

Professionalisierung von Praxisanleitenden in der Pflege

Ein Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung?!

SANDRA TSCHUPKE

INGO MEYER

Kurz zusammengefasst ...

Während für Theorielehrkräfte in der Pflegeausbildung seit 01.01.2020 ein abgeschlossenes pädagogisches Masterstudium obligat ist, erfolgt die Weiterbildung von Praxisanleitenden in den Pflegeberufen nach wie vor zumeist im außerhochschulischen Kontext im Rahmen einer berufspädagogischen Zusatzqualifikation. Für diese existieren weder verbindliche Vorgaben in Bezug auf die zu erwerbenden Kompetenzen, noch scheinen bisher vor allem pädagogische Professionalisierungsdiskurse Einzug in das Feld der Praxisanleitung erhalten zu haben. Vor dem Hintergrund der komplexen Anforderungen an Praxisanleitende aus Perspektive professionellen Pflegehandelns einerseits und pädagogischem Anleitungshandelns andererseits stellt sich die zielstellende Frage des Beitrags, inwieweit die Fort- und Weiterbildung von Praxisanleitenden ein Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung ist.

1 Einleitung

Als „systemrelevante Berufsgruppe“ erfahren Pflegeberufe derzeit in der öffentlichen Wahrnehmung, insbesondere aufgrund der Coronapandemie, besondere Aufmerksamkeit. Dabei wird die Relevanz der Pflegeberufe sowohl aktuell als auch im Hinblick auf die zukünftigen Anforderungen im Gesundheitswesen primär im Kontext der Fachkräftesicherung sowie der Sicherung der Versorgungsqualität dargestellt (Robert Bosch Stiftung, 2018; Görres, 2013; WR, 2012). Neben unterschiedlichsten Strategien zur Erhöhung des Pflegefach- und Hilfskräfteangebots rücken in den letzten Jahren vermehrt Fragen der Professionalisierung der Pflegeberufe in den Fokus der Fachdiskussion. Eng verbunden mit diesen Diskussionen sind Fragen der Kompetenzen von professionell Pflegenden sowie des identitären Kerns professionellen Pflegehandelns.

Eine große Dynamik erfährt der Professionalisierungsdiskurs der beruflichen Pflege mit dem Gesetz zur Reform der

Pflegeberufe, das in diesem Jahr in Kraft getreten ist. Mit dem Pflegeberufegesetz (PflBG) werden die bisherigen Ausbildungsberufe der Gesundheits- und Krankenpflege, der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege und der Altenpflege zu einer generalistischen Pflegeausbildung mit dem Abschluss Pflegefachfrau/Pflegefachmann vereint. Zudem werden erstmals vorbehaltliche Tätigkeiten für Pflegefachpersonen definiert und die hochschulische Ausbildung als weitere reguläre Säule der Pflegeausbildung mit einem erweiterten Aufgabenfeld beschrieben. Aufgrund umfassender Veränderungen der theoretischen Ausbildung an Pflegefachschulen und der Ausgestaltung der praktischen Ausbildung in unterschiedlichen pflegerischen Settings ergeben sich mit Inkrafttreten des PflBG auch neue Anforderungen an Theorielehrkräfte und Ausbilder*innen in der Praxis, die im Pflegeberuf als Praxisanleitende bezeichnet werden, sowie deren Qualifikationen. Während für Theorielehrkräfte seit Jahresbeginn ein abgeschlossenes pädagogisches Masterstudium obligat ist, wurde die zur Praxisanleitung befähigende, berufspädagogische Zusatzqualifikation nur in geringem Maße in ihrer Stundenzahl erhöht und eine jährliche Verpflichtung zur berufspädagogischen Fortbildung formuliert. Die Fort- und Weiterbildung von Praxisanleitenden erfolgt damit weiterhin überwiegend außerhalb des Wissenschaftssystems durch außerhochschulische Bildungsanbieter.

Wenngleich im anhaltenden berufspolitischen sowie fachwissenschaftlichen Diskurs keine Einigkeit über den derzeitigen Stand der Professionalisierung der Pflegeberufe besteht (Kälble, 2017), so wird die Akademisierung der Pflege als zentral für die Professionalisierung des Berufsfeldes betrachtet (Kälble, 2017; DBfK, 2015; Hülsken-Giesler, 2014; Görres, 2013). Nach Hülsken-Giesler (2014) befinden sich die Pflegeberufe „[...] auf dem Weg zur Profession [...]“ (S. 380). Mit Blick auf Professionalisierungsprozesse zeigt sich Kälble (2017) zufolge jedoch vor allem hinsichtlich der Wissenschaftsentwicklung erheblicher Nachholbedarf. Einigkeit besteht im berufspolitischen sowie fachwissenschaftlichen

Professionalisierungsdiskurs darin, dass eine wissenschaftlich fundierte Kompetenzentwicklung Teil des Pflegeverständnisses werden muss (Friesacher, 2019). So bildet nach Friesacher (2019) der doppelte Handlungsbezug aus wissenschaftlich fundiertem Regelwissen und individuellem Fallverstehen den Kern professionellen Pflegehandelns. Um eine wissenschaftlich fundierte Kompetenzentwicklung zu fördern und professionelles Pflegehandeln realisieren zu können, ist es wesentlich, dass professionelles Pflegehandeln in der Praxis erlernt wird (Wiedermann, 2020). Praxisanleitende nehmen in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle ein. So sind sie verantwortliche Ansprechpartner*innen für die praktische Pflegeausbildung und haben gleichermaßen eine Vorbildfunktion als Kolleg*in zu erfüllen. Sie fungieren somit als zentrale Akteur*innen im anhaltenden Professionalisierungsprozess der beruflichen Pflege, wobei sich zahlreiche Herausforderungen für Praxisanleitende ergeben.

Vor dem dargestellten Hintergrund zeigen sich gleichermaßen neue bzw. veränderte Anforderungen an Weiterbildungsanbieter sowie Bedarfe für neue Weiterbildungsformate. In diesem Zusammenhang stellt sich die zielstellende Frage des Beitrags, inwieweit die berufspädagogische Qualifizierung sowie die jährlich verpflichtenden Fortbildungen für Praxisanleitende ein Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung sind. So liegt der Frage einerseits die Annahme zugrunde, dass die von Friesacher (2019) formulierte Relevanz der wissenschaftlich fundierten Kompetenzentwicklung als Teil des Pflegeverständnisses zunächst von Praxisanleitenden (an)erkannt und entsprechende Kompetenzen erworben werden müssen, bevor diese eine wissenschaftlich fundierte Kompetenzentwicklung gleichermaßen für Anleitungsprozesse der praktischen Pflegeausbildung zugrunde legen können. Zum anderen ist davon auszugehen, dass die dafür notwendigen Kompetenzen mittels wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote gefördert werden können und somit wesentlich zur Professionalisierung von Praxisanleitenden beigetragen werden kann.

2 Zur Situation der Fort- und Weiterbildung von Praxisanleitenden in der Pflege

Grundsätzlich bewegt sich die Pflegebildung zwischen beruflicher und hochschulischer (Weiter-)Bildung. So erfolgt die grundständige Pflegeausbildung einerseits an Fachschulen, andererseits an Hochschulen. Während im traditionellen Gefüge der Pflegebildung insbesondere die sogenannten pflegeberuflichen Fach- und Funktionsweiterbildungen in das Betätigungsfeld außerhochschulischer Weiterbildungsanbieter fallen, wurden in den letzten zwei Jahrzehnten zahlreiche Studienangebote für Pflegefachpersonen mit dem Fokus auf Pflegepraxis/-wissenschaft, -management sowie -pädagogik eingerichtet. Die für die theoretische Lehre an Pflegeschulen qualifizierende Funktionsweiterbildung „Lehrer*in für Pflegeberufe“ wurde im Zuge des Akademisierungsprozesses durch pflegepädagogische Studiengänge abgelöst. Die Fort- und Weiterbildung von Praxisanleitenden erfolgt hingegen

weiterhin überwiegend außerhalb des Hochschulbereichs an Pflegefachschulen oder weiteren Bildungsinstitutionen. Diese liegen oftmals in Trägerschaft der jeweiligen Einrichtung des Gesundheitswesens und unterstehen damit dem unmittelbaren Verwertungsinteresse der Einrichtungen.

„Praxisanleitung gehört zu den Methoden der Berufspädagogik und beschreibt die professionelle, planmäßige und zielbewusste praktische Ausbildung“ (Quernheim, 2017, S. 1). Die Rolle von Praxisanleitenden ist maßgeblich durch die Vorgaben zur Qualifizierung gekennzeichnet, die aus den Berufsgesetzen und aus bundesländerspezifischen Verordnungen hervorgehen. Bundeseinheitliche Festlegungen zur praktischen Ausbildung durch Praxisanleitende in den Pflegeberufen finden sich erstmals in den Krankenpflege- und Altenpflegegesetzen von 2003 und den damit verbundenen Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen. Im Jahr 2003 wurde für die praktisch Auszubildenden in der Krankenpflege der Begriff Praxisanleiter mit einer Berufserfahrung von mindestens zwei Jahren und einer berufspädagogischen Zusatzqualifikation von mindestens 200 Stunden festgelegt (§2 Abs. 2 KrPflAPrV). Die mit dem PflBG ab 2020 in Kraft tretende Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (PflAPrV) hat die Qualifikation dahingehend verändert, dass nun ein Jahr Berufserfahrung im Ausbildungsbereich und mindestens 300 Weiterbildungsstunden absolviert werden müssen (§4 Abs. 2-3 PflAPrV). Für Praxisanleitende, die ihre Qualifikation nach den Vorgaben des Gesetzes von 2003 erworben haben, besteht ein Bestandsschutz. Eine weitere Neuerung ist, dass ab 2020 von Praxisanleitenden der Nachweis über eine jährliche, 24 Stunden umfassende Fortbildung berufspädagogischen Inhalts gefordert wird (§4 Abs. 3 PflAPrV).

Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats für Pflegeberufe (DBR) zur Qualifizierung zur Praxisanleitung gehen über die im Gesetz formulierten Anforderungen hinaus. Im Jahr 2018 sprach sich dieser für eine akademische Weiterbildung in Form eines berufspädagogischen Bachelorstudiums aus (DBR, 2018). In den jüngsten Veröffentlichungen des DBR (2020) wird für die Qualifizierung „Pflegefachfrau/Pflegefachmann für praktisches Lehren und Anleiten“ eine modularisierte Weiterbildung im Umfang von insgesamt 1.600 Stunden vorgeschlagen.

Außer dem im PflBG definierten Umfang der Qualifizierung fehlt es bislang an einheitlichen Vorgaben in Bezug auf die Eignung und die zu erwerbenden Kompetenzen von Praxisanleitenden wie auch hinsichtlich der Inhalte der Fort- und Weiterbildung (Mamerow, 2018). Orientierungshilfen für die Ausgestaltung der berufspädagogischen Qualifizierung sowie der Fortbildung für Praxisanleitende lassen sich somit zunächst insbesondere aus der Literatur zum Thema ableiten. Darüber hinaus können den Empfehlungen der Deutschen Krankenhausgesellschaft (DKG), den Weiterbildungsordnungen der Bundesländer bzw. der Pflegekammern sowie den vorliegenden Modellcurricula im Kontext eine zentrale Orientierungsfunktion zugesprochen werden (DKG, 2019).

Eine systematische Betrachtung der als Standardwerke zu bewertenden Literatur für Praxisanleitende legt in zahlreichen Veröffentlichungen eine fehlende pflegedidaktische Orientierung offen, indem sich ein diffuses Bild von zugrundegelegten Theorien und Modellen abzeichnet (Meyer, 2019). Während Bohrer (2018) auf ihre Theorie des Selbständigwerdens verweist und Schulze-Kruschke und Paschko (2011) den pflegedidaktischen Bezug zur Theorie von Fichtmüller und Walter (2007) herstellen, wird in weiteren Publikationen das Lernen am Modell nach Bandura als für die Praxisanleitung relevante Lerntheorie angeführt (Mamerow, 2018; Lummer, 2015; Mensdorf, 2014). Quernheim (2017) hingegen führt aus, Praxisanleitung habe sich bereits in den 1970er-Jahren von linearen Vermittlungsüberzeugungen distanziert und sich zum selbstorganisierten Lernen auf Grundlage konstruktivistischer Lernauffassung entwickelt. Im Weiteren stellt er jedoch sein Konzept der gezielten Anleitung vor, das eine Zusammenführung von sechs berufspädagogischen Modellen darstellt. Darunter befinden sich Instrumente der Unterweisung, die Vier-Stufen-Methode, das Cognitive apprenticeship, Lernen durch Einsicht und am Modell, welche im Kern der Erzeugungsdidaktik zuzuordnen sind. In weiteren Beiträgen wird auf den notwendigen Wandel einer ermöglichungsdidaktischen Gestaltung praktischer Lernprozesse hingewiesen (Quernheim, 2018; Sahmel 2017). Quernheim (2018) betont jedoch auch die weiterhin herausragende Bedeutung des Lernens am Modell sowie der Vorbildfunktion Praxisanleitender. Entsprechend der zugrundegelegten lerntheoretischen Annahmen bilden klassische Instruktionmethoden, als Sieben-Stufen-Methode (Lunk, 2019) oder Vier-Stufen-Methode (Rogoll-Adam, 2017) dargestellt, den methodischen Schwerpunkt. Praxisanleitung wird so als Prozess des Vormachens, Nachmachens und Übens verstanden (Rogoll-Adam, 2017). Schulze-Kruschke und Paschko (2011) stellen fest, dass dieses die am häufigsten praktizierte Form der praktischen Pflegeausbildung darstellt. Jedoch werde sie aufgrund ihrer Reduktion auf das technische Erlernen von Einzelhandlungen überschätzt.

Wenngleich die Tätigkeit der Praxisanleitung zweifelsfrei eine genuin berufspädagogische Tätigkeit darstellt, so lassen sich mit Blick auf die analysierte Literatur auch keine Schnittmengen zu den Handlungs- und Reflexionsfeldern der Pflegedidaktik des von Walter und Dütthorn (2019) herausgegebenen „Fachqualifikationsrahmens Pflegedidaktik“ erkennen. Gleiches gilt auch für den überwiegenden Teil vorliegender Empfehlungen für die Ausgestaltung der Qualifizierung von Praxisanleitenden. So lässt sich mit Blick auf die Empfehlungen der DKG sowie die Weiterbildungsordnungen der Bundesländer bzw. der Pflegekammern nicht immer erkennen, auf Grundlage welcher wissenschaftlich fundierten Annahmen oder welchen pflegepädagogischen Verständnisses die Qualifikation von Praxisanleitenden erfolgen soll. Ferner zeigt sich, dass die Empfehlungen überwiegend wenig Raum für eine wissenschaftsorientierte pflegepädagogische Qualifizierung von Praxisanleitenden lassen. Während die

DKG und die Landespflegekammer Rheinland-Pfalz (LPK RP) für die Qualifizierung von Praxisanleitenden einen hohen Umfang nicht-pädagogischer Inhalte, in Form sogenannter Basismodule, empfehlen (LPK RP, 2019), erfolgt die Qualifizierung von Praxisanleitenden in den Gesundheitsfachberufen nach den Empfehlungen des Niedersächsischen Kultusministeriums (2020) überwiegend ohne pflegespezifischen Fokus. Im Gesamten betrachtet wird in den vorliegenden Empfehlungen zudem der Bereich der jährlich verpflichtenden, berufspädagogischen Fortbildungen für Praxisanleitende bisweilen nur wenig berücksichtigt.

Mit der Veröffentlichung des „Modellcurriculums für die berufspädagogische Zusatzqualifikation zur Praxisanleiterin / zum Praxisanleiter und ein Konzept für die berufspädagogischen Fortbildungen für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter in der Pflegeausbildung im Land Brandenburg“ im Juli 2020 füllt die Neksa-Arbeitsgruppe diese Leerstellen aus. So liefert die Neksa-Arbeitsgruppe (2020) mit dem Modellcurriculum ein Gesamtkonzept für die berufspädagogische Zusatzqualifikation sowie für die Fortbildungen von Praxisanleitenden, das auf pflegedidaktischen Grundlagen, wie u.a. Walter und Dütthorn (2019), Bohrer (2013) sowie Fichtmüller und Walter (2007), basiert und sich durch eine hohe Wissenschaftsorientierung charakterisieren lässt.

3 Professionalisierung(sbedarfe) von Praxisanleitenden

Vor dem dargestellten Hintergrund und in Bezug auf den eingangs beschriebenen Ansatz des doppelten Handlungsbezugs von Friesacher (2019) lässt sich feststellen, dass sich vor allem im Hinblick auf die Wissenschaftsfundierung eher (noch) keine systematischen Entwicklungen und Diskurse im Feld der praktischen Ausbildungstätigkeit in den Pflegeberufen erkennen lassen. Dies wiederum hat unmittelbare Auswirkungen auf das im Praxisanleitungsprozess zu fördernde individuelle Fallverstehen. Somit stellt die von Friesacher (2019) formulierte Kompetenzentwicklung Praxisanleitende in zweifacher Hinsicht vor Herausforderungen: Zum einen sind Praxisanleitende in der Ausübung ihrer pflegerischen Tätigkeit dem Einbezug pflegewissenschaftlicher Erkenntnisse in Anwendung auf die individuelle und hochkomplexe Patient*innensituation verpflichtet (DBR, 2020). Zum anderen erfordert die Ausübung einer professionellen Praxisanleiter*innentätigkeit vielfältige berufspädagogische Kompetenzen. Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die vorausgehenden Ausführungen zeigt sich jedoch insbesondere, dass Fragen der pädagogischen Professionalität bislang keine oder nur eine äußerst untergeordnete Rolle für die berufspädagogische Qualifizierung und/oder Fortbildung von Praxisanleitenden in der Pflege spielen. So entzieht sich ein Großteil der Literatur zur Praxisanleitung aktueller wissenschaftlich-pädagogischer Erkenntnisse und Diskussionen. In Anlehnung an Arens (2019) kann somit konstatiert werden, dass sich „Praxisanleitung [noch?] abseits pflegepädagogischer Diskurse“ (S. 106) bewegt.

Bislang scheint weder ausreichend geklärt zu sein, welche Kompetenzen im Rahmen der Qualifikation zur bzw. zum Praxisanleiter*in erworben werden sollen, noch welche Lernergebnisse für die jährlich verpflichtenden Fortbildungen zielstellend sind. Wenngleich im PflBG eine berufspädagogische Qualifizierung bzw. Fortbildung gefordert wird, zeigt sich aus den vorliegenden Empfehlungen zum Thema einerseits, dass überwiegend auch nicht-pädagogische Inhalte für die Qualifikation von Praxisanleitenden vorgesehen werden. Andererseits hat die fehlende einheitliche Rahmung bzw. Verbindlichkeit zur Folge, dass Unklarheit darüber besteht, ob oder welche Grundlagen und Gegenstände Einzug in die Weiterbildungsformate erhalten sollten und auch auf welchem Niveau die Vermittlung dieser erfolgen soll. Während die grundständige Pflegeausbildung an Fachschulen der Niveaustufe vier des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) zugeordnet wird und die Einordnung der hochschulischen Pflegeausbildung sowie auch von weitergebildeten Pflegefachpersonen mit Bachelorabschluss in DQR-Niveaustufe sechs erfolgt, existiert bislang keine Einordnung der Qualifikation von Praxisanleitenden in das Niveaufüge des DQR. Damit hängt die Ausgestaltung der Praxisanleiter*innenqualifizierung sowie der Fortbildungen stark vom Anspruch des jeweiligen Weiterbildungsanbietenden und den bundeslandspezifischen Vorgaben ab. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Weiterbildungsangebote im Hinblick auf die Inhalte und die zu erwerbenden Kompetenzen erheblich differieren. Gestützt werden kann diese These mit Fokus auf die Empfehlungen der DKG sowie der Weiterbildungsordnung der LPK RP. Eine Erweiterung wissenschaftlicher Kompetenzen auf das Pflegehandeln erscheint mit Blick auf die Modularstellungen von der DKG und der LPK RP als nahezu willkürlich. Wenig verwunderlich ist demnach auch, dass die pädagogische Professionalisierung der Praxisanleitung bislang sowohl weit hinter der Professionalisierung der (Pflege-)Lehrer*innenbildung als auch der Pflegeberufe zurückbleibt. Dies kann insofern als besonders problematisch bewertet werden, als dass Praxisanleitenden eine Schlüsselrolle im Kontext der praktischen Ausbildung in den Pflegeberufen und somit auch in Bezug auf Professionalisierungsprozesse der Pflege zugesprochen werden kann. So sind sie zentrale Akteur*innen, um eine wissenschaftlich fundierte Kompetenzentwicklung zu fördern und professionelles Pflegehandeln zu ermöglichen. Vor allem mit Blick auf die für Praxisanleitende neue Zielgruppe der Studierenden durch die hochschulische Pflegeausbildung ist davon auszugehen, dass die Lernenden oftmals ein wesentlich fundierteres Verständnis für wissenschaftliche Methoden haben bzw. vergleichsweise umfangreichere pflegewissenschaftliche Kompetenzen vorweisen können als ihre Praxisanleitenden. In Bezug auf das eingangs formulierte Verständnis von Wiedermann (2020), nach dem professionelles Pflegehandeln in der Praxis erlernt wird, bleibt bisher unbeantwortet, wie Praxisanleitende adäquat auf ihr Tätigkeitsfeld sowie die neuen Anforderungen durch das PflBG vorbereitet und ebenfalls berufspädagogische Professionalisierungsprozesse angestoßen werden können. In diesem Zusammenhang scheint es sinnvoll, sich den Strukturen der Praxisanleiter*innenweiterbildung zuzuwenden. So

ergeben sich aus den Strukturen, vor allem mit Fokus auf die Professionalisierung von Praxisanleitenden, weitere Herausforderungen. Während – seit 2020 auch in den Pflegeberufen – ein abgeschlossenes Masterstudium mit pflegepädagogischer Ausrichtung für sogenannte Theorielehrkräfte obligat ist, ist für Praxisanleitende laut PflBG eine 300-stündige berufspädagogische Zusatzqualifizierung ausreichend, um als Ausbilder*innen in der Praxis verantwortlich tätig werden zu dürfen. Vor dem Hintergrund, dass die überwiegende Mehrzahl an Pflegefachpersonen nicht über einen pflegewissenschaftlichen Studienabschluss verfügt, drängt sich die Frage auf, inwieweit Praxisanleitende im Rahmen einer 300-stündigen Weiterbildung überhaupt die notwendigen Kompetenzen erwerben können, um den Anforderungen an professionelles Pflegehandeln einerseits und berufspädagogisches Anleitungshandeln andererseits gerecht zu werden. Verschärft wird diese Situation nochmals mit Blick auf Praxisanleitende mit Bestandsschutz, die ihre berufspädagogische Zusatzqualifikation bis 2020 in lediglich 200 Stunden absolviert haben. Damit ergeben sich nicht zuletzt auch besondere Anforderungen an die jährlich verpflichtenden berufspädagogischen Fortbildungen für Praxisanleitende. Der Argumentation folgend wundert es nicht, dass der DBR (2018) für die Qualifizierung von Praxisanleitenden einen Bachelorabschluss bzw. eine Qualifizierung im Umfang von 1.600 Stunden empfiehlt (DBR, 2020). Fraglich bleibt in diesem Zusammenhang jedoch, inwieweit solch umfangreiche Formate auf dem Weiterbildungsmarkt Akzeptanz erfahren würden. So liegt die Annahme nahe, dass seitens der stark trägergebundenen Weiterbildungsanbietenden eher kein (betriebliches) Interesse besteht, die Praxisanleiter*innenqualifizierungs- sowie Fortbildungsangebote über die im PflBG formulierten Vorgaben hinaus auszuweiten. Um den Anforderungen an eine professionelle Praxisanleitungstätigkeit hingegen gerecht zu werden, braucht es aus Sicht der Autor*innen zumindest eine Annäherung berufspädagogischer Qualifizierungen von Theorielehrkräften und Praxisanleitenden. Somit ergibt sich das Interesse, sich Weiterbildungsformaten zuzuwenden, die den benannten Anforderungen gerecht werden könnten. In diesem Kontext gewinnt die wissenschaftliche Weiterbildung als Format für die Qualifizierung und Fortbildung von Praxisanleitenden an besonderer Relevanz.

4 Professionalisierung von Praxisanleitenden als Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung

Um eine wissenschaftlich fundierte Kompetenzentwicklung von Lernenden zu fördern und professionelles Pflegehandeln realisieren zu können, scheint es unerlässlich, dass Praxisanleitende selbst die Relevanz der wissenschaftlich fundierten Kompetenzentwicklung als Teil des Pflegeverständnisses (an)erkennen und entsprechende Kompetenzen erwerben, bevor diese eine wissenschaftlich fundierte Kompetenzentwicklung gleichermaßen für Anleitungsprozesse der praktischen Pflegeausbildung zugrunde legen können. Dies wiederum scheint vor dem Hintergrund aktueller Strukturen der Fort- und Weiterbildung im Bereich der Pra-

xisanleitung erheblich erschwert. So erfolgt die Fort- und Weiterbildung von Praxisanleitenden in der Pflege – im Gegensatz zur Qualifikation von Theorielehrkräften – zumeist auch weiterhin abseits von aktuellen pflegepädagogischen Diskursen und außerhalb des Wissenschaftssystems, ohne dass verbindliche Vorgaben in Bezug auf die zu erwerbenden Kompetenzen von Praxisanleitenden oder dem Niveau der Fort- und Weiterbildung existieren. Daraus folgt, dass eine wissenschaftlich-fundierte Kompetenzentwicklung von Praxisanleitenden unter Einbezug aktueller pflegepädagogischer Diskurse im Kontext der Fort- und Weiterbildung (noch) eher eine Leerstelle darstellt.

Während vor allem in den letzten Jahren im Kontext der Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zahlreiche wissenschaftliche Weiterbildungsangebote (auch) für die Pflege entwickelt wurden, blieb der Bereich der Praxisanleitung überwiegend unberücksichtigt¹. Die Weiterbildung von Praxisanleitenden fällt damit bisher zumeist in das Betätigungsfeld außerhochschulischer Weiterbildungsanbieter oder aber wird als „Nebenprodukt“ in pflegebezogenen Studiengängen zertifiziert (Tschupke, 2019).

Bezugnehmend auf die zielstellende Frage des Beitrags, inwieweit die berufspädagogische Qualifizierung sowie die jährlich verpflichtenden Fortbildungen für Praxisanleitende ein Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung sind, lässt sich feststellen, dass sich die besondere Relevanz für Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung vor dem Hintergrund der aktuellen Herausforderungen sowie hinsichtlich der Professionalisierungsbedarfe von Praxisanleitenden zeigt. So könnten Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung einen zentralen Beitrag leisten, um die Leerstelle der wissenschaftlich-fundierten Kompetenzentwicklung von Praxisanleitenden unter Einbezug aktueller pflegepädagogischer Diskurse im Kontext der Fort- und Weiterbildung zu schließen. Ferner besteht die Notwendigkeit, dass die relevanten Akteur*innen pflegepädagogischer bzw. -wissenschaftlicher Fachgesellschaften sowie berufs- und berufsbildungspolitischer Interessenvertretungen insbesondere zu Fragen der zu erwerbenden Kompetenzen, unter konsequenter Berücksichtigung aktueller pflegedidaktischer Erkenntnisse, in Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse treten. Vor allem im Hinblick auf die föderalistischen Strukturen und den daraus resultierenden Differenzen landesspezifischer Verordnungen und Empfehlungen für die Fort- und Weiterbildung von Praxisanleitenden scheint es sinnvoll, nach einem bundeseinheitlichen Konsens für die Qualifizierung von Praxisanleitenden zu suchen, der aktuellen berufspädagogischen Diskursen standhält. In diesem

Kontext kann primär dem Modellcurriculum der Neksa-Arbeitsgruppe (2020) eine zentrale Orientierungsfunktion – auch oder insbesondere für Bildungsanbieter – zugesprochen werden.

In Anlehnung an die Empfehlungen des DBR (2020; 2018) und mit Blick auf wissenschaftliche Weiterbildungsformate sollten folglich sowohl die berufspädagogische Qualifizierung von Praxisanleitenden als auch die verpflichtenden Fortbildungen dem Niveau der DQR-Stufe 6 entsprechen. Damit würde die Weiterbildung von Praxisanleitenden eine wesentliche Aufwertung erfahren und bestehende Barrieren in Bezug auf Professionalisierungsprozesse würden abgebaut. Es braucht Modelle, die der Logik einer systematischen und modularisierten wissenschaftlichen Weiterbildung entsprechen, dabei sowohl den Bereich der berufspädagogischen Qualifizierung als auch der Fortbildung berücksichtigen und ebenso für Praxisanleitende mit Bestandschutz anschlussfähig sind. Dabei sollten Modelle wissenschaftlicher Weiterbildung stets durch eine größtmögliche Durchlässigkeit gekennzeichnet sein, um insbesondere auch kooperative Weiterbildungsformate realisieren und/oder aber erworbene Kompetenzen auf einen Bachelorstudiengang anrechenbar zu machen. Darüber hinaus scheint es im Kontext der Professionalisierung von Praxisanleitenden besonders sinnvoll, wissenschaftliche Weiterbildungsangebote beispielsweise in regionaler Kooperation mit außerhochschulischen Einrichtungen der Pflegebildung zu entwickeln und dabei auch Fragen der gegenseitigen Anerkennung zu fokussieren. Nicht zuletzt könnte so eine größtmögliche Offenheit erreicht werden, um den Theorie-Praxis- und Praxis-Theorie-Transfer im Feld der Praxisanleitung zu unterstützen und damit Professionalisierungsprozesse zu befördern.

Literatur

- Arens, F. (2019). Praxisanleitung abseits pflegepädagogischer Diskurse. Wie eine Leitfaden die Verbreitung aktueller Erkenntnisse unterläuft. *Pädagogik der Gesundheitsberufe*, 6(2), 106-113.
- Bohrer, A. (2013). *Selbständigwerden in der Pflegepraxis. Eine empirische Studie zum informellen Lernen in der praktischen Pflegeausbildung*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Bohrer, A. (2018). *Lernort Praxis. Kompetent begleiten und anleiten* (4. Auflage). Brake: Prodos Verlag.
- Deutsche Krankenhausgesellschaft – DKG. (2019). *DKG-Empfehlung für die Weiterbildung zur Praxisanleitung vom 19.03.2019*. Abgerufen am 03. September 2020 von

¹ Bislang existieren eher vereinzelt wissenschaftliche Weiterbildungsangebote, die sich der Thematik der Praxisanleitung zuwenden. Exemplarisch kann hier auf das Weiterbildungsangebot der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Fakultät Gesundheitswesen verwiesen werden, welches Weiterbildungsangebote für Praxisanleitende umfasst (<http://blogs.sonia.de/regiowb/praxisanleitung>).

- https://www.dkgev.de/fileadmin/default/DKG_Empfehlung_Praxisanleitung_2019_01_23.pdf
- Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe - DBfK. (2015). *Empfehlungen der BAG Pflegemanagement für die strategische Personalentwicklung in Gesundheits- und Pflegeeinrichtungen mit Blick auf BSN-Absolvent/innen*. Abgerufen am 12. Mai 2020 von <https://www.dbfk.de/media/docs/download/Allgemein/Empfehlungen-der-BAG-PM-fuer-die-strategische-Personalentwicklung-BSN-Absolv-2015-01-19.pdf>
- Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe - DBR. (2018). *Stellungnahme. Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe zum Referentenentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zur Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe*. Abgerufen am 12. Mai 2020 von <http://bildungsrat-pflege.de/wp-content/uploads/2014/10/Stellungnahme-Ausbildungs-und-Pruefungsverordnung.pdf>
- Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe - DBR. (2020). *Empfehlungen zur Musterweiterbildungsordnung für Pflegeberufe. Strategien für die pflegeberufliche Weiterbildung*. Abgerufen am 12. Mai 2020 von http://bildungsrat-pflege.de/wp-content/uploads/2014/10/mwbo_pflb_27-01-2020.pdf
- Fichtmüller, F. & Walter, A. (2007). *Pflegen lernen. Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns*. Göttingen: V&R unipress.
- Friesacher, H. (2019). *Professionell sein - Was heißt das eigentlich? Regionale Fachdialoge zum Thema Berufsordnung. Regionale Fachdialoge zum Thema Berufsordnung mit Fachvortrag*. Abgerufen am 12. Mai 2020 von https://www.pflegekammer-nds.de/files/downloads/regionalkonferenzen/PKNDS_KvO_Dr.Friesacher_akt_200191118.pdf
- Görres, S. (2013). Orientierungsrahmen: Gesellschaftliche Veränderungen, Trends und Bedarfe. In Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven - Eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung* (S. 19-49). Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Hülken-Giesler, M. (2014). Professionalisierung der Pflege. Möglichkeiten und Grenzen. In S. Becker & H. Brandenburg (Hrsg.), *Lehrbuch Gerontologie. Gerontologisches Fachwissen für Pflege- und Sozialberufe - Eine interdisziplinäre Aufgabe* (S. 377-408). Bern: Hans Huber.
- Kälble, K. (2017). Zur Professionalisierung der Pflege in Deutschland. Stand und Perspektiven. In T. Sander & S. Dangendorf (Hrsg.), *Akademisierung der Pflege. Berufliche Identitäten und Professionalisierungspotentiale im Vergleich der Sozial- und Gesundheitsberufe* (S. 27-58). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Landespflegekammer Rheinland-Pfalz - LPK RP. (2019). *Weiterbildungsordnung der Landespflegekammer Rheinland-Pfalz. Stand 12.12.2019*. Abgerufen am 03. September 2020 von https://www.pflegekammer-rlp.de/index.php/pflege-als-beruf.html?file=files/pflegekammer/images/downloads/Formulare/Weiterbildung/Aenderungen%20Sep%202020/WBO_gesamt%20Titel_Neu.pdf
- Lummer, C. (2015). *Praxisanleitung und Einarbeitung in der Altenpflege. Pflegequalität sichern - Berufszufriedenheit verstärken* (3. Auflage). Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft.
- Lunk, S. (2019). *Praxisanleitung. In Altenpflegeeinrichtungen kompetent ausbilden* (4. Auflage). München: Elsevier.
- Mamerow, R. (2018). *Praxisanleitung in der Pflege* (6. Auflage). Berlin: Springer.
- Mensdorf, B. (2014). *Schüleranleitung in der Pflegepraxis. Hintergründe, Konzepte, Probleme, Lösungen* (5. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, I. (2019). *Pädagogischer Bildungsbedarf bei Praxisanleitenden der Pflegeberufe im Kontext verbindlicher Jahresfortbildungen*. Unveröffentlichte Masterthesis: Technische Universität Kaiserslautern.
- Neksa-Arbeitsgruppe. (2020). *Ein Modellcurriculum für die berufspädagogische Zusatzqualifikation zur Praxisanleiterin / zum Praxisanleiter und ein Konzept für die berufspädagogischen Fortbildungen für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter in der Pflegeausbildung im Land Brandenburg*. Abgerufen am 03. September 2020 von https://www.kopa-bb.de/wp-content/uploads/2020/08/Neksa_Modell-Curriculum_Praxisanleitung.pdf
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2020). *Ergänzende Bestimmungen zur praktischen Ausbildung nach dem PflBG*. RdErl. D. MK v. 11.5.2020 - 45-80009/10/4/3. Nds. MBl. Nr. 26/2020. Abgerufen am 05. September 2020 von <https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/berufe-im-gesundheitswesen/pflegefachfrau-und-pflegefachmann/dokumente/rechtliches/ergaenzende-bestimmungen-zur-praktischen-ausbildung-pflbg.pdf/@download/file/Erg%C3%A4nzende%20Bestimmungen%20zur%20praktischen%20Ausbildung%20PflBG.pdf>
- Quernheim, G. (2017). *Spielend anleiten und beraten. Hilfen zur praktischen Pflegeausbildung* (5. Auflage). München: Elsevier.
- Quernheim, G. (2018). Die Erneuerung der Praxisanleitung. *Padua*, 13(2), 125-128.

- Robert Bosch Stiftung. (2018). *360° Pflege - Qualifikationsmix für den Patienten*. Abgerufen am 12. Mai 2020 von https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2018-02/485_17-2018-02-07_RBS_Broschuere_360%C2%B0_Pflege_A4_WEB_ES.pdf
- Rogoll-Adam, R. (2017). *50 Tipps für eine effektive Praxisanleitung in der Altenpflege* (3. Auflage). Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft.
- Sahmel, K.-H. (2017). Praktisches Lernen auf dem Prüfstand. Von der Anleitung zur Begleitung in der Praxis. *Pflegezeit-schrift*, 70(6), 45-47.
- Schulze-Kruschke, C. & Paschko, F. (2011). *Praxisanleitung in der Pflegeausbildung für die Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Berlin: Cornelsen.
- Tschupke, S. (2019). *Zielgruppenkonstrukte und Angebotsprofile pflegebezogener Studiengänge für beruflich qualifizierte Pflegefachpersonen. Eine Programmanalyse*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Walter, A. & Dütthorn, N. (Hrsg.). (2019). *Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik*. Abgerufen am 12. Mai 2020 von https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/03/2019_02_20-FQR-Ver%C3%B6ffentlichung_ES.pdf
- Wiedermann, A. (2020). *Neue Hochschulische Formate zur Kompetenzentwicklung für Gesundheitsfachberufe aus Sicht der Praxis*. Abgerufen am 12. Mai 2020 von https://www.ostfalia.de/cms/de/g/galleries/g_download_dokumente_forschungsprojekte/fachtagung_2020_Wiedermann_final.pdf
- Wissenschaftsrat - WR. (2012). *Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen*. Abgerufen am 12. Mai 2020 von <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf>

Autor_innen

Prof. Dr. Sandra Tschupke
s.tschupke@ostfalia.de

Ingo Meyer, M.A.
ingo.meyer@psz-gs.de