

Annette Lauber

Von Könnern lernen

Lehr-/Lernprozesse im Praxisfeld Pflege
aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden

WAXMANN

Annette Lauber

Von Könnern lernen

Lehr-/Lernprozesse im Praxisfeld Pflege
aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Internationale Hochschulschriften, Bd. 639

Die Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen

ISSN 0932-4763

Print-ISBN 978-3-8309-3650-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-8650-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2017
Steinfurter Str. 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf
Druck: Hubert & Co., Göttingen
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort

Die Idee zur vorliegenden Arbeit entsprang der Auseinandersetzung mit dem Lernen, insbesondere mit dem Transferlernen in der praktischen Pflegeausbildung, dem Schwerpunkt meiner Masterthesis im pflegewissenschaftlichen Studium an der Philosophisch-Theologischen Hochschule Vallendar. Über implizites Wissen und das Konstrukt Könnerschaft wurde meine Aufmerksamkeit in diesem Rahmen erstmals auf die erkenntnistheoretischen Überlegungen von Michael Polanyi und auf die Ausführungen von Georg Hans Neuweg zu den Grundzügen einer Didaktik des Könnens und deren Potenzialen für die Gestaltung der Berufsausbildung in der Pflege gelenkt.

Im Folgenden beschäftigte mich vor allem die Frage, wie Können von Könnern im Fach Pflege gelehrt und von Lernenden in der Pflegepraxis gelernt wird und wie sich Interaktion und didaktischer Dialog zwischen beiden gestalten. Es sind insbesondere diese grundlegenden Aspekte des Lehrens und Lernens in der pflegerischen Berufsausbildung, denen die vorliegende Arbeit nachgeht und die sie für die Gestaltung gelingenden Lehrens und Lernens und eine fruchtbare Lehr-/Lernkultur im Sinne einer Best Practice nutzbar machen will.

Zum Gelingen dieses Vorhabens haben viele Menschen beigetragen. Mein Dank gilt neben den Verantwortlichen der beiden Erhebungskrankenhäuser, die ohne Zögern ihre Zustimmung zur Durchführung einer pflegewissenschaftlichen Forschungsarbeit in ihren Einrichtungen gaben, vor allem den Lehrenden und Lernenden, die an der Studie mitwirkten, meine Anwesenheit im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen bei ihrer gemeinsamen Arbeit in der Pflege ermöglichten und schließlich in den Interviews bereitwillig Auskunft gaben über ihre Perspektiven und Erfahrungen mit der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen im Praxisfeld Pflege. Besonders danken möchte ich auch den Betreuern meiner Arbeit, Prof. Dr. Susanne Schewior-Popp und Univ.-Prof. Dr. Frank Weidner sowie meinen Mitstreiterinnen im Promotionskolloquium. Nicht zuletzt bedanke ich mich bei allen lieben Menschen in meinem persönlichen Umfeld, die immer an die Fertigstellung des Werks geglaubt und mich durch so manche Durststrecke getragen haben.

Stuttgart, im Mai 2017

Annette Lauber

Inhalt

Einleitung.....	9
Teil A: Theoretisches Vorverständnis und Forschungslage.....	15
1 Theoretisches Vorverständnis.....	15
1.1 Die Theorie des impliziten Wissens nach Michael Polanyi.....	16
1.2 Lehren und Lernen vor dem Hintergrund des Tacit Knowing View	21
1.3 Schlussfolgerungen für die Ausbildung von Könnerschaft im pflegerischen Kontext	24
2 Gesetzliche Rahmenbedingungen und Forschungslage.....	26
2.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen	26
2.2 Forschungslage	29
Teil B: Untersuchung.....	37
3 Fragestellung	37
4 Datenerhebung und methodische Überlegungen	40
4.1 Auswahl der Studienteilnehmerinnen	40
4.2 Offene teilnehmende Beobachtung.....	43
4.2.1 Zugang zum Feld.....	43
4.2.2 Durchführung der teilnehmenden Beobachtungen	46
4.3 Episodische Interviews mit lehrenden Könnern und Lernenden.....	48
4.4 Ethische Aspekte	50
5 Analyse und Auswertung der Daten	52
5.1 Studienteilnehmer	52
5.2 Analyse und Auswertung der teilnehmenden Beobachtung	53
5.3 Analyse und Auswertung der episodischen Interviews.....	55
5.4 Gütekriterien und Limitationen der Studie	57
6 Ergebnisse.....	62
6.1 Ergebnisse der Auswertung der teilnehmenden Beobachtung.....	62
6.1.1 Den Fortgang des Arbeitsablaufs sicherstellen.....	62
6.1.2 Lehr-/Lernsituationen identifizieren und nutzen	67

6.1.3	Lernende handelnd beteiligen.....	76
6.1.4	Zusammenfassung.....	84
6.2	Ergebnisse der Auswertung der Interviews mit lehrenden Könnern und Lernenden.....	86
6.2.1	Lehren und Lernen im Praxisfeld Pflege aus Sicht der Lehrenden – Kurzbeschreibung der Fälle – Lehrende.....	86
6.2.2	Ergebnisse der Interviews mit Lehrenden.....	91
6.2.3	Lehren und Lernen im Praxisfeld Pflege aus Sicht der Lernenden – Kurzbeschreibung der Fälle – Lernende.....	127
6.2.4	Ergebnisse der Interviews mit Lernenden.....	133
6.2.5	Gruppenvergleich der Perspektiven von lehrenden Könnern und Lernenden auf das Lehren und Lernen im Praxisfeld Pflege.....	164
6.3	Lehren und Lernen im Praxisfeld Pflege gestalten – Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse aus teilnehmender Beobachtung und Interviews.....	170
6.3.1	Lehren/Lernen und Arbeiten: Lehr-/Lernsituationen im Arbeitsalltag identifizieren und nutzen.....	171
6.3.2	Lehren/Lernen im Praxisfeld Pflege: Lehren und Lernen im und durch Handeln.....	174
6.3.3	Erfolgreiches Lehren und Lernen im Praxisfeld Pflege: Lehr-/Lernstrategien und Modellpersonen nutzen.....	178
6.3.4	Lehr-/Lernkonstellation und didaktischer Dialog: Lernende in ihrer Rolle als lernende Berufsangehörige ernst nehmen.....	180
7	Folgerungen und Empfehlungen für Forschung und Praxis.....	183
7.1	Rolle, Handeln und Perspektive der lehrenden Könnern.....	183
7.2	Rolle, Handeln und Perspektive der Lernenden.....	187
7.3	Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildungspraxis.....	190
7.4	Forschungsausblick.....	195
	Literatur.....	197
	Anhang.....	203

Einleitung

Berufsausbildungen erfolgen in Deutschland zu einem großen Teil im so genannten „dualen System“, einer Kombination aus Ausbildung im Betrieb und Ausbildung an einer Berufsschule. Wenngleich die Berufsgesetze für die Ausbildungen in den Pflegeberufen Gesundheits- und Kranken- sowie Kinderkrankenpflege und Altenpflege die Anwendung des Berufsbildungsgesetzes explizit ausschließen, gilt auch für die pflegerischen Berufsausbildungen, dass sie an mindestens zwei Lernorten stattfinden – am Lernort (Berufs-)Schule und am Lernort (Berufs-)Praxis. Diese Form der Ausbildungsorganisation birgt Potenzial und Herausforderung einer effektiven und effizienten Verzahnung zwischen dem theoretischen und praktischen Unterricht am Lernort Schule und der praktischen Ausbildung am Lernort Pflegepraxis gleichermaßen. Im Interesse einer guten Ausbildungsqualität bedarf es der Zusammenarbeit der Lernorte hinsichtlich anzubahrender Kompetenzen, der Differenzierung von Aufgaben und Schwerpunkten sowie rahmender curriculärer Ausbildungskonzeptionen und nicht zuletzt einer wechselseitigen Anerkennung der Beiträge der Lernorte zum Gesamterfolg. Diese Bemühungen zur Zusammenarbeit der Lernorte in der beruflichen Bildung in inhaltlicher, methodischer und konzeptioneller Form werden als Lernortkooperation begrifflich gefasst.

Eine Intensivierung der Auseinandersetzung mit dem Lehren und Lernen an den Lernorten in den Pflegeausbildungen erfolgte insbesondere im Nachgang der Novellierung der Berufsgesetze in den Berufen der Krankenpflege und der Altenpflege 2003/2004. Mit der erstmalig gesetzlich verankerten Ausrichtung der Berufsausbildung am Leitziel „berufliche Handlungskompetenz“ gewannen vor allem Konzepte zur Gestaltung der Lernortkooperation in einer kompetenzorientierten Pflegeausbildung an Bedeutung (u.a. Pätzold 2004, Bossle/Feix-Pielot 2005, Keuchel 2006, Linke/Rösch 2006, Fischer/Becker 2006, Breuckmann 2006, Runde 2006)¹, womit auch der Lernort Pflegepraxis neue Aufmerksamkeit erhielt.

Auch die im Nachgang der Gesetzesnovelle vielerorts initiierten Modellprojekte weisen auf die Bedeutung des Lernorts Pflegepraxis im Zusammenhang mit der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz, gleichzeitig aber auch auf den Innovations-

1 Neuere Untersuchungen stellen die Bedeutung der Lernortkooperation für die Entwicklung der Berufsidentität in der Gesundheits- und Krankenpflege heraus (Fischer 2013). Fischer befragte für ihre quantitative Studie Auszubildende und Absolventen einer Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung mit 1 bis 3 Jahren Berufserfahrung in der Pflege, Berufstätige mit 20 oder mehr Jahren Berufserfahrung in der Pflege und Studierende eines primär qualifizierenden Studiengangs in der Schweiz. Schwerpunktaspekte der Befragung orientierten sich an der Motivation zur Berufswahl, dem Pflegeverständnis, dem beruflichen Selbstverständnis sowie der Lernmotivation. Merkmale einer gelungenen Lernortkooperation stellen sich demnach für Lernende insbesondere in der Orientierung des Unterrichts an den Anforderungen der klinischen Praxis, der gegenseitigen Wertschätzung von Schule und Praxis und wechselseitiger Zufriedenheit sowie in gemeinsam von Schule und Praxis durchgeführten Projekten dar (Fischer 2013, S. 137 f.).

bedarf in der praktischen Pflegeausbildung hin. Gefordert werden beispielsweise im Positionspapier des Transfernetzwerks Innovative Pflegeausbildung verbesserte Qualifizierungen der Praxisanleitenden und eine regelmäßige Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden, Freistellung der Praxisanleitenden von ihren regulären Aufgaben im beruflichen Alltag, eine gute Vorbereitung der Lernenden auf das berufliche Handeln durch Simulationen am so genannten Dritten Lernort und nicht zuletzt definierte Qualitätskriterien für ausbildende Einrichtungen für die Zulassung als Ausbildungsbetrieb (Müller 2010, S. 84). Zu ähnlichen Empfehlungen in Bezug auf den Lernort Pflegepraxis kommt auch der Abschlussbericht des Modellvorhabens „Pflegeausbildung in Bewegung“, der unter dem Aspekt Theorie-Praxis-Verzahnung im Hinblick auf die integrierte Form der Pflegeausbildung die Definition von Kooperationserfordernissen und -strukturen zwischen Praxisbegleitung und Praxisanleitung, eine verbindliche Festlegung von Stundenkontingenten für die Praxisanleitung und des zahlenmäßigen Verhältnisses zwischen Praxisanleitenden und Auszubildenden sowie die generelle Steigerung der Verantwortlichkeit der Leitungsebene für die Ausbildung fordert. Zudem werden auch hier vor dem Hintergrund der Zusammenführung der Pflegeausbildungen Anpassungen der Qualifikation von Praxisanleitenden, insbesondere über pädagogische Beratung durch Lehrende, empfohlen (BMFSFJ 2008, S. 201 f.)

Erstmals 2004 – dort mit Empfehlungen zur Vernetzung von theoretischer und praktischer Pflegeausbildung mit Fokus auf der personellen und strukturellen (und weniger der methodisch-didaktischen) Ausgestaltung von Praxisbegleitung und Praxisanleitung – und erneut 2010 griff auch der Deutsche Bildungsrat für Pflegeberufe (DBR) die Diskussion um das Lehren und Lernen in der Pflegepraxis auf (DBR 2004, DBR 2010). In seinen „handlungsleitenden Perspektiven zur Gestaltung der beruflichen Qualifizierung in der Pflege“ stellt der DBR den „großen Entwicklungsbedarf in der praktischen Pflegeausbildung“ vor dem Hintergrund der Neuregelung des Berufsgesetzes mit der zu erwartenden generalistischen Ausrichtung sowie der gesetzlichen Regelung zu primär qualifizierenden Studiengängen in der Pflege heraus (DBR 2010, S. 12). Neben den aktuell herausfordernden Rahmenbedingungen für die praktische Pflegeausbildung werden insbesondere das Fehlen evaluierter Konzepte für eine umfassende, systematische, inhaltliche und methodische Gestaltung der praktischen Ausbildung beklagt, die existierenden Praxisinstrumente in Form von verrichtungsorientierten Tätigkeitsnachweisen bemängelt und die Erarbeitung in berufliche Handlungsprozesse eingebundener, methodischer Konzepte für die Wissensanwendung und Reflexion gefordert. Auch die wesentliche Bedeutung der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter im Zusammenhang mit dem Lernprozessmanagement, der Moderation reflexiver Prozesse im Arbeitsalltag sowie deren Funktion als Modelle beruflichen Handelns wird betont, was in der Forderung des DBR nach einer Qualifikation praktisch Auszubildender auf Master-Niveau mündet (DBR 2010, S. 20 f.). Darüber hinaus empfiehlt der DBR eine Akkreditierung ausbildender Einrichtungen im Gesundheitswesen anhand definierter Qualitätskriterien, die sich auf die Vorhaltung einer schlüssigen Ausbildungskonzeption, strukturelle Rahmenbedingungen, ein explizites Qualitätsmanagement der Ausbildungsprogramme

sowie die Implementierung von Strukturen eines Wissensmanagements erstrecken (DBR 2010, S. 21 ff.).

Das für das Jahr 2016 in Aussicht gestellte Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (PflB-RefG), das die drei Pflegeberufe Gesundheits- und Kranken-/Kinderkrankenpflege und Altenpflege in eine gemeinsame Ausbildung mit generalistischer Ausrichtung überführen soll, und die zuletzt veröffentlichten „Eckpunkte für eine Ausbildungs- und Prüfungsverordnung zum Entwurf des Pflegeberufsgesetzes“ (BMG/BMFSFJ 2016) greifen einige dieser Aspekte, beispielsweise in Form definierter Zeitvorgaben für die Praxisanleitung sowie einer Ausweitung der berufspädagogischen Qualifizierung und Forderung einer kontinuierlichen Fortbildung von Praxisanleitenden auf. Auch hier erhält also der Lernort Pflegepraxis in seiner Bedeutung für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz neue Aufmerksamkeit.

Der konkreten Unterrichts- und Schulforschung im Feld der Pflegebildung in den deutschsprachigen Ländern wird ein kaum nennenswerter Umfang attestiert; die Anzahl pflegedidaktisch relevanter Studien als gering beschrieben (Darmann-Finck 2010, S. 609 f.). Bedarf an Berufsbildungsforschung im Berufsfeld Pflege mit empirisch fundierter Grundlagenforschung auf Makro- (gesellschaftlich-institutionell), Meso- (strukturell-konzeptionell) und Mikroebene (konkrete Lehr-/Lernarrangements) sowie auf der Ebene der Grundbegriffe sehen auch die Mitglieder der Sektion Bildung der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft (Dütthorn/Walter/Arens 2013, S. 174). Sowohl Darmann als auch Dütthorn et al. betonen, dass auch Lehrer- und Praxisanleiterforschung sowie das Lehren und Lernen in der beruflichen Pflegepraxis weitere Forschungsgegenstände sein müssen.

Empirisch gestützte Beiträge zur konkreten Ausgestaltung von Lehr-/Lernprozessen im Praxisfeld Pflege durch Lehrende und Lernende stellt vor allem die umfassende Arbeit von Fichtmüller und Walter (2007) zum Thema „Pflege gestalten lernen in der Pflegepraxis“ bereit. Weitere Forschungsarbeiten befassen sich insbesondere mit der Perspektive der Lernenden auf Lehr-/Lernprozesse in der praktischen Pflegeausbildung: So untersucht Balzer (2009) das Erleben der praktischen Ausbildungssituation im stationären und ambulanten Bereich durch Schülerinnen und Schüler in der dreijährigen Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung; Bohrer (2013a) beschreibt Selbstständigwerden in der Pflegepraxis als zentrales Phänomen informellen Lernens in der Pflegepraxis.

Das Thema Lehren in der praktischen Pflegeausbildung wird in aktuellen Fachbeiträgen insbesondere auf strukturelle Aspekte und die berufliche Situation der Lehrenden bezogen – im Praxisfeld Pflege sind dies in aller Regel Praxisanleitende, also Pflegepersonen mit mindestens zweijähriger Berufserfahrung und einer berufspädagogischen Zusatzqualifikation im Umfang von 200 Stunden: Häufige Themen sind hier spezifische Rahmenbedingungen für das Anleitungshandeln, motivationale und rechtliche Aspekte. So stellen Quernheim und Keller die aktuelle Situation der praktischen Pflegeausbil-

derung als problembehaftet dar, wobei sie sich insbesondere auf die (mangelnde) Freistellung der Praxisanleitenden für Anleitungsaufgaben, das Anrechnungsverhältnis zu Lernenden sowie rechtliche und Finanzierungsaspekte beziehen. Auch konkrete Optimierungsmaßnahmen, u.a. in Form der Bewerbung von praktischen Einsatzgebieten um die Anerkennung als Ausbildungsort, von Verbesserungen der Qualifizierungsmaßnahmen von Praxisanleitenden hinsichtlich ökonomischer Leitungsorganisation, regelmäßigen Fortbildungstagen, der Implementierung freigestellter Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter, jährlichen Zielvereinbarungsgesprächen sowie Regelkommunikation zwischen den Lernorten, werden von ihnen benannt (Quernheim/Keller 2013, S. 292 ff., 2014a, S. 33 ff., 2014b, S. 98 ff.).

Baumann und Zimmermann befragten im Rahmen ihrer Arbeiten zentrale und stationsgebundene² Praxisanleitende zu ihren Aufgaben im Rahmen der direkten Anleitung und bezüglich der Lernortkooperation sowie zu Aspekten ihres Beschäftigungsverhältnisses, Rahmenbedingungen der aktuellen Leitungstätigkeit, Motivation und Berufszufriedenheit. Baumann beschreibt auf der Basis ihrer Befragungen ein überwiegend positives Meinungsbild hinsichtlich der Zufriedenheit der zentralen Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter mit ihrer beruflichen Situation (Baumann/Lehmann 2014, S. 240 f.)³. Die Befragten gaben übereinstimmend das Durchführen von Anleitungen, die Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern auf Prüfungen sowie die Tätigkeit als Fachprüferin als Aufgaben an, während sich im Zusammenhang mit der Durchführung ausbildungsbegleitender Gespräche, dem Erstellen von Anleitungsplänen und Schülereinsatzplänen und dem Beurteilen und Bewerten sowie generell in Bezug auf die Aufgaben im Rahmen der Lernortkooperation uneinheitlichere Antworten der Befragten zeigten (Baumann/Lehmann 2014, S. 237 ff.).

Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern, die Weitergabe eigenen Wissens und Könnens sowie die Erweiterung der eigenen Kompetenz und das Erleben von Wert-

-
- 2 Zentrale Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter sind Einsatzgebiet übergreifend eingesetzte Pflegepersonen, die organisatorisch entweder einer Einrichtung des Gesundheitswesens oder einer Bildungseinrichtung zugeordnet sind, und für die Durchführung von Praxisanleitungen voll- oder teilumfänglich freigestellt sind. Stationsgebundene Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter sind demgegenüber in das Arbeitshandeln eines Einsatzortes integriert und dabei nicht oder teilumfänglich für die Aufgabe der Praxisanleitung freigestellt.
 - 3 Baumann befragte im Rahmen ihrer quantitativ angelegten Diplomarbeit 33 zentrale Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter (Rücklauf 88%) aus 20 Kliniken in Sachsen-Anhalt zu ihren Aufgaben im Rahmen der direkten Anleitung und bezüglich der Lernortkooperation sowie zu ihrer Zufriedenheit mit der aktuellen Situation als zentrale Anleitende (Baumann/Lehmann 2014, S. 237 ff.).

schätzung markieren aus Sicht der von Zimmermann⁴ befragten stationsgebundenen Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter wesentliche Aspekte der Zufriedenheit mit der Aufgabe Praxisanleitung (Zimmermann/Lehmann 2014, S. 293 ff.). Die Befragten sahen sich zudem in überwiegendem Maß in der Lage, den Erwartungen unterschiedlicher Gruppen (Auszubildenden, Kollegen, Vorgesetzten, Lehrkräften der Bildungseinrichtung) gerecht werden zu können und dabei auch Unterstützung zu erfahren; Unterstützungserfordernisse wurden vor allem im Bereich der Arbeitgeber benannt. Zudem wurden insbesondere knappe zeitliche Ressourcen für die Praxisanleitung geäußert: Fehlende Zeit für Schülerinnen und Schüler, Mehrarbeit durch Praxisanleitung, fehlende Akzeptanz, Anerkennung und Honorierung sowie schwierige Beziehungsgestaltung mit Schülerinnen und Schülern werden als wesentliche negative Aspekte gesehen (Zimmermann/Lehmann 2014, S. 296).

Die vorliegende Arbeit will jenseits dieser eher strukturellen Aspekte einen Beitrag zur Beschreibung von Lehr-/Lernprozessen im Praxisfeld Pflege leisten. Dabei sollen beide Perspektiven, sowohl die der Lehrenden als auch die der Lernenden berücksichtigt werden. Das besondere Interesse der Studie liegt dabei auf der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen durch Lehrende und Lernende, auf der Interaktion und dem didaktischen Dialog im Kontext patientennahen pflegerischen Handelns. Dabei wird eine Perspektive auf Lehr-/Lernprozesse eingenommen, deren Grundlagen im so genannten „tacit knowing view“ verankert sind. Hierunter werden Ansätze verstanden, die Lehren, Lernen und Erkenntnisgewinn in den Kontext impliziten Wissens stellen. Sie fassen Wissen weniger als Bedingung des Handelns auf, sondern betonen vielmehr das Wissen *im* Handeln und öffnen somit den Blick für Handeln als Können. Die Annäherung an die lehrenden und lernenden Akteure im Praxisfeld Pflege erfolgt daher über das Konstrukt „Könnerschaft im Fach“, denn gerade im Lernen von und mit Expertinnen und Experten werden Perspektiven für eine fruchtbare Lehr-/Lernkultur in der Pflege vermutet. Damit eröffnet sich ein fokussierter Blick auf die Lehr-/Lernkonstellation im Sinne einer „Best practice“, auf (didaktische) Denk- und Entscheidungsmuster von erfahrenen Pflegepersonen/Könnern im Fach Pflege, auf explizite wie implizite Aspekte des Lehr-/Lernhandelns und des Lernempfindens sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden in der Pflege.

Hierzu werden zunächst das theoretische Vorverständnis (Kapitel 1) sowie gesetzliche Rahmenbedingungen und empirische Arbeiten zum Lehren und Lernen im Praxisfeld Pflege im nationalen Kontext dargelegt (Kapitel 2). Dabei wird mit den Ausführungen zu den Arbeiten des ungarischen Naturwissenschaftlers und Philosophen Michael Polanyi sowie des österreichischen Berufs- und Wirtschaftspädagogen Georg Hans

4 Zimmermann befragte 62 stationsgebundene Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter (Rücklauf 42%) in 3 Krankenhäusern unterschiedlicher Versorgungsstufen in Berlin und Brandenburg mit einem teilstandardisierten Fragebogen zu Aspekten ihres Beschäftigungsverhältnisses, Rahmenbedingungen der aktuellen Anleitungstätigkeit sowie zu ihrer Motivation und Berufszufriedenheit (Zimmermann/Lehmann 2014, S. 293 ff.).

Neuweg eine Perspektive auf Lehr-/Lernprozesse entfaltet, die im so genannten „tacit knowing view“ verankert ist und die Lehren und Lernen in den Kontext von Könnerschaft und implizitem Wissen stellt. Vor diesem Hintergrund werden die leitenden Forschungsfragen nach Lehr-/Lernprozessen im Praxisfeld Pflege, wie sie zwischen „Könnern im Fach Pflege“ und Lernenden in den Pflegeberufen erfolgen, entwickelt (Kapitel 3). Als methodische Zugänge werden teilnehmende Beobachtungen in der Pflegepraxis sowie episodische Interviews mit lehrenden Könnern und Lernenden in einem triangulativen Design gewählt, die einen Einblick in explizite wie implizite Aspekte des Lehr-/Lernhandelns aus beiden Perspektiven – sowohl aus der der Lernenden als auch aus der der Lehrenden eröffnen (Kapitel 4). Aspekte der Datenanalyse und -auswertung (Kapitel 5) leiten die Darstellung der Forschungsergebnisse ein (Kapitel 6). Die Arbeit schließt mit Folgerungen und Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildungspraxis sowie einem Forschungsausblick.

Teil A: Theoretisches Vorverständnis und Forschungslage

1 Theoretisches Vorverständnis

Für qualitative Forschungsvorhaben ist die Explikation des theoretischen Vorverständnisses wesentlich, da es Einfluss nimmt auf die Analyse und Interpretation des Gegenstandes. Mit der Offenlegung des Vorverständnisses wird dessen Einfluss auf den Forschungsprozess überprüfbar und es kann sich am Forschungsgegenstand selbst weiterentwickeln und überprüfbar werden (Mayring 2002, S. 29 f.).

Für die vorliegende Arbeit wird eine Perspektive auf Lehr-/Lernprozesse eingenommen, deren Grundlagen im so genannten „tacit knowing view“ verankert sind. Hierunter werden Ansätze verstanden, die Lehren, Lernen und Erkenntnisgewinn in den Kontext impliziten Wissens stellen. Sie fassen Wissen weniger als Bedingung des Handelns auf, sondern betonen vielmehr das Wissen *im* Handeln. Damit wird der Blick frei für Handeln als Können.

Der Begriff „tacit knowing view“ geht zurück auf den österreichischen Berufs- und Wirtschaftspädagogen Georg H. Neuweg, der Kernmerkmale des tacit knowing view und des cognitive view gegenüberstellt (Neuweg 2004, S. 22 f.). Es sind vor allem fünf Kernaspekte, die nach Neuweg den „tacit knowing view“ markieren: So lässt sich (berufspraktisches) Können demnach nicht bzw. nicht nur als Wissensapplikation auffassen und insbesondere bei berufserfahrenen Personen spielen im Wahrnehmungs- und Handlungsgeschehen nichtdeliberative Aspekte eine wesentliche Rolle. Zudem sind Köenner nicht bzw. nur unzulänglich in der Lage, das ihrem Handeln zugrunde liegende Wissen zu explizieren und auch für den äußeren Beobachter ist deren intelligente Praxis nur eingeschränkt kodifizierbar. Zentrale Leistungsvoraussetzungen werden durch Erfahrung und Beispiel, am Modell und in Praktikergemeinschaften – und eben nicht durch Mitteilung – erworben (Neuweg 2006a, S. 582).

Neuweg setzt sich insbesondere mit den didaktischen Implikationen einer Theorie des impliziten Wissens bzw. mit einer Didaktik des Könnens auseinander und bezieht sich dabei explizit auf die Arbeiten des ungarischen Naturwissenschaftlers und Philosophen Michael Polanyi, der in seinen Werken eine „Theorie des impliziten Wissens“ entfaltet und Könnerschaft – verstanden als situationsbezogenes und flexibles Urteilen und Han-

deln – an implizites Wissen koppelt.⁵ Er verfolgt dabei das inhaltliche Anliegen „die Relevanz des Konzeptes des „impliziten Wissens“ für die Modellierung dieses Berufswissens und innerhalb eines pädagogischen Bemühens nachzuweisen, dessen Fluchtpunkt Können und nicht Kennen ist“ (Neuweg 2004, S. 46). Methodologisch geht es ihm um den Zugang über die Bewusstseinsphänomenologie als einer Alternative zum „klassischen“ Informationsverarbeitungsansatz (Neuweg 2004, S. 46). Zum besseren Verständnis seiner Ausführungen sollen zunächst die Theorie des impliziten Wissens nach Michael Polanyi und deren erkenntnistheoretische Kernaussagen in ihren Grundzügen vorgestellt werden.

1.1 Die Theorie des impliziten Wissens nach Michael Polanyi

Polanyi beschreibt die Grundstruktur impliziten Wissens als aus zwei Teilen bestehend – einem distalen und einem proximalen Term.⁶ Der proximale Term ist dabei dem Hintergrundbewusstsein zugeordnet. Er ermöglicht die Wahrnehmung einzelner Elemente, so genannter Subsidiaritäten. Sie können aus unterschiedlichen Elementen bestehen: Hierzu gehören u.a. Vorgänge im Inneren des Körpers, Reize unterhalb der Wahrnehmungsschwelle, Werkzeuge im Gebrauch, Teile beim Erkennen eines Ganzen (z.B. Wörter in einem Satz oder Text), Indikatoren, auf deren Grundlage zu Erwartendes gebildet wird, aber auch Erfahrungen aus der Vergangenheit, Theorien im Gebrauch, Überzeugungen oder verinnerlichte moralische Lehren (Neuweg 2004, S. 192 f.). Polanyi beschreibt den proximalen Term als den Teil, von dem Menschen ein Wissen haben, das sie nicht in Worte fassen können: „It is the proximal term, then, of which we have a knowledge that we may not be able to tell“ (Polanyi 2009, S. 10).

Der distale Term ist dem Fokalbewusstsein zugeordnet. Er ermöglicht die Wahrnehmung von Gestalten oder Ganzheiten. Proximaler und distaler Term sind nach Polanyi dabei nicht zwei unterschiedliche Dinge, sondern sie werden anders wahrge-

5 Neuweg weist darauf hin, dass die Diskussion um implizites Wissen auch durch die „außergewöhnliche disziplinäre Breite des Diskurses erschwert“ wird (Neuweg 2006, S. 582). Er selbst bezieht sich in seinem Werk „Könnerschaft und implizites Wissen“ neben Polanyi insbesondere auf den handlungstheoretischen Ansatz Gilbert Ryles, die Expertiseforschung von Donald Schön sowie auf kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse von Hubert und Stuart Dreyfus (Neuweg 2015, S. 11).

6 Polanyi bedient sich zur Kennzeichnung der beiden Terme anatomischer Begriffe: „Using the language of anatomy, we may call the first term *proximal*, and the second term *distal*“ (Polanyi 2009, 10). Er begründet dies mit der „von-zu-Struktur“ des Wissens, bei dem im Akt des Verstehens die Aufmerksamkeit von den Einzelheiten im Hintergrundbewusstsein auf die Ganzheit oder Gestalt im distalen Term gerichtet wird: „All meaning tends to be displaced *away from ourselves*, and that is in fact my justification for using the terms ‘proximal’ and ‘distal’ to describe the first and second terms of tacit knowing“ (Polanyi 2009, S. 13).

nommen: „the proximal term consists of things seen in isolation, and the distal term consists of the same things seen as a coherent entity“ (Polanyi 1969, S. 140). Hintergrundbewusstsein (subsidiary awareness) und Fokalbewusstsein (focal awareness) stellen für Polanyi keine hierarchisierten, sondern unterschiedliche Arten von Aufmerksamkeit dar:

„When we use a hammer to drive in a nail, we attend to both nail and hammer, *but in a different way*. We *watch* the effect of our strokes in the nail and try to wield the hammer so as to hit the nail most effectively. When we bring down the hammer we do not feel that its handle has struck our palm but that its head has struck the nail. Yet in a sense we are certainly alert to the feelings in our palm and the fingers that hold the hammer. They guide us in handling it effectively, and the degree of attention that we give to the nail is given to the same extent but in a different way to these feelings. The difference may be stated by saying that the latter are not, like the nail, objects of our attention, but instruments of it. They are not watched themselves; we watch something else while keeping intensively aware of them. I have a *subsidiary awareness* of the feeling in the palm of my hand which is merged into my *focal awareness* of my driving in the nail“ (Polanyi 1974, S. 55).

Die Aufmerksamkeit eines Subjekts gilt also beiden Termen – allerdings in unterschiedlicher Weise: Hintergrundbewusste Elemente (das Gefühl des Hammers in der Hand) werden zum *Instrument* der Aufmerksamkeit und in das Fokalbewusstsein (das Einschlagen des Nagels) integriert (Allen 2000, S. 48). Erkenntnis und Verstehen vollziehen sich nach Polanyi, indem das Subjekt die Aufmerksamkeit vom proximalen auf den distalen Term richtet. Polanyi beschreibt dies als eine „von-zu-Struktur“ des Wissens und als funktionalen Aspekt impliziten Wissens (Polanyi 1969, S. 141): Die Elemente des Hintergrundbewusstseins werden – Instrumenten gleich – genutzt, um etwas im Fokalbewusstsein zu erkennen oder zu erreichen. Erkenntnis, Wissen, Kompetenz und Expertise bestehen darin, „Einzelheiten in Begriffen von Ganzheiten zu verstehen“ und Einzelheiten zur Gestalt werden zu lassen (Neuweg 2004, S. 136).

Die Elemente selbst können dabei nicht prinzipiell als subsidiär oder fokal gelten. Es ist die Richtung der Aufmerksamkeit – von oder zu – bzw. die Funktion, die Ihnen ein Subjekt zuschreibt, die sie als subsidiär oder fokal bestimmt. Allerdings kann kein Inhalt *gleichzeitig* Gegenstand des Fokal- und des Hintergrundbewusstseins sein: „Subsidiary awareness and focal awareness are mutually exclusive“ (Polanyi 1974, 56). Bei der fokalen Betrachtung vormals subsidiärer Elemente geht vielmehr die Ganzheit oder Gestalt verloren, vergleichbar einem Klavierspieler, der, wenn er die Aufmerksamkeit vom Spielen eines Musikstücks auf die Bewegungen seiner Finger richtet, nicht mehr weiterspielen kann (Polanyi 1974, S. 56).

Polanyi beschreibt insgesamt vier Aspekte impliziten Wissens: Den bereits dargestellten funktionalen sowie einen phänomenologischen, semantischen und ontologischen Aspekt (Polanyi 2009, S. 9 ff.). Durch die implizite Integration von distalem und proximalem Term wird letzterer phänomenal transformiert und entsprechend „anders gesehen oder

erlebt als dies der Fall wäre, würde das Subjekt ihn direkt fokussieren“ (Neuweg 2004, S. 198). Polanyi nennt dies den phänomenologischen Aspekt impliziten Wissens:

„We may say, in general, that we are aware of the proximal term of an act of tacit knowing in the appearance of its distal term; we are aware of that *from* which we are attending *to* another thing, in the *appearance* of that thing. We may call this the *phenomenal structure* of tacit knowing“ (Polanyi 2009, S. 11)

Der Akt der impliziten Integration ermöglicht zudem das Erfassen einer neuen Bedeutung des proximalen Terms und seines Zusammenhangs mit dem distalen Term, die zuvor nicht gegeben war, was Polanyi als den semantischen Aspekt impliziten Wissens bezeichnet. Er verdeutlicht dies am Beispiel der Nutzung einer Sonde zur Erforschung des Inneren eines Hohlraums:

„We are attending to the meaning of its impact on our hands in terms of its effect on the things to which we are applying it. We may call this the *semantic aspect* of tacit knowing“ (Polanyi 2009, S. 13).

Darüber hinaus beschreibt er den ontologischen Aspekt impliziten Wissens als die Wahrnehmung einer unabhängig und außerhalb von uns existierenden Entität (Mitchell 2006, S. 76).

„Since tacit knowing establishes a meaningful relation between two terms, we may identify it with the understanding of the comprehensive entity which these two terms jointly constitute. Thus the proximal term represents the particulars of this entity, and we can say, accordingly, that we comprehend the entity by relying on our awareness of its particulars for attending to their joint meaning“ (Polanyi 2009, S. 13).

Die „von-zu-Struktur“ des impliziten Wissens, die Richtung der Aufmerksamkeit von Einzelheiten im proximalen auf Ganzheiten bzw. Gestalten im distalen Term führt folglich dazu, dass das Ganze anders und als bedeutungsvoll wahrgenommen wird. Diesen Vorgang, bei dem das Subjekt Elemente des Hintergrundbewusstseins auf ein Objekt seiner fokalen Aufmerksamkeit richtet, bezeichnet Polanyi als „implizites Integrieren“ oder „impliziten Schluss“ (Polanyi 1969, S. 140). Er vollzieht sich nicht aus sich heraus, sondern stellt vielmehr einen aktiven Akt des Subjekts dar, bei dem es aus Einzelheiten auf eine Gestalt schließt. Die für das Erkennen der Gestalt genutzten Elemente des Hintergrundbewusstseins werden nicht lediglich linear abgeleitet oder addiert. Das Subjekt schließt vielmehr eine „logische Lücke“ (Neuweg 2004, S. 137), es *versteht*, indem es im impliziten Schluss dem proximal Genutzten Bedeutung hinzufügt. Es „schafft aus proximalen Bestandteilen mehr, als in ihnen fokal betrachtet enthalten ist“ (Neuweg 2004, S. 222). Implizites Integrieren erweitert damit die Beziehung zwischen proximalen und distalem Term um das Subjekt zu einer „impliziten Triade“:

„We may say, in slightly more general terms, that the triad of tacit knowing consists in subsidiary things (B) bearing on a focus (C) by virtue of an integration performed by a person (A); we may say also that in tacit knowing we attend *from* one or more subsidiaries *to* a focus on which the subsidiaries are brought to bear“ (Polanyi 1969, S. 182).

Die aktive Rolle, die Polanyi dem Subjekt in der impliziten Triade zuschreibt (Mitchell 2006, S. 76), wird bereits beim Aufbau einer impliziten Triade deutlich, denn die Ab-

sicht eines Subjekts, ein Phänomen, eine Situation oder ein Ereignis zu verstehen, bildet nach Polanyi den Ausgangspunkt oder Anlass für eine implizite Integration.⁷ Polanyi beschreibt implizites Integrieren als „Einfühlen“⁸. Am Beispiel eines intelligent Handelnden und seines Beobachters verdeutlicht er sein Verständnis von Lehren und Lernen, das idealerweise in einer Meister-Lehrling-Beziehung erfolgt:

„By watching the master and emulating his efforts in the presence of his example, the apprentice unconsciously picks up the rules of the art, including those which are not explicitly known to the master himself. These hidden rules can be assimilated only by a person who surrenders uncritically to the imitation of another“ (Polanyi 1974, S. 53).

Der Beobachter (Lernende) vollzieht dabei das demonstrierte praktische Handeln mental nach – er fühlt sich in das Handeln des anderen ein und erwirbt so ein Gefühl für die Fertigkeit des Handelnden (Polanyi 2009, S. 30).

„A novice trying to understand the skills of a master will seek *mentally* to combine his movements to the pattern to which the master combines them *practically*. By such exploratory indwelling the novice gets the feel of the master’s skill. Chess players enter into a master’s thought by repeating the games he played. *We experience a man’s mind as the joint meaning of his actions by dwelling in his actions from outside*“ (Polanyi 1969, S. 132).

Vom Beobachter oder Lernenden verlangt dies eine Haltung, die unterstellt, dass das beobachtete Handeln koordiniert erfolgt, und es dabei auch etwas zu lernen gibt. Über implizites Integrieren erfolgt nach Polanyi Lernen und Entwicklung. Hierbei entstehen immer „mächtigere hintergrundbewusste Terme, die zunehmend mächtigere distale Terme aufschließen helfen“ (Neueweg 2004, S. 138), indem bei jeder impliziten Integration frühere Erfahrungen subsidiär auf eine aktuelle Situation bezogen werden.

Implizites Integrieren kann laut Polanyi nicht als eine Abfolge expliziter, spezifizierbarer und logisch gereihter Stufen verstanden werden, weshalb es auch als nicht formalisierbar beschrieben wird. Neueweg sieht dies vielmehr als eine simultan-synoptischen Leistung, da die Funktion jedes subsidiären Elements von allen anderen Elementen im proximalen Gefüge abhängt (Neueweg 2004, S. 224). Zudem sind implizite Schlüsse auch anfällig für Irrtümer, wenn beispielsweise Merkmale hervor-

7 Implizites Wissen gilt aus diesem Grund auch als intentional (Klappacher 2006, S. 55). Bei der impliziten Integration spielen die Prozesse Imagination und Intuition eine wesentliche Rolle (Neueweg 2004, S. 264 ff.): Antizipative Intuition etwa dann, wenn eine Situation von einem Lernenden als problemhaltig und hierdurch eine Aufforderung zur Integration erlebt wird, Imagination als „Anstrengung des Schülers, durch die er versucht, die innere Kohärenz der vom Lehrer vorgegebenen Entität aufzuschließen“ (Neueweg 2004, S. 212), die er notwendigerweise zum aktuellen Zeitpunkt (noch) nicht versteht, sowie schließlich die finale Intuition, „der durch die Imagination ausgelöste Prozeß der Evokation oder Interpretation der Subsidiären, auf den sich das Subjekt verlässt und verlassen kann“ (Neueweg 2004, S. 213).

8 Polanyi (2009, S. 17 f.) verwendet den Begriff „indwelling“.

gehoben und überbewertet oder übersehen werden. Beides führt zu einem Verkennen von Mustern oder Gestalten – entweder werden diese fälschlicherweise entdeckt oder nicht erkannt (Klappacher 2006, S. 54). Korrekturen impliziter Schlüsse beschreibt Polanyi aus drei Gründen als schwierig: Sie bestehen erstens nachhaltig (Polanyi 1969, S. 146), zweitens können in die Integration einbezogene Subsidiaritäten sich einer expliziten Betrachtung entziehen und drittens wird die Bedeutung, das Muster, die Gestalt im distalen Term durch die Fokussierung einzelner Elemente im proximalen Term zerstört; „a process of *logical desintegration* has reduced a comprehensive entity to its relatively meaningless fragments“ (Polanyi 1969, S. 213).

Nicht zuletzt deshalb betrachtet Polanyi den Wechsel zwischen den in einem komplementären Verhältnis stehenden Prozessen der Analyse einerseits und der Integration andererseits als wesentlich für das tiefere Verstehen von Gestalten (Polanyi 1969, S. 125). Im Rahmen der Analyse können im Hintergrundbewusstsein befindliche Elemente in das Fokalbewusstsein gerückt, näher betrachtet und damit auch kritisch geprüft werden. Unweigerlich geht dabei nach Polanyi aber der Blick für das Ganze verloren. Aus diesem Grund ist eine anschließende Reintegration der Elemente erforderlich, die stillschweigend, aber auch explizit erfolgen kann. Letztere kann eine implizite Integration nicht ersetzen (Polanyi 2009, S. 18), ist aber dennoch von Nutzen, da ein vormals impliziter Schluss auf diese Weise explizit und einer kritischen Prüfung zugänglich wird.

Polanyis Theorie des impliziten Wissens birgt eine Reihe von Konsequenzen für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen. Typische Merkmale von Polanyis Lehr-/Lernverständnis fasst Neuweg wie folgt zusammen: Neben der Einbindung des Lernens in eine praktische Situation werden Lehrende als Expertinnen und Experten gesehen, die das, was sie lehren wollen, auch selbst beherrschen bzw. können. Da der Lehr-/Lernprozess zu Beginn in aller Regel durch Nicht-Verstehen gekennzeichnet ist, wird von Lernenden eine vertrauensvolle Haltung verlangt, was hier insbesondere meint, dass erstens der Lehrende als jemand anerkannt wird, von dem etwas gelernt werden kann, und dass sich zweitens das Verstehen des zu Beginn des Lehr-/Lernprozesses Unverstandenen lohnt. Da das zu Lernende nur bedingt explizierbar ist, müssen Lernende im Lernprozess selbst eine „logische Lücke“ schließen zwischen dem, was einerseits expliziert und demonstriert und andererseits gelernt werden kann. Hierbei sind insbesondere Implizite Komponenten von Bedeutung – explizite Komponenten (z.B. sprachliche Vermittlung, explizites Wissen in Form von Konzepten und Theorien) sind damit aber nicht unbedeutend. Lernen vollzieht sich in einer für implizite Integrationen charakteristischen „Dialektik wechselseitiger Interpretation“ von Teilen und Ganzem (Neuweg 2004, S. 295).

1.2 Lehren und Lernen vor dem Hintergrund des Tacit Knowing View

Aufbauend auf der Theorie des impliziten Wissens nach Polanyi entwirft der österreichische Berufs- und Wirtschaftspädagoge Georg H. Neuweg Grundzüge einer am Können orientierten Didaktik und formuliert neun Grundsätze, denen eine Didaktik des Könnens folgen soll (Neuweg 2004, S. 376 ff.).

So plädiert er für ein **Lernen in komplexen Praxiskontexten**, in denen Lernende möglichst von Beginn an mit Anwendungsproblemen – entweder im Funktionsfeld selbst oder in funktionsfeldähnlichen Lernumgebungen konfrontiert werden (Neuweg 2004, S. 377). Er erteilt damit der Annahme eine Absage, dass eher traditionelle Wissensvermittlung Voraussetzung für das Handeln ist. Dieses Lernen kann sich seiner Ansicht nach entweder direkt im Funktionsfeld oder in funktionsfeldähnlichen Lernumgebungen vollziehen. Für Letzteres ist wichtig, dass in der Lernumgebung die wesentlichen Merkmale des Funktionsfeldes abgebildet, Übungssequenzen unter geringem Zeitdruck, mit geringem Risiko und unter pädagogischer Anleitung erfolgen können. Als ebenfalls vorteilhaft für den Erwerb von Können sieht er einen grundsätzlichen Wechsel zwischen Theorie- und Praxisphasen in (Aus-)Bildungsprozessen an.

Für das Lernen wird zudem die Begegnung mit Könnern beziehungsweise die Einbindung von Lernenden in eine Expertenkultur als wichtig erachtet. Neuweg beschreibt dies als **Lernen in einer Meister-Lehrling-Beziehung** und damit als individualisierten Lehr-/Lernprozess. Vorzeigen und Urteilen sind dabei wesentliche Vermittlungshandlungen; Lehrhandlungen vollziehen sich in Form von Beraten, Nachfragen, Rückmelden und Evaluieren (Neuweg 2004, S. 378 ff.). Lehren und Lernen in der Meister-Lehrling-Beziehung beschreibt Neuweg vor dem Hintergrund der Ausführungen Polanyis als Prozess des wechselseitigen Einfühlens und Verstehens des Lehrenden in den Lernenden und umgekehrt: Lernende demonstrieren ihr Verständnis einer Handlung des Lehrenden durch und im eigenen Handeln; Lehrende wiederum diagnostizieren hierbei, was Lernende von ihrer Demonstration einer Handlung verstanden haben. Dieser Prozess des wechselseitigen Einfühlens und Verstehens wird explizit nicht als bloße Imitation und Orientierung an „äußerlich sichtbaren Lernhandlungen, Lerngegenständen und Lernergebnissen“ betrachtet, sondern als „Einfühlen in das, was der Lehrende ‚im Sinn‘ hat“ (Neuweg 2004, S. 382).

Neuweg spricht sich zudem für das Lernen an Beispielen bzw. an konkreten Einzelfällen aus, das er in dem Prinzip der **Abstraktion durch zentriert-variable Konkretheit** erläutert (Neuweg 2004, S. 382 ff.). Hierunter versteht er den Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden über konkrete Praxisfälle, bei denen es weniger um das Entdecken von Ähnlichkeiten von Einzelelementen als um das Entdecken von Mustern in den Fällen und um Ähnlichkeiten zwischen den Fällen selbst geht. Kontexte, Elemente und die Situationen selbst sollen dabei möglichst variiert werden, um Lernenden die Kon-

zentration – in der Terminologie Polanyis – auf das distale Gefüge, das Gesamtbild einer Situation zu ermöglichen. Auf diese Weise können die Fälle selbst – und nicht etwa deren Einzelelemente – proximal werden.

Unter dem **Prinzip der Sprache-Sache-Parallelisierung** fasst Neuweg das Gebot, parallel zu sprachlich vermittelten Inhalten auch praktische Erfahrungen zu ermöglichen, auf diese Weise mehrere und verschiedene Kommunikationskanäle anzusprechen und so die jeweiligen Begrenzungen der Einzelmethoden zu überwinden. Damit bezieht sich Neuweg sowohl auf die während einer Handlung erfolgende verbale Erläuterung von Lehrenden als auch auf die vorteilhafte enge Beziehung zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung. Beide sind dabei seiner Meinung nach aufeinander bezogen, indem Anwendungsbezüge helfen, die Theorie zu verstehen und Theorien wiederum als Werkzeuge der Erklärung der Wirklichkeit dienen (Neuweg 2004, S. 384 ff.).

Besondere Bedeutung kommt nach Neuweg (2004, S. 386 ff.) dem **didaktischen Dialog zwischen Lehrendem und Lernendem** zu, für den er vor dem Hintergrund des tacit knowing view vier Aspekte als wesentlich beschreibt. So müssen Lehrende seiner Meinung nach erstens die „Grenzen des didaktischen Zugriffs auf das Subjekt“ anerkennen (Neuweg 2004, S. 386). Lernen sieht er als eine aktive Leistung des Lernenden, die durch den Lernenden selbst erfolgt; es ist nicht über Lehr-/Lernarrangements durch Lehrende „herstellbar“ (Neuweg 2004, S. 387). Lernen als implizite Integration verlangt nach Neuweg zweitens eine angstfreie Lernatmosphäre, die die Konzentration des Lernenden auf den distalen Term, also die Aufgabe, Situation etc., die zu lösen ist, ermöglicht. Diese entlastete Lernatmosphäre herzustellen, sieht er als wichtige Aufgabe der Lehrenden. Zentrale Elemente hierbei sind „das Prinzip der Passung bei der Auswahl von Lernaufgaben, ein fehlerfreundliches Lernmilieu, die Ermunterung durch den Lehrenden, sich im Fokus auf den distalen Term und auch auf die Evokation des Subsidiären zu *verlassen*, und das Hinlenken auf das fokal Angestrebte“ (Neuweg 2004, S. 387). Insbesondere bei ängstlichen Lernenden, deren Angst auf Haltung und Verhalten von Lehrenden zurückzuführen ist, sieht er die Gefahr, dass eine Konzentration auf das „proximale Gefüge“ erfolgt und implizite Integration damit verhindert wird (Neuweg 2004, S. 387). Lehrende sollen Lernende drittens dabei unterstützen und sie darin bestärken, subsidiäre Elemente zu ordnen – im Sinne eines „ästhetisch befriedigenden, runden Eindrucks“⁹ und ihnen auf diese Weise Verstehen ermöglichen. Viertens ist seitens der Lernenden das grundsätzliche „Vertrauen in die Expertise des Lehrenden und die Anerkennung seiner Autorität“ Voraussetzung für einen erfolgreichen didaktischen Dialog (Neuweg 2004, S. 388). Lernende müssen also eine grundsätzlich vertrauensvolle Haltung dem Lehrenden gegenüber einnehmen, bereit sein, bekannte Denk-, Urteils- und Handlungsmuster zu verlassen, auch wenn die vom Lehrenden angebotenen

9 Neuweg bezeichnet dies als das dem Lernenden innewohnende „Streben nach der guten Gestalt“ (Neuweg 2004, S. 387).

zunächst nicht verstanden werden und überzeugt sein, dass sie in einer Situation und von dem Lehrenden etwas lernen können.

Urteilkraft beschreibt Neuweg (2004, S. 389 ff.) als Zieldimension pädagogischen Handelns. Zentral ist hierbei die Anleitung der Lernenden zum Wahrnehmen bedeutsamer Merkmale von Situationen. Er betont die Bedeutung impressionistischen Wissens für die Entwicklung des „Kennerblicks“, der erst die Beurteilung und Einordnung eines Situationsmerkmals ermöglicht und für dessen Entwicklung Kontrasterfahrungen einen wichtige Rolle spielen. Auch hier bezieht sich Neuweg wieder auf das Lernen in der Konfrontation mit realen Fällen, um Merkmale in unterschiedlichen Ausprägungen und multiplen Kontexten wahrnehmen und in der Folge beurteilen zu können. Nicht der Prozess des Handelns, sondern dessen Produkt rücken hierbei in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Besondere Beachtung schenkt Neuweg dem **Grundsatz der distalen Orientierung** (2004, S. 392 ff.). Wie unter 2.1 erläutert vollzieht sich das Verstehen einer Situation – und damit Lernen – nach Polanyi in einem Akt impliziten Integrierens, wobei frühere Erfahrungen subsidiär auf eine aktuelle Situation bezogen werden. Dieser kann – so Neuweg nicht beschrieben, sondern nur erlebt werden und verlangt damit die Begegnung mit konkreten Praxisfällen. Neben der Konfrontation mit Realsituationen kommt es aus didaktischer Sicht zudem darauf an, den Blick der Lernenden immer wieder von der Analyse der Einzelelemente einer Situation weg auf deren Zusammenspiel in der konkreten Situation hinzulenken und sie darin zu bestärken, ihre Aufmerksamkeit nicht auf Modelle und Konzepte an sich, sondern auf die Situation zu richten, auf die sie mit Hilfe der Konzepte und Modelle blicken sollen. Gleiches gilt nach Neuweg auch für die Rückmeldepraxis der Lehrenden, die Indikatoren für die Beurteilung einer Handlung nicht etwa aus Regeln ableiten, sondern aus der (gelungenen) Handlung beziehungsweise dem (richtigen) Urteil beziehen und damit ihr Lehrhandeln ebenfalls distal orientieren sollen.

Den Grundsatz der distalen Orientierung versteht Neuweg als „höchst bedeutsame didaktisch-methodische Grundorientierung“, jedoch nicht als „durchgängiges Lehrprinzip“ (Neuweg 2004, S. 392). Bei aller Notwendigkeit der Hinführung von Lernenden auf das Ganze und die Gesamtheit einer Situation sind auch analytische Prozesse notwendig, idealerweise in einer Kombination von **Analyse, Reflexion und Reintegration** – auch und besonders, um impliziter Blindheit entgegenzuwirken. Dies verlangt, den Interpretationsrahmen von Lernenden explizit zu machen. Analyseleistungen haben entsprechend vor allem dann ihre Berechtigung, wenn im Nachgang einer Handlung über deren konstituierende Elemente gesprochen werden soll, beispielsweise, weil für und in der Situation wesentliche Elemente vom Lernenden nicht gesehen, in ihrer Bedeutung für die Situation unangemessen beurteilt oder Kontextfaktoren und Ähnlichkeiten zu vorangegangenen Fällen vernachlässigt, berechtigt oder unberechtigt hergestellt wurden. Mittels Reflexion – so Neuweg – kann der Interpretationsrahmen des Lernen-

den aufgebrochen werden, um so eine neue Perspektive auf die Situation einzunehmen (Neuweg 2004, S. 396). Dabei sieht er das Durchdenken einer Ereigniskette mit dem Fokus auf Elementen, die der Lernende zunächst übersehen hat und das Bewusstmachen eigener impliziter Theorien, die seinen Blick auf die Situation geprägt haben als ebenso mögliche Ausdrucksform der Reflexion wie das mit dem Lehrenden gemeinsame Entdecken von für ihn bislang nicht sichtbaren Verallgemeinerungen und den Vergleich von Problemdefinitionen und Interpretationsschemata mit denen anderer Expertinnen und Experten.

Das Wechselspiel zwischen Analyse und Integration soll sich nach Neuweg idealerweise auch als „*Gestaltungsprinzip für die Makrostruktur des Lernprozesses*“ (2004, S. 398) abbilden, indem sich Phasen theoretischen Unterrichts und handlungsentlasteter Reflexion abwechseln mit Phasen berufspraktischen Handelns. Auf diese Weise können Könnern die eigene Erfahrung neu verstehen und ihr Handeln theoriegeleitet aufschließen wie auch Theorien durch die eigene praktische Erfahrung besser verstehen.

Zuletzt fordert Neuweg den **Grundsatz der direkten Leistungsbeurteilung** ein (2004, S. 398 ff.), da sich Können nur im direkten Handlungsvollzug und nicht im Sprechen über das Handeln zeigen kann. Expliziertes Wissen kann deshalb kein Indikator für Können sein; Überprüfungen des Lernerfolgs müssen daher in der Logik von Könnerschaft in einer konkreten Handlungssituation erfolgen.

1.3 Schlussfolgerungen für die Ausbildung von Könnerschaft im pflegerischen Kontext

Für das Lehren und Lernen von Können scheint damit insbesondere die praktische Pflegeausbildung prädestiniert zu sein. Sie stellt prinzipiell einen Rahmen für implizite Lehr-/Lernbedingungen bereit, indem sie Lehren und Lernen in authentischen Handlungskontexten und die Interaktion mit Könnern im Fach ermöglicht. Neuweg führt hierzu aus:

„Die Normalform des Lernens ist *implizites Lernen*, das Konfrontiertsein mit praktischen Anforderungen, Lernen vollzieht sich im Regelfall beiläufig. Der wichtigste institutionelle Rahmen für effektives Lernen und den Erwerb von Expertise ist die *Sozialisation in einer Expertenkultur*, die Konfrontation mit praktischen Anforderungen und Könnern. *Lehren* ist primär das Gestalten von Lernumwelten, in denen Lerner sich selbstständig bewegen, sekundär ein Vormachen expertenhaften Handelns und Denkens sowie Hilfestellung bei der Analyse, Abstraktion und Systematisierung praktischer Lernerfahrungen“ (Neuweg 2015, S. 64 f.).

Im Hinblick auf eine Konturierung von Aufgaben der Lernorte in der Pflegeausbildung ließe sich damit vor dem Hintergrund des beschriebenen Verhältnisses zwischen Wissen und Können das Potenzial des Lernorts Pflegepraxis als Anbahnung und Unterstützung des Erwerbs von Können über die Bearbeitung komplexer Pflegesituationen in Interak-

tion zwischen lehrenden Könnern und Lernenden beschreiben. Über die tatsächliche Qualität der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Praxisfeld Pflege, des von Neuweg so prominent gesetzten didaktischen Dialogs, die Fokussierung auf die zu lösende Aufgabe, die Anleitung zur Wahrnehmung bedeutsamer Merkmale in einer Situation und den Einsatz der Kombination aus Analyse und Integration ist jedoch wenig bekannt.¹⁰ Gerade im Lernen von und mit Expertinnen und Experten scheinen aber Perspektiven für eine fruchtbare Lehr-/Lernkultur in der Pflegepraxis zu liegen, die einerseits Logik und spezifisches Potenzial des Lernorts, andererseits implizite Aspekte des Lehrens und Lernens anerkennt.

10 Sie wird vielfach als eher gering eingeschätzt. Dabei wird u.a. konstatiert, dass nur wenige der in der Pflegepraxis tätigen Pflegepersonen Ansätze professioneller Handlungskompetenz im Sinne situativer Urteilsfähigkeit zeigen; vielmehr sei die Pflegepraxis gekennzeichnet durch „Paternalismus, ökonomische Zwänge und routiniertes Handeln“, wodurch sich das Problem einer unkritischen Übernahme und Anpassung an bestehende unprofessionelle Handlungsmuster ergebe, die unbedingt einer kritischen Analyse und Reflexion zu unterziehen seien (Darmann 2004, S. 202). Zudem sei die Pflegepraxis weniger auf das Lernen an komplexen Pflegesituationen und auf situative Wahrnehmung und Urteilsfindung als vielmehr auf die Verrichtung von Fertigkeiten und pflegerischen Einzeltätigkeiten ausgerichtet (Darmann 2004, S. 201 f.; Müller 2007, S. 150).

2 Gesetzliche Rahmenbedingungen und Forschungslage

2.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Die Ausbildung in den Pflegeberufen Gesundheits- und Krankenpflege, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege sowie Altenpflege erfolgt aktuell gesetzlich verankert an den Lernorten (Berufs-)Schule und Pflegepraxis. Phasen theoretischen und praktischen Unterrichts am Lernort (Berufs-)Schule wechseln sich dabei – in aller Regel in Phasen mehrwöchiger Dauer – mit Phasen praktischer Ausbildung am Lernort Pflegepraxis ab. Die Ausbildung orientiert sich damit am so genannten dualen Ausbildungsprinzip, wengleich das Berufsbildungsgesetz für die Berufe in der Krankenpflege und für die Berufe in der Altenpflege explizit keine Anwendung findet.¹¹ Vielerorts ist zudem an den Ausbildungsstätten für Pflegeberufe ein so genannter „Dritter Lernort“ in Form eines Lernlabors bzw. Skillslabs eingerichtet. Seit geraumer Zeit existieren darüber hinaus auch Kooperationen zwischen Ausbildungsstätten der Pflege und Hochschulen mit dem Ziel des Angebots ausbildungsintegrierter Bachelor-Studiengänge mit pflegerischem Schwerpunkt. Ausbildungsphasen und Präsenzphasen an den Hochschulen sind dabei in aller Regel inhaltlich aufeinander bezogen und umfassen – in Abhängigkeit von der jeweiligen Konzeption – parallele Ausbildungs- und Studienphasen sowie eine abschließende Phase ausschließlichen Studiums an der Hochschule.

Die Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege sowie in der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege regelt das Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege (KrPflG) und zur Änderung anderer Gesetze vom 16. Juli 2003 (BGBl. I S.1442) sowie die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege (KrPflAPrV) vom 10. November 2003 (BGBl. I S. 2263). Für die Ausbildung in der Altenpflege gilt das Altenpflegegesetz vom 17. November 2000 (BGBl. I S. 1513) sowie die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers (Altenpflegeausbildungs- und Prüfungsverordnung – AltPflAPrV) vom 26. November 2002 (BGBl. I S. 4418).

Vor dem Hintergrund des Anliegens der vorliegenden Arbeit interessieren insbesondere die Ausführungen des Gesetzgebers zum praktischen Teil der Pflegeausbildungen, die sich sowohl im Gesetz über die Berufe der Krankenpflege als auch im Altenpflegege-

11 Vgl. § 22 des Krankenpflegegesetzes vom 16. Juli 2003 (BGBl. I S. 1442), das zuletzt durch Artikel 9 des Gesetzes vom 16. Juli 2015 (BGBl. I S. 1211) geändert worden ist sowie § 28 des Altenpflegegesetzes in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. August 2003 (BGBl. I S. 1690), das zuletzt durch Artikel 10 des Gesetzes vom 16. Juli 2015 (BGBl. I S. 1211) geändert worden ist

setz jeweils in Abschnitt 2 finden. Beide Gesetze differenzieren in einen theoretischen und praktischen Unterricht mit mindestens 2100 Stunden sowie in eine praktische Ausbildung mit mindestens 2500 Stunden (§ 1 Abs. 1 KrPflAPrV, § 1 Abs. 1 der AltPflAPrV); die Gesamtverantwortung für die Organisation und Koordination der Ausbildungsanteile wird der Schule, bei Modellvorhaben, die an Hochschulen stattfinden, der Hochschule zugeordnet. Die Schulen haben zudem die Aufgabe, die praktische Ausbildung durch *Praxisbegleitung* zu unterstützen, während die *Praxisanleitung* durch die auszubildenden Praxiseinrichtungen sicherzustellen ist (§ 4 Abs. 5 KrPflG, § 4 Abs. 4 AltPflG).

Die Aufgabe der Praxisanleitung besteht darin, Schülerinnen und Schüler „schrittweise an die eigenständige Wahrnehmung der beruflichen Aufgaben heranzuführen“ (§ 2 Abs. 2 KrPflAPrV; § 2 Abs. 2 AltPflAPrV) sowie die Lernortkooperation durch die Verbindung zur Schule zu gewährleisten. Der Gesetzgeber sieht es als Aufgabe der Einrichtungen, in denen Teile der praktischen Ausbildung stattfinden, die Praxisanleitung der Schülerinnen und Schüler durch geeignete Fachkräfte sicherzustellen. Auf konkrete Angaben zum zahlenmäßigen Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern und Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern wird dabei verzichtet; laut KrPflAPrV sollte das Verhältnis „angemessen“ sein. Qualifiziert für die Ausübung der Praxisanleitung sind Gesundheits- und Krankenpfleger/innen bzw. Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger/innen mit mindestens zweijähriger Berufserfahrung sowie einer berufspädagogischen Zusatzqualifikation im Umfang von mindestens 200 Stunden. Die AltPflAPrV sieht für die Ausübung der Praxisanleitung Altenpfleger/innen oder Gesundheits- und Krankenpfleger/innen mit mindestens zweijähriger Berufserfahrung sowie der „Fähigkeit zur Praxisanleitung, die in der Regel durch eine berufspädagogische Fortbildung oder Weiterbildung nachzuweisen ist“ als geeignet an.¹²

Die Sicherstellung der Praxisbegleitung ist demgegenüber Aufgabe der auszubildenden Schulen. Lehrkräfte sollen dabei die Schülerinnen und Schüler in den Einrichtungen durch begleitende Besuche betreuen und beurteilen sowie Praxisanleiterinnen und Pra-

12 Konkretere Ausführungen sowohl zum zahlenmäßigen Verhältnis als auch zur inhaltlichen und zeitlichen Ausgestaltung der Praxisanleitung bleiben den Bundesländern vorbehalten. In Baden-Württemberg beispielsweise führt hierzu das Landespflegegesetz seit 2010 auf, dass die Praxisanleitung in den Einrichtungen der praktischen Ausbildung in der Gesundheits- und Kranken- bzw. Kinderkrankenpflege als sichergestellt gilt, wenn ein zeitlicher Rahmen von „25 Stunden je Schulhalbjahr und Schülerin oder Schüler durch eine berufspädagogisch fortgebildete Pflegefachkraft“ (§ 20 Abs. 4 Landespflegegesetz (LPfG)) gewährleistet ist (§19 Abs. 4 Satz 4 LPfG regelt dies für die Ausbildung in der Altenpflege entsprechend). Zudem sollen Einrichtungen der Altenpflege über „mindestens drei Pflegekräfte mit der Erlaubnis zur Führung der Berufsbezeichnungen nach dem Altenpflegegesetz und nach dem Krankenpflegegesetz und davon mindestens eine Altenpflegerin oder einen Altenpfleger in Vollzeit oder in entsprechenden Teilzeitanteilen beschäftigen; diese Zahl erhöht sich bei mehr als zwei Schülerinnen oder Schülern um eineinhalb Pflegefachkräfte je zusätzliche Schülerin oder zusätzlichem Schüler“ (§19 Abs. 4 Satz 2 LPfG).

xisanleiter beraten (§ 2 Abs. 3 AltAPrV; § 2 Abs. 3 KrPflAPrV). Die KrPflAPrV gibt dabei zudem eine regelmäßige persönliche Anwesenheit der Lehrkräfte in den Einrichtungen der praktischen Ausbildung vor.

Für das Jahr 2016 ist die Verabschiedung eines Gesetzes zur Reform der Pflegeberufe in Aussicht gestellt, das die drei Pflegeberufe in eine gemeinsame Ausbildung mit generalistischer Ausrichtung überführt; das Inkrafttreten soll dann 2018 erfolgen. Am 13. Januar 2016 hat das Bundeskabinett den von Bundesministerium für Gesundheit (BMG) und Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) vorgelegten Gesetzesentwurf über ein Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (PflBRefG) beschlossen. Erstmals werden hier vorbehaltene Tätigkeiten für nach diesem Gesetz dreijährig qualifizierte Pflegefachfrauen und -männer definiert: Die Erhebung und Feststellung des Pflegebedarfs, die Organisation, Gestaltung und Steuerung des Pflegeprozesses sowie die Analyse, Evaluation, Sicherung und Entwicklung der Qualität der Pflege werden als pflegerische Aufgaben gesehen, die dreijährig ausgebildeten Pflegepersonen vorbehalten sind. Aussagen zur praktischen Ausbildung finden sich insbesondere in den §§ 6 bis 8 PflBRefG. Der Entwurf differenziert die künftig generalistisch angelegte Pflegeausbildung weiterhin in theoretischen und praktischen Unterricht sowie in eine praktische Ausbildung, deren Anteil überwiegen soll (§ 6 Abs. 1 PflBRefG). Vorgesehen ist Praxisanleitung „im Umfang von mindestens zehn Prozent der während eines Einsatzes zu leistenden praktischen Ausbildungszeit“ (§ 6 Abs. 3 PflBRefG). Die Pflegeschule soll dabei „die praktische Ausbildung durch die von ihr in angemessenem Umfang zu gewährende Praxisbegleitung“ unterstützen (§ 6 Abs. 3 PflBRefG). Der Entwurf sieht im Rahmen der praktischen Ausbildung zudem ein „angemessenes Verhältnis von Auszubildenden zu Pflegefachkräften“ in den Einrichtungen der praktischen Ausbildung vor (§ 7 Abs. 4 PflBRefG). Sie sind aufgefordert, die Pflegeschule bei der Durchführung der durch die Schulen erfolgenden Praxisbegleitung zu unterstützen. Die Gesamtverantwortung für die Koordination des Unterrichts mit der praktischen Ausbildung und für die Überprüfung der praktischen Ausbildung trägt die Pflegeschule (§ 10 PflBRefG). Der Gesetzesentwurf regelt zudem eine primärqualifizierende Pflegeausbildung an Hochschulen (§ 37 PflBRefG). Für diesen Qualifizierungsweg wird die Gesamtverantwortung „für die Koordination der theoretischen und praktischen Lehrveranstaltungen mit den Praxiseinsätzen“ der Hochschule übertragen, die außerdem für die Durchführung der Praxiseinsätze verantwortlich ist und zu diesem Zweck Kooperationsvereinbarungen mit den Einrichtungen der Praxiseinsätze abschließt (§ 38 Abs. 4 PflBRefG).

Insbesondere durch die zeitliche Angabe zum Umfang der zu leistenden Praxisanleitung beabsichtigt der Gesetzgeber eine Aufwertung der Praxisanleitung: Praxisanleiterinnen und -anleiter sollen Auszubildende schrittweise anhand eines Ausbildungsplans in den Einsatzbereichen der praktischen Ausbildung in die pflegerischen Aufgaben und Tätigkeiten einweisen und sie hierzu anleiten. Damit wird die wesentliche Rolle der Praxisanleitung beim Erwerb der im Gesetz geforderten beruflichen Kompetenzen unterstrichen und insgesamt der „Ausbildungscharakter der praktischen Ausbildungseinheiten“

betont (Ausführungen des Gesetzesentwurfs zu § 6 PflBRefG). Nähere Ausführungen zur Gestaltung der praktischen Ausbildung – auch zur Qualifizierung der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter – werden für die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung nach § 56 PflBRefG in Aussicht gestellt. Die im März 2016 vom Bundesministerium für Gesundheit (BMG) und Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) vorgelegten Eckpunkte für eine Ausbildungs- und Prüfungsverordnung zum Entwurf des Pflegeberufgesetzes sehen in Bezug auf die Praxisanleitung insbesondere vor, dass diese „geplant und strukturiert auf der Grundlage eines Ausbildungsplans“ und durch dreijährig ausgebildete Pflegepersonen mit Berufserlaubnis, mindestens zweijähriger einschlägiger Berufserfahrung in dem jeweiligen Einsatzbereich sowie einer „berufspädagogischen Fortbildung oder Weiterbildung im Umfang von mindestens 300 Stunden“ erfolgt. Darüber hinaus werden kontinuierliche berufspädagogische Fortbildungsteilnahmen im Umfang von mindesten 24 Stunden jährlich gefordert (BMG/BMFSFJ 2016, II, Punkt 4).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Gesetzgeber im Entwurf des neuen Pflegeberufgesetzes und den Eckpunkten der zugehörigen Ausbildungs- und Prüfungsverordnung über die Definition eines Stundenkontingents für die praktische Anleitung von Lernenden, die Einforderung eines vom Träger der praktischen Ausbildung zu erarbeitenden Ausbildungsplans für die praktische Ausbildung und die zeitliche Ausweitung der berufspädagogischen Erstqualifikation sowie die Forderung nach kontinuierlicher Fortbildung von Praxisanleitenden insgesamt die Bedeutung des Lernorts Pflegepraxis für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz anerkennt. Neben der durch die Pflegeschule sicherzustellenden Praxisbegleitung wird die Praxisbegleitung als „wesentliche[r] Bestandteil[e] und damit als Garant[en] für eine qualitätsvolle Ausbildung“ betrachtet (Ausführungen des Gesetzesentwurfs zu § 6 PflBRefG).

2.2 Forschungslage

Jenseits der eher strukturellen Aspekte und deren gesetzlicher Verankerung wird ein tieferer und grundlegender Einblick in die Perspektiven von Lehrenden und Lernenden auf die Lehr-/Lernprozesse in der praktischen Pflegeausbildung im nationalen Kontext insbesondere über die Arbeiten von Fichtmüller und Walter (2007), Balzer (2009) und Bohrer (2013a) eröffnet.

Fichtmüller und Walter unternahmen für ihre Forschungsarbeit Unterrichtsbeobachtungen in Ausbildungseinrichtungen für Gesundheits- und Krankenpflege und Gesundheits- und Kinderkrankenpflege sowie Beobachtungen von Anleitungssituationen in der Pflegepraxis und in Lernwerkstätten. Zudem führten sie problemzentrierte Interviews und Experteninterviews mit Lehrenden, Anleitenden und Lernenden in verschiedenen Settings und setzten Lerntagebücher als Erhebungsinstrumente, insbesondere zur Explikation der Lernprozesse von Auszubildenden, ein. Im Rahmen ihrer auf der Grounded