkt der Prüfung als praxisanleitende Personen nach § 4 Absatz 1 tätig sind
	die Voraussetzungen nach § 4 Absatz 2 Satz 1 erfüllen
mindestens einer Prüferin oder einem Prüfer, die oder der für die Abnahme des praktischen Prüfungsteils geeignet ist (§ 33 Abs.1 Nr. 4)	von denen mindestens eine Person in der Einrichtung tätig sein soll, in der der Vertiefungseinsatz durchgeführt wurde

Die praktische Prüfung im Vergleich

Hochschulische Ausbildung § 37 PflAPrV	Berufliche Ausbildung § 16 PflAPrV
(7) Aus den Noten der Prüferinnen oder Prüfer bzw. Fachprüferinnen und Fachprüfer für die in der Prüfung erbrachte Leistung bildet die oder der Vorsitzende des Prüfungsausschusses die Prüfungsnote für den praktischen Teil der Prüfung als das arithmetische Mittel. Die Berechnung der Prüfungsnote erfolgt auf zwei Stellen nach dem Komma ohne Rundung.	
Dem berechneten Zahlenwert ist die entsprechende Note nach § 17 Benotung zuzuordnen.	
(8) Der praktische Teil der Prüfung ist bestanden, wenn die Prüfung mindestens mit „ausreichend“ benotet wird.	
	(9) Die Gesamtnote für den praktischen Teil der Prüfung bildet die oder der Vorsitzende des Prüfungsausschusses aus der Prüfungsnote und der Vornote für den praktischen Teil der Prüfung nach § 13 Absatz 1 und 2. Die Berechnung der Gesamtnote erfolgt auf zwei Stellen nach dem Komma ohne Rundung. Dem berechneten Zahlenwert ist die entsprechende Note nach § 17 zuzuordnen.

Benotung nach § 17 PflAPrV

Erreichter Wert	Note	Notendefinition
bis unter 1,50	sehr gut (1)	eine Leistung, die den Anforderungen in besonderem Maß entspricht
1,50 bis unter 2,50	gut (2)	eine Leistung, die den Anforderungen voll entspricht
2,50 bis unter 3,50	befriedigend (3)	eine Leistung, die im Allgemeinen den Anforderungen entspricht
3,50 bis unter 4,50	ausreichend (4)	eine Leistung, die zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen noch entspricht
4,50 bis unter 5,50	mangelhaft (5)	eine Leistung, die den Anforderungen nicht entspricht, jedoch erkennen lässt, dass die notwendigen Grundkenntnisse vorhanden sind und die Mängel in absehbarer Zeit behoben werden können
ab 5,50	ungenügend (6)	eine Leistung, die den Anforderungen nicht entspricht, und selbst die Grundkenntnisse so lückenhaft sind, dass die Mängel in absehbarer Zeit nicht behoben werden können

PflAPrV – weitere relevante Paragrafen

§ 33 Prüfungsausschuss

§ 34 Zulassung zur Prüfung, Nachteilsausgleich
(Verweis auf § 12)

§ 38 Niederschrift, Rücktritt von der Prüfung, Versäumnisfolgen, Ordnungsverstöße und Täuschungsversuche, Prüfungsunterlagen
(Verweis auf §§ 18, 20-23)

§ 39 Bestehen und Wiederholung des staatlichen Prüfungsteils

Hochschulische Ausbildung

§ 9 Staatliche Prüfung

§ 10 Prüfungsausschuss

§ 11 Zulassung zur Prüfung

§ 12 Nachteilsausgleich

§ 18 Niederschrift

§ 19 Bestehen und Wiederholung der staatlichen Prüfung, Zeugnis

§ 20 Rücktritt von der Prüfung

§ 21 Versäumnisfolgen

Berufliche Ausbildung

Gütekriterien im Zusammenhang mit der praktischen Prüfung

Gütekriterien

Definition

Gütekriterien sind Qualitätsmerkmale, die zur Qualitätssicherung von Erhebungsverfahren und Messinstrumenten formuliert werden.

Dazu zählen Objektivität, Reliabilität und Validität.

Quellen:
Diekmann 2020; Prsyborski/Wohlrab-Saar 2021

Objektivität

→ Als objektiv gelten Messinstrumente oder empirische Verfahren, wenn die damit erzielten Ergebnisse unabhängig sind von der Person, die die Messinstrumente anwendet.

→ Hierfür ist entscheidend, ob

- die **Messung** bei allen Personen gleich verläuft (Durchführungsobjektivität),
- die **Auswertung** nicht von subjektiven Entscheidungen abhängt (Auswertungsobjektivität),
- die **Interpretation** der Messwerte unabhängig von den auswertenden Personen ist (Interpretationsobjektivität).

→ Beispiel: Wenn mehrere Personen das Aussehen von mehreren Schuhen beurteilen sollen, dann werden sie aufgrund des unterschiedlichen Geschmacks unterschiedliche Ergebnisse erzielen.

Quellen:
Bonse-Rohmann 2023; Diekmann 2020; Prsyborski/Wohlrab-Saar 2021

Reliabilität

→ Reliabilität beschreibt die **Zuverlässigkeit** der Messungen.

→ Kommen verschiedene Messungen zu demselben Ergebnis? – Ist die Messung also reproduzierbar?

→ Beispiel: Eine nicht geeichte Waage würde bei mehreren Messungen unterschiedliche Werte anzeigen, obwohl davon ausgegangen wird, dass eine Waage ein zuverlässiges Messinstrument ist.

Quellen:
Bonse-Rohmann 2023; Diekmann 2020; Prsyborski/Wohlrab-Saar 2021

Validität

→ Dieses Kriterium beschreibt die **Gültigkeit** einer Messung.

→ Misst das Instrument das, was es soll?

→ Der Test ist dann valide, wenn die Testaufgaben zu den zu messenden Merkmalen passen.

→ Beispiel: Wenn die Frage ist, wie viele Personen in einem bestimmten Zeitraum eine Ampel überqueren, reicht es nicht zu messen, wie häufig der Ampeltaster betätigt wird. (Es könnten bei einer Grünphase mehrere Menschen die Straße überqueren oder eine Person könnte nervös mehrfach den Taster betätigen.)

Quellen:
Bonse-Rohmann 2023; Diekmann 2020; Prsyborski/Wohlrab-Saar 2021

Gütekriterien in der praktischen Abschlussprüfung

Arbeitsblatt 4.1.3.2

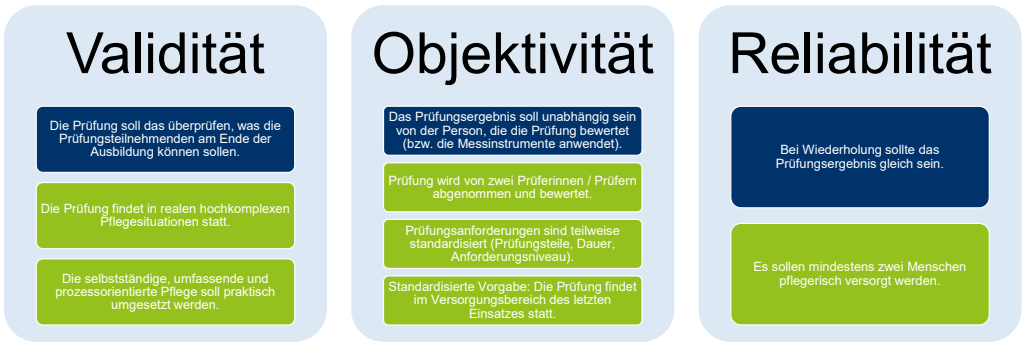
Einiges haben Sie bereits über die Gütekriterien zur Qualitätssicherung der Leistungsbeurteilung erfahren. Bitte werfen Sie nun einen Blick in die Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung (PflAPrV), speziell in die für die praktische Abschlussprüfung relevanten Paragrafen.

→ Analysieren Sie die PflAPrV vor dem Hintergrund der Gütekriterien:
- Inwiefern wird den Gütekriterien Rechnung getragen?
- Wie wird gewährleistet, dass die Bewertung objektiv, valide und reliabel ist?
- Welche Lücken und problematischen Punkte können Sie im Hinblick auf die Gütekriterien in der Umsetzung der praktischen Prüfung nach den gesetzlichen Vorgaben erkennen?

→ Entwickeln Sie Ideen zur Kompensierung/Verbesserung der Güte von praktischen Prüfungen in der beruflichen und hochschulischen Pflegeausbildung.

Gütekriterien in § 37 PflAPrV

Ergebnissicherung zu Arbeitsblatt 4.1.3.2



Für die praktische Ausbildung in der beruflichen Pflegeausbildung gilt außerdem: Erhöhung der Objektivität durch Festlegung einer Notendefinition (§ 17 PflAPrV)

Validität sicherstellen – Ansatzpunkte in der praktischen Prüfung

→Durch Prüfungen, die reale Pflegesituationen darstellen oder abbilden

- Die Abschlussprüfung „erstreckt sich auf die Pflege von mindestens zwei Menschen, von denen einer einen erhöhten Pflegebedarf und eine hochkomplexe Pflegesituation aufweist“ (§ 37 Abs. 4 PflAPrV), bzw. „auf die Pflege von mindestens zwei Menschen, von denen einer einen erhöhten Pflegebedarf aufweist“ (§ 16 Abs. 4 PflAPrV).
- Die Komplexität einer Versorgung in einer Prüfungssituation ist nicht gänzlich steuerbar, kann aber durch eine zielgerichtete Auswahl der zu pflegenden Menschen beeinflusst werden.

Quelle:
Bonse-Rohmann 2023

Objektivität sicherstellen – Ansatzpunkte in der praktischen Prüfung

→Durch Aufgabenstellungen, die trotz der Varianz von Versorgungsbereichen, Altersstufen und sozialem und kulturellem Umfeld der zu pflegenden Menschen gleich/vergleichbar sind

→Durch Verwendung identischer Bewertungskriterien und Notenschlüssel durch Prüfende

→Durch mehrere Prüferinnen / Prüfer, die die Prüfung bewerten

→Durch Transparenz hinsichtlich der Anforderungen, Bewertungskriterien und Notenschlüssel:

- Transparenz wird vor allem durch das Informieren der Prüfungsteilnehmenden hergestellt.
- Die Übung von Prüfungssituationen kann das bloße Informieren ergänzen.

Quelle:
Bonse-Rohmann 2023

Reliabilität sicherstellen – Ansatzpunkte in der praktischen Prüfung

→Durch mehrere Aufgaben mit dem gleichen Schwierigkeitsgrad

→Durch Verwendung von Aufgaben mittleren Umfangs, die nur Teile einer Problemlösung verlangen

→Durch Schulung der Prüfenden:

- Sicheres Wissen der Prüfenden führt zu vergleichbaren Prüfungsergebnissen

→Durch Verwendung einheitlicher, präziser Bewertungskriterien und -raster durch alle Prüfenden

Quelle:
Bonse-Rohmann 2023

Quellen

Bonse-Rohmann, Mathias: Kompetenzorientierte Prüfungsgestaltung in den Gesundheitsfachberufen. In: Darmann-Finck, Ingrid; Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. Berlin, Heidelberg 2023, S. 459–477

Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg 2020

Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. 2., überarbeitete Aufl. Bonn 2020. URL: https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16560 (Stand: 10.06.2024)

Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Rahmenausbildungspläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. 1. Aktualisierung. Genehmigte Vorabfassung. Bonn 2023. URL: https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20123 (Stand: 22.01.2025)

Jürgens, Eiko; Lissmann, Urban: Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule. Weinheim 2015

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung. Berlin 2021

Rheinberg, Falko; Fries, Stefan: Bezugsnormorientierung. In: Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R.; Buch, Susanne R. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5. überarbeitete und erweiterte Aufl. Weinheim 2018, S. 56–63

Sippel, Silvia: Zur Relevanz von Assessment-Feedback in der Hochschullehre. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 4 (2009) 1, S. 1–22

Arbeitsblatt 4.1.3.2

Praktische Abschlussprüfung – Eine Frage der Güte

Einiges haben Sie bereits über die Gütekriterien zur Qualitätssicherung der Leistungsbeurteilung erfahren. Bitte werfen Sie nun einen Blick in die Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung (PflAPrV), speziell in die für die praktische Abschlussprüfung relevanten Paragrafen.

Schritt 1

Analysieren Sie die PflAPrV vor dem Hintergrund der Gütekriterien:

- Inwiefern wird den Gütekriterien Rechnung getragen?
- Wie wird gewährleistet, dass die Bewertung objektiv, valide und reliabel ist?
- Welche Lücken und problematischen Punkte können Sie im Hinblick auf die Gütekriterien in der Umsetzung der praktischen Prüfung nach den gesetzlichen Vorgaben erkennen?

Halten Sie Ihre Ergebnisse bitte in Stichworten fest.

Schritt 2

Entwickeln Sie Ideen zur Kompensierung/Verbesserung der Güte von praktischen Prüfungen in der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung.

Halten Sie auch diese Ideen stichwortartig fest, um sie im Anschluss ins Plenum einzubringen.

PowerPoint-Präsentation 4.1.3.3

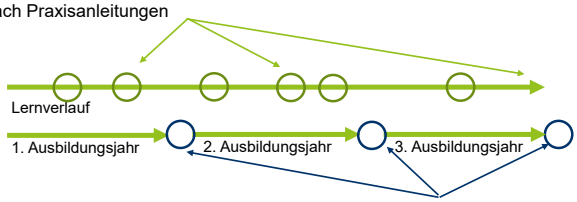
Leistungseinschätzung zwischen Fördern und Bewerten

Leistungseinschätzung zwischen Fördern und Bewerten

Formative und summative Leistungseinschätzung

Die zwei Formen der Leistungseinschätzung

Die *formative Leistungseinschätzung* kann in den Praxisphasen der Pflegeausbildung z. B. in Form von Reflexionsgesprächen nach Praxisanleitungen erfolgen.



Die *summative Leistungseinschätzung* findet bewertend am Ende des Lernprozesses oder -abschnitts statt. In der hochschulischen und beruflichen Pflegeausbildung sind zu verschiedenen Zeitpunkten summative Prüfungen durchzuführen (§ 32 PflAPrV und §§ 6, 7, 9 PflAPrV).

Leistungsbeurteilung

→ kann mündlich und schriftlich erfolgen
→ ist ein interpretativer, ergebnisoffener Vorgang
→ erfolgt auf Basis von Bezugsnormen
→ kann folgende unterschiedliche Funktionen haben

Lernrückmeldung im Sinne der Förderung im Lernprozess (assessment *on* learning), auch **formative Leistungseinschätzung**

Leistungsbeurteilung im Sinne einer abschließenden Bewertung (assessment *of* learning), auch **summative Leistungseinschätzung**

Quelle:
Jürgens/Lissmann 2015

Bezugsnormen

Gütemaßstäbe zur Beurteilung von Leistungsergebnissen

Individuelle Bezugsnorm

Fokus liegt auf dem individuellen Lernfortschritt. Die Leistungen der/des Lernenden werden mit der eigenen Vorleistung verglichen.

Soziale Bezugsnorm

Individuelle Leistung wird mit der durchschnittlichen Leistung einer Bezugsgruppe verglichen.

Kriteriale Bezugsnorm

Hier liegen festgelegte Kriterien (z. B. Bildungsstandards) oder individuell vereinbarte Lernziele (z. B. Teilkompetenzen) zugrunde, an denen die Leistung gemessen wird.

Quelle:
Hascher 2008

Formative Leistungsbeurteilung

→ dient der Lernkontrolle und Rückmeldung des Lernstands

→ ist unbenotet und hat *keinen* Selektionscharakter

→ soll helfen den Lernprozess zu unterstützen, zu optimieren oder anzupassen

→ bedeutet auch, dass die Bewertung nachvollziehbare veränderbare Aspekte und Hinweise enthält

→ Hauptgütekriterien: Da die Beurteilung unbenotet vorgenommen wird und zur Unterstützung des Lernprozesses gedacht ist, sind hier weniger Gütekriterien als Bezugsnormen relevant.

→ Bezugsnorm: individuelle und/oder kriteriale Bezugsnormen

→ Beispiele: Leistungsbeurteilung nach Praxisanleitung

Quellen:
Jürgens/Lissmann 2015; Sippel 2009

Summative Leistungsbeurteilung

→ dient der Lernkontrolle und Bewertung

→ ist überwiegend benotet und hat daher Selektionscharakter

→ soll den Lernprozess unterstützen, aber auch den Lernstand festhalten

→ meist in Form benoteter Prüfungen

→ Hauptgütekriterien: Objektivität, Validität, Reliabilität

→ Nebengütekriterien: Vergleichbarkeit, Fairness

→ Bezugsnorm: kriteriale und/oder soziale Bezugsnorm

→ Beispiele: Modulprüfung, qualifizierte Leistungseinschätzung, Zwischenprüfung, Abschlussprüfung

Quellen:
Jürgens/Lissmann 2015; Sippel 2009

Vergleich formativer und summativer Leistungsbeurteilung

	summativ	formativ
Funktion	Zuweisung (Selektion, Berechtigung)	Orientierung, Lernimpuls, Lernmotivation
Ausrichtung	ergebnisorientiert, abschließend, retrospektiv	prozessorientiert, begleitend, impulsgebend, antizipierend
Zeitpunkt	Rückmeldung zu unterschiedlichen Zeitpunkten während oder am Ende einer Lerneinheit	Rückmeldung kontinuierlich während des Lernprozesses
Bezugsnormen	kriteriale und/oder soziale Bezugsnorm	individuelle und/oder kriteriale Bezugsnorm

Quelle:
Hösch u.a. 2017

Quellen

Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. 2. überarbeitete Aufl. Bonn 2020. URL: https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16560 (Stand: 10.06.2024)

Hascher, Tina: Diagnostische Kompetenz im Lehrerberuf. In: Kraler, Christian; Schratz, Michael (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster 2008, S. 71–86

Hösch, Kerstin; Reip, Stefan; Klein, Günter; Jetter, Andreas: Leistungsfeststellung, Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung an Gemeinschaftsschulen. Landesinstitut für Schulentwicklung, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016. URL: https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Publikationen/Gemeinschaftsschule/2017_Leistungsfeststellung__Leistungsbeurteilung_und_Leistungsr%C3%BCckmeldung__an_Gemeinschaftsschulen.pdf (Stand: 10.06.2024)

Jürgens, Eiko; Lissmann, Urban: Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule. Weinheim 2015

Rheinberg, Falko; Fries, Stefan: Bezugsnormorientierung. In: Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R.; Buch, Susanne R. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5. überarbeitete und erweiterte Aufl. Weinheim 2018, S. 56–63

Sippel, Silvia: Zur Relevanz von Assessment-Feedback in der Hochschullehre. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 4 (2009) 1, S. 1–22

Arbeitsblatt 4.1.3.4

Reflexion ist nicht gleich Reflexion

Mit den unterschiedlichen Funktionen von Leistungseinschätzungen sind unterschiedliche Arten von Reflexionsgesprächen verbunden. Deshalb ist – je nach Kontext – die Frage zu klären:

Um welche Ziele und Formen des Reflektierens soll es hier gehen?

Arbeitsauftrag

Stellen Sie bitte die Reflexion als Teil der praktischen Abschlussprüfung und die Reflexion im Rahmen der (strukturierten) Praxisanleitung gegenüber.

Vergleichen Sie deren

- Ziele,
- Funktionen,
- Bezugsnormen,
- Formen/Methoden,
- Vorgehen.

Halten Sie Ihre Gegenüberstellung in tabellarischer Form fest und zeigen Sie Schwerpunkte, Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf.

	Reflexion in der praktischen Prüfung	Reflexion in der Praxisanleitung
Ziele		
Funktionen		
Bezugsnormen		
Formen/Methoden		
Vorgehen		

Diskutieren Sie im Anschluss, in welcher Beziehung die kennzeichnenden Aspekte der Reflexionsgespräche zur summativen und formativen Funktion der Leistungseinschätzung stehen.

Arbeitsblatt 4.1.3.5

Praxisanleitende als Fachprüfende – Aufgaben in der praktischen Prüfung

Die Aufgaben von Praxisanleitenden sind sehr vielschichtig und keinesfalls banal – auch im Rahmen von praktischen Prüfungen.

Erstellen Sie in Ihrer Gruppe ein Aufgabenprofil für Praxisanleitende in praktischen Abschlussprüfungen.
Nehmen Sie dabei neben den Aufgaben, die sich u. a. aus den gesetzlichen Vorgaben zur Prüfung ergeben, auch Verantwortlichkeiten in den Blick und beziehen Sie die Perspektiven von Personengruppen wie Kolleginnen/Kollegen, zu pflegende Menschen, Angehörige etc. mit ein.
Fühlen Sie sich in die Prüfungssituation ein und betrachten Sie nicht nur explizite, sondern auch implizite Erwartungen und damit verbundene Verantwortlichkeiten, die die Praxisanleitenden erfüllen sollten.

Prüfungsphase	Aufgaben
Vorbereitung der praktischen Prüfung	
Ausarbeitung des Pflegeplans (Vorbereitungsteil)	
Fallvorstellung	
Durchführung der geplanten und situativ erforderlichen Pflegemaßnahmen	
Reflexionsgespräch	
Bewertung der praktischen Prüfung	
Weitere (implizite) Verantwortlichkeiten gegenüber beteiligten Personen	

Arbeitsblatt 4.1.3.6

Praktische Abschlussprüfung in Struktur bringen

Erstellen Sie gemeinsam ein Strukturbild zur praktischen Abschlussprüfung.

Folgen Sie dafür diesen Schritten:

1) Schneiden Sie die Begriffe aus.
2) Sortieren Sie die Begriffskärtchen auf zwei Stapel: Auf einen Stapel legen Sie die Begriffe, die Ihnen bekannt sind und die Sie erklären können. Auf den anderen Stapel legen Sie die Begriffe, die Sie sich nicht gegenseitig erklären können.
3) Klären Sie nun gemeinsam die unklaren Begriffe, indem Sie Ihre Unterlagen oder die Lehrperson zurate ziehen.
4) Ordnen Sie dann die Begriffskärtchen so, dass sich eine für Sie sinnvolle Anordnung ergibt. Verwenden Sie bitte alle Begriffskarten und probieren Sie zunächst unterschiedliche Varianten aus, bevor Sie die Kärtchen auf ein Blatt kleben.
5) Ergänzen Sie das Strukturbild durch Pfeile, Linien, Symbole und/oder farbige Markierungen, um Zusammenhänge zu verdeutlichen.
6) Ist Ihr Strukturbild fertig, überprüfen Sie es noch einmal und nehmen ggf. Änderungen und Ergänzungen vor.

Prozessorientierte Pflege	Prüfungsverlauf
Pflegelehrperson	Zu pflegende Menschen
Komplexe Pflegesituationen	Fachprüfer/-innen
Prüfungsgegenstand	Pflegeintervention
Reale Pflegesituation	Prüfungsaufgabe
Pflegeprozessplanung	Erhöhter Pflegebedarf
Fallvorstellung	Aufgabenstellung
Prüfungsnote	Beurteilung
Reflexionsgespräch	Vorbereitungsteil
Kompetenzbereiche 1–5	Prüfungsausschuss

Praxisanleiter/-in	Prüfungsverlauf
Vertreter/-in der Hochschule	Hochkomplexe Pflegesituation
Vorbehaltene Tätigkeiten nach § 4 PflBG	Zu prüfende Person
Durchführung der Pflege	Dokumentation

Arbeitsblatt 4.1.5.1

Pflegehandeln bewerten und benoten

Schauen Sie sich die Videosequenz zweimal an und bewerten Sie das Handeln der Pflegefachperson.

Halten Sie Ihre Bewertung in Stichpunkten fest und begründen Sie sie mit Bezug auf die Situation. Vergeben Sie bitte eine Gesamtnote.

Tauschen Sie sich zu zweit über Ihre Bewertungen und Benotungen aus:

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sehen Sie?

Diskutieren Sie Begründungen für die unterschiedlichen Bewertungen/ Benotungen.

Ziehen Sie Schlussfolgerungen aus dieser Übung für die Gestaltung von Bewertungsschemata.

Halten Sie Ihre Erkenntnisse stichwortartig fest und nehmen Sie sie mit ins Plenum.

Informationsblatt 4.1.5.2

Beurteilungsfehler

Es gibt unterschiedliche Einflüsse, die Fehler in der Beurteilung hervorrufen können. Eine Auswahl ist im Folgenden beschrieben.

Halo-Effekt

Halo bedeutet so viel wie Heiligenschein. Bei diesem Effekt überstrahlen einzelne als positiv oder negativ wahrgenommene Merkmale andere Merkmale einer Person bzw. die gezeigte Leistung. Besonders nachgewiesen wurde dieser Effekt bezogen auf die äußerliche Erscheinung von Menschen. Werden Menschen äußerlich als attraktiv oder abstoßend wahrgenommen, werden ihnen auch andere positive oder negative Eigenschaften bzw. Leistungen zugeschrieben. Auch der Name kann eine Rolle spielen. Der Kevin-Effekt bezeichnet einen Beurteilungsfehler, nach dem Lernende mit gewissen Vornamen mit einem bestimmten sozialen Milieu und damit einhergehend mit negativen Eigenschaften oder Vorurteilen in Verbindung gebracht werden. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass die Eigenschaften anderer Menschen auf die Leistungen einer zu beurteilenden Person übertragen werden, z. B. wenn Lernende, deren ältere Geschwister bereits von einer Lehrperson unterrichtet wurden, als ähnlich leistungsstark oder -schwach eingeschätzt werden (vgl. Forgas 1999; Tewes/Wildgrube 1999).

Pygmalion-Effekt

Dieser Effekt beschreibt die Wirkung von Vorannahmen der Lehrperson hinsichtlich der Leistungen der Lernenden, auf die tatsächlich gezeigte Leistung bzw. die Wahrnehmung dieser Leistung. Wenn eine Lehrperson annimmt, dass Lernende gut oder schlecht abschneiden werden, beeinflusst dies das Urteil der Lehrperson. Ebenfalls kann es sein, dass diese Annahme sich auf die Unterstützung durch die Lehrperson auswirkt. In diesem Fall kann es sein, dass Lernende, denen besondere Leistungen unterstellt werden, unbewusst mehr gefördert werden und z. B. hilfreichere Feedbacks bekommen (vgl. Rosenthal/Jacobson 1968).

Primacy-Regency-Effekt

Werden Beurteilungen nacheinander durchgeführt, hat die Reihenfolge entscheidenden Einfluss auf das Ergebnis. Diesen Effekt konnte man nicht nur bei Gerichtsurteilen finden, sondern auch bei schulischen Leistungsbeurteilungen. Sind die ersten Beurteilungen relativ milde, werden diese durch spätere, strengere Urteile „ausgeglichen". Umgekehrt lassen schlechte Leistungen zu Beginn, nachfolgende in einem besseren Licht dastehen und führen zu besseren Beurteilungen (vgl. Macke/Hanke/Viehmann 2012; Forgas 1999).

Milde-Strenge-Effekt

Wenn Prüfende dazu neigen, grundsätzlich positiv zu beurteilen, um z. B. Verletzungen zu vermeiden, führt dies zu einer falsch positiven Beurteilung. Im Gegensatz dazu können Menschen, die eher kritisch bewerten, zu falsch strengen Urteilen gelangen (vgl. Bohl 2009).

Quellen

Bohl, Thorsten: Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. 4. Aufl. Weinheim 2009

Forgas, Joseph P.: Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. 4. Aufl. Weinheim 1999

Macke, Gerd; Hanke, Ulrike; Viehmann, Pauline: Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten. 2. Aufl. Weinheim 2012

Rosenthal, Robert; Jacobson, Lenore: Pygmalion in the classroom. In: The Urban Review 3 (1968) 1, S. 16–20

Tewes, Uwe; Wildgrube, Klaus: Psychologie-Lexikon. 2. Auflage. München1999

DIE AUTORINNEN

Dr. Nicole Duveneck

Pflegewissenschaftlerin und Berufspädagogin, Universität Bremen, Institut für Public Health und Pflegeforschung, Uni Bremen Campus GmbH, Zentrum für Pflege und Bildung

Marianne Rahner

Gesundheits- und Pflegewissenschaftlerin, Universität Bremen, Institut für Public Health und Pflegeforschung, Uni Bremen Campus GmbH, Zentrum für Pflege und Bildung

Prof. Dr. Ingrid Darmann-Finck

Professorin für Pflegewissenschaft mit dem Schwerpunkt Pflegebildung, Universität Bremen, Institut für Public Health und Pflegeforschung, Uni Bremen Campus GmbH, Zentrum für Pflege und Bildung

Das Modulcurriculum für die Zusatzqualifikation zur hochschulischen Praxisanleitung wurde im Rahmen eines vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) beauftragten Forschungsprojekts als curriculare Grundlage für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen entwickelt. Es ist zugeschnitten auf Pflegefachpersonen mit abgeschlossener hochschulischer Pflegeausbildung oder mit einem pflegespezifischen Bachelorstudium.

Das Curriculum für die 300-stündige Zusatzqualifikation besteht aus fünf Modulen mit einem Umfang von jeweils 30 bis 120 Stunden. Zu den Modulen werden konkrete Lernsituationen und -einheiten empfohlen, für deren Erarbeitung ausgewählte didaktisch-methodische Verläufe vorgeschlagen werden. Mit den Verläufen verknüpft sind ausgearbeitete Lehr-Lern-Materialien.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116
53113 Bonn

Telefon +49 228 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

ISBN 978-3-96208-524-7

Bundesinstitut für Berufsbildung