

utb.

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

# Handbuch Pflegedidaktik I

Pflegedidaktisch handeln



### **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 I**

Pflegedidaktisch handeln

### **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. 6239

Print-ISBN 978-3-8252-6239-6

PDF-ISBN 978-3-8385-6239-1

Umschlaggestaltung: siegel konzeption | gestaltung

Umschlagabbildung: katho/Uta Wagner

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

---

## **Einführung in das Handbuch Pflegedidaktik**

*Roland Brühe und Wolfgang von Gahlen-Hoops* ..... 9

## **Gestaltungspotentiale für Pflegelehrende**

### **»Zimmer 101 ist noch zu schwierig für das erste Ausbildungsjahr.«**

Eine kritische Betrachtung der Ausführungen zur Komplexitätssteigerung in den generalistischen Rahmenplänen

*Johannes Krell, Christopher Dietrich, Henry Schirmer und Lisa Zehmisch* ..... 23

### **Anleitungsmethodik für die praktische Pflegeausbildung**

Ist-Stand und Bedarfe für eine pflegedidaktische Fundierung

*Katharina Lüftl, Leopold Kardas, Christiane Wissing und Andrea Kerres* ..... 39

### **Geschichtliche Prägung der Praxisbegleitung**

Beitrag zur Sicherung der Ausbildungsqualität oder absolutes Theater?

*Frank Arens* ..... 61

### **Entwicklung eines Praxiscurriculums für das Pflegestudium auf der Grundlage des CanMEDS-Modells**

*Katja Boguth, Bennet Priesemuth, Svenja Urban und Tina Knoch* ..... 83

### **Innovative Curriculumentwicklung für eine zeitgemäße Pflegeausbildung**

*Andreas Blank und Franz Stieberitz* ..... 115

### **Kursleitung als Aufgabenfeld von Lehrenden in der beruflichen Fachrichtung Pflege**

*Sandra Sauer* ..... 141

### **Szenische Bildungsarbeit am Beispiel der Lerneinheit**

#### **»Leben mit einer Depression«**

*Uta Oelke, Eva Lüttringhaus-Ivenz und Caroline Noreen Wunderlich* ..... 155

## **Performance Art und Pflege**

Eine Untersuchung zu Perspektiven für die Pflegedidaktik

*Marie-Luise Junghahn* ..... 175

## **Zum Einsatz von Spielfilmen im Pflegeunterricht**

Theoretische Begründungen, praktische Anwendungsfelder  
und didaktisch-methodische Empfehlungen

*Jonas Hänel* ..... 197

## **Pflegedidaktische Ansätze in interprofessionellen Lehr-Lernsituationen**

*Daniela Schmitz und Michaela Zupanic* ..... 229

## **Digitale und virtuell unterstützte Fallarbeit**

*Christiane Freese, Lisa Nagel, Alexander Stirner, Mia Jasmin Strecker,*

*Urszula (ehem. Hejna) Wermeling, Stefanie Seeling und Annette Nauwerth* ..... 251

## **Digitale Lernplattformen: Gestaltung von Lernorten und -umgebungen in der Pflegebildung**

*Tobias Hölterhof* ..... 275

## **Lernaufgaben im Pflegeunterricht**

Eine empirische Standortbestimmung und Entwicklung  
eines pflegedidaktischen Reflexionsinstruments

*Roland Brühne* ..... 293

## **Prüfen und Bewerten im Kontext kompetenzorientierter Lehr-/Lernprozesse in der Pflegeausbildung**

*Marisa Kaufhold und Ulrike Weyland* ..... 319

## **Simulation**

### **Simulationsbasierte Lehre**

Wissenschaftsbasierte Gestaltungsmöglichkeiten, Risikoerkennung und  
systematische Anwendungsformen einer effektiven Lernmethode

*Tanja Lehnen* ..... 347

### **Simulation von Pflegeverläufen in analog-digitalen Lernarrangements eines virtuellen Pflegeunternehmens**

*Peter Stratmeyer und Roland Lapschieß* ..... 369

## **Beratung**

### **Lernberatung und Lerncoaching in der Balance zwischen individuellen und organisationalen Herausforderungen in der Pflegebildung**

*Ilona Holtschmidt* ..... 399

### **Herausforderung Praxisanleitung**

Zur Konzeption bedarfsgerechter Beratungs- und Unterstützungsansätze in der praktischen Pflegeausbildung

*Jonas Hänel, Claudia Küttner und Lucie Strauß* ..... 429

### **Drei-Phasen-Modell zur Implementierung kollegialer Beratung in die Pflegeausbildung**

*Kathrin Sandbothe, Christine Schäfers und Stefan Wellensiek* ..... 451

## **Identitäten**

### **»Mein Tanzbereich – Dein Tanzbereich«**

Die Auseinandersetzung Pflegeauszubildender mit ihrer Berufsidentität im Kontext virtueller Communities of Practice

*Linda Hommel* ..... 475

### **Umschulende Personen als Zielgruppe pflegedidaktischen Handelns am Lernort Schule und am Lernort Praxis**

Erkenntnisse aus dem Projekt ParAScholaBi – Herausforderungen & Chancen

*Denise Doering, Katharina Genz, Christiane Micus-Loos und Wolfgang von Gahlen-Hoops* ..... 501

### **Reflexivität im Studium entwickeln**

Bedingung für eine gelungene Transition in der Pflegepädagogik

*Franziska Matthes und Cordula Walther* ..... 523

### **Erfahrungsbezogenes Transformationslernen in der Ausbildung von Lehrenden an Hochschulen**

*Claudia Winter* ..... 545

### **Lehrer\*innenbildung im Spannungsfeld von Biografie und Profession**

Eine empirische Analyse zu (berufs-)biografischen Reflexionen

*Sandra Altmeyen, Annerose Bohrer und Anja Walter* ..... 565

**Autor\*innen**..... 593



# Einführung in das Handbuch Pflegedidaktik

---

Roland Brühe und Wolfgang von Gahlen-Hoops

»Was bietet die Pflegedidaktik?«, fragten 2013 Mitglieder der Sektion Bildung der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft (Dütthorn et al. 2013; Walter et al. 2013). Diese Frage stand auch im Raum, als wir uns Ende 2021 mit der Idee des vorliegenden *Handbuchs Pflegedidaktik* auseinandersetzten. Anknüpfend an die Erkenntnisse der Autor\*innen-Gruppe sehen wir den Bedarf an einer Sammlung und Systematisierung des aktuellen pflegedidaktischen Wissens und der vorliegenden Forschungsansätze. Dieses pflegedidaktische Wissen sollte anders als bislang üblich nicht über Einladungen bzw. subjektive Vorauswahlen zu Beiträgen dargestellt werden. Dieser durch Verlage oder auch andere Handbücher verfolgte Weg kann zu einer Verzerrung bzw. interessegeleiteten Konstruktion führen. Dieses Handbuch verfolgt vielmehr das Interesse, eine frei zugängliche pflegedidaktische Forschungs- und Arbeitscommunity in einer ganz neuen Form und Breite einer forschenden, studierenden oder lehrenden Leserschaft aufzuzeigen. Insofern bietet das *Handbuch Pflegedidaktik* in 2 Bänden nicht die Pflegedidaktik in Deutschland dar. Aber es bietet allen, die aktuell Interesse haben an Pflegedidaktik und daran, was diese zu bieten hat, eine Publikations- und Äußerungsfläche.

Die Pflegedidaktik entwickelte sich parallel zur Akademisierung der Lehrendenqualifizierung für die Pflegeausbildungen in Deutschland als eine neue wissenschaftliche Disziplin, deren diskursive Entwicklung komplex beschrieben und aufgearbeitet worden ist (Gahlen-Hoops 2024). Sie grenzt sich ab zu Begriffen wie beispielsweise *Pflegepädagogik* (vgl. Ertl-Schmuck 2024; Dütthorn/Brühe 2021), indem sie in einem weiten Verständnis die Bezüge zu den subdisziplinären Feldern der Erziehungswissenschaft verdeutlicht. Pflegedidaktik weist mittlerweile eine spezifische Ausformung auf, die sich insbesondere in der Lehrer\*innenbildung für die Pflegeberufe verortet (vgl. Walter/Dütthorn 2019). Inzwischen existieren dazu auch erste Buchveröffentlichungen. Sie setzen sich als Lehrbuch oder Handbuch für *Pflegepädagogik* bzw. *Pflegebildung* mit einzelnen für die Disziplin relevanten Aspekten auseinander (Darmann-Finck/Sahmel 2023; Marchwacka 2022; Sahmel 2002 und 2015; Schneider et al. 2005; Sieger 2001). Disziplinäre Fragen der Pflegedidaktik werden von Ertl-Schmuck in der von ihr mit weiteren Personen herausgegebenen mehr-

bändigen Publikationsreihe aufgegriffen (Ertl-Schmuck/Fichtmüller/Hänel 2024; Ertl-Schmuck/Hänel 2022; Ertl-Schmuck/Greb 2013 und 2015). Diese Veröffentlichungsreihe gibt Einblicke in pflegedidaktische Themengebiete und Fragestellungen, ohne jedoch einer disziplinär geteilten Systematik zu folgen – die bislang schlicht nicht existiert. Mit dem von Pflegedidaktiker\*innen entwickelten und konsentierten Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik (Walter/Dütthorn 2019) wurde über die Sektion Bildung der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft wiederum ein Referenzrahmen geschaffen, der die in Studiengängen zur Qualifizierung von Pflegelehrenden zu erreichenden pflegedidaktischen Kompetenzen auf Bachelor- und Masterniveau formuliert. Darüber hinaus ist festzustellen, dass das disziplinäre Wissen unter den Rahmenbedingungen mangelhaft ausgebauter Forschungsinfrastruktur entwickelt wird (Darmann-Finck/Foth 2014).

Nichtsdestoweniger benötigen Studierende der Pflegepädagogik und der Lehramtsstudiengänge der beruflichen Fachrichtung Pflege Veröffentlichungen, in denen sie einen systematischen Überblick über das pflegedidaktische disziplinäre Wissen erhalten. Sowohl Lehrende und Hochschullehrende als auch Forschende sind darauf angewiesen, einen Überblick über das aktuell verfügbare wissenschaftliche Wissen der Disziplin zu erhalten, um sich darauf beziehen und daran anschließen zu können. Vor diesem Hintergrund soll das *Handbuch Pflegedidaktik* einen systematischen Überblick über das disziplinäre Wissen geben. Dabei steht es nicht in Konkurrenz zu etablierten und fruchtbaren Veröffentlichungen wie sie insbesondere die von Ertl-Schmuck herausgegebene Handbuchreihe darstellt (s.o.).

Vielmehr ist das *Handbuch Pflegedidaktik* davon geprägt, die unterschiedliche Arbeit von Wissenschaftler\*innen zusammenzutragen, die sich allesamt mit Fragestellungen der Pflegedidaktik befassen. Im April 2022 erfolgte deshalb ein bundesweit offener Call for Abstracts, mit dem interessierte Forschende gebeten wurden, Beiträge zu ihrer pflegedidaktisch orientierten Forschungsarbeit bzw. Grundlagenbeiträge zunächst in Form eines kurzen Abstracts beizusteuern. Daraufhin erfolgten über 50 Einreichungen. Nach deren Sichtung und anhand einer von Kriterien unterzogenen Bewertung (wissenschaftliche Nachvollziehbarkeit, Relevanz für ein Handbuch Pflegedidaktik, Widerspruchsfreiheit und Forschungsdesign) konnten wir fast alle Autor\*innen einladen, einen konkreten Beitrag zu übernehmen. Die meisten dieser Beiträge sind in den beiden Bänden dieses Handbuchs auch vorzufinden. In Einzelfällen musste der Prozess des Schreibens aus unterschiedlichen Gründen jedoch leider abgebrochen werden. Während der Call noch eine inhaltliche Struktur zur Verortung der eingereichten Abstracts vorsah, die an den pflegedidaktischen Reflexions- und Handlungsfeldern des Fachqualifikationsrahmens Pflegedidaktik (Walter/Dütthorn 2019) orientiert war, zeigte sich diese Struktur im Sichtungsprozess als nicht sinnvoll. Vielmehr entstand bei uns bereits früh das Vorhaben, die Beiträge in einer induktiven Weise zu clustern und zu systematisieren, um auf Basis der nicht repräsentativen, aber freien Forschungsbeteiligungen den aktuellen pflegedidaktischen Handlungs- und Denkraum zusammenzufassen und gliederungslogisch zu kartografieren. Insgesamt entstehen durch diese induktive Analytik acht noch näher

zu erläuternde, spezifisch unterscheidbare Forschungs- und Arbeitsfelder des gegenwärtigen Handlungs- und Denkraums Pflegedidaktik. Sie erhalten die Bezeichnungen »Gestaltungspotenziale für Pflegelehrende«, »Simulation«, »Beratung«, »Identitäten«, »Netzwerk«, »Trends«, »Lehrendenbildung« und »Disziplin Pflegedidaktik«. Bis Ende 2022 gingen die Abstracts bei uns ein. Die Autor\*innen schickten uns die fertiggestellten Beiträge im zweiten und dritten Quartal 2023. Der Prozess des Lektorierens und Korrigierens der 48 Texte mitsamt ihren Abbildungen und Tabellen nahm den Rest des Jahres ein. Im Frühjahr 2024 konnten die letzten Herausgeber- und Verlagsarbeiten beendet werden.

Die pflegedidaktische Forschung zeigt sich durch die Brille der hier zusammengetragenen 48 Fachbeiträge als gestaltungsorientiert, diskursorientiert, methodenbewusst sowie konzept-, modell- bzw. theorieorientiert. Diese Perspektiven sind jeweils in den beiden Bänden des *Handbuchs Pflegedidaktik* leitend. In Band I liegt der Fokus eher auf pflegedidaktischem Handeln. Band II möchte dem pflegedidaktischen Denken Raum geben. Damit folgt das Handbuch dem von Marx und Engels durch Hegelumkehrung entstammenden Gedanken »vom Machen zum Reflektieren« und möchte zunächst den Möglichkeiten des konkreten pflegedidaktischen Gestaltens Raum zu geben. Dieser pflegedidaktische Raum kann Pflegeschule oder Hochschule bzw. Universität bedeuten oder auch am Lernort Pflegepraxis sein. Erst im Anschluss erfolgt die Auseinandersetzung mit pflegedidaktisch abstrakteren und komplexeren im Sinne von meso- und makrologischen sowie theoriearbeitenden Themenfeldern. Sie können schließlich auch eine theoretische Einordnung des Handelns ermöglichen. In beiden Bänden entfalten sich wiederum die aus den eingereichten Beiträgen induktiv entwickelten acht pflegedidaktischen Forschungs- und Arbeitsfelder. Im Folgenden soll ein Überblick über die Beiträge der beiden Bände des Handbuchs gegeben werden.

## **Band I: Pflegedidaktisch handeln**

### **Gestaltungspotenziale für Pflegelehrende**

Pflegerische Lehr-/Lernsettings bieten zahlreiche Gestaltungspotenziale für Pflegelehrende. Diese Potenziale können sowohl auf der Ebene von konkreten Lehr-/Lernsituationen liegen als auch auf der Ebene der Planung ebensolcher. Zunächst werden Gestaltungspotenziale im Bereich der praktischen Ausbildung in den Blick genommen.

Mit der Auswahl von Patient\*innen in der praktischen Ausbildung im Setting Krankenhaus beschäftigen sich Johannes Krell, Christopher Dietrich, Henry Schirmer und Lisa Zehmisch in ihrem analytischen Beitrag (Seite 23). Dabei geht es ihnen um die Frage, wie die *Komplexität* des einzelnen Falls und dessen Passung für den jeweiligen Ausbildungsstand eingeschätzt werden können. Es wird deutlich, dass der Umgang mit den Begriffen Komplexität und Komplexitätssteigerung am Lernort Betrieb mehrere Schwierigkeiten in sich birgt. Mit den Möglichkeiten konkreter *Anleitungsmethoden für die prakti-*

*sche Pflegeausbildung* befasst sich der Beitrag von Katharina Lüftl, Leopold Kardas, Christiane Wissing und Andrea Kerres (Seite 39). Sie gehen der Frage nach einem sinnvollen Methodenmix nach und vergleichen auf der Basis einer nationalen und internationalen Literaturanalyse Anleitungsmethoden miteinander. Daraus leiten sie Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Praxisanleitung im deutschsprachigen Raum ab. Die durch Praxisanleiter\*innen durchgeführte Praxisanleitung wird ergänzt durch Praxisbegleitung, die Pflegelehrende in Handlungsfeld der Pflegepraxis durchführen. Frank Arens geht der Herkunft der Praxisbegleitung nach, indem er die geschichtliche Prägung in den Vordergrund rückt (Seite 61). Dabei stellt er insbesondere eine problematische Beziehung der Lernorte fest, die von asymmetrischen Anerkennungsverhältnissen geprägt ist. Geht es bei der Praxisbegleitung also tatsächlich um Ausbildungsqualität, fragt Arens. Einer Systematisierung des Lernens in der Pflegepraxis und damit auch der Lernortkooperation gehen Katja Boguth, Bennet Priesemuth, Svenja Urban und Tina Knoch in ihrem Beitrag nach (Seite 83). Sie beschreiben die Entwicklung eines Praxiscurriculums für die Anwendung im Pflegestudium. Damit zeigen sie auf, wie sowohl Lehrende der Hochschule als auch Praxisanleitende der Praxiseinrichtungen ein solches Konzept gemeinsam entwickeln können. Es wird deutlich, welche Bedeutung die Rollen, die Pflegeende einnehmen, für die Ausgestaltung der im Praxiscurriculum ausgewiesenen Kompetenzen und Aufgaben einnehmen.

Dem *Lernort Pflegeschule* widmen sich die folgenden Beiträge. Auf das Curriculum für diesen Lernort schaut der Beitrag von Andras Blank und Franz Stieberitz (Seite 115). Die Autoren gehen auf die Anforderungen an curriculare Prozesse ein, die sich durch die generalistische Pflegeausbildung nach dem Pflegeberufegesetz ergeben. Dabei führen sie aus, wie curriculare Prozesse an einer Pflegeschule organisatorisch und inhaltlich gestaltet werden können. Ein konkretes Beispiel auf der Grundlage einer Berufsfeldanalyse illustriert diese grundsätzlichen Ausführungen und zeigt das Gestaltungspotenzial auf, das in der curricularen Arbeit liegt. Mit dem komplexen Aufgabenfeld von Kursleitungen am Lernort Schule befasst sich empirisch erstmalig Sandra Sauer (Seite 141). Was verstehen Pflegelehrende unter der Aufgabe der Kursleitung und wie wird sie ausgestaltet? Das sind die leitenden Fragen der Autorin. Für ihre qualitative Untersuchung interviewte sie Kursleitungen aus Pflegebildungseinrichtungen. Dabei zeigt sich, dass ihr Handeln und Selbstverständnis sich nicht auf unterrichtliche Situationen beschränkt, sondern sich vielmehr auf darüber hinausgehende Kontexte bezieht.

Vorschläge für eine konkrete Ausgestaltung und Reflexion von Pflegeunterricht zeigen die weiteren Beiträge des pflegedidaktischen Arbeitsfelds *Gestaltungspotenziale für Pflegelehrende* auf. Die szenische Bildungsarbeit als Teil einer erfahrungsorientierten Pflegedidaktik untersuchen Uta Oelke, Eva Lüttringhaus-Ivenz und Caroline Noreen Wunderlich auf (Seite 155). Sie illustrieren dies am Beispiel der Lerneinheit »Leben mit einer Depression«, wobei sie auch konkretes Arbeitsmaterial beisteuern. Einen gleichermaßen am handelnden Körper orientierten ästhetischen Zugang bietet Marie-Luise Junghahn, indem sie

die Kunstform Performance Art für den Pflegeunterricht zugänglich macht (Seite 175). Sie stellt die Ergebnisse ihrer Untersuchung eines Performance-Workshops vor. Der Einsatz von Spielfilmen als weiterer ästhetischer Zugang im Pflegeunterricht ist das Thema von Jonas Hänel (Seite 197). Er zeigt praktische Anwendungsfelder sowie pflegedidaktische Begründungen auf und gibt didaktisch-methodische Empfehlungen für die Nutzung von Spielfilmen. Ansätze zur Gestaltung von interprofessionellen Lehr-/Lernsituationen stellen Daniela Schmitz und Michaela Zupanic in ihrem Beitrag vor (Seite 229). Dabei gehen sie auf Lernziele interprofessioneller Lehr-/Lernsettings, ihre methodischen Möglichkeiten und theoretisch-konzeptuelle Grundlagen ein. Und sie schlussfolgern, dass durch die Auseinandersetzung mit interprofessionellem Lernen die Pflegedidaktik ihren Wissenskorpus mit Elementen ihrer Bezugsdisziplinen erweitern kann. Mit dem Thema digital und virtuell unterstützter Fallarbeit wendet sich der Beitrag von Christiane Freese, Urszula Hejna, Lisa Nagel, Alexander Stirner, Mia Jasmin Strecker, Stefanie Seeling und Annette Nauwerth einer weiteren Gestaltungsmöglichkeit des Pflegeunterrichts zu (Seite 251). Sie berichten von Ergebnissen eines Forschungsprojekts, in dem problembasierte Fallarbeit und Lernen in Virtual Reality-Umgebungen kombiniert wurde. Ein exemplarisches Beispiel verdeutlicht das Vorgehen. Digitalen Lernumgebungen widmet sich auch der Beitrag von Tobias Hölterhof (Seite 275). Er geht auf die Bedeutung von digitalen Lernplattformen als Learning Management-Systeme für die Pflegebildung ein. Der Beitrag macht deutlich, wie solche Lernplattformen Kommunikationsweisen in der digitalen Welt nachahmen. Hölterhof macht das daraus erwachsende pflegedidaktische Potenzial deutlich, aber auch die darin liegenden Grenzen hinsichtlich eines lebenslangen Lernens. Den Herausforderungen eines aufgabenorientierten Unterrichts geht Roland Brüche in seinem Beitrag nach (Seite 293). Auf der Basis allgemeindidaktischer Kategoriensysteme und erster pflegedidaktischer Untersuchungen entwirft er ein Instrument für eine pflegedidaktisch ermöglichende Analyse von Lernaufgaben im Pflegeunterricht. Aufgaben zum Zweck des kompetenzorientierten Prüfens und Bewertens nehmen wiederum Marisa Kaufhold und Ulrike Weyland in den Blick (Seite 319). Sie gehen auf die Erfassung, Messung und Bewertung kompetenzorientierter Lehr-/Lernprozesse sowie deren Planung und Umsetzung im Kontext beruflicher Bildungsprozesse ein.

## Simulation

Der Forschungs- und Arbeitsschwerpunkt Simulation kann als Differenzierung des ersten Merkmals »Gestaltungspotenziale« verstanden werden, ist es aber nicht nur. Der Bereich Simulation umfasst in einer neuen Weise Lehr-/Lernaktivitäten, die für die Pflegeausbildungen im 21. Jahrhundert zentral sind, sowohl in technisch-digitaler Hinsicht als auch in Bezug auf die mikrodidaktische Struktur. Der pflegedidaktische Grundlagenbeitrag von Tanja Lehnen zur simulationsbasierten Lehre (Seite 347) macht studienbasiert deutlich, was eine Simulation genau beinhaltet, wie diese Lernmethode zeitgemäß umgesetzt wer-

den sollte und wie man auch Themen wie Angst bei Studierenden/Auszubildenden präventiv begegnet. Peter Strattmeyer und Roland Lapschiesß widmen sich in ihrem Beitrag »Simulation von Pflegeverläufen in analog-digitalen Lernarrangements eines virtuellen Pflegeunternehmens« der Methode Planspiel (Seite 369). Über ein differenziertes und an der Pflegeschule pilotiertes sowie evaluiertes Planspiel legen sie Möglichkeiten sowohl zum pflegefachlichen Kompetenzgewinn als auch zur Erweiterung digitaler Kompetenzen bei Pflegenden dar, ohne das Thema grundsätzlich zu idealisieren.

## **Beratung**

Als ein weiteres pflegedidaktisches Forschungs- und Aufgabenfeld stellt sich die Beratung dar. In dieses Feld führt der Beitrag von Ilona Holtschmidt unter dem Titel »Lernberatung und Lerncoaching in der Balance zwischen individuellen und organisationalen Herausforderungen in der Pflegebildung« konzeptionell und grundlegend ein (Seite 399). Erweitert wird die Beratung an Pflegeschulen durch Jonas Hänel, Claudia Küttner und Lucie Strauß, indem sie in ihrem Beitrag »Herausforderung Praxisanleitung – Zur Konzeption bedarfsgerechter Beratungs- und Unterstützungsansätze in der praktischen Pflegeausbildung« den Fokus auf die praktische Pflegeausbildung lenken (Seite 429). Hier werden pflegedidaktische Handlungsspielräume und erste Erfahrungen auf Basis eines eigenen Forschungsprojektes ausgelotet. Sehr bekannt, wenig erforscht: Kathrin Sandbothe, Christine Schäfers und Stefan Wellensiek widmen sich in ihrem grundständigen Beitrag dem Konzept der kollegialen Beratung und deren Umsetzungsmöglichkeit im pflegeschulischen Kontext (Seite 451).

## **Identitäten**

Als ein neues und so bislang nicht beschriebenes Forschungs- und Arbeitsfeld stellt sich die Beschäftigung mit Identitäten heraus. Diese spielen im pflegedidaktischen Diskurs der Gegenwart eine wesentliche Rolle. Linda Hommel untersucht die Identität Pflegeausbildender mit dem Bild aus einer Metapher: »Mein Tanzbereich – Dein Tanzbereich« (Seite 475). Darin lenkt Hommel den Blick auf die »Auseinandersetzung Pflegeauszubildender mit ihrer Berufsidentität im Kontext virtueller Communities of Practice« und zeigt somit auch Möglichkeiten zur pflegedidaktischen Nutzung des digitalen Bildungsraumes auf. Ebenfalls um die Identität von Auszubildenden in Form von umschulenden Personen in der Pflegeausbildung geht es in dem Beitrag von Denise Döring, Katharina Genz, Christiane Micus-Loos und Wolfgang von Gahlen-Hoops (Seite 501). Begrifflich grundlegend und in diese pflegedidaktische Thematik ganz neu einführend werden empirische Forschungsergebnisse aus dem Projekt ParAScholaBi vorgestellt und pragmatische Handlungsoptionen für die Pflegeausbildung verdeutlicht. Der Identität von Lehrenden im Studium widmen sich die folgenden Beiträge: Franziska Matthes und

Cordula Walther untersuchen unter der Perspektive einer gelingenden Transition Einflüsse und Bedingungen einer pflegepädagogischen Reflexivität und deren Förderung im Lehramtsstudium am Beispiel Portfolio und Biografiearbeit (Seite 523). Auch Claudia Winter widmet sich in ihrem Beitrag der Identität der Lehrenden, indem sie ein »Erfahrungsbezogenes Transformationslernen in der Ausbildung von Lehrenden an Hochschulen« konzeptionell begründet (Seite 545). Den Abschluss von Band 1 bildet die qualitative Untersuchung von Sandra Altmeyen, Annerose Bohrer und Anja Walter zur »Lehrer\*innenbildung im Spannungsfeld von Biografie und Profession« (Seite 565). Anhand von Befunden aus dem Interviewmaterial führen berufsbiografische Analysen zu interessanten Erkenntnissen über die Identität von Pflegelehrenden.

## **Band II: Pflegedidaktisch denken**

### **Netzwerk**

Das für ein Handbuch Pflegedidaktik völlig neue Forschungs- und Arbeitsfeld »Netzwerk« beschreibt solche Themenstellungen, die verschiedene Player, Stakeholder, Akteure, Lernorte, Institutionen o.ä. in Verbindung setzen und Konzeptionen einer konstruktiven und zielführenden Zusammenarbeit in den pflegedidaktischen Diskurs einbringen, darlegen oder auch erforschen. Den Anfang machen Markus Wochnik, Karin Reiber, Antje Krause-Zenß, Gabriele Schwarzer, Kristina Greißl und Elena Tsarouha (Seite 11). Sie untersuchen »Lernortkooperation und die Pflegeschule als System Leader für die Ausgestaltung der generalistischen Pflegeausbildung«. Darin wird die tragende Rolle der Pflegeschule ganz neu bestimmt und im Spiegel von in Deutschland größtenteils bislang unbekanntem theoretischen Folien reflektiert. Das »Workplace Learning« wird in dem Beitrag von Claudia Oetting-Roß, Laura Pützler und Katja Daugardt als ein fundiertes »Konzept zur Verzahnung des Lernens an den Lernorten Hochschule und Pflegepraxis« beschrieben und exemplarisch aufgezeigt (Seite 27). »Lern- und Arbeitsaufgaben« werden in dem Beitrag von Jan Braun, Francesca Muratore und Katrin Palatschek als Instrument zur Lernortkooperation in der Pflegeausbildung eingeführt, didaktisch argumentiert und zur Diskussion gestellt (Seite 51). Katharina Schlautmann, Sophia Fries, Lydia Pfeifer, Christiane Freese, Annette Nauerth und Patrizia Raschper führen digital angereicherte Lernaufgaben in der Pflegeausbildung vor Augen, indem sie ein »Fortbildungskonzept für schulisches und betriebliches Bildungspersonal zur Stärkung der Lernortkooperation« differenziert vorstellen (Seite 69). Fallbesprechungen zur Förderung der Lernortkooperation sind Thema des Beitrags von Christiane Wissing, Andrea Kerres, Dorothea Thumer und Katharina Lüftl (Seite 93). Mit ihren pflegedidaktischen Überlegungen zeigen sie auf, wie man durch Fallbesprechungen institutionelle und qualifikatorische Unterschiede und Grenzen überwinden kann.

Die Qualitätssicherung kann in einem Netzwerk eine ganz wichtige Frage sein. Insofern beschäftigt sich der Beitrag von Marco Noelle, Katja Daugardt und Claudia Oetting-Roß mit der »Entwicklung und Implementierung eines Qualitätsentwicklungs- und Zertifizierungskonzepts« am Beispiel der hochschulischen Lernortkooperation in Pflegeausbildung/Pflegestudium (Seite 119). Die hochschulische Lernortkooperation bildet auch den Schwerpunkt im Beitrag von Tina Knoch, Svenja Urban, Bennet Priesemuth und Katja Boguth (Seite 139). Sie berichten über die Implementation einer Softwarelösung zur Kommunikation formaler Aspekte sowie der Kompetenzentwicklung von Studierenden. Der Frage, wie die Dynamik einer Bindung an den Pflegeberuf aus der Perspektive von Auszubildenden beschrieben werden kann, gehen Katrin Arianta und Juliane Dieterich nach. Sie beschreiben Implikationen für die pflegepädagogische Beziehungsgestaltung (Seite 161).

## Trends

Trends beschreibt einen neu aufkommenden pflegedidaktischen Forschungs- und Aufgabenschwerpunkt, der in Verbindung mit einer gesellschaftlichen Dimension steht. Oft weiß man noch nicht, wo ein Trend hinführen wird, noch wird er als ambivalent und unbehaglich erlebt wie beispielsweise bei digitalen Neuerungen. Durch die juvenile Vorsilbe »Mega« möchten manche Forschende einem bestimmten Trend gleich eine hohe Bedeutsamkeit zusprechen. Zum Beispiel interprofessionelles Lehren und Lernen: Frederike Lüth, Laura Püschel, Miriam Leimer, Wolfgang von Gahlen-Hoops, Katrin Balzer und Anne Christin Rahn haben eine »Konzeption interprofessioneller Curricula in der Pflegeausbildung: wissenschaftsbasierte Empfehlungen für die Entwicklung und Umsetzung« erarbeitet (Seite 189). Ein weiterer Trend ist Qualität. Hier liefert der Beitrag von Mariella Heyd unter der Fragestellung, wie Qualitätsindikatoren, Qualitätsniveaus und Vorbehaltsaufgaben das Berufsbild und -verständnis in der (Alten-)Pflege modifizieren, erste deutliche Ansatzpunkte für die Pflegedidaktik (Seite 221). Kulturelle Heterogenität von Pflegelehrenden wird von Pflegelehrenden als eine große Herausforderung, erlebt, erfahren und rückgemeldet. Vor diesem Hintergrund entwickelt Markus Mittenzwei in seinem theoretisch-konzeptionellen Beitrag kulturelle Heterogenität der Lernenden als pflegedidaktisches Handlungsfeld und Ermöglichungsraum (Seite 251). Zum Trend Digitalisierung: Thomas Prescher beschreibt in seinem Beitrag pädagogisches Handeln unter den Bedingungen der Digitalisierung (Seite 271). Das Augenmerk lenkt er dabei nicht nur auf die digitale Ausgestaltung von Unterricht, sondern gleichermaßen auf die Integration der Digitalisierung der Pflege selbst. Der jüdisch-deutsche Sozialphilosoph Walter Benjamin, der sich vor der Naziverfolgung durch Suizid rettete, sprach bereits in der ersten Jahrhunderthälfte des 20. Jahrhunderts von der Katastrophe in Permanenz als Index der Moderne – und welchen Umgang haben wir angesichts der Krisenverkettungen im 21. Jahrhundert und welche Indizes finden wir dafür? Anne Kellner widmet sich diesem komplexen Thema in ihrem Beitrag »Gesundheits- und Pflegepädagogik als Krisenbearbeitungsinstanz« (Seite 285). Wie

wäre es, wenn man gleichzeitig pflegedidaktisch handelt und forscht? In seinem Beitrag »Konversationsanalytische Unterrichtsforschung in der hoch- und berufsschulischen Pflegeausbildung« zeigt Daniel Schönefeld pflegedidaktisch relevante Möglichkeiten aus der ethnografischen Forschungskultur am Beispiel des konversationsanalytischen Forschungsansatzes an verschiedenen Lernorten auf (Seite 303). Mal alles auf links drehen? Kein Problem, Trend. Daniela Schmitz beschreibt inspirierend mutvoll »Innovationen und Kreativität in der Pflegedidaktik am Beispiel Design Thinking« unter der meist bereits kindlich erworbenen Lernerfahrung »Scheitere früh und oft« (Seite 327). Bärbel Wesselborg schließt diese Trends und öffnet gleichsam schon das nächste Feld mit dem Beitrag »Gesundheit und Gesundheitsförderung bei Pflegelehrerinnen und -Lehrern« (Seite 349). Das Thema Lehrendengesundheit wird grundständig eingeführt und anhand von exemplarischen Forschungsbefunden problematisiert und diskutiert. Es wird für uns ersichtlich, dass das Thema Gesundheit und Gesundheitsförderung zukünftig als ein eigenes Forschungs- und Aufgabenfeld größere Aufmerksamkeit in der Disziplin Pflegedidaktik erhalten wird.

## Lehrendenbildung

Ein angesichts der Geschichte der Pflegedidaktik fast klassischer Forschungs- und Arbeitsschwerpunkt ist die Lehrendenbildung. Für dieses Handbuch hat sich Heinrich Recken ausführlich und quellenbasiert der Qualifizierung von Pflegelehrer\*innen im 20. Jahrhundert gewidmet, die sich auf die Qualifikationsstrukturen in der Krankenpflege zurückführen lassen (Seite 369). Die Herausgeber Wolfgang von Gahlen-Hoops und Roland Brühe legen die aktuellen Strukturen der Ausbildung von Pflegelehrenden dar und beschreiben strukturelle Herausforderungen (Seite 387). Die Rolle von Schulpraktika ist deutlich in der Lehrendenbildung verankert und erforscht, aber die Rolle von Berufsfeldpraktika bleibt bislang eher im Dunkeln. Das ändert nun der Beitrag von Martin Karstädt, in dem der Autor das Thema von Praktika im Handlungsfeld des Pflegeberufs als Bedingung für ein Lehramtsstudium Pflege aufgreift, beschreibt und eingehend analysiert (Seite 403). Wie sieht es mit der Ausbildung bzw. Lehrendenbildung von Praxisanleitenden aus? Karin Reiber und Jutta Mohr verdeutlichen in ihrem grundlegenden Beitrag Strukturen, Prozesse und lernklimatische Bedingungen, die sie als betriebliche Bildungsarchitekturen der Domäne Pflege begreifbar machen (Seite 425).

## Disziplin Pflegedidaktik

Ein Forschungs- und Aufgabenfeld der Pflegedidaktik besteht implizit und explizit auch immer in der eigenen Disziplinentwicklung. Zu diesem ständigen Thema hat Christine Auer einen fundierten Beitrag über Karin Wittneben und deren kritisch-konstruktive Pflegelehrendendidaktik verfasst (Seite 439). Auer unternimmt darin eine »Spurensuche in wenig beleuchtete Winkel« des akademischen Werdegangs dieser für die Entwicklung

einer Pflegedidaktik in Deutschland bedeutenden Wissenschaftlerin. Dieter Grottker sagt: »Zur Pflege wird man ausgebildet, zum Pflegen wird man erzogen« (Seite 461). Er legt in einer wissenschaftstheoretischen Einmaligkeit dar, wie eine Relationalität von »Das didaktische Pflegen – das Didaktische pflegen« denkbar ist. Pflegedidaktisches Denken möchte grundgelegt werden. Was lässt sich als ein Kernkonzept der Pflegedidaktik darstellen? Nadin Dütthorn begründet in ihrem Beitrag ein »In Beziehung lernen« als ein Konzept relationalen Lehrens und Lernens (Seite 489). Dabei nimmt sie auch Bezug auf europäische Ausprägungen der Pflegebildung. Etwas anders sieht Elfriede Brinker-Meyendriesch das derzeitige pflegedidaktische Gefüge eher in der Figuration einer »Grätsche« (Seite 525). Sie beschreibt unter diesem neuen Begriff »eine notwendige, um berufspolitische Ambitionen erweiterte Denkfigur von Lernortkooperation in der Pflegedidaktik«. Das selbstreflexive Forschungs- und Arbeitsfeld der Disziplin Pflegedidaktik endet auch so, mit einer kurzen Analyse des zweibändigen und 1000seitigen *Handbuches Pflegedidaktik* durch die Herausgeber (Seite 559).

Nach dieser kursorischen Darstellung wird deutlich: »Was bietet die Pflegedidaktik?« war nicht nur vor zehn Jahren eine berechtigte Frage; sie ist es auch heute. Die Beiträge im *Handbuch Pflegedidaktik* zeigen auf, dass sich die wissenschaftliche Disziplin Pflegedidaktik mit ihren Problemstellungen und Forschungsmethoden weiterentwickelt. Wir hoffen, dass das in den vorliegenden beiden Bänden zusammengetragene Wissen allen Lesenden in ihren konkreten Arbeitsbereichen Impulse für das eigene Denken und Handeln in und für Pflegebildung gibt.

## Literatur

- Darmann-Finck, Ingrid/Foth, Thomas (2014). Bildungs-, Qualifikations- und Sozialisationsforschung in der Pflege. In: Schaeffer, Doris/Wingenfeld, Klaus (Hg.). *Handbuch Pflegewissenschaft: Studienausgabe*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 165-182.
- Darmann-Finck, Ingrid/Sahmel, Karl-Heinz (Hg.) (2023). *Pädagogik im Gesundheitswesen*. Berlin [Heidelberg]: Springer.
- Dütthorn, Nadin/Brüche, Roland (2021). Episode 4: Pflegepädagogik, Pflegedidaktik – Gedanken zu zentralen Begriffen. In: Brüche, Roland (Hg.). *Pflege-Bildung*. Ort: Verlag.
- Dütthorn, Nadin/Walter, Anja/Arens, Frank (2013). Was bietet die Pflegedidaktik?: Ein Analyseinstrument zur standortbestimmenden Untersuchung pflegedidaktischer Arbeiten. In: PADUA, 8 (3), S. 168-175.
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2024). Das Eigene der Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas/Fichtmüller, Franziska (Hg.). *Pflegedidaktik als Disziplin: eine systematische Einführung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 70-106.

- Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hg.) (2013). *Pflegedidaktische Handlungsfelder*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hg.) (2015). *Pflegedidaktische Forschungsfelder*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas (Hg.) (2022). *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik: eine Einführung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas/Fichtmüller, Franziska (Hg.) (2024). *Pflegedidaktik als Disziplin: eine systematische Einführung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Marchwacka, Maria (2022). *Handbuch Pflegebildung. Theorie – Empirie – Praxis*. Ort: Hogrefe Verlag.
- Walter, Anja/Altmeppen, Sandra/Arens, Frank/Bohrer, Annerose/Brinker-Meyendriesch, Elfriede/Dütthorn, Nadin/Käding, Heiko/Pohl, Maria/Schwarz-Govaers, Renate/Welling, Karin (2013). Was bietet die Pflegedidaktik?: Analyseergebnisse pflegedidaktischer Arbeiten im Überblick (Teil 2 von Dütthorn et al., 2013). In: *PADUA*, 8 (5), S. 302-310.
- Walter, Anja/Dütthorn, Nadin (Hg.) (2019). *Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik*. Duisburg: Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft.



# **Gestaltungspotentiale für Pflegelehrende**



## **»Zimmer 101 ist noch zu schwierig für das erste Ausbildungsjahr.«**

Eine kritische Betrachtung der Ausführungen zur Komplexitätssteigerung in den generalistischen Rahmenplänen

---

*Johannes Krell, Christopher Dietrich, Henry Schirmer und Lisa Zehmisch*

### **Zusammenfassung**

In den generalistischen Rahmenplänen wird empfohlen, die Komplexität der Aufgaben für Auszubildende mit jedem Ausbildungsjahr zu erhöhen. Dies soll durch die Auswahl von Patient\*innen mit bestimmten Eigenschaften umgesetzt werden. Eigenschaften von Patient\*innen sind jedoch keine zuverlässigen Indikatoren für die individuell wahrgenommene Komplexität einer Pflegesituation: Je nach Vorwissen und -erfahrungen ist laut verschiedener theoretischer Ansätze davon auszugehen, dass die gleiche Situation von verschiedenen Auszubildenden unterschiedlich komplex erlebt wird. Darüber hinaus kann sich die Komplexität während der Situation rasch und schwer vorhersagbar ändern. Eine empirische Prüfung der in diesem Sammelband skizzierten theoretischen Annahmen erscheint sinnvoll. Abhängig von deren Ergebnis könnte über Anpassungen in den Rahmenplänen diskutiert werden, um gegebenenfalls den Planungs- und Dokumentationsaufwand zu reduzieren. Einschränkend ist zu sagen, dass sich der vorliegende Beitrag auf den Lernort Praxis bezieht und auf den Lernort Schule vermutlich nicht übertragbar ist, da das Vorwissen homogener und die Lernsituationen besser planbar sind.

## 1. Einleitung

Schlosser (vgl. 2022: 216) zeigt in ihrer Dissertation unter anderem die Breite der didaktischen Aufgaben der Praxisanleitung auf, wozu auch die Planung von Anleitungssituationen gehört. Laut Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (PflAPrV) muss diese dem Ausbildungsplan folgen, dessen Einhaltung auch in Form eines Ausbildungsnachweises zu dokumentieren ist (§ 4 Abs. 1; §3 Abs. 5 PflAPrV). Für eine homogenere Umsetzung der gesetzlichen Anforderungen an die Pflegeausbildung stellt das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Rahmenpläne zur Verfügung (vgl. Mamerow 2021: 52). Darin wird empfohlen, die Steigerung der Kompetenzniveaus zwischen dem Zeitpunkt der Zwischen- und dem Zeitpunkt der Abschlussprüfung (vgl. Anlage 1-4 PflAPrV) dadurch zu erreichen, dass die Auszubildenden mit fortschreitender Ausbildungsdauer komplexere Aufgaben erhalten. In den Ausführungen zur »Entwicklungslogik« der Rahmenpläne wird nahegelegt, dies durch die Auswahl von Patient\*innen umzusetzen, deren Eigenschaften ein wachsendes Komplexitätsniveau der Pflegesituation erwarten lassen (vgl. Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz 2020a: 15 f.; vgl. auch Jürgensen/Dauer 2021: 59 f.). Allerdings finden sich an anderer Stelle in den Rahmenplänen sowie in den korrespondierenden Begleitmaterialien und Handreichungen weitere bzw. auch abweichende Hinweise. So wird beispielsweise in den Begleitmaterialien ausgeführt, dass pflegerisches Handeln »... nur teilweise plan- und kontrollierbar« ist (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz 2020b: 9). Diese Widersprüche sind der Anlass für den vorliegenden Artikel, in dessen Mittelpunkt die Frage steht, inwiefern die Auswahl von Patient\*innen tatsächlich die von Auszubildenden subjektiv wahrgenommene Komplexität beeinflusst.

Dazu wird zunächst ein Überblick über Ansätze zur Beschreibung von Komplexität herausgearbeitet (Kapitel 2). In Kapitel 3 stehen normative und didaktische Anforderungen an die Festlegung des Komplexitätsgrads in den Rahmenplänen im Mittelpunkt. Schließlich erfolgt in Kapitel 4 eine Diskussion vor dem Hintergrund der theoretischen Ansätze aus Kapitel 2, inwiefern die Auswahl von Patient\*innen zuverlässig zur Umsetzung der normativen Anforderungen an Curricula beiträgt. Eine Zusammenfassung mit Ausblick (Kapitel 5) bildet den Abschluss des Beitrags.

## 2. Komplexität aus objektiver und subjektiver Perspektive

### 2.1 Komplexität: Versuch einer Begriffsbestimmung

Um das Spannungsfeld unterschiedlicher Näherungen an den Komplexitätsbegriff zu verdeutlichen, werden hier bewusst drei sehr unterschiedliche Ansätze vorgestellt:

Aus kognitionspsychologischer Sicht gibt es den Begriff der kognitiven Komplexität, mit dem das Niveau kognitiver Verarbeitung beschrieben wird. Eine zusammenfassende

Sichtweise klassischer Definitionen liefert der Psychologe von Eye: »Übereinstimmend wird kognitive Komplexität durch die Zahl der Dimensionen beschrieben, die eine Person bei der Strukturierung oder Beurteilung eines Objekts oder Sachverhalts verwendet.« (von Eye 1999: o.S.) Als Weiterentwicklung schlägt von Eye zur Präzisierung die »Breite und die Tiefe von kognitiven Dimensionen sowie die Schärfe oder Überlappung dieser Dimensionen« (ebd.) vor.

Aus systemtheoretischer Sicht ist ein System dann komplex, wenn es so viele Elemente enthält, dass diese nicht mehr vollständig miteinander in Verbindung gesetzt werden können. Das Bewusstsein reagiert darauf mit Komplexitätsreduktion, zum einen werden gewisse Elemente aus der Beobachtung ausgeschlossen. Andere Elemente werden hingegen zusammengefasst, um diese leichter in Relation setzen zu können (vgl. Luhmann 1981: 340 f.).

Dörner (vgl. 2008: 58 ff.) beschreibt Merkmale komplexer Probleme. Ein Problem im Sinne Dörners (1987: 10) liegt vor, wenn ein Individuum »... sich in einem inneren oder äußeren Zustand befindet, den es aus irgendwelchen Gründen nicht für wünschenswert hält, aber im Moment nicht über die Mittel verfügt, um den unerwünschten Zustand in den wünschenswerten Zielzustand zu überführen«. Ein Problem ist laut Dörner (vgl. 2008: 58 ff.; vgl. auch Krell 2018: 69 ff.) umso komplexer:

- je mehr Merkmale gleichzeitig berücksichtigt werden müssen und je stärker sich diese gegeneinander beeinflussen
- je schneller sich die Aufgaben bzw. ihre Rahmenbedingungen verändern
- je mehr Merkmale für die Bewältigung der Aufgabe relevant sind, die von der problemlösenden Person nicht wahrgenommen werden
- je geringer das explizite sowie das implizite Wissen über relevante Zusammenhänge zwischen den Merkmalen des Problems sind.

Während die »kognitive Komplexität« also das Niveau der kognitiven Verarbeitung beschreibt, konzentriert sich der systemtheoretische Zugang auf die Entstehung von Komplexität, beide jeweils aus der Perspektive des Individuums. Dörners Ansatz legt den Fokus nicht auf das Individuum, sondern darauf, welche objektiven Merkmale zur Komplexität von Problemen beitragen.

## 2.2 Komplexität aufgrund objektiver situationaler Merkmale

Den pflegebezogenen Ansätzen zur objektiven Beschreibung komplexitätsförderlicher Merkmale ist gemein, dass Eigenschaften von Pflegesituationen im Mittelpunkt stehen. Knigge-Demal/Eylmann/Hundenborn (vgl. 2013: 84) gehen davon aus, dass die Komplexität von Pflegesituationen umso höher ist:

- je weniger Ressourcen die zu pflegende Person besitzt und je ausgeprägter ihre Beeinträchtigungen sind (Pflegeanlässe)
- je mehr Pflegeziele und -maßnahmen zu berücksichtigen sind und je komplexer diese im Einzelnen sind (Pflegeziele)
- je geringer die Voraussetzungen der zu pflegenden Person zur Bewältigung belastender Situationen sind (Erleben und Verarbeiten)
- je höher die Zahl der relevanten Personen und ihre Erwartungen an die Situation sind. Ferner wirken sich auch die Art der Beziehungen zwischen den Personen und ihr Verhalten komplexitätssteigernd oder -reduzierend aus (Interaktionsstrukturen).

Weiterhin können sich auch Faktoren außerhalb der eigentlichen Situation auf deren Komplexität auswirken, etwa der zur Verfügung stehende zeitliche Rahmen (vgl. ebd.).

Aus den Ergebnissen einer internationalen Datenbankrecherche arbeiten Huber et al. (vgl. 2020: 185) folgende Merkmale heraus, um die Komplexität von Pflegesituationen zu beschreiben:

- Art und Anzahl der krankheits- und/oder therapiebezogenen Probleme von zu pflegenden Personen und ihren Angehörigen
- Umfang der Ressourcen der zu pflegenden Personen und ihrer Angehörigen
- Anforderungen an die Entscheidungen und Maßnahmen der Pflegenden
- Ausmaß der Aufmerksamkeit, des Wissens und der Erfahrungen der Pflegepersonen.

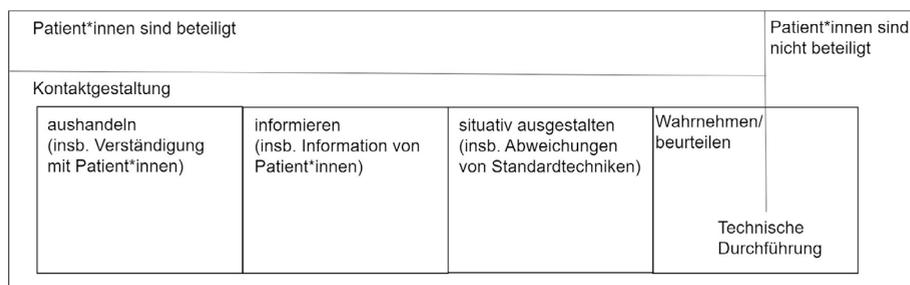
Während Huber et al. (vgl. ebd.) unter anderem das Vorwissen als subjektive Eigenschaft von Pflegenden nennen, die die Komplexität von Situationen beeinflusst, konzentrieren sich Knigge-Demal/Eylmann/Hundenborn (vgl. 2013: 84) auf die Eigenschaften von Situationen selbst, unabhängig von den Voraussetzungen der pflegenden Personen.

### 2.3 Komplexität als subjektives Erleben handelnder Personen

Bohrer (2013) untersuchte das subjektive Erleben von Pflegeauszubildenden. Diese beschrieben neue Situationen als besonders lernförderlich und positiv, aber teilweise war deren Bewältigung auch mit Angst oder Unsicherheit verbunden (vgl. Bohrer: 148 ff.). Auch in der Studie von Fichtmüller/Walter (vgl. 2007: 254) wird »gefordert [zu] werden« als positiv beschrieben. Dass neuartige Situationen als besonders komplex erlebt werden, legt Benner (vgl. 2017: 63 ff.) nahe: Demnach ermöglichen Erfahrungen in einem bestimmten Kontext ein mehr und mehr intuitives Handeln in vergleichbaren Situationen – diese verlieren subjektiv also an Komplexität. Das »Zwiebelmodell« bietet eine Möglichkeit zu beschreiben, wie komplex eine Situation subjektiv wahrgenommen wird (siehe Abbildung 1). Der Name beruht auf folgender Grundidee: Der Strunk ist die pflegerische Einzelhandlung, die mehr oder weniger komplex sein kann und wie das Innere

einer Zwiebel mehrere damit eng verbundene »Schichten« besitzt (eigentlich eher: Komponenten, da diese um die Einzelhandlung und nicht um sich selbst herum gruppiert sind). Je mehr Komponenten des Zwiebelmodells von den Auszubildenden berücksichtigt werden und je höher ihre Komplexität im Einzelnen ist, desto komplexer ist die Situation (vgl. Fichtmüller/Walter 2007, 233; vgl. auch Bohrer/Walter 2020: 54 ff.). Mit dem Modell kann auch erklärt werden, warum empirisch erfasste Strategien von Anleitungspersonen zielführend sein können, um die erlebte Komplexität z.B. durch Fragen zu steigern oder durch die Übernahme von Tätigkeiten zu reduzieren (vgl. Fichtmüller/Walter 2007: 262 f.). Damit konzentrieren sich die Ansätze von Bohrer (2013) bzw. von Fichtmüller/Walter (2007) besonders auf das subjektive Erleben von Situationen bzw. von Komplexität und nicht auf die Frage, welche Merkmale objektiv komplex sind.

Abbildung 1: Veränderte Variante des Zwiebelmodells. In Anlehnung an Fichtmüller/Walter (vgl. 2007: 233 ff.)



## 2.4 Komplexität aus der Sicht kognitiver Taxonomien

Am Lernort Pflegeschule wird zur Prüfungsgestaltung überwiegend auf die Bloom'sche »Taxonomy of Educational Objectives« aus dem Jahr 1956 zurückgegriffen. In dieser werden sechs kognitive Prozessstufen unterschieden, die in einer kumulativen Hierarchie mit steigender Komplexität nach Stufen geordnet sind. Eine »kumulative Hierarchie« impliziert, dass eine komplexere Stufe nur erreicht werden kann, wenn die darunterliegende(n) erfolgreich bewältigt wurde(n) (vgl. Rothe 2011: 36; vgl. Winther 2010: 111). Bei diesem vom Subjekt losgelösten bzw. objektivierten Komplexitätsverständnis wird das Vorwissen nur nachrangig berücksichtigt, weshalb es nicht überrascht, dass empirisch mehrfach gezeigt werden konnte, dass der Anspruch einer kumulativen Hierarchie mit aufsteigender Komplexität durch die Prozessstufen der Bloom'schen Taxonomie nicht erfüllt werden kann (vgl. Marzano/Kendall 2007: 3 ff.; vgl. Rothe 2011: 47 f.).

Die angeführten und weitere Kritikpunkte an der Bloom'schen Taxonomie wurden im Jahr 2001 von der Forschungsgruppe um Anderson und Krathwohl im Zuge ihrer Revision der Bloom'schen Taxonomie aufgegriffen. Zunächst wurden die bei Bloom noch

in den Subkategorien formulierten Verhaltensattribute (vgl. Bloom et al. 1956: 62) von den reinen Wissenskategorien getrennt und letztere auf sechs, leicht modifizierte, kognitive Prozessdimensionen bezogen. Die Wissenskategorien beziehen sich auf verschiedene Inhalte des Lehrens und Lernens und umfassen das Faktenwissen, das begriffliche Wissen, das verfahrensorientierte Wissen und das metakognitive Wissen. In jeder dieser Wissenskategorien können sechs unterscheidbare kognitive Prozesse ablaufen (vgl. Anderson et al. 2001: 13; 63 ff.). Diese kognitiven Prozesse zeichnen sich im Unterschied zu Blooms Verständnis dadurch aus, dass zwischen dem untersten Prozess »Remember« und dem höchsten Prozess »Create« lediglich eine tendenzielle Zunahme der Komplexität angenommen wird. Verworfen werden die Annahmen, dass die kognitiven Prozesse hierarchisch kumulativ angelegt sind oder gar durchweg trennscharf voneinander abgegrenzt werden können (vgl. Winther 2010: 112). Folglich ist es trotz der tendenziell komplexer werdenden kognitiven Prozessebenen möglich, dass beispielsweise auch aufgrund des Vorwissens höhere kognitive Prozesse in einer Wissenskategorie bewältigt werden, nicht jedoch auf einer unteren Ebenen der gleichen Wissenskategorie. Anderson et al. (vgl. 2001: 12 ff.) schränken den Anspruch einer steigenden Komplexität der kognitiven Prozesse in ihrer schematischen Darstellung somit deutlich ein. Winther (2010: 112) kommt unter Bezugnahme auf Rohwer und Sloane auch deshalb zu dem Schluss, dass beide Taxonomien eher:

»... generelle Kategorien der Informationsverarbeitung [beschreiben...]; jedoch nicht dazu geeignet [sind], Leistungs- bzw. Lösungsverhalten in spezifischen Lern- und Arbeitsanforderungen vorherzusagen.«

An diesem Desiderat setzen Marzano und Kendall (vgl. 2007: 13) mit ihrer »New Taxonomy of Educational Objectives« an, in der neben kognitiven Prozessen auch motivationale, volitionale und emotionale Einflussgrößen des Handelns berücksichtigt werden. Zum kognitiven Teilsystem unterscheiden Marzano und Kendall (vgl. 2007: 37 ff.) die vier Prozesslevels »Retrieval« (Abfrage), »Comprehension« (Verstehen), »Analyse« und »Knowledge Utilization« (Wissensanwendung), die auf deklaratives, prozedurales und psychomotorisches Wissen bezogen werden können. Der Komplexitätsgrad der kognitiven Prozesse ergibt sich nach Marzano/Kendall (vgl. 2007: 10 f.) durch:

1. die Anzahl und den Umfang der mit einer spezifischen Anforderungssituation verbundenen und miteinander interagierenden Elemente im Arbeitsgedächtnis über verschiedene Bearbeitungsschritte hinweg, sowie
2. durch den Grad der Vertrautheit mit der Anforderungssituation.

In Abgrenzung zu den zuvor dargestellten Taxonomien erfolgt die Komplexitätsbestimmung somit nicht anhand einer (tendenziell) zunehmenden Schwierigkeit der kognitiven

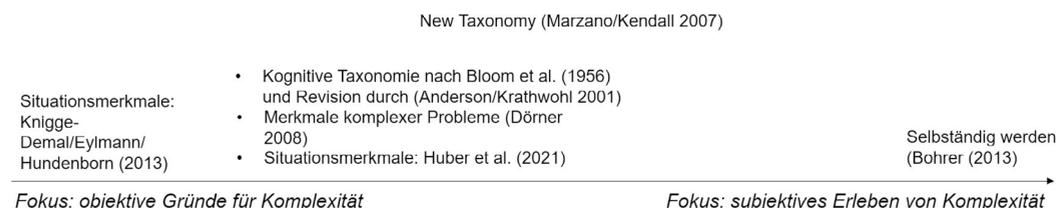
Prozesse selbst, sondern anhand der zur Bewältigung einer Anforderungssituation notwendigen kognitiven Bewertungs- und Kontrollprozesse im Arbeitsgedächtnis (vgl. ebd.: 36 f.), deren Umfang in Abhängigkeit der Vorerfahrung bzw. des Vorwissens variiert. Es gilt demnach das Prinzip: Je intensiver die kognitive Erbringungsleistung unter Einfluss der Vorerfahrung, umso komplexer und anspruchsvoller wird die Situation vom Handelnden wahrgenommen (vgl. Winther 2010: 108).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die hier vorgestellten kognitiven Taxonomien das Vorwissen in unterschiedlichem Grad berücksichtigen. Während Bloom versucht, vorwissensunabhängige Kategorien für Komplexität zu formulieren, wird die Rolle des Vorwissens in der »New Taxonomy« nach Marzano/Kendall (vgl. 2007: 10 f.) explizit aufgegriffen und in das Verhältnis zu Anforderungen von Situationen bzw. Aufgaben gesetzt.

Interessant ist darüber hinaus, dass die Taxonomie nach Bloom trotz der angeführten Kritik immer noch große Verbreitung in schulischen Settings findet, während die Taxonomie nach Marzano/Kendall vergleichsweise unbekannt zu sein scheint.

Abschließend zeigt Abbildung 2, wie stark die in Kapitel 2 vorgestellten Ansätze subjektive und objektive Aspekte der Komplexität berücksichtigen.

Abbildung 2: Theorien zur Komplexität nach Betonung objektiver oder subjektiver Aspekte (vgl. Kapitel 2)



### 3. Komplexitätssteigerung in den generalistischen Rahmenplänen: Anforderungen

#### 3.1 Normative Anforderungen an die Komplexitätssteigerung

In den generalistischen Rahmenplänen wird die Komplexitätssteigerung mit den Kompetenzzielen der PflAPrV begründet (vgl. Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz 2020a: 15 ff.). So sollen bis zur Zwischenprüfung eine Reihe von Kompetenzen erworben werden (Anlage 1 PflAPrV), die dann bis zur Abschlussprüfung auf einem höheren Niveau beherrscht werden sollen (siehe Anlagen 2, 3 und 4 der PflAPrV). Ein Beispiel verdeutlicht den Unterschied: