



Deutsches
Rotes
Kreuz

Bildungswerk Sachsen
gemeinnützige GmbH

Handreichung „Train the Trainer“

für

Lehrende an Weiterbildungseinrichtungen für Praxisanleitung



Erstellt stellt von:

Prof'in Dr. Roswitha Ertl-Schmuck unter Mitarbeit von Peggy Schubert und Katharina Kühne

Dresden 08.03.2023

Gefördert durch

STAATSMINISTERIUM FÜR SOZIALES
UND GESELLSCHAFTLICHEN
ZUSAMMENHALT



Freistaat
SACHSEN

INHALT

Einführung

Teil 1: Theoretische Grundlagen

1. Berufspädagogisches Verständnis von praxisanleitenden Personen	3
2. Theoretische Grundlagen der Weiterbildungsmodule	5
2.1 Legitimation der Module	5
2.2 Konstruktionsprinzipien und Darlegungselemente der Module	7
2.3 Berufspädagogische Grundlagen	11

Teil 2: Umsetzungsmöglichkeiten – Module mit Lernsituationen ausgestalten

1. Planung der Weiterbildung	24
2. Phasen der curricularen Arbeit	24
3. Curriculare Darlegungselemente	36
4. Prüfungsformate in den Modulen	39
5. Anregungen für die Portfolioarbeit	43
5.1 Anliegen und Zielsetzung	43
5.2 Portfolioformen	43
5.3 Beispiele für Portfolioaufgaben	44
6. Ausblick	46
Quellen- und Literaturverzeichnis	47
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	50

Einführung

Die vorliegende Handreichung ist im Rahmen des vom SMS geförderten Projektes „Berufspädagogisches Konzept für die Schulung von Lehrenden der Weiterbildung für Praxisanleiter:innen in den Gesundheitsfachberufen“ und den Evaluationsergebnissen der durchgeführten Schulungen der Lehrenden an Weiterbildungseinrichtungen entstanden. Die Schulungen wurden im Zeitraum von Oktober bis Dezember 2022 mit insgesamt 30 Teilnehmer:innen aus Weiterbildungseinrichtungen im Raum Sachsen am DRK Bildungszentrum Standort Dresden absolviert. Das zweitägige Seminar gliederte sich in einen Teil 1 mit dem Inhalt: Theoretische Grundlagen der Weiterbildungsmodule und einen Teil 2, in dem es um die Umsetzungsmöglichkeiten der neuen Module ging.

Die Zielsetzung dieser Handreichung besteht darin, die neue Sächsische Weiterbildungsverordnung (SächsGfbWBVO) für praxisanleitendes Personal in den Gesundheitsfachberufen, die seit März 2022 in Kraft getreten ist, flächendeckend umzusetzen und den Lehrenden mit der vorliegenden Handreichung *Anregungen* für die curriculare Gestaltung zu geben.

Mit der neuen SächsGfbWBVO für praxisanleitendes Personal in den Gesundheitsfachberufen (2022) wird eine umfassende Reform angestrebt. Eine wesentliche Veränderung besteht in der Strukturlogik der curricularen Einheiten. Zentrale Aspekte sind:

- Die konsequente Umsetzung des *curricularen Situationsprinzips* unter Berücksichtigung des *Persönlichkeits- und Wissenschaftsprinzips*. Dabei werden in der Umsetzung authentische berufliche Situationen der Praxisanleitung in den Mittelpunkt des Lernprozesses in der Weiterbildung gestellt. Der Situationsbezug wird der Arbeitswelt gerechter als die weitgehend vorherrschende Fachlogik.
- Themen werden weniger isoliert, sondern in komplexen Zusammenhängen bearbeitet, die der Realität entsprechen und das berufsspezifische pädagogische Handeln in den Blick nehmen. Dabei werden auch Spannungsfelder und Widersprüche als immanente Bestandteile des beruflichen Alltags thematisiert.
- Praxisanleiter:innen und ihre Interaktion mit den Auszubildenden stehen im Zentrum des Curriculums; ihre spezifischen Aufgaben, Tätigkeiten und Herausforderungen werden als Lerngegenstände in der Weiterbildung bearbeitet.
- Die Persönlichkeitsentwicklung der Praxisanleiter:innen wird durch die Formulierung von Bildungszielen angestrebt und eine *kritische Reflexivität* wird modulübergreifend eingefordert. Eine berufsethische Haltung ist ein fester Bestandteil der Module.
- Eine interprofessionelle Perspektive wird gefördert.

Die Folge dieser Veränderungen ist die Arbeit mit Fällen in der Weiterbildung zur Praxisanleitung, um darüber eine vertiefte Erarbeitung typischer Fälle aus der Arbeitswelt der Praxisanleitung zu ermöglichen, in der sich Zusammenhänge, Prinzipien und Einsichten erschließen (Prinzip der Exemplarität, vgl. Fachkommission 2020a, S. 15 f.). Diese Reform trägt u.a. dazu bei, dass Praxisanleitende die Auszubildenden an den verschiedenen

Lernorten in ihrem beruflichen Können und in ihrer Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung fördern (vgl. Ertl-Schmuck/Walter 2020, S. 13).

Dazu sind Weiterentwicklungen auch bei den Lehrenden in den jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen zu initiieren, damit die neuen Module curricular umgesetzt werden können. Die Handreichung richtet sich demnach an die Lehrenden in den Weiterbildungseinrichtungen, in denen Weiterbildungskurse zur Praxisanleitung stattfinden.

Teil 1: Theoretische Grundlagen

1. Berufspädagogisches Verständnis von praxisanleitenden Personen

Die Praxisanleiter:innen sind „[...] für die berufliche Entwicklung von Auszubildenden ebenso bedeutsam wie schulische Lehrkräfte. Die Berufsbildungsforschung zeigt, dass die Pflegepraxis mit ihren Ausbildungsbedingungen für die berufliche Sozialisation eine zentrale Rolle spielt und dass das pädagogische Personal vor Ort eine für das Erreichen des Ausbildungsziels maßgebliche Verantwortung trägt.“ (BLGS 2020)

Zum Aufgabenbereich der Praxisanleiter:innen in den Gesundheitsfachberufen gehört die professionelle Begleitung der Auszubildenden in der praktischen Ausbildung, in der die individuellen Lernbedarfe der Auszubildenden zum Ausgangspunkt der Anleitung werden, um so berufliche Handlungskompetenz und Identitätsentwicklung anzubahnen. Die Gestaltung reflexiver Lernprozesse, in denen arbeits- und betriebsorientierte Lern- und Handlungsprozesse sowie die Auszubildenden mit ihren eigenen Fragen, subjektiv erlebten Handlungsproblematiken und den daraus resultierenden Lernbedarfen in den Blick genommen werden, sind zentrale Aufgaben der Praxisanleiter:innen. Darüber hinaus sind die praktische Ausbildung und das Handlungsfeld der Praxisanleiter:innen in Hierarchiestrukturen eingebunden. In diesen wirken Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse, die es zu erschließen gilt, um Gestaltungsspielräume für die praktische Ausbildung zu erkunden und Handlungsstrategien zu erarbeiten. Ein derartiges Verständnis verweist auf einen Bildungsbegriff, in dem eine kritische Identitätsbildung in der Weiterbildung in den Blick kommt und die abverlangten Anpassungsleistungen und systemimmanenten Widersprüche im jeweiligen Handlungsfeld aufgedeckt, kritisch hinterfragt und Handlungsalternativen erschlossen werden.

Leitend für die Qualifizierung zur Praxisanleitung ist die Entwicklung eines berufspädagogisch begründeten Selbstverständnisses, das mit den berufsspezifischen Expertisen verknüpft wird. Die Auseinandersetzung mit dem persönlichen Berufs- und Handlungsverständnis der Weiterbildungsteilnehmer:innen ist ein zentrales Anliegen der Weiterbildung. Das Rollenverständnis der Praxisanleiter:innen wird durch vielfältige Zuschreibungen und Bedingungen beeinflusst. Es ist insbesondere durch kollektive Zuschreibungen im Team, durch persönliche Ziele und gesellschaftliche Normen und Werte, durch die eigene berufliche Sozialisation und Lernbiographie sowie durch die meist implizit wirkenden institutionellen Wissens- und Interaktionsordnungen¹ und den jeweiligen Bedingungen,

¹ Insbesondere im Akutklinikbereich zeigt sich eine medizinische Wissensordnung. Mit Wissensordnung ist eine gewisse Macht des Wissens zu verstehen, die nicht reflexiv gemacht wird. Hanses (2012) verweist darauf, dass mit den

unter denen Praxisanleitung stattfindet, geprägt. Darüber haben sich subjektive Theorien entwickelt, die – meist implizit – das Handeln in Anleitungssituationen und die Beziehungsgestaltung zu den Auszubildenden bestimmen und einer Reflexion bedürfen. So besteht die Zielsetzung in der gesamten Weiterbildung in der Anbahnung eines professionellen Berufs- und pädagogischen Rollenverständnisses, in dem subjektive Theorien bewusst gemacht und erweitert sowie konstitutive Spannungsverhältnisse im Wirkgefüge des jeweiligen beruflichen Handelns reflektiert und Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden. In der pädagogischen Arbeit mit den Weiterbildungsteilnehmer:innen werden der doppelte Handlungsbezug – *berufliches Handeln*, für das ausgebildet wird und *pädagogisches Handeln* in der Begleitung der Auszubildenden – und dessen Bedeutung für Anleitungsprozesse reflektiert. Dies erfordert von den Praxisanleitenden zum einen hermeneutische Fallkompetenz, die auf das berufliche Handeln mit den zu versorgenden Menschen ausgerichtet ist und zum anderen gilt es, diese bei den Auszubildenden in der praktischen Ausbildung anzubahnen, in der die pädagogische Kompetenz der Praxisanleiter:innen gefordert ist. Demnach besteht hier ein *doppelter Handlungsbezug*:

- das berufliche Handeln, das von den Auszubildenden erlernt werden soll und
- das pädagogische Handeln, bei dem die Lernbedarfe und Kompetenzentwicklung der Auszubildenden in den Vordergrund rücken.

Hermeneutische Fallkompetenz bedeutet die Fähigkeit generalisiertes, wissenschaftliches Wissen und standardisierte Verfahren mit den individuellen Bedarfen der zu versorgenden Menschen bzw. der Auszubildenden zu verknüpfen. Im konkreten beruflichen Handeln wird die individuelle Situation jedoch nicht unter das Fachwissen subsumiert, denn das erforderliche Wissen ist als relationales Wissen zu verstehen, das in „selbstverantwortliche Urteilsbildungsprozesse“ eingebunden (Kunze 2020, S. 32) und mit ethischen Ansprüchen verbunden ist. In der Annäherung von disziplinärem Wissen und Fallogik finden Transformationsprozesse statt, die an das biographisch aufgeschichtete Erfahrungswissen und Reflexionsvermögen der Praxisanleiter:innen gebunden sind. In diesem Spannungsfeld zweier unterschiedlicher Handlungslogiken ergeben sich Widersprüche und Ungewissheiten, in dem ein Rest an Nicht-Wissen offen bleibt, denn der Andere bleibt letztlich unbestimmbar (Wimmer 1996, S. 432; Stemmer 2001, S. 338). Erlebte Spannungen werden nicht nivelliert, sondern reflektiert und offen gelegt. Diese Zielsetzung hat Auswirkungen auf die curriculare Gestaltung der einzelnen Module, da sich diese übergreifend in den Selbstreflexionsphasen in allen Modulen wiederfinden muss.

Die folgende Abbildung zeigt die Mehrdimensionalität zwischen den beiden Handlungsbezügen.

„gegenwärtigen diskursiven Bestimmungen des Körpers und der Gesundheit nicht nur Politik und Macht organisiert werden kann, sondern auch der professionelle Blick strukturiert wird.“ (Hanses 2012: 40, zit. in Ertl-Schmuck 2022: 170) Ähnlich sind die teambezogenen Interaktionsordnungen zu verstehen, die implizit das Handeln beruflicher Situationen überformen.

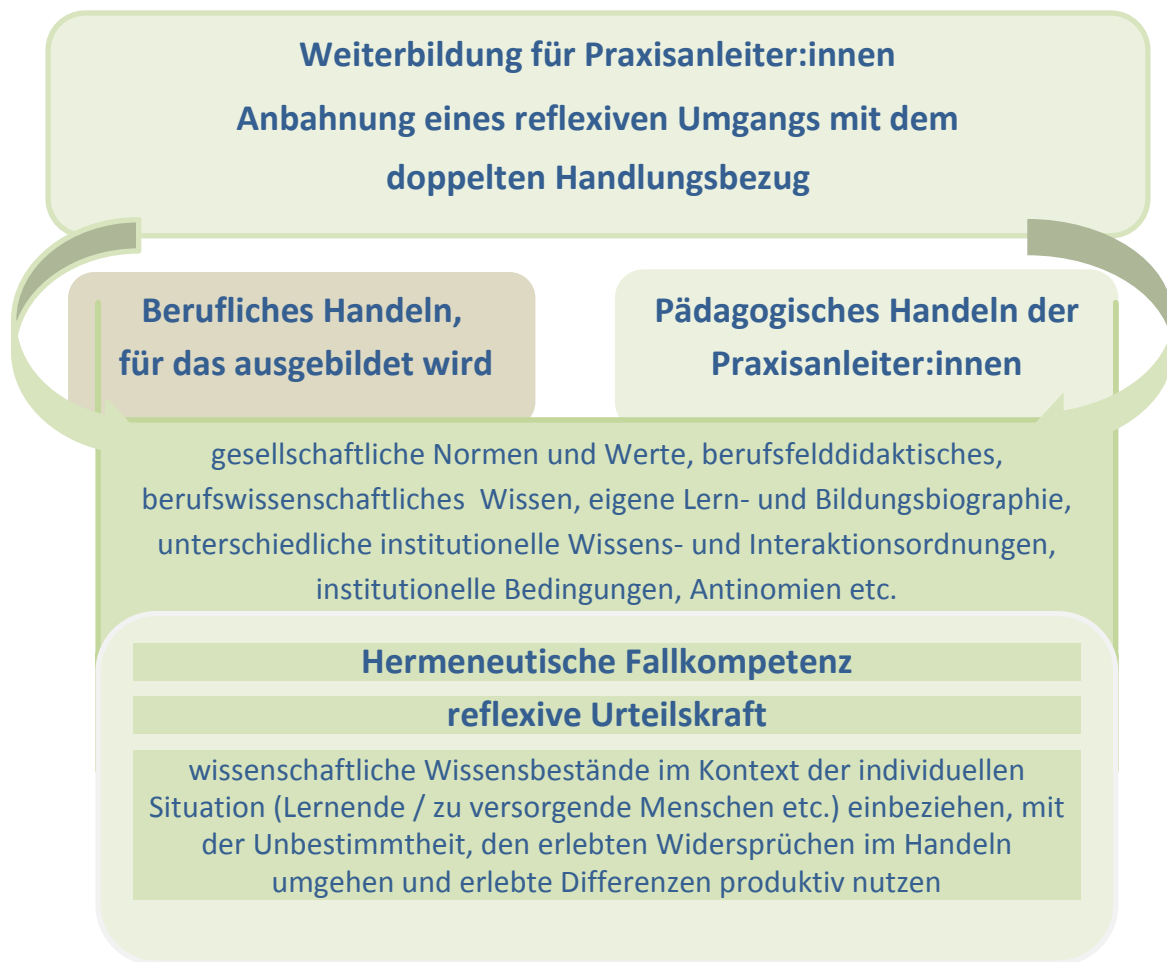


Abb. 1: Doppelter Handlungsbezug in Anleitungssituationen (eigene Darstellung)

In allen Modulen der SächsGfbWBVO zur Praxisanleitung (2022) nimmt die Stärkung der Reflexionsfähigkeit der Weiterbildungsteilnehmenden eine zentrale Rolle ein.

2. Theoretische Grundlagen der Weiterbildungsmodule

2.1 Legitimation der Module

War bislang der Blick bei den Lehrenden eher auf eine Fächerlogik ausgerichtet, so ist jetzt eine konsequente situations- und kompetenzorientierte Weiterbildungskonzeption mit einem Bildungsanspruch zentral. Die Begründungslinien, auf denen die Module aufgebaut sind, beziehen sich auf

- normative Vorgaben der Berufsgesetze und Forderungen in den APrV der jeweiligen Berufsgesetze – zentral steht die Kompetenzorientierung.
- die Konstruktionsprinzipien der Rahmenpläne der Fachkommission Pflege (2020b).
- aktuelle Erkenntnisse berufsfelddidaktischer Diskurse und dem Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik.
- Ergebnisse der Auswertung des empirischen Materials aus den Expert:innen Workshops im BeDiQUAPP Projekt (2021), in denen
 - exemplarische Handlungen und Aufgaben der Praxisanleitung und
 - Erzählungen erlebter Anleitungssituationen identifiziert werden konnten.

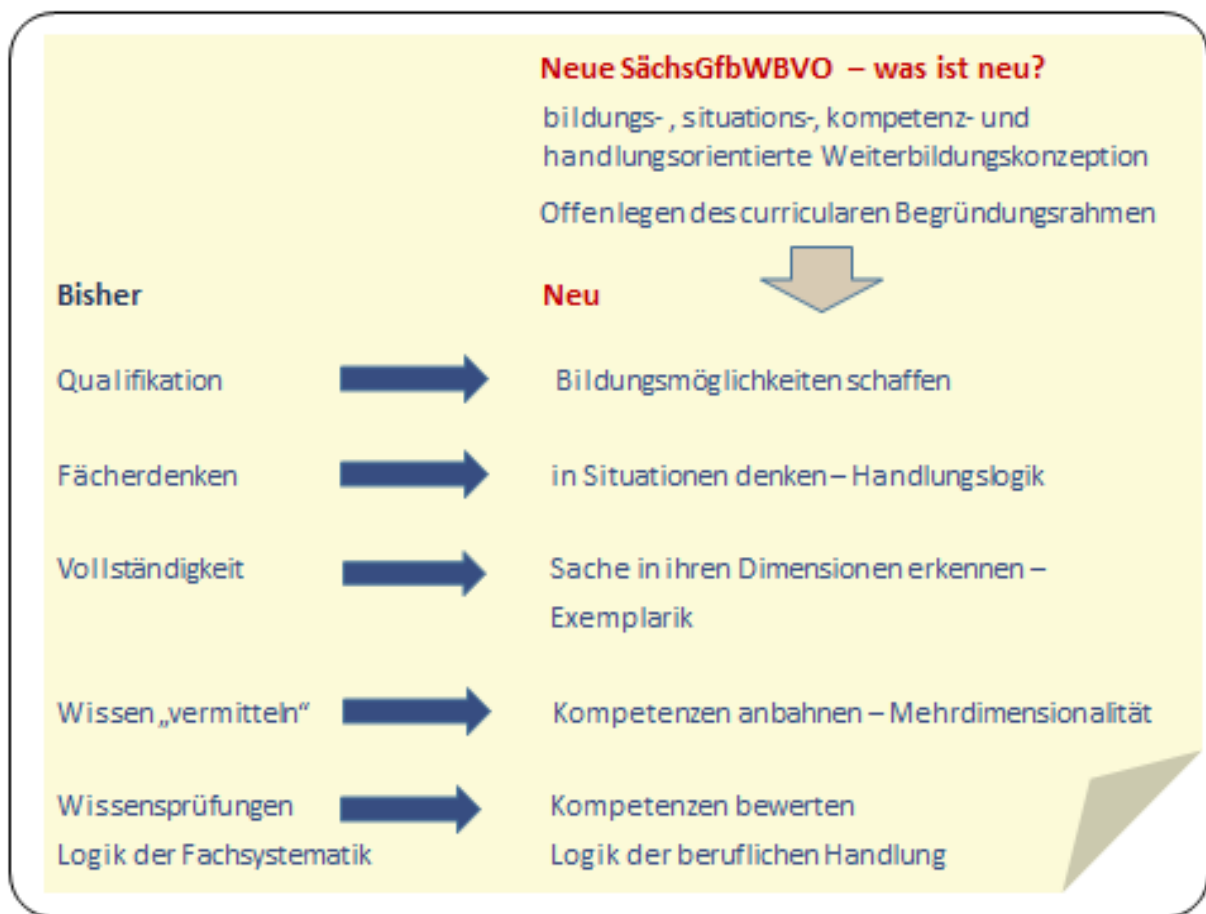


Abb. 2: Situations- und kompetenzorientiertes Denken in der Weiterbildung zur Praxisanleitung (eigene Darstellung)

Diese neuen curricularen Strukturen erfordern von den Lehrenden in der Weiterbildung ein Umdenken in der Konzeption der Weiterbildung zur Praxisanleitung. Leitend bei der Erstellung des Weiterbildungscurriculums zur Praxisanleitung sind die Arbeit im Team und die Auseinandersetzung mit den berufspädagogischen bzw. berufsfelddidaktischen Grundlagen, die den Modulen zugrunde liegen. Curriculare Arbeit und jegliche Bildungsplanung bedarf der wissenschaftlichen Legitimierung und der Verständigung auf einen theoretischen Begründungsrahmen im Team (vgl. u. a. Robinsohn 1967; Darmann-Finck 2021, S. 4; Greb 2013, S. 14). Die im Folgenden dargelegten Konstruktionsprinzipien der Module und berufspädagogischen Grundlagen bieten den Verantwortlichen der Weiterbildungseinrichtungen und den dort Lehrenden, Anregungen über zentrale berufspädagogische Begriffe zu diskutieren und ein gemeinsames Begriffsverständnis zu entwickeln. Bevor mit den Modulen gearbeitet wird, ist es unabdingbar, sich mit diesen im Team auseinander zu setzen. Curriculare Arbeit ist Teamarbeit. Zugleich können wesentliche Inhalte, die hier vorgestellt werden, als Lerngegenstände in der Weiterbildung zur Praxisanleitung integriert werden.

2.2 Konstruktionsprinzipien und Darlegungselemente der Module

Leitend für die curriculare Struktur auf der Makroebene ist das Situationsprinzip. Das Prinzip der Situationsorientierung erfordert eine andere Struktur der Weiterbildungsmodule als bislang. Nicht mehr die Fachsystematik steht im Vordergrund, sondern Ausgangspunkt sind Situationen (Situationsprinzip), in denen exemplarisch die Aufgaben und Handlungen der Praxisanleiter:innen in den Mittelpunkt rücken. Das Situationsprinzip hat sich in den letzten Jahrzehnten in der Berufspädagogik bzw. Berufsfelddidaktik als zentrales Prinzip zur Strukturierung von Curricula und Lehrplänen auf der Makroebene durchgesetzt. Auch in den Rahmenplänen der Fachkommission für die Pflegeberufe (2020b) ist das Situationsprinzip konsequent umgesetzt. Dieses Prinzip spiegelt sich in den jeweiligen Modulen zur Weiterbildung der Praxisanleitung in mehrfacher Hinsicht wider. (1) Der Konzeption der Module liegen typische und wiederkehrende Situationen der Praxisanleitung zugrunde, welche die Module strukturieren und im Modultitel zum Ausdruck gebracht werden. Diese wurden auf der Grundlage der Ergebnisse aus dem Projekt BeDiQUAPP gewonnen (siehe Projekt BeDiQUAPP, Abschlussbericht und Begleitmaterialien 2021). In vier Expert:innenworkshops (Perspektive Auszubildende, praktizierende Praxisanleiter:innen, Teilnehmende in der Weiterbildung zur Praxisanleitung und Lehrende in der Weiterbildung zur Praxisanleitung) konnten aus den Situationsschilderungen der Praktiker:innen und Auszubildenden sowie dem theoretischen Begründungsrahmen sechs Aufgabenkomplexe erarbeitet werden, die sich in den sechs erarbeiteten Modulen widerspiegeln. (2) Unter *Modulbeschreibung* werden die zugrunde gelegten Aufgaben und Handlungen soweit beschrieben, so dass ihre Relevanz für die Praxisanleitung deutlich wird. (3) Die Inhalte der Module sind nach dem *Situationsprinzip* strukturiert, um eine handlungssystematische und *kompetenzorientierte* Weiterbildung zu unterstützen. Sie werden anhand der folgenden allgemeinen *Situationsmerkmale* geordnet: Handlungs- und Lernanlässe, Kontextbedingungen, Akteure, Erleben, Deuten und Verarbeiten sowie Handlungsoptionen. (4) Die Anregungen zur *methodischen Gestaltung* in der Weiterbildung folgen ebenfalls dem Situationsprinzip. (5) Schließlich werden Vorschläge für *Prüfungsformate* gemacht, die sich auf das Handlungsfeld der Praxisanleiter:innen beziehen und *kompetenzorientiert* sind.

Die beiden weiteren curricularen Prinzipien, das *Wissenschafts- und Persönlichkeitsprinzip*, bestimmen zwar nicht die Struktur der Weiterbildungsmodule, sind jedoch von Bedeutung, da die Situationen mit wissenschaftlichen Wissensbeständen (interdisziplinär) ausgedeutet werden und das *Persönlichkeitsprinzip* sich in den Bildungszielen und kompetenzorientierten Zielen konkretisiert. In den Bildungszielen werden Widersprüche oder systembedingte Machtverhältnisse, die beispielsweise in Anleitungssituationen erlebt werden, beschrieben. Anhand der Bearbeitung von Themen in den Modulen können diese zu reflexiven Einsichten führen. Bildungsziele gehen über umfassende (berufliche) Handlungskompetenzen hinaus und zielen auf eine kritische Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der Weiterbildungsteilnehmer:innen. Die Bildungsziele werden in vielen Fällen anhand von Widersprüchen angegeben. Durch das Denken in Widersprüchen können u.a. erlebte systemimmanente Machtansprüche bewusst gemacht und angemessene Handlungsmöglichkeiten gefunden

werden. Das Denken in Widersprüchen enthält aber auch das Potenzial, unreflektierte Routinen und Einstellungen zu hinterfragen und zu revidieren oder weiterzuentwickeln.

Das *Wissenschaftsprinzip* zeigt sich darin, dass relevante Theorien, Konzepte, Methoden und Forschungsbefunde der Berufspädagogik und fachrichtungsbezogenen Didaktik sowie weiteren Bezugswissenschaften den Situationsmerkmalen zugeordnet werden. Hierüber wird ihre handlungs- und reflexionsleitende Funktion verdeutlicht. Die zu integrierenden Wissenschaften sind interdisziplinär ausgerichtet, da Anleitungsprozesse nur dann verstanden werden können, wenn diese unter verschiedenen Disziplinen gedeutet und in ihrem Zusammenhang begriffen werden. Damit Praxisanleiter:innen eine „wissenschaftlich fundierte Kompetenzentwicklung“ bei den Auszubildenden anbahnen können, muss auch in der Weiterbildung diese Denkweise eingeübt werden (Tschupke/Meyer 2020, S. 30).

In der folgenden Tabelle 1 werden die zentralen Elemente der Module zusammenfassend dargelegt.

<p>Modulnummer</p> <p>Gibt eine Empfehlung für die Modulabfolge an.</p> <p>Die Reihenfolge der Module kann variiert werden, wenngleich Modul 3.1 als Startmodul empfohlen wird.</p> <p>Bei den Modulen 3.3 und 3.4 bietet es sich an, diese parallel anzubieten.</p>	<p>Modultitel</p> <p>Der Modultitel benennt die zentrale kompetenzbezogene Ausrichtung und Perspektive des beruflichen Handlungsfeldes der Praxisanleiter:innen. Der Modultitel wird handlungsorientiert formuliert.</p> <p>Arbeitsaufwand</p> <p>Hier wird der Stundenumfang für die Bearbeitung des Moduls angegeben. Dazu zählen Präsenzphasen und E-learning Anteile.</p> <p>Leistungspunkte</p> <p>(1 LP = 30 Stunden Arbeitsaufwand)</p> <p>Für die gesamte Weiterbildung zum/zur Praxisanleiter/in werden 300 Stunden verbindlich gefordert. Zusätzliche 50 Stunden werden für das Selbststudium berechnet.</p> <p>Insgesamt ergeben sich 350 Stunden mit einem Arbeitsaufwand von 12 Leistungspunkten (aufgerundet).</p> <p>Mit Hilfe der Anrechnung von Modulen kann die Durchlässigkeit von Bildung gewährleistet werden.</p>
<p>Modulbeschreibung</p> <p>Die Modulbeschreibung dient als Verstehens- und Interpretationshilfe, indem die Relevanz und Intention des Moduls beschrieben werden, sodass die Bedeutung der enthaltenen Themen für die Weiterbildung ersichtlich wird. Über die Beschreibung erhalten Sie auch Anregungen für die Auswahl von Fallsituationen.</p>	
<p>Bildungsziele</p> <p>Bildungsziele beschreiben reflexive Einsichten, die mit Hilfe der im Modul behandelten Handlungssituationen von den Weiterbildungsteilnehmer:innen angeeignet werden sollen. Kompetenzen allein gehen nicht im Bildungsverständnis auf, weshalb die hier aufzustellenden Bildungsziele über die umfassenden (beruflichen) Handlungskompetenzen hinausgehen und zusätzlich auf eine kritische Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung abzielen. Im Zuge dessen</p>	

können systemimmanente Machtverhältnisse und Widersprüche im beruflichen Handeln aufgedeckt und Handlungsoptionen gefunden werden.

Kompetenzen

Für die Module werden die im Lernprozess angestrebten Kompetenzen beschrieben. Die formulierten Kompetenzen wurden aus den aktuellen Literaturstudien, dem Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik (Walter/Dütthorn 2019) und dem empirischen Material des BeDiQUAPP-Projekts identifiziert. Für die Ausgestaltung des Curriculums werden diese für die einzelnen Lernsituationen konkretisiert.

Situationsmerkmale/Inhalte

Das Situationsprinzip bestimmt als ein zentrales Konstruktionsprinzip die Modulstruktur.

In der Praxisanleitung sind Anleitungssituationen (geplante oder ad hoc Situationen) zentral, die in verschiedenen berufsspezifischen und institutionellen Versorgungskontexten eingebettet sind. (Anleitungs-)situationen helfen, das Typische oder häufig Auftretende im Handlungsfeld von Praxisanleiter:innen zu verdeutlichen und in den Mittelpunkt von Lernprozessen zu rücken (Prinzip der Exemplarität). Teilnehmer:innen können sich in diesen wiederfinden sowie Bezüge herstellen und miteinander verknüpfen. Die Orientierung an (Anleitungs-)situationen unterstützt damit eine handlungssystematische und kompetenzorientierte Weiterbildung, indem die Komplexität einer Situation mit den Kompetenzen der anleitenden Person verknüpft wird.

Die zu bearbeitenden Inhalte werden den verschiedenen Situationsmerkmalen zugeordnet. Hierbei sind Handlungs- und Lernanlässe, Kontextbedingungen, ausgewählte Akteure, Erleben/Deuten/Verarbeiten und Handlungsoptionen voneinander unterschieden.

Handlungs- und Lernanlässe

Handlungs- und Lernanlässe spiegeln die in den Anleitungssituationen auftretenden Handlungs- und Lernbedarfe wider und besitzen damit einen Aufforderungscharakter. Sie begründen und rechtfertigen sowohl die Zuständigkeit der Praxisanleiter:innen für die Situation als auch die Notwendigkeit ihres Handelns.

Es können dabei verschiedene Sichtweisen berücksichtigt werden:

- der Handlungs- und Lernanlass, welcher sich aus Sicht der Praxisanleiter:innen für sie selbst ergibt
- der Handlungs- und Lernanlass, welcher sich aus Sicht der Auszubildenden für sie selbst ergibt
- der Handlungs- und Lernanlass, der sich aus Sicht der Praxisanleiter:innen für die Auszubildenden hinsichtlich ihrer Lernbedarfe ergibt.

Akteure

In Anleitungssituationen interagieren verschiedene Akteure miteinander, die auf Grundlage ihrer spezifischen Denk- und Handlungslogiken sowie Rollenerwartungen und -verpflichtungen die Situationsbewältigung entscheidend mit beeinflussen. Unter diesem Punkt werden die beteiligten Akteure und ihre Hintergründe aufgeführt.

Kontextbedingungen

Berufliches Handeln und Praxisanleitung sind stets in institutionelle und gesellschaftliche Kontexte eingebettet, welche auch das Anleiten und Handeln der Praxisanleiter:innen maßgeblich beeinflussen und somit Auswirkungen auf die Auszubildenden haben. Die hier aufzuführenden Kontextbedingungen nehmen Bedingungen der Makro-, Meso- und Mikroebene in den Blick.

Makroebene: gesellschaftliche Strukturen und gesellschaftliche Entwicklungen wie z.B. Berufspolitik, (Berufs-)Bildungspolitik, Migration, Globalisierung, gesetzliche Vorgaben, Ökonomisierung, Technisierung und Standardisierung in

Gesundheits- und Pflegeberufen sowie im Rettungswesen, berufsdidaktische Diskurse, gesellschaftliche Werte.

Mesoebene: Professionsentwicklung, Qualitätsmanagement und -sicherung, Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fachpersonal, Lernortgestaltung und Lernortkooperation, Rahmenvorgaben und -bedingungen der Institutionen, betriebliche Ausbildungspläne, Standards.

Mikroebene: bezogen auf die Lernorte (Hoch-)Schule, berufliche Praxis und den Dritten Lernort; alle Gesundheits- und Pflegeeinrichtungen in denen Pflegefachpersonen und Physiotherapeut:innen im (teil-)stationären und ambulanten Bereich tätig sind sowie Rettungswachen inklusive Räume der Öffentlichkeit und Häuslichkeit, in denen Notfallsanitäter:innen handeln; Vorbereitung, Planung und Evaluation von Lehr-Lernsituationen sowie direkte Interaktionen in Lehr-Lernzusammenhängen, konkrete Arbeits-, Lern- und Prüfungsaufgaben.

Erleben/Deuten/Verarbeiten

Anleitungssituationen werden von den verschiedenen Akteuren vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen und Einstellungen stets subjektiv erlebt und gedeutet. Dabei sind die persönlichen Deutungen, die Bewältigungsstrategien und erlebten Ressourcen der Auszubildenden und Weiterbildungsteilnehmer:innen zu berücksichtigen.

In beruflichen Situationen gilt es, die verschiedenen Situationsdeutungen aufeinander zu beziehen und möglichst ein gemeinsames Situationsverständnis auszuhandeln. Es sollte darauf geachtet werden, dass verschiedene Akteure, Sichtweisen und ihr Erleben, Deuten und Verarbeiten in den Blick kommen. Abhängig von der jeweiligen Situation kann sich das Erleben, Deuten und Verarbeiten sowohl auf die Perspektive der Auszubildenden, der Praxisanleiter:innen und des Teams oder der Vorgesetzten beziehen.

Handlungsoptionen

Handlungsoptionen sind handlungsbezogene Aktivitäten, welche in den jeweiligen Situationen von den beteiligten Akteuren gezeigt werden. Die formulierten Kompetenzen zeigen sich im Verhalten der Praxisanleiter:innen. Da unterschiedliche Aktivitäten möglich sein können, sprechen wir von Handlungsoptionen.

Methodische Anregungen / Lehr- und Lernformen

An dieser Stelle werden methodische Anregungen für die Lehr-Lernprozesse in der Weiterbildung vorgeschlagen.

Die Auswahl der Methoden sowie Lehr- und Lernformen richtet sich nach den Situationen und den enthaltenen Lerngegenständen. Dabei werden neben einer Vielseitigkeit vor allem solche Methoden bedacht, die das Erleben der Lebens- und Berufswelt der Weiterbildungsteilnehmer:innen, ihre Deutungen zu ausgewählten Anleitungssituationen und ihre erlebten Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse in den Vordergrund stellen.

Es eignen sich außerdem Methoden, in denen in Simulationen und Szenen ein handlungs- und entwicklungsorientiertes Lernen ermöglicht werden kann.

Vorschläge für Modulprüfungsformate

An dieser Stelle werden mögliche Modulprüfungsformate vorgeschlagen. Sie entscheiden im Team für welchen Vorschlag Sie sich entscheiden. **Jedes Modul muss mit einer Prüfungsleistung abgeschlossen werden.**

Zu berücksichtigen ist, dass hinsichtlich des vorherrschenden Situationsprinzips und der

Kompetenzorientierung *keine reinen Wissensprüfungen* erfolgen, sondern Prüfungsformate gewählt werden, in denen die anzubahrenden Kompetenzen bewertet werden.

Mögliche Prüfungsformate:

- Praktische Prüfungen im SkillsLab / mit Hilfe von Simulationen
- Fallanalyse (schriftlich)
- Präsentationen von Anleitungsentwürfen
- Präsentation eines Ausbildungsplanes für einen praktischen Einsatz
- Reflexionsbericht zu einer erlebten Anleitungssituation
- Reflexionsgespräche
- Analyse eines Prüfungsgesprächs anhand von Wortprotokollen
- Strukturierte Portfolioaufgaben (Bewertungsportfolio)

Tabelle 1: Darlegungselemente der Module (Abschlussbericht, Projekt BeDiQUAPP 2021)

2.3 Berufspädagogische Grundlagen

Das Lernsubjekt in der Weiterbildung – Erwachsene mit beruflicher Expertise

Hier ist insbesondere zu fragen, was für ein Subjektverständnis bei den Lehrenden in der Weiterbildung zur Praxisanleitung vorherrschend ist. Das Lernen von Erwachsenen wird wesentlich von ihren Erfahrungen, ihrer Umgebung, ihrer sozialen und personalen Situiertheit sowie ihren bislang erworbenen subjektiven Theorien (Schwarz-Govaers 2013) bestimmt. Das Lernen in der Weiterbildung ist somit ein Anschlusslernen an die aus der eigenen beruflichen Praxis gewonnenen Einsichten, Haltungen und Lernwegen. Die Weiterbildungsteilnehmer:innen haben alle eine Berufsausbildung in einem Gesundheitsfachberuf absolviert und bringen vielfältige Erfahrungen und berufliche Expertisen aus ihrem beruflichen Alltag mit. Sie erlebten ihre bisherige berufliche Ausbildung weitgehend im Fächerprinzip und begegnen nun in der Weiterbildung dem Situationsprinzip, das teilweise Irritationen hervorruft. Das Neue kann durchaus zu Neugierde aber auch zu Abwehrhaltungen führen, wenn die Teilnehmer:innen teilweise für sie ungewohnte Arbeitsformen vorfinden (vgl. BEDiQUAPP Abschlussbericht 2021).

Jede neue Erfahrung wird vor dem Hintergrund der eigenen Lern- und Bildungsbiographie wahrgenommen (Walter 2022, S. 319). Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozesse in der Weiterbildung zum/zur Praxisanleiter:in sind die bislang erlebten Situationen mit Auszubildenden und beruflichen Erfahrungen der Weiterbildungsteilnehmer:innen. Darüber kann ein gemeinsamer Austausch über deren Deutungen erfolgen. In der Lernarbeit werden den Weiterbildungsteilnehmer:innen Zukunftsperspektiven eröffnet, indem sie an ihrem Selbst-, Fremd- und Weltverständnis arbeiten. In diesem Lernprozess nehmen ihre Irritationen, ihr alt vertrautes Wissen und Können, ihre Lernproblematiken und Deutungen zu möglichen Lerngegenständen eine zentrale Rolle ein. Über Reflexion und der Anreicherung von wissenschaftlichem Wissen kann ein verändertes Selbst-, Fremd- und Weltverständnis angeregt werden. So wird didaktisches Geschehen „[...] zur Organisation von Erfahrungen, die als zurückliegende jetzt gedeutet wird, und von neuen Erfahrungen, die in gemeinsam gestalteten Interaktionen zwischen den Lehrenden, den Lernenden und der sie beschäftigenden Sache zustande kommen kann.“ (Meueler 2009, S. 984) Gemeinsam werden Bildungsziele verhandelt, wobei das Spannungsfeld zwischen Selbst- und

Fremdbestimmung, Strukturen des Objektseins² sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse kritisch reflektiert und offengelegt werden.

Lernen mit den Auszubildenden

Für die Auszubildenden, die einen Beruf erlernen und von den Praxisanleiter:innen in den praktischen Einsätzen begleitet werden, hat das Lernen in der beruflichen Praxis eine hohe Bedeutung. *Lernen in der beruflichen Praxis* ist ein zentraler Lerngegenstand in der Weiterbildung zum/zur Praxisanleiter:in, der sich in den Modulen wiederfindet, insbesondere im *Modul 3.2 Beziehungen individuell wahrnehmen und gestalten* und *Modul 3.3 Die praktische Ausbildung planen, Anleitungssituationen vorbereiten, durchführen, evaluieren und Qualität sichern*. Hier lassen sich empirische Ergebnisse in die Lernarbeit der Weiterbildungsteilnehmer:innen integrieren. Fichtmüller und Walter (2007, S. 664 f.) haben in ihrer Studie sog. *Handlungsproblematiken*³ erfasst, auf die die Auszubildenden mit unterschiedlichen Lernmodi reagieren.

- Lernen über integrierendes Handeln: Hier werden situative Anforderungen von den Auszubildenden integriert und aus deren Sicht treten keine Handlungsproblematiken auf. Das bedeutet jedoch nicht, dass die durchgeführte Handlung korrekt ausgeführt wird. Lernende können darüber unreflektierte Routinen ausbilden, die sich beispielsweise erst über die Abnahme von praktischen Prüfungen als unangemessen erweisen.
- Lernen über Handlungsproblematiken mit der Antwort Lernstrategien: Hier erlebt der/die Auszubildende eine Problematik in der ausführenden Handlung und reagiert mit unterschiedlichen Strategien. Er/sie sucht z.B. den/die Praxisanleiter:in auf und stellt Fragen oder sucht einen geschützten Lernraum zum Üben. Das Lernsubjekt erfährt hier in Handlungssituationen Irritationen, Brüche oder Hindernisse und legt eine sogenannte „Lernschleife“ ein, um das Bewältigungshandeln vorübergehend auszusetzen.
- Lernen über Handlungsproblematiken mit der Antwort exkludierendes Weiterhandeln. Die Auszubildenden erleben im Handeln selbst eine Unsicherheit, eine sog. Handlungsproblematik, übergehen diese jedoch oder geben die Aufgabe an andere ab, ohne die Unsicherheit zum Ausdruck zu bringen.

In Anlehnung an die Lerntheorie von Holzkamp (1993) verweisen die beiden Forscherinnen unter anderem auf die personale Situietheit (Selbstbild) des Lernsubjekts und auf das Konzept des Gegenstandsaufschlusses in beruflichen Bildungsprozessen. Der Gegenstands-

² Strukturen des Objektseins beziehen sich auf die vielfältigen, meist unbewussten Unterwerfungen, denen die Weiterbildungsteilnehmer:innen ausgesetzt sind. Auch in der Weiterbildung mit Erwachsenen ist die Fremdbestimmung nicht aufgehoben, denn die Teilnehmenden begegnen vorgegebenen curricularen Strukturen und müssen sich in diese einfinden. Sie sind aber auch bestimmten Systemzwängen in ihren jeweiligen Einrichtungen ausgesetzt, wenn sie beispielsweise für Selbststudienzeiten vom Arbeitgeber nicht freigestellt werden. Zudem sind sie ihren unbewussten Impulsen unterworfen, die von gesellschaftlichen Werten und Normen beeinflusst werden. Die Arbeiten von Freud machen darauf aufmerksam, dass der Mensch nicht „Herr im eigenen Haus“ ist (Freud, zit. in Ertl-Schmuck 2022: 173).

³ Der Begriff *Handlungsproblematik* ist ein entlehnter Begriff der Lerntheorie von Holzkamp (1993) und verweist auf Schwierigkeiten und Unsicherheiten, die im konkreten Handeln der Lernenden auftreten. Fichtmüller und Walter (2007) haben diesen Begriff in ihrer Studie aufgenommen.

aufschluss bezieht sich auf das Wissen, das Verständnis und die Handlungsmöglichkeiten, die Auszubildende zu einem bestimmten Lerngegenstand haben (Fichtmüller/Walter 2010, S. 93-96). Im Spiegel des Gegenstandsaufschlusses orientieren sich Auszubildende

„an den kollektiv ausgehandelten – den stationsinternen Gepflogenheiten und der Schulvariante – aber auch an individuellen Handlungsweisen [...]. Sie erleben Diskrepanzen zwischen ihrem bisherigen Gegenstandsaufschluss und den verschiedenen vorgelebten oder normativen Bedeutungsstrukturen. [...] Stationsinterne Gepflogenheiten und die Schulvariante spiegeln aus der Perspektive pflegewissenschaftlicher Erkenntnisse überwiegend flache Gegenstandsaufschlüsse“ (Fichtmüller/Walter 2007, S. 683).

Häufig werden Lerngegenstände aus Sicht der Medizinlogik und enge Einzelhandlungen erarbeitet. Die Beziehungsarbeit zu den zu versorgenden Menschen als zentraler Bildungsinhalt in den Gesundheitsfachberufen wird hingegen vernachlässigt. Darüber hinaus scheint die Rolle der Praxisanleitenden für einen vertieften Gegenstandsaufschluss relevant zu sein. Fremdinduzierte Handlungsproblematiken, z. B. durch die Praxisanleitenden, ermöglichen Lernen und über kooperative Lehr-Lernverhältnisse können Lerngegenstände in ihrer Tiefendimension bearbeitet werden. Zudem wird in den Ergebnissen zum Ausdruck gebracht, dass die Wertigkeit, die Praxisanleitende einem Lerngegenstand zuschreiben, für den Gegenstandsaufschluss von Bedeutung ist. Es zeigt sich eine Tendenz, dass die Arztnähe der Einzelhandlungen einen höheren Stellenwert einnimmt als Einzelhandlungen, die eher mit den alltäglichen Aktivitäten zu tun haben, wie z. B. Körperpflege.

„Die zugeschriebene Wertigkeit einer Einzelhandlung wirkt sich darauf aus, wie Lernende in der Ausführung begleitet werden und zu welchen Einzelhandlungen Rückmeldungen und Bewertungen erfolgen. Dies führt mit dazu, dass diese zugeschriebenen Wertigkeiten von den Lehrenden und Mentoren implizit vermittelt werden und von den Lernenden implizit angeeignet werden können.“ (Fichtmüller/Walter 2007, S. 246)

Wenn jedoch arztnahen Einzelhandlungen eine höhere Wertigkeit zugeschrieben wird, dann wird darüber auch implizit ein medizinorientiertes berufliches Verständnis vermittelt, das die Wahrnehmung beruflichen Handelns präformiert. Hier zeigt sich, dass das Lehr-Lernverhältnis, das durch die verschiedenen institutionellen Strukturen geprägt wird, eine zentrale Rolle bei der Erschließung von Lerngegenständen einnimmt und verschiedene Wissenszugänge und Handlungsverständnisse im Lernen wirksam werden. Der Gegenstandsaufschluss wird unter anderem davon bestimmt, inwieweit Praxisanleiter:innen bei der pädagogischen Begleitung der Auszubildenden am Lernort *berufliche Praxis* über einschlägige wissenschaftliche und aktuelle berufsfelddidaktische Erkenntnisse sowie differenzierte Handlungsverständnisse verfügen. Die Rekonstruktion von Handlungs- und Lernproblematiken ist im berufsbildenden Bereich an die Deutungs- und Reflexionskompetenz der Praxisanleitenden gebunden, in der die Spezifik beruflichen Handelns hinsichtlich ihrer Bildungsmomente reflektiert und die verschiedenen Lerninteressen und Lernbedarfe der Auszubildenden gedeutet und an das Professionswissen der Praxisanleitenden rückgebunden werden.

In der Studie von Fichtmüller und Walter (2007) wurden für das Lernen in der Pflegepraxis folgende Lerngegenstände generiert: Pflegerische Einzelhandlungen lernen, Arbeitsablaufgestaltung/Pflegearbeit organisieren lernen, Urteilsbildung lernen und Aufmerksam-Sein lernen (ebd.). Auch Bohrer (2013) kommt in ihrer Studie zu ähnlichen empirisch ermittelten Lerngegenständen: Selbstständigwerden, Situationen einschätzen und Urteile bilden, Pflegearbeit organisieren, pflegerische Einzelhandlungen gestalten, Kontakt und Beziehungen gestalten sowie Zusammenarbeit und Positionen beziehen. Dütthorn (2014) verweist in ihrer Studie auf die Bedeutung einer relationalen Beziehungsgestaltung und betont die konstitutive Rolle der zwischenmenschlichen Beziehung, in der dialogische Aushandlungsprozesse eine zentrale Rolle einnehmen. Klimasch (2021) fokussiert in ihrer Studie den Lerngegenstand der pflegerischen Empathie. Die Lernenden formulierten in Interviews einen ausgeprägten Wunsch nach einer gezielten Förderung empathischer Fähigkeiten am Lernort Betrieb. „Abgesehen von einer einzigen Interviewperson konnte bei allen anderen ein ausgeprägter Wunsch nach einer gezielteren Förderung ihrer Fähigkeit zu pflegerischer Empathie am Lernort Betrieb durch Pflegende und Anleitende sowie generell nach diesbezüglich lernförderlicheren Rahmenbedingungen identifiziert werden.“ (Klimasch 2021, S. 474).

Auch wenn diese Befunde im Kontext der Pflege generiert wurden, so können diese durchaus für das Lernen in anderen Gesundheitsfachberufen aufgenommen werden. In der Weiterbildung für Praxisanleiter:innen bieten diese Lerngegenstände eine begriffliche Grundlage für Anleitungssituationen und für Reflexionen hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Auszubildenden.⁴

Darüber hinaus belegen die Studien von Bohrer (2013) die Wirkmächtigkeit des impliziten Lernens in der beruflichen Praxis (vgl. u. a. auch Fichtmüller/Walter 2007). Vieles wird beiläufig erlernt. Für die Anbahnung eines Könnens wird dem impliziten Wissen eine zentrale Rolle eingeräumt. Da implizit z. B. auch eine patientenignorierende Versorgungspraxis verinnerlicht werden kann, muss das Lernen stets mit Lernangeboten der Reflexion einhergehen.

Das Subjektverständnis

In der Ausgestaltung der Module ist Subjektorientierung leitend und richtet sich auf die beteiligten Subjekte im Anleitungsprozess, auf das Aufdecken von Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen und auf die ethische Bezugnahme des Subjekts auf den Anderen. Neben kognitiven nehmen auch leibbezogene und emotionale sowie ethische Lerngegenstände im Bildungsprozess eine zentrale Rolle ein (vgl. Ertl-Schmuck 2022). Das Subjektverständnis in den Weiterbildungsmodulen fokussiert zum einen die Auszubildenden, die einen Beruf erlernen sowie die Praxisanleiter:innen, die die praktische Ausbildung begleiten und zum anderen die zu versorgenden Menschen und ihre Bezugspersonen. Grundlegend dabei ist ein Verständnis zum Subjektbegriff, das einerseits die Erfahrungen

⁴ Weitere Lerngegenstände finden sich in pflegedidaktischen Modellen wie z. B. Leiderfahrung und Leibentfremdung, Differenzenerfahrung in Bezug auf Standardisierung und Individualität (Greb 2022), Körper-/Leibbezug (u. a. Böhnke 2011; Ertl-Schmuck 2022; Uzarewicz/Uzarewicz 2005), relationale Beziehungsgestaltung, Aushandlungsprozesse (Dütthorn 2014; Ertl-Schmuck 2022).

und Strukturen des Objektseins impliziert und andererseits den Blick auf die Entwicklungspotenziale der Subjekte schärft. Subjektorientierung verweist auf Subjektentwicklung – und damit auf Lernen und Bildung. Strukturen des Objektseins beziehen sich auf

- die innere Natur des Menschen, wie beispielsweise auf das Erleben einer Situation und die inneren – meist unausgesprochenen – Bedürfnisse einer Person, die sich u. a. über körperliche Ausdrucksweisen zeigen können.
- die äußere Natur, wie beispielsweise aktuell auftretende Pandemien, die Auswirkungen auf die Lebens- und Berufswelt haben.
- gesellschaftliche Bedingungen sowie berufspolitische Entwicklungen, die sich meist implizit auf die Meso- und Mikroebene des Handelns auswirken (vgl. Ertl-Schmuck 2022, S. 172).

Diese Aspekte spiegeln sich in den Bildungszielen, Kompetenzformulierungen und den Situationsmerkmalen, insbesondere im Erleben, Deuten und Verarbeiten von Situationen.

Bildungsverständnis

Subjektorientierung verweist auf Bildung und zielt auf die berufliche Identitätsentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung. Für die Praxisanleiter:innen bedeutet Persönlichkeitsbildung eine Erweiterung der Selbst- und Weltsicht und die Fähigkeit zur verantwortlichen Teilhabe an gesellschaftlichen und betrieblichen Entscheidungsprozessen sowie die Fähigkeit, auch bei den Auszubildenden diese Fähigkeiten anzubahnen. Bildung geht über den Erwerb von Kompetenzen hinaus und widersprüchliche Anforderungen im Handeln sowie erlebte Abhängigkeitsverhältnisse und unreflektierte Normen werden in den Blick genommen. Bildungsanlässe bieten insbesondere die erlebten Widersprüche und Irritationen im Handeln. Diese gilt es im Kontext gesellschaftlicher bzw. institutioneller Bedingungen zu reflektieren, um Zusammenhänge transparent zu machen und das Gefühl der Ohnmacht zu reduzieren.

Das in den Modulen zugrunde gelegte Bildungsverständnis spiegelt sich in der Ausweisung von Bildungszielen und ist auf die kritische Reflexion von erlebten Widersprüchen und Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen ausgerichtet. Darüber soll eine kritische Haltung gegenüber unreflektierten Routinen, Standards, Vorgaben und erlebten Abhängigkeitsverhältnissen angebahnt werden.

Kompetenzorientierung

Kompetenzen sind als individuelle Dispositionen zu verstehen und verweisen auf Handlungsvoraussetzungen, die in selbstorganisierten, subjektorientierten Bildungsprozessen erworben bzw. erweitert werden (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003) und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben ermöglichen. Kompetenzen sind an Personen gebunden und werden von kontextuellen Bedingungen beeinflusst. Kompetenzen lassen sich nicht direkt beobachten oder messen, sie sind als subjektives Vermögen über die Performanz, die sich im beruflichen Handeln bzw. in einer beobachteten Anleitungssituation zeigt, zu erschließen (vgl. Walter/Dütthorn 2019). Nach Erpenbeck/Heyse (2007) werden

Kompetenzen „von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeit disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, aufgrund von Willen realisiert.“ (Ebd., S. 162)

Kompetenzen haben damit zu tun,

- „was jemand über eine bestimmte Handlungsweise weiß,
- welche Haltung jemand zu dieser Handlung hat,
- über welche konkreten Fähigkeiten die Person verfügt,
- wie oft und wie tiefgreifend die Person bereits entsprechende Erfahrungen gemacht hat und
- wie stark jemand die Situation bewältigen will.“ (Bohrer/Walter 2020, S. 52)

Kompetenzen bestehen demnach aus mehreren Einzelementen die in situations- und handlungsorientierten Lernprozessen erworben werden. In kompetenzorientierten Anleitungssituationen sollen die Auszubildenden möglichst viele Elemente zeigen können.

Folglich gilt es auch in der Weiterbildung Lernsituationen so zu gestalten, dass möglichst viele Elemente des o. g. Kompetenzverständnisses gezeigt werden können. Es geht um Wissen, um Wertvorstellungen, um eigene Erfahrungen und um Fähigkeiten und den Willen, diese in der konkreten Situation auch einzusetzen. Die in den Modulen beschriebenen Kompetenzen werden für die einzelnen Lernsituationen in der Weiterbildung konkretisiert. Die Unterrichtsziele benennen das nach einer Lernsituation zu erwartende Lernergebnis. Sie geben den Lehrenden Anhaltspunkte für den Aufbau von Handlungsmöglichkeiten, die zu den Kompetenzen führen.

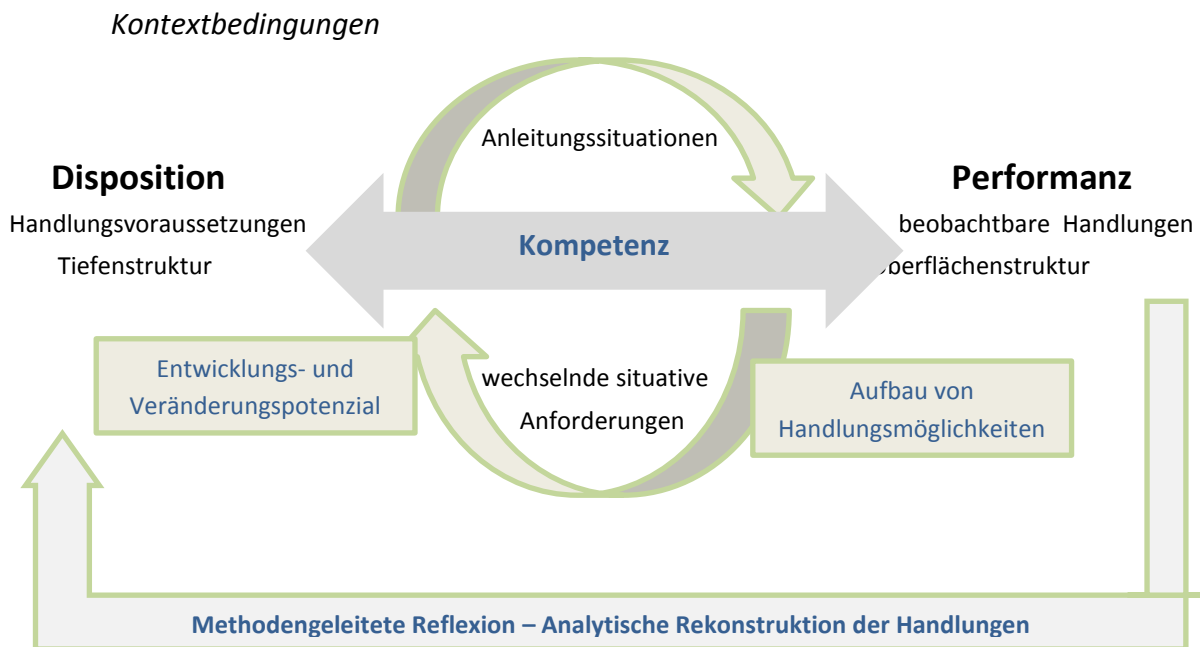


Abb. 3: Disposition und Performanz im Kontext der Kompetenzentwicklung (Jürgensen/Saul 2021, S. 41, in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff 2014, S. 14 ff.)

Wesentlich für den Zusammenhang der Praxisanleitung ist, dass Arbeitsumgebungen geschaffen werden, die sich auf kompetenzförderliche Merkmale von Arbeits- und Lernaufgaben beziehen. Dehnbostel spricht von Arbeits- und Lernaufgaben, die in realen

beruflichen Arbeitsprozessen eingebunden sind und in denen neben fachlichen, auch soziale und personale Kompetenzen gefordert sind (vgl. Dehnbostel 2007, zit. in Darmann-Finck/Muths 2016, S. 196 f.). In Anlehnung an Dehnbostel (2007) verweisen Darmann-Finck und Muths auf folgende Merkmale:

- Vollständige Handlungen: Hierbei werden funktionale Fertigkeiten, wie beispielweise das Erlernen von Einzeltätigkeiten, in den Gesamtprozess der beruflichen Handlung eingebettet (Assessment, Planung, Durchführung und Evaluation). Darüber können Auszubildende neben den eher technischen Fertigkeiten auch problemlösende, soziale und ethische Kompetenzen sukzessiv aufbauen und diese auch in anderen Situationen weiterentwickeln.
- Handlungsspielräume: In komplexen beruflichen Situationen greifen standardisierte Lösungen nur bedingt. Damit individuelle Lösungen erarbeitet werden können, sind den Auszubildenden Entscheidungsspielräume zu gewähren, damit sie selbstständig, der individuellen Situation des zu betreuenden Menschen, angepasste Lösungen entwickeln können.
- Problem-/Komplexitätserfahrung: Auszubildende sollten im Verlauf ihrer Ausbildung mit einer zunehmenden Komplexitätssteigerung konfrontiert werden, denn auch im beruflichen Handeln variiert der Grad an komplexen Handlungen. „Je komplexer die Situation, desto höher ist der Grad an Unbestimmtheit und desto größer auch die Anforderung an die Urteilsfähigkeit der Lernenden.“ (Darmann-Finck/Muths 2016, S. 197)

Ausgangspunkt für die Entwicklung von Kompetenzen sind demnach *berufliche Situationen*, die in ihrer Komplexität, je nach Ausbildungsstand, gesteigert werden können. Über die Performanz, die sich in beruflichen Handlungen zeigt, kann Kompetenzentwicklung angebahnt und erfasst werden. Dazu bedarf es der Erarbeitung von Kriterien, die für die Reflexion der Kompetenzentwicklung der Auszubildenden herangezogen werden können. In Lernergebnissen (Outcomes) werden die ausgewiesenen Handlungskompetenzen konkretisiert und geben Rückschlüsse über die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz. Dazu sind aktuelle berufsfelddidaktische Erkenntnisse und normative Vorgaben der jeweiligen Ausbildungsverordnungen der o. g. Berufsgesetze zu berücksichtigen.

Zu bedenken ist, dass die klassische 4-Stufen Anleitungsmethode, in der ein Vor- und Nachmachen, Üben und Kontrollieren in den Fokus der Anleitung rücken, nur bedingt zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz geeignet ist. Diese Methode eignet sich insbesondere für den Erwerb von technischen Fertigkeiten und standardisierten Abläufen ohne Beteiligung der zu versorgenden Menschen und weniger für die Entwicklung von Fähigkeiten, die im Umgang mit komplexen interaktiven beruflichen Situationen gefordert sind.

Das dargelegte Kompetenzverständnis spiegelt sich zum einen als Lerngegenstand in der Weiterbildung und zum anderen in der Ausweisung der Kompetenzen, die in der Weiterbildung angebahnt werden. Letztere basieren auf aktuellen Forschungs- und Literaturstudien und dem Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik (2019), der zwar für Bildungsgänge der Pflege entwickelt wurde, jedoch auch für andere Gesundheitsfachberufe wesentliche Anregungen gibt. Darüber hinaus beziehen sich die formulierten Kompetenzen

in den jeweiligen Modulen auf Anforderungen, die in den normativen Vorgaben der jeweiligen Berufsgesetze zum Ausdruck gebracht werden, sowie auf die Ergebnisse der Auswertung des empirischen Materials aus den Workshops.⁵ Aus diesen Ergebnissen ließen sich exemplarische Situationen aus dem Handlungsfeld der Praxisanleitung ermitteln. Darüber konnte ein *empirisch fundiertes Kompetenzprofil* für Praxisanleiter:innen erarbeitet werden. Die Konkretisierung dieser Kompetenzen bzw. die Feinplanung der Lernergebnisse obliegt den jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen, um deren Gestaltungsspielräume nicht einzuschränken.

Handlungsverständnis

Die situations- und kompetenzorientierte Perspektive erfordert von den Praxisanleitenden auch ein Nachdenken über ihr Handlungsverständnis zum beruflichen Handeln, für das sie ausbilden. Konstitutive Merkmale in allen drei Berufsgruppen (Physiotherapie, Pflege, Rettungsdienst)⁶ sind spezifische und diffuse Rollenanteile in der Interaktion mit den zu versorgenden Menschen, standardisierte Verfahren und wiederkehrende Algorithmen sowie ein Handeln in Ungewissheit, ein spezieller Körper- und Leibbezug und eine spezifische Fallstruktur, die zu erschließen ist (vgl. u. a. Darmann-Finck 2022; Ertl-Schmuck 2022). Dies erfordert von den Praxisanleitenden zum einen hermeneutische Fallkompetenz, die auf das berufliche Handeln ausgerichtet ist und zum anderen gilt es, diese bei den Auszubildenden in der praktischen Ausbildung anzubahnen, in der die pädagogische Kompetenz der Praxisanleiter:innen gefordert ist.

Zur Verdeutlichung ein Exempel aus einer Anleitungssituation.

Eine Praxisanleitung zeigt einer Auszubildenden in ihrem ersten Praxiseinsatz eine 30 Grad Positionierung bei einer bettlägerigen Patientin im Rahmen der Dekubitusprophylaxe. Im Zusammenhang dieser Szene kann im Verlauf der Handlung beobachtet werden, wie die eher technische Handlung auch von Momenten der Verständigung und des Beziehungsaufbaus geprägt ist und Abweichungen von den einzelnen Schritten der Positionierung erforderlich werden. Genauso lassen sich die für die Pflege typischen taktilen Prozesse beobachten.⁷

In dieser Anleitungssituation wird erkennbar, dass schon zu Beginn der Ausbildung, diese Einzeltätigkeit (Wissen und prozedurale Fähigkeiten/Handling) in einen Kontext eingebettet und mit der Beziehungsgestaltung (Falllogik) verschränkt wird (Altmeyden/Unger 2020, S.

⁵ In den jeweiligen Workshops wurden 42 Situationsschilderungen der Workshopteilnehmer:innen gewonnen, welche als authentische Fallsituationen in der Weiterbildung eingesetzt werden können. Es stehen elf transkribierte Situationen aus Sicht von bereits als Praxisanleiter:in tätigen Personen, 17 Situationen aus Sicht der Weiterbildungsteilnehmer:innen und 14 Situationen aus der Perspektive der Auszubildenden zur Verfügung. Eine ausführliche Darstellung der Workshops findet sich im Abschlussbericht BEDiQUAPP (2021).

⁶ Im BEDiQUAPP Projekt wurden diese drei Berufe in den Blick genommen. Die SächsGfbWBVO zur Praxisanleitung (2022) richtet sich jedoch an alle Gesundheitsfachberufe, die eine Weiterbildung zur Praxisanleitung absolvieren. Diese Vielzahl stellt für die Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen eine besondere Herausforderung dar, da das, was in den unterschiedlichen Berufen gelernt werden soll, doch Unterschiede aufweist.

⁷ Bei diesem Beispiel handelt es sich um eine Videosequenz, die zwar am dritten Lernort stattfand, jedoch auch in modifizierter Form auf den Lernort Pflegepraxis übertragen werden kann (vgl. Altmeyden/Unger 2020, S. 116).

121). Wie die Reflexion im Nachgang der Handlung abläuft, bleibt offen. Hier eröffnen sich beispielsweise folgende Fragen:

- Wie wird in dieser Situation der Ablauf der pflegerischen Handlung reflektiert? Liegt der Schwerpunkt auf der Einzeltätigkeit, den konkreten Schritten der 30 Grad Positionierung, oder wird diese in den Pflegeprozess und die Beziehungsgestaltung eingebettet?
- Welche Rolle nehmen die körperlich-leibbezogenen Wahrnehmungen in der Reflexion ein?
- Welche Wissensdimensionen werden reflektiert (z. B. prozedurales Wissen, leibliches Wissen, Erfahrungswissen, intuitives Wissen)?
- Welche Wissens- und Interaktionsordnungen schwingen implizit in der Situation mit und werden bewusst gemacht?
- Welche Handlungsverständnisse schwingen implizit in der Situation?
- Inwieweit werden die Reflexionsprozesse, die während der pflegerischen Handlung stattfanden, von der Praxisanleiterin offen gelegt?
- Inwieweit werden die Fragen, Deutungen, Erfahrungen und die Lernbedarfe der Auszubildenden in die Reflexion eingebunden?
- Welche Lerngegenstände kommen für die weiteren Anleitungen in den Blick?

Welche Tiefe die anschließende Reflexion erreicht, wird beeinflusst von dem biografisch aufgeschichteten Erfahrungswissen der jeweiligen Praxisanleitung sowie deren Deutungs- und Reflexionsvermögen. Aber auch die/der Auszubildende kann – je nach Ausbildungsstand – mit ihren/seinen Fragen und Erkenntnissen zur Tiefe der Reflexion beitragen. Implizit schwingt das verinnerlichte Handlungsverständnis zum beruflichen Handeln mit. In der Weiterbildung gilt es deshalb, eine Haltung zur Relevanz von Reflexion im Kontext von Handlungsverständnissen aufzubauen, auch wenn diese ggf. in der Selbstbezüglichkeit unangenehm ist und eingefahrene unreflektierte Routinen deutlich werden.

In Praxisanleitungssituationen haben unterschiedliche Handlungsverständnisse Einfluss bei der Auswahl von Lerngegenständen. Auch wenn berufliches Handeln mit bestimmten Zwecken verbunden ist, so gibt es dennoch Situationen, in denen Ziele nicht vorab geplant werden, sondern sich erst in der Situation ergeben. Zu bedenken ist zudem, dass sowohl die berufliche als auch die pädagogische Praxis von den beteiligten Akteuren mitkonstituiert werden. Somit bedarf es neben eher zweckrationalen Ansätzen auch einer phänomenologischen und hermeneutischen Perspektive, in der das Erleben und die Lebenswelt der zu versorgenden Menschen und deren Bezugspersonen sowie das Erleben und die subjektiven Theorien der Auszubildenden in den Blick kommen.

Eine *zweckrationale bzw. intentionale Perspektive* spiegelt sich in standardisierten Handlungen, die bewusst geplant sind und ein vorab bestimmtes Ziel festlegen. Beispielsweise wird die 30 Grad Positionierung bewusst als Dekubitusprophylaxe geplant. Standardisierte Handlungen werden in der Arbeitspsychologie und betrieblichen Ausbildung als sog. vollständige Handlungen beschrieben (Hacker/Sachse 2014). Sie umfassen folgende Handlungssequenzen: Informieren, Planen, Entscheiden, Durchführen, Kontrollieren und Bewerten (vgl. Lisop 1999, S. 37). Hierbei geht es nicht um das Erlernen von isolierten

Tätigkeiten, sondern um Arbeitstätigkeiten, die auf ein Ziel ausgerichtet sind, bewusst geplant und evaluiert werden. Diese eher funktionalen Fertigkeiten, wie beispielweise das Erlernen einer 30 Grad Positionierung, werden in den Gesamtprozess der beruflichen Handlung eingebettet (Assessment, Planung, Durchführung und Evaluation). Das wiederholte Ausführen von derartigen Arbeitstätigkeiten führt zum Routinehandeln, zur Handlungssicherheit und zur Erhöhung von Handlungsspielräumen. Wie Fichtmüller und Walter (2007) in ihrer empirischen Studie zeigen, führen Routinen zur Handlungssicherheit und die Aufmerksamkeit kann zunehmend auf andere kontextbezogene Phänomene gelenkt werden, so dass die Auszubildenden ein „freischwebendes Aufmerksam-Sein“, einen sog. „Rundumblick“ entwickeln (ebd., S. 363). Dennoch besteht beim Erwerb von Routinen die Gefahr des Einschleichens von nicht korrekten Handlungen. Sofern nimmt die Reflexion von Routinehandlungen eine zentrale Rolle ein und ist ein wesentliches Element im Anleitungsprozess (Fachkommission 2020a, S. 8). Durch die Bindung der Lernprozesse an derartige Handlungen, die meist mit detaillierten Abläufen verbunden sind, zeichnet sich Handeln mit einer bewussten Zielsetzung und einem bestimmten Zweck aus. Für ausgewählte Handlungen kann ein derartiges Verständnis durchaus sinnvoll sein, insbesondere dann, wenn vorgegebene Algorithmen und Standards das Handeln bestimmen. Für das berufliche Handeln, in welchem es um Interaktionsprozesse mit Menschen, um deren Befindlichkeiten und individuelle Lebenspraxis geht, ist es jedoch nicht hinreichend, da die zu versorgenden Menschen aber auch die professionellen Akteure in einem derartigen Verständnis eher als Objekte von Versorgungsbemühungen bzw. pädagogischen Bemühungen gesehen werden.

Über *phänomenologische und hermeneutische Zugänge* lässt sich das Handlungsverständnis erweitern. In der Beziehungsgestaltung zum versorgenden Menschen und den Auszubildenden schwingen auch Atmosphären und Emotionen mit. Eine zentrale Rolle nimmt das *leibliche Gespür* ein, das nur schwer in Begriffen ausgedrückt werden kann (vgl. u. a. Böhnke 2011; Uzarewicz/Uzarewicz 2005). Der spezifische Zugang der professionellen Akteure zu den zu versorgenden Menschen erfolgt „insbesondere durch Aspekte eines ‚elementaren Verstehens‘, die unmittelbar an die körperlich-leibliche Verfasstheit der handelnden Subjekte gebunden bleiben.“ (Hülsken-Giesler 2013, S. 74, Hervorhebung im Original).

Berufliches und pädagogisches Handeln sind demnach nur teilweise plan- und kontrollierbar und die Ziele sind nicht immer dem Handeln vorgelagert, sondern Situations- und Zielbezug sind oftmals miteinander verschränkt und ergeben sich spontan und flüchtig (vgl. Joas 1996, S. 232). In diesem Verständnis richtet sich die Aufmerksamkeit nicht nur auf das Wissen über den Körper – denn dann würde der zu versorgende Mensch lediglich als Symptomträger gesehen – sondern auf das Wissen durch den Körper, das erspürt wird. Leibliche Regungen der zu versorgenden Menschen aber auch der Auszubildenden werden wahrgenommen, ernst genommen und können in Anleitungssituationen zum Lernanlass werden. In leibphänomenologischen Ansätzen sind Phänomene wie z. B. Ekel, Schmerz oder Angst „anthropologische Grunddispositionen“ (Uzarewicz&Uzarewicz 2005, S. 144 ff.), die in beruflichen Interaktionen der o. g. Berufe eine zentrale Rolle einnehmen. Sinnliche Wahrnehmungen, die mit leibbezogenen Qualitäten verbunden sind, zeigen sich bspw. beim

Betreten eines Patientenzimmers oder eines Praxisraums oder in einem kaum hörbaren Ton eines technischen Gerätes. Diese spürende Wahrnehmung informiert den Handelnden über Qualitäten der Situation, die nicht immer in eindeutige Begriffe zu fassen sind. So kann ein Spüren in der Wahrnehmung des zu versorgenden Menschen darauf hindeuten, dass irgendetwas nicht stimmt, obwohl alle Parameter in Ordnung sind. Diese Wahrnehmungen haben Einfluss auf die Urteilsbildung der Auszubildenden und sind als professionelle Kompetenz zu bewerten, die im Rahmen einer umfangreichen reflektierten Berufserfahrung erworben wird (vgl. Böhle/Porschen 2011, S. 59; siehe dazu auch Benner 1994 mit dem Konzept der „Sensibilität für feine qualitative Unterschiede“). Ein derartiges Handlungsverständnis basiert auf phänomenologischen und hermeneutischen Zugängen (Fachkommission 2020a, S. 9), in denen die Betroffenheitsperspektive und die Individualität der zu versorgenden Menschen in den Blick kommen. Diese Vielschichtigkeit und qualitativen Gegebenheiten beruflichen Handelns sind für die Praxisanleitung von besonderer Bedeutung, da in den jeweiligen Lernprozessen neben zweckrationalen Prozessen auch das Erleben und die Deutung der individuellen Handlungssituation in den Blick zu nehmen sind, um hermeneutische Fallkompetenz bei den Auszubildenden anbahnen zu können.

Abschließend richtet sich der Blick auf das „kommunikative, verständigungsorientierte Handeln“ (Habermas 1995, S. 385 f.). In dieser Perspektive werden Handlungspläne nicht vorab festgelegt, sondern Handeln basiert auf einem gemeinsam ausgehandelten Situationsverständnis. Das Modell enthält zudem ein „ethisch-kritisches Potential“, da Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Blick kommen. Dieser Blick ist besonders für die o. g. Berufe relevant, da in der beruflichen Beziehungsgestaltung die Kommunikation wesentlich von der Macht der professionellen Akteure bestimmt wird. Die zu versorgenden Menschen sind existentiell von den Professionellen abhängig (Darmann-Finck 2022; vgl. auch Fachkommission 2020a, S. 9 f.). Dies gilt nicht nur für das jeweilige berufliche Handeln, sondern auch für das pädagogische Handeln in Anleitungssituationen. Denn auch die Auszubildenden und Praxisanleiter:innen sind in Abhängigkeitsverhältnisse eingebunden. Die Verständigungsorientierung zielt darauf, dass in Anleitungssituationen die handelnden Akteure bestimmte Interessen verfolgen, die offengelegt und verhandelt werden. Beispielsweise richtet der/die Auszubildende in einer Anleitungssituation den Blick auf das Lernen von Regeln, während der/die Praxisanleiter:in in der Situation eher ethische Aspekte und/oder subjektives Empfinden des zu versorgenden Menschen als Lerngegenstände erkennt. Damit werden unterschiedliche Interessen zum Ausdruck gebracht, die zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden und vielfältige Bildungsmöglichkeiten bieten können.



Abb. 4: Differenzierte Handlungsverständnisse (eigene Darstellung)

Eine Ausbildung, in der ausschließlich das Lernen von regelorientiertem Handeln im Fokus steht, würde zu kurz greifen, da Verständigungsprozesse und das Erleben sowie die Mitbestimmungsmöglichkeiten der zu versorgenden Menschen und der Auszubildenden nicht als Lerngegenstände aufgenommen werden. Bei der Gestaltung von Anleitungssituationen und deren Reflexion nehmen Handlungsverständnisse demnach eine zentrale Rolle ein. In der Weiterbildung zum/zur Praxisanleiter:in lassen sich subjektive Theorien zum Handlungsverständnis aufdecken, reflektieren und mit den hier vorgestellten Handlungsverständnissen anreichern (siehe Abb. 4). Dabei können Implikationen zum Anleitungsprozess hergestellt werden.

Kompetenzorientiert prüfen

Grundsätzlich gilt: Lehr-Lernprozesse müssen in der Weiterbildung so gestaltet werden, dass diese kongruent zu den Prüfungsformaten konzipiert sind. Lernergebnisse, Lehr-Lernarrangement, Prüfungsform und Prüfungsaufgaben sind demnach aufeinander abzustimmen. Darüber gewinnt die Lehre in der Weiterbildung an Kohärenz und Transparenz (vgl. dazu das Konzept Constructive Alignment, in: Biggs/Tang 2011). Zudem sollten Lernräume geschaffen werden, in denen die anzustrebenden Kompetenzen geübt werden können (z. B. Üben einer praktischen Anleitung im Skills Lab). Vgl. auch <https://www.uni-bremen.de/informationsportal-hochschullehre/lehre-gestalten/constructive-alignment>

Die konsequente Umsetzung der Situations- und Kompetenzorientierung erfordert, die Prüfungsaufgaben kompetenzorientiert auszuarbeiten. Da Kompetenzen an das Subjekt

gebunden sind und von situativen Bedingungen beeinflusst werden, lassen sich diese über die Performanz, die in der Handlung sichtbar wird, erschließen. Nach Euler (2011) ist zwar das Postulat kompetenzorientierter Prüfungen in der beruflichen Bildung zu berücksichtigen, dennoch bleibt es „eine hilfreiche Vision [...] weil man sich diesem Ideal nähern, aber es kaum vollständig erreichen kann.“ (Euler 2011, S. 58) Kompetenzorientiertes prüfen bedeutet für Euler „[...] die Feststellung, ob jemand situationsflexibel, dauerhaft-stabil über einen längeren Zeitraum die verschiedenen Bereiche und Dimensionen an Anforderungen eines beruflichen Handlungsfeldes ganzheitlich bewältigen kann. Eine kompetenzorientierte Prüfung müsste diese Aspekte erfassen und beurteilen können.“ (Euler 2011, S. 57) Dieser hohe Anspruch kann in der Weiterbildung zur Praxisanleitung mit einem Gesamtstundenumfang von 300 Stunden nur annähernd erreicht werden. Dennoch sollten die Lernenden in kompetenzorientierten Prüfungen möglichst viele Dimensionen zeigen können. Zu bedenken ist jedoch, dass je nach Prüfungsformat, nicht alles zum Gegenstand der Prüfung werden kann. Prüfungen sind abhängig vom Lernort, in dem geprüft wird.

Kompetenzorientierte Aufgaben und deren Einschätzung lassen Interpretationsspielräume zu. Sie stehen im Spannungsfeld zwischen „objektiver Messbarkeit“ und „subjektiven Vorstellungen“ (Bohrer/Walter 2020, S. 53). Bei der **Kompetenzbewertung** lassen sich zwei Verständnisse darlegen (ebd.):

Normatives Verständnis

Hier gelten bestimmte Regeln, die Einschätzung ist demnach eindeutiger und weitgehend objektiv (z. B. Vorbereitung eines Erstgesprächs mit Auszubildenden)

Interpretatives Verständnis

Das Handeln wird von den beteiligten Subjekten und der jeweiligen Situation bestimmt, ist offen und nur bedingt vorhersehbar.

Die intersubjektive Überprüfbarkeit und reflektierte Subjektivität der Prüfenden muss offen gelegt werden.

Folgerung für die Kompetenzbewertung

In *praktischen Prüfungen* wird die Performanz gut sichtbar. Dennoch lässt sich der spezifische Charakter der jeweiligen Situation vorab nicht in definierten Standards festlegen, da in der Situation auch Unerwartetes auftreten kann. Jede Situation wird von den handelnden Akteuren bestimmt und kann im Vorfeld nur bedingt antizipiert werden. Demnach lässt sich die gezeigte Performanz mit sehr eng gefassten Bewertungskriterien kaum einschätzen. Zu bedenken ist, dass diese die Gefahr der „unendlichen Spirale der Spezifikation“ bergen (Bjornavold 2001, S. 116) und das Wesentliche aus dem Blick gerät. Der „Mut zur Subjektivität“ und zum „Mehraugenprinzip“ bilden einen Ausweg aus der Spezifizierungsfalle (Weiß 1999, S. 187).

In *schriftlichen Prüfungen* lassen sich insbesondere Analyse- und Reflexionsfähigkeiten erfassen. Hier können Kriterien für die Bewertung gemeinsam im Team und mit den

Weiterbildungsteilnehmenden entwickelt werden. Ob die Teilnehmenden die Kompetenz, die in der Prüfung erkennbar wird, auch später in der beruflichen Situation zeigen, bleibt dennoch offen.

In *mündlichen Prüfungen* können beispielsweise durch einen von den Teilnehmer:innen selbst eingebrachten Fall Analyse-, Deutungs-, Problemlösungsfähigkeiten in einem definierten Kontext überprüft werden. Hier spielt die Sprachkompetenz, die Gestik und Haltung der Prüflinge aber auch die Tagesform, Prüfungsumgebung und Sympathie zwischen Prüfenden und zu Prüfenden eine wesentliche Rolle. Darüber sind Verzerrungen möglich und sind in der Bewertung zu reflektieren.

Wenn in Prüfungen die Bearbeitung von Fällen im Vordergrund steht, dann bedarf es der Einübung während der Weiterbildungsmaßnahme. Bewertungskriterien müssen offen gelegt und mit Ideen der Weiterbildungsteilnehmenden angereichert werden.

Teil 2: Umsetzungsmöglichkeiten – Module mit Lernsituationen ausgestalten

1. Planung der Weiterbildung

Die curriculare Konzeption der Weiterbildung sowie die zeitliche und strukturelle Planung erfolgt im Team bzw. einer festgelegten Curriculumgruppe. Ein isoliertes Arbeiten einzelner Lehrender ist nicht mehr möglich. In welchem zeitlichen Rahmen und welchen Blockphasen die Weiterbildung durchgeführt wird, ist von den Strukturen der jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen abhängig. Insgesamt sind 276 Unterrichtsstunden zu planen. Hinzu kommt ein Hospitationszeitraum im Bereich der berufspraktischen Ausbildung, im Umfang von 24 Stunden. Der Einsatz von externen Dozent:innen erfordert eine intensive curriculare Einarbeitung, um die Fächerstruktur aufzubrechen und eine handlungsorientierte Umsetzung zu gewährleisten.

2. Phasen der curricularen Arbeit

Curriculare Arbeit ist Teamarbeit und beginnt zunächst mit der Verständigung auf den im Teil 1 dargelegten theoretischen Begründungsrahmen. Wesentlich ist, dass die Weiterbildungsmodule mit ihren Konstruktionsprinzipien gelesen, im Team diskutiert werden und darüber eine Verständigung erfolgt. Einen Schwerpunkt bildet die Erarbeitung von Lernsituationen, als kleinste curriculare Bausteine der Module, die den einzelnen Modulen zugeordnet werden.

Bei der Erarbeitung des einrichtungsspezifischen Curriculums können folgende Phasen unterschieden werden:

Phasen der Curriculararbeit

Phase 1	Auseinandersetzung mit den berufspädagogischen Grundlagen – Deutungsarbeit und Aushandlungen im Team
Phase 2	Entscheidung für die Makrostruktur. Werden die vorgegebenen Module übernommen oder neu sortiert und ggf. Lernfelder konzipiert. Die Reihenfolge der Module bzw. Lernfelder wird festgelegt.
Phase 3	Auffinden von Fallsituationen für die jeweiligen Lernsituationen. Zu den Lernsituationen werden Fallsituationen gesucht. Die jeweiligen Modulbeschreibungen geben für die Suche nach Fallsituationen eine Orientierung. Reale, berufliche Handlungssituationen können sich beispielsweise aus den Erfahrungen und Situationsschilderungen der Teilnehmenden, aus bereits vorhandenen Handlungssituationen, aus qualitativen Studien zur Praxisanleitung, aus Forums- oder Blogbeiträgen etc. generieren.
Phase 4	Analyse von Fallsituationen, diese können über Reflexionsfragen, pädagogische Modelle oder den in den Modulen aufgeführten Situationsmerkmalen analysiert werden. Die Arbeit mit Fallsituationen erfordert vorab eine Analyse, um den Bildungsgehalt zu ermitteln und das weitere Vorgehen zu strukturieren. Die Ergebnisse der Analyse bestimmen nachfolgend die Ermittlung der Lerngegenstände, die in einem weiteren Schritt den Situationsmerkmalen der Module zugeordnet werden.
Phase 5	Formulierung von Bildungszielen, Kompetenzen und Unterrichtszielen. Festlegung von begründeten aufeinander aufbauenden Lerneinheiten. Parallel erfolgt eine Recherche zu wissenschaftlicher Literatur, um die ermittelten Situationsmerkmale in ihren Zusammenhängen mit disziplinärem Wissen anzureichern.
Phase 6	Entscheidung für Lehr-Lernarrangements. E-learning Phasen/Zeiten festlegen. Ggf. Lern- und Arbeitsaufgaben erarbeiten.
Phase 7	Festlegung von einem Prüfungsformat.
Phase 8	Implementation, Evaluation und Revision des Curriculum

Tabelle 2: Phasen der Curriculararbeit (eigene Darstellung)

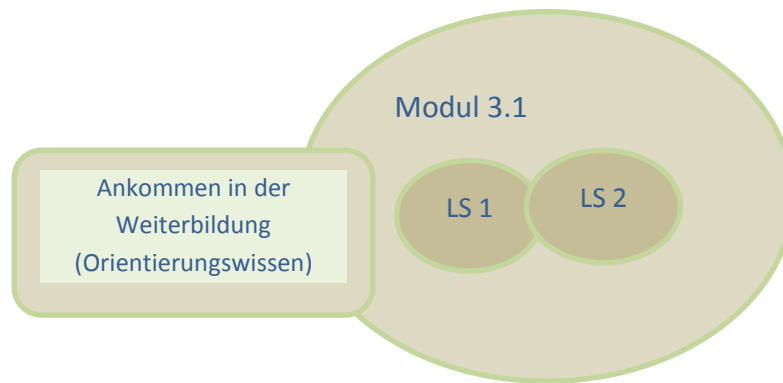
In den folgenden Ausführungen werden die Phasen 2 bis 7 am Beispiel des Moduls 3.1 „Ein professionelles Verständnis als praxisanleitende Person entwickeln“, erläutert. Dieses Beispiel dient als Orientierung für die weitere curriculare Ausgestaltung der Module 3.2 bis 3.6 und kann mit Ihren Ideen angereichert werden.

Phase 2: Entscheidung für die Makrostruktur

Die sechs Module müssen für die Konzeption des einrichtungsspezifischen Curriculums übernommen werden. Dennoch bleibt es den Einrichtungen überlassen, diese neu zu sortieren und Lernfelder zu konzipieren, die den Modulen zugeordnet werden. Auch die Reihenfolge der Module kann variiert werden. Zu den sechs Modulen wird eine bestimmte

Anzahl von Lernsituationen⁸ erarbeitet. Ein geringer Teil von Lerngegenständen verbleibt und ist nicht an Lernsituationen, in denen mit Fällen gearbeitet wird, gebunden. Beispielsweise wird im Modul 3.1 eine Lerneinheit mit Orientierungswissen eingeplant. Hier geht es erstmal um ein Ankommen in der Weiterbildung, das gegenseitige Kennenlernen etc.

Den vorgegebenen Modulen werden Lernsituationen (LS) zugeordnet. Ggf. können Projekte, Exkursionen etc. zudem aufgenommen werden.



Phase 3: Auffinden von Fallsituationen

Exkurs: Die Arbeit mit Fällen

Da das Situationsprinzip das zentrale Prinzip darstellt, werden in der Weiterbildung zur Praxisanleitung authentische Situationen aus dem beruflichen Handlungsfeld der Praxisanleitenden als Ausgangspunkt zum Lernen herangezogen. Konkret bedeutet dies für die Weiterbildung die Arbeit mit Fällen.⁹ Dabei nimmt das Prinzip der Exemplarik eine zentrale Rolle ein. Das didaktische Prinzip der Exemplarik ist ein Erkenntnisprinzip, in dem Sachverhalte, die sich in Situationen abbilden, in ihren Zusammenhängen erschlossen werden, um als Struktur- und Transferwissen zur Verfügung zu stehen. Darüber werden nicht nur Einsichten auf die berufliche Situation, sondern auch auf sich selbst und die Welt gewonnen (vgl. Fachkommission 2020a, S. 15 f.). In der Arbeit mit Fällen stehen Suchbewegungen im Vordergrund, sich den zu bearbeitenden Situationen so zu nähern, dass die Deutung der aufscheinenden Phänomene und deren Anreicherung mit Wissen zu Erkenntnissen führt, in denen Zusammenhänge und Prinzipien deutlich werden, die auch in anderen Situationen für das Verstehen der Situation und das jeweilige Handeln von

⁸ Die Bezeichnung kann einrichtungsbezogen variieren. In dieser Handreichung verstehen wir Lernsituationen als curriculare Einheit der Module bzw. Lernfelder. In Anlehnung an die KMK (2021) sind Lernsituationen „curriculare Strukturelemente der Lernfeldkonzeption. Sie gestalten die Lernfelder für den schulischen Lernprozess aus. [...] Sie setzen exemplarisch die Kompetenzerwartungen innerhalb der Lernfeldbeschreibung um, indem sie berufliche Aufgaben oder Problemstellungen und Handlungsabläufe aufnehmen und für die unterrichtliche Umsetzung didaktisch und methodisch aufbereiten.“ (KMK 2021, S. 32 f.) Eine Lernsituation umfasst ca. 15-30 UE und Lernarbeitsaufträge beziehen sich meist auf einen längeren Zeitraum.

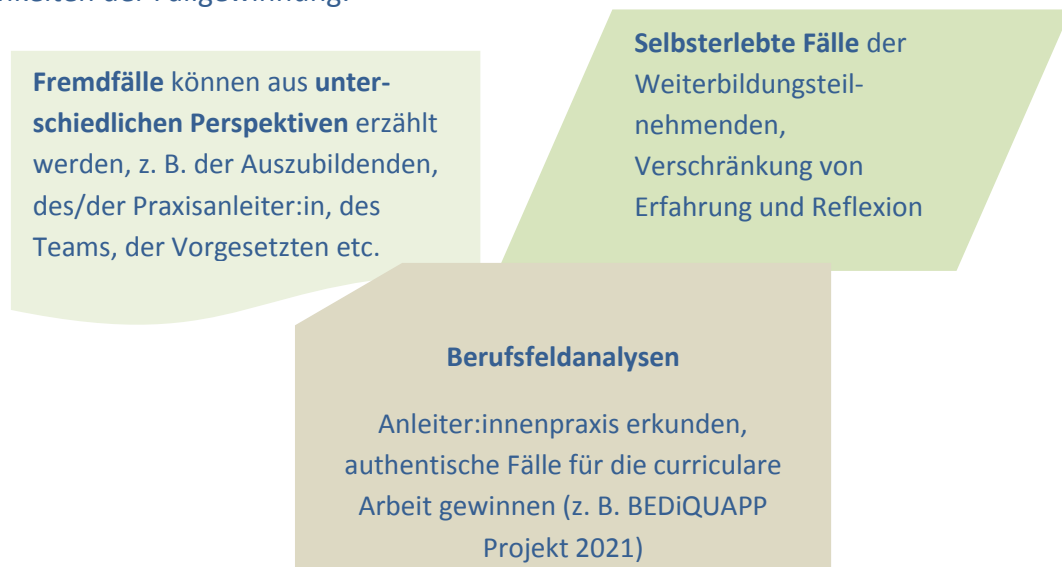
⁹ Was sind Fälle? Diese Frage kann nicht so eindeutig beantwortet werden, da sich Fallbegriffe voneinander unterscheiden. Die Begriffe werden vom jeweiligen theoretischen Bezugsrahmen bestimmt. Der Begriff „Fall“ ist mehrdeutig besetzt, so dass dessen Bedeutung nur aus dem jeweiligen Verwendungszweck ersichtlich wird und es keine eindeutige Definition gibt (vgl. Steiner 2004). Steiner folgend ist ein „Fall ein Ereignis oder ein Ereigniskomplex mit interagierenden Personen in einem imaginierten oder realen abgegrenzten Raum-Zeit-Gefüge, wobei aber diese Begebenheit aus einem Ereignisstrom nur dann zum ‚Fall‘ wird, wenn sie für mindestens ein erkennendes Subjekt ins Zentrum seiner Aufmerksamkeit rückt.“ (Steiner 2014: 8). Zur fallbasierten Unterrichtsgestaltung vgl. Dieterich und Reiber 2014; Hundenborn 2007.

Bedeutung sind und einen Transferwert haben. Es ist ein Abschiednehmen von einer fachsystematischen „Stofffülle und Detailliertheit“ (Lisop/Huisinga 1999, S. 164), ohne die Komplexität der Sache zu vernachlässigen. In dieser Deutungs- und Reflexionstätigkeit sind jedoch auch Widersprüchlichkeiten in den Blick zu nehmen und Brüche zu entdecken, die offen bleiben und nicht mit einer Theorie vermittelbar sind. Zudem können bisherige normativ aufgeladene Ordnungen in ihrer Legitimation entkräftet werden. Die Unbestimmtheit pädagogischer Bemühungen kann darüber deutlicher hervortreten (vgl. Ertl-Schmuck 2022, S. 178 f.).

Für das Auffinden von geeigneten Fällen bieten die Modulbeschreibungen Anregungen. Im Projekt BeDiQUAPP konnten aus den Situationsschilderungen in den jeweiligen Expert:innenworkshops Fälle gewonnen werden, die in der Weiterbildung genutzt werden können. Diese sind unter https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/gp/ressourcen/dateien/forschung/bediquapp-projekt/Begleitmaterialien_Projekt-Praxisanleitung_final-Februar_2021.pdf?lang=de zu finden.

Darüber hinaus gibt es vielfältige Darstellungsformen von Fällen. Es kann mit Videosequenzen, Wortprotokollen, Filmen, Interviewsequenzen und selbsterlebten Fällen der Teilnehmenden in der Weiterbildung gearbeitet werden. Fallmaterial kann durch visuelle Hilfen ergänzt werden (z. B. Fotos, Bilder etc.). Fremdfälle bringen die Lehrenden in den Lehr-Lernprozess der Weiterbildungs-teilnehmenden ein. Es gibt eine Vielzahl an Möglichkeiten, Fallmaterial zu gewinnen und didaktisch aufzubereiten.

Möglichkeiten der Fallgewinnung:



Bei der Auswahl und didaktischen Aufbereitung von Fällen können folgende Orientierungshinweise herangezogen werden (in Anlehnung an Reetz 1996, S. 185; Walter 2013, S. 138 f.):

- Situative Repräsentation: Bildet der Fall eine *authentische Situation*¹⁰ der beruflichen Praxis und eine mehrperspektivische Sichtweise ab?
- Subjektive Bedeutsamkeit: Eröffnet die Situationsbeschreibung Identifikationsmöglichkeiten für Lernende und löst eine emotionale Bereitschaft zum Lernen aus?
- Deutungsoffenheit: Lässt der Fall Raum für differente Deutungen und Handlungsmöglichkeiten? Werden Handlungs- und Entscheidungsspielräume erkennbar?
- Wissenschaftliche Repräsentation: Lässt sich von der Fallbeschreibung auf wissenschaftliche Erkenntnisse schließen? Können Einsichten, allgemeine Prinzipien und Arbeitsweisen erarbeitet werden, die auch in anderen Situationen von Bedeutung sind? (Stichwort: Exemplarität)
- Bildungshaltigkeit des Falls: Lassen sich Widersprüche oder Machtverhältnisse aufdecken?

Ausgangspunkt im Modul 3.1 ist die Berufliche Handlungssituation: „Schluss aus, jetzt suchen wir uns das einfach“, die im Expert:innenworkshop von einer Teilnehmerin eingebracht wurde (BEDiQUAPP Begleitmaterialien 2021). Aus unserer Sicht eignet sich diese Beschreibung, da sie deutungsoffen und mehrperspektivisch. Merkmale des Rollenverständnisses, institutionelle Besonderheiten und Hierarchien werden zum Ausdruck gebracht. Die Modulbeschreibung im Modul 3.1 und die aufgeführten Bildungsziele und Kompetenzen spiegeln diese Aspekte wider.

¹⁰ Wesentlich ist, dass keine konstruierten Fälle genutzt werden. Diese führen allzu leicht dazu, dass der Fall eindeutig auf vorgegebene Lernziele hin konstruiert wird. Dabei wird die Mehrperspektivität, die für reale Fälle typisch ist, aufgehoben (Hundenborn 2007, S. 191 f.).

„Schluss aus, jetzt suchen wir uns das einfach“

Situationsschilderung einer Teilnehmerin im Expert:innen-Workshop, die sich in einer Weiterbildung zur Praxisanleiterin befindet.

„Meine Anleitungssituation war, was mir soweit einfällt, dass die Auszubildende, die war muss man dazusagen im dritten Lehrjahr, kam auf mich zu und meinte, sie hätte noch nie was mit einer PEG zu tun gehabt und da wir auf unserem Wohnbereich eine Bewohnerin ham, die mit einer PEG versorgt wird, habe ich gesagt, ja können wir uns gerne mal Zeit dazu nehmen, suchen wir uns mal aus. Habe ich auch weitergegeben an die Heimleitung und nie eine Antwort bekommen und dann habe ich gesagt ‚Schluss aus, jetzt suchen wir uns das einfach.‘ Ich hab dann die PEG-Versorgung abgekoppelt von der Grundpflege und hab gesagt ‚lass uns das einfach mal gerne mit der Bewohnerin machen‘. Wir haben uns dann dort getroffen und im Vorfeld habe ich aber die Auszubildende sich über eine PEG auch kundig machen lassen. Na von den theoretischen Grundlagen her. Ich habe gesagt, es könnte auch sein, ich stelle dir ein paar Fragen. Das habe ich dann aber nicht gemacht, weil ich genau weiß, die ist zu zielstrebig. Die hat glaube ich im nächsten Moment angefangen Informationen zu sammeln.

Wir sind dann so rein, die Aufgabe war in dem Moment, die Nahrung, die durchgelaufen war, ab zu machen und die ganze Nachsorge jetzt für die Nahrungsversorgung zu machen. Dann haben wir erstmal ein bisschen die Theorie besprochen, was ist denn die PEG, wozu dient sie, was gibt es noch für andere Möglichkeiten der parenteralen Ernährung. So ein klein bisschen Theoriewissen haben wir dann doch schon im Vorhinein besprochen. Dann habe ich ihr erstmal, das hatte ich ein bisschen vorbereitet, die ganzen Hygienemaßnahmen, Hände desinfizieren, Handschuhe anlegen, Arbeitsfläche desinfizieren. Weil ich gehe in jede Anleitung immer rein mit dem Hintergedanken einer Prüfungssituation, damit sie sich ja nichts Falsches erst aneignen. Dann haben wir uns die ganzen Materialien vorbereitet, die wir brauchen, es sind ja nicht viele und dann habe ich eben das ihr gezeigt, sie sollte wirklich nur zugucken. Das habe ich ihr halt auch alles noch erklärt und mehr war es eigentlich nicht. Hände desinfiziert und dann wars das. Dokumentiert habe ich dann im Nachhinein.

Dozentin: Hast Du dich in der Anleitung unsicher gefühlt?

Nein, aber ich habe gemerkt, dass wenn man nicht in der Anleitersituation ist, dass man manche Schritte auch weglässt. In der Eile der Zeit, wenn man selber die Maßnahme durchführt. Das ist für uns sicherlich das schwierigste, ich will jetzt nicht sagen Problem, aber durch die Routine und die immer wiederkehrende Tätigkeit, die man ja macht, dann wirklich auch merkt, wo die eigenen Defizite sind. Ich würde es nicht Unsicherheit nennen, sondern Achtung und für sich selber reflektieren. Also klar ziehst du immer Handschuhe an, aber desinfizierst du immer die Arbeitsfläche, wenn du Sachen rausholst? Wo stellst du den Müllbeutel hin? und so weiter. Genau.

Dozentin: Wie würdest du so deine Rahmenbedingungen in der Situation beschreiben?

Die Zeit habe ich mir selber geschaffen. Ich habe mir versucht die Zeit einzufordern, was

nicht kam. Dann haben wir es einfach für uns beschlossen, heute machen wir das mal. Es wäre natürlich schöner gewesen, wenn die Leitung gesagt hätte „so pass auf, morgen hast du Praxisanleitertag und du übst alles, was sich die Schule gewünscht hat“. Weil man hätte sich dann auch zielgenau darauf vorbereiten können. So war es ja meine Entscheidung, innerhalb der nächsten Woche schauen wir, wie es passt.

Dozentin: Habt ihr denn einen Praxisanleiter:innentag? Also kriegt ihr von eurer Leitung Praxisanleiter:innentage zur Verfügung gestellt?

Nein, noch nicht. Weder die Schüler noch wir. Bloß das ist ja die Zukunft. Weil diese Anforderungen, die ab sofort gestellt werden, soweit kann ich das glaube ich schon beurteilen, gerade mit der Generalistik, mit dem System, das kommt ja nicht vom Himmel gefallen. Das müssen wir uns ja dann als Praxisanleiter auch antrainieren und nicht nur zuhause, sondern sicherlich auch in der Arbeit mit dem Schüler in der Praxis und dazu muss die Leitung freie Kapazitäten zur Verfügung stellen. Und das vergleiche ich immer mit dem Schmerz beim Tätowieren. Das wird nicht ohne Konflikte abgehen mit Sicherheit. Und ich bin auch soweit zu sagen, also wenn ich die Ausbildung abgeschlossen habe, werde ich hingehen zur Leitung und sagen „so und so stelle ich mir die Arbeit vor, so und so sind die gesetzlichen Anforderungen.“ Und wenn sie mir dann sagen „ja aber...“ dann werde ich diese Tätigkeit nicht ausüben.

Das machen wir dann aber alle drei zusammen, weil drei erreichen mehr als einer alleine. Ja, mir ist vollkommen klar, dass das illusorisch ist, dass es haargenau so umzusetzen ist. Aber ansatzweise, dass man sagt ‚ihr bekommt jetzt einen Tag alle 14 Tage oder einmal im Monat je nachdem wie man es sich einrichtet, wo du wirklich ausschließlich eine Anleitung mit deinem Auszubildenden machst‘ muss einfach drin sein. Das ist aber glaube ich, bei unserer Leitung noch nicht angekommen.

Da müsst ihr denen Nahebringen, das wissen die ja primär nicht. Wir haben jetzt ja diese Vorgaben bekommen, wie viel also zum Beispiel 40 Stunden, wie viele Beurteilungen, in welchen Zeiträumen und das muss der Leitung mitgeteilt werden. Ich würde bloß erstmal abwarten bis ich den Abschluss habe. Ich habe jetzt nur mal gesagt, dass einiges auf uns zukommt.

Aber klar, wir müssen wirklich in den Einrichtungen erreichen, dass die Praxisanleitung oder die Ausbildung professioneller organisiert wird, um es mal zusammenzufassen und dafür brauchst du Zeit. Und wir müssen es erreichen, dass die Ausbildung professioneller organisiert wird, dass Zeit zur Verfügung gestellt wird, denn die Einrichtung erhält dafür ja auch aus dem Ausbildungsfond Geld. Das Geld ist ja dafür da und das müssen wir auch verinnerlichen als Praxisanleiter und bei der Diskussion mit der Leitung auch ins Spiel bringen.“

Phase 4: Analyse der Fallsituation

Zunächst geht es darum, nach dem Lesen bei der Situation zu verweilen. Die Lehrenden der Weiterbildung machen bei der Entwicklung von Lernsituationen genau das, was sie später im Lehr-Lernprozess von den Teilnehmer:innen der Weiterbildung einfordern. Die Arbeit mit

Fällen kann für die Weiterbildungsteilnehmenden eine Herausforderung darstellen. Insbesondere die Deutungsarbeit von Fällen muss eingeübt werden. Die Teilnehmer:innen verbleiben nicht immer am Geschriebenen, sondern sie sind in ihren Gedanken dabei, richtig und falsch zu unterscheiden und Vorschläge darzulegen, wie es anders gehen könnte. Die Arbeit mit Fällen wird von den im BEDiQUAPP Projekt involvierten Dozent:innen als anspruchsvoll gesehen, da für die Teilnehmer:innen die Arbeit mit realen Handlungssituationen zunächst ungewohnt und eine Hinführung notwendig war (vgl. BEDiQUAPP Abschlussbericht 2021). Die damit verbundenen Niveauanforderungen, wie z. B. Deuten einer Situation, Analysieren, Reflektieren, Entwickeln, Planen und Bewerten erfordern eine Auseinandersetzung mit Inhalten, die von den Teilnehmer:innen noch gar nicht gesehen werden können. Diese Anforderungen sind jedoch für die Tätigkeit als Praxisanleitung unabdingbar.

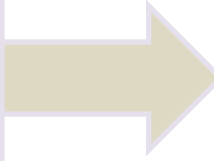
Zur Deutung der Situation geben folgende **Reflexionsfragen** eine Orientierung:¹¹



Abb. 5: Reflexionsfragen an die Situation (eigene Darstellung)

¹¹ Die Reflexionsfragen sind an der Subjektorientierten Pflegedidaktik nach Ertl-Schmuck orientiert (2022, S. 187 f.).

Bei der **Analyse** lässt sich mit Metaplankarten arbeiten, um aufscheinende Phänomene / Themen zu identifizieren. In dieser Situations-schilderung kommen vielfältige Phänomene in den Blick.



Was zeigt sich?

- Betroffenheit der Erzählerin
- Anspruch und Wirklichkeit
- Erlebte Ignoranz der Heimleitung/Unzufriedenheit
- eigene Entscheidungen fällen
- Entschlossenheit zur Anleitung
- Subjektive Vorstellungen zur Anleitung
- Perspektivwechsel von der berufspraktischen zur anleitenden Rolle
- Gewünschte Anleitung der Auszubildenden
- Informiert-sein über gesetzliche Grundlagen
- Etc.

In einem weiteren Schritt lassen sich Lerngegenstände ermitteln, die den Situationsmerkmalen zugeordnet werden.

Mögliche Zuordnung zu den Situationsmerkmalen

Situationsmerkmale/Inhalte für das Modul 3.1	
Handlungsanlässe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erlebte Begegnung mit der Auszubildenden, Aufforderung zur Anleitung ▪ Perspektivwechsel von der berufspraktischen zur anleitenden Rolle ▪ Eigene Vorstellungen zu Aufgaben und Zielen der Praxisanleitung ▪ Divergierende systembedingte Interessen
Kontextbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Makroebene <ul style="list-style-type: none"> ○ Gesetzliche Grundlagen der teilnehmenden Berufe in der Weiterbildung ○ Berufsgesetze (Generalistik) ▪ Mesoebene <ul style="list-style-type: none"> ○ Besonderheiten im Heim - Machtverhältnisse ○ Spannungsfeld zwischen (ausbleibende Reaktion) der Heimleitung und den Erwartungen des PAL ▪ Mikroebene <ul style="list-style-type: none"> ○ Besonderheiten der konkreten Anleitung im Heim

Akteure	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auszubildende ▪ Praxisanleiter:in ▪ Heimleitung (Vorgesetzte)
Erleben/Deuten/ Verarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perspektive Praxisanleiter:in <ul style="list-style-type: none"> ○ Unzufriedenheit ○ Erleben von widersprüchlichen Interessen ○ Motiviert und Engagiert sein ○ Erlebte Routinen wirken einengend ○ Anspruch an fehlerfreie Anleitung ○ Erlebte Ignoranz durch die Leitung ○ Entschlossenheit - aktiv werden ○ Rollenerleben ▪ Perspektive Auszubildende <ul style="list-style-type: none"> ○ Unsicherheiten ○ Motiviert ○ Zielstrebigkeit
Handlungsoptionen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rollenfindung, Rolle als praxisanleitende Person annehmen, sich dazu positionieren (Vorgesetzte/ Team) ▪ Beeinflussende Bedingungen hinsichtlich der Aufgaben der Praxisanleitung reflektieren und Handlungsspielräume für die Ausgestaltung der neuen Rolle entwickeln ▪ Berufliche und erlebte pädagogische Handlungsrountinen reflektieren und durch wissenschaftliche Erkenntnisse erweitern ▪ Spannungsfeld im Handlungsfeld der Praxisanleitung aufdecken und kollegiale Beratung im Team einfordern ▪ Aufgaben der Praxisanleitung reflektieren und Handlungsspielräume entwickeln ▪ Fehlerkultur reflektieren (Konzept Fehlerkultur) ▪ als Vorbild agieren

Tabelle 3: Zuordnung zu den Situationsmerkmalen

Phase 5: Entwicklung von Bildungs- und Unterrichtszielen¹²

Bildungs- und Unterrichtsziele ermitteln und ordnen. Diese können zu Lerneinheiten (Sinneinheiten) innerhalb einer Lernsituation zusammengeführt werden.

Mögliche Lernsituation mit drei Lerneinheiten:

- Lernsituation
 - Lerneinheit 1: Rollenverständnis erweitern - Erleben und Deuten einer Fallsituation, Einbeziehung der Erfahrungen der Weiterbildungsteilnehmer:innen – biografische Reflexion, Anreicherung mit Wissen zu Biographiearbeit, Rollentheorien in Verbindung mit der Rolle und den Aufgaben der Praxisanleitung etc.
 - Lerneinheit 2: Widersprüche erkennen – Kritische Reflexion und Auseinandersetzung mit strukturell bedingten Widersprüchen. Anreicherung mit Wissen zu Antinomien.
 - Lerneinheit 3: Sich zur neuen Rolle positionieren - Handlungsstrategien zur Positionierung im Team.
- Da die Weiterbildungsteilnehmenden sich zum ersten Mal im Modul 3.1 begegnen, wird zu Beginn der Weiterbildung (WB) eine Lerneinheit mit dem Schwerpunkt „Orientierungswissen“ eingeplant. In dieser geht es um das Ankommen in der Weiterbildung, gegenseitiges Kennenlernen, Informationen zu Zielen der WB, zur Organisation der WB, zu gesetzlichen Grundlagen, zur einrichtungsspezifischen Lernplattform und zu Unterstützungsangeboten, Anregungen zur digitalen Netzwerkarbeit, Einführung in das Portfoliokonzept etc.

Diese Lerneinheit und die Lernsituation mit ihren Lerneinheiten lassen sich je nach Zielsetzung farblich markieren. Beispiel: Orientierungswissen (grün), Erleben und Deuten (blau), intentionales Handeln (braun) und kritisches Denken (orange). Darüber wird erkennbar, welches Handlungsverständnis in der jeweiligen Lernsituation in den Vordergrund rückt.

¹² Kompetenzen müssen nicht mehr formuliert werden, da diese bereits in den jeweiligen Modulen vorliegen.

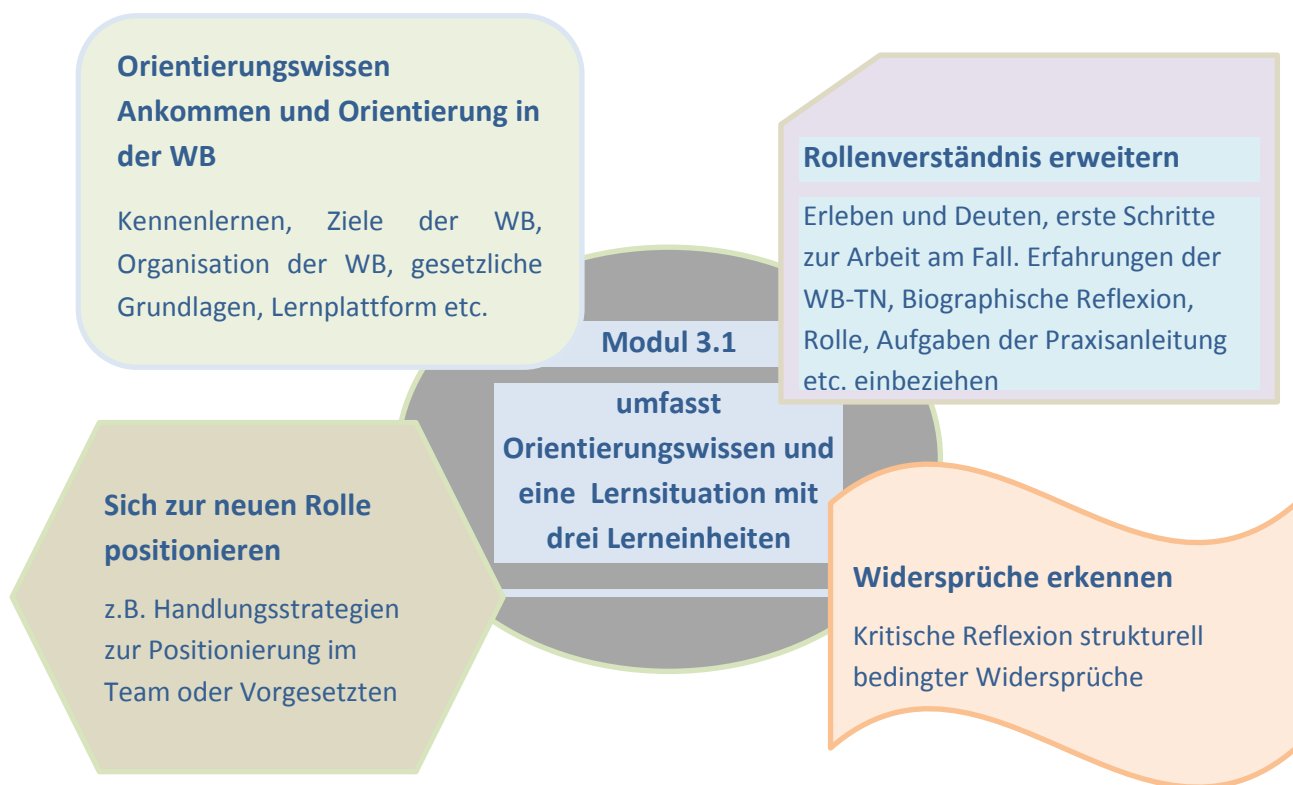


Abb. 6: Beispiel für die Struktur einer Lernsituation im Modul 3.1 (eigene Darstellung)

Zur Lerneinheit „Ankommen und Orientierung in der Weiterbildung“ und der Lernsituation werden unter Bezug der im Modul dargelegten Kompetenzen konkrete Unterrichtsziele formuliert. Darüber hinaus werden die in den jeweiligen Modulen formulierten Bildungsziele aufgenommen. Diese beziehen sich insbesondere auf kritische Reflexionen und die Auseinandersetzung mit strukturellen Widersprüchen. Bildungsziele sind in allen Modulen einzubringen und lassen sich nur bedingt nach einer Lernsituation feststellen. Die Anregung zum kritischen Denken braucht Zeit und geleitete Reflexionsfragen.

Zu beachten:

Im Modul 3.1 findet auch eine Einführung in wissenschaftliches Arbeiten statt. Dieses wird jedoch nicht als eigene Lerneinheit konzipiert, sondern in die jeweilige Textarbeit der Lernsituation eingebunden, um die Relevanz wissenschaftlichen Wissens zu erkennen. Modulübergreifend wird wissenschaftliches Arbeiten immer wieder aufgenommen.

Phase 6: Entscheidung für Lehr-Lernarrangements. E-learning Phasen/Zeiten festlegen. Aufgaben für das Portfolio erarbeiten.

Je nach Zielsetzung lassen sich die Fälle im Lehr-Lernprozess unterschiedlich bearbeiten. Beim problembasierten Lernen (u. a. Fischer 2020; Schwarz-Govaers 2013;) steht das Aufdecken subjektiver Theorien der Weiterbildungsteilnehmenden und die Entwicklung von Problemlösungsfähigkeiten im Vordergrund. Bei der Anbahnung von empathisch-hermeneutischen Fähigkeiten eignen sich beispielsweise Verfahren szenischen Lernens (u. a. Oelke/Wedekin/Haas 2013). Wird das Aufdecken von Widersprüchen angestrebt, so lassen

sich auch hier Formen des szenischen Lernens integrieren (z. B. Standbilder). Die Zielsetzung der *Kollegialen Beratung* erfordert selbsterlebte Situationen der Teilnehmenden.

Weiterhin ist zu prüfen, wie viele E-learning¹³ Phasen mit welchen Aufgaben und digitalen Lehr-Lernformen integriert werden. Beispielsweise könnte im Modul 3.1 zur hermeneutischen Textarbeit ein Webinar¹⁴ auf die Lernplattform eingestellt werden. Unabhängig von Ort und Zeit können sich die Weiterbildungsteilnehmenden mit dem Vorgehen zur Textarbeit beschäftigen. Offene Fragen können in einem eingerichteten Forum auf der Lernplattform beantwortet werden.

Phase 7: Prüfungsformat festlegen

Im Modul 3.1 haben wir uns für das Prüfungsformat *Bewertungsportfolio* entschieden, da in diesem Modul in das Portfoliokonzept eingeführt wird und die WB-Teilnehmenden an dieses Konzept mit spezifischen Aufgaben herangeführt werden. Ein Portfolio ist eine Sammlung von unterschiedlichen zu bearbeitenden Aufgaben, die im Laufe der jeweiligen Veranstaltungen von den Weiterbildungsteilnehmenden bearbeitet werden. Am Ende des Moduls kann ein Teil der bearbeiteten Aufgaben als Bewertungsportfolio abgegeben werden (wird in Kapitel 3 ausführlich dargestellt).

3. Curriculare Darlegungselemente (Beispiel Modul 3.1)

Modulnummer 3.1		
Modultitel: Ein professionelles Berufsverständnis als praxisanleitende Person entwickeln		
Zeitrichtwert: 60 UE		
Präsenzzeit 46 UE	E-Learning Anteile 14 UE	Modulprüfungsformat Bewertungsportfolio
Verantwortliche : N.N		
Ggf. Modulübergreifende Hinweise		
Orientierungswissen: Ankommen und Orientierung in der Weiterbildung		10 UE
Lernsituation: „Schluss aus, jetzt suchen wir uns das einfach“		36 UE
Lernaufgaben für das Portfolio werden in die Lernsituation integriert		
E-learning Anteile		14 UE
Rahmung der Weiterbildung Weiterbildungsteilnehmer:innen/Lehrende		Lernort Weiterbildungseinrichtung Digitaler Lernort

¹³ „Die Präsenzstunden können im Regelfall in einem Umfang von bis zu 20 Prozent durch E-Learning-Angebote ersetzt werden.“ (§ 1 SächsGfbWBVO, Stand 08.03.2023)

¹⁴ Ein Online-Seminar zum Lesen wissenschaftlicher Texte ist unter folgendem Link abrufbar: <https://elearning.drk-bildungswerk-sachsen.de/opal/auth/RepositoryEntry/2097512452?6>

Kontext der Lernsituation

Besonderheiten im jeweiligen beruflichen Handlungsfeld der WB-TN, gesetzliche Neuerungen der teilnehmenden Berufe in der Weiterbildung, gesetzliche Anforderungen an die Praxisanleitung

Bildungsziele

Die Weiterbildungsteilnehmenden reflektieren ihre Rolle als Anleitende vor dem Hintergrund selbst- und fremdbestimmter Momente in der beruflichen Praxis, die sie im Spannungsfeld von eigenen Ansprüchen und Idealen, den Ansprüchen der Schule und den institutionellen und professionsbedingten Normen und Werten sowie gesellschaftlichen Entwicklungen erleben.

Kompetenzen

- rekonstruieren ihre Vorstellungen und ihre Rolle zur pädagogischen Begleitung der Auszubildenden in der beruflichen Praxis hinsichtlich persönlicher Ziele und Erwartungen sowie der individuellen beruflichen Sozialisation.
- reflektieren Anforderungen im Kontext institutioneller, berufsgesetzlicher und gesellschaftlicher Einflussfaktoren.
- reflektieren die Besonderheit ihres beruflichen Handelns und aktuelle Anforderungen in unterschiedlichen Settings und leiten daraus Aufgaben für die praktische Ausbildung ab.
- vollziehen einen Perspektivwechsel von der berufspraktischen zur anleitenden Rolle.
- reflektieren und diskutieren die Bedeutung von Macht und Hierarchien in ihrem berufsspezifischen Arbeitsfeld und ihrer pädagogischen Führungsrolle.
- verstehen ihre Rolle als Bindeglied zwischen der (Hoch-)Schule, dem eigenen Team, den Auszubildenden und weiteren Beteiligten im interprofessionellen Team und positionieren sich dazu.
- reflektieren ihre Motivation hinsichtlich der eigenen beruflichen Kompetenzentwicklung und beurteilen die Relevanz zukünftiger Teilnahmen an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen.
- nutzen Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, um eigenes Wissen begründet zu erweitern und im Kontext des lebenslangen Lernens zu vertiefen.
- setzen sich mit evidenzbasierten Erkenntnissen auseinander und leiten daraus begründete Handlungsalternativen ab.
- verfügen über Techniken des Moderierens und Präsentierens.

(Siehe SächsGfbWBVO in der jeweils geltenden Fassung: Modul 3.1, Nummer 1 bis 10).

Lerneinheit: Orientierungswissen – Ankommen und Orientierung in der Weiterbildung

Unterrichtsziele:

- Kennenlernen der Teilnehmer:innen und Lehrenden – gegenseitige Erwartungen verhandeln, Irritationen offen legen
- Reflexion der neuen SächsGfbWBVO und den damit resultierenden Anforderungen
- Vertraut-werden mit der Organisation der WB (Blockphasen, Lernplattform etc.)
- Kennenlernen von Unterstützungsangeboten während der Weiterbildung (Zugang zu wissenschaftlicher Literatur, Lernmedien etc.)
- Kennenlernen der Portfolioarbeit
- Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess
- Online Netzerkennung für einen kontinuierlichen Austausch

Methodische Anregungen / Lehr- und Lernformen

Kennenlernrunde, z. B. Partnerinterview, Input zu Rahmenbedingungen, Markt der Lernbedarfe erkunden, etc.

Lernsituation: „Schluss aus, jetzt suchen wir uns das einfach“

Lerneinheit 1: Sich dem Fall annähern

Unterrichtsziele:

- Deuten die Fallsituation anhand von Reflexionsfragen, identifizieren Lerngegenstände für die weitere Bearbeitung.
- Rekonstruieren ihre eigenen erlebten Erfahrungen in der Anleitung von Auszubildenden und tauschen sich darüber aus.
- Beschreiben die Besonderheiten ihres beruflichen Handlungsfeldes und leiten darüber spezifische Merkmale für die Anleitung ab.
- Reflektieren ihre Vorstellungen und ihre Rolle zur pädagogischen Begleitung von Auszubildenden und halten diese im Portfolio fest.
- Stellen einen Zusammenhang zwischen ihren subjektiven beruflichen Selbstverständnis und der eigenen Berufs- und Lernbiographie her.
- Erweitern und vertiefen ihr Vorverständnis zur Rolle und dem Aufgabenbereich der Praxisanleitung durch Textarbeit und nehmen Bezug zur Fallsituation.
- Erkennen die Relevanz wissenschaftlichen Arbeitens und deren Bedeutung für die Praxisanleitung und setzen Techniken wissenschaftlichen Arbeitens für ihre Textarbeit ein.
- Erweitern ihre Kenntnisse zur wissenschaftlichen Recherche und Textanalyse.

Methodische Anregungen / Lehr- und Lernformen

- Fallbasiertes Lernen, den Fall deuten, mit Wissen und eigenen Erfahrungen anreichern
- Erzählungen erlebter Situationen aus dem jeweiligen Handlungsfeld der Weiterbildungsteilnehmer:innen
- Rollenschreiben: „Wie möchte ich als Praxisanleiter:in sein?“
- Wissenschaftliche Textarbeit (Konzept *Biographiearbeit*, *Rollentheorie* im Lichte der Rolle und den Aufgaben der Praxisanleitung, Konzept *Subjektive Theorien*)
- Etc.

Lerneinheit 2: Widersprüchliche Anforderungen erkennen

Unterrichtsziele:

- Leiten Erwartungen von Personengruppen in ihrem Praxisfeld ab
- Reflektieren selbst- und fremdbestimmte Momente in ihrem beruflichen Handeln
- Reflektieren ihre Tätigkeit als PAL und beschreiben Einflüsse der Organisationsstruktur in ihrer Einrichtung
- Entwickeln mögliche Handlungsstrategien, mit diesen umzugehen

Methodische Anregungen / Lehr- und Lernformen

- Arbeit mit Szenen und Standbildern
- Textarbeit zu gesellschaftlichen Paradoxien und den damit verbundenen Konflikten auf der Handlungsebene

Lerneinheit 3: Sich zur neuen Rolle positionieren

Unterrichtsziele:

- Sind sensibilisiert, ihre neue Rolle und neuen Aufgaben abzugrenzen und zu vertreten
- Positionieren sich dazu in einem Konfrontationsgespräch

Methodische Anregungen / Lehr- und Lernformen

- Methoden szenischer Spielverfahren

Literatur

Bohrer, Annerose (2013): Lernort Praxis. Kompetent begleiten und Anleiten. Brake: Prodos.

Busalt, Sophie (2020): Das Selbstverständnis von Praxisanleiter/-innen. In: Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand. Herausforderungen und Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer: 89–105.

Ertl-Schmuck, Roswitha; Unger, Angelika; Mibs, Michael; Lang, Christian (2015): Wissenschaftliches Arbeiten in Gesundheit und Pflege. Konstanz, München: UKV Verlagsgesellschaft mbH. utb.

Fürstenberger, Gerd (2019): Arbeiten als Praxisanleiterin: Wissen weitergeben. In: Heilberufe, Jg. 71, H. 5, S. 62–63.

Schlosser, Daniela (2022): Die Praxisanleitung in der Pflegeausbildung gestalten. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rollenklarheit und Rollendiffusität. Münster, New York: Waxmann Verlag.

Voss, Rüdiger (2022). Wissenschaftliches Arbeiten ... leicht verständlich! 8., überarb. u. erw. Aufl., München: UVK Verlag.

Witzel, Andreas (2001): Prospektion und Retrospektion im Lebenslauf. Ein Konzept zur Rekonstruktion berufs- und bildungsbiographischer Orientierung und Handlungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 21, H. 4, S. 339–355.

Abschließend ist darauf zu verweisen, dass im konkreten Arbeiten mit den Teilnehmenden der vorab festgelegte Plan der Lehrenden zur Disposition steht. Ziele und Inhalte können mit den WB-Teilnehmenden verhandelt werden. Die dabei erlebten Zwänge und Widersprüche werden zum Thema gemacht und reflektiert.

4. Prüfungsformate in den Modulen

Mit dem Fokus *Kompetenzorientiert prüfen*, werden verschiedene Prüfungsoptionen in den jeweiligen Modulen benannt. Für jedes Modul **muss ein Prüfungsformat** bestimmt werden. Bei der Auswahl der Prüfungsformate empfiehlt es sich, methodisch zu variieren, um den Kompetenzzuwachs sichtbar zu machen sowie die subjektiven Bedarfe der Teilnehmenden zu berücksichtigen.

Folgende Optionen zu Prüfungsformaten finden sich in den Modulen 3.1 bis 3.6

Modul 1	<ul style="list-style-type: none">▪ Kriterien geleitete Reflexion einer vorgegebenen Handlungssituation in Bezug auf das Rollenverständnis der Praxisanleiter/in (Präsentation oder schriftliche Prüfung)▪ Bewertungsportfolio mit dem Schwerpunkt Rollenverständnis (modulübergreifend, zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgreifend)▪ Reflexion von beeinflussenden institutionellen, berufsgesetzlichen und gesellschaftlichen Bedingungen hinsichtlich der Aufgaben der Praxisanleitung mit anschließender Präsentation
Modul 2	<ul style="list-style-type: none">▪ Bearbeitung einer Fallsituation mit vorgegebenen Lösungsmöglichkeiten, die beurteilt werden müssen und - sofern erforderlich – Erarbeitung eines neuen alternativen Lösungswegs (Stated-Problem-Method)▪ Bewertungsportfolio mit integrierten Aufgaben zur kommunikativen Kompetenzentwicklung
Modul 3	<ul style="list-style-type: none">▪ Schriftliche Planung der ersten Praxistage▪ Erstellung eines Ausbildungsplanes für einen ausgewählten Praxiseinsatz▪ Schriftlich begründeter Anleitungsentwurf▪ Präsentation von Beobachtungsschwerpunkten für eine geplante Anleitung und Reflexion der Hospitation▪ Hospitation einer Anleitung in der beruflichen Praxis und einem anschließenden Reflexionsgespräch▪ Durchführung und Reflexion einer Anleitung (z. B. in der beruflichen Praxis oder im SkillsLab)
Modul 4	<ul style="list-style-type: none">▪ Schriftliche Erarbeitung eines Beurteilungsbogens▪ Schriftliche Prüfung zur Bewertung einer Fallsituation mit dem Fokus Prüfen und Bewerten▪ Analyse eines Prüfungsgesprächs (z. B. anhand von Video- oder Gesprächssequenzen)
Modul 5	<ul style="list-style-type: none">▪ Analyse des eigenen Handlungsfeldes und Entwicklung von lernortübergreifenden Aufgaben (schriftlich oder mündlich)
Modul 6	<ul style="list-style-type: none">▪ Präsentation einer Dilemmasituation mit anschließender Diskussion▪ Rekonstruktion einer persönlichen Erfahrung mit Abwägung von begründeten Handlungsansätzen (schriftliche oder mündliche Prüfung)▪ Entwicklung von arbeitsfeldübergreifenden Aufgaben

Tabelle 4: Prüfungsformat der Module 3.1 bis 3.6 im Überblick

Im Modul 3.1 haben wir uns für das Prüfungsformat „Bewertungsportfolio mit dem Schwerpunkt Rollenverständnis“ entschieden, um folgende Kompetenzen bei den Teilnehmer:innen einzuschätzen.

Die Teilnehmer:innen:

- rekonstruieren ihre Vorstellungen und ihre Rolle zur pädagogischen Begleitung der Auszubildenden in der beruflichen Praxis.
- reflektieren die Besonderheit ihres beruflichen Handelns und aktuelle Anforderungen in unterschiedlichen Settings und leiten daraus Aufgaben für die praktische Ausbildung ab.
- vollziehen einen Perspektivwechsel von der berufspraktischen zur anleitenden Rolle.
- erweitern und vertiefen ihr Vorverständnis zur Rolle und dem Aufgabenbereich der Praxisanleitung durch wissenschaftliche Textarbeit.
- reflektieren ihre Motivation hinsichtlich der eigenen beruflichen Kompetenzentwicklung und beurteilen die Relevanz zukünftiger Teilnahmen an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen.

In dem Bewertungsportfolio als abschließende Prüfungsleistung im Modul 3.1 nehmen die WB-Teilnehmer:innen Bezug auf Ergebnisse zu bestimmten Lernaufgaben, die sie während des Moduls bearbeitet und in der Portfoliomappe bzw. im e-Portfolio gesammelt haben. Aus dieser Sammlung werden die Ergebnisse der folgenden Aufgaben ausgewählt:

- 1) Beschreiben Sie konkrete Aufgaben in Ihrem aktuellen beruflichen Arbeitsfeld, die sich für Sie aus dem Wechsel von der berufspraktischen zur anleitenden Rolle ergeben.
- 2) Beschreiben Sie berufliche Herausforderungen, die sich mit dem Rollenwechsel ergeben.
- 3) Wählen Sie einen wissenschaftlichen Text zu Rollentheorien und verknüpfen wesentliche Erkenntnisse mit Ihren eigenen Erfahrungen. Halten Sie offene Fragen fest. (Theoriegestützte Reflexion in Bezug auf die Aufgabe 1) und 2), eigene Erfahrungen werden mit Wissen verknüpft).
- 4) Reflektieren Sie
 - Ihren Lern- und Entwicklungsprozess (Schwerpunkt Rollenverständnis) in diesem Modul
 - Entwicklungsschritte (Kompetenzen), die Sie zur Ausübung ihrer Rolle weiterentwickeln möchten.

In der Prüfungsleistung müssen diese in einem schriftlichen Bewertungsportfolio (Hausarbeit) mit den Elementen: Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Einleitung, Hauptteil, Fazit, Literaturverzeichnis zusammengeführt werden.

Bewertungsraster

Bislang gibt es kein valides Bewertungsraster zur Überprüfung der Kompetenzen. Folgendes Raster kann als Orientierung herangezogen und im Team weiterentwickelt werden.¹⁵

Mögliche Bewertungskriterien und Indikatoren (diese nehmen Bezug zu den o. g. Kompetenzen):

Kriterien	Indikatoren	Prozentualer Anteil oder Punktevergabe
Zielgerichtetheit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gliederung, durchgehende zielgerichtete Ausarbeitung zum Rollenverständnis und den Aufgaben der Praxisanleitung ▪ Nachvollziehbarer Argumentationsgang 	..
Selbstreflexion	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selbstreflexion zum Lern- und Entwicklungsprozess, offen für neue Zielperspektiven der Kompetenzentwicklung zur Praxisanleitung ▪ Verknüpfung subjektiver Erfahrungen mit neuen Wissensbeständen 	..
Gegenstandsbezug	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufzeigen und kritische Reflexion zentraler Merkmale der Aufgaben und Rolle als anleitende Person und der damit verbundenen Aufgaben und Herausforderungen ▪ Tiefe der inhaltlichen Durchdringung, Einbezug relevanter Quellen zum Rollenverständnis 	..
Formalia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zitiertechnik ▪ vollständige Angaben der einbezogenen Literatur ▪ Rechtschreibung, Grammatik ▪ Ansprechendes Layout – Formatierung 	..
Gesamteindruck		..

Tabelle 5: Bewertungskriterien und Indikatoren für die Prüfungsleistung Bewertungsportfolio

Die Festlegung der Gewichtung und Punktevergabe erfolgt im Team und kann mit den WB Teilnehmer:innen verhandelt werden.

¹⁵ Diese Kriterien wurden in Anlehnung an das SELUBA Modellprojekt in modifizierter Form übernommen. Vgl. dazu Landesinstitut für Schule Soest (Hrsg.) (2002): Lernerfolgsüberprüfung im Lernfeldkonzept. Werkstattbericht Heft 3. Online unter: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_download/seluba/werkstattbericht3.pdf

5. Anregungen für die Portfolioarbeit

5.1 Anliegen und Zielsetzung

Die Portfolioarbeit ist nicht wirklich etwas NEUES. Der Begriff Portfolio leitet sich vom Lateinischen ab: portare = tragen; folium = Blatt. Im künstlerischen Bereich werden Portfolios in Form von Arbeitsmappen eingesetzt, in denen die Ideen und Werke von Künstlern, Architekten gesammelt werden. Die Arbeit mit Portfolios wird auch im erziehungswissenschaftlichen Bereich aufgenommen und als Instrument zur Selbstreflexion und Einschätzung von individuellen Lernprozessen sowie zur Bearbeitung von strukturierten Aufgaben eingesetzt. Mit der Portfolioarbeit verbunden ist die Förderung der lern- und berufsbio-graphischen Gestaltungskompetenz, in dem die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden gestärkt werden kann. Individuelle Bildungsverläufe können mit der Portfolioarbeit begleitend unterstützt werden (Elsholz 2010, S. 1 f.).

Inzwischen gibt es vielfältige Anwendungsmöglichkeiten und unterschiedliche Bezeichnungen für verschiedene Arten von Portfolios. Dies zeigt sich in einer Vielzahl von Portfolioformen wie bspw. Entwicklungsportfolio, Seminarportfolio, Beurteilungsportfolio, Bewerbungsportfolio, die jeweils unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen (Winter 2013, S. 16).

5.2 Portfolioformen

In Anlehnung an Winter (2013) und Häcker (2006) werden Ideen, Bearbeitungen von Aufgaben aus der jeweiligen Lernarbeit gesammelt. Beispielsweise geht es um die Sammlung von Einschätzungen zu Stärken und Lernbedarfen zu Beginn, während und am Ende eines Lernprozesses. Innerhalb der jeweiligen Module kann alles gesammelt werden, wie beispielsweise relevante Ergebnisse von Gruppendiskussionen, Ergebnisse von Textanalysen (Exzerpte), Präsentationen, eine Fallanalyse etc. Portfolios können schriftlich in einer Portfoliomappe oder elektronisch angelegt werden. Die Arbeiten sind so angelegt, dass diese einen Einblick in die Denkprozesse der Teilnehmer:innen gewährleisten. Die Portfolioarbeit wird von den Dozent:innen begleitet. Darüber besteht die Möglichkeit, Lernfortschritte nachzuvollziehen und der Reflexion zugänglich zu machen. Folgende zwei Portfolioformen können in der Weiterbildung zum Einsatz kommen:

- Das **Entwicklungsportfolio** liegt in der Eigenverantwortlichkeit der WB-Teilnehmer:innen. Dieses ist nicht für die Öffentlichkeit bestimmt. Hier entscheiden die Teilnehmer:innen selbst, welche Anteile sie in einem öffentlichen Dialog mit der Lerngruppe und den Dozent:innen einbringen möchten. Es kann alles gesammelt werden, was wichtig erscheint.
- **Bewertungsportfolio** umfasst bestimmte Produkte, wie bspw. ein Exzerpt zu einem Text, der in der Lernarbeit bearbeitet wird. Hier erfolgt eine Bewertung und Teile der Portfolioarbeit werden als Prüfungsleistung angerechnet. Bewertet werden Portfolios, die über vorgegebene themenbezogene Aufgaben und Ziele innerhalb der Lernarbeit entstehen. Die Informationen zu den jeweiligen Aufgaben erhalten die Teilnehmer:innen im jeweiligen Modulverlauf. Am Ende des Moduls wählen die

Teilnehmer:innen die von den Dozent:innen vorab festgelegten Produkte für die Bewertung aus. Bei der Zusammenstellung dieser Produkte können diese für die Bewertung nochmals reflektiert und aufgearbeitet werden.

5.3 Beispiele für Portfolioaufgaben

Da in den Modulen 3.1 und 3.2 das Prüfungsformat *Bewertungsportfolio* aufgeführt wird, werden im Folgenden Beispiele für Aufgaben in diesen beiden Modulen formuliert.

Vorab kann eine Einführung zur Portfolioarbeit erfolgen und Hinweise zur Unterscheidung des Bewertungs- und Entwicklungsportfolio gegeben werden.

Beispiele für Aufgaben im Modul 3.1

Bewertungsportfolio

Hier sammeln Sie Ergebnisse von konkreten Arbeitsaufträgen, die während des jeweiligen Moduls erarbeitet werden. Für das Bewertungsportfolio wird ein Teil der bearbeiteten Aufgaben gewählt.

Aufgaben:

- 1) Beschreiben Sie eine Schlüsselsituation aus ihrer jetzigen beruflichen Tätigkeit, in der Sie mit einer Auszubildenden gearbeitet haben.
 - Wie haben Sie diese Situation erlebt?
 - Was hat Sie beschäftigt?
 - Welche Fragen sind offen und können in die Lernarbeit der Weiterbildung eingebracht werden?
- 2) Beschreiben Sie konkrete Lerngegenstände, die Auszubildende in Ihrem Arbeitsfeld besonders gut lernen können und bearbeiten Sie weiterführend folgende Fragen:
 - Welche Aufgaben ergeben sich für Ihre Rolle als Praxisanleiter:in?
 - Welche Herausforderungen sind mit dem Rollenwechsel verbunden?
- 3) Schreiben Sie ein Exzerpt zu einem Text mit dem Schwerpunkt Rollentheorie, *Rollenverständnis und Aufgaben der Praxisanleitung* und verknüpfen die Erkenntnisse mit Ihren eigenen Erfahrungen. Bringen Sie Ihre Erkenntnisse in die Lernarbeit ein.
- 4) Schriftliche Selbstreflexion zu
 - Ihrem Lern- und Entwicklungsprozess (Schwerpunkt Rollenverständnis) in diesem Modul
 - Welche Kompetenzen möchten Sie weiterentwickeln?

Entwicklungsportfolio

In diesem können Sie alles sammeln, was Ihnen für Ihre Rolle als Praxisanleiter:in wichtig erscheint. Beispielsweise Texte, Denkanstöße von Dozent:innen, Kolleg:innen, Podcast, Materialien aus Gruppenergebnissen. Dabei jedoch nicht bei der Beschreibung stehen bleiben, sondern die Materialien dahin gehend reflektieren, weshalb diese für Sie wichtig sind.

- 1) Reflektieren Sie folgende Aspekte zu Ihrer bisherigen Berufsbiographie:
 - Was war meine Motivation, die gewählte berufliche Ausbildung zu absolvieren?
 - Was hat mich in der Ausbildung besonders interessiert?
 - Welche Lehrpersonen hatten Einfluss auf meine berufliche Entwicklung? Wie äußerte sich dieser in Ihrer Kompetenzentwicklung?
 - Welches Verhalten von Praxisanleiter:innen beeinflusste meine berufliche Entwicklung?
 - Möchte ich so sein, wie ich diese erlebt habe?
 - Wie möchte ich als Praxisanleiter:in sein?
 - Was brauche ich, um meine Rolle bewältigen zu können?
- 2) Ihre Reflexion halten Sie schriftlich in Ihrem Portfolio fest.

Beispiele für das Modul 3.2

Bewertungsportfolio

- 1) Beschreiben Sie eine Situation aus Ihrer beruflichen Praxis, in der eine aus Ihrer Sicht gelungene Beziehung zu einem Auszubildenden aufgebaut werden konnte. Welche Faktoren spielten dabei eine Rolle?
- 2) Welche Rolle spielen gefühlte Atmosphären in der Beziehung zum Lernenden und welche Auswirkungen haben diese auf die Beziehungsgestaltung?
- 3) Reflektieren Sie innere Widerstände zwischen dem Anspruch, Auszubildende mit Ihren Anliegen ernst zu nehmen und dem Erleben von Abwehr und Inakzeptanz.

Halten Sie Ihre Reflexionen schriftlich fest und tauschen sich in der Lerngruppe darüber aus.

- 4) Schreiben Sie ein Exzerpt zu einem Text mit dem Schwerpunkt Beziehungsgestaltung mit Auszubildenden und verknüpfen die Erkenntnisse mit Ihren eigenen Erfahrungen. Bringen Sie Ihre Erkenntnisse in die Lernarbeit ein.

Entwicklungsportfolio

- 1) Was macht für mich eine gute Beziehung im Anleitungsprozess aus?
- 2) Wie möchte ich mit den Lernenden ins Gespräch kommen?
- 3) Worüber möchte ich mehr wissen?
- 4) Wie gehe ich mit Problemen in der Beziehungsgestaltung mit Auszubildenden um?
- 5) Was benötige ich, um eine am Lernenden orientierte und diversitätssensible Praxisanleitung durchzuführen?
- 6) Welche Unterstützungsangebote nutze ich?

Für die Module 3.3 bis 3.6 können weitere Aufgaben formuliert werden.

6. Ausblick

Die vorliegende Handreichung ist als Orientierung für die curriculare Arbeit der Lehrenden in der Weiterbildung zur Praxisanleitung zu verstehen. Neue Wege in der curricularen Ausgestaltung der Module zu gehen, ist vor allem mit Team- und Netzwerkarbeit verbunden. Es bedarf der fortwährenden Evaluation der einrichtungsbezogenen Curricula und deren Weiterentwicklung, die in den Netzwerken ausgetauscht werden können. Im Durchführen und im Austausch entstehen wiederum neue Ideen. Tauschen Sie sich aus und tragen dazu bei, dass nicht jeder/jede für sich arbeitet, sondern allmählich ein Netzwerk entsteht, in dem ein inhaltlicher Austausch möglich wird. In diesem Sinn wünschen wir allen, die mit dieser Handreichung arbeiten einen guten Austausch und fruchtbare Momente in der Bildungsarbeit mit angehenden Praxisanleiter:innen.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Altmeppen, Sandra/Unger, Angelika (2020): Zwischen Skillslab und Erfahrungsraum – Zum Bildungspotenzial des dritten Lernorts. In: Hänel, Jonas/Altmeppen, Sandra (Hrsg.): *Subjekt – Pflege – Bildung. Diskurslinien in der pflegedidaktischen Arbeit von Roswitha Ertl-Schmuck*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 107–136
- BeDiQUAPP (2021): Abschlussbericht zum Projekt. URL: https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/gp/ressourcen/dateien/forschung/bediquapp-projekt/PA_Abschlussbericht_final_April_2021.pdf?lang=de [24.02.2023]
- BeDiQUAPP (2021): Begleitmaterialien zum Projekt. URL: https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/gp/ressourcen/dateien/forschung/bediquapp-projekt/Begleitmaterialien_Projekt-Praxisanleitung_final-Februar_2021.pdf?lang=de [24.02.2023]
- Benner, Patricia (1994): *Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert*. Bern u.a.: Huber
- Biggs, John/ Tang, Catherine (2011): *Teaching for Quality Learning at University*. 4. Auflage. New York: Open University Press
- Bjornavold, Jens (2001): *Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa*. Luxemburg
- Böhle, Fritz/ Porschen, Stephanie (2011) *Körperwissen und leibliche Erkenntnis*. In: Keller, Reiner/ Meuser, Michael (Hrsg.): *Körperwissen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 53–67
- Böhnke, Ulrike (2011): *Dem Leibkörper auf der Spur. Theoretischer Begründungsrahmen professioneller reflexiver Könnerschaft im Berufsfeld Pflege*. Göttingen: V&R unipress
- Bohrer, Annerose (2013): *Selbstständig werden in der Pflegepraxis. Eine empirische Studie zum informellen Lernen in der praktischen Pflegeausbildung*. Berlin: wvb
- Bohrer, Annerose/Walter, Anja (2020): *Die neue Pflegeausbildung gestalten – eine Handreichung für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter*. Herausgegeben im Rahmen der Projekte NEKSA & CURAP, gefördert durch das Ministerium für Soziales, Gesundheit, Integration und Verbraucherschutz in Brandenburg und die Senatsverwaltung für Gesundheit, Pflege und Gleichstellung in Berlin. Cottbus. URL: https://www.eh-berlin.de/fileadmin/Redaktion/2_PDF/FORSCHUNG/Projekt_CurAP/Handreichung_fuer_Praxisanleitende_barrierefreies_PDF_.pdf [24.02.2023]
- Bundesverband Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe (BLGS) (2020): *Referat Praxisanleitung*. URL: <https://www.blgsev.de/referat-praxisanleitung.php>. [24.02.2023]
- Darmann-Finck, Ingrid (2022): *Eckpunkte einer Interaktionistischen Pflegedidaktik*. In: Ertl-Schmuck/Hänel, Jonas (Hrsg.): *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung*. 2., überarb. und erweiterte Aufl.. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 202–253
- Darmann-Finck, Ingrid (2021): *Curriculumtheorie, Curriculumforschung und Curriculumentwicklung in den Gesundheitsfachberufen*. In: Darmann-Finck, Ingrid/Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): *Pädagogik in Gesundheitsberufen*. Wiesbaden: Springer
- Darmann-Finck, Ingrid/Muths, Sabine (2016): *Lernen am Arbeitsplatz – Konzepte für das betriebliche Bildungspersonal*. In: Brinker-Meyendriesch, Elfriede/Arens, Frank (Hrsg.): *Diskurs Berufspädagogik Pflege und Gesundheit. Wissen und Wirklichkeiten zu Handlungsfeldern und Themenbereichen*. Berlin: wvb, S. 188–209
- Dieterich, Juliane/Reiber, Karin (2014): *Fallbasierte Unterrichtsgestaltung. Grundlagen und Konzepte. Didaktischer Leitfaden für Lehrende*. Stuttgart: Kohlhammer
- Dütthorn, Nadin (2014): *Pflegespezifische Kompetenzen im europäischen Bildungsraum. Eine empirische Studie in den Ländern Schottland, Schweiz und Deutschland*, Göttingen: V&R unipress

- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2022): Subjektorientierte Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck/Hänel, Jonas (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. 2., überarb. und erweiterte Aufl.. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 155–201
- Elsholz, Uwe (2010): Portfolioarbeit in der beruflichen Bildung zur Unterstützung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 18, 1-14. URL: www.bwpat.de/ausgabe18/elsholz_bwpat18.pdf [28.01.2023]
- Euler, Dieter (2011): Kompetenzorientiert prüfen. In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Bonn, S. 55–66
- Fachkommission (2020a): Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16613> [25.01.2023]
- Fachkommission (2020b): Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. 2., überarb. Aufl. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16560> [20.01.2023]
- Fichtmüller, Franziska/Walter, Anja (2007): Pflegen lernen. Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Handelns. Göttingen: V&R unipress
- Fischer, Renate (2020): Problemorientiertes Lernen in Theorie und Praxis. Leitfaden für Gesundheitsfachberufe. 2., erweiterte und überarb. Aufl.. Stuttgart: Kohlhammer
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2014): Kompetenzen messen, prüfen, feststellen – eine (kritische) Betrachtung von Methoden, Verfahren und Instrumenten. Vortrag BeA 06.11.2014. URL: https://www.beaonline.de/wp-content/uploads/2015/06/2014_Klaus_Froehlich_Gildhoff_Kompetenzen_messen_pruefen_feststellen_Methoden_Verfahren_Instrumente.pdf [15.01.2023]
- Greb, Ulrike (2022): Dialektisch-reflexive Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. 2., überarb. und erweiterte Aufl.. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 100–154
- Greb, Ulrike (2013): Berufliche Curriculumentwicklung. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hrsg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 10–25
- Habermas, Jürgen (1995): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationale und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hacker, Winfried/ Sachse Pierre (2014): Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Tätigkeiten. 3., vollständig überarb. Aufl.. Göttingen: Hogrefe
- Häcker, Thomas (2006). Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/ Winter, Felix (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 4. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag
- Hochschulrektorenkonferenz HRK (2013): Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen. HRK-Zusatzgutachten ausgearbeitet von Schaper, Niclas und Hilkenheimer, Frederic unter Mitarbeit von Bender, Elena. Berlin
- Hülsken-Giesler, Manfred (2013): Hochschuldidaktik als Disziplin – eine Einführung. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hrsg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 66–89
- Hundenborn, Gertrud (2007): Fallorientierte Didaktik in der Pflege. Grundlagen und Beispiele für Ausbildung und Prüfung. München: Elsevier

- Joas, Hans (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Jürgensen, Anke/ Saul, Surya (2021): Handreichung für die Pflegeausbildung am Lernort Pflegeschule. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- Klimasch, Gerlinde (2021): Pflegerische Empathie (lernen) – Sichtweisen von Pflegelernenden. Eine longitudinale qualitative Interviewstudie. Dissertation, Universität Bremen. URL: https://www.Pflegerische%20Empathie_Gerlinde%20Klimasch_Dissertation.pdf [20.02.2023]
- Kultusministerkonferenz (2021): Handreichungen zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf [23.02.2023]
- Kunze, Katharina Kaja (2020): Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher. In: Kuper, Harm/Strum, Tanja (Hrsg.): Universitäre Lehrkräftebildung – Herausforderungen und Profilbildung. Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Heft 60, Jg. 31. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich: 29–39
- Landesinstitut für Schule Soest (Hrsg.) (2002): Lernerfolgsüberprüfung im Lernfeldkonzept. Werkstattbericht Heft 3. URL: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_download/seluba/werkstattbericht3.pdf [20.01.2023]
- Lisop, Ingrid (1999): Bildungstheoretische und didaktische Dimensionen der Lernfeldorientierung – eine kritische Systematik. In: Huisinga Richard/Lisop, Ingrid/Speier, Hans-Dieter (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main: G.A.F.B-Verlag, S. 15–48
- Lisop, Ingrid/Huisinga Richard (1999): Exemplarik – eine Forderung der KMK –Handreichungen. In: Huisinga Richard/Lisop, Ingrid/Speier, Hans-Dieter (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main: G.A.F.B-Verlag, S. 163–216
- Meueler, Erhard (2009): Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 973–987
- Oelke, Uta/Wedekin, Andreas/Haas, Sonja (2013): Szenisches Lernen. In: Ertl-Schmuck, Roswitha /Greb, Ulrike (Hrsg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 186–213
- Reetz, Lothar (1996): Wissen und Handeln – Zur Bedeutung konstruktivistischer Lernbedingungen in der kaufmännischen Berufsbildung. In: Beck, Klaus/Müller, Wolfgang/Deissinger, Thomas/Zimmermann, Matthias (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 173–188
- Robinson, Saul Benjamin (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied: Luchterhand
- Schwarz-Govaers, Renate (2013): Problembasiertes Lernen. In: Ertl-Schmuck, Roswitha /Greb, Ulrike (Hrsg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 214–240
- Steiner, Edmund (2014): Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung 32, H. 1, S. 6–20 URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-126612> [12.01.2023]
- Stemmer, Renate (2001): Grenzkonflikte in der Pflege. Patientenorientierung zwischen Umsetzungs- und Legitimationsschwierigkeiten. Frankfurt am Main: Mabuse
- Tschupke, Sandra/Meyer, Ingo (2020): Professionalisierung von Praxisanleitenden in der Pflege. Ein Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung?! In: ZHWP – Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2): 27–33 urn: nbn:de:0111-pedocs-213659

- Uzarewicz, Charlotte/Uzarewicz, Michael (2005): Das Weite suchen. Einführung in eine phänomenologische Anthropologie für Pflege. Stuttgart: Lucius
- Walter, Anja (2022): Der phänomenologische Zugang zu Pflegesituationen – eine pflegedidaktische Arbeitsweise. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. 2., überarb. und erw. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 293–334
- Walter, Anja/Dütthorn, Nadin (2019): Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik. Duisburg
- Walter, Anja/Ertl-Schmuck, Roswitha (2020): Die Reform der Pflegeausbildung – ein Paradigmenwechsel. In: berufsbildung, 74. Jg., H. 186, S. 11–14
- Weiß, Reinhold (1999): Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen – Realistische Möglichkeiten oder bildungspolitische Utopie? In: de Cuvry, Andrea et al. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung – zur Aktualität handlungsorientierter Erwachsenenbildung. Neuwied, S. 176–191
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 404–447
- Winter, F. (2013). Das Portfolio in der Hochschulbildung – Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen. In: Koch-Priewe, Barbara/Leonhard, Tobias/ Pineker, Anne/ Störtländer, Jan Christoph (Hrsg.): Portfolio in der Lehrerbildung. Konzepte und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–40

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Doppelter Handlungsbezug in Anleitungssituationen	5
Abb. 2: Situations- und kompetenzorientiertes Denken in der Weiterbildung zur PAL	6
Abb. 3: Disposition und Performanz im Kontext der Kompetenzentwicklung	16
Abb. 4: Differenzierte Handlungsverständnisse	22
Abb. 5: Reflexionsfragen an die Situation	31
Abb. 6: Beispiel für die Struktur einer Lernsituation im Modul 3.1	35

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Darlegungselemente der Module	8
Tabelle 2: Phasen der Curriculararbeit	25
Tabelle 3: Zuordnung zu den Situationsmerkmalen	33
Tabelle 4: Prüfungsformat der Module 3.1 bis 3.6 im Überblick	40
Tabelle 5: Bewertungskriterien und Indikatoren für die Prüfungsleistung Bewertungsportfolio	42