



Heft 3 Ausbildung, Rekrutierung und Personalbindung

Eine Veröffentlichung im Rahmen der



Gesamtübersicht Hefte 1 bis 7

Heft 1

Vorbemerkungen der Autorinnen und Autoren Einleitung
 H1-1 Rahmenbedingungen der pflegerischen Versorgung in stationären Einrichtungen
 Register
 Impressum

Heft 2

H2-1 Aufgaben und Anforderungen an Pflegefachkräfte
 H2-1.1 Organisatorische Tätigkeiten
 H2-1.2 Fachlich-inhaltliche Tätigkeiten
 H2-2 Erkennen und Handeln in Notfallsituationen und bei kritischen oder akuten Ereignissen
 Arbeitshilfen AH2

Heft 3 Ausbildung, Rekrutierung und Personalbindung

H3-1 Hilfen zur (Schüler-) Rekrutierung S. 2
 H3-2 Hinweise zur Begleitung der praktischen Ausbildung S. 10
 Arbeitshilfen AH3 S. 25

Heft 4

H4-1 Einsatz des Personals
 H4-2 Hilfen zur Einarbeitung
 H4-3 Hinweise zur Koordination des Arbeitseinsatzes
 Arbeitshilfen AH4

Heft 5

H5-1 Hilfen zum Weitergeben, Generieren und Transfer von Wissen
 H5-2 Interprofessionelle Zusammenarbeit koordinieren und ausbauen
 Arbeitshilfen AH5

Heft 6

H6-1 Hilfen zur Angehörigenarbeit
 H6-2 Hilfen zur Arbeit mit Freiwilligen
 Arbeitshilfen AH6

Heft 7

H7-1 Veränderungen umsetzen
 H7-2 Hilfen für die Bewohnerorientierung angesichts der Bedarfsentwicklung
 Arbeitshilfen AH7

H3-1 Hilfen zur (Schüler-) Rekrutierung

Silke Michalk

1. Handlungsbedarf

In ihrer Gesamtheit unterliegt die Bevölkerung in Deutschland einem raschen Alterungsprozess. Die Zahl der alten Menschen und ihr Anteil an der Bevölkerung nehmen zu. Da Menschen mit steigendem Alter vermehrt pflegebedürftig sind, wächst auch die Anzahl der pflegebedürftigen Personen. Zwischen 1999 und 2015 ist sie von 2 Millionen auf 2,9 Millionen gestiegen.¹

Der demografische Wandel betrifft die Pflege in doppelter Weise. Mit der Alterung der Bevölkerung steigt die Nachfrage nach professioneller Pflege. Zugleich sinkt das Arbeitskräftepotenzial, aus dem der Bedarf nach Pflegefachkräften gedeckt werden kann. Bereits heute fehlen in den Pflegeberufen Fachkräfte. Indizien für bestehende Engpässe können aus der Fachkräfteengpassanalyse der Bundesagentur für Arbeit entnommen werden (Stand: Dezember 2017). Stellenangebote für examinierte Altenpflegefachkräfte und -spezialisten bleiben demnach im Bundesdurchschnitt 171 Tage unbesetzt. Auf 100 gemeldete Stellen (außerhalb der Zeitarbeit) kommen rechnerisch lediglich 29 Arbeitsuchende.

Aufgrund des zu erwartenden Anstiegs der Zahl der Pflegebedürftigen wird auch der Bedarf an Pflegekräften in den kommenden Jahrzehnten weiter ansteigen. Dementsprechend müssen auch mehr Pflegefachkräfte ausgebildet werden. Schon heute können nicht mehr alle Ausbildungsplätze besetzt werden. Daher sind die Einrichtungen darauf angewiesen, neue Wege bei der Rekrutierung von Personal zu gehen.

2. Ziel

Die Einrichtungen sollen dabei unterstützt werden, Maßnahmen zu ergreifen, um langfristig sowohl ausreichend als auch gute Auszubildende zu gewinnen und um diese auch an sich zu binden.

Zur Unterstützung wird zunächst eine Tabelle mit möglichen Maßnahmen dargestellt, die auch die Situation in der Einrichtung widerspiegelt. Dadurch erhält die Einrichtung eine Übersicht, was in ihrer speziellen Situation handhabbare Maßnahmen sein können.

Der Entwicklungsprozess vom Schüler bzw. von der Schülerin zum Auszubildenden beinhaltet drei Schritte:

Aufmerksam machen ► Attraktiv machen ► Anbinden

Abbildung H3.1 Vom Schüler zum Auszubildenden (eigene Darstellung)

¹ www.demografie-portal.de/SharedDocs/Informieren/DE/ZahlenFakten/Pflegebeduerftige_Anzahl.html (letzter Zugriff am 13.10.2018)

Die folgenden Ausführungen legen den Schwerpunkt auf die Rekrutierung von Auszubildenden, eignen sich aber in großen Teilen auch für die Rekrutierung von zukünftigen Beschäftigten.

3. Beschreibung möglicher Vorgehensweisen

Im Folgenden wird eine Übersicht über die gebräuchlichsten Aktivitäten zur Rekrutierung von Auszubildenden aufgezeigt. Die folgende Tabelle enthält dabei Maßnahmen, die sowohl unter den Aspekt „aufmerksam machen“ als auch „attraktiv machen“ fallen.

Bei der Planung von Rekrutierungsvorhaben ist es wichtig, die eigene Einrichtung und die möglichen Ressourcen vor Augen zu haben, die für die einzelnen Maßnahmen benötigt werden. Es ist besser, eine Maßnahme richtig und konsequent durchzuführen, als vieles zu beginnen, aber aufgrund begrenzter Ressourcen (z.B. in der personellen Ausstattung) nur halbherzig auszuführen. Dabei sollte jede Einrichtung überlegen, was aktuell gut zu ihr passt und ob das entsprechende Personal vorhanden ist, um dies auch umzusetzen.

Nr	Aufmerksam machen	machen wir schon	machen wir nicht	wollen wir ausprobieren
1	Unterrichtliche Aktivitäten: Peer-Learning (Azubi bringen Schülern bzw. Schülerinnen etwas bei)			
2	Soziales Engagement von/an Schulen: Schülergruppen besuchen z.B. regelmäßig Einrichtungen, um Aktivitäten mit den Bewohnern und Bewohnerinnen durchzuführen (siehe Kapitel H6-2)			
3	Teilnahmen am Zukunftstag (Tag, um Berufe kennenzulernen)			
4	Angebot von Schülerpraktika			
5	(Ausbildungs-) Messen			
6	Tag der offenen Tür in der Einrichtung			
7	Nutzung des Internets: eigene Homepage mit leichtem Zugang zu Informationen für Bewerbende, Verlinkung zu Informationsfilmen zum Beruf			

Tabelle H3.1 Aktivitäten, um auf die Einrichtung aufmerksam zu machen

Zu Nr. 1 Unterrichtliche Aktivitäten

Der direkte Kontakt zu nahezu gleichaltrigen Jugendlichen fördert eine realistische Sichtweise im Hinblick auf den Bewerbungsprozess, die Ausbildung sowie auf die Probleme des Arbeitsalltags.

Was muss dafür getan werden?	Wer ist verantwortlich?	Bis wann?
Eine verantwortliche Person für die Koordination mit der Schule bestimmen.		
Mit der Schule gemeinsam die entsprechenden Klassen für einen Besuch festlegen.		
Azubis auswählen, die in die Schule gehen.		
Die Themen/Lehreinheit (praktische Übung mit Schülerinnen und Schülern) gemeinsam festlegen.		
Den Dienstplan so gestalten, dass die Auszubildenden in die Schule gehen können.		

Tabelle H3.2 Unterrichtliche Aktivitäten

Zu Nr. 2 Soziales Engagement von Schulen

An vielen Schulen wird im Rahmen des Unterrichts oder in Arbeitsgemeinschaften soziales Engagement der Schüler und Schülerinnen gefördert. Eine Möglichkeit ist zum Beispiel der regelmäßige Besuch einer Einrichtung, um mit den Bewohnern und Bewohnerinnen zusammen etwas zu unternehmen.

Was muss dafür getan werden?	Wer ist verantwortlich?	Bis wann?
Eine verantwortliche Person für die Koordination mit der Schule festlegen (siehe Kapitel H6-2).		
Eine verantwortliche Person für die Betreuung der Schüler festlegen.		
Mit der Schule gemeinsam eine Aufgabe/ein Projekt entwickeln, das einen Nutzen für Bewohnerschaft und Schülerinnen bzw. Schüler hat (Biografie-Arbeit: Schüler bzw. Schülerinnen und Bewohner bzw. Bewohnerinnen erzählen sich aus ihrem Leben; gemeinsame Koch- oder Bastelaktivitäten usw.).		
Den zeitlichen Umfang festlegen (zeitliche Abstände und Dauer).		

Was muss dafür getan werden?	Wer ist verantwortlich?	Bis wann?
Einen entsprechenden Wohnbereich auswählen und mit den Bewohnern bzw. Bewohnerinnen und Beschäftigten sprechen.		
Den Dienstplan so gestalten, dass die entsprechende Person zu den Zeiten der Schülerbesuche im Haus und für die Betreuung der Schüler bzw. Schülerinnen freigestellt ist.		

Tabelle H3.3 Angebote für soziales Engagement von Schulen

Zu Nr. 3 Am Zukunftstag (Tag, um Berufe kennenzulernen) teilnehmen

Der Zukunftstag ist eine gute Gelegenheit zum ersten Kennenlernen zwischen potenziellen Nachwuchskräften und Einrichtungen. Ziel ist es, Mädchen und Jungen mit für sie eher „untypischen“ Berufen vertraut zu machen. Der Aktionstag findet jährlich Ende April in den teilnehmenden Organisationen statt.

Was muss dafür getan werden?	Wer ist verantwortlich?	Bis wann?
Eine verantwortliche Person für die Koordination mit der Schule festlegen.		
Betreuung für den Tag sicherstellen.		
Aufgaben überlegen, die am Tag von den Schülerinnen bzw. Schülern bewältigt werden können.		
Einen entsprechenden Wohnbereich auswählen und mit den Bewohnern bzw. Bewohnerinnen und Beschäftigten sprechen.		

Tabelle H3.4 Teilnahme am Zukunftstag

Zu Nr. 4 Angebot von Schülerpraktika

Durch die Arbeitstätigkeit, das Kennenlernen von betrieblichen Arbeitsbedingungen und Arbeitsabläufen werden Kenntnisse über Arbeitsprozesse, die im Unterricht gewonnen wurden, für die Schüler bzw. Schülerinnen anschaulicher, tiefer und breiter. Um Schülerpraktika als effektiven Weg zur beruflichen Orientierung nutzen zu können, müssen alle Beteiligten diese Form als einen wesentlichen Bestandteil des schuleigenen Konzeptes zur Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung erfassen.

Dabei ist darauf zu achten, dass im Praktikumsbetrieb für die Lernenden im Praktikum sinnvolle Aufgaben zur Verfügung stehen. Häufig sind Praktika für die Schüler bzw. Schülerinnen nicht befriedigend, weil die dort zu erledigenden Arbeiten nicht dem angestrebten Berufsziel entsprechen. Diesem kann entgegengewirkt werden, indem sich das Praktikumsunternehmen im Vorfeld eine Aufgabe für die

Praktikanten überlegt, die mit dem gewünschten Berufsziel in Verbindung steht. Empfohlen werden kann, die Praktikanten bzw. Praktikantinnen als „Schatten“ bei Mitarbeitenden mitlaufen zu lassen oder eine komplexe Aufgabe für die Dauer des Praktikums mitzugeben (z.B. die Erstellung eines Bewohnerprofils). Durch die Arbeit lernen die Jugendlichen ihre Stärken und Schwächen besser kennen und überprüfen, ob ihr Berufswunsch realistisch ist. Die Arbeitszeiten richten sich nach den Gegebenheiten im Betrieb. Dadurch erleben die Jugendlichen den Ablauf eines kompletten Arbeitstages mit allen anfallenden Arbeiten.

Wichtig ist auch die Betreuung des Praktikums durch die Lehrkräfte, um die Erfahrungen im Unterricht wieder aufgreifen zu können.

Was muss dafür getan werden?	Wer ist verantwortlich?	Bis wann?
Eine verantwortliche Person für die Koordination mit der Schule festlegen.		
Betreuung für das Praktikum sicherstellen (Frühschicht).		
Zu bewältigende Aufgaben überlegen, die im Rahmen des Praktikums durchgeführt werden können.		
Einen entsprechenden Wohnbereich auswählen und die Bewohner bzw. Bewohnerinnen und Beschäftigten über die Praktikanten informieren.		

Tabelle H3.5 Angebote von Schülerpraktika

Zu Nr. 5 (Ausbildungs-) Messen

Auf Messen und Informationsveranstaltungen erhalten Schülerinnen bzw. Schüler sowie Eltern eine aktuelle und praxisnahe Berufsinformation, und zwar aus erster Hand von Anleitenden in der Ausbildung, Auszubildenden und Vertretenden aus Einrichtungen und Berufsschulen. Diese Veranstaltungen werden von der Arbeitsagentur sowie von Kammern, Berufsschulzentren und anderen Organisationen und Unternehmen organisiert. Ziel dieser praxisbezogenen Orientierung ist die gezielte Information über Berufe und Berufsfelder.

Was muss dafür getan werden?	Wer ist verantwortlich?	Bis wann?
Eine verantwortliche Person für die Koordination festlegen.		
In Kooperation mit der Berufsschule auftreten.		
Auszubildende als Repräsentanten der Einrichtung auswählen und intensiv auf den Messeauftritt vorbereiten (klären, wie welche Informationen vermittelt werden sollen).		

Was muss dafür getan werden?	Wer ist verantwortlich?	Bis wann?
Praktische Aktivitäten am Messestand planen (Geriatric-Anzug, Übungen mit eingeschränktem Sichtfeld, usw.).		
Dienstplan so gestalten, dass Mitarbeitende/Azubis auf der Messe die Einrichtung präsentieren können.		

Tabelle H3.6 Teilnahme an (Ausbildungs-) Messen

Für die Werbung geeignet sind gesammelte schriftliche Erfahrungsgeschichten aus der Einrichtung, die Mut machen, sich den hohen Anforderungen zu stellen und die die Besonderheiten der Tätigkeiten in der Altenpflege darstellen.

Zu Nr. 6 Tag der offenen Tür in der Einrichtung

Ein Tag der offenen Tür kann auf der einen Seite als Werbung für zukünftige Bewohnerinnen und Bewohner, auf der anderen Seite aber auch für die Darstellung als attraktiver Arbeitgeber genutzt werden. Während der Schwerpunkt bisher meistens in der Werbung zukünftiger Bewohner bzw. Bewohnerinnen lag, können diese Veranstaltungen auch gut genutzt werden, um auf die Berufe in der Pflege aufmerksam zu machen. Neben den üblichen Aktivitäten (z.B. Führung durch das Haus, Angebot von Kaffee und Kuchen, Vorstellung einzelner Betreuungsangebote) können gezielt Eltern und Schüler bzw. Schülerinnen eingeladen werden, sich die Einrichtung anzusehen und Fragen zu den möglichen Berufen zu stellen.

Was muss dafür getan werden?	Wer ist verantwortlich?	Bis wann?
Eine verantwortliche Person für die Koordination der Aktivitäten festlegen.		
Eltern und Schüler bzw. Schülerinnen über Werbung ansprechen und auf Berufsmöglichkeiten aufmerksam machen.		
Ansprechpersonen der Einrichtung festlegen und auf den Tag vorbereiten.		
Azubis an dem Tag mit in die Beratung von Schülerinnen und Schülern einbinden.		

Tabelle H3.7 Tag der offenen Tür

Zu Nr. 7 Nutzung des Internets

Das Erstellen einer eigenen Homepage hat häufig zum Ziel, bei potenziellen Kunden und Kundinnen auf die Einrichtung aufmerksam zu machen. Die Homepage kann jedoch auch sehr gut für die Rekrutierung von Beschäftigten und Auszubildenden genutzt werden.

Wichtig dafür ist ein eigener Bereich, der möglichst leicht zu finden ist und in dem alle wesentlichen Informationen zu den Berufen und zu freien Stellen zugänglich sind.

Was muss dafür getan werden?	Wer ist verantwortlich?	Bis wann?
Entscheidung: Wird die Seite selbst verwaltet oder über einen externen Dienstleister?		
Interne Koordination für die Aktivitäten festlegen (auch für die Beantwortung von Mails).		
Inhalte entwickeln und bereitstellen.		
Inhalte regelmäßig aktualisieren.		

Tabelle H3.8 Internetnutzung

Sind zukünftige Auszubildende durch eine der oben genannten Maßnahmen gewonnen worden, dann sollten diese möglichst an das Unternehmen gebunden werden.

Dabei erfolgt die Bindung nicht erst dann, wenn die Ausbildung beginnt, sondern schon früher. In der Regel vergehen zwischen der Vereinbarung, eine Ausbildung zu beginnen, und dem Ausbildungsbeginn einige Monate. In dieser Phase besteht immer die Gefahr, dass sich der Schüler bzw. die Schülerin noch umentscheidet und eine andere Ausbildung aufnimmt. Daher beginnt die Phase der Anbindung schon hier.

Mögliche Aktivitäten zur Anbindung der Schülerinnen bzw. Schüler an die Einrichtung vor Beginn der Ausbildung:

- zu besonderen Anlässen in der Einrichtung einladen (z.B. Sommerfest, Ausflüge oder besondere Aktivitäten),
- Informationen über die Einrichtung zusenden,
- Einrichtungszeitung oder Infobrief zusenden (falls vorhanden),
- ein bis zwei Wochen vor Ausbildungsbeginn einen Plan für die ersten Arbeitstage zusenden.

Einbindung während der Ausbildung:

- Teilnahme an Dienstübergaben und/oder Teamberatungen ermöglichen,
- regelmäßige Feedback-Gespräche sowohl durch die Praxisanleitung als auch durch die PDL durchführen; dabei den Auszubildenden ein Feedback geben,
- Feedback der Auszubildenden einfordern,
- frühzeitig Perspektiven aufzeigen: Welche Möglichkeiten der Beschäftigung und/oder der Qualifizierung bestehen nach der Ausbildung? ■

Literatur

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Blickpunkt Arbeitsmarkt.
Fachkräfteengpassanalyse (Stand: Dezember 2017)

Demografieportal des Bundes und der Länder, Anzahl der Pflegebedürftigen steigt vor allem bei den Hochbetagten, online https://www.demografie-portal.de/SharedDocs/Informieren/DE/ZahlenFakten/Pflegebeduerftige_Anzahl.html (letzter Zugriff am 13.10.2018)

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.):
Webseite Zukunftstag für Mädchen und Jungen in Brandenburg,
online <http://zukunftstagbrandenburg.de/> (letzter Zugriff am 13.10.2018)

Service-Learning in Deutschland gGmbH,
online <http://www.service-learning.de> (letzter Zugriff am 13.10.2018)

Netzwerk Lernen durch Engagement (2018), online
<https://www.servicelearning.de/praxis/netzwerk-lernen-durch-engagement>
(letzter Zugriff am 28.11.2018)

H3-2

Hinweise zur Begleitung der praktischen Ausbildung

Anja Walter

1. Handlungsbedarf

Pflegeunternehmen, die in Zukunft qualifizierte Fachkräfte gewinnen wollen, müssen sich für die Ausbildung in den Pflegeberufen engagieren. Die Beteiligung an der Ausbildung wird von vielen Akteuren im Berufsfeld als unbedingte Voraussetzung für die Bindung von Fachkräften betrachtet. Die Einrichtungen, die dies tun, bemerken jedoch häufig, dass das Leistungsniveau und die Motivation der jungen Menschen, die eine Altenpflegeausbildung beginnen, nachlassen. Daneben gestaltet sich der Einsatz von Lernenden mit unterschiedlichen angestrebten Qualifikationsniveaus – inklusive der Bachelorstudierenden – als Herausforderung.

Wenn die Kategorisierung der Generationen auch vielfach kritisiert wird, soll hier dennoch ein kurzer Blick auf die Bedürfnisse junger Menschen der sogenannten Generation Y, der zwischen den Jahren 1980 und 2000 Geborenen, geworfen werden. Hurrelmann und Albrecht bescheinigen der Generation zunächst grenzenlose Möglichkeiten, weshalb sie sie als Multioptionsgesellschaft bezeichnen (Hurrelmann/Albrecht 2014). Diese Menschen seien technikaffin, denn sie sind größtenteils mit dem Internet und mobiler Kommunikation aufgewachsen und fühlen sich diesbezüglich überlegen, so Hurrelmann und Albrecht. Sie arbeiten gern in Teams, mögen jedoch keine starren Hierarchien. Sie empfinden Freude an einer sinnhaften Arbeit, möchten aber ebenso über Zeit für Familie und Freizeit verfügen. Aufgrund des Fachkräftemangels können sie diese Forderungen auch stellen – sie werden gebraucht. Der Umgang mit Unsicherheiten und Ungewissheiten im Leben sei für sie selbstverständlich – sie haben bereits Krisen (z.B. die Weltwirtschaftskrise) erlebt und die Erfahrung gemacht, dass diese zu bewältigen sind. Bei wichtigen Lebensentscheidungen blicken die Menschen dieser Generation vor allem auf eigene Vorteile und ihr Wohlbefinden. Sie investieren viel Zeit und Geld in ihre Bildung, da sie diese als Schlüssel zu einem selbstbestimmten Leben betrachten. Sie binden sich nicht an politische Organisationen (ebd.).

Andere Studien zeigen, dass die Generation Y nach Sicherheit, Feedback und Anerkennung strebt. Die jungen Menschen erscheinen als stark angepasst, stressgeplagt und verunsichert und ziehen sich in das Private zurück. Heinzlmaier und Ikrath bezeichnen sie als „amoralische Egoisten“, die alle Entscheidungen am individuellen Nutzen ausrichten würden (Heinzlmaier/Ikrath 2013). Offenbar ist die Generation Y nicht so einheitlich: Neben denen, die Sicherheit und Geborgenheit in einem Team suchen und keine Risiken eingehen wollen, stehen diejenigen, die alle Möglichkeiten der Selbstverwirklichung und Selbstökonomisierung ergreifen, dabei jedoch nicht bereit sind, sich für den Beruf aufzuopfern. Daneben gibt es noch den Anteil der Jugendlichen, die sich dem Bildungssystem oder der Arbeitswelt teilweise oder gänzlich entziehen.

Was bedeutet es, wenn junge Menschen der Generation Y in die Pflegeausbildung kommen? Wie sind sie angesichts ihrer grenzenlosen Möglichkeiten überhaupt dafür zu gewinnen? Die Pflegeausbildung, respektive das Tätigsein in pflegerischen Handlungsfeldern, kann zunächst grundlegend als sinnstiftend wahrgenommen werden. Die tatsächlichen (Arbeits- und) Ausbildungsbedingungen schrecken jedoch junge Menschen häufig ab. Allzu oft werden Lernende ausschließlich als Arbeitskräfte gesehen, was Einfluss auf ihre Lernprozesse und auf die Entwicklung einer pflegeberuflichen Identität nimmt. Neben der Generationsspezifika muss auch die Lebensphase mit ihren typischen Entwicklungsaufgaben berücksichtigt werden. Die Jugendlichen in der Pflegeausbildung sind in der Spätadoleszenz und ringen um Identität und Selbstbewusstsein. Hiermit klingen schon einige Phänomene an, die das Lernen in der Pflegepraxis kennzeichnen.

In diesem Abschnitt werden die Anforderungen an die Pflegeausbildung und die Ausbildungssituation der Lernenden in der Pflegepraxis knapp beleuchtet. Handlungsmöglichkeiten für die Gestaltung der praktischen Pflegeausbildung für Praxisanleitende und Leitungspersonen werden abgeleitet. Dies geschieht unter Einbezug empirischer Befunde zum Lernen in der Pflegepraxis. Diese belegen, dass u.a. eine Sensibilisierung für die Rolle der Lernenden, die genauere Betrachtung des Anforderungsniveaus der Aufgaben der Lernenden sowie die Gestaltung der Anleitungssituationen durch pädagogisch qualifizierte Praxisanleitende enorme Wirkungen auf die Qualität der praktischen Ausbildung entfalten können und ebenso auf die Motivation der Lernenden. Die in der Praxis erprobten Fallbesprechungen werden als eine Möglichkeit dargestellt, Lernende aktiv in die Auseinandersetzung mit authentischen Problemstellungen einzubinden und sie somit bei der Entwicklung einer pflegeberuflichen Identität zu unterstützen.

2. Ziel

Die Ziele der aktuellen Altenpflegeausbildung sind im Rahmenlehrplan für die Altenpflege im Land Brandenburg beschrieben und werden hier nicht ausgeführt. Vielmehr wird zukunftsweisend auf ausgewählte Herausforderungen hingewiesen, die sich in den pflegerischen Handlungsfeldern bereits zeigen bzw. antizipieren lassen und die in der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Pflegeberuf, die im Rahmen des Pflegeberufereformgesetzes vom Juli 2017 erstellt wurde, Berücksichtigung finden werden.

Die Anforderungen an die Einrichtungen und damit an die zukünftige Pflegeausbildung, respektive an die Lehrenden und Praxisanleitenden, nehmen zu. Ein Grund ist die komplexer werdende Versorgungssituation, die mit einer Vielfalt und Diffusität von Aufgaben einhergeht. Diese bedürfen u.a. einer ausgeprägten situativen Urteilsfähigkeit der Pflegefachkräfte und eines durchdachten Skills- und Grade-Mixes. Weiterhin lassen sich veränderte Bedarfe der Bevölkerung erkennen, beispielsweise ein stärkeres Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Partizipation. Um damit angemessen umzugehen, benötigen Pflegefachkräfte Kompetenzen, mit denen sie Aushandlungsprozesse partizipativ gestalten können.

Die kulturelle Vielfalt in der Bevölkerung und in den Teams erfordert kulturelle Bildung und die Entwicklung einer persönlichen Haltung, die Andersartigkeit als Bereicherung versteht. Zukünftig wird es auch dringend geboten sein, stärker als bisher gesundheitspolitisch Einfluss zu nehmen. Es muss ein berufspolitisches Bewusstsein entwickelt und die Vertretung der eigenen Interessen eingeübt werden. Ansprüche werden weiterhin durch die zunehmende Technisierung und Digitalisierung der Pflege gestellt, die eine erweiterte Medienkompetenz erfordern sowie einen kreativen Umgang mit den technischen Möglichkeiten. Dies alles muss im Spannungsverhältnis von Ethik und Ökonomie reflektiert werden, um zu tragfähigen Konzepten zu gelangen.

Aus diesen Beispielen lässt sich ableiten, über welche Kompetenzen Pflegefachkräfte in Zukunft verfügen müssen. Im Rahmen von Berufsfeldanalysen für Curriculumprozesse wurden folgende Kompetenzen einer generalistischen Pflegekraft erarbeitet (vgl. Walter 2013, Bertelsmann Stiftung 2012, Hasseler/Görres 2005).

Kompetenzen einer generalistischen Pflegekraft:

- über eine differenzierte Situationswahrnehmung und situative Urteilskraft verfügen,
- den Pflegeprozess mit Patientinnen bzw. Patienten, Klienten, Bewohnern bzw. Bewohnerinnen und Angehörigen aushandeln und pflegerisches Handeln für verschiedene Zielgruppen anpassen,
- pflegerisches Handeln aus pflegewissenschaftlichen (z.T. bezugswissenschaftlichen) Erkenntnissen ableiten bzw. reflektieren,
- über Handlungsstrategien zur Verhinderung bzw. Verzögerung von Pflegebedürftigkeit verfügen,
- kulturelle Kompetenz,
- Empathie- und Kommunikationsfähigkeit, Entscheidungskompetenz,
- selbstständige Wissensaneignung, kritisches Hinterfragen, eigenständiges Arbeiten,
- Kompetenzen im Care und Case Management,
- über Teamfähigkeit, interdisziplinäres Denken, Vernetzungsfähigkeit verfügen,
- über eine reflektierte berufliche Identität und berufspolitisches Bewusstsein verfügen,
- digitale Kompetenzen,
- Nichtwissen bzw. Grenzen der eigenen Kompetenz erkennen.

Für die Absolventinnen und Absolventen eines Pflegebachelors lassen sich zusätzlich folgende Anforderungen bestimmen (vgl. Deutscher Pflegerat und Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft 2014):

- an empirischer Pflegeforschung und an der Implementierung von Forschungsergebnissen in die Pflegepraxis mitwirken,
- einrichtungsspezifische statistische Erhebungen (z.B. Sturz, Dekubitus) entwickeln und auswerten,
- an der Entwicklung und Verantwortung für die Umsetzung evidenzbasierter und/oder interprofessioneller einrichtungsspezifischer Leitlinien/Standards mitwirken und deren Umsetzung verantworten,

- den Pflegebedarf identifizieren und Konzepte erstellen,
- den pflegerischen Versorgungs- und Betreuungsbedarf (nach SGB XI) einschätzen,
- Mitarbeitende zu Fragen aktueller pflegerischer Versorgung beraten und anleiten,
- Prozesssteuerung, einzelfallorientierte Interventionen in hochkomplexen Pflegesituationen.

Da sich viele Kompetenzen erst in der pflegerischen Praxis entwickeln und entfalten können, ist das Zusammenwirken der Lernorte Schule bzw. Hochschule, Skills-Lab und Pflegepraxis beim Kompetenzerwerb besonders bedeutsam.

3. Beschreibung möglicher Vorgehensweisen

Das Zusammenwirken der Lernorte beim Kompetenzerwerb der Lernenden kann durch strukturelle und inhaltliche Aspekte unterstützt werden.

Strukturell wäre es wünschenswert, wenn Lehrende und Anleitende sich regelmäßig zur Planung der Praxisphasen der Lernenden und zum pädagogischen und pflegefachlichen Austausch treffen würden. Inhaltlich sollten von Lehrenden oder Praxisanleitenden – am besten gemeinsam – Praxisaufträge bzw. Lernaufgaben entwickelt werden, die das Lernen in der Pflegepraxis unterstützen. Bedeutsam ist weiterhin die Dokumentation der Lernprozesse, um Entwicklungen der Lernenden belegen und nachzeichnen zu können. Lehrende können Anleitende vor allem in pädagogischen Fragen beraten und gemeinsam können sie unter Mitwirkung der Lernenden konkrete Lerngelegenheiten vorbereiten, zum Beispiel Praxisbesuche zu bestimmten Themen, Anleitungswochen, Schulstation, Prüfungsvorbereitung oder Lernberatungsgespräche.

Beiläufiges (implizites) Lernen in der Pflegepraxis und Konsequenzen

Lernen in der Pflegepraxis geschieht überwiegend *implizit*, das heißt, es ist in die Arbeitszusammenhänge integriert und erfolgt gleichsam nebenbei. Darüber hinaus wird auch zielgerichtet, bewusst – also *explizit* – gelernt.

Die Lernenden nehmen kontinuierlich beiläufig wahr, wie ihre Praxisanleitenden Handlungsprobleme lösen und welche Prioritäten sie dabei setzen. Welche Rolle das implizite Lernen spielt, das zeigt beispielsweise die Wahrnehmung bestimmter *Wertigkeiten* pflegerischer Einzelhandlungen. Für Lernende erscheinen manche Handlungen mehr *wert* als andere. Sie möchten diese Handlungen schnell lernen, weil sie daran messen, „wie weit“² oder „wie gut“ sie in der Ausbildung sind. Dazu gehören z.B. das Spritzen, der Verbandwechsel oder die Infusionsvorbereitung. Diese Wertigkeit wird implizit auch vermittelt, sowohl von Praxisanleitenden als auch von Lehrenden. Praxisanleitende berichten, bei welchen Tätigkeiten sie Lernende selbstständig arbeiten lassen und wann sie Lernende begleiten: Einzelhandlungen mit *höherer Wertigkeit* werden eher begleitet und damit eher lernrelevant. Die Wertigkeit lässt sich auch an Inhalten von Reflexionsgesprächen

² Alle in Anführungszeichen gesetzten Formulierungen sind Aussagen von Lernenden in der Pflege.

und Prüfungsprotokollen ablesen. Zu *höherwertigen* pflegerischen Einzelhandlungen erhalten die Lernenden z.B. detailliertere Rückmeldungen. Über die genannten Wege eignen sich die Lernenden implizit die Zuschreibung von Wertigkeiten an. Bedeutsam ist dies auch, weil Lernende die Handlungsproblematiken im Zusammenhang mit pflegerischen Einzelhandlungen eher übergehen, die „weniger wert“ zu sein scheinen. Erleben sie z.B. eine Unsicherheit bei der Körperpflege eines Bewohners, gehen sie eher darüber hinweg, als wenn sie bei einem Verbandwechsel nicht weiterwissen. Es ist für Praxisanleitende bedeutsam, sich darüber bewusst zu sein, dass maßgebliche Aneignungsprozesse implizit verlaufen.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus, dass Lernprozesse in der Pflegepraxis häufig *implizit* verlaufen? Die Konsequenz bzw. das Schlüsselkonzept, um diesem Phänomen zu begegnen, ist Reflexion. Mit Reflexion ist hier eine bewusste Betrachtung während oder nach einer Pflege- bzw. Lernhandlung beschrieben. Die Reflexion wirkt sich maßgeblich darauf aus, wie erlebte Pflegesituationen gedeutet werden. Lernen aus Pflegeerfahrungen wird dadurch überhaupt erst möglich. Die Studien von Fichtmüller und Walter (Fichtmüller/Walter 2007) und Bohrer (Bohrer 2013) haben gezeigt: Wenn Lernende in der Pflegepraxis begleitet werden, reflektieren sie entschieden häufiger. Auch wenn Lernende selbständig gearbeitet haben, kann im Anschluss reflektiert werden, denn es geht um Lernen und nicht um Kontrolle.

Beispiele für offene Fragen im Reflexionsgespräch zwischen Praxisanleitenden und Lernenden:

- Wie habe ich mich während der Pflegesituation bzw. während der Anleitungssituation gefühlt?
- Wie hat sich vermutlich der Bewohner bzw. die Bewohnerin gefühlt? Woran mache ich das fest? Was genau habe ich beobachtet?
- Was ist mir in der Umsetzung gut gelungen? Wo habe ich mich unsicher gefühlt?
- Was möchte ich vertiefen oder erweitern? Wozu möchte ich nachlesen? Wo benötige ich Unterstützung durch Praxisanleitende?
- Welche Veränderungen habe ich an mir im Vergleich zu einer ähnlichen Pflegesituation wahrgenommen?

Ergänzt werden kann diese Reflexion des Lernprozesses durch eine Reflexion des pflegerischen Handelns. Dabei sollte beachtet werden, dass auch kleine, scheinbar nicht so wertige Handlungen genauso intensiv betrachtet werden, wie andere. Ebenso sollten dringend die Urteilkriterien hinterfragt werden, z.B. kann kritisch reflektiert werden, dass Lernende die Ausführung einer Handlung oft damit begründen, dass sie es selbst gern so hätten. Ziel ist hierbei, dass Lernende begründete Urteile unter Hinzuziehung verschiedener Kriterien bilden können. Das Erfahrungswissen von Praxisanleitenden sollte hier ebenso einbezogen werden wie pflegewissenschaftliches Wissen.³

³ Weitere zahlreiche Anregungen für die Reflexion von Lernprozessen in der Pflegepraxis finden sich in der Zeitschrift Forum. Ausbildung vom Prodos-Verlag, online <http://prodos-verlag.de> (letzter Zugriff am 13.10.2018)

Die Position der Lernenden beachten

Lernende sind in der Pflegepraxis in einer bestimmten Position, die entscheidenden Einfluss auf das Lernen in der Pflegepraxis nimmt. Diese Position wird sowohl von den Lernenden beschrieben, als auch von den Praxisanleitenden und Lehrenden (eher implizit) untermauert. Zu den Kennzeichen der Position gehört das Selbstbild der Lernenden. Ob sich die Lernenden als „untergeordnete Arbeitskraft“ erleben oder sich selbstverständlich als Lernende fühlen, hat Auswirkungen darauf, wie sie neue Situationen verarbeiten, welche Erwartungen sie zur eigenen Wirksamkeit haben, wie sie Widersprüche erleben, die mit ihrer Rolle verbunden sind und welche Strategien sie im Umgang damit entwickeln.

Die Tabelle H3.9 zeigt einige Merkmale der Selbstbilder, die als zwei Extrempole zu verstehen sind.

Selbstbild der Lernenden	Die Lernenden fühlen sich als untergeordnete Arbeitskraft: „Ich bin leider nur Schüler, auf mich reagiert ja keiner“.	Die Lernenden fühlen sich selbstverständlich als Lernende: „Wenn ich etwas nicht weiß, dann frage ich natürlich nach“.
Erleben der Position	Sie fühlen sich machtlos, wenig begleitet und allein gelassen. Manche arbeiten gern allein. Sie haben geringe Erwartungen an die eigene Wirksamkeit.	Sie melden Lernbedürfnisse an, empfinden Lernfreude und fühlen sich begleitet. Manche arbeiten gern allein. Sie haben hohe Erwartungen an die eigene Wirksamkeit.
„Theorie-Praxis-Verhältnis“	Die Nichtübereinstimmung des Verhältnisses von „Theorie“ und „Praxis“ wird als problematisch empfunden.	Sie erleben das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ eher als unproblematisch, da sie Widersprüche hinterfragen können.

Tabelle H3.9 Merkmale der Position als Lernende (vgl. Fichtmüller/Walter 2007)

Mit der Position der Lernenden sind Paradoxe verbunden. Zwei dieser Widersprüche sollen hier beschrieben werden: das Arbeitsweisenparadox und das Selbstständigkeitsparadox. Daran werden jeweils Strategien der Lernenden im Umgang damit veranschaulicht.

Das Arbeitsweisenparadox

Das Zitat einer Lernenden über ihren Umgang mit Zahnprothesen illustriert, welches Paradox Lernende erleben können:

„Ich nehm die immer raus nachts. Weil, ja, es sagen viele, dass sich dann die Zähne verändern können und dass es dann irgendwann nicht passt und so, aber ich denke mir, wenn das wirklich zu locker ist, dass die entweder rausfallen oder dann schief sind, ich hab dann immer Angst, dass sie irgendwie ersticken. Ich hol die immer nachts raus, ich find das irgendwie besser. So wurde es mir auch gezeigt, von Elena und von meinem alten Praxisanleiter (...). In der Schule sagen sie, wir sollen sie drin lassen, aber da bin ich nicht für. Hab meine eigene Meinung. (...) Jeder soll so, wie er es meint. Es wird beides gemacht und es wird beides respektiert. Ich denk mal bei anderen Schulen sagen sie, die sollen raus. Bei uns sagen sie, sie müssen drin bleiben. (...) Aber das ist genau so, wie bei uns in der Schule gesagt wird, wir sollen

keine Fingernägel schneiden, das ist Körperverletzung, hier werden Fingernägel geschnitten. Weil manchmal werden sie abgefeilt, aber es gibt hier nicht für jeden irgendwie Nagelpflege, Fußpflege oder so, da müssen wir das machen. (...) Das ist immer so unterschiedlich, ich find, Schule und hier, ist (...) Welten.“ (Bohrer 2013, S. 176)

Die Lernende erlebt, dass verschiedene, einander widersprechende Meinungen darüber existieren, wie mit Zahnprothesen umzugehen ist, dass es verschiedene *Arbeitsweisen* gibt. Um diesen Widerspruch aufzulösen, handelt die Lernende im Modus des *Anpassens*: Damit sie in der Situation handlungsfähig bleibt, übernimmt sie die Gepflogenheiten im Praxisfeld. Sie hinterfragt nicht, wie die differierenden Meinungen in Bezug auf die Situation zu verstehen wären. Stattdessen wertet die Lernende das Wissen aus dem Lernort Schule eher ab, da es ihr ebenso widersprüchlich und für die eigene Urteilsbildung nicht brauchbar erscheint. Einen möglicherweise aufkommenden Konflikt löst die Lernende auf, indem sie zum einen für Beliebigkeit plädiert („Jeder soll so, wie er es meint“) und zum anderen den „Theorie-Praxis-Konflikt“ als allgemeingültige Erklärungsformel heranzieht: „Schule und hier, ist (...) Welten“. Als Grund für die (eher unbewusste) Wahl dieser Strategie lässt sich bei der Lernenden zunächst einmal ihr Gefühl identifizieren: Sie hat Angst, dass die Bewohnerin erstickt. Zudem gibt sie dem Vorrang, was ihr die Modellpersonen in der Pflegepraxis zeigen, ohne auf deren Argumentation einzugehen. Es bleibt unklar, inwieweit sie Begründungen für diese Vorgehensweise mit den Modellpersonen in der Pflegepraxis besprochen hat. Des Weiteren scheint auf, wie die Lernende Wissen versteht und gebraucht – nämlich als *Anwendungswissen*.⁴ Sie verfügt vermutlich über ein Verständnis von *Theorie* und *Praxis*, in dem *Theorie* „1:1“ in der Praxis anwendbar sein muss. Kann das in der Schule gelernte Wissen nicht ungebrochen angewendet werden, scheint es unbrauchbar und wird abgewertet.

Bei anderen Lernenden, die beobachtet und befragt wurden, zeigen sich noch weitere Gründe für die Anpassungsstrategie: das Selbstbild und bisherige Erfahrungen bzw. vermutete Konsequenzen. Eine Lernende beschreibt ihr Selbstbild beispielsweise so: „Man hat im Endeffekt nichts zu sagen, man ist das unterste Glied da, und da hat man kaum Einfluss.“ (Fichtmüller/Walter 2007, S. 585) Ein Lernender führt zu den Konsequenzen aus: „Das ist immer so ein Zwiespalt. Das ist sehr, sehr riskant würde ich sagen (...) und das hat dann manchmal böse Konsequenzen. Da muss man vorsichtig sein, was man da sagt.“ (ebd.) Anpassung kann – als Lernhandeln begriffen – auch ganz andere Gründe haben. Lernende wollen sich zu Beginn in einem Pflegebereich erst einmal zurücknehmen, sie wollen sehen, „wo der Hase langläuft“. Sie verfolgen damit den Wunsch nach Zugehörigkeit und Akzeptanz im Praxisfeld. Anpassung an die formellen und informellen Regeln im Praxisfeld kann für Lernende daher durchaus eine sinnvolle und hilfreiche Strategie sein, sofern sie nicht vollkommen fraglos darin verbleiben.

⁴ Die Anwendung ist auf standardisierte situative Bedingungen bezogen, die nur einen begrenzten Toleranzbereich aufweisen dürfen. Dies funktioniert so lange, wie das verinnerlichte Wissen auf passende situative Bedingungen trifft.

Die Strategien der Lernenden im Umgang mit dem Arbeitsweisenparadox lassen sich in zwei Richtungen interpretieren: Sie passen sich aktiv oder passiv der vorgelebten Arbeitsweise an oder grenzen sich davon ab. Abgrenzend wenden sie sich zum Beispiel an verschiedene Pflegekräfte und beobachten, wie unterschiedlich eine Pflegehandlung ausgeführt werden kann. Manchmal schauen sie auch einfach nicht hin, wenn in ihren Augen unkorrekt gehandelt wird und grenzen sich innerlich ab. Sie sagen dann zu sich selbst, dass sie später, wenn sie selbst die Verantwortung tragen, anders arbeiten werden.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem Arbeitsweisenparadox und den darauf bezogenen Strategien der Lernenden, um damit umzugehen?

Eine wichtige Erkenntnis in diesem Zusammenhang ist Folgende: Selbständig werden in der Pflegepraxis erfordert von den Lernenden Urteilsbildung und die Entwicklung einer eigenen Haltung darüber, wie eine Pflegesituation zu verstehen ist und welches Pflegehandeln das „Richtige“ ist. Zunächst einmal sollte das Selbstbild als Lernende gestärkt werden, so dass ein lernender Umgang mit verschiedenen Meinungen und Widersprüchen selbstverständlich werden kann. Die Widersprüche müssen aufmerksam wahrgenommen und reflektiert werden, denn häufig nehmen Lernende eine Arbeitsweise als „unkorrekt“ wahr, die sich bei näherer Betrachtung als begründete modifizierte Handhabung herausstellt. Es sollten Gründe (z.B. explizites Wissen, Erfahrungswissen) bzw. Bedingungen für das Handeln der Lernenden bzw. der Pflegenden rekonstruiert und dann geurteilt werden.

In Bezug auf das Eingangszitat zum Arbeitsweisenparadox könnte dies bedeuten, dass die Lernende mit ihrer Praxisanleiterin die konkrete Situation der Bewohnerin anhand folgender Fragen bespricht:

- Welches empirische Wissen über den Umgang mit Zahnprothesen liegt vor?
- Wie ist die konkrete Situation? Was muss einbezogen werden? Welche Wünsche und Gefühle hat die Bewohnerin dazu? Wie ist ihr Wohlfühl mit Zähnen. Fühlt sie sich nackt ohne Zähne? Wie gut sitzt die Prothese? Wie ist die Mund-Schleimhaut-Situation? Ist genügend Feuchtigkeit im Mund? Welche Sogwirkung entfaltet die Prothese auf den Kiefer?

Würde die Lernende in diesem Sinne die gängige Praxis hinterfragen, so würde sie ihr spezifisches Wissen zu dieser Bewohnerin heranziehen und könnte die Gründe erläutern, die in diesem Fall für oder gegen die eine oder andere Verfahrensweise im Umgang mit der Zahnprothese sprechen. Um dies zu lernen, benötigt sie die Unterstützung der Praxisanleitenden als Modellpersonen. Die Lernenden erleben oft einen Aha-Effekt, wenn sie sich vergegenwärtigen, dass Wissen allein nicht zu professionellem Handeln führt.

Das Selbstständigkeitsparadox

Eine Lernende berichtet über den Umgang mit ihren Lernbedürfnissen:

„Also im Haus B. hatte ich erst Schwierigkeiten. Ich habe meine Lernbedürfnisse zurückgestellt. Ich habe immer das gemacht, was man mir gesagt hat (...) Dann hat mein Praxisanleiter gesagt, dass ich meine Lernbedürfnisse nicht zurückstellen soll, ich soll sagen, ich möchte das mal gerne sehen, kannst Du mir das zeigen oder das interessiert mich, das ist mein Ziel oder so (...). Dann hat man auch so ein bisschen Angst: ‚Frage ich jetzt oder frage ich nicht? Stört den das jetzt?‘ Wenn die halt im Stress sind, dann ist man auch ein bisschen mies gelaunt, dann denkst Du so: ‚Nee ich warte mal noch ein bisschen ab, bevor ich Ärger kriege, dann stecke ich auch ein bisschen zurück, wenn zu viel Stress ist, das behindert einen ein bisschen so mit der Zeit.“ (Bohrer 2013, S. 273)

Die Lernende erlebt einen Widerspruch, dass Selbständigkeit verlangt und zugleich unterbunden wird. Die vordergründigen Strategien der Lernenden lassen sich wiederum dem Modus des *Anpassens* zuordnen: Die Lernende nimmt sich zunächst stark zurück. Mit etwas Erfahrung in der Pflegepraxis wägt sie ab, in welchen Situationen sie ihre Lernbedürfnisse äußert oder wann sie sich eher zurücknimmt. Als Grund für die (eher unbewusste) Wahl der Strategie lässt sich bei der Lernenden das Feedback ihres Praxisanleiters vermuten. Anfänglich hat sie immer das gemacht, was die Pflegepersonen ihr gesagt haben, dann wird sie von ihrem Praxisanleiter aufgefordert, ihre Lernbedürfnisse zu äußern. Die Modellperson hat hier demnach Einfluss genommen und sie in ihrer Position als Lernende gestärkt. Dennoch hat die Lernende weiterhin Angst vor „Ärger“ oder der „Laune“ der Pflegenden. Es spielen also auch Gefühle, bisherige Erfahrungen mit Modellpersonen oder antizipierte Konsequenzen eine Rolle bei der Wahl der Strategien. Die Lernende erwähnt ebenso Stress und Zeitmangel der Pflegenden und spricht damit die Rahmenbedingungen an. Insgesamt scheint sie ihr Selbstbild als Lernende und Arbeitskraft abzuwägen.

Die Lernende im folgenden Zitat ist sich ihrer Rolle als Lernende mit zunehmender Ausbildungserfahrung etwas sicherer geworden:

„Hier habe ich direkt am Anfang E. (Name der Praxisanleiterin, A.d.V.) meine Ziele gesagt und wir versuchen es dann in dem Einsatz umzusetzen (...) ich sag schon jetzt, was ich lernen will. Wir haben ja auch in der Mappe so ganz viele Themen, die wir ja sowieso (...) abhaken müssen, und vor meinem Praxiseinsatz gucke ich dann immer, was ich noch nicht hab, was ich gern lernen will, zum Beispiel beim ambulanten Dienst, da kann ich jetzt was ganz anderes lernen als hier, da werde ich mir dann auch Ziele formulieren, ganz am Anfang. Das finde ich besser, weil im Haus A. habe ich das so ein bisschen zurückgesteckt. War ja auch mein erster Einsatz, da ist man sich unsicher und man weiß nicht so, ob man das sagen darf.“ (Bohrer 2013, S. 253)

Unterstützt durch ihre Ausbildungsmappe setzen sich die Lernende eigene Ziele für ihren Praxiseinsatz. Sie unterscheidet zwischen ihren Lernstrategien am An-

fang der Ausbildung (Zurückstecken aus Unsicherheit) und ihren aktuellen Strategien (Sagen, was sie lernen will). Sie arbeitet aktiv für ihre Selbständigkeit im Praxiseinsatz. In ihrer Praxisanleiterin hat die Lernende offenbar eine Person, die mit ihr gemeinsam an ihren Lernzielen arbeitet („Wir versuchen es dann in dem Einsatz umzusetzen.“).

Das Selbstständigkeitsparadox kann sowohl Anpassungs- als auch Abgrenzungsstrategien bei den Lernenden hervorrufen. Eine Strategie der äußeren Abgrenzung wird in folgendem Zitat deutlich:

„Ich hab mich halt auch dagegen gewehrt und hab gesagt: ‚Hier, am Wochenende, darf ich ´ne komplette Seite machen, weil Personalmangel ist‘, da hab ich zwölf Patienten und muss die versorgen, mir wird gesagt, ich hab alles gut gemacht, und im anderen Moment wird mir gesagt ‚Ja, meinst Du denn, Du schaffst Dein Examen gut? Meinst Du denn Du schaffst das?‘“ (Bohrer 2013, S. 275)

Diese Lernende stellt sich offensiv dagegen, dass ihr die bereits erworbene Selbständigkeit in für sie unverständlicher Weise wieder entzogen wird. Diese Situation macht darauf aufmerksam, dass Lernende Diskontinuität erleben hinsichtlich der Entwicklung ihrer beruflichen Identität als Pflegende und dass sie dies als verunsichernd und demotivierend erleben. Eine weitere Strategie der Abgrenzung ist das Alleinlernen: Es ist eine Lernform, die einerseits von Lernenden selbst häufig bevorzugt wird, und die andererseits unter den Rahmenbedingungen in der Pflegepraxis schlichtweg notwendig ist. Im Hinblick auf die Entwicklung ihrer beruflichen Identität ermöglicht Alleinlernen den Lernenden, eigene Vorstellungen von Pflege umzusetzen, Handlungsspielräume auszuschöpfen und gegebenenfalls anderen Vorstellungen von Kolleginnen und Kollegen aus dem Weg zu gehen:

„Aber das ist halt der Vorteil an den eigenen Zimmern: Du hast Deinen eigenen Ablaufplan im Kopf oder schreibst Dir was auf, was Du machen willst, aber dann hast Du halt keinen dabei (...). Wenn ich meine eigenen Patienten hab und mir irgendwie die Zeit noch ein bisschen einordnen kann, dann lese ich auch lieber nochmal was nach.“ (Bohrer 2013, S. 154)

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem Selbstständigkeitsparadox und den Strategien des Lernenden damit umzugehen?

Ein wichtiger Schritt ist es, sich gemeinsam mit Lernenden über erlebte Paradoxien im Prozess des Selbständigwerdens auseinanderzusetzen. Beispielsweise geschieht dies darüber, dass bestimmte Lernideale („jederzeit Fragen stellen“, „Eigeninitiative zeigen“) daraufhin überprüft werden, in welchen Situationen sie realisierbar sind. Weiterhin sollten Lernende darin unterstützt werden, ihre eigenen Strategien im Umgang mit dem Spannungsfeld wahrzunehmen und kritisch zu reflektieren. Beispielsweise können sie angeregt werden, ihre Lernstrategien zu hinterfragen:

- Welche Lernstrategien wähle ich bewusst oder weniger bewusst? Mit welchen Konsequenzen von Seiten der Pflegenden habe ich gerechnet? Wie sahen die tatsächlichen Konsequenzen aus?

- Praxisanleitende können ihrerseits reflektieren: Wann ermögliche ich Lernenden ihre Selbstständigkeit? Wann verwehre ich sie ihnen? Inwieweit lege ich den Lernenden die Begründung für meine Entscheidungen dar?

Lernende und Praxisanleitende können auf diese Weise in einen Austausch über Vor- und Rückschritte auf dem Weg des Selbständigwerdens gehen und Bedingungen dafür in den Blick nehmen.

Insgesamt sollten Lehrende und Anleitende sich grundlegend dafür sensibilisieren, dass die pflegeberufliche Identitätsentwicklung der Lernenden in die Lernprozesse der Pflegepraxis eingebettet ist. Diese Identitätsentwicklung kann auch als Bildungsprozess gedeutet werden und drückt sich in zunehmender Selbstbehauptung der Lernenden aus.

Selbstbehauptung zeigt sich bei den Lernenden beispielsweise darin, dass sie:

- Lernbedürfnisse äußern,
- bei Urteilsbildungen ihr eigenes Gewissen befragen und für ihre Urteile einstehen,
- in ihren Augen unkorrektes Pflegehandeln hinterfragen,
- Verantwortung übernehmen und selbstständig arbeiten wollen,
- abwägen, sich begründet zurücknehmen und aushandeln,
- differenzierte Rückmeldungen erhalten wollen.

(vgl. Walter/Bohrer 2015)

Die Identitätsarbeit der Lernenden im Lernprozess in der Pflegepraxis zu erkennen (und anzuerkennen) und Lernende in der Wahrung ihrer Integrität zu unterstützen, sind bedeutsame Aufgaben für Praxisanleitende und Lehrende. Sie können die Selbstbehauptung der Lernenden stärken und sie darin unterstützen, ein reflektiertes Verständnis von „Theorie“ und „Praxis“ zu entwickeln. Entscheidend ist allerdings, welches Verständnis sie selbst dazu besitzen. Ganz konkret spiegelt sich dieses Verständnis in Konzepten und Instrumenten zur Vernetzung der Lernorte wider, beispielsweise in Konzepten zu Schulstationen und Anleitungswochen und in Instrumenten wie Praxisaufträgen, Gesprächsprotokollen, Lerntagebüchern oder Beurteilungsbögen. Im besten Fall regen sie dazu an, für Situationen aufmerksam zu werden, in denen ein Bildungspotenzial steckt, was über konkrete Impulse und Fragen aufgegriffen werden kann. Nur durch eine professionelle Praxisanleitung und Praxisbegleitung, die die Bedingungen des Lernens in der Pflegepraxis reflektieren, können Lernende erfahren, was es heißt, zwischen individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und Anforderungen der Pflegepraxis zu vermitteln.

Mitverantwortung des Teams und der Führungskräfte

Führungskräfte sollten den Praxisanleitenden Freiräume und Anreize für diese wertvolle Arbeit mit den Lernenden geben, denn die Anleitenden haben als Modellpersonen eine enorme Bedeutung für die Lernenden. Sie sollten zudem nicht

nur über ausgeprägte fachliche Kompetenzen verfügen, sondern auch pädagogische Fortbildungen besuchen. Exemplarisch finden sich in den Arbeitshilfen einige Kompetenzen, über die Praxisanleitende verfügen sollten.

Arbeitshilfe AH3-2.1
Notwendige Kompetenzen von Praxisanleitenden



Des Weiteren hat die Praxis gezeigt, dass die Einbindung Lernender in die interprofessionellen Koordinierungsgespräche den Lernprozess unterstützen und die Perspektive auf die Lernenden lenken kann. Lernende können darüber angemessen gefordert und gefördert werden, gegebenenfalls entwickeln sie eine dauerhafte betriebliche Zugehörigkeit. Beobachtungen haben gezeigt, dass Lernende zahlreiche Kompetenzen in interprofessionellen Fallbesprechungen erwerben können.

siehe Kapitel H5-2



Arbeitshilfe AH3-2.2
Lernmöglichkeiten in interprofessionellen Fallbesprechungen



Weiterhin beschäftigen die Praxisanleitenden die zunehmenden Leistungsunterschiede der Lernenden. Dies wird verschärft durch die zunehmende Vielfalt an Ausbildungsniveaus, die bis hin zu Bachelorstudierenden reichen. Auch diese Lernenden müssen ebenso angeleitet werden. Eine noch so gute Praxisanleitung wird diese Unterschiede nicht aufheben können. Demnach kann der Weg nur darin bestehen, aufmerksam wahrzunehmen, wo die Lernenden stehen, welche Unterstützung sie benötigen und sie in ihrem Lernprozess zu beraten. Bedeutsam sind in diesem Zusammenhang immer wieder Reflexionsgespräche mit den Lernenden über ihre Voraussetzungen und Möglichkeiten beim Lernen, über ihre Lernerfolge und Misserfolge.

In der Arbeitshilfe AH3-2.3
Ideen für Reflexionsgespräche für Lernende und Praxisanleitende finden sich einige Vorschläge für Lernberatungsgespräche (vgl. auch Walter 2014, 2016).



Weiterhin benötigen alle Lernenden dringend ein differenziertes Feedback, um sich weiterentwickeln zu können und um zu wissen, was von ihnen erwartet wird. Natürlich werden auch Lernende in die Pflegeausbildung kommen, die Praxisanleitende für nicht geeignet halten. Ob dieser Eindruck richtig ist, muss herausgefunden werden. Hier ist eine engmaschige Begleitung gefragt und ein authentischer Umgang mit den Eindrücken von den Lernenden.

Dazu sei der Bericht einer Praxisanleiterin zitiert, der zum Ausdruck bringt, worum es in der Begleitung geht:

„Also ich hatte vor kurzem eine Schülerin (...), die war schon zwei Wochen da, und dann hatte ich mit ihr gearbeitet, und dann kamen schon von anderen Bemerkungen und dann habe ich gedacht: O je, was ist denn das für eine. Die kam mir vor, als ob sie vollkommen unfähig wäre, also nach dem ersten Eindruck, und dann kamen eben einige Dinge zusammen, und dann habe ich mich mit ihr zusammen hingesetzt und habe gesagt: Pass auf, das und das und das ist mir aufgefallen in der Arbeit, und wenn ich dich jetzt, zu diesem Zeitpunkt bewerten müsste, hätte ich dir eine fünf geben müssen, und da wärest du noch gut bei weggekommen und so. Dann war sie natürlich erst mal erschrocken und hat auch geweint und dann habe ich gesagt: wir müssen uns jetzt mal zusammen überlegen, wie wir das die nächste Zeit uns erarbeiten können und (...) da haben wir wirklich schriftlich uns zusammengesetzt und wirklich, was will sie erreichen, was will sie erlernen, und das ging sehr gut, das habe ich dann in Absprache mit der Schule gemacht (...), und dann haben

wir uns das langsam erarbeitet und sie hat sich dadurch auch weiterentwickelt, aber auch nur deshalb, weil man mit ihr ganz ehrlich umgegangen ist, und ich habe dann auch den anderen Kollegen gesagt: Die Schülerin will kein Mitleid haben. Sie will schon, dass man ihr was sagt, aber es kommt immer auf die Art und Weise drauf an. Das hatte auch mit ihrer privaten Situation, mit ihrer Persönlichkeit was zu tun und (...) zum Schluss wurde das Zeugnis eine 2,6. Das ist für Schüler auch nicht so gut, aber für sie, für die Entwicklung hatte sie sich dadurch sehr gut weiterentwickelt. (...) Also die Probleme hatten Ursachen in ihrem privaten Bereich. Das hing mit der Erziehung der Schülerin zusammen. (...) Sie hatte unwahrscheinliche Hemmungen und Unsicherheiten. Das hat sich so geäußert, die hat gar nichts mit den Patienten geredet oder die war so unsicher, ich habe mit ihr gewaschen und die Patientin saß auf dem Steckbecken und sie hat das Steckbecken genommen und auf den Nachttisch gestellt. Oder sie wollte Mundpflege im Liegen machen. Und am Anfang dachte man, das ist eine Unfähigkeit, aber das war keine Unfähigkeit, sondern das war einfach durch diese extremen Hemmungen oder so, und die Ängste, die sie in sich hatte, weil sie immer so das Gefühl hat und weil ihr das immer so vermittelt wurde, sie ist nichts wert und sie kann nichts. Das konnte man zwar sicher nicht ganz abbauen, weil dieses private Problem beseitigt werden müsste, aber mit einem gewissen Selbstbewusstsein ist sie doch aus diesem Einsatz rausgegangen.“
(Fichtmüller/Walter 2007, S. 650)

Allzu oft werden kleine Situationen im pflegerischen Alltag nicht als Lernanlässe gedeutet, somit zieht die Lernmöglichkeit ungenutzt vorüber. Wenn Praxisanleitende sensibel für diese Momente sind, können Lernende jeden Tag etwas Neues lernen. Wenn Praxisanleitende den Lernenden zudem Selbstbestimmung im Lernprozess, soziale Eingebundenheit im Team und ein Erleben ihrer Kompetenzen ermöglichen, werden Lernende auch ihre Motivation aufrechterhalten. ■

Literatur

Bertelsmann Stiftung (2012): Pflege 2030. Versorgungslücke in der Pflege sorgt für Handlungsdruck bei den Kommunen, online https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/44_Pflege_vor_Ort/DL_Themenblatt_Pflegereport_2030.pdf (letzter Zugriff am 13.10.2018)

Bohrer, Annerose (2013): Selbstständigwerden in der Pflegepraxis. Eine empirische Studie zum informellen Lernen in der praktischen Pflegeausbildung, Berlin (wvb)

Deutscher Pflegerat und Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft (2014): Arbeitsfelder akademisch ausgebildeter Pflegefachpersonen, online http://www.deutscher-pflegerat.de/presse/pressemitteilungen/2014-12-09_PP_dpr_dgp_arbeitsfelder-akademisch-ausgebildeter-pflegefachpersonen_08-14.pdf (letzter Zugriff am 10.04.2015)

Fichtmüller, Franziska; Anja Walter (2007): Pflegen lernen – empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns, Göttingen (V&R unipress)

Hasseler, Martina; Stefan Görres (2005): Was Pflegebedürftige wirklich brauchen. Zukünftige Herausforderungen an eine bedarfsgerechte ambulante und stationäre pflegerische Versorgung, Hannover (Schlütersche)

Heinzlmaier, Bernhard; Philipp Ikrath (2013): Generation Ego. Die Werte der Jugend im 21. Jahrhundert, Wien (Promedia)

Hurrelmann, Klaus; Erik Albrecht (2014): Die heimlichen Revolutionäre – Wie die Generation Y unsere Welt verändert, Weinheim (Beltz)

Kuckeland, Heidi; Kordula Schneider (2011): Lernbegleitung - individuelle Form des Lehrens- und Lernens, In: Unterricht Pflege, Heft 3/2011, S. 13-17

Muster-Wäbs, Hannelore; Rainer Pillmann-Wesche, Barbara Fahland (2011): Lernentwicklungsgespräch, In: Unterricht Pflege, Heft 3/2011, S. 35-39

Pflegeberufereformgesetz vom Juli 2017 (gilt ab 2020), online
<http://www.bundesgesundheitsministerium.de/service/begriffe-von-a-z/p/pflegeberufegesetz.html> (letzter Zugriff am 13.10.2018)

Walter, Anja (2013): Schulnahe Curriculumentwicklung, In: Ertl-Schmuck, Roswitha; Ulrike Greb (Hrsg.), Pflegedidaktische Handlungsfelder, Weinheim und München (Juventa), S. 124-151

Walter, Anja (2014): Die Lernenden als Dreh- und Angelpunkt individueller Förderung, In: Fiebig, Edda (Hrsg.), Individuelle Förderung – Leitfaden für berufliche Schulen, Berlin (Cornelsen), S. 37-68

Walter, Anja; Annerose Bohrer (2015): Entwicklung beruflicher Identität – empirische Erkenntnisse zum Lernen in der Berufspraxis, In: Pädagogik für Gesundheitsberufe, Heft 2/2015, S. 23-31

Walter, Anja; Harald Kunz, Jana Werner (2018): Konzept zum Zertifikatsstudium Praxisanleiter/in für Gesundheitsberufe, Institut für Gesundheit der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg (unveröffentlichtes Papier)

Arbeitshilfen AH3

S. 27

Arbeitshilfe AH3-2.1
**Notwendige Kompetenzen
von Praxisanleitenden**

Anja Walter

S. 29

Arbeitshilfe AH3-2.2
**Lernmöglichkeiten in
interprofessionellen
Fallbesprechungen**

Anja Walter

S. 31

Arbeitshilfe AH3-2.3
**Ideen für Reflexionsgespräche
für Lernende und
Praxisanleitende**

Anja Walter

Notwendige Kompetenzen von Praxisanleitenden

Anja Walter

Berufliches Selbstverständnis als Praxisanleitende entwickeln

Die Praxisanleitenden

- verfügen über ein reflektiertes Selbstverständnis; reflektieren ihre Motivation, ihre Rollenausgestaltung und ihre Aufgaben im Ausbildungsprozess.
- verfügen über eigene, reflektierte Anleitungserfahrungen,
- reflektieren ihre eigene pflegeberufliche Expertise,
- verfügen über ein differenziertes Verständnis von „Theorie“ und „Praxis“,
- sind sich der möglichen Spannungen zwischen Wissen und pflegerischem Handeln bewusst und tarieren diese aus,
- identifizieren und reflektieren Erwartungen, die an sie gestellt werden und die sie an sich selbst haben, vor dem Hintergrund ihrer Vorstellungen zu einer „idealen Pflegefachkraft“, gehen angemessen damit um,
- reflektieren ihr Bild von Lernenden und Studierenden sowie die Erwartungen, die sie an sie stellen,
- verfügen über grundlegende Kenntnisse zu aktuellen Entwicklungen in den Gesundheitsberufen und beziehen Positionen dazu,
- sind für berufspolitische Entwicklungen im Hinblick auf Praxisanleitung sensibilisiert und beteiligen sich an strukturellen Forderungen im Rahmen ihrer Möglichkeiten.

Rahmenbedingungen der Praxisanleitung gestalten

Die Praxisanleitenden

- gestalten ihr Anleitungs- und Beratungshandeln vor dem Hintergrund der gesetzlichen, verbandsspezifischen und ethischen Rahmenbedingungen aus,
- verfügen über ein Gesamtverständnis der Ausbildungsbedingungen,
- verfügen über grundlegende Kenntnisse zum Lernfeldkonzept und sind für die Bedeutung des Perspektivwechsels von der Fach- zur Handlungssystematik sensibilisiert,
- unterscheiden Praxisanleitung von Praxisbegleitung,
- planen und organisieren praktische Einsätze mit Lernenden bzw. Studierenden phasenbezogen,
- verwenden angemessene Instrumente der praktischen Ausbildung und entwickeln sie weiter.

Lernen lernen

Die Praxisanleitenden

- reflektieren ihre eigene Lernbiografie und ihr Verständnis vom Lernen und ziehen Konsequenzen für ihre Anleitungstätigkeit,
- reflektieren pädagogische Situationen mit Hilfe von Theorien und Konzepten über das Lernen, über Motivation und Emotion,
- verfügen über Lernstrategien für berufspraktisches Lernen,
- zeigen die Besonderheiten der Entwicklungsphase Jugend- und Erwachsenenalter auf und ziehen begründete Konsequenzen für die Gestaltung beruflicher Lernprozesse,
- verfügen über Methodenkompetenz zur eigenen, systematischen Situationsreflexion als Beitrag zum lebenslangen Lernen,
- verfügen über grundlegende Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens, des Moderierens und Präsentierens.

Für die eigene Gesundheit sorgen

Die Praxisanleitenden

- reflektieren ihren eigenen Umgang mit Stress und entwickeln angemessene Handlungsstrategien,
- identifizieren und reflektieren die Bedingungen im Arbeitsfeld im Hinblick auf Gesundheit und ziehen Konsequenzen für den Anleitungsprozess,
- reflektieren, inwieweit Gesundheitsförderung aktuell in das berufliche Handeln integriert ist und entwerfen diesbezüglich Handlungsmöglichkeiten,
- sind für die Bedeutung supervisorischer Angebote sensibilisiert.

Interaktionsprozesse gestalten

Die Praxisanleitenden

- gestalten die Beziehung zu anzuleitenden Personen lernförderlich,
- verwenden die Wissensbestände, die Theorien und Modelle der Kommunikation und Interaktion zur Analyse von Gesprächssituationen und beziehen sie bei der Ausgestaltung von Lernprozessen ein,
- identifizieren und reflektieren Kommunikationsbarrieren,
- geben angemessenes Feedback in Gesprächssituationen.

Anleitungs- und Beratungssituationen gestalten

Die Praxisanleitenden

- verfügen über grundlegende Kenntnisse der Modelle in der Beratung und der Anleitung, die sich auf verschiedene Settings beziehen,
- bereiten Anleitungs- und Beratungssituationen vor, indem sie mit anzuleitenden Personen:
 - Lernbedarfe und Lernvoraussetzungen identifizieren und angemessene Umgangsweisen damit aushandeln,
 - erforderliche Kompetenzen formulieren und geeignete Methoden für den Lernprozess auswählen,
- bereiten Anleitungs- und Beratungssituationen mit anzuleitenden Personen kriteriengeleitet nach, reflektieren die gemeinsam erlebten Situationen und dokumentieren die Lernprozesse,
- unterscheiden Merkmale geplanter und ungeplanter Anleitungen und nutzen das Potenzial, das in situativen Gegebenheiten steckt,
- beraten anzuleitende Personen zu ihrem Lernprozess.

Feedback geben und beurteilen

Die Praxisanleitenden

- verfügen über grundlegende Kenntnisse zu Feedback und Beurteilung,
- verwenden Feedback- und Beurteilungsinstrumente und entwickeln diese weiter,
- reflektieren ihre eigenen Beurteilungen,
- führen Beurteilungsgespräche angemessen.

In Teams zusammenarbeiten und Praxisanleitung als Führungsaufgabe

Die Teilnehmenden

- verfügen über grundlegende Kenntnisse zur Gruppenpsychologie,
- agieren angemessen in inter- und intraprofessionellen Teams und stellen sich als Vorbilder zur Verfügung,
- reflektieren ihre Führungsrolle und entwickeln einen angemessenen Führungsstil,
- tarieren Nähe und Distanz aus,
- führen konstruktive Kritikgespräche.

Das Berufsfeld erkunden und professionelles Handeln reflektieren

Die Praxisanleitenden

- verfügen über einen grundlegenden Überblick über das Berufsfeld Gesundheit (Arbeitsfelder, Berufe, aktuelle Entwicklungen, Aus-, Fort- und Weiterbildung, usw.),
- reflektieren ihr Verständnis von professionellem Handeln in Gesundheitsberufen,
- verfügen über hermeneutisches Fallverstehen, d.h. sie verschränken verfügbares professionelles, fachwissenschaftliches Wissen mit konkreten beruflichen Situationen und entwickeln zukünftige Handlungsentwürfe.

Lernprozesse in der beruflichen Praxis theoriegeleitet betrachten und gestalten

Die Praxisanleitenden

- reflektieren anhand von Befunden über das Lernen in der beruflichen Praxis ihr Anleitungs- und Beratungshandeln und leiten Konsequenzen daraus ab,
- reflektieren ihr Anleitungshandeln anhand von Modellen zur Kompetenzentwicklung,
- sind für die Bedeutung von expliziten und impliziten Lernprozessen in der Berufspraxis sensibilisiert und leiten Konsequenzen aus der Tatsache ab, dass implizites Lernen in weiten Teilen einer Reflexion bedarf,
- reflektieren ihr Verständnis von „Transfer“ anhand von Implementierungs- und Transfertheorien,
- verfügen über grundlegende Kenntnisse zur Bedeutung subjektiver Theorien und knüpfen in ihrem Anleitungs- und Beratungshandeln daran an.

Lernortkooperation gestalten

Die Praxisanleitenden

- differenzieren die Lernorte für Lernende bzw. Studierende kriteriengeleitet und leiten Konsequenzen für ihr pädagogisches Handeln ab,
- sind sich ihrer Rolle bei der Ausgestaltung der Lernortkooperation bewusst,
- reflektieren und entwickeln innovative Instrumente zur Lernkooperation,
- verfügen über grundlegende Kenntnisse im Hinblick auf Lernsettings, in denen berufspraktisches Handeln eingeübt wird,
- reflektieren Anspruch und Wirklichkeit der Praxisanleitung und positionieren sich persönlich dazu.

Vgl. **Walter, Anja; Harald Kunz, Jana Werner (2018)**: Konzept zum Zertifikatsstudium Praxisanleiter*in für Gesundheitsberufe, Institut für Gesundheit der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg (unveröffentlichtes Papier)

Arbeitshilfe AH3-2.2
 Lernmöglichkeiten in interprofessionellen
 Fallbesprechungen

Anja Walter

Institutionelle Bedingungen

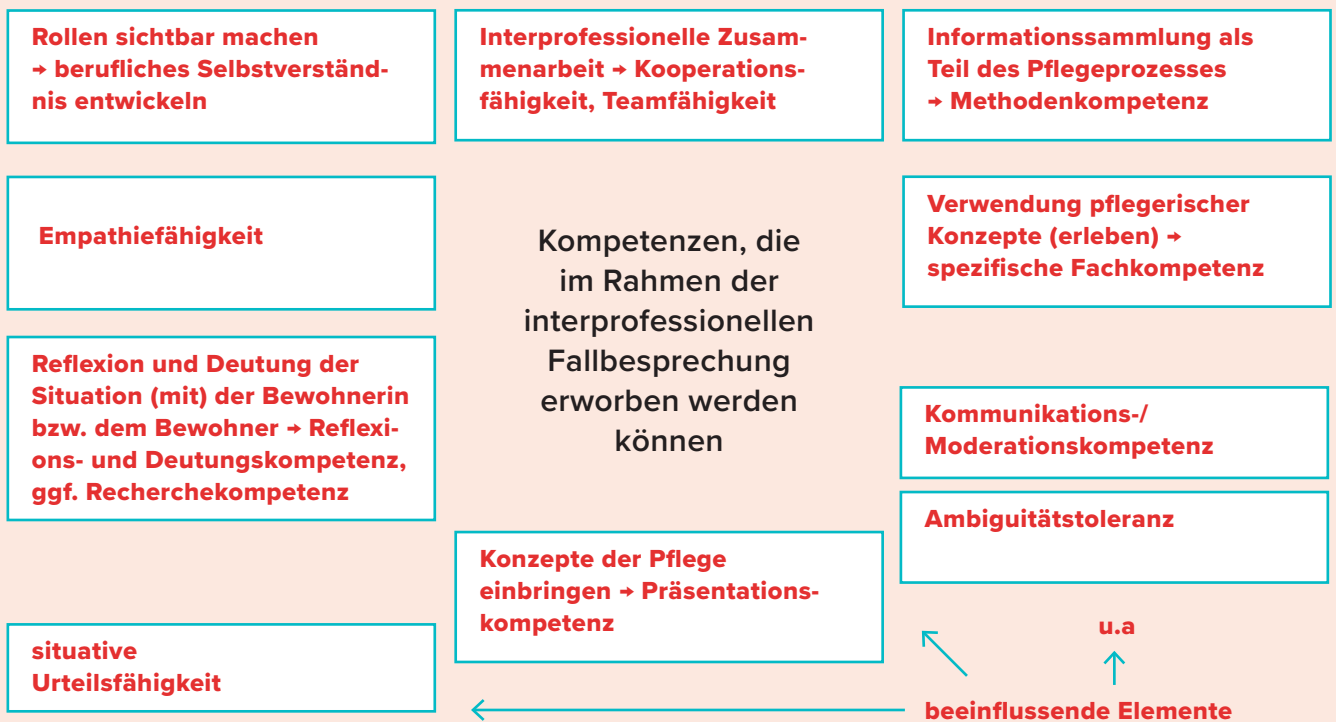


Abbildung AH3.1 Lernmöglichkeiten in interprofessionellen Fallbesprechungen

Arbeitshilfe AH3-2.3

Ideen für Reflexionsgespräche für Lernende und Praxisanleitende

Anja Walter

Die schriftliche Fixierung der Kompetenzen kann als Grundlage der Selbst- und Fremdeinschätzung des Lernfortschrittes dienen. Dazu ein Beispiel:

Kompetenz: Die Lernenden können Konfliktlösungsstrategien umsetzen. Dazu gehört: Ich kann ... <ul style="list-style-type: none">▪ Konflikte erkennen und benennen,▪ Konflikte einordnen und Strategien zur Lösung der Konflikte entwickeln,▪ Konflikte lösen.	
Situationen: In welchen Situationen kann ich diese Fähigkeit erwerben?	Indikatoren: Woran kann ich diese Fähigkeit erkennen?
Zum Beispiel <ul style="list-style-type: none">▪ in alltagsweltlichen Zusammenhängen,▪ in beruflichen Situationen, z.B. ...,▪ in Unterrichtssituationen, z.B. ...,▪ in weiteren Situationen in der Schule, z.B. ...,▪ ...	Ich kann <ul style="list-style-type: none">▪ eine Konfliktgeschichte nacherzählen und Ursachen für den Konflikt benennen,▪ mich in die Personen einer Konfliktgeschichte hineinversetzen und die Gefühle dieser Personen beschreiben,▪ verschiedene Konflikte hinsichtlich ihrer Bedeutung gewichten und meine Einschätzung begründen,▪ verschiedene Strategien zur Lösung von Konflikten beschreiben,▪ Konfliktlösungsstrategien anwenden,▪ eine Konfliktsituation und meine Lösung hierfür szenisch darstellen.
Die folgenden Situationen waren für mich in diesem Zusammenhang besonders bedeutsam: Daraus habe ich gelernt: Ich habe folgende Dokumente beigefügt: (z.B. Beobachtungsnotizen, usw.)	

Tabelle AH3.1

Wenn sich Lernende mit Hilfe der Indikatoren zunächst selbst einschätzen, können Praxisanleitende bzw. Lehrende ihre Fremdeinschätzung dieser Selbstreflexion gegenüberstellen und in der Folge gemeinsam Konsequenzen für den weiteren Lernprozess der Lernenden ableiten.

Praxisanleitenden sei weiterhin die Zeitschrift Forum Ausbildung empfohlen, insbesondere die Hefte mit den Schwerpunkten Motivation in der Praxis fördern (1/2012) und Lernstand bestimmen (1/2010).

vgl. Walter, Anja (2013): Schulnahe Curriculumentwicklung, In: Ertl-Schmuck, Roswitha, Ulrike Greb (Hrsg.), Pflagedidaktische Handlungsfelder, Weinheim und München (Juventa), S. 124–151.

Lernbegleitung

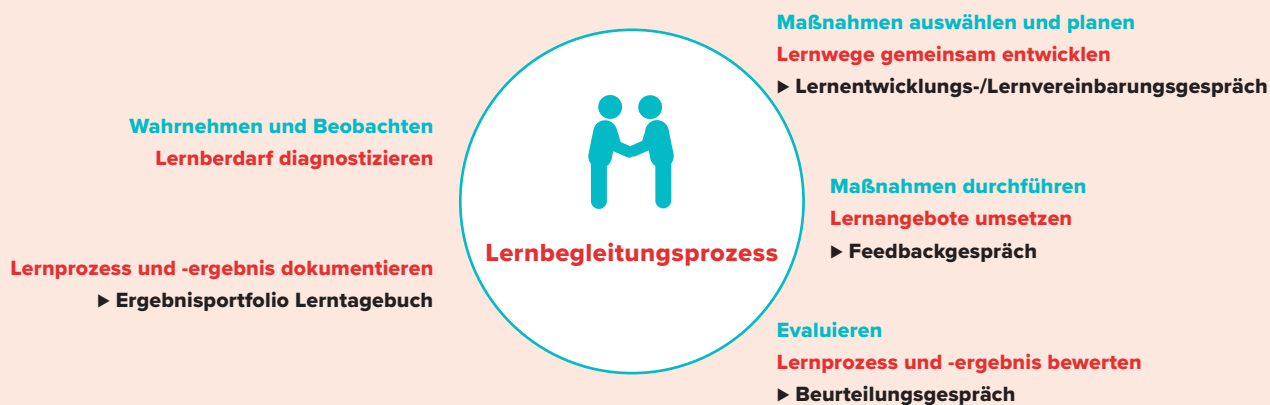


Abbildung AH3.2 (vgl. Kuckeland, Schneider 2011, S. 15)

Lerncoaching

folgende Aspekte stehen im Mittelpunkt:

- **Selbstmanagement:** Wie organisieren Lernende das Lernen? → konkrete Handlungen
- **Selbstgestaltungspotenziale:** In welchen Bereichen können Lernende weiteres Potenzial entfalten? → konkrete Ziele
- **Selbstregulationsfähigkeit:** Wie gehen Lernende mit eigenen Gefühlen, Ängsten und Bedürfnissen um? Ist das Selbstbild eher erfolgs- oder misserfolgsorientiert? → es geht um die Selbststeuerung und um Betrachtung des Umfeldes
- Lerncoaching ist immer lösungs- und zukunftsorientiert

Individualisierter, kompetenzorientierter Unterricht

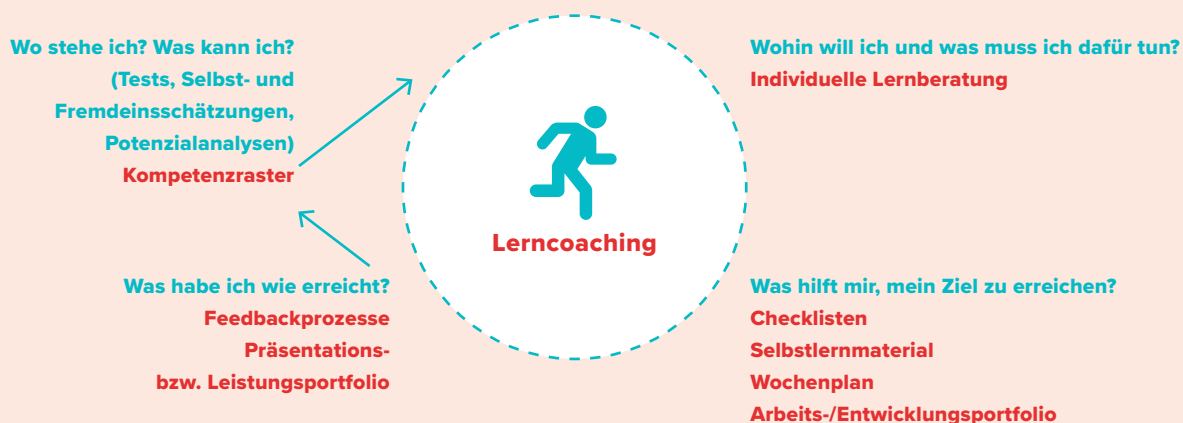


Abbildung AH3.3 (vgl. Muster-Wäbs, Pillmann-Wesche, Fahland 2011, S. 2)

Zu Lernberatungsgesprächen oder Coachings sei auf folgende Literatur verwiesen:

- Laake, Andrea (2012): Schülercoaching in der Schulpraxis. Individuell fördern und begleiten nach dem Mündener Modell, Berlin (CornelsenScriptor)
Liedtke-Schöbel, Margrit; Liane Paradies, Franz Wester (2013): Erfolgreiche Lernberatung, Berlin (Cornelsen Scriptor)

Notizen

Notizen

Notizen

Das Handbuch im Überblick

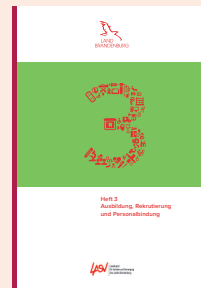
Das Handbuch „Anforderungen an Pflegefachkräfte – Entwicklung innovativer Personalentwicklungs- und Einsatzkonzepte“ umfasst insgesamt 7 Hefte mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten.



Heft 1
Rahmenbedingungen der pflegerischen Versorgung



Heft 2
Aufgaben und Anforderungen an Pflegefachkräfte



Heft 3
Ausbildung, Rekrutierung und Personalbindung



Heft 4
Einarbeitung, Personaleinsatz und Delegation



Heft 5
Weiterbildung, Teamarbeit und Wissenstransfer



Heft 6
Angehörigen- und Freiwilligenarbeit



Heft 7
Veränderungen umsetzen, Kompetenzen entwickeln

Die Einzelhefte gliedern sich jeweils in zwei oder drei Haupttexte mit generellen Ausführungen zu einem speziellen Thema. Hinzu kommen Arbeitshilfen für den praktischen Einsatz in stationären Einrichtungen, sie umfassen Instrumente, Checklisten, Formulare, Richtlinien und vieles mehr.

Das Handbuch ist in folgenden Formaten verfügbar:



Print



PDF



www.handbuch-pflege.de

Landesamt für Soziales und Versorgung

Lipezker Straße 45, 03048 Cottbus

T. 0355-289 32 01

E. post@lasv.brandenburg.de

www.lasv.brandenburg.de