

Roland Brüche |
Wolfgang von Gahlen-Hoops (Hg.)

Handbuch Pflegetdidaktik II

Pflegetdidaktisch denken



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Roland Brühe (Prof. Dr.) ist seit 2014 Professor für Pflegepädagogik an der Katholischen Hochschule NRW in Köln. Der Krankenpfleger und Lehrer für Pflegeberufe promovierte zur Berufseinmündung von Pflegelehrenden. Er studierte Pflegepädagogik sowie Pflegewissenschaft in Köln und Vallendar.

Wolfgang von Gahlen-Hoops (Prof. Dr.) ist seit März 2021 Professor für die Didaktik der Pflege und Gesundheitsberufe und Leiter des Masterstudienganges Pflegepädagogik an der Medizinischen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Der Krankenpfleger und Diplom-Pflegelehrer promovierte an der Universität Hamburg zum Darstellungsproblem des Pflegerischen.

Roland Brüche, Wolfgang von Gahlen-Hoops (Hg.)

Handbuch Pflegedidaktik II

Pflegedidaktisch denken

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2024 transcript Verlag, Bielefeld

Alle Rechte vorbehalten. Die Verwertung der Texte und Bilder ist ohne Zustimmung des Verlages urheberrechtswidrig und strafbar. Das gilt auch für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Verarbeitung mit elektronischen Systemen.

utb-Bandnr. 6240

Print-ISBN 978-3-8252-6240-2

PDF-ISBN 978-3-8385-6240-7

Umschlaggestaltung: siegel konzeption | gestaltung

Umschlagabbildung: Oatawa / Adobe Stock

Lektorat: Roland Brühe, Wolfgang von Gahlen-Hoops

Korrektur: Gabriele Schaller

Satz: Jan Gerbach, Bielefeld

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Netzwerk

Lernortkooperation und die Pflegeschule als System Leader für die Ausgestaltung der generalistischen Pflegeausbildung

Markus Wochnik, Karin Reiber, Antje Krause-Zenß, Gabriele Schwarzer, Kristina Greißl und Elena Tsarouha 11

Workplace Learning

Ein Konzept zur Verzahnung des Lernens an den Lernorten Hochschule und Pflegepraxis

Claudia Oetting-Roß, Laura Pützler und Katja Daugardt 27

Lern- und Arbeitsaufgaben als Instrument zur Lernortkooperation in der Pflegeausbildung

Jan Braun, Francesca Muratore und Katrin Palatschek 51

Digital angereicherte Lernaufgaben in der Pflegeausbildung

Ein Fortbildungskonzept für schulisches und betriebliches Bildungspersonal zur Stärkung der Lernortkooperation

Katharina Schlautmann, Sophia Fries, Lydia Pfeifer, Christiane Freese, Annette Nauerth und Patrizia Raschper 69

Pflegedidaktische Überlegungen zur Implementierung von Fallbesprechungen im Rahmen der Lernortkooperation im Pflegebildungssystem

Christiane Wissing, Andrea Kerres, Dorothea Thurner und Katharina Lüftl 93

Lernortkooperation in Pflegestudiengängen gestalten

Entwicklung und Implementierung eines Qualitätsentwicklungs- und Zertifizierungskonzepts

Marco Noelle, Katja Daugardt und Claudia Oetting-Roß 119

Aufbau der Lernortkooperation im Pflegestudiengang nach Pflegeberufegesetz am Beispiel der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) und ihrer Praxispartner

Tina Knoch, Svenja Urban, Bennet Priesemuth und Katja Boguth 139

Die Entwicklung des pflegeberuflichen Aspirationsfeldes Bedeutung für die Berufsbindung und pflegepädagogische Implikationen <i>Katrin Arianta und Juliane Dieterich</i>	161
---	-----

Trends

Konzeption interprofessioneller Curricula in der Pflegeausbildung Wissenschaftsbasierte Empfehlungen für die Entwicklung und Umsetzung <i>Frederike Lüth, Laura Püschel, Miriam Leimer, Wolfgang von Gahlen-Hoops,</i> <i>Katrin Balzer und Anne Christin Rahn</i>	189
--	-----

Wie Qualitätsindikatoren, Qualifikationsniveaus und Vorbehaltsaufgaben das Berufsbild und -verständnis in der (Alten-)Pflege modifizieren Fachlich-inhaltliche Schwerpunkte für die Pflegedidaktik <i>Mariella Heyd</i>	221
---	-----

Die kulturelle Heterogenität der Lernenden als pflegedidaktisches Handlungsfeld und Ermöglichungsraum <i>Marcus Mittenzwei</i>	251
--	-----

Pädagogisches Handeln unter den Bedingungen der Digitalisierung Digitale Lehre und digitale Pflege in der generalistischen Pflegeausbildung <i>Thomas Prescher</i>	271
---	-----

Gesundheits- und Pflegepädagogik als Krisenbearbeitungsinstanzen <i>Anne Kellner</i>	285
--	-----

Konversationsanalytische Unterrichtsforschung in der hoch- und berufsschulischen Pflegeausbildung <i>Daniel Schönefeld</i>	303
--	-----

»Scheitern früh und oft« Innovationen und Kreativität in der Pflegedidaktik am Beispiel Design Thinking <i>Daniela Schmitz</i>	327
---	-----

Gesundheit und Gesundheitsförderung bei Pflegelehrerinnen und -lehrern <i>Bärbel Wesselborg</i>	349
---	-----

Lehrendenbildung

Qualifizierung von Pflegelehrer*innen im 20. Jahrhundert

Heinrich Recken 369

Bestehende Studienstrukturen in der Lehrendenbildung Pflege

Wolfgang von Gahlen-Hoops und Roland Brühe 387

Das außerschulische Berufsfeldpraktikum im Lehramtsstudium der beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und (Körper-)Pflege

Eine Bestandsaufnahme

Martin Karstädt 403

Betriebliche Bildungsarchitekturen der Domäne Pflege

Strukturen, Prozesse und lernförderliches Klima

Karin Reiber und Jutta Mohr 425

Disziplin Pflegedidaktik

Karin Wittnebens kritisch-konstruktive Pflegelernfelddidaktik

Eine Spurensuche in wenig beleuchtete Winkel ihres akademischen Werdegangs

Christine Auer 439

Das didaktische Pflegen – das Didaktische pflegen

Dieter Grottker 461

In Beziehung lernen

Konzept relationalen Lehrens und Lernens in der europäischen Pflegebildung

Nadin Dütthorn 489

Die Grätsche

Eine notwendige, um berufspolitische Ambitionen erweiterte Denkfigur von Lernortkooperation in der Pflegedidaktik

Elfriede Brinker-Meyendriesch 525

Zu guter Letzt: Reflexion und Handbuchanalyse

Das pflegedidaktische Planetensystem

Wolfgang von Gahlen-Hoops und Roland Brühe 559

Autor*innen..... 567

Netzwerk

Lernortkooperation und die Pflegeschule als System Leader für die Ausgestaltung der generalistischen Pflegeausbildung

Markus Wochnik, Karin Reiber, Antje Krause-Zenß, Gabriele Schwarzer, Kristina Greißl und Elena Tsarouha

Die Einführung der generalistischen Pflegeausbildung bedeutet sowohl für Pflegeschulen als auch für die ausbildenden Betriebe umfassende Veränderungen. Den neuen Anforderungen an Lernortkooperation Rechnung zu tragen und alle an der Ausbildung beteiligten Akteure auf regionaler Ebene zu vernetzen, ist vor dem Hintergrund des sich vollziehenden Systemwandels herausfordernd. Ansätze zur Ausgestaltung der Veränderungen bietet das System Leadership, welches – mit dem Ziel der Systemverbesserung – ausgehend von der Einzelschule systematisch Strukturen der gegenseitigen Unterstützung auf regionaler Ebene etabliert und zur Weiterentwicklung der Pflegeausbildung beitragen kann.

1. Neuerungen durch das Pflegeberufegesetz und die Bedeutung für die Pflegeschule

Die generalistische Pflegeausbildung zielt darauf ab, Auszubildende zur Pflege von Menschen aller Altersgruppen in allen Pflegesektoren »[...] in der stationären Akutpflege, in der stationären Langzeitpflege, in der ambulanten Akut- und Langzeitpflege, in der pädiatrischen und in der psychiatrischen Versorgung« (Die Bundesregierung 2021: 25) zu befähigen. Mit der Einführung der generalistischen Pflegeausbildung durch das Pflegeberufegesetz (PflBG) 2020 gingen daher auch neue Ausbildungsstrukturen einher: Für die Beteiligten an der Ausbildung, insbesondere Pflegeschulen und Pflegeeinrichtungen, wurden neue Rahmenbedingungen geschaffen, denn das PflBG (§ 6 Abs. 4) sieht die verbindliche Zusammenarbeit von Trägern der praktischen Ausbildung aus unterschiedlichen Versorgungsbereichen im Rahmen von sektorenübergreifenden Lernortkooperationen vor.

In diesem Zusammenhang sind gesetzliche Vorgaben zu Lernortkooperation bzw. Ausbildungsverbänden formuliert worden, da es in den meisten Fällen nicht mehr möglich ist, als einzelne Einrichtung zusammen mit einer Pflegeschule die Ausbildung anzubieten. Für viele Anbieter der Pflegeausbildung hat sich so ein neuer Aufgabenbereich ergeben; es muss gezielt nach Partnern für die Ausbildung gesucht werden, um für die eigenen Auszubildenden Praxiseinsätze in allen vorgeschriebenen Versorgungsbereichen gewährleisten zu können.

Die Anforderung, neue Kooperationspartnerschaften und Kooperationsformen zu etablieren, ist verbunden mit einer Notwendigkeit zur inhaltlichen Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, die ebenfalls an der Ausbildung beteiligt sind. Neben den formalen Abstimmungen zur Koordination der Praxiseinsätze von Auszubildenden im Ausbildungsverlauf sind auch inhaltliche Absprachen bezüglich der Vereinheitlichung von Prozessen und Dokumenten sowie ein fachlicher Austausch zur Herstellung eines gemeinsamen Ausbildungsverständnisses im Rahmen der Lernortkooperation sinnvoll.

Aus diesen Erfordernissen resultieren verschiedene Organisationsformen von vertraglich geregelten Lernortkooperationen. Zum einen können Verträge zwischen jeweils zwei kooperierenden Einrichtungen (Schule-Praxiseinrichtung oder Praxiseinrichtung-Praxiseinrichtung) geschlossen werden und jede Einrichtung verfügt über einen gesonderten Vertrag mit jeder weiteren beteiligten Organisation, mit der sie in der Ausbildung kooperiert. Zum anderen können sich alle Beteiligten zu einem Verbund zusammenschließen und einen gemeinsamen Verbundvertrag abschließen (Wochnik u.a. 2022).

Wie die Kooperationen im Einzelnen geregelt sind, ist häufig ausschlaggebend für ihre organisatorische Struktur und deren inhaltliche Ausgestaltung und damit für die Frage nach einer zentralen Koordinierung. Handelt es sich um eine Übereinkunft zwischen einer Pflegeschule und mehreren Praxiseinrichtungen, so übernimmt häufig die Pflegeschule die Verantwortung für die Koordinierung und die inhaltliche Ausgestaltung. Dies ist eine verbreitete Strukturvariante und daher wird sie im vorliegenden Beitrag näher beleuchtet.¹

¹ Es muss daneben erwähnt werden, dass sich in der Ausbildungslandschaft auch andere organisatorische Strukturen finden. Unterliegt ein Ausbildungsverbund einer kommunalen Trägerschaft, so finden sich dort eigens eingerichtete Koordinierungsstellen, welche die Einsatzplanung der Auszubildenden übernehmen können und den Austausch zwischen den Einrichtungen moderieren. Außerdem gibt es Limitierungen für manche Einrichtungen hinsichtlich der Übernahme der Koordinierung. So können in einigen Bundesländern staatliche Schulen solche Aufgaben aus finanziellen bzw. landesrechtlichen Gründen nicht übernehmen. Andere Praxiseinrichtungen, wie große Kliniken, übernehmen die Koordinierung selbst. Allen Organisationsformen gemein ist jedoch, dass die Schulen federführend in der inhaltlichen Entwicklung und Ausgestaltung der Lernortkooperationen und Ausbildungsverbände sind. Es finden sich zudem Zusammenschlüsse nur zwischen Pflegeschulen, was aber selten ist, da die Schulen untereinander um Auszubildende konkurrieren.

Pflegeschulen unterliegen aufgrund der Berufsgesetzgebung bei den heilkundlichen Gesundheitsberufen nicht dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung und nehmen eine Sonderstellung in der Bildungslandschaft ein (Reiber/Friese 2022). Die Bestimmungen zur (Ausbildungs-)Qualität auf Systemebene liegen in Form gesetzlicher bzw. landesspezifischer Vorgaben vor. Kontrollinstanzen, wie Schulinspektion oder die Verpflichtung zur Qualitätssicherung sind für Pflegeschulen in vielen Bundesländern nicht etabliert (Spürk 2015: 219 f.). Im föderalistischen System obliegt den einzelnen Bundesländern die Weisungshoheit, die bundeseinheitlichen Vorgaben (Friese 2018: 37) des Pflegeberufgesetzes sowie der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe in Lehrpläne zu überführen. Pflegeschulen und Ausbildungsbetriebe sind aufgefordert, den vielfältigen Anforderungen zur Konstruktion der schulinternen Curricula (Fachkommission nach § 53 PflBG 2020: 26) bzw. praktischen Ausbildungspläne (Fachkommission nach § 53 PflBG 2020: 27) Rechnung zu tragen. Diese Konstruktionsprozesse haben umfassende Auswirkungen auf die unterrichtliche Gestaltung und praktische Ausbildung. Schulleitungen tragen dabei die besondere Verantwortung für die Passung zwischen schulinternem Curriculum und praktischem Ausbildungsplan (§ 10 Absatz 1 PflBG) und nehmen daher eine Schlüsselrolle zur Sicherstellung der Vorgaben der Fachkommission nach § 53 PflBG ein. Der Verantwortungsbereich von Schulleiter*innen ist daher bisher begrenzt auf die eigene Institution.

Auf Systemebene wurde mit dem Pflegeberufgesetz die Grundlage für eine Hilfestellung für die Einzelschulen und Ausbildungsbetriebe geschaffen. Der Artikel 54 (PflBG) umfasst den Aufbau unterstützender Strukturen und Angebote, welcher durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) geleistet werden soll. Unter anderem zählen auch Hinweise zum Aufbau von sogenannten Koordinierungsstellen zu den Aufgabengebieten des BIBB. Netzwerke auf regionaler Ebene sollen dazu beitragen, beispielsweise Praktikumsplätze für die Pflichteinsätze sicherzustellen, indem ausbildende Betriebe miteinander vernetzt werden (Saul/Jürgensen 2021: 102). Die Zusammenarbeit wird durch Kooperationsverträge geregelt (§ 6 Absatz 4 PflBG). Ansprechpartner der Koordinierungsstellen unterstützen auch Pflegeschulen, die Teil der regionalen Netzwerke sind (Saul/Jürgensen 2021: 100). Somit wurden durch den Gesetzgeber erstmalig Strukturen für eine Kooperation geschaffen, die durch ein Bundesinstitut unterstützt werden. Verschiedene Ausgestaltungsformen von Kooperationen sind im Rahmen von Ausbildungsverbänden möglich. Sowohl mehrere Träger, einzelne Pflegeeinrichtungen, als auch einzelne oder mehrere Pflegeschulen können im Rahmen dieser Kooperationsform verbunden sein (Bundesinstitut für Berufsbildung 2019: 53).

Das Gesamtsystem Pflegeausbildung befindet sich aktuell in einem Wandel. Jede Einzelschule und jeder Ausbildungsbetrieb ist gefordert, die gesetzlichen Vorgaben des Pflegeberufgesetzes sowie die Vorgaben der Rahmenpläne der jeweiligen Bundesländer umzusetzen. Ob jede Pflegeschule oder die einzelnen Ausbildungsbetriebe die Anforderungen der Bildungsstandards erfüllen können, bleibt indes fraglich. Umfassende Herausforde-

rungen bei der Umsetzung der grundlegenden Umstrukturierung der Pflegeausbildung werfen die Frage auf, inwiefern Unterstützung auf Systemebene zu einer qualitätsvollen Veränderung des Gesamtsystems unter Einbezug systemimmanenter Kompetenz und Ressourcen führen kann. Einen vielversprechenden Ansatz stellt das System Leadership dar.

Ziel dieses Beitrags ist die Darlegung der (neuen) Rolle der Schulen in den sich entwickelnden Kooperationskonstellationen. Bei den Überlegungen steht der Ansatz der System Leaderships im Zentrum. Die im Folgenden dargelegten Aspekte zur Rolle der Schulen entstammen, wenn nicht anders belegt, der Begleitforschung des Veränderungsprozesses zur Einführung der neuen Pflegeausbildungen (2021-2024), die durch ein Konsortium, bestehend aus dem Forschungsinstitut Betriebliche Bildung gGmbH (f-bb), der Hochschule Esslingen und der Katholischen Stiftungshochschule München, im Auftrag des BIBB durchgeführt wird.²

2. System Leadership als theoretische Rahmung systemischer Veränderung

Im Diskurs um Schulmanagement stellt System Leadership einen neuen Ansatz dar (Boylan 2016: 57). Verschiedene Aspekte sind ausschlaggebend für die Entwicklung zum System Leadership: die wachsende Bedeutung schulübergreifender Netzwerke und Kooperation, auch zwischen Schulen und verschiedenen Betrieben, eine Ausweitung von Ansätzen organisationsübergreifender pädagogischer Führung und die Betrachtung von Führung aus systemtheoretischer Perspektive (ebd.: 58). Aktuelle Literatur zu System Leadership im Kontext Schule findet sich nur aus dem englischsprachigen Raum (ebd.: 59). Im Rahmen der Literaturrecherche für diesen Artikel konnte kein Anwendungsbeispiel für System Leadership im deutschsprachigen Raum gefunden werden. Elemente bzw. Ansatzpunkte lassen sich in der Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung finden (Goecke 2017: 65 ff.).

Engagieren sich Schulleiter*innen nicht nur für den Erfolg der eigenen Schule, sondern setzen sich auch für den anderer Schulen und/oder das Gelingen von Kooperationen oder Ausbildungsverbänden ein, werden sie zu System Leaders (Hopkins 2008: 22). System Leadership bedeutet die Übernahme von (Führungs-)Verantwortung für weitere Schulen und/oder Betriebe unter Anerkennung, dass die nachhaltige Weiterentwicklung aller nur gelingt, wenn das System verändert wird (ebd.). Alle Beteiligten sollen dazu befähigt werden, das eigene Potenzial ausschöpfen zu können. Hierzu bündeln System Leaders einzelne Aktivitäten, die auf die Verbesserung der Bildungsqualität abzielen (Hopkins/Higham 2007: 159). »Developing people« (ebd.: 159) bedeutet, neben der Befähigung der Lernenden

² Homepage des Projekts und weitere Informationen unter: <https://www.bibb.de/de/136047.php> (Abruf: 1.11.2023)

die Rahmenbedingungen von Lernen und deren Auswirkungen bei schulischer Innovation zu integrieren. Professionelle Lerngemeinschaften ermöglichen eine Kooperation von Lehrenden innerhalb der Organisation Schule, die auch außerhalb der Schule, also in die Betriebe hinein, wirkt (ebd.). Netzwerke professioneller gegenseitiger Unterstützung bieten beispielsweise die Chance, schulübergreifende Lehrpläne zu entwickeln (ebd.) oder Curricula zwischen Schule(n) und Betrieb(en) abzustimmen.

Ausgehend von Einzelschulen, kann mit dem System Leadership ein Ansatz verfolgt werden, der auf systemischer Ebene zu einer Verbesserung des Gesamtsystems beitragen kann (ebd.: 158). Grundlage dieses Ansatzes ist das Bestreben, das System aus der Profession heraus zu verändern und weniger auf Basis ordnungsrechtlicher Vorgaben. Dennoch sind organisationale Strukturen erforderlich, um den Aktivitäten einen Rahmen zu geben (Boylan 2016: 66 f.).

Theoretische Bezüge für das System Leadership finden sich in der Systemtheorie und Theorien zu Leadership. Gleichzeitig weist System Leadership Verbindungen zu Systemischem Denken auf. Hier wird bspw. auf die Arbeiten von Michael Fullan und Peter Senge verwiesen (Naicker/Mestry 2016: 9; Hopkins/Higham 2007: 148). Systeme sind von drei Aspekten gekennzeichnet. Verschiedene Komponenten charakterisieren Systeme, die miteinander in Beziehung stehen, sich jedoch voneinander abgrenzen lassen (Lindemann/Hnatenko 2019: 52). Es bestehen Relationen zwischen einzelnen Systemen mit ihren jeweiligen Subsystemen und mit der Systemumwelt, die sich gegenseitig bedingen (ebd.). Das führt dazu, dass Veränderungen komplementär Änderungen verbundener Systeme nach sich ziehen (Naicker/Mestry 2016: 3). Die Benennung von Systemen, das Aufzeigen von Subsystemen und die Darlegung der Relation der Komponenten untereinander ermöglichen es, komplexe Zusammenhänge darzustellen (Lindemann/Hnatenko 2019: 52). Wird das Bildungssystem als ein übergeordnetes System verstanden, so sind Schulen und Ausbildungsbetriebe Subsysteme (Lindemann/Hnatenko 2019: 52; Naicker/Mestry 2016: 3). Verändert sich das Führungsverhalten mehrerer Schulleiter*innen innerhalb einer Region und agieren diese als Kollektiv, kann das eine Veränderung des Systems zur Folge haben (Naicker/Mestry 2016: 3).

System Leadership ist sich der Grenzen der einzelnen (Sub-)Systeme bewusst und versucht diese gezielt zu überwinden bzw. systemimmanente Kapazitäten freizusetzen und Ressourcen für Veränderung zu bündeln. Schlüsselpersonen bei diesen Prozessen sind Schulleiter*innen wobei unter Anerkennung verschiedener Subsysteme auch weitere Akteure als System Leaders identifiziert werden können. Grundlegende Werte und Normen kennzeichnen das Handeln von System Leaders und tragen zu einer Weiterentwicklung über die Grenzen der eigenen Schule hinaus bei. System Leaders stellen ihr Wissen dem Gesamtsystem zur Verfügung und wirken hierdurch partizipativ an der Entwicklung des Gesamtsystems mit (Hopkins 2008: 26). Sie erkennen den Systemzusammenhang verschiedener Bildungskontexte an und verstehen die Bildungslandschaft als interdependentes Zusammenspiel multipler verbundener Systeme (Boylan 2016: 60).

Als System Leaders gehen Schulleiter*innen Kooperationen ein, um bei speziellen Herausforderungen zu kooperieren und ein Netzwerk von Schulen und weiteren an Bildungsprozessen beteiligten Akteuren (das können neben Betrieben auch Koordinierungsstellen sein) innerhalb einer Region aufzubauen.

3. Die Rolle der Pflegeschule bei Lernortkooperationen

Da die meisten Pflegeschulen aus der Tradition der drei vorherigen Ausbildungen im Pflegebereich wenig Kooperationserfahrungen und Netzwerke mitbrachten, ergibt sich für viele Pflegeschulen eine neue, zentrale Rolle. Zwar ist es gemäß PflBG eigentlich Aufgabe des Trägers der praktischen Ausbildung, »in jedem Versorgungsbereich einen Lernort für seine Auszubildenden zu finden und die Abfolge der Einsätze zu koordinieren« (Die Bundesregierung 2021: 25), doch viele Pflegeschulen übernehmen diese Einsatzplanung, gleichsam als Servicedienstleistung, für ihre betrieblichen Kooperationspartner. Neben der Koordinierung der Praxiseinsätze gestalten Pflegeschulen zudem oftmals federführend den Austausch mit den Kooperationspartnern und erarbeiten ebenfalls häufig curriculare Vorgaben sowie Vorlagen zur Dokumentation. Da sich mit dem PflBG auch die Anforderungen an die Praxisanleitung in den Praxiseinrichtungen verändert haben, bieten Pflegeschulen häufig Hilfestellungen wie Beratung und Beteiligung an Pflichtfortbildungen und auch an der Weiterbildung zur Qualifizierung zur Praxisanleitung an.

In diesen Fällen bilden die Schulen das Zentrum im Kontext der Lernortkooperationen oder Ausbildungsverbünde. Sie sind in dieser Funktion ausschlaggebend für die Umsetzung der Ausbildung nach dem PflBG. Sie übernehmen sowohl in organisatorischer als auch in inhaltlicher Hinsicht die Verantwortung für das Gelingen der Ausbildung und tragen damit wesentlich zum Transformationsprozess nach den neuen gesetzlichen Vorgaben in der Pflegebranche bei, zum Erfolg des Gesamtsystems also.

Die Pflegeschule ist zum einen dafür verantwortlich, den theoretischen Rahmen der Ausbildung durch das Curriculum zu setzen und auszugestalten, sowie zum anderen diesen theoretischen Rahmen gemeinsam mit der Praxis in einem Theorie-Praxis-Transfer zu formen. Die Pflegeschule ist als Organisation auch gesetzlich (§ 10 PflBG) dafür zuständig, dies zu überprüfen. Demnach ist in der Anlage der Organisation Pflegeschule und ihrer Aufgaben die Vermittlung auf verschiedenen Ebenen inbegriffen. Auszubildende Einrichtungen gehen in diesem Zusammenhang auch mit der Vorstellung einer entsprechenden Expertise in diese Ausgestaltungs- und Veränderungsprozesse in der Organisation Pflegeschule auf die Schule zu.

Zusammenfassend ist zu erkennen, dass Pflegeschulen im Vergleich zu betrieblichen Akteuren und sonstigen Berufsschulen eine Vielzahl an Organisationsaufgaben, aber auch die Gestaltung der Ausbildung allgemein übernehmen. Was hierbei immer wieder als Problem diskutiert wird, könnte in dieser Situation von Vorteil sein: Die Mehrzahl der Schulen

sind nicht im selben Maße an landesspezifische Vorgaben gebunden bzw. unterliegen nicht deren Kontrollinstanzen wie staatliche Schulen (Spürk 2015: 219 f.). Sie sind als staatlich anerkannte Berufsfachschulen und Schulen des Gesundheitswesens Teil des sogenannten Schulberufssystems, für das insgesamt gilt, dass das »bildungspolitische Steuerungsinteresse« (Reiber/Friese 2022: 54) nicht so stark ausgeprägt ist, wie für die staatlichen Schulen. Dass Schulleitungen verantwortlich sind für die Passung zwischen schulinternem Curriculum und praktischem Ausbildungsplan (§ 10 Absatz 1 PflBG) und deshalb eine Schlüsselrolle im Reformprozess einnehmen, bringt die Schulen innerhalb der Kooperationen – unabhängig davon, ob diese in Form eines Ausbildungsverbunds oder als Lernortkooperationen organisiert sind – in eine prominente Position. Wie bereits angedeutet, kommen den Pflegeschulen verschiedene Aufgaben bei der Lernortkooperation zu – solche, die im PflBG geregelt sind und andere, die im Zuge des Veränderungsprozesses durch die Einführung der neuen Pflegeausbildung von der Schule auch ohne formale Zuständigkeit häufig übernommen oder ihr von den Betrieben übertragen werden.

In dieser Rolle können Schulen über die Schulleitungen zu System Leaders werden, indem sie sich über die Schulgrenzen hinweg für eine gelingende und qualitätsvolle Ausbildung einsetzen und somit in das Gesamtsystem der an der Ausbildung beteiligten Akteure regulierend einwirken. Im Sinne des System Leaderships ist darunter zu verstehen, dass sich Schulen über ihre Schulen hinweg im Sinne der Qualitätsentwicklung engagieren und andere Schulen zu Verbesserungen »anstiften« (Hopkins/Higham 2007: 159). Zu System Leadership können jedoch auch sehr konkrete Unterstützungsangebote einer Schule für andere Bildungsakteure zählen, wie z.B. die Entwicklung schulübergreifender Lehrpläne. Handlungsleitend ist dabei die Motivation, die Ausbildungsreform weniger aufgrund von bürokratischen Vorgaben, sondern geleitet von einem Bildungsverständnis umzusetzen. Dieser unterschiedliche Einsatz der Beteiligten und die Ebene der Auseinandersetzung innerhalb der Kooperationen kann auch die Qualität dieser Beziehung beeinflussen (Wochnik u.a. 2022).

Aus der Sicht schulischer Akteure gehören zu ihren Aufgaben die Netzwerkpflege und regelmäßige Kontakte zu den Trägern der praktischen Ausbildung, die Einladung zu regelmäßigen Treffen, die Weiterleitung von Informationsmaterialien, die Ausbildungs- und Einsatzplanung, Beratungstätigkeiten gegenüber Betrieben etc. Manche Schulen verstehen sich als Dienstleister für die Träger, z.B. in Form der Vermittlung von Auszubildenden oder dem Zur-Verfügung-Stellen von (technischer) Infrastruktur. Schulen können ebenso bei Bewerbungsverfahren der Träger (z.B. dem Schalten einer Anzeige) unterstützen. Darüber hinaus unterstützen manche schulischen Akteure die Einrichtungen bei der Erstellung des Praxis-Curriculums oder bei der Bearbeitung des Ausbildungsplans, aber auch bei der Erstellung von Instrumenten der Leistungsbeurteilung der praktischen Phasen.

Darin werden die vielfältigen Aufgaben deutlich, die je nach personellen und zeitlichen Kapazitäten an der Pflegeschule in der Implementierung einer eigenen Stelle mit der Funktion Praxiskoordination münden kann. Diese ist verantwortlich für die Erstel-

lung des dreijährigen Ausbildungsplans für die Auszubildenden und die Koordination der jeweiligen Praxiseinsätze. Ggf. kümmert sich die Praxiskoordination auch um die Kooperationsverträge. In diesem Fall stellt sich eine Bandbreite an Aufgaben dar, die gesetzlich so nicht vorgesehen ist. Seitens betrieblicher Akteure werden die Zuständigkeiten einer Praxiskoordination, die von Akteuren aus dem Schulbetrieb genannt wurden, teilweise bestätigt und ergänzt. Die Praxiskoordination arbeitet übergeordnet mit mehreren Standorten zusammen und ist zuständig für die Gesamtplanung der praktischen Ausbildung. Die Praxiskoordination ist somit eine Schnittstelle von Schule und Praxis und kann sich auch um die Fortbildung von Praxisanleitenden kümmern. Sie kann in solchen Fällen – äquivalent zu den Betrachtungen zu Schulleiter*innen weiter oben – als System Leader angesehen werden.

Häufig erfolgen Fortbildungen für die Praxisanleitenden durch die Schule. Zugleich werden auch von manchen Betrieben Schulungen zum Thema Praxisanleitung für Kooperationspartner angeboten. Diese scheinbaren Widersprüchlichkeiten bzw. Überschneidungen von Zuständigkeiten verschiedener Akteure für dieselben Aufgaben scheinen die vielfältigen Ausgestaltungsmöglichkeiten der Zusammenarbeit in Lernortkooperationen zu spiegeln, bieten aber gleichzeitig Potenzial der Vereinfachung und effektiveren Gestaltung.

Es sind darüber hinaus weitere Überschneidungen von Zuständigkeiten zu erkennen, z.B. bezüglich des Vertragswesens. Manche betrieblichen Akteure gaben an, dass die Schulen die Verträge der Auszubildenden gestalten, während andere darauf verwiesen, dass der Entwurf der Kooperationsverträge durch den Betrieb erfolgt sei. Demgegenüber stehen Varianten, bei denen der Betrieb nicht unmittelbar mit weiteren Praxisbetrieben, sondern hauptsächlich mit den Schulen zusammenarbeitet. Je nach Konstellation, liegen verschiedene Aufgabenpakete bei den Schulen und damit meist bei den Schulleiter*innen.

Ausbildungsverbünde haben sich seit Einführung des PflBG in verschiedenen Konstellationen und Größen entwickelt, in Bezug auf die Beteiligung von Schulen gibt es solche mit einer Schule, aber auch solche mit mehreren Schulen. Im Verbundkontext werden von schulischen Akteuren bezüglich Kooperationen mehrerer Pflegeschulen unterschiedliche Zuständigkeiten thematisiert (z.B. Planung der Pflichteinsätze, Curriculumentwicklung, Koordinationsaufgaben im Verbund), die auch gewisse Herausforderungen implizieren können. Während in einigen Konstellationen die Schule eine klare Arbeitsteilung zwischen Theorie und Praxis praktiziert, gibt es in anderen Verbänden Schulen, die Ansprechpartner für praktische Belange sind. Dadurch erfolgt der Kontakt zu manchen Kooperationspartnern nicht unmittelbar, sondern immer über die Schule.

Im Vergleich zu Akteuren aus Betrieben übernehmen Schulen eine Vielzahl an Organisationsaufgaben in den Kooperationen, wobei einerseits spezifische Aufgaben auch von Praxiskoordinator*innen erfüllt werden, die bei den Betrieben angesiedelt sind. Andererseits gibt es ebenso Aufgaben, die gemeinsam von Schulen und Betrieben bearbeitet werden: die Überarbeitung der Aufgaben aus der Schule für die Praxis oder die Unterstützung bei der Erstellung des Lehrplans.

Zu den für die Zusammenarbeit förderlichen Faktoren gehören klare Zuständigkeiten und konkrete Ansprechpartner in den einzelnen Einrichtungen bzw. zentrale Ansprechpersonen. Nicht nur im Rahmen von Lernortkooperationen, sondern auch in Verbänden sind aus der Sicht betrieblicher Akteure gemeinsame Dokumente für alle Kooperationspartner hilfreich für die Zusammenarbeit. Dazu gehört auch die Vereinheitlichung bei der Dokumentation und von Instrumenten (z.B. zur Leistungsbeurteilung) und deren gegenseitige Abstimmung, teilweise auch gemeinsame technische Lösungen zum Austausch von Informationen zwischen den Institutionen.

Bezogen auf die Zusammenarbeit in Verbänden wird erkennbar, dass sowohl von Akteuren aus Betrieben als auch von schulischen Akteuren eine zentrale Stelle einer Ausbildungs-koordination oder auch ganz generell zentrale Ansprechpersonen innerhalb eines Verbundes als enorme Unterstützung bei der Bewältigung der vielen Aufgaben wahrgenommen werden. Darüber hinaus ist die Bestimmung einer federführenden Einrichtung bzw. Person zur Anbahnung der Kooperationen förderlich und trägt zum Gelingen der Zusammenarbeit der Subsysteme und somit des Gesamtsystems bei.

4. Die Auswahl von Patient*innen zur Festlegung des Komplexitätsgrads von Aufgaben in den generalistischen Rahmenplänen: Eine Kritik

Schulen sind also häufig für die Planung von Praxiseinsätzen in verschiedenen Einrichtungen zuständig. Sie stellen eine wichtige Schnittstelle für die Kommunikation im Rahmen von Lernortkooperationen dar. So können zudem Schul- und Praxiszeiten aufeinander abgestimmt werden. Auch bei der inhaltlichen Ausgestaltung der praktischen Ausbildung wird häufig auf die Schulen zurückgegriffen, die dann Aufgaben der Curriculumentwicklung für die Praxis übernehmen oder übertragen bekommen. Sie bringen curriculare Expertise ein (Wissenskomponente), moderieren unterschiedliche Interessen und Voraussetzungen (methodische Dimension) und greifen Veränderung proaktiv als Gestaltungschance (organisationale Haltung und Einstellung) auf.

Die beschriebenen vielfältigen Aufgaben, die von den Pflegeschulen in ihrer Rolle als zentrale Steuerungsorganisation in Lernortkooperationen und Ausbildungsverbänden übernommen werden, führen zwangsläufig zu einigen Herausforderungen, die in den Gesprächen mit beteiligten Akteuren genannt wurden und sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- sehr hoher organisatorischer Aufwand in der Koordination der praktischen Ausbildung für die Pflegeschulen, die sich bei diesem Thema engagieren
- sehr hoher Kontrollaufwand beim Abgleich der Ausbildungsnachweise mit den gesetzlichen Vorgaben

- empfohlene Lehrer-Schüler-Quote im PflBG entspricht nicht dem erhöhten Bedarf personeller Ressourcen und dem Aufgabenzuwachs bei Pflegeschulen.

Dem breiten Portfolio an Anforderungen an die Pflegeschule stehen die eigentlichen Bereiche von schulischer Expertise gegenüber, die sich nicht immer mit diesem breiten Aufgabenspektrum decken. Daraus lässt sich die Frage ableiten, welche Aufgaben sinnvollerweise von der Schule übernommen werden können und bei welchen davon verschiedene Herausforderungen entstehen können.

4.1 Curriculare Expertise der Pflegeschulen und ihre Grenzen

Pflegeschulen haben traditionell Expertise und Erfahrung mit Curriculumentwicklung. Zwar werden durch Berufsgesetze und deren Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen Themenbereiche, Ziele und Kompetenzbeschreibungen für die Ausbildung definiert und ggf. auf Landesebene noch weiter konkretisiert, z.B. in entsprechenden Landesvorgaben bzw. -empfehlungen), aber diese Vorgaben bedürfen der Operationalisierung und der Anordnung zu einem Curriculum. Dieser Ausgestaltungsspielraum wurde und wird gern genutzt, um der Ausbildung ein je eigenes Profil zu verleihen und ein spezielles Ausbildungsverständnis zu manifestieren.

Weiterhin führen auch die raschen fachlichen Weiterentwicklungen im Berufsfeld Pflege dazu, dass Curricula regelmäßig angepasst und reformiert werden (Darmann-Finck/Reiber 2021: ix). Häufig werden dafür berufswissenschaftliche Analysen genutzt, um das Curriculum möglichst passgenau auf die beruflichen Anforderungen im Handlungsfeld zu beziehen (vgl. z.B. Schneider u.a. 2019). Um zukünftige Pflegepädagog*innen auf diese Gestaltungsaufgabe vorzubereiten, wurde das Thema auch in den Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik aufgenommen, der sich als »Referenzrahmen für die Konzipierung pflegedidaktischer Studienanteile« (Walter/Dütthorn 2019: 6) versteht.

4.2 Die methodische Kompetenz der Pflegeschulen und ihre Grenzen

Mit dem Aufkommen der verschiedenen Arten der Kooperation, werden auch Beteiligte an der Ausbildung (also Subsysteme) zueinander gebracht, die vorher wenig Berührungspunkte hatten: Betriebe aus verschiedenen Versorgungsbereichen mit entsprechenden Traditionen, Betriebe unterschiedlicher Trägerschaften, aber auch Schulen, die aus verschiedenen Pflege-traditionen kommen können.

Wie weiter oben beschrieben nimmt in den wachsenden Kooperationsbeziehungen oftmals die Pflegeschule die Rolle der Mittlerin zwischen den Interessen und Anforderungen der einzelnen Kooperationspartner ein. Die Gründe für diese zentrale Rolle wurden oben erläutert. Je nach Fortschritt bei den Themen werden hier erneut Unterschiede in der Tiefe und Bedeutungsdimension der in Kooperationen behandelten Themen und

Fragen deutlich (Wochnik u.a. 2022). Es kann von den Betrieben nicht erwartet werden, dass die Schulen zahlreiche Aufgaben übernehmen, die diese überlasten, was wiederum Auswirkungen auf das Gesamtsystem hätte. Aus diesen Überlegungen heraus ergeben sich verschiedene Blickwinkel auf System Leadership.

4.3 Ansatzpunkte für System Leadership für die Pflegeausbildung

Veränderungen nach innen in der eigenen Bildungseinrichtung oder Ausbildungseinrichtung sind verbunden mit einer Neuausrichtung der Lernortkooperationen und/oder Ausbildungsverbünde. Gleichzeitig findet ein Systemwechsel statt, der die Ausgestaltung und Attraktivität der Pflegeausbildung nachhaltig prägen wird. Besondere Relevanz erfährt die aktuelle Neuausrichtung dadurch, dass Ausbildung als eine der Hauptstrategien gilt, dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken (Mohr u.a. 2022). Um eine nachhaltige Ausbildungsqualität zu entwickeln, ist es erforderlich spezifisches Wissen aller Beteiligten zu bündeln, zu entwickeln und zu sichern. Trotz der definitorischen Bestimmung von System Leadership gibt es keine einheitliche Verwendung der Begriffe System und Leadership (Boylan 2016: 58; Gurr/Drysdale 2018: 214), in der Literatur finden die Begriffe für unterschiedliche Personengruppen Anwendung (Boylan 2016: 58). Im Kontext der generalistischen Pflegeausbildung können die Rollen der System Leaders von unterschiedlichen Personengruppen wahrgenommen werden.

Eingangs wurde bereits die Bedeutung von Schulleiter*innen in der generalistischen Pflegeausbildung herausgestellt. Sie verantworten nicht nur das schulinterne Curriculum, sondern darüber hinaus auch die Passung mit dem praktischen Ausbildungsplan. Wird die Rolle des Trägers der praktischen Ausbildung auf die Pflegeschule übertragen, einhergehend mit der Verantwortung für die Durchführung und Organisation der praktischen Ausbildung (§ 8 Absatz 1 und 2 PflBG), erweitert sich ihr Verantwortungsbereich. Schulleiter*innen sind daher sowohl für das Lehren und Lernen innerhalb der Schule als auch am praktischen Ausbildungsort verantwortlich. Diese Rolle als Träger geht somit über die bisherige Definition des Verantwortungsbereichs hinaus, der darin bestand, das Erreichen des Ausbildungsziels sicherzustellen (§ 10 KrPflG, § 15 AltPflG). In dieser Doppelfunktion eröffnet sich ein umfassender Handlungsspielraum als System Leader. Verbleibt die Rolle des Trägers der praktischen Ausbildung bei dem ausbildenden Betrieb, kann dieser in Vertretung einer Person als System Leader fungieren.

Eingangs wurde auf die neu geschaffenen Strukturen der Koordinierungsstellen hingewiesen. Koordinierungsstellen der Landkreise, welche eingesetzt werden, um alle an der Ausbildung beteiligten Akteure zu bündeln und Ausbildungskapazitäten sicherzustellen, schaffen Netzwerkstrukturen, die es bis dahin in der Bildung von Pflegepersonen noch nicht gegeben hat. Aktuell ist die Ausgestaltung entsprechender Stellen, wenn sie denn implementiert sind, sehr unterschiedlich. Diese Strukturen im Sinne des System Leadership zu nutzen und auszubauen, erscheint reizvoll.

Die Perspektive der System Leaders als Schulleiter*innen erweitert sich daher um die Personen auf Ebene der Koordinierungsstellen, und um die ausbildenden Betriebe. Sie alle können die Rolle als »Community Leader« (Hopkins/Higham 2007: 155) oder »Change Agents« (ebd.: 156) übernehmen.

Bestehen besondere Entwicklungsbedarfe von Schulen können im Rahmen von Bildungsk Kooperationen Ressourcen gebündelt werden, um beispielsweise gemeinsam ein Curriculum zu entwickeln (Hopkins/Higham 2007: 154). Das Vorlegen schulinterner Curricula ist im Pflegeberufegesetz festgehalten und von den Schulen zu leisten (§ 6 Absatz 2 PflBG). Alheit u.a. beschreiben in ihrer qualitativen Studie das Fehlen des Knowhows zur Curriculumentwicklung sowie eines grundlegenden Verständnisses, welche Neuerungen konkret mit der Generalistik für den Pflegeberuf intendiert sind (Alheit u.a. 2019: 281).

5. Schlussfolgerungen und mögliche Weiterentwicklungen

Schulen nehmen im Kontext des derzeitigen Systemwechsels hin zu einer generalistischen Pflegeausbildung in zahlreichen Fällen die Funktion eines System Leaders ein, indem sie stellvertretend Steuerungs- und Gestaltungsaufgaben im Rahmen von Lernortkooperationen bzw. Ausbildungsverbänden übernehmen. Dabei kommt ihnen zugute, dass Pflegepädagog*innen nachvollziehbarerweise sowohl in konkreten curricularen Fragen als auch bei übergeordneten Anliegen wie Ausbildungsqualität über andere fachliche Voraussetzungen verfügen als die Akteure, mit denen sie kooperieren. Als System Leaders können Schulen so auf die Weiterentwicklung der Pflegeausbildung als Gesamtsystem einwirken.

Bisher verläuft die Übernahme dieser Funktion meist subtil als eine Entwicklung, die sich aus den Anforderungen heraus und im Kontext einer spezifischen Konstellation ergibt. Wünschenswert wäre es, dass die prominente Rolle, die Schulen in diesen Fällen übernehmen, als offizielles Mandat durch den Ausbildungsverbund/die Lernortkooperation abgesichert ist und ihr dafür auch entsprechende finanzielle und zeitliche Ressourcen bereitgestellt werden.

Der Entwicklung des Schulsystems kommt innerhalb der Schulentwicklung in der Pflegeausbildung eine bedeutsame Rolle zu. Bundeslandspezifische ordnungsrechtliche Vorgaben, unterschiedliche Träger sowie die eingangs beschriebene fehlende Qualitätssicherung haben eine Heterogenität der Bildungslandschaft zur Folge (Frieze 2018: 37). Einsatzfelder von System Leaders sind nicht auf die Ausbildung begrenzt. Bspw. können System Leaders bereits bei der Phase der Berufsorientierung unterstützen, indem sie als Community Leaders und Change Agents Kooperationen anbahnen, die die pädagogische und didaktische Ausgestaltung von Praktika zur Berufsorientierung und Implementierungsprozesse begleiten.

Andererseits steht System Leadership in der Kritik, programmatisch angeordnete Systemänderung im Sinne von top down zu vollführen. Die Umsetzung von übergeordneten (bildungs-)politischen Vorgaben auf nationaler Ebene (Boylan 2016: 62) wie die eingangs beschriebene Gesetzesänderung in den Pflegeberufen stellt eine ebensolche deklarierte Systemänderung dar. Wird allerdings das zugrunde liegende Prinzip von System Leadership übertragen, haben bestehende Kooperationen und Netzwerke das Potenzial inne, ihre unterstützende Funktion zu entfalten. Qualitätsentwicklung und damit Schulentwicklung in der Relation zwischen Systemebene und Schule, wie sie im Berufsbildungsgesetz festgehalten ist (Artikel 76 BBiG), findet aufgrund der Sonderstellung der Pflegeschulen (Spürk 2015: 214) keine Anwendung. Von einer programmatisch deklinierten Systemänderung kann für Pflegeschulen und die zu entwickelnden Netzwerke daher keine Rede sein. System Leadership umfasst eine grundlegende Wertehaltung (Hopkins 2008: 23), wobei System Leaders verschiedene Rollen einnehmen (ebd.: 23 ff.), um Menschen zu befähigen, Unterricht und Lernen weiterzuentwickeln sowie Organisationen zu entwickeln unter Ausschöpfung des Potenzials aller Akteure der Ausbildung (ebd.: 26). Besonders im Fokus stehen Lehrpersonen, die miteinander interagieren und so ihrerseits das Lehren und Lernen einer Schule gestalten (ebd.: 59). Zukünftig, so argumentiert Boylan, müssen Lehrende in das Konstrukt des System Leadership integriert und ihr Einfluss auf Führungsverhalten im Sinne von bottom-up und distributed leadership mitdiskutiert werden (ebd.: 63). Selbst wenn Schulleiter*innen die Etablierung von professionellen Lerngemeinschaften initiieren (ebd.: 182), geraten Lehrpersonen mit ihrem Knowhow zunehmend in den Fokus. Ihre Rolle im System Leadership gilt es noch weiter zu differenzieren und zu untersuchen.

Dennoch ist System Leadership nicht ohne entsprechende Rahmenbedingungen zu leisten (Boylan 2016: 66 f.). Hierzu zählt die Bereitstellung erforderlicher Ressourcen und deren Refinanzierung. Daneben erfordert System Leadership ein Umdenken und eine Offenheit der beteiligten Akteure. Das beinhaltet die Reflexion des eigenen Verständnisses von Führung – sowohl der System Leaders als auch der Schulen, Betriebe und Einrichtungen, die entsprechende Beratungsleistungen in Anspruch nehmen. Zusätzlich ist ein Perspektivwechsel erforderlich, der den Blick über die Kooperationspartner und Ausbildungsverbände auf die Systemebene weitet. System Leadership bietet zahlreiche Ansatzpunkte für ein strukturelles Handeln einzelner Akteure. In diesem Beitrag wurde skizziert, dass Schulleitungspersonen ebendiese sein können, jedoch im Kontext der Pflegeausbildung auch andere Personen in den Fokus rücken. Ausbildungsqualität für das gesamte System berufsbildender Einrichtungen im Berufsfeld Pflege zur Verfügung zu stellen, kann zukünftig Veränderungsprozesse unterstützen. Ein zielgerichtetes Vorgehen wird mit dem System Leadership möglich.

Literatur

- Alheit, Peter/Herzberg, Heidrun/Walter, Anja (2019). »Generalistikediskurs« reloaded: Eine qualitative Studie zur Pflegeausbildungsreform im Land Brandenburg. In: Pädagogik der Gesundheitsberufe 6 (4), S. 272-282.
- Berufsbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 4. Mai 2020, geändert durch Artikel 16 des Gesetzes vom 28. März 2021. In: Bundesgesetzblatt Teil I (22), S. 920-947.
- Boylan, Mark (2016). Deepening system leadership. In: Educational Management Administration & Leadership 44 (1), S. 57-72.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2019). Kooperationsverträge der beruflichen Pflegeausbildung. Fachworkshop-Empfehlungen zur Umsetzung in der Praxis. Version 1.1. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Die Bundesregierung (2021). Konzertierte Aktion Pflege. Zweiter Bericht zum Stand der Umsetzung der Vereinbarungen der Arbeitsgruppen 1 bis 5.
- Darmann-Finck, Ingrid/Reiber, Karin (2021). Introduction. In: Dies. (Hg.). Development, Implementation and Evaluation of Curricula in Nursing and Midwifery Education. Heidelberg (Springer) 2021, S. ix-xiv.
- Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz (2020). Rahmenlehrpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. 2. überarbeitete Auflage. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Friese, Marianne (2018). Care Work. Eckpunkte der Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen. In: Dies. (Hg.). Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Bielefeld: wbv (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 50), S. 29-49.
- Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege (Krankenpflegegesetz – KrPflG). 2003. In: Bundesgesetzblatt Teil I (36), S. 1442-1458.
- Gesetz über die Pflegeberufe (Pflegeberufegesetz – PflBG). 2017, in der Fassung vom 19. Mai 2020. In: Bundesgesetzblatt Teil I (49), S. 2581-2614.
- Goecke, Martin (2017). Schulentwicklung durch Beratung. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS.
- Gurr, David/Drysdale, Lawrie (2018). System Leadership and School Leadership. In: Research in Educational Administration & Leadership 3 (2), S. 207-229.
- Hopkins, David (2008). Realising the potential of system leadership. In: Pont, Beatriz (Hg.). Improving School Leadership. Volume 2: Case Studies on System Leadership. Paris: OECD, S. 21-34.
- Hopkins, David/Higham, Rob (2007). System leadership: mapping the landscape. In: School Leadership and Management 27 (2), S. 147-166.
- Lindemann, Holger/Hnatenko, Oleksandr (2019). Konstruktivismus, Systemtheorie und praktisches Handeln. Eine Einführung für pädagogische, psychologische, soziale,

- gesellschaftliche und betriebliche Handlungsfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mohr, Jutta/Riedlinger, Isabelle/Reiber, Karin (2022). Die berufspraktische Pflegeausbildung unter dem Blickwinkel beruflicher Identitätsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Professionalisierung der Gesundheitsberufe. Berufliche und hochschulische Bildung im Spiegel aktueller Forschung. Hg. von Weyland Ulrike/Reiber, Karin, S. 215-242.
- Naicker, Suraiya R./Mestry, Ray (2016). Leadership development. A lever for system-wide educational change. In: South African Journal of Education 36 (4).
- Reiber, Karin/Friese, Marianne (2022). Das Schulberufssystem im Kontext des Berufsbildungssystems – Entwicklungslinien und -perspektiven der Care-Berufe. In: Eckelt, Markus/Ketschau, Thilo, J./Klassen, Johannes/Schauer, Jennifer/Schmees, Johannes K./Steib, Christian (Hg.). Berufsbildungspolitik. Normalität, Krisen, Perspektiven der Erstausbildung. Bielefeld: wbv, S. 57-67.
- Saul, Surya/Jürgensen, Anke (2021). Handreichung für die Pflegeausbildung am Lernort Pflegeschule: Erläuterungen des PflBG, der PflAPrV und des Rahmenlehrplans der Fachkommission nach § 53 PflBG: Umsetzungshilfe für schulinterne Curricula. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Schneider, Kordula/Kuckeland, Heidi/Hatziliadis, Myrofora (2019). Berufsfeldanalyse in der Pflege. Ausgangspunkt für eine generalistisch ausgerichtete Pflegeausbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 115/2019, S. 6-38.
- Spürk, Dorothee (2015). Subjektive Theorien von Schulleitungen zur Schulentwicklung. In: PADUA 10 (4), S. 213-221.
- Walter, Anja/Dütthorn, Nadin (Hg.) (2019). Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik. Duisburg: Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft (DGP). https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/03/2019_02_20-FQR-Ver%C3%B6ffentlichung_ES.pdf (Abruf: 09.10.2023).
- Wohnik, Markus/Tsarouha, Elena/Krause-Zenß, Antje/Greißl, Kristina/Reiber, Karin (2022). Lernortkooperation als besondere Anforderung in den neuen Pflegeausbildungen. In: Kögler, Kristina/Weyland, Ulrike/Kremer, H.-Hugo (Hg.). Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022, S. 261-274.

Workplace Learning

Ein Konzept zur Verzahnung des Lernens an den Lernorten Hochschule und Pflegepraxis

Claudia Oetting-Roß, Laura Pützler und Katja Daugardt

Zusammenfassung

Im Kontext ausbildungsintegrierender Pflegestudiengänge haben die Lernorte Hochschule und Pflegepraxis in Deutschland noch immer wenige Berührungspunkte. Hochschulisches Lernen an unterschiedlichen Lernorten bleibt ohne Steuerung und Konzept unverbunden. Ohne eine systematische Verzahnung der unterschiedlichen Logiken, Lern- und Wissensformen der Lernorte in beide Richtungen gehen wertvolles Lernpotenzial und Chancen der Kompetenzentwicklung zur Vorbereitung auf eine sich verändernde Pflegepraxis verloren. Eine systematische Zusammenarbeit beider Lernorte wird im Workplace Learning-Konzept angebahnt. Konkret geht der Beitrag der Frage nach, wie das Lernen am Lernort Praxis in Verzahnung mit der Hochschullehre partizipativ entwickelt, theoretisch begründet und ausgestaltet werden kann. Darüber hinaus liefert er erste Antworten auf die Frage, wie flexibles, wissenschaftsbasiertes Lernen in der Pflegepraxis individualisiert, auf hochschulischem Niveau ermöglicht und gesteuert werden kann.

1. Ausgangslage

In der hochschulischen Pflegebildung in Deutschland sind Studienformate in unterschiedlicher Ausgestaltungsform die Regel (vgl. Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates 2022: 19 f.). Grundsätzlich nehmen duale Studienprogramme für sich in Anspruch, Lernen an unterschiedlichen Lernorten zu ermöglichen und damit einen maßgeblichen Beitrag zur »Entwicklung akademischer Kompetenzen im Erfahrungsfeld der Praxisroutine von Arbeitsplätzen« zu leisten (Arens-Fischer/Dinkelborg 2020: 73).

Wie hochschulisches Lernen an verschiedenen Lernorten gelingen kann, welche Lernanlässe und welches Potenzial in der Verknüpfung von wissenschaftsbasierten Inhalten, echten Berufssituationen und Erfahrungen stecken, können Lernende nicht zwangsläufig erkennen. Sie müssen zunächst die Fähigkeit erwerben, „akademische Kompetenzen im Erfahrungsfeld der Praxisroutine“ (Arens-Fischer/Dinkelborg 2020: 73) einzusetzen und gewinnbringend zu nutzen. Lernen – auch in der Praxis – gilt es zu ermöglichen. Eine Aufgabe, die beruflicher wie hochschulischer Bildung gleichermaßen zukommt. Insbesondere hochschuldidaktisch schien die Bedeutung des Arbeitsplatzes als Lernort lange wenig relevant zu sein. Didaktische Modelle wurden bisher kaum auf reale Arbeitsprozesse bezogen, da sie auf der einen Seite einem allgemeinen und bildungstheoretischen Anspruch genügen sollten oder auf der anderen Seite eine funktionelle Einengung erfahren haben (vgl. Grantz u.a. 2013).

Im spezifischen Diskurs um akademisch qualifizierte Pflegefachpersonen (im weiteren AQP) kommt für die Umsetzung didaktischer Modelle erschwerend hinzu, dass Fragen der Unterscheidung in den Kompetenzprofilen zwischen beruflich und hochschulisch ausgebildeten Pflegefachpersonen längst nicht abschließend beantwortet sind (vgl. bspw. Darmann-Finck/Reuschenbach 2019; VPU 2015; DGP 2015). Selbst das aktuelle Pflegeberufegesetz bleibt im § 37 (PfBG 2021) bei den Ausbildungszielen hochschulischer Pflegeausbildung eher unspezifisch. Es stellt sich demnach nicht nur die Frage, wie eine hochschuldidaktisch konzipierte, wechselseitige Verzahnung zwischen den Lernorten sinnvoll gestaltet werden kann, sondern auch, inwiefern sich hochschulische Lerninhalte und zu fördernde Kompetenzen, von denen der Ausbildung unterscheiden bzw. bewusst gleichen.

Der Wissenschaftsrat (2013: 31 f.) weist Hochschulen darauf hin, im Zusammenhang mit der Gestaltung dualer Studiengangformate bei der »Gewährleistung wissenschaftlicher Mindestanforderungen den [...] Balanceakt zu bewältigen, um eine höhere Praxiskompetenz zu befördern und gleichzeitig breite wissenschaftliche Methoden- und Grundlagenkenntnisse zu vermitteln, die über die unmittelbaren Kompetenzbedarfe der Unternehmen hinausgehen.« Dieser zukunftsgerichtete Anspruch mündet im Zusammenhang mit AQP in Aussagen wie: »Sie werden zu Change-Agents der Pflege« oder »Sie sind die Pioniere, die aktuellen und zukünftigen Herausforderungen mit innovativen Problemlösestrategien begegnen«. Ein hoher Anspruch, dem hochschulische Bildung gleichermaßen mit innovativen Strategien und kritisch-konstruktiver Praxisreflexion begegnen sollte.

Um Praxiskompetenz Pflegestudierender zu fördern, wie es der Wissenschaftsrat (2013) verlangt, gilt es, die Bedeutung des Lernens in der Praxis, im Prozess der Arbeit (Oetting-Roß 2020: 38) zu erkennen und hochschuldidaktisch zu nutzen. »Ohne Lernen im Prozess der Arbeit, ohne Werte und Gefühle [...] geht in unserer Lernzukunft gar nichts«, bringen es Sauter und Sauter auf den Punkt (2013: 53). Gemeinsam mit Erpenbeck hat Sauter wesentliche Merkmale zukünftiger Lernsysteme identifiziert, die als Orientierung für innovative Lernsysteme betrieblichen Lernens dienen können (vgl. Erpenbeck/Sauter 2015 18 ff.). Sauter und Sauter gehen davon aus, dass eine kompetenz-

orientierte Ermöglichungsdidaktik den Arbeits- und Handlungsprozess als wichtigsten Lernort versteht und Lernen und Handeln in der Praxis, am sogenannten Workplace, zukünftig immer mehr zusammenfließen werden (Sauter/Sauter 2013: 54 f.). Daher halten sie eine arbeitsprozessorientierte Didaktik für erforderlich, bei der das Lernen am Workplace und nicht die Hochschullehre im Seminar im Zentrum steht (Sauter/Sauter 2013: 55). Hochschuldidaktische Überlegungen zum Lernen in der Praxis werden im aktuellen Pflegeberufegesetz (PflBG), welches die »Hochschulische Pflegeausbildung« (§ 37) integriert, nicht expliziert aufgezeigt, sondern außer Acht gelassen.

Pflegestudierende haben in der Pflegepraxis bisher unzureichende Rollenvorbilder. Aufgaben und Rollen der erweiterten Pflegepraxis sind nur vage definiert (vgl. u.a. Darmann-Finck/Reuschenbach 2019: 80 f.; Weidner/Schubert 2022: 40). In der Praxis mangelt es, bis auf wenige Ausnahmen (vgl. Eberhardt 2017a, 2017b), an tragfähigen Konzepten hinsichtlich erweiterter Einsatz- und Verantwortungsbereiche und der damit einhergehenden Rollenentwicklung. Insbesondere die Krankenhäuser haben zwar begonnen, AQP in die klinische Pflegepraxis zu integrieren, doch die Entwicklung von Aufgaben und Rollenprofilen stellt für Pflegeeinrichtungen eine Herausforderung dar (vgl. Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates 2022: 40). Der Mehrwert von hochschulisch qualifizierten Pflegefachkräften wurde erkannt und hinsichtlich verschiedener Aspekte belegt (vgl. Aiken u.a. 2014; Chen u.a. 2020; Klein u.a. 2022), jedoch findet aufgrund fehlender Konzepte bislang selten eine konsequente Nutzung dieses Mehrwertes statt.

Insbesondere vor diesem Hintergrund bedarf es hochschulischer Bildungskonzepte, die Antworten auf die Chancen des Lernens in der Praxis liefern. Entsprechende Konzepte sollten Fragen zur Lernortkooperation zwischen den Akteuren Hochschule und Pflegepraxis konkretisieren und systematisieren. Gleichzeitig böten sie die Möglichkeit, vor Ort, in den verschiedenen Handlungsfeldern der Pflegepraxis, Ideen von Aufgaben und Rollenprofilen schon während des Studiums in die Praxis zu tragen.

2. Lernen am Arbeitsplatz

Lernen in der Praxis, betriebliches Lernen (Bohrer 2023), Lernen im Prozess der Arbeit (Oetting-Roß 2020) oder Workplace Learning (Sauter/Sauter 2013) sind unterschiedliche Bezeichnungen für die besondere Situation, in realen Handlungsvollzügen zu lernen. Lernen im Prozess der Arbeit hat in den Pflege- und Gesundheitsberufen eine lange Tradition (Bohrer 2023: 29). Um die Chancen des Lernens in realen Handlungsvollzügen, also in echten Pflegesituationen in unterschiedlichen Versorgungssettings nutzen zu können, gilt es, den verschiedenen Herausforderungen des Praxislernens zu begegnen.

Lernen im Prozess der Arbeit ist oftmals erfahrungsgeleitetes Lernen auf Basis von Selbststeuerung. Die Wirklichkeit der Praxis soll über Erfahrungs- und Lernprozesse individuell erschlossen werden (vgl. Dehnborstel 2020: 19). Doch erfahrungsgeleitetes