Evangelische Hochschule für angewandte Wissenschaften – Evangelische Fachhochschule Nürnberg

Gesundheits- und Pflegepädagogik (B.A.)

Bachelorarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts B.A.

Projektarbeit in der generalistischen Pflegeausbildung

Eine Ergänzung des Begründungsrahmens mit Hilfe der Projektarbeit

Lydia Maria Bärnreuther

Gutachterin: Prof. Dr. phil. Claudia Winter

Abgabetermin: 09.07.2022

I. Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1
2. Ein Blick auf die generalistische Pflegeausbildung 3
2.1. Analyse des IST-Zustands 3
2.2. Inhalte des Begründungsrahmens 5
2.2.1. Pflege- und Berufsverständnis 6
2.2.2. Professions- und handlungstheoretische Begründungslinie 7
2.2.3. Didaktisch-pädagogische Grundsätze 8
2.2.4. Kritische Würdigung 14
3. Mit Projektarbeit die Rahmenlehrpläne umsetzen 15
3.1. Projektarbeit– Ein Einblick 15
3.2. Schnittstellen zwischen Projektarbeit und Begründungsrahmen 19
3.2.1. Dekonstruktion, Konstruktion und Rekonstruktion 19
3.2.2. Transfer zu anderen „Lerngegenständen“ 21
3.2.3. Durch Mitgestaltung Angleichung in der asymmetrischen Lehrer-Schüler-Beziehung 23
3.2.4. Lernen als sozialer Prozess 25
3.2.5. Erwerb von Handlungskompetenzen durch selbstgesteuerte und subjektorientierte Bildungsprozesse 26
3.3. Konklusion 30
4. Konzeptentwicklung: Projektarbeit in der generalistischen Pflegeausbildung 33
4.1. Curriculare Implementierung 33
4.2. Umsetzungshinweise für die Durchführung 34
5. Chancen und Herausforderungen 35
II. Literaturverzeichnis 37
III. Abbildungsverzeichnis I

1. Einleitung

Mit dem Inkrafttreten des neuen Pflegeberufegesetzes (PflBG) zum 01.01.2020 wurden die Ausbildungen im pflegerischen Bereich komplett reformiert. So wurde aus den drei einzelnen Ausbildungen in der Altenpflege, Gesundheits- und Krankenpflege und Gesundheits- und Kinderkrankenpflege, die sich jeweils auf eine Altersgruppe beschränkten, eine neue Ausbildung, die auf eine ganzheitliche Pflege aller Altersgruppen in unterschiedlichen Pflegesettings ausgelegt ist (vgl. § 5 Abs. 1 S. 1 PflBG). Gleichzeitig wurden zum ersten Mal vorbehaltene Tätigkeiten gesetzlich festgeschrieben, die nur von ausgebildeten Pflegefachkräften durchgeführt werden dürfen (vgl. § 4 Abs. 1 und 2 PflBG).

Diese Änderungen sind aus mehreren Gründen von Bedeutung. Zum einen war eine Reform notwendig, um weiterhin im europäischen Raum eine gleichwertige Ausbildung anbieten zu können. So wurde im Jahr 2005 in der Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates festgelegt, welche Inhalte eine Ausbildung in der Pflege beinhalten muss, um die europaweite Anerkennung zu erhalten. Ein wichtiger Punkt dieser Richtlinie stellt das Ausbildungsprogramm in der allgemeinen Pflege dar und beinhaltet die Ausbildung in allen Altersgruppen der zu Pflegenden (vgl. Anhang V Ziffer 5.2.1 zur Richtlinie 2005/36/EG). Zum anderen wird mit dem Bezug auf alle Altersgruppen auf den demographischen Wandel und die Zunahme der Multimorbidität bei jüngeren und älteren Menschen vorbereitet. Während die Liegedauer in Kliniken abnimmt, steigt die Versorgungskomplexität für stationäre Pflegeeinrichtungen und ambulante Pflegedienste (vgl. BT-Drucks. 18/7813, S.1). Doch nicht nur die Bevölkerungsstruktur vollzieht einen Wandel, auch die Pflegepraxis, Pflegewissenschaft und medizinischen Erkenntnisse unterliegen einem stetigen Wandel (vgl. Fischer 2020, S. 19f). Der pflegerische Arbeitsbereich ist somit einem fortwährenden Wandel aus den verschiedensten Richtungen unterworfen, die die Anforderungen an die berufliche Pflegepraxis erhöhen und somit von den Pflegenden eine hohe Anpassungskompetenz abverlangt. Anpassen bedeutet, sich einer Sache angleichen oder sich nach etwas richten (vgl. Dudenredaktion o.J.a). Pflegefachkräfte benötigen daher Kompetenzen, um diesen Wandel anpassen und kompensieren zu können. Hierfür ist aber die Bereitschaft und die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen unabdingbar (vgl. Jank und Meyer 2018, S. 25).

Auch der Europäische Rat von Lissabon kam 2000 zu der Auffassung, dass sich Europa auf dem Weg des Zeitalters des Wissens befindet und „dass der erfolgreiche Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft mit einer Orientierung zum lebenslangen Lernen einhergehen muss“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2000, S. 3). Als Konsequenz zog der Europäische Rat daraus, dass vor allem Bildungs- und Berufsbildungssysteme im Mittelpunkt der Veränderungen stehen müssen, damit lebenslanges Lernen zum Grundprinzip wird (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2000, S. 3).

Die Kompetenz zum lebenslanges Lernen wird als Befähigung zum Mitgestalten der Zukunft gesehen.

Diesem Grundsatz und den oben aufgeführten Herausforderungen versucht auch die neue generalistische Pflegeausbildung gerecht zu werden. So wurde das lebenslange Lernen in das Ausbildungsziel des Pflegeberufegesetzes aufgenommen. Nach § 5 Abs. 1 S. 2 PflBG wird lebenslanges Lernen „als ein Prozess der eigenen beruflichen Biographie verstanden […]". Ausgangspunkt des lebenslangen Lernens sind fachliche und personale Kompetenzen, die im Laufe der Ausbildung erworben werden sollen (vgl. § 5 Abs.1 S. 2 PflBG). Diese Kompetenzen „sollen helfen, neue, zum Zeitpunkt der Ausbildung noch gar nicht bekannte Aufgaben zu meistern"(Jank und Meyer 2018).

Dieser Gedanke, Lernende mit Hilfe des Kompetenzerwerbs auf Aufgaben in der Zukunft vorzubereiten, ist jedoch nicht neu. Wirft man einen Blick auf die Entwicklung der Pädagogik, so zeigt sich, dass die Reformpädagogik schon seit Anfang des 20. Jahrhunderts großen Wert auf die Bedeutung der Gegenwart und die Vorbereitung auf die Zukunft legt (vgl. Idel und Ullrich 2017, S. 14).

Die Entfaltung der Persönlichkeit, die Förderung der Selbsttätigkeit, der Erwerb von Selbstständigkeit und Autonomie sowie das Erlernen von unterschiedlichen Lernmethoden sind hierbei die zentralen Punkte, um die Schüler*innen auf die anstehenden Aufgaben in der zukünftigen Welt vorzubereiten (vgl. Idel und Ullrich 2017, S. 14–16). Es lässt sich somit schlussfolgern, dass die Reformpädagogik die Lernenden befähigen will, zukünftige Herausforderungen meistern zu können. Daraus lässt sich ableiten, dass auch die Reformpädagogik auf den Erwerb von Kompetenzen und lebenslanges Lernen setzt.

Auch der, aus dieser reformpädagogischen Bewegung heraus entwickelte, Handlungsorientierte Unterricht setzt darauf, dass Schüler*innen durch einen ganzheitlichen und schüleraktiven Unterricht Handlungskompetenzen entwickeln (vgl. Oelke und Meyer 2021, S. 360). Hier gleicht sich der Handlungsorientierte Unterricht mit den Begleitmaterialen zu den Rahmenplänen der Fachkommission. Die Fachkommission vertritt ebenfalls die Ansicht, dass Kompetenzen durch selbstorganisierte und subjektorientierte Bildungsprozesse erworben und erweitert werden (vgl. Fachkommission 2020a, S. 13). Trotz dieser deutlichen Gemeinsamkeit wurde jedoch Handlungsorientierter Unterricht und seine daraus abgeleiteten Lehr-Lern-Formen nicht in die Rahmenpläne der Fachkommission aufgenommen.

Die vorliegende Arbeit befasst sich daher mit der Frage, wie Handlungsorientierter Unterricht die didaktisch-pädagogischen Grundsätze des Begründungsrahmens ergänzen und den Kompetenzerwerb fördern kann. Es soll ausgeführt werden, warum sich die Projektarbeit als Methode zum Kompetenzerwerb in der Berufsausbildung als handlungsorientierte Lehr-Lern-Form besonders eignet und soll daher Untersuchungsgrundlage dieser Arbeit sein. Abschließend soll aufgezeigt werden, wie Projektunterricht in schulinterne Curricula implementiert

werden kann und es werden Umsetzungshinweise zur Durchführung gegeben. Da sich die schulische von der hochschulischen Ausbildung unterscheidet, wird hier nur auf die Ausbildung im Pflegeschulsetting Bezug genommen.

2. Ein Blick auf die generalistische Pflegeausbildung

Grundlage der generalistischen Ausbildung zur Pflegefachfrau/zum Pflegefachmann sind die Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Die Fachkommission besteht derzeit aus „elf pflegefachlich, pflegepädagogisch und pflegewissenschaftlich ausgewiesenen Expertinnen und Experten“ (Fachkommission 2020b, S. 7). Sie wurde zur Erarbeitung der Rahmenpläne vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und dem Bundesministerium für Gesundheit eingerichtet (vgl. ebd. 2020b, S. 7). Die Rahmenpläne bestehen aus dem Begründungsrahmen, den Rahmenlehrplänen und den Rahmenausbildungsplänen. Sie sind mit empfehlender Wirkung erarbeitet worden und sollen eine einheitlich ausgestaltete Ausbildung unterstützen (vgl. ebd. 2020b, S. 7).

Bevor sich mit der Frage der möglichen Ergänzung des Begründungsrahmens auseinander gesetzt werden kann, muss ein Blick auf die aktuelle Situation der generalistischen Pflegeausbildung geworfen werden und wie die Umsetzung innerhalb der Rahmenpläne von der Fachkommission gedacht wurde. Anschließend werden mögliche anstehende Herausforderungen herausgearbeitet.

2.1. Analyse des IST-Zustands

Da sich die Ausbildung erst in ihrem dritten Jahr und somit noch mitten im Reformierungsprozess befindet und auch noch keine Ausbildungsklasse zur staatlichen Prüfung gebracht wurde, kann nur ein Resümee über die derzeit laufende Ausbildung erfolgen. Zur Übersichtlichkeit wird sich nur auf besonders hervorstechende Merkmale bezogen.
Das große Ziel einer Steigerung der Ausbildungszahlen (vgl. BMfSFJ 2020, S. 5) scheint bisher erreicht worden zu sein. Laut dem Statistischen Bundesamt (2022) haben die Ausbildungszahlen im Jahr 2021 noch einmal um 7% Prozent zum Vorjahr zugenommen. Ob diese Steigerung aber eine langfristige Trendwende bedeutet, bleibt abzuwarten.
Mit der Steigerung der Ausbildungszahlen gehen jedoch auch Probleme einher. So soll im generalistischen Gedanken die Ausbildung an unterschiedlichen Lernorten stattfinden, um die Auszubildenden in allen Bereichen der Pflege von Menschen aller Altersgruppen ausbilden zu können. Diese Anforderung stellt aber viele Träger der praktischen Ausbildung vor die große Herausforderung, passende Kooperationspartner für ihre Auszubildenden zu finden. So wurden bisher nur in der stationären Langzeitpflege keine Engpässe an Einsatzplätzen gemeldet, in allen anderen Ausbildungsbereichen gibt es je nach Region Probleme, geeignete Partner zu finden (vgl. BMfSFJ 2020, S. 8). Ein weiteres Problem stellt für viele Träger die

Praxisanleitung dar. Es mangelt allgemein an Praxisanleitenden (vgl. ebd. 2020, S. 10). Anleitung darf nach der § 4 Abs. 2 PflAPrV im Orientierungseinsatz, den Pflichteinsätzen und dem Vertiefungseinsatz nur von Pflegefachpersonal, das zur Praxisanleitung weiterqualifiziert wurde, durchgeführt werden. Daraus folgt, dass es für Träger und Auszubildende eine Herausforderung darstellt, die gesetzlich vorgeschriebenen 10% Anleitungszeit am jeweiligen Einsatzort zu erreichen (vgl. Glasmeyer 2021, S. 35). Doch nur mit dem Nachweis über ausreichende Anleitung werden die Auszubildenden zur staatlichen Prüfung zugelassen. Zusätzlich kämpfen Pflegeeinrichtungen und Krankenhäuser mit Fachkräftemangel, einer hohen Wechseldynamik unter dem Personal und die neue Ausbildung stellt grundsätzlich einen höheren Anspruch an das Pflegepersonal dar. „Jeder einzelne dieser Punkte ist ungünstig für eine gute und strukturierte Ausbildung. Zusammengenommen stellen sie viele Praxisanleiter:innen vor fast unlösbare Aufgaben.“(Jakobs und Vogler 2020, S. 40). Wie hier eine adäquate Lösung gefunden wird, die Ausbildungsqualität mit ausreichenden Anleitungen hochhalten zu können, wird sich mit den nächsten Jahren zeigen.

Wendet man den Blick auf die theoretische Pflegeausbildung, zeigen sich auch hier noch anstehende Herausforderungen. Ein bedeutender Punkt, der umfassenden Einfluss auf die theoretische und praktische Pflegeausbildung hat, ist der bestehende Lehrer:innenmangel, der in den kommenden Jahren noch zunehmen wird (vgl. Jakobs und Vogler 2020, S. 39). Schulen können teilweise schon jetzt nicht die gewünschten Ausbildungskapazitäten anbieten, da nicht genügend Lehrpersonal vorhanden ist und somit der gesetzlich festgelegte Schlüssel Lehrkraft zu Lernenden nicht eingehalten werden kann. (vgl. Drude 2021, S. 41). Dieses Problem hat im Umkehrschluss wieder unmittelbare Auswirkungen auf die Praxis, da weniger Pflegepersonal als gewünscht ausgebildet werden kann. Ein Lösungsansatz hierfür stellt aber eine eigene Diskussion dar und wird hier nicht weiter ausgeführt.

Der angehobene Schlüssel Lehrkraft zu Lernenden von 1:20 erleichtert die Situation nicht, sondern die Lehrenden werden durch die neue Ausbildung vor weitere Herausforderungen gestellt. So sollen sie in kürzester Zeit, neben ihren alltäglichen beruflichen Verpflichtungen, ein neues Pflege- und Berufsverständnis entwickeln, sich für die Praxisbegleitung in unbekannte Pflegebereiche einarbeiten und zusätzlich bei der Entwicklung und Evaluation eines schulinternen Curriculums mitwirken (vgl. Jakobs und Vogler 2020, S. 39). Und auch auf lange Sicht stellt der Schlüssel Lehrkräfte vor Herausforderungen. Es sollen in subjektorientierten, selbstorganisierten Unterrichtseinheiten Handlungskompetenzen vermittelt werden (vgl. Fachkommission 2020a, S. 14), dabei soll auf jeden Lernenden individuell eingegangen werden. Mit der Zunahme der Diversität in den Ausbildungsklassen, stellt dies jedoch die Lehrkräfte vor eine Aufgabe, die kaum zu bewältigen ist.

Dies führt auch gleich zum nächsten Punkt, der immer noch große Probleme bereitet: die Entwicklung schulinterner Curricula. Auf Grund der langen Wartezeit auf die Berufung der

Fachkommission, dem Erstellen der Rahmenpläne durch diese und der daraus resultierenden Umsetzung durch die Bundesländer, mussten alle Schulen innerhalb einer Frist von einem Jahr oder sogar weniger, ein neues Curriculum für eine bis dahin noch nie dagewesene Ausbildung erstellen. Alte Unterrichtsinhalte konnten nicht einfach übernommen werden, sondern mussten auf Grund der Neuausrichtung der Ausbildung neu gedacht werden. Und auch die Neuorientierung sowohl im Team als auch für jede Lehrperson, darf nicht außer Acht gelassen werden. Es braucht Zeit, Geduld und Verständnis, nicht nur den eigenen pflegerischen Schwerpunkt und das daraus entwickelte pädagogische Selbstverständnis in den Unterrichtseinheiten vertreten zu sehen, sondern nun auch den anderen Professionen Raum und Bedeutung zu geben (vgl. Winter 2020, S. 279f). Diese benötigte Zeit war aber auf Grund des späten Erscheinens der Rahmenpläne nicht gegeben und somit ein Auseinandersetzen mit der neuen Situation nicht möglich. Darüber hinaus lässt sich ein Curriculum nicht einfach nebenbei entwickeln, sondern bedarf eines hohen personellen Aufwands (vgl. Vogler 2019, S. 15). Der aber wie oben beschrieben, durch den Lehrermangel behindert wird. Somit arbeiten auch immer noch, aus eigener Erfahrung, einige Schulen an ihrem Curriculum. Da sich aber teilweise schon Ausbildungsklassen im dritten Ausbildungsdrittel befinden, benötigt es gleichzeitig eine Evaluation bereits gehaltener Unterrichtseinheiten und daraus resultierend einer Überarbeitung des Curriculums. All dies muss parallel laufen, um eine qualitativ hochwertige Ausbildung gewährleisten zu können und stellt somit die Pflegeschulen vor einen noch größeren Arbeitsaufwand.

Für die Schulen kommt erschwerend hinzu, dass die Rahmenpläne teilweise sehr komplex aufgebaut sind und erst grundlegende Begriffe geklärt werden müssen. Eine ausführliche Erklärung zu grundlegenden Begriffen erfolgte erst mit der späteren Veröffentlichung der Begleitmaterialen zu den Rahmenplänen im Jahr 2020. Doch auf Grund mangelnder Alternativen und dem Bedürfnis schnell handlungsfähig zu sein, haben die Länder und daraus folgernd die Pflegeschulen, die Rahmenpläne überwiegend übernommen (vgl. Darmann-Finck 2020, S. 3). Bei kritischer Betrachtung kann hier auch von einem faktischen Zwang gesprochen werden, da es im Grunde keine wirkliche Handlungsalternative gab. Zwar regt die Fachkommission an, sich mit eigenen Überzeugungen mit den grundlegenden Begriffen auseinanderzusetzen (vgl. Fachkommission 2020a, S. 5), doch basieren die „Curricularen Einheiten der Rahmenlehrpläne […] auf dem gemeinsamen Verständnis der Fachkommission, weshalb grundlegende Begriffe zwar diskutiert, aber wohl kaum in ihrem Kern verändert werden können“ (Winter 2020, S. 280).

2.2. Inhalte des Begründungsrahmens

Der Begründungsrahmen wurde bewusst den Rahmenlehrplänen und den Rahmenausbildungsplänen vornean gestellt. Er beinhaltet die Hintergründe der Entwicklung und die

Intentionen und wesentlichen Überzeugungen der Fachkommission, die die Entscheidungen bei der Entwicklung der Rahmenpläne geleitet haben. Darüber hinaus werden die Konstruktionsprinzipen der Rahmenpläne betrachtet und der Aufbau der Rahmenlehr- und Rahmenausbildungspläne erläutert (vgl. Fachkommission 2020b, S. 8). Zur Vertiefung des Pflege- und Berufsverständnisses und der didaktisch-pädagogischen Grundsätze wurden die Rahmenpläne anschließend durch Begleitmaterialien ergänzt. Somit muss beides gemeinsam betrachtet werden, um daraus die Inhalte des Begründungsrahmens ableiten zu können.
Im Folgenden sollen dafür die Kernthemen des Begründungsrahmens herausgearbeitet und kurz dargestellt werden. Punktuell wird dabei zur Klarstellung neben dem Begründungsrahmen und den Rahmenplänen sowie den Begleitmaterialien auf die dem Begründungsrahmen zugrundeliegenden Konstruktionsprinzipien eingegangen.

Da das Begleitmaterial den Begründungsrahmen ergänzt, wird im Folgenden beides unter dem Begriff „Begründungsrahmen“ zusammengefasst.

2.2.1. Pflege- und Berufsverständnis

Um unter allen Lehrenden für ein einheitliches Pflege- und Berufsverständnis zu sorgen, hat die Fachkommission hierüber noch einmal wesentliche Aussagen getroffen. So heißt es dort wörtlich:

„Berufliche Pflege

- Bezieht sich auf Menschen aller Altersstufen in unterschiedlichen Pflege- und Lebenssituationen und in verschiedenen institutionellen Versorgungskontexten […]
- Umfasst unterschiedliche Dimensionen von Gesundheitsförderung und Prävention, über Kuration und Rehabilitation bis zur Palliation,
- Stützt sich auf (pflege-)wissenschaftliche Begründungen,
- Ist „auf Grundlage einer professionellen Ethik“ (§5 Abs. 2 PflBG) zu rechtfertigen,
- Ist dem Lebensweltbezug und den konkreten Lebenssituationen von Menschen verpflichtet und
- Respektiert deren Recht auf Selbstbestimmung […]“ (Fachkommission 2020b, S. 9).

Wichtig erscheint hierbei die Betonung auf die Pflege von Menschen aller Altersstufen, da genau das den generalistischen Gedanken prägt und von den bisherigen Ausbildungen der Kinderkranken- und Altenpflege deutlich unterscheidet. Ergänzt wird das Ganze noch von der Verdeutlichung auf die vorbehaltenen Tätigkeiten. Mit der gesetzlichen Definition von

vorbehaltenen Tätigkeiten „erfolgt […] eine Aufwertung des selbstständigen Verantwortungsbereichs der Pflege […]“ (Fachkommission 2020a, S. 6).
Um Auszubildenden dieses Verständnis von beruflicher Pflege nahe zu bringen, scheint es die logische Konsequenz zu sein, dass sich Lehrende auch über die aufgeführten Punkte des Begründungsrahmens hinaus noch einmal mit ihrem Pflege- und Berufsverständnis auseinander setzen und aus Sicht „des lebensgeschichtlich gewordenen Professionsverständnis“ (Winter 2020, S. 279) heraus überdenken. Wie bereits dargestellt, benötigen Lehrende ein erweitertes Pflege- und Berufsverständnis, um an schulinternen Curricula mitarbeiten und ihre Unterrichtseinheiten zukünftig passend gestalten zu können.

2.2.2. Professions- und handlungstheoretische Begründungslinie

Mit dem Pflege- und Berufsverständnis im Hinterkopf werden die professions- und handlungstheoretischen Begründungslinien betrachtet. Bedeutung wird hier vor allem auf die Pflege- und Beziehungsprozesse gelegt, da diese sowohl von der Pflegefachkraft als auch den zu Pflegenden und ihren Bezugspersonen mitkonstruiert werden (vgl. Fachkommission 2020a, S. 8). Die Fachkommission lehnt sich an die Oevermann‘sche Strukturlogik an und schlussfolgert daraus, dass „pflegerisches Handeln zum einen die Anwendung fundierter Kenntnisse über generalisierbares wissenschaftliches Wissen und zum anderen die Fähigkeit, die jeweils spezifische Fallstruktur vor dem Hintergrund lebensweltlicher Besonderheiten zu erschließen [‚erfordert]“ (Fachkommission 2020a, S. 8). Somit reicht es für professionelles pflegerisches Handeln nicht aus, sich nur auf Regelwissen zu berufen, sonders es benötigt die Fähigkeit die individuelle Situation der zu Pflegenden und ihrer Bezugspersonen zu erkennen, auch in Bezug auf die individuelle Leiblichkeit. Somit muss die Perspektive Pflegender laut der Fachkommission (2020a, S. 8) sowohl rational-analytische als auch phänomenologisch-hermeneutische Anteile besitzen, um pflegerische Handlungs- und Beziehungsprozesse professionell gestalten zu können.
Vereinfacht gesagt, bezeichnet rational-analytisch im Sinne der Fachkommission das wissenschaftlich fundierte Regelwissen. Daraus resultierende Tätigkeiten finden auf drei Regulationsebenen statt: die intellektuelle, die wissensbasierte perzeptiv-begriffliche und die automatisierte Ebene (vgl. Hacker und Sachse 2014, S. 36). Das Regelwissen wird zusätzlich durch die Fähigkeit der Eigenanalyse ergänzt, um Fehler im eigenen Pflegehandeln aufzudecken und das Pflegehandeln anpassen zu können (vgl. Fachkommission 2020a, S. 8). Wissenschaftlich fundiertes, forschungsbasiertes Regelwissen stellt eine wichtige Grundlage in der professionellen Pflege dar, denn durch dieses können „Prävention, Diagnostik, Intervention und Ergebnis empirisch abgesichert erfolgen“ (Brandenburg und Dorschner 2015, S. 38). Darüber hinaus befähigt es Pflegende, ein gleichwertiger Partner in der Interdisziplinarität zu sein (vgl. Brandenburg und Dorschner 2015, S. 38).

Ergänzt wird das Pflegehandeln durch phänomenologisch-hermeneutische Anteile. Pflege ist ein „Beziehungsberuf“ (Brieskorn-Zinke 2019, S. 169) und wird somit durch mehr beeinflusst, als durch Regelwissen greifbar wäre. Der lebensweltorientierte Ansatz bezieht den zu Pflegenden als Ganzes mit ein und geht weit über rein körperliche Erscheinungen hinaus. Es umfasst das individuelle Krankheitserleben innerhalb der „biografischen Einbettung“ (Friesacher 2008, S. 262). Diese jeweilige Lebenswelt gilt es durch die Pflegefachkraft zu interpretieren, was wiederum die Folgeinterpretationen beeinflusst. Es kann bei diesem spiralförmigen Aufbau der Interpretation der individuellen Lebenswelt auch von hermeneutischer Fallkompetenz gesprochen werden.

Somit ergibt sich im Pflegehandeln eine doppelte Handlungslogik: wissenschaftlich fundiertes Regelwissen und hermeneutische Fallkompetenz bedingen und beeinflussen sich gegenseitig. Es geht darum, sich auf den zu Pflegenden und die Bezugspersonen einzulassen und die individuelle Situation zu erfassen. Auf Grundlage dessen werden Wissensbestände ausgewählt und in den Aushandlungsprozess eingebracht (vgl. Walter 2015, S. 7).

Pflegerisches Handeln wird zusätzlich durch weitere Faktoren beeinflusst. So sind zum einen die Machtverhältnisse zwischen Pflegefachkraft und zu Pflegenden zu beachten und durch die Pflegefachkraft immer wieder zu reflektieren (vgl. Fachkommission 2020a, S. 9) und zum anderen ist die Bindung an „gesellschaftlich vorgegebene Prioritäten und Opportunitäten“ (Schroeter 2013, S. 23), die das Pflegehandeln beeinflussen, zu berücksichtigen.

Am Ende dieses Abschnitts wird betont, dass die aufgeführten Handlungsverständnisse jedoch nicht isoliert betrachtet werden dürfen, sondern dass sich alle miteinander verschränken und zusammen wirken. Es ist Aufgabe der Lehrkräfte, die Auszubildenden auf dieses komplexe Handlungsverständnis vorzubereiten, diese in Lernprozessen zu reflektieren und anhand von authentischen Fallsituationen in Kombination mit wissenschaftlichem Regelwissen eine hermeneutische Fallkompetenz aufzubauen (vgl. Fachkommission 2020a, S. 10). Nach der Ansicht der Fachkommission (2020a, S. 10) lassen sich die Widersprüche und Unvorhersehbarkeiten im Pflegealltag in Lernsituationen reflektieren. Hierfür gibt die Fachkommission aber keine allgemeinen Regeln an, sondern nur pflegedidaktische Anregungen in Bezug auf die Publikationen der Fachkommission.

2.2.3. Didaktisch-pädagogische Grundsätze

Da die generalistische Ausbildung bundeseinheitlich erfolgen soll, wurden dem Begründungsrahmen auch didaktisch-pädagogische Grundsätze hinzugefügt. Diese Grundsätze sollen verdeutlichen, mit welchen Lernarrangements sich Auszubildende die erforderlichen Kompetenzen aneignen können. In den kompletten Rahmenlehr- und Rahmenausbildungsplänen sind diese Grundsätzen wiederzufinden, weshalb im folgenden Abschnitt auch teilweise die Konstruktionsprinzipien mit einbezogen werden. Eine detaillierte Darstellung der Grundsätze ist

sinnvoll, um anschließend die Gemeinsamkeiten mit der Projektarbeit und eine Ergänzung durch diese rechtfertigen zu können.

Basis der Ausbildung ist die Vermittlung von beruflichen Handlungskompetenzen zur selbstständigen, umfassenden und prozessorientierten Pflege von Menschen aller Altersgruppen. Die Handlungskompetenzen umfassen methodische, soziale, interkulturelle und kommunikative Anteile sowie Lernkompetenz, Fähigkeiten zum Wissenstransfer und zur Selbstreflexion (vgl § 5 Abs. 1 S. 1 PflBG). All dies hat zum Ziel, die Auszubildenen dazu zu befähigen, dass sie auch in Zukunft die Bereitschaft und Befähigung besitzen, die eigene fachliche und persönliche Weiterentwicklung sicher zu stellen (vgl. Fachkommission 2020b, S. 10). Die zu erwerbenden Kompetenzen sind in der PflAPrV Anlage 1-4 geregelt.
Nach der Fachkommission sind Kompetenzen Handlungsvoraussetzungen, „die sich in den spezifischen Anforderungen innerhalb pflegerischer Handlungsfelder konkretisieren." (Fachkommission 2020a, S. 13).
Noch genauer ist die Kompetenzdefinition nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen:
„Die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. […]" (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen und Deutschland 2013, S. 13).
Beide Definitionen zeigen auf, dass Kompetenzen individuelle Fähigkeiten sind, die sich auf das Handeln auswirken. Somit ergibt sich auch, dass Kompetenzen als Tiefenstruktur nur durch das Handeln als Oberflächenstruktur sichtbar werden. Das gezeigte Handeln wird auch als Performanz bezeichnet (vgl. Meyer 2007, S. 147). Daraus wird durch die Fachkommission (vgl. 2020a, S. 13) abgeleitet, dass nur durch die Performanzbeobachtung oder die rekonstruktive Analyse beruflichen Handelns die Fähigkeit zum Handeln in komplexen Pflege- und Berufssituationen gedeutet werden kann. Der Kompetenzbegriff soll durch ein umfassendes Bildungsverständnis abgesichert werden, damit Auszubildende nicht auf ihre Kompetenzen reduziert oder verzweckt werden (vgl. Fachkommission 2020b, S. 10). Gleichzeitig wird als Ergebnis geschlussfolgert, dass „Erwerb und Weiterentwicklung von Kompetenz […] handlungsorientierte Lernprozesse […] in der Pflegeschule [erfordern]" (Fachkommission 2020b, S. 12), da Kompetenzen in selbstorganisierten und subjektorientierten Bildungsprozessen erworben werden (vgl. ebd. 2020a, S. 14).

Wie dieses Bildungsverständnis nach meiner Auffassung zu verstehen ist und der handlungsorientierte Lernprozess gestaltet werden soll, wird nun im Folgenden aufgezeigt.
Das Bildungsverständnis der Fachkommission zielt nach meinem Verständnis auf reflektionsfähige und mündige Auszubildende ab. Sie sollen während der Ausbildung dazu befähigt werden, „über ein reflektiertes Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt zu verfügen"

(Fachkommission 2020a, S. 12). Ein reflektierendes Verhalten sich und anderen gegenüber setzt Mündigkeit voraus, denn dies befähigt zur Selbstbestimmung, zur Unabhängigkeit und für sich selbst einstehen zu können (vgl. Brockhaus 2022). Reflektionsfähigkeit und Selbstbestimmung geben die Möglichkeit zur gesellschaftlichen und politischen Mitbestimmung (vgl. Klafki 2007, S. 52f). Dies stellt ein wichtiges Grundprinzip für die Pflege dar. Denn nur wo Mitbestimmung stattfindet, kann für die eigenen und die Bedürfnisse anderer und auch einer Berufsgruppe eingestanden werden.
Schließlich befähigen Selbst- und Mitbestimmung zur Solidaritätsfähigkeit denen gegenüber, die nicht für sich selbst einstehen können (vgl. Klafki 2007, S. 52). Dies stellt ebenfalls ein bedeutsames Grundprinzip für die professionelle Pflege dar. Pflegefachkräfte unterstützen die Würde und die Rechte aller Menschen, setzen sich für Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit ein und fördern ein Umfeld, in dem Menschenrechte und Werte respektiert werden (vgl. Nurses, International Council of 2021, S. 9f).
Somit ist das Bildungsverständnis das der personalen Bildung. Personale Bildung als „[verantwortliche] Teilhabe an gesellschaftlichen und betrieblichen Entscheidungsprozessen sowie die Befähigung zum Aufbau und zur Gestaltung von Pflege- und Beziehungsprozessen“ (Fachkommission 2020a, S. 13). Aber auch als Befähigung zur kritischen Reflexion des eigenen Seins innerhalb von Macht- und Herrschaftsverhältnissen.

Der Ansatz der Fachkommission, dass Bildung hierbei über den Erwerb von Kompetenzen hinausgeht und Macht- und Legitimationsaspekte aufnimmt (vgl. ebd. 2020a, S. 13), kann kritisch betrachtet werden. Vereinfacht bezeichnet Bildung die Fähigkeit etwas tun zu können, was sich durch die Performanz beobachten lässt. Auch Macht- und Legitimationsaspekte aufzunehmen, bedarf einer Fähigkeit, setzt weitere Handlungsmöglichkeiten in Gang und setzt somit Bildung voraus. Darüber hinaus bedarf es der Mündigkeit Machtaspekte zu erkennen. Somit kann Bildung nicht über den Erwerb von Kompetenzen hinausgehen, sondern geht nur mit diesen einher.
Die Fachkommission führt diese Anmerkung leider nicht weiter aus, so dass es nicht möglich ist, ihren Ansatzpunkt weiter nachvollziehen oder verfolgen zu können. Sie lassen den Lesenden hier im Dunkeln zurück.

Die personale Bildung wird nach Ansicht der Fachkommission (2020a, S. 13) durch das Denken und die reflexive Einsicht in Widersprüche gefördert. Hier kommt es zur Bildung einer hermeneutischen Fallkompetenz: Widersprüche werden rekonstruiert, aufgedeckt und reflektiert (vgl. Fachkommission 2020a, S. 13). Die Synthese aus Thesis und Antithesis beeinflusst weitere darauf folgende Handlungen (vgl. Ludwig 2015, S. 220f) und gibt die Möglichkeit, „Routinen oder eingeschliffene Sichtweisen zu hinterfragen und zu revidieren oder weiterzuentwickeln“ (Fachkommission 2020b, S. 16). Hermeneutische Fallkompetenz ist daher, wie bereits

ausgeführt, eine wichtige Grundlage im professionellen Pflegehandeln. Dies bedeutet also, um ein hermeneutisches Fallverständnis zu entwickeln, bedarf es nicht nur einem Denken in Widersprüchen, sondern auch einer subjektorientierten Bildung. Die subjektorientierte Bildung ergänzt die personale Bildung.

Auch die subjektorientierte Bildung wird im Begründungsrahmen in den Fokus genommen. So lenkt die Fachkommission zwar den Blick auf die drei Parteien, Auszubildende, Lehrende und zu Pflegende und ihre Bezugspersonen, bezieht ihre Ausführungen jedoch nur auf die Auszubildenden (vgl. Fachkommission 2020a, S. 12). „Subjektorientierung heißt im Falle der Auszubildenden konkret, dass im Lernprozess die Lebens- bzw. Berufswelt der Lernsubjekte und das Verhältnis der Auszubildenden zu möglichen Lerngegenständen in den Blick genommen werden.“ (ebd. 2020a, S. 12). Hier spielen soziale, personale, leibliche, institutionelle und gesellschaftliche Strukturen mit hinein. Denn Auszubildende eignen sich Lehrinhalte immer mit ihrem eigenen Assoziations- und Erfahrungshintergrund an (vgl. Oelke und Meyer 2021, S. 90). Somit muss Unterricht als eine Kooperation zwischen Lehrenden und Auszubildenden angesehen werden, in dem ein Informations- und Erfahrungsaustausch stattfindet. Dieser Austausch deckt bei allen Beteiligten unterschiedliche Deutungsmuster auf, die gezielt reflektiert werden und eine Auswirkung auf das Unterrichtsgeschehen mit sich bringen. Hierdurch ändern sich nicht nur die Konstruktionen der Lehrenden, sondern auch die der Auszubildenden. Diese Veränderung der eigenen Ansichten, sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden, bilden den Lernprozess und zielen in der Pflegedidaktik auch auf Veränderungen im Pflegehandeln ab (vgl. Darmann-Finck 2010, S. 159f). Denn auch im Pflegealltag werden die Auszubildenden mit Widersprüchen konfrontiert, die es zu bearbeiten gilt (vgl. Fachkommission 2020a, S. 12). Zur Unterstützung dieses Prozesses müssen demzufolge die Lerngegenstände über das Kognitive hinaus gehen und auch leibbezogene und emotionale Komponenten mit einbeziehen. Eine rationalistische Verkürzung würde den Lernprozess nicht gerecht werden und die Wahrnehmung des Selbstverhältnisses zum eigenen Erleben behindern (vgl. Fachkommission 2020a, S. 12; Brieskorn-Zinke 2019, S. 170). „Subjektorientierung bedeutet, das Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, Strukturen des Objekt-Seins und Macht- und Herrschaftsverhältnissen kritisch zu reflektieren und offenzulegen, um gemeinsam Gestaltungsmöglichkeiten auszuloten“ (Fachkommission 2020a, S. 12). Daraus lässt sich ableiten, dass nur ein Bewusstsein für die eigenen Emotionen, die eigene Leiblichkeit und das Eingebettet-Sein in Machtverhältnisse ein Verständnis für die Leiblichkeit und die beeinflussenden Machtverhältnisse der zu pflegenden Menschen und ihrer Bezugspersonen schafft. Gemeinsam mit der Fähigkeit Widersprüche aufdecken und reflektieren zu können, kann schlussendlich eine hermeneutische Fallkompetenz aufgebaut werden.

Hierauf baut auch das Lehr-/Lernverständnis der Fachkommission auf. Wie oben bereits erwähnt, darf Lernen nicht auf die rationale Ebene verkürzt werden. Lernen ist immer durch

eigene, subjektive Erfahrungen geprägt und wird durch diese beeinflusst. Das gesamte Lehr-/Lernverständnis des Begründungsrahmens nimmt durchgehend darauf Bezug und bezieht diese Ansicht mit ein. Es ist Aufgabe der Lehrkraft, über die unterschiedlichen subjektiven Bedeutungen der Auszubildenden einen Verständigungsprozess in Gang zu setzen und so eine Lernumgebung zu schaffen, in der die Bedeutungen verglichen, reflektiert und gegebenenfalls modifiziert werden können (vgl. Fachkommission 2020a, S. 14). Dies soll „über pädagogische Handlungsmuster wie Unterstützen, Anregen, Beraten, Anleiten, Erklären bzw. über einen situativen Wechsel von aktiver und reaktiver Rolle der Lehrenden“ (ebd. 2020a, S. 14) geschehen. Auch auf den reflexiven Umgang mit Widersprüchen wird noch einmal Bezug genommen. So soll dieser mit den subjektiven Deutungs- und Handlungsmustern in Zusammenhang gebracht und in den Lernprozess mit einbezogen werden. Ein Umgang mit Widersprüchen und subjektiven Bedeutungen geht jedoch auch immer mit Emotionen aller Beteiligten einher. Daher muss auch die Rolle dieser im Lernprozess betrachtet werden (vgl. ebd.2020a, S. 14). So beschreibt die Fachkommission, dass nicht nur die Auszubildenden Emotionen aufzeigen, sondern auch „die Lerngegenstände selbst in hohem Maße mit Emotionen verbunden“ (ebd. 2020a, S. 14) sind. Daher müssen, hier wiederholt sich die Fachkommission immer wieder, die entstehenden Emotionen in ihrem leibgeschichtlichen Gewordensein betrachtet, angenommen und mit einbezogen werden. Dies soll im Rahmen von erfahrungs- und biografieorientierten Lernprozessen geschehen. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, diese Lernprozesse und auch die eigene Haltung in diesem Prozess zu reflektieren (vgl. ebd.2020a, S. 14).

Zugleich sollte sie die impliziten und expliziten Lernmodi berücksichtigen und Raum geben, diese reflektieren zu können. Beide Lernmodi gehen an allen Lernorten miteinander einher. Explizites Lernen passiert bewusst, implizites Lernen hingegen passiert unbewusst und geschieht meist nebenbei (vgl. Bak 2019, S. 50). So werden durch die Auszubildenden auch unbewusst im Pflegealltag Verhaltensweisen erlernt, die das zukünftige Pflegehandeln beeinflussen. Es ist daher von besonderer Bedeutung Lernangebot zu schaffen, die die Möglichkeit geben, dass das implizit Erlernte aufgedeckt und reflektiert wird, um so gegebenenfalls auch problematische Handlungsmuster bewusst zu machen (vgl. Fachkommission 2020a, S. 15).

Grundlage des Lehr-/Lernverständnisses ist es nach Ansicht der Fachkommission, dass stets die Diversität der Auszubildenden durch die Lehrkraft mitgedacht werden sollte (vgl. ebd. 2020a, S. 15). Diversität sollte dabei von der inneren Dimension, die z.B. das Geschlecht oder die ethische Herkunft beinhaltet, über die Dimension der Persönlichkeit, hin zur äußeren und organisationalen Dimension betrachtet werden (vgl. Mazziotta et al. 2016, S. 5f). Daher sollte die Lehrkraft ein reflektiertes Verständnis über Diversität, deren Auswirkung im Lernprozess und diagnostische Fähigkeiten zur Identifizierung von Diversitätsaspekte besitzen. Hier empfiehlt die Fachkommission, sowohl schon differenzierte Lernangebote im Curriculum festzuhalten als auch individuelle Förderungen anzubieten. Ein besonderes Augenmerk sei hier auf

den didaktischen Hinweis der Fachkommission gelegt, dass sich Projekte als vielfältige Möglichkeit zur Differenzierung anbieten (vgl. Fachkommission 2020a, S. 15). Betrachtet man diese Vorschläge in den Rahmenlehrplänen, so beschränkt sich „Projekt“ jedoch überwiegend in das Hineinversetzen in andere Rollen und anschließend hieraus etwas zu entwickeln oder ein Thema für die gesamte Schule auszuarbeiten (vgl. Fachkommission 2020b, S. 56).
Gesamtbetrachtet stützt sich das Lehr-/Lernverständnis der Fachkommission auf Lernen als einen sozialen Prozess, der innerhalb von kooperativen und kollaborativen Lernangeboten stattfinden soll. Innerhalb der Gruppe der Auszubildenden selbst und gemeinsam mit der Lehrkraft entsteht ein Beziehungsprozess, der Lernen möglich macht. Es bleibt aber Aufgabe der Lehrkraft Lernangebote zu schaffen, die die subjektiven Bedeutungen, Widersprüche, Emotionen und Diversität berücksichtigen und für eine Lernumgebung sorgt, in der Lernen durch die Lernsubjekte vollzogen werden kann (vgl. Fachkommission 2020a, S. 15). Dabei muss jedoch ebenfalls berücksichtigt werden, „dass Lehrende ihre subtile Einflussnahme auf die Auszubildenden über ihre didaktischen Entscheidung ebenso fortlaufend reflektieren wie die Herrschaftsstrukturen im Schulsystem“ (ebd. 2020a, S. 15).

Eine viel diskutierte Grundlage der Rahmenlehrpläne stellt das situationsbezogene Lernen dar. Situationsbezogenes Lernen geht dabei stets mit exemplarischem Lernen einher (vgl. Fachkommission 2020a, S. 15, 2020b, S. 15). Es wird abgerückt von dem ‚Zwang‘ der Vollständigkeit des Lehrinhalts, hin zu Lehrinhalt der mit Hilfe von anschaulichen Beispielen allgemeine Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten verdeutlicht (vgl. Fachkommission 2020b, S. 15). Dieses Vorgehen greift beim Verknüpfen von Situationsorientierung und Exemplarität auf die Weise, dass Lernsituationen so ausgesucht werden, dass sie ein „Spiegel des Ganzen“ (Wagenschein 1956, S. 215) darstellen und „das Ganze […] im Teil anwesend“ (ebd. 1956, S. 215) ist. Somit können Situationen in unterschiedliche Richtungen bedeutsam sein: subjektiv bedeutsam für alle Beteiligten, nur für die Auszubildenden oder die zu pflegenden Menschen und ihre Angehörige oder aber gesellschaftlich und berufspolitisch. Die Auszubildenden sollen sich mit einer Pflege- oder Berufssituation auseinandersetzen und die Inhalte dessen vertieft bearbeiten. Das Ganze soll mit pflege- und bezugswissenschaftlichen Wissensbeständen ergänzt und verschränkt werden. Anschließend sollen die gewonnenen Erkenntnisse abstrahiert und auf ähnlich geartete Situationen projiziert werden. Dies bedarf einer Transferkompetenz, die im Lernprozess erworben und gefestigt werden soll und schlussendlich im professionellen Pflegehandeln Anwendung finden kann. Gleichzeitig stärkt es die Verbindung zwischen schulischer und pflegerischer Praxis (vgl. Fachkommission 2020a, S. 16f). Es soll kein reproduktives Wissen erlangt werden, sondern die Fähigkeit Zusammenhänge selbst herausarbeiten und daraus Handlungsmöglichkeiten ableiten zu können. Hierbei stellt jedoch exemplarischer Unterricht Lehrkräfte vor hohe Anforderungen, da diese selbst ermitteln und stetig reflektieren müssen, welche Lernsituationen für die generalistische Pflegeausbildung geeignet sind. Dies

setzt „didaktische und fachwissenschaftliche Kompetenzen der Lehrenden“ (ebd. 2020a, S. 16) voraus. Zugleich muss das erworbene Wissen mit den Auszubildenden wiederholt, geübt, erprobt und angewandt werden und unter Beweis stellen, dass es auch auf andere Gegenstände und Situationen anwendbar ist (vgl. Klafki 2007, S. 155f) und somit den Zweck des exemplarischen Lernens erfüllt.

2.2.4. Kritische Würdigung

Mit den didaktisch-pädagogischen Grundsätzen setzt die Fachkommission einen Rahmen fest, wie Lehren und lebenslanges Lernen in der generalistischen Pflegeausbildung gestaltet und worauf Bezug genommen werden soll. Sie geben einen umfassenden Einblick in ihr Verständnis zu Lernen und Bildung.
Zusammengefasst setzt die Fachkommission nach meiner Auffassung auf folgende Schwerpunkte:

- Erwerb von Handlungskompetenzen
- Subjektorientierung
- Bildung als personale Bildung
- Lernen als sozialer Prozess
- Exemplarisches Lernen
- Situationsorientierung

Die Kombination aus den genannten Punkten soll für eine lernförderliche Lernumgebung sorgen und somit den Kompetenzerwerb und reflexive Einsichten ermöglichen (vgl. Fachkommission 2020a, S. 17). Die Auszubildenden sollen hierdurch zur selbstständigen, umfassenden und prozessorientierten Pflege und zur persönlichen und fachlichen Weiterentwicklung befähigt werden (vgl. § 5 Abs. 1 PflBG). Zugleich soll es als Orientierung für Lehrkräfte und die Curriculumsentwicklung dienen. Ziel ist es, eine Grundlage zu schaffen, auf der die generalistische Pflegeausbildung bundeseinheitlich gestaltet werden kann (vgl. Fachkommission 2020b, S. 7).

Zu Beginn der Rahmenpläne wird betont, dass der Begründungsrahmen, die Rahmenlehrpläne und die Rahmenausbildungspläne nur empfehlende Wirkung haben sollen. Hier stellt sich jedoch die Frage, welche Handlungsalternative möglich wäre. Die Antwort hierzu ist schnell gefunden. Derzeit gibt es meiner Ansicht nach keine Handlungsalternative, da durch die komplett neue Ausgestaltung der Pflegeausbildung zu viele Unsicherheiten t herrschen, als dass man mit den Empfehlungen etwas Neues schaffen könnte. Daher werden sich die meisten Schulen an die didaktisch-pädagogischen Grundsätze halten und ihr Curriculum und die Unterrichtseinheiten hiernach ausrichten. Als Gefahr befürchte ich hier jedoch die Einschränkung der *pädagogischen Freiheit.* Der Begründungsrahmen mit seinem Begleitmaterial

und auch die Rahmenlehrpläne geben ein überwiegend enges Gerüst vor, in dem Unterricht erfolgen und wie dieser ausgestaltet werden soll. Es lässt Lehrkräften wenig Spielraum, sich selbst in ihrer Aufgabe als Lehrender zu entfalten und selbst zu entscheiden, welche Methode die geeignete ist. Und genau hier sehe ich das Risiko, dass auf Grund der Verunsicherung, wie die neuen didaktisch-pädagogischen Grundsätze im Unterricht verankert werden sollen, sich unter dem Deckmantel etwas Neues auszuprobieren, alte Lehrmuster verfestigen und einen sicheren Hafen bieten. So könnten beispielweise Lernsituationen zwar als Einstieg in eine neue Curriculare Einheit genutzt werden, ob aber anschließend mit den Lernsituationen weitergearbeitet wird, bleibt fraglich. Lehrkräfte sollten den Spielraum behalten, wie sie welche Lehrinhalte vermitteln, wo sie Schwerpunkte setzen, wo eine Vollständigkeit nötig und wo Exemplarität von Bedeutung ist. *Pädagogische Freiheit* geht weit darüber hinaus, als nur zu entscheiden, welche Farbe ein Arbeitsblatt hat. Es ist die Leidenschaft für die Lehrkunst (vgl. Däschler-Seiler 2020, S. 479).

3. Mit Projektarbeit die Rahmenlehrpläne umsetzen

Die Fachkommission führt im Begründungsrahmen der Rahmenpläne noch aus, dass es handlungsorientierte Lernprozesse erfordert, um Kompetenzen zu erwerben und weiterzuentwickeln (vgl. Fachkommission 2020b, S. 12). Im Begleitmaterial des Begründungsrahmens wird diese Ausführung aber nicht mehr aufgegriffen. Mit den Vorgaben der Rahmenlehrpläne und des Begründungsrahmens und dem daraus eng gestrickten Rahmen im Hinterkopf, stellt sich somit die Frage, ob es handlungsorientierte Unterrichtsformen gibt, die diese Grundsätze berücksichtigen und somit den Begründungsrahmen ergänzen können.
Da sich als handlungsorientierte Unterrichtsform vor allem Projektarbeit zum umfassenden Kompetenzerwerb eignet (vgl. Oelke und Meyer 2021, S. 176), soll nun im folgenden Kapitel untersucht werden, ob und wie Projektarbeit die didaktisch-pädagogischen Grundsätze des Begründungsrahmens ergänzen und somit die Inhalte der Rahmenlehrpläne umsetzen kann. Die Einführung zur Projektarbeit wurde bewusst kurz gehalten, da es vorerst nicht um die genaue Durchführung der Projektarbeit im Pflegeunterricht geht, sondern welche Merkmale der Projektarbeit eine gemeinsame Schnittmenge mit den Merkmalen des Begründungsrahmens ergeben.

3.1. Projektarbeit– Ein Einblick

Bei der Projektarbeit handelt es sich um ein Unterrichtskonzept, das einen längeren Zeitraum des Lernens umschließt (vgl. Traub 2012, S. 73). Oelke und Meyer (vgl. 2021, S. 175) bezeichnen Projektarbeit daher auch als methodische Großform. Projektarbeit steht dabei jedoch nicht als alleiniges Unterrichtskonzept da, sondern in einer Wechselbeziehung zu anderen Unterrichtskonzepten, wie dem lehrgangsförmigen und individualisierendem Unterricht.

Die Lehrenden und Lernenden entscheiden sich gemeinsam für ein zu bearbeitendes Thema, dass aus der Lebenswelt der Lernenden entnommen wird. Wichtig ist hier, dass die Lernenden das gewählte Thema oder Problem tangiert und sich weitere zu bearbeitende Probleme aufzeigen. Projektarbeit kann dabei über Fächergrenzen hinaus Anwendung finden (vgl. Oelke und Meyer 2021, S. 175; Traub 2012, S. 73). Es ist allerdings nicht dafür geeignet, vollkommen neue Fähigkeiten oder neues Wissen anzueignen (vgl. Jank und Meyer 2018, S. 45). Projektarbeit dient viel mehr dazu, auf Vorwissen zurückgreifen zu können, geeignete Lernstrategien auszuwählen und den Lernprozess eigenständig zu organisieren und durchzuführen. Die Lernenden arbeiten meist in Gruppen und legen gemeinsam Ziele fest und koordinieren den Lösungsweg (vgl. Traub 2012, S. 73). Eine Projektarbeit kann Tage aber auch Wochen in Anspruch nehmen, je nach Umfang des zu bearbeitenden Themas.

Damit die Lernenden jedoch einen Rahmen besitzen, in dem ihr Lernen und ihre Handlungen ablaufen und Unterricht nicht beliebig wird, ist die Projektarbeit in fest vorgeschriebene, einander ergänzenden Phasen gegliedert. Diese Phasen orientieren sich am methodischen Grundrhythmus von Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung. Meyer (vgl. 2007, S. 74) spannt diesem Grundrhythmus noch eine Phase der Aushandlung der Projektziele vor. Traub (vgl. 2012, S. 72) betont darüber hinaus, dass die Phasen aus kollektiven, individuellen und subjektiven Verarbeitungsphasen bestehen müssen und zusätzlich Schnittstellen eingebaut werden sollten, in denen die bisherigen Erarbeitungen reflektiert oder weitere Absprachen getroffen werden können.

Zur Veranschaulichung eines möglichen Ablaufs der Projektarbeit wurde eine Grafik (Abb. 1) in Anlehnung an Traub (vgl. 2012, S. 104) und Meyer (vgl. 2007, S. 74) erstellt.

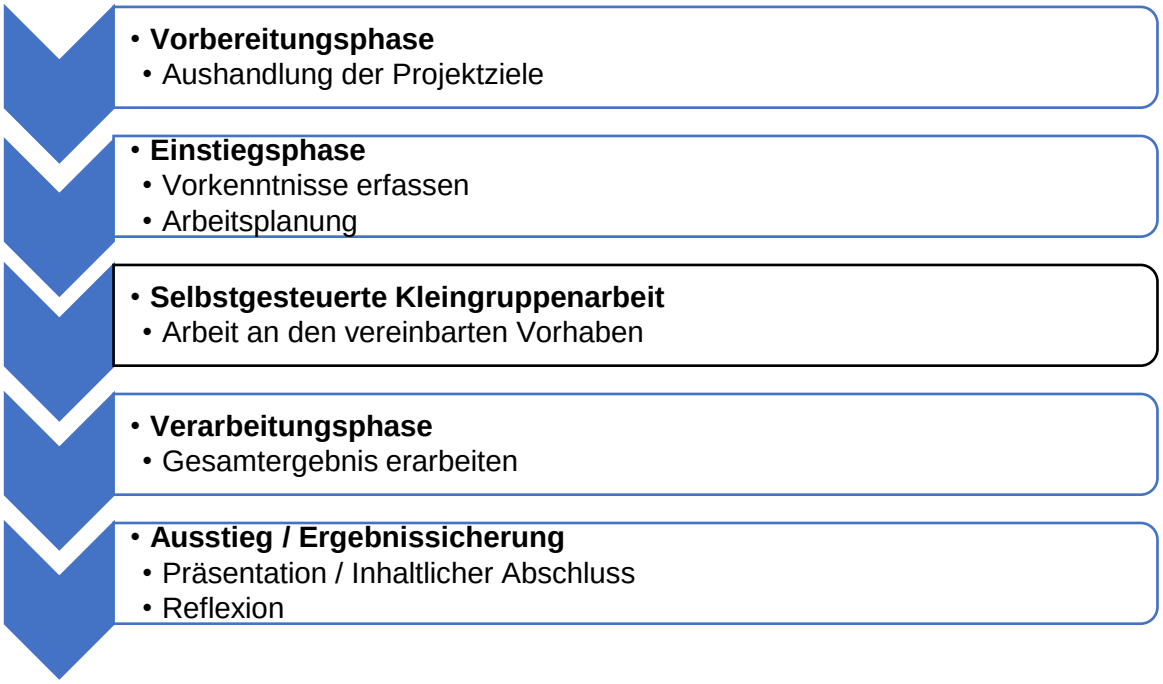

Abb. 1: Möglicher Ablauf Projektarbeit; Quelle: In Anlehnung an Traub, 2012, S.104 und Meyer, 2007, S.74

Jeder Phase sind ein oder mehrere Arbeitsschritte zugeteilt, auf die die jeweils folgende Phase aufbaut. Somit hat jede Phase der Projektarbeit ihre Bedeutung und wird als notwendig angesehen.
Zwischen der Phase der selbstgesteuerten Kleingruppe und der Phase der Verarbeitung kann noch eine Phase der Reflexion, für Zwischenergebnisse oder für neue Absprachen eingebaut werden (vgl. Meyer 2007, S. 74).
Mit Hilfe des selbstgesteuerten Lernens, dem Nutzen aller Sozialformen und einer Vielzahl an Lernmethoden fördert Projektarbeit bei den Lernenden alle Ebenen der Handlungskompetenz. Neben der Fachkompetenz sind dies auch die soziale, methodische und personale Kompetenz (vgl. Traub 2012, S. 73; Meyer 2007, S. 176). Mittelpunkt stellt aber die Kooperation innerhalb der Gruppe der Lernenden dar. So bedarf die Projektarbeit ein hohes Maß an Kommunikation zwischen den Lernenden, bspw. das gemeinsame Erarbeiten des Themas, gegenseitige Hilfestellung, die Findung von neuen Ideen oder Absprachen treffen (vgl. Gudjons 2014, S. 101).
Durch das selbstgesteuerte Lernen ändert sich auch die Rolle der Lehrkraft. So tritt die Lehrkraft in den Hintergrund und fungiert als Moderator:in, Berater:in oder auch als Expert:in. Sollte doch Bedarf bestehen, dass sich die Lehrkraft einbringen muss, dann jedoch immer als gleichberechtigtes Teammitglied (vgl. Meyer 2007, S. 176). Doch vor allem zu Beginn der Projektarbeit kommt der Lehrperson eine bedeutende Rolle zu. So hat die Lehrperson die Aufgabe, darauf zu achten, dass die Wahl des Themas die Anforderungen der Projektarbeit erfüllt und den Lernkompetenzen der Lernenden entspricht (vgl. Bender 2021, S. 45). Durch die Änderung von lehrer:inaktiv zu schüler:inaktiv hat die Lehrkraft die Möglichkeit die Lernenden bezüglich ihrer Kompetenzen zu beobachten und so neue Einblicke zu gewinnen. Das Beobachten und die daraus gewonnen Erkenntnisse können anschließend für neue Projektarbeiten genutzt werden und diese positiv beeinflussen.
Im Folgenden werden nun die Merkmale einer Projektarbeit dargestellt. Diese lehnen sich an die Merkmale nach Traub (vgl. Traub 2012, S. 75f) und Gudjons (vgl. Gudjons 2014, S. 79–92) an.

Prozessorientierung: Ausgangspunkt der Projektarbeit ist, dass der ganze Vorgang ein stetiger Prozess ist. Das Endergebnis zielt nicht auf den reinen Wissenserwerb ab, sondern es wird sich an dem fortlaufenden Lern- und Arbeitsprozess und den nötigen Methoden orientiert, um zum gewünschten Endprodukt zu kommen. Dabei ist wichtig, dass stets berücksichtigt wird, dass Wissen nur vorläufig und veränderbar ist. Die Prozessorientierung geht eng mit der Handlungsorientierung einher.

Selbststeuerung des Lernens: Selbstgesteuertes Lernen beinhaltet die Motivation etwas zu lernen und sich selbst zu erarbeiten, die Strategien sich selbst etwas anzueignen, die Fähigkeit sich selbst zu reflektieren und zu regulieren und die Bewusstheit über die eigene Person und

die eigenen Fähigkeiten. Projektarbeit kann nicht ohne selbstgesteuertes Lernen gedacht werden.

Handlungsorientierung: Die Handlungsorientierung fasst das gesamte Vorgehen der Lernend auf. So benötigt der Prozess der Projektarbeit ein durchgehendes Handeln der Lernenden. Sie bestimmen selbst ihre Lernziele, einigen sich auf ein Handlungsprodukt und die Vorgehensweise, führen die Projektarbeit eigenständig durch und reflektieren diese abschließend. Die Orientierung an Handlungen soll die Lücke zwischen „Tun“ und „Wissen“ schließen.

Soziales Lernen: Soziales Lernen spielt in der Projektarbeit eine große Rolle. Die Lernenden arbeiten gemeinsam, teilweise in Kleingruppen, am Projektthema. Dies setzt gegenseitige Absprachen, Rücksichtnahme und Interaktion voraus. Auch können Konflikte entstehen, für die eine Lösung gefunden werden muss. Es ist ein voneinander und miteinander lernen.

Schüler:innenorientierung: Zur erfolgreichen Durchführung der Projektarbeit ist die Schüler:innenorientierung unabdingbar. Die Interessen, Vorerfahrungen und Vorwissen der Lernenden stehen im Mittelpunkt. Sie beeinflussen die Wahl des Projektthemas, müssen aktiviert werden und sorgen somit dafür, dass neue Erfahrungen und Kenntnisse gesammelt werden können. Das vorhandene Wissen und die bisherigen Fähigkeiten der Lernenden beeinflussen den Lernprozess und Ablauf der Projektarbeit.

Problemorientierung: Grundlage der Projektarbeit ist die Orientierung an einem Problem. Dieses Problem ergibt sich aus einer Sachlage, die die Lernenden interessiert und zum Nachdenken anregt. Damit die Projektarbeit erfolgreich abläuft, muss das Problem von den Lernenden selbst ausgewählt werden. Es sollte einen Alltagsbezug besitzen, weitere Fachbereiche mit einbeziehen und für den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten geeignet sein.

Reflexion: Die Reflexion während und nach dem Beendigen der Projektarbeit ist sowohl für den Lernprozess von Bedeutung als auch für die gesamte Gruppe. Durch das Bewusstmachen von Stärken und Schwächen ergeben sich für zukünftige Herausforderungen mehrere Chancen: Handlungen, Lernstrategien und die Durchführung und Kooperation innerhalb der gesamten Gruppe können angepasst werden und den Prozess noch effektiver gestalten.

Produktorientierung: Die Projektarbeit hat immer ein Produkt als Endergebnis zum Ziel. Dieses Produkt kann viele Formen haben. So kann es bspw. eine Broschüre, Wandzeitung, Filmaufnahme oder aber auch eine Podiumsdiskussion sein. Wichtig ist, dass das Produkt für alle Beteiligten nützlich und sinnvoll ist und von anderen zur Kenntnis genommen und reflektiert werde kann. Dennoch ist nicht nur die Qualität des Produkts für die Projektarbeit entscheidend, sondern viel mehr die Qualität des Prozesses, der zum Produkt geführt hat.

Allen Merkmale muss bei der Projektarbeit Beachtung geschenkt werden. Hierbei ist auch jedes Merkmal gleich wichtig, denn nur gemeinsam lassen sie die Projektarbeit erfolgreich gelingen.

3.2. Schnittstellen zwischen Projektarbeit und Begründungsrahmen

Betrachtet man nun die Merkmale des Begründungsrahmens und die Merkmale der Projektarbeit, so scheinen sie auf den ersten Blick nur bedingt etwas gemeinsam zu haben. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass das Zusammenspiel der Merkmale der Projektarbeit die Merkmale des Begründungsrahmens enthalten und somit diesen ergänzen können.

3.2.1. Dekonstruktion, Konstruktion und Rekonstruktion

Es ist allgemein bekannt, dass der demographische Wandel, die gesellschaftlichen Veränderungen und auch die Technisierung alle Bereiche des öffentlichen und wirtschaftlichen Lebens vor Herausforderungen stellt. Daraus logisch folgernd betrifft dieser Wandel auch den pflegerischen Bereich und somit auch das professionelle Pflegehandeln. Um handlungsfähig zu bleiben, bedarf es daher eines stetigen Überdenkens des eigenen Handelns und des Pflegeverständnisses. Diese Notwendigkeit sieht auch die Fachkommission und setzt zur Mitgestaltung der Zukunft die Fähigkeit zur Dekonstruktion, Konstruktion und Rekonstruktion pflegerischer Kompetenzen voraus (vgl. Fachkommission 2020a, S. 11).

Die Konstruktion von Kompetenzen ist Grundlage der generalistischen Pflegeausbildung und die Vermittlung und Festigung dieser sollte daher auch Grundlage des pflegedidaktischen Handels sein. Doch nur die Konstruktion von Kompetenzen ist nicht ausreichend. Hier setzen die Dekonstruktion und Rekonstruktion an.

Die Dekonstruktion ist dem Ursprung nach ein Phänomen der Philosophie und Philologie. Sie beschreibt die Aufdeckung von Widersprüchen und die Zerlegung der Metaphysik (vgl. Zima 2016, S. 30). Dies ist auch auf die pflegerischen Kompetenzen anwendbar. Es geht bei der Dekonstruktion von pflegerischen Kompetenzen nicht darum, diese komplett abzubauen und neue aufzubauen, sondern die Kompetenz wird an sich betrachtet. Sie wird in ihre Einzelteile zerlegt, was es möglich macht, Widersprüche aufzudecken und zu überdenken (vgl. Zima 2016, S. 30f). Gleichzeitig erhält man die Möglichkeit, die Kompetenz in ihren Grenzen abzustecken. Nicht aus negativer Sicht, sondern um sich deren Handlungsspielraum bewusst zu werden (vgl. Heidegger 2006, S. 22f). Dieser Vorgang sorgt dafür, dass sich der Sinn einer Kompetenz erschließt und diese anwendbar bleibt.

Die Rekonstruktion hingegen bezeichnet das Wiederherstellen oder detaillierte Erschließen und Darstellen von etwas (vgl. Dudenredaktion o.J.b). Im Gegensatz zur Dekonstruktion geht es bei Rekonstruktion darum, dass eine Kompetenz vorher bewusst oder unbewusst zerlegt wird, um dann detailliert erschlossen und wiederhergestellt zu werden. Es geht also nicht nur

darum, die Kompetenz zu zerlegen, zu erschließen und sich darzustellen, sondern diese Kompetenz soll auch wiederhergestellt werden. Das Besondere an der Rekonstruktion ist jedoch, dass es sich hierbei nicht mehr um den Originalzustand handelt. Somit gibt die Rekonstruktion die Möglichkeit, beim Wiederherstellen Änderungen vornehmen zu können. Und da liegt auch die Chance für die pflegerische Kompetenz. Das detaillierte Erschließen der Kompetenz ermöglicht es, diese in abgewandelter Form wiederherzustellen und somit geänderten Bedingungen anzupassen.

Die Fachkommission setzt innerhalb der Rahmenpläne auf *Bildung als personale Bildung*. Die Auszubildenden sollen hierbei zur Dekonstruktion, Konstruktion und Rekonstruktion pflegerischer Kompetenzen befähigt werden. Wie bereits beschrieben, beinhaltet personale Bildung mehrere Komponenten. Zum einen beinhaltet es die Fähigkeit zur Reflexion gegenüber sich selbst, anderen und der Welt und zum anderen die Fähigkeit zur Teilhabe an unterschiedlichen Entscheidungsprozessen und die Fähigkeit zur Gestaltung von Pflege- und Beziehungsprozessen (vgl. Fachkommission 2020a, S. 12f). Die Auszubildenden sollen dazu befähigt werden ein hermeneutischen Fallverstehen zu entwickeln. Erreicht werden soll das Ganze, durch das Denken und die reflexive Einsicht in Widersprüche. Die Auszubildenden sollen Widersprüche rekonstruieren, aufdecken und reflektieren und erhalten dadurch die Möglichkeit, sich selbst zu hinterfragen und gegebenenfalls zu revidieren oder weiterzuentwickeln (vgl. Fachkommission 2020a, S. 16). All dies soll dazu befähigen pflegerische Kompetenzen dekonstruieren, konstruieren und rekonstruieren zu können.

Nun stellt sich die Frage, welche Merkmale der Projektarbeit hier greifen können und zum gleichen Ziel führen.

Das Lernen durch Widersprüche und die hieraus gewonnene reflexive Einsicht spiegelt sich auch in den Merkmalen der *Problemorientierung* und *Reflexion* wider. Auf den ersten Blick scheinen die Merkmale Widersprüche und Problemorientierung wenige Gemeinsamkeiten zu haben. Jedoch zielen beide darauf ab, dass sich die Lernenden mit einem „Problem“ auseinandersetzen. Beim Widerspruch nehmen die Lernenden eine Diskrepanz zwischen dem Erlebten und dem objektiv Richtigen wahr. Für diese Diskrepanz muss eine geeignete Handlungsalternative gesucht werden. Genauso verhält es sich mit der Problemorientierung. Die-Lernenden sollen sich anhand eines Problems aus ihrer Lebenswelt eigenständig Wissen erarbeiten und dadurch zu Lösungsstrategien gelangen (vgl. Gudjons 2006, S. 75). Dabei ist wichtig, dass sie das Problem tangiert und eine bleibende Bedeutung besitzt (vgl. Traub 2012, S. 64f). Somit beanspruchen sowohl Widersprüche als auch die Orientierung an Problemen, dass sie das alltägliche Leben der Lernenden berühren. Im Sinne der Pflegedidaktik wird am besten ein Problem oder Widerspruch gewählt, die dem Arbeitsleben oder Pflegealltag entspringen. Wichtig ist, dass das Problem neuartig ist, um das Interesse hochzuhalten (vgl. Gudjons 2014, S. 79). Durch die Arbeit an Problemen und auch Widersprüchen können die

Lernenden „Problemlöse- und Selbststeuerungsfertigkeiten“ (Gudjons 2006, S. 75) erwerben. Beides zielt darauf ab, Fähigkeiten zu besitzen, um auch zukünftige Herausforderungen meistern zu können.
Hier kann nun auch das Merkmal der Reflexion aufgegriffen werden. Es spiegelt das Merkmal der reflexiven Einsichten wider. Reflektionsfähigkeit sorgt während der Projektarbeit dafür, sich selbst und den derzeitigen Lernprozess zu betrachten, zu überdenken und gegebenenfalls anzupassen (vgl. Traub 2012, S. 70). Aber auch die Reflektion der eigenen Ergebnisse und der der anderen Lernenden dient dazu, sich seiner eigenen Fehler bewusst zu werden bzw. konstruktive Kritik zu üben und dies umsetzen zu können. Gleichwohl zielt Reflektionsfähigkeit auf eine noch größere Bedeutung ab, die der Selbstreflexion. Anhand der Projektarbeit kann die Selbstreflexion mit Hilfe der Reflexion des eigenen Lernprozesses geübt werden, um dann in den Pflegealltag übertragen zu werden und zur Reflexion des eigenen Handelns angewandt zu werden. Denn besonders in der professionellen Pflege ist es von Bedeutung, die eigenen Hintergründe und Folgen des eigenen Verhaltens zu reflektieren (vgl. Oelke und Meyer 2021, S. 345). Im Zusammenspiel mit der Problemorientierung ergibt sich für Auszubildende die Möglichkeit Problemlösungs- und Selbststeuerungsfertigkeiten zu erwerben und gleichzeitig ihr Handeln reflektieren zu können. Da die Probleme der Projektarbeit aus dem direkten Erleben der Auszubildenden ausgewählt werden, ermöglicht es darüber hinaus, ihre Rolle in diesem Setting bewusst wahrnehmen, reflektieren und an ihrer Haltung arbeiten zu können. Zugleich setzen beide Merkmale darauf, etwas im Detail zu analysieren, um dann daraus Konsequenzen abzuleiten, sei es eine Problemlösungsstrategie oder eine veränderte Haltung. Beides befähigt in Kombination somit auch zur Dekonstruktion, Konstruktion und Rekonstruktion pflegerischer Kompetenzen.

Somit zeigt sich, dass die Problemorientierung und Reflexion die gleichen Ziele verfolgen, wie die im Begründungsrahmen aufgeführte personale Bildung. Und somit zur Dekonstruktion, Konstruktion und Rekonstruktion pflegerischer Kompetenzen befähigen. Noch weiter gefasst, ermöglichen diese beiden Merkmale der Projektarbeit eine personale Bildung, weil Problemorientierung und Reflektion zum Denken und zur Einsicht in Widersprüche und auch zur Eigen- und Fremdreflektion befähigen. Es entsteht somit nicht nur eine Schnittmenge zwischen Bildung als personaler Bildung und Problemorientierung und Reflektion, sondern es entsteht die Möglichkeit personale Bildung mit Hilfe der Projektarbeit durch Problemorientierung und Reflektion zu erreichen.

3.2.2. Transfer zu anderen „Lerngegenständen“

Die Rahmenpläne setzen in der generalistischen Pflegeausbildung auf das *Exemplarische Lernen*. Es wurde bereits aufgezeigt, dass exemplarisches Lernen immer eng mit der *Situationsorientierung* verknüpft ist und beide miteinander einhergehen. Exemplarität bedeutet in

diesem Zusammenhang ein anschauliches Beispiel für typische Situationen aus dem Pflegealltag auszuwählen, an dem sich allgemeine Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten aufzeigen lassen (vgl. Fachkommission 2020a, S. 15). Diese werden anschließend von den Auszubildenden vertieft bearbeitet. „Der Lernende gewinnt über das am Besonderen erarbeitete Allgemeine Einsicht in einen Zusammenhang, Aspekt, eine Dimension […]“ (Klafki 2007, S. 144). Dadurch sollen die Auszubildenden Lösungsstrategien und Handlungsperspektiven entwickeln und schließlich eine Transferkompetenz erwerben, die verhilft ihr erworbenes Wissen auf andere Lerngegenstände anzuwenden.

Lerngegenstände bestehen immer aus einem Thema und einer Intention (vgl. Jank und Meyer 2018, S. 277). Somit ergibt sich auf Basis dieser Definition, dass es sich um einen neuen Lerngegenstand handelt, wenn sich die Intention oder das Thema ändert. Im Falle der Exemplarität ist es aber sinnvoll, wenn nur die Intention oder das Thema neu ist.

Auch die Projektarbeit gibt die Möglichkeit, Transferkompetenzen zu entwickeln und somit das erworbene Wissen auf andere Lerngegenstände anwenden zu können. Hier greift die Produktorientierung. Zu Beginn der Projektarbeit einigen sich die Lernenden gemeinsam mit der Lehrperson auf ein Handlungsprodukt. Das Handlungsprodukt muss zwei Merkmale miteinander vereinen: Zum einen muss es sich am Ziel der Lernenden orientieren, jedoch zum anderen auch fachlich angemessen und dem Lernstand der Lernenden entsprechen. Auf dieses Handlungsprodukt arbeiten die Lernenden eigenständig hin und identifizieren sich mit diesem (vgl. Jank und Meyer 2018, S. 319). Das innerhalb der Projektarbeit erarbeitete Produkt soll einen „Gebrauchs- und Mitteilungswert“ (Duncker und Götz 1984, S. 139) besitzen. Zum einen den Gebrauchswert in die Richtung derer, die das Produkt erarbeitet haben und zum anderen der Mitteilungswert gegenüber den anderen Lernenden, denen das Produkt präsentiert wird. Da das Endprodukt auf Grundlage eines Problems aus der Lebenswelt der Auszubildenden ausgewählt wurde, gibt es zugleich die Möglichkeit, dass die erarbeiteten Problemlösungen an der Wirklichkeit überprüft werden können. Darüber hinaus ist auch das dadurch erworbene Wissen ein anderes. Die Lernenden haben sich das Wissen selbst angeeignet und während des Prozesses erworben und angewandt. Somit handelt es sich nicht um „träges Wissen“, sondern um handlungsrelevantes Wissen (vgl. Gudjons 2014, S. 88). Zusätzlich kann auch pflege- und bezugswissenschaftliches Wissen erworben werden, wenn dies für das zu bearbeitende Problem von Bedeutung ist. Es bietet sich jedoch an, pflege- und bezugswissenschaftliches Wissen zu integrieren, da dieses direkt mit der passenden Situation verbunden wird und gleichzeitig im Rahmen der Transferkompetenz auf ähnliche Situationen projiziert werden kann. Dies gibt insgesamt die Möglichkeit, das erworbene Wissen miteinander zu verknüpfen und auch auf andere Handlungen anwenden zu können. Darüber hinaus bietet die Projektarbeit die Möglichkeit, Themeninhalte über Fächergrenzen hinaus zu bearbeiten (vgl. Gudjons 2014, S. 89). Dies ist vor allem für die generalistische Pflegeausbildung von

Bedeutung, da in den einzelnen Curricularen Einheiten oft viele unterschiedliche Themen beinhaltet sind und eine Verknüpfung untereinander damit erleichtert werden kann.

Auch hier zeigt sich somit, dass die Produktorientierung genauso wie das Exemplarische Lernen und die Situationsorientierung geeignet ist, Transferkompetenzen zu vermitteln. Die Lernenden werden durch den Erwerb handlungsfähigem Wissens dazu befähigt, dieses auf neue Lerngegenstände zu transferieren und anzuwenden.

3.2.3. Durch Mitgestaltung Angleichung in der asymmetrischen Lehrer-Schüler-Beziehung

In ihrem Begründungsrahmen setzt die Fachkommission auf die *Subjektorientierung* und schreibt diesem Merkmal eine große Bedeutung zu. Wie bereits ausgeführt, bedeutet Subjektorientierung für sie, dass im Lernprozess die Lebens- und Berufswelt der Auszubildenden in den Fokus genommen wird. Auch ihr Verhältnis zu den Lerngegenständen wird betrachtet (vgl. Fachkommission 2020a, S. 12). Dies spielt vor allem eine Rolle im Lernprozess, da für diesen unterschiedlichste Strukturen und deren Bedeutung für den Lernenden eine Rolle spielen. Dies sind soziale, personale, leibliche, institutionelle und gesellschaftliche Strukturen. Um die Lernenden und ihre Lebenswelt besser einbeziehen zu können, werden die Lehrenden dazu angehalten, Unterricht als eine Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden anzusehen und Erfahrungen und Informationen auszutauschen. Dadurch erhalten alle die Möglichkeit, ihre und die Deutungsmuster der anderen aufzudecken und zu reflektieren und so das Unterrichtsgeschehen zu beeinflussen. Ein weiterer unterstützender Aspekt ist hierbei das Einbeziehen von emotionalen und leibbezogenen Komponenten und ein Hinausgehen über rein kognitive Lerngegenstände. Somit können subjektive Deutungen mit in den Unterricht aufgenommen und zu Lerngegenständen ausgehandelt werden. Dies alles soll den Auszubildenden ermöglichen, die Spannungsfelder im Pflegeberuf wahrzunehmen, kritisch zu reflektieren und offenzulegen und gemeinsam Gestaltungsmöglichkeiten ausloten zu können (vgl. Fachkommission 2020a, S. 12).

Ausschlaggebend ist daher, um die Auszubildenden für diese Spannungsfelder zu sensibilisieren und ihnen die Fähigkeit zur Reflektion und zum kritischem Denken zu vermitteln, sie aktiv den Unterricht mitgestalten und ihre subjektiven Deutungen mit einfließen zu lassen.

Betrachtet man die Merkmale der Projektarbeit, so erkennt man, dass es die essenzielle Grundlage der Projektarbeit ist, sich an den Lernsubjekten zu orientieren und diese den Unterrichtsverlauf aktiv mitgestalten zu lassen. Besonders deutlich wird dies an den zwei Merkmalen *Schüler:innenorientierung* und *Handlungsorientierung*.

Schüler:innenorientierung ist die Antriebsfeder der Projektarbeit. Der gesamte Prozess orientiert sich an den Lernenden: an ihren Interessen, ihrem Vorwissen, ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten und ihrem Lerntempo und Lernstrategien. Die Themenwahl der Projektarbeit

orientiert sich an den Interessen der Lernenden. Ein daraus entstehendes Problem regt die Lernenden zum Nachdenken und zur Lösungsfindung an und ermöglicht so eine Verknüpfung mit ihrer Alltagswelt (vgl. Traub 2012, 66; 75). Es sollte nicht direkt durch die Lehrenden bestimmt werden, da es durch die Fremdbestimmung an den Bedürfnissen der Lernenden vorbei geht, dennoch können diese natürlich auch Anregungen liefern (vgl. Gudjons 2014, S. 80). Um jedoch den Voraussetzungen der Pflegeausbildung gerecht zu werden, sollte das Thema und die damit zusammenhängende Tätigkeit der Berufswelt der Auszubildenden entspringen. Es sollte keine Schwierigkeit darstellen, ein Thema und ein daraus entstehendes Problem, dass das Interesse der Lernenden beinhaltet, zu finden, da die Voraussetzung eine pflegerische Berufsausbildung zu beginnen, Interesse am pflegerischen Themenfeld sein sollte. Der gesamte Prozess orientiert sich jedoch nicht nur an den Interessen der Auszubildenden, sondern auch an ihrem Vorwissen, ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten und ihrem Lerntempo und ihren Lernstrategien. Dabei ist zu jeder Zeit die Individualität aller Lernenden zu beachten. „Die Überlegungen zum Lernen als hochgradig individuellem Prozess verlangen das Aufbrechen des Prinzips der Gleichzeitigkeit […]“ (Traub 2012, 75). Das Prinzip der Gleichzeitigkeit beschreibt, dass alle Lernenden zur selben Zeit das Gleiche lernen (vgl. ebd.2012, S. 120). Die Planung, Durchführung und auch die Reflektion der Projektarbeit orientiert sich also immer an den Lernenden.

In diesem Kontext kann nun auch die Handlungsorientierung betrachtet werden. Im Gegensatz zur Schülerorientierung geht es bei der Handlungsorientierung in der Projektarbeit darum, dass die Lernenden den gesamten Prozess der Projektarbeit aktiv steuern. Es bedeutet eine „*Selbstorganisation und Selbstverantwortung“* (Gudjons 2014, S. 83) durch die Lernenden. Sie planen das Projekt und die daraus hervorgehenden Handlungsziele eigenständig, somit sind alle Handlungen hierarchisch aufgebaut und bedingen sich gegenseitig. Die Lehrperson achtet während des laufenden Prozesses lediglich darauf, dass das Projektthema zum Lernstand passt und für den Erfahrungserwerb geeignet ist (vgl. Gudjons 2014, 67; 79). Schließlich führen die Lernenden die Projektarbeit eigenständig durch und reflektieren diese abschließend. Somit zeigt sich, dass die Handlungen alle Vorgänge innerhalb des Prozesses umfassen und sowohl geistige und auch körperliche Arbeit beinhalten. Dies soll dazu führen, dass die Wirklichkeit nicht zerredet, sondern handelnd erfahren wird (vgl. Gudjons 2014, S. 84). Den Lernenden wird so die Möglichkeit gegeben, eigene Erfahrungen zu machen, die den Lernprozess, die Lernstrategien, zukünftige Projektarbeiten und auch die eigenen Ansichten beeinflussen können. Da jede ihrer Tätigkeiten eine Bedeutung haben und durch den Projektplan eine gesetzte Struktur haben, besitzen sie auch eine Qualität und unterstützen somit den Aufbau von Handlungskompetenzen (vgl. Gudjons 2006, 49; 67). Diese erworbenen Kompetenzen können dann wiederum in anderen Projektarbeiten und Settings eingebracht werden.

Beide Merkmale, die Schülerorientierung und die Handlungsorientierung, sorgen nicht nur dafür, dass sich die Lernenden von Anfang bis Ende des Prozesses intensiv mit einem Lerngegenstand auseinandersetzen, sondern sie befähigen auch dazu, den Unterricht und seinen Verlauf aktiv mitgestalten zu können. Ein Nebeneffekt der Projektarbeit und ihrer Orientierung an den Lernsubjekten ist, dass hierdurch das Beziehungsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden eine neue Bedeutung erhält. Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden ist überwiegend noch ein asymmetrisches Verhältnis, geprägt von Autorität und Hierarchie. Die Lehrperson als Wissensvermittler, die den Wissenserwerb der Lernenden von außen steuert (vgl. Gudjons 2014, S. 29). Während der Projektarbeit rückt die Lehrperson jedoch in den Hintergrund und unterstützt die Lernenden bei der Durchführung des Projekts und steht als Beratender zur Seite. Jedoch immer als gleichberechtigtes Teammitglied (vgl. Oelke und Meyer 2021, S. 176). Somit arbeiten alle gemeinsam am Projektziel und lassen das Thema zu *ihrem* Thema werden. Die Lernenden bauen darüber hinaus ein Verantwortungsbewusstsein für den Lern- und Projekterfolg auf. Das Handeln aller Beteiligten wird wichtig und trägt zum Erfolg des Projekts bei. Die Wichtigkeit aller Beteiligten sorgt dafür, dass bei allen ein Perspektivenwechsel stattfindet und ein Arbeitsbündnis entsteht (vgl. Jank und Meyer 2018, S. 327f). All dies hat positive und prägende Einflüsse auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden und sorgt dafür, dass sich das asymmetrische Verhältnis zwischen beiden Parteien angleichen kann und prägt auch die spätere Zusammenarbeit. Diese Kooperation innerhalb der Projektarbeit geht meines Erachtens sogar noch über die Forderung der Fachkommission nach Kooperation und Austausch von Informationen und Erfahrungen und der daraus resultierenden Subjektorientierung hinaus. Die Orientierung am Lernsubjekt während der Projektarbeit gibt allen die Möglichkeit, eigene Deutungen mit einfließen zu lassen und gleichzeitig die Deutungen der anderen Lernenden wahrzunehmen.
Darüber hinaus werden kritisches Denken, die Fähigkeit zur Reflektion und durch die Orientierung an Problemen auch die Wahrnehmung von Widersprüchen und Spannungsfeldern während des gesamten Prozesses gefördert. Hier bietet die Projektarbeit also sogar mehr als von der Fachkommission gefordert.

3.2.4. Lernen als sozialer Prozess

Dies führt auch zum nächsten Merkmal des Begründungsrahmens, der sich mit einem Merkmal der Projektarbeit deckt und gleichzeitig den oben genannten Beziehungsaspekt ergänzt. Die Fachkommission setzt auf *Lernen als ein sozialer Prozess*. Dies spiegelt sich im Merkmal *Soziales Lernen* in der Projektarbeit wider.
Die Fachkommission betont, dass Lernen innerhalb von kooperativen und kollaborativen Lernangeboten stattfinden soll, sodass ein Beziehungsprozess zwischen allen Beteiligten stattfinden kann. Dieser Beziehungsprozess soll Lernen möglich machen. Daraufhin betonen sie aber

auch noch einmal, dass es Aufgabe der Lehrperson ist, für ein passendes Lehrangebot zu sorgen, in der subjektive Bedeutungen, Widersprüche, Emotionen und Diversität berücksichtigt werden und Lernen durch die Lernsubjekte vollzogen wird (vgl. Fachkommission 2020a, S. 15). Bei all dem ist sich die Lehrperson jedoch bewusst, dass ihre didaktischen Entscheidungen eingebettet in die Herrschaftsstrukturen des Schulsystems subtil Einfluss auf die Auszubildenden nehmen (vgl. 2020a, S. 15).

Auch die Projektarbeit setzt auf Soziales Lernen. Projektarbeit basiert auf einem voneinander Lernen in der Gruppe. Wie bereits ausgeführt, orientiert sich der ganze Prozess an den Interessen; Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden, gleichzeitig wird dieser Prozess aktiv von den Lernenden gesteuert. Dies setzt aber auch voraus, dass sich die Lernenden untereinander absprechen, Rücksicht nehmen, Konflikte lösen und miteinander interagieren. Sie teilen Erkenntnisse, Ideen und auftretende Probleme, diskutieren darüber und erarbeiten daraus weitere Handlungsschritte. Zwischen allen Beteiligten findet ein kooperatives Lernen statt (vgl. Traub 2012, S. 69f). Auch hier ist die Aufgabe der Lehrperson für die Lernangebote und eine gute Lernumgebung im Kontext des Schulsystems zu sorgen. Sie zieht sich dann im Laufe der Projektarbeit aber zurück und lenkt die Lenkungslinie hin zu Schüleraktivität. Auch dies hat Einfluss auf das soziale Lernen, da hierdurch alle zu gleichberechtigten Teammitgliedern werden und den laufenden Prozess mitgestalten können. Die Lernenden wachsen aneinander und miteinander, stärken dadurch ihr Selbstwertgefühl und erfahren gegenseitige Solidarität (vgl. Meyer 2007, S. 62).

All dies sorgt dafür, dass zwischen allen Beteiligten ein Beziehungsprozess stattfindet und kooperatives Lernen möglich macht. Somit gibt es zwischen dem Merkmal Lernen als sozialer Prozess und dem Sozialen Lernen als Merkmal der Projektarbeit, nicht nur eine Schnittmenge, sondern das Soziale Lernen in der Projektarbeit erfüllt genau die Forderungen, die die Fachkommission an Lernen als ein sozialer Prozess stellt.

3.2.5. Erwerb von Handlungskompetenzen durch selbstgesteuerte und subjektorientierte Bildungsprozesse

Das wahrscheinlich größte Ziel der generalistischen Pflegeausbildung ist der Erwerb von beruflichen *Handlungskompetenzen*. Die gesamte Ausbildung ist nach dem Kompetenzerwerb ausgerichtet. Die Curricularen Einheiten in den Rahmenlehrplänen beinhalten jeweils die zu erwerbenden Kompetenzen, Leistungsnachweise sollen kompetenzorientiert ausgerichtet werden und auch in den Zwischen- und Abschlussprüfungen sollen die Kompetenzen abgeprüft werden. Grundlage des Ganzen ist das PflBG und die PflAPrV mit ihren Anlagen 1-4 für die theoretische Ausbildung. So sollen die Auszubildenden fachliche und personale Kompetenzen, einschließlich methodischer, sozialer, interkultureller und kommunikativer Kompetenzen erwerben. Zugleich sollen sie sich Lernkompetenzen und Fähigkeiten zum

Wissenstransfer und zur Selbstreflexion aneignen. Hierdurch sollen die Auszubildenden zur selbstständigen, umfassenden und prozessorientierten Pflege befähigt werden (vgl. §5 Abs. 1 PflBG).

Wie bereits ausführlich ausgeführt, setzt die Fachkommission zur Erlangung von beruflichen Handlungskompetenzen auf die Kombination aus folgenden Merkmalen: Subjektorientierung, Bildung als personale Bildung, Lernen als sozialer Prozess, Exemplarisches Lernen und Situationsorientierung. Die Merkmale sollen dafür sorgen, eine lernförderliche Lernumgebung anzubieten, „anhand derer sie sich Kompetenzen aneignen sowie reflexive Einsichten gewinnen können“ (Fachkommission 2020a, S. 17).

An diesem Punkt knüpft die Projektarbeit nicht nur an, sondern sie bietet die Möglichkeit alle Ebenen der Handlungskompetenz zu fördern (vgl. Oelke und Meyer 2021, S. 176). Handlungskompetenz umfasst, wie auch schon durch das PflBG ausgeführt, verschiedene Dimensionen. Auch Oelke und Meyer (2021, S. 343f) benennen vier Dimensionen der Handlungskompetenz für Pflege- und Gesundheitsberufe: die fachliche Kompetenz, die sozial-kommunikative Kompetenz, die personale Kompetenz und die methodische Kompetenz. Diese sind mit den gesetzlich geforderten Kompetenzen deckungsgleich. Zum einheitlichen Verständnis werden die Kompetenzen im Folgenden noch einmal kurz, angelehnt an Oelke und Meyer (2021, S. 343f), aufgeführt.

Die fachliche Kompetenz bezieht sich im Kontext der professionellen Pflege darauf, ein berufliches Selbstverständnis aufzubauen und „professionsspezifische Handlungsfähigkeiten mit entsprechendem Kontextwissen zu fördern“ (Oelke und Meyer 2021, S. 343). Dies soll dazu verhelfen, wissenschaftsbasiertes Wissen mit Hilfe des hermeneutischen Fallverstehens anwenden zu können. Fachkompetenz soll vor allem durch exemplarisches Lernen und dem dazugehörigen Praxistransfer vermittelt werden.

Die sozial-kommunikative Kompetenz befähigt die Lernenden soziale Beziehungen aufzubauen, zu pflegen, aber auch Beziehungen zu beenden. Dazu gehört es aber auch, Perspektivwechsel zuzulassen und eine Empathiefähigkeit, als auch Kritikbereitschaft und -fähigkeiten sowie Fähigkeiten zur Selbstkritik aufzubauen (vgl. Klafki 2007, S. 63). Die Lernenden sollen zur Gesprächsführung befähigt und gestärkt werden, sie sollen lernen, ihren Standpunkt zu kommunizieren und zu vertreten sowie Erkenntnisse und Beobachtungen mündlich und schriftlich wiedergeben zu können. Sozial-kommunikative Kompetenz umfasst aber auch die Fähigkeit, kultursensibel handeln zu können und eine kulturoffene Haltung ihrem gegenüber entgegenzubringen. Sozial-kommunikative Kompetenz kann vor allem durch soziales Lernen und Reflektion vermittelt werden.

Die personale Kompetenz zielt darauf ab, die persönlichen Belastungsgrenzen wahrnehmen und bewusst gegensteuern zu können und ein Vertrauen in sich selbst aufzubauen. Wie bereits erwähnt, stellt die professionelle Pflege einen „Beziehungsberuf“ (Brieskorn-Zinke 2019,

169) dar, der von den zu Pflegenden viel Nähe abverlangt. Deswegen ist es umso wichtiger, schon in der Ausbildung für eine Balance zwischen Nähe und Distanz sensibilisiert zu werden. Auch die Reflektion der persönlichen Haltung zu politischen, gesellschaftlichen, ethischen und existenziellen Fragestellungen gehört zur persönlichen Kompetenz. Dies soll die Lernenden zu befähigen, die gesellschaftliche und berufliche Gegenwart und Zukunft mitzuverantworten und mitzugestalten. Personale Kompetenz kann vor allem durch Reflexion, Problemorientierung, Schülerorientierung und soziales Lernen vermittelt werden.

Methodische Kompetenz zielt darauf ab, die Lernenden dazu zu befähigen, den Pflegeprozess planen, durchführen und evaluieren zu können. Das bedeutet, nicht auf Anweisungen anderer zu warten, sondern die Fähigkeit zu besitzen, Pflegeprobleme zu erkennen und zu erheben, nach Lösungen zu suchen, Entscheidungen zu treffen, die gewonnenen Erkenntnisse umzusetzen und das daraus resultierende Pflegehandeln zu steuern und schlussendlich die Qualität der Pflege zu evaluieren. Diese Kompetenz zeigt sich vor allem in den gesetzlich festgeschriebenen „Vorbehaltenen Tätigkeiten“ (vgl. § 4 Abs. 1 PflBG). Zugleich gehört zur methodischen Kompetenz die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen. Pflegende müssen auf Grund des schnellen Informationszuwaches in Pflegewissenschaft und Medizin in der Lage sein, sich fortlaufend weiterzubilden, neues Wissen anzueignen und vorhandenes Wissen aufzufrischen.

Hier setzen nun die *Prozessorientierung* und das *Selbstgesteuerte Lernen* als die letzten Merkmale der Projektarbeit an.

Die Orientierung am Prozess ist Ausgangspunkt der Projektarbeit. Der ganze Vorgang der Projektarbeit ist ein fortschreitender Prozess. Jedes einzelne Element des Prozesses ist von Bedeutung und beeinflusst die nächsten und muss somit anhand eines Projektplans gut vorbereitet werden (vgl. Traub 2012, S. 76). Die Lernenden haben dadurch die Möglichkeit, die Wichtigkeit eines guten und detaillierten Plans zu erkennen und können dies auch in den Pflegealltag übertragen. Jedoch wird sich auch während der Projektarbeit zeigen, dass manche Dinge nicht planbar sind oder sich die Planung durch andere Ereignisse verändert. Dies verlangt den Lernenden teilweise viel Flexibilität ab, befähigt aber auch gleichzeitig für diese. Zugleich tragen die Lernenden Verantwortung für den Prozess und dessen Fortschreiten. Durch das aktive Steuern des Prozesses und die Bedeutung jedes einzelnen diesen gelingen zu lassen, erfahren die Lernenden die eigene Wichtigkeit innerhalb eines Prozesses. Auch hier lassen sich wieder gewonnene Erfahrungen in den Pflegealltag übertragen. Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Prozessorientierung ist, dass die Projektarbeit nicht als Endergebnis auf den reinen Wissenserwerb oder das vorzeigbare Produkt abzielt, sondern der Lern- und Arbeitsprozess jedes Lernenden im Mittelpunkt steht. Die Lernenden müssen Lernstrategien und Lösungsmethoden erwerben, anwenden und vertiefen, um so zur Lösung des Problems zu kommen (vgl. Traub 2012, S. 76). Beides ist somit für die Projektarbeit von großer Bedeutung.

Der Lernprozess innerhalb der Projektarbeit wird durch das selbstgesteuerte Lernen beeinflusst. Projektarbeit würde ohne das Merkmal des selbstgesteuerten Lernens nicht funktionieren. Selbstgesteuertes Lernen ist ein aktiver Prozess, der von den Lernenden selbst initiiert wird und willentlich geschehen muss. Somit bedarf selbstgesteuertes Lernen der Motivation der Lernenden, sich selbst etwas anzueignen. Diese Motivation sollte aber intrinsischer Natur sein, da eine extrinsische Motivation meist nicht zum gewünschten Ziel führt (vgl. Traub 2012, S. 43). Die Lernenden bestimmen nicht nur, wie das Lernen vonstattengehen soll, sondern sie steuern den Lernprozess aktiv (vgl. Gudjons 2014, S. 30). Sie besitzen die Fähigkeit, passende Lernstrategien auszuwählen und anzuwenden, Vorwissen zu aktivieren, Zusammenhänge herzustellen und die passende Lernmethoden auszuwählen, um sich selbst Wissen aneignen zu können (vgl. Traub 2012, S. 44). Darüber hinaus besitzen sie metakognitive Strategien. Metakognitive Strategien bezeichnen „das Wissen über das eigene kognitive System, also das Bewusstsein von den eigenen Fähigkeiten und Stärken beim Lernen und Handeln – aber auch von Lücken und Schwächen“ (Gudjons 2014, S. 30). Somit befähigen metakognitive Strategien die Lernenden zur Selbststeuerung und Selbstreflektion (vgl. Gudjons 2014, S. 30) und schlussendlich zur eigenständigen Regulation des Lernens und Handelns. Selbstgesteuertes Lernen beinhaltet also kognitive, volitionale, verhaltensbezogene und metakognitive Anteile (vgl. Konrad und Traub 2018, S. 9) und befähigt dadurch zum lebenslangen Lernen.

Prozessorientierung und selbstgesteuertes Lernen ermöglichen es, sich methodische Kompetenzen anzueignen. Einerseits sensibilisiert Prozessorientierung die Lernenden für die Bedeutung, die Planung und Durchführung eines Prozesses, dies lässt sich durch Transferkompetenzen auf den Pflegeprozess projizieren. Andererseits vermittelt das selbstgesteuerte Lernen die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen.
Doch nicht nur die methodische Kompetenz lässt sich mit Hilfe dieser zwei Merkmale erlangen, sondern sie haben auch allgemein Einfluss auf den Erwerb von Handlungskompetenzen. Handlungskompetenzen werden durch *selbstgesteuerte und subjektorientierte Bildungsprozesse* erworben (vgl. Oelke und Meyer 2021, S. 215). Selbstgesteuertes Lernen ist nach den hier erläuterten Ausführungen unabdingbar. Der Kompetenzerwerb ist immer ein Lernvorgang und nur möglich, wenn Lernende Kompetenzen aktiv und willentlich erwerben wollen. Somit wird auch hier willentlich ein kognitiver Prozess in Gang gesetzt, der aber auch wieder metakognitive Prozesse in Gang setzt. Wenn der Erwerb von Kompetenzen dann nicht willkürlich und irgendwann passieren soll, bedarf es der Planung und der Orientierung am Lernprozess und Lernstand. Hier greifen selbstgesteuertes Lernen und Prozessorientierung ineinander. Der Lernende muss einerseits den Erwerb von Kompetenzen durch geeignete Lernstrategien steuern und zum anderen das Erlernen planen bzw. in der Ausbildung teilweise durch andere Planen lassen. Der Plan beinhaltet das Heranführen an den Lernprozess, das Durchführen und auch die Reflektion. Da Kompetenzen jedoch immer an das Lernsubjekt gebunden sind,

ist dieser Bildungsprozess auch immer subjektorientiert. Werden diese Kriterien missachtet, besteht die Gefahr, dass die Lernenden nur auf ihre Kompetenzen reduziert und verzweckt werden.
Alle Merkmale der Projektarbeit ermöglichen den Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen, das selbstgesteuerte Lernen beeinflusst die Lernenden jedoch dieses bewusst zu tun und die Prozessorientierung gibt hierfür den Rahmen vor.

3.3. Konklusion

Es hat sich gezeigt, dass die Merkmale der Projektarbeit die von der Fachkommission innerhalb des Begründungsrahmens geforderten Merkmale nicht nur ergänzen können, sondern die Merkmale der Projektarbeit teilweise sogar über das Geforderte hinaus gehen. Alle Merkmale der Projektarbeit ermöglichen im Zusammenspiel einen Erwerb von Handlungskompetenzen. Da die Projektarbeit hier im Kontext der generalistische Pflegeausbildung stattfindet, kann sogar von beruflichen Handlungskompetenzen gesprochen werden. Alle Ebenen der beruflichen Handlungskompetenz können abgedeckt und sogar miteinander verschränkt werden. Besondere Bedeutung kommt beim Erwerb der beruflichen Handlungskompetenzen dem Bildungsprozess zu. Dieser verläuft am besten selbstgesteuert und subjektorientiert, da so die Lernenden zur Eigentätigkeit befähigt werden. Innerhalb der Projektarbeit wird der Bildungsprozess vor allem durch die Merkmale Selbstgesteuertes Lernen und Prozessorientierung unterstützt.

Doch auch weitere Schnittstellen wurden aufgezeigt. So entspricht das Merkmal Lernen als sozialer Prozess dem Merkmal Soziales Lernen aus der Projektarbeit. Beide verstehen Lernen als einen kooperativen Prozess, in dem alle aufeinander zugehen und von- und miteinander Lernen. Doch nicht nur die Beziehung der Lernenden untereinander, sondern auch die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden soll Beachtung finden. Durch das Mitgestalten von Lernprozessen findet eine Angleichung der asymmetrischen Lehrer-Schüler-Beziehung statt. An dem Punkt hat sich gezeigt, dass die Projektarbeit mit den Merkmalen Schülerorientierung und Handlungsorientierung weit über das geforderte Maß des Begründungsrahmens und der dort verlangten Subjektorientierung hinausgeht.
Mit Problemorientierung und Reflektion als Merkmale der Projektarbeit lässt sich ein weiteres Ziel des Begründungsrahmens erreichen, das der Dekonstruktion, Konstruktion und Rekonstruktion von pflegerischen Kompetenzen. Um dies in der generalistischen Pflegeausbildung zu erreichen, setzt die Fachkommission hierbei auf Bildung als personale Bildung. Die Lernenden sollen lernen, in Widersprüchen zu denken und diese zu reflektieren. Dies kann dann wiederum auf die Reflektion von Kompetenzen angewandt werden. Das entspricht dem gleichen Vorgehen, dass durch die Kombination von Problemorientierung und Reflektion stattfindet. Ein Ziel aber, das Begründungsrahmen und Projektarbeit gemein haben, ist die Lernenden

zu befähigen, erworbenes Wissen auf andere Lerngegenstände übertragen zu können. Somit setzen sowohl Exemplarisches Lernen und Situationsorientierung als Merkmale des Begründungsrahmens, sowie Produktorientierung als Merkmal der Projektarbeit auf den Erwerb von Transferkompetenzen. Die Lernenden sollen in der Lage sein, erworbenes Wissen sowohl im theoretischen als auch praktischen Kontext auf ähnliche Fälle transferieren und anwenden zu können.

Es ist aber noch einmal wichtig zu betonen, dass zwar die einzelnen Merkmale der Projektarbeit untersucht wurden und jedes Merkmal von Bedeutung ist, Projektarbeit aber nur erfolgreich verläuft, wenn alle Merkmale zusammenspielen. Dies lässt sich genauso auf die Merkmale des Begründungsrahmens projizieren. Denn auch hier ist es von Bedeutung, die geforderten Merkmale im Unterricht miteinander zu verschränken, um Lernen erfolgreich staatfinden zu lassen. Wenn dies auf beiden Seiten gelingt, dann kann die generalistische Pflegeausbildung durch die Projektarbeit ergänzt werden und sich die Merkmale miteinander verschränken.

Es könnte nun zu der Schlussfolgerung kommen, dass der Unterricht innerhalb der generalistischen Pflegeausbildung nur noch mit Hilfe der Projektarbeit bewältigt werden könnte und man den „Lehrgang“ aus der Schule verbannt. Schließlich wurde aufgezeigt, dass die Projektarbeit die Fähigkeit besitzt, die Merkmale des Begründungsrahmens aufzugreifen und zum gleichen Ziel zu führen. Dies ist aber zu kurz gedacht. Projektarbeit eignet sich nicht, um komplett neues Wissen zu erwerben. Hier bedarf es anderer Unterrichtsformen, die neue Lernangebote machen, dass daraus gewonnene Vorwissen in der Projektarbeit aktiviert werden kann. Es lässt sich auch vermuten, dass die Projektarbeit ihre Attraktivität bei den Lernenden verliert, wenn sie zu Gewohnheit wird und nur noch Themen nach ihren Neigungen und Interessen ausgesucht werden. Somit „hat [Projektarbeit] dort seine Grenzen, wo andere Unterrichtsformen ihren berechtigten Stellenwert haben“ (Gudjons 2014, S. 89).

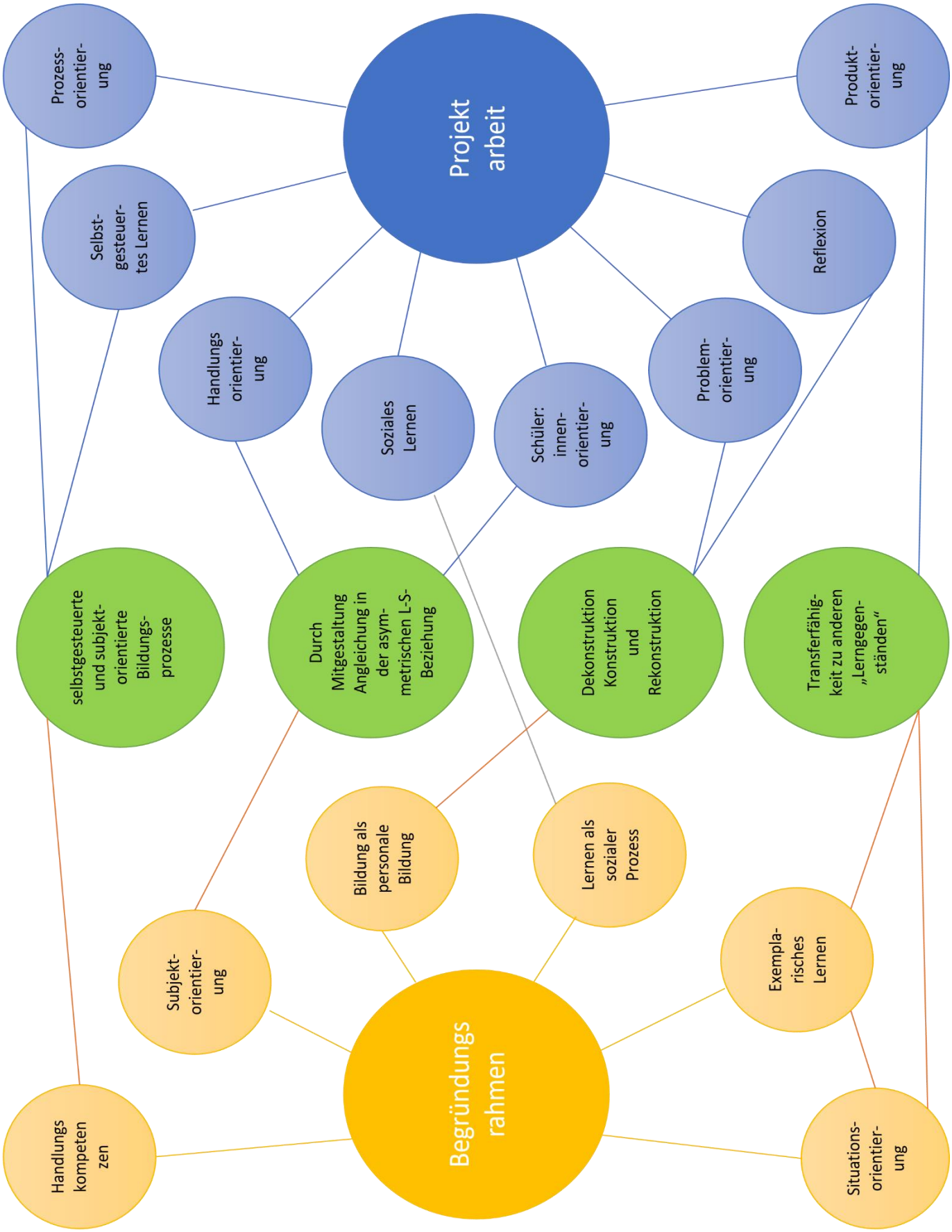

Abb.2.: Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Merkmalen des Begründungsrahmens und den Merkmalen der Projektarbeit
Quelle: Eigene Darstellung

4. Konzeptentwicklung: Projektarbeit in der generalistischen Pflegeausbildung

Bei der Projektarbeit handelt es sich um eine Lehr-Lern-Methode, die einen längeren Zeitraum des Lernens ausmacht (vgl. Traub 2012, S. 73) und zu großen Teilen aus selbstgesteuertem Lernen besteht. Projektarbeit und selbstgesteuertes Lernen kann nicht von heute auf morgen eingeführt werden, sondern bedarf einer Vorlaufzeit und bestimmten Voraussetzungen. Daher beschäftigt sich das vorliegende Kapitel zum einen mit Hinweisen zur Implementierung in ein bestehendes Curriculum und zum anderen mit Umsetzungshinweisen für die Durchführung. Beide Teile werden aber bewusst kurz gehalten, da sie nur Hinweise liefern sollen. Sollte eine Implementierung und Umsetzung geplant sein, bietet sich weitere Fachliteratur an, bspw. Gudjons 2014; Traub 2012.

4.1. Curriculare Implementierung

Es kann davon ausgegangen werden, dass die meisten Pflegeschulen mittlerweile ein schulinternes Curriculum entwickelt haben oder zumindest in der Planung weit fortgeschritten sind. Da Projektarbeit aber mehr ist, als nur eine neue Lehr-Lern-Methode einzuführen, muss überlegt werden, wie sich Projektarbeit in ein bestehendes Curriculum implementieren lässt. Aus organisatorischen Gründen bietet es sich an, dass die Projektarbeit fest im Curriculum verankert wird. So ist es für alle möglich, sich auf den Zeitraum vorzubereiten und in der Planung zu berücksichtigen (vgl. Traub 2012, S. 83).

Projektarbeit findet am besten fächerübergreifend statt. Hier sehe ich auf Grund der Curricularen Einheiten in den Rahmenlehrplänen großes Potential. Die Curriculare Einheit ist zum großen Teil in sich abgeschlossen und gibt somit einen Bearbeitungsrahmen vor. Sie beinhalten jeweils verschiedene pflegerelevante Themenbereiche, die sich jedoch innerhalb einer Themenausrichtung befinden. Somit können verschiedene Themen abgedeckt werden, die sich jedoch alle im selben Bereich befinden. Hier kommt der Projektarbeit auch die spiralcurriculare Ausrichtung der Rahmenlehrpläne zugute. Die Auszubildenden können das erworbene Vorwissen abrufen und gezielt in der Projektarbeit anwenden.

Da bei der Projektarbeit meistens mehrere Themenfelder bearbeitet werden, die die Unterrichtsthemen mehrerer Lehrkräfte betreffen, ist es für eine erfolgreiche Implementierung von großer Bedeutung, dass alle Lehrkräfte „von der Sinnhaftigkeit des Vorhabens“ (Fischer 2020, S. 43) überzeugt sind. Denn nur wenn alle Lehrkräfte von dem Mehrgewinn durch die Projektarbeit überzeugt sind, kann sie erfolgreich gelingen und die Lernenden davon überzeugt werden.

Der zeitliche Umfang der Projektarbeit mag anfangs hoch erscheinen, da aber mehrere Themen unterschiedlicher Lehrkräfte innerhalb der Curricularen Einheit betroffen sind, ermöglicht das eine Umlegung der Stunden und relativiert sich dadurch (vgl. Fischer 2020, S. 44).

Zugleich stehen in jedem Ausbildungsdrittel Stunden zur freien Verteilung zur Verfügung. Da jedoch die theoretische Ausbildung nicht am Stück, sondern ein Wechsel zwischen Theorie- und Praxisphasen stattfindet und Projektarbeit immer erst eine Einführungsphase benötigt, halte ich 2-3 Projekte pro Ausbildungsdrittel für machbar. Hier kommt es aber je nach Pflegeschule darauf an, wie viele und wie lange die Praxisphasen geplant sind. Das Projekt selbst sollte in etwa eine Woche in Anspruch nehmen. Aber auch hier kommt es auf den Umfang des Themas an.

Der Implementierung von Projektarbeit in ein bestehendes Curriculum und einer erfolgreichen Durchführung steht meiner Ansicht nach nichts im Wege. Es bedarf einer guten Planung, Vorbereitung und Kommunikation innerhalb des Kollegiums, aber auch einem Ausprobieren, aus dem Sicherheit und eine gewisse Routine wachsen kann.

4.2. Umsetzungshinweise für die Durchführung

Die schulische Sozialisation der Lernenden besteht zumeist aus lehrgangsartigen Unterrichtsformen, die gelegentlich durch Partner- oder Gruppenarbeiten aufgelockert wurden (vgl. Oelke und Meyer 2021, S. 169f). Auch viele Lehrkräfte haben diese schulische Sozialisation erfahren und halten oft an altbekannten Unterrichtsformen fest (vgl. Gudjons 2006, S. 168). Bei der Einführung und zur erfolgreichen Durchführung von Projektarbeit ist es daher sinnvoll einige Hinweise zu beachten.

Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Lernenden mit der Projektarbeit vertraut sind, muss diese als „neue“ Lehr-Lern-Methode eingeführt werden. Dazu gehört, dass schrittweise die gewohnten Rollen (der Lehrende als der Wissensvermittler, die Lernenden als Empfänger) aufgebrochen werden und die Lernenden an das selbstgesteuerte Lernen herangeführt werden und die Lehrkraft immer mehr in die Rolle des Beratenden wechselt. Hier bietet die Aufteilung der Ausbildung in drei Ausbildungsdrittel wieder eine große Chance, um die Lernenden schrittweise an die Projektarbeit heranzuführen. Die Lernenden können innerhalb des ersten Ausbildungsdrittels im herkömmlichen Unterricht durch alle Lehrkräfte an die Lernstrategien und Methoden herangeführt werden und sich diese aneignen. Umso weiter sie in diesem Prozess fortschreiten, können kleine projektorientierte Einheiten eingefügt werden (vgl. Gudjons 2014, S. 94). Dabei ist aber zu beachten, dass vorher durch die Lehrkräfte festgestellt werden muss, welche Fähigkeiten die Lernenden schon mitbringen, um sie auf diesem Niveau abholen zu können.

Ab dem zweiten Ausbildungsdrittel kann dann mit der eigentlichen Projektarbeit begonnen werden. Zur Durchführung wird eine Lehrkraft bestimmt, die die Projektarbeit in Absprache mit den anderen beteiligten Lehrkräften begleitet. Es darf nicht davon ausgegangen werden, dass die Projektarbeit sofort reibungslos verläuft. Auch hier benötigen die Lernenden für jeden Schritt die Anleitung durch die Lehrkraft. Mit jeder weiteren durchzuführenden Projektarbeit

wird die Anleitung immer weiter zurückgenommen und die Lernenden arbeiten immer selbstständiger. Es wird die Geduld und Ausdauer aller Beteiligten benötigt, bis die Projektarbeit so verläuft, wie sie „als ‚Ideal' beschrieben wird" (Gudjons 2014, S. 94).
Ein wichtiger Punkt, der auch die Projektarbeit betrifft, stellt die Leistungsbewertung dar. Hier wandert die Projektarbeit auf einem schmalen Grat zwischen Honorierung und Druck ausüben. Einerseits soll die Mühe der Lernenden honoriert werden und auch viele Lernende wollen für ihre Leistung eine Note erhalten, dennoch übt es anderseits Druck aus und kann in der freien Arbeit hemmen (vgl. Traub 2012, S. 154). Projektarbeit benötigt daher alternative Formen der Leistungsbewertung. Hier bietet sich nach Traub (2012, S. 170–177) eine Kombination aus Beobachtung und Prozess- und Produktbeurteilung an. Die Beobachtung wird sowohl durch die Lernenden als auch die Lehrkraft durchgeführt. Um den Prozess zu beurteilen, bietet es sich an, dass die Lernenden ein Portfolio anfertigen, dass durch die Lehrkraft beurteilt wird. Das Produkt wird dann mittels einer mündlichen oder schriftlichen Präsentation oder Dokumentation beurteilt. Abschließend findet immer ein Gespräch statt, das in die Bewertung mit einfließen kann. Diese drei einzelnen Beurteilungen fließen dann in einen Abschlussbericht ein, auf dessen Grundlage dann eine Note gegeben werden kann.
Meiner Ansicht nach gibt diese Bewertung aus verschiedenen Perspektiven die Möglichkeit, erworbene Kompetenzen wahrzunehmen und diese somit abzuprüfen. Die Projektarbeit entspricht also auch hier den gesetzlichen Forderungen.

5. Chancen und Herausforderungen

Es konnte aufgezeigt werden, dass Projektarbeit die geforderten Merkmale des Begründungsrahmens auf allen Ebenen erreichen kann, teilweise sogar über das geforderte Maß hinaus. Projektarbeit ermöglicht es, berufliche Handlungskompetenzen zu erwerben, die Pflegenden dazu verhelfen, auch im Wandel der Zeit handlungsfähig zu bleiben. Zugleich gibt Projektarbeit den Lernenden die Möglichkeit, eigene Kompetenzen vertieft zu betrachten und zu reflektieren. Das exemplarische Lernen ermöglicht ihnen dann, die erworbenen Kompetenzen auf andere „Lerngegenstände" und in anderen Situationen anwenden zu können. Durch die aktive Mitgestaltung des Unterrichts, können Lernende ihre Interessen einbringen, während sich die Lehrkraft zurücknimmt. Dadurch wird eine langfristig veränderte Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ermöglicht. Doch nicht nur de Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden wird beeinflusst, auch die Beziehung der Lernenden untereinander findet eine andere Bedeutung, da Lernen als sozialer Prozess stattfindet.
All dies zeigt auf, welche Chancen Projektarbeit in der generalistischen Pflegeausbildung bietet. Lernende werden selbstständiger, eignen sich selbst Lernstrategien an, lernen im Team zu arbeiten und konstruktiv Kritik zu üben, aber auch anzunehmen. Zugleich werden sie dazu befähigt, sich selbst und ihr Handeln zu reflektieren und ggf. anzupassen. Diese Fähigkeiten

können sogleich auch Einfluss auf ihre beruflichen Handlungen haben, sowohl in der Ausbildung als auch im späteren Berufsleben. Vor allem werden sie zum lebenslangen Lernen befähigt und bleiben damit auch in Zukunft handlungsfähig.
Projektarbeit bietet darüber hinaus für Lehrende eine Handlungsalternative für kompetenzorientiertes Prüfen. Die erworbenen Erkenntnisse können über die Projektarbeit hinaus Anwendung finden und andere Prüfungssituationen beeinflussen.

Doch wo Chancen bestehen, gibt es auch Herausforderungen. In einigen Bundesländern beinhalten die Lehrpläne für die generalistische Pflegeausbildung eine große Fülle an Unterrichtsinhalten. Dies kann zu Herausforderungen führen. So besteht zum einen die Gefahr, dass auf Grund der Schüler:innenorientierung Wissen angeeignet wird, dass zwar die Interessen der Auszubildenden abbildet, aber für die Abschlussprüfung nicht relevant ist. Zumal derzeit noch keine Abschlussprüfung durchgeführt wurde, um zu wissen, was relevant und was irrelevant ist. Und auch die Stunden zur freien Verteilung wollen nicht „verschenkt“ werden, um nichts Wichtiges auslassen zu müssen. Jedoch stellt sich hierbei die Frage, ob Wissen, dass im Ausbildungskontext erworben wurde, als irrelevant angesehen werden kann.
Es spielt zusätzlich eine Rolle, wie Lehrende in ihrer Schulzeit sozialisiert wurden. Auf Grund der Stofffülle besteht die Gefahr, dass Lehrende in altbekannte Muster zurückverfallen, um die Menge an Unterrichtsinhalten zu bewältigen (vgl. Gudjons 2006, S. 168). Haben sie selbst positive Erfahrungen mit handlungsorientiertem Unterricht gemacht, liegt es nahe, dass sie für solche Lehr-Lern-Methoden offener sind. Da Frontalunterricht jedoch die meist erfahrende und gewählte Sozialform ist, da mit dieser die vermeintlich effektivste Stoffvermittlung stattfindet (vgl. Oelke und Meyer 2021, S. 186), besteht auch hier eine sehr hohe Wahrscheinlichkeit, dass auf den Frontalunterricht zurückgegriffen wird. Dieses Verhaltensmuster kann aber nur jede Lehrkraft für sich selbst reflektieren und aufbrechen.
Auf der Seite der Lernenden kann eine mögliche Herausforderung sein, dass diese sich gegenüber der Projektarbeit anfangs sehr skeptisch und abwehrend verhalten. Sie sind, wie bereits aufgezeigt, meist an den Frontalunterricht gewöhnt und haben die Vorgehendweise innerhalb des Frontalunterrichts verinnerlicht. Daher ist es umso wichtiger, sie Schritt für Schritt an die Projektarbeit heranzuführen.

Es vermag mit großer Wahrscheinlichkeit noch weitere Herausforderungen geben. Doch all diese Herausforderungen stellen keine unüberwindbaren Hindernisse dar. Mit etwas Mut, Geduld und Neugierde kann Projektarbeit gelingen und für alle Beteiligten in der generalistischen Pflegeausbildung zu einer Bereicherung werden.

II. Literaturverzeichnis

Bak, Peter Michael (2019): Lernen, Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie II - das Wichtigste, prägnant und anwendungsorientiert. Berlin, Heidelberg: Springer (Lehrbuch). Online verfügbar unter http://www.springer.com/.

Bender, Anne (2021): Wirksamer Projektunterricht ist selbstgesteuerter Projektunterricht. In: Stephan Marti (Hg.): Wirksamer Projektunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren GmbH (Unterrichtsqualität, Band 14), S. 37–47.

BMfSFJ (2020): Ausbildungsoffensive Pflege (2019-2023). Erster Bericht. 1. Aufl. Hg. v. Bundesministerium für Familie. Senioren, Frauen und Jugend Referat Öffentlichkeitsarbeit. Online verfügbar unter https://www.pflegeausbildung.net/fileadmin/de.altenpflegeausbildung/content.de/user_upload/Erster_Bericht_Ausbildungsoffensive_Pflege_barrierefrei.pdf, zuletzt geprüft am 27.05.2022.

Brandenburg, Hermann; Dorschner, Stephan (2015): Pflegewissenschaft 1: Lehr- und Arbeitsbuch zur Einführung in das wissenschaftliche Denken in der Pflege. 3. Aufl.: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Brieskorn-Zinke, Marianne (2019): Leiblichkeit als Herausforderung für die Pflegebildung. In: *Pflege & Gesellschaft* (2), 167-182. DOI: 10.3262/P&G1902167.

Brockhaus (2022): Mündigkeit (Philosophie). Brockhaus Enzyklopädie Online. Online verfügbar unter https://brockhaus-de.evhn.idm.oclc.org/ecs/permalink/3A8840441E6F6D870A4FCF9E3EA24856.pdf, zuletzt geprüft am 27.05.2022.

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen; Deutschland (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur - Zuordnungen - Verfahren - Zuständigkeiten; [DQR-Handbuch. Stand: 01.08.2013. Berlin.

Darmann-Finck, Ingrid (2010): Interaktion im Pflegeunterricht. Begründungslinien der interaktionistischen Pflegedidaktik. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang (IPP-Pflegeforschung, Band 1).

Darmann-Finck, Ingrid (2020): Curriculumtheorie, Curriculumforschung und Curriculumentwicklung in den Gesundheitsfachberufen. In: Ingrid Darmann-Finck und Karl-Heinz Sahmel (Hg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Springer Reference Pflege – Therapie – Gesundheit), S. 1–15.

Deutscher Bundestag (09.03.2016): Entwurf eines Gesetzes zur Reform der Pflegeberufe (Pflegeberufereformegesetz - PflBRefG). BT-Drucks. 18/7823. Online verfügbar unter https://dserver.bundestag.de/btd/18/078/1807823.pdf, zuletzt geprüft am 22.06.2022.

Deutscher Bundestag (17.07.2017): Gesetz über die Pflegeberufe. PflBG, vom 11.07.2021. Online verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/pflbg/BJNR258110017.html, zuletzt geprüft am 13.06.2022.

Deutscher Bundestag (02.10.2018): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe, vom 19.05.2020. Online verfügbar unter http://www.gesetze-im-internet.de/pflaprv/BJNR157200018.html, zuletzt geprüft am 22.06.2022.

Drude, Carsten (2021): Pflegebildung 2021: Blickpunkt Generalistik. In: *Pflegez* 74 (10), S. 40–42. DOI: 10.1007/s41906-021-1133-4.

Dudenredaktion (Hg.) (o.J.a): Anpassen. Duden online. Online verfügbar unter https://www.duden.de/node/14665/revision/958869, zuletzt geprüft am 05.07.2022.

Dudenredaktion (Hg.) (o.J.b): Rekonstruktion. Duden online. Online verfügbar unter https://www.duden.de/node/120528/revision/463100, zuletzt geprüft am 21.06.2022.

Duncker, Ludwig; Götz, Bernd (1984): Projekt-Unterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Begründungen, Erfahrungen, Vorschläge für die Durchführung von Projektwochen. Langenau-Ulm: Vaas.

Europäisches Parlament und Rat der europäischen Union (07.09.2005): Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von

Berufsqualifikationen. ABl. L 255. Fundstelle: Amtsblatt der Europäischen Union, S. 22–142. Online verfügbar unter https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32005L0036, zuletzt geprüft am 22.06.2022.

Fachkommission (2020a): Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Fachkommission (2020b): Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht / Rahmenausbildungspläne für die praktische Ausbildung. 2., überarbeitete Auflage 2020. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Fischer, Renate (2020): Problemorientiertes Lernen in Theorie und Praxis. Leitfaden für Gesundheitsfachberufe. 2. erweiterte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. Online verfügbar unter http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1812560.

Friesacher, Heiner (2008): Theorie und Praxis pflegerischen Handelns. Begründung und Entwurf einer kritischen Theorie der Pflegewissenschaft. Zugl.: Osnabrück, Univ., Diss., 2006. Göttingen: V & R Unipress Univ.-Verl. Osnabrück (Pflegewissenschaft und Pflegebildung, 2).

Glasmeyer, Matthias (2021): Der generalistische Abschluss steht im Fokus. In: *Care konkret* (24), S. 35–36.

Gudjons, Herbert (2006): Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online verfügbar unter http://books.google.de/books?id=Af9m2CLHdJkC&lpg=PP1&hl=de&pg=PP1#v=onepage&q&f=false.

Gudjons, Herbert (2014): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit. 8., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Erziehen und Unterrichten in der Schule). Online verfügbar unter http://www.klinkhardt.de/newsite/media/20141029_9783781520011Einl.pdf.

Hacker, Winfried; Sachse, Pierre (2014): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Tätigkeiten. 3., vollst. überarb. Aufl. Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe. Online verfügbar unter http://e-books.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1051671.

Heidegger, Martin (2006): Sein und Zeit. neunzehnte Auflage, unveränderter Nachdruck der fünfzehnten, an Hand der Gesamtausgabe durchgesehenen Auflage mit den Randbemerkungen aus dem Handexemplar des Autors im Anhang. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Idel, Till-Sebastian; Ullrich, Heiner (Hg.) (2017): Handbuch Reformpädagogik. Julius Beltz GmbH & Co. KG. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik). Online verfügbar unter http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-83190-3.

Jakobs, Anke; Vogler, Christine (2020): Generalistische Ausbildung: Ein Jahr "neue Pflege". In: *Pflegez* 73 (12), S. 38–41. DOI: 10.1007/s41906-020-0949-7.

Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2018): Didaktische Modelle. 12., völlig überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (Beltz Bibliothek).

Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen: Arbeitsdokument der Dokumentationsdienststelle. Brüssel (texte.online). Online verfügbar unter http://www.die-bonn.de/id/745, zuletzt geprüft am 27.05.2022.

Konrad, Klaus; Traub, Silke (2018): Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Ludwig, Ralf (2015): Philosophie für Anfänger von Sokrates bis Sartre. Ein Wegbegleiter durch die abendländische Philosophie. Orig.-Ausg., 2. Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verl. (dtv, 34824).

Mazziotta, Agostino; Piper, Verena; Rohmann, Anette (2016): Interkulturelle Trainings. Ein wissenschaftlich fundierter und praxisrelevanter Überblick. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (essentials). Online verfügbar unter http://www.springer.com/.

Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Der neue Leitfaden. Neuausg., komplett überarb., 1. Aufl. Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Nurses, International Council of (2021): Der ICN-Ethikkodex für Pflegefachpersonen. Überarbeitet 2021. DBfK. Berlin. Online verfügbar unter https://www.dbfk.de/media/docs/download/Allgemein/ICN_Code-of-Ethics_DE_WEB.pdf, zuletzt geprüft am 27.05.2022.

Oelke, Uta; Meyer, Hilbert (2021): Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen (Teach the teacher).

Schroeter, Klaus R. (2013): Der pflegerische Blick. "The Nursing Gaze - Big Sister is Watching You". In: Peter Zängl (Hg.): Pflegeforschung trifft Pflegepraxis. Jahrbuch 2012/2013 des Norddeutschen Zentrums zur Weiterentwicklung der Pflege. Wiesbaden: Springer VS (Jahrbuch des Norddeutschen Zentrums zur Weiterentwicklung der Pflege, 2012/2013), S. 19–48.

Statistische Bundesamt (2022): 105 000 Auszubildende waren 2021 in einer Ausbildung zur Pflegefachfrau oder zum Pflegefachmann. Pressemitteilung Nr.135 vom 29.03.2022. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/03/PD22_135_212.html, zuletzt geprüft am 12.05.2022.

Traub, Silke (2012): Projektarbeit erfolgreich gestalten. Über individualisiertes, kooperatives Lernen zum selbstgesteuerten Kleingruppenprojekt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Schulpädagogik, 3657).

Vogler, Christine (2019): Zwischen Verzweiflung und Aufbruch. Die Schulen und das Pflegeberufegesetz. In: *CNE Pflegemanagement* S1/2019, S. 14–15.

Wagenschein, Martin (1956): Das "exemplarische Lehren" als Forschungsaufgabe. In: *Die deutsche Schule; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* 48 (4/5), S. 215–216.

Walter, Anja (2015): Der phänomenologische Zugang zu authentischen Handlungssituationen- ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Curriculumsentwicklungen. In: *bwp@ Spezial - Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich* (10), S. 1–22. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/spezial10/walter_gesundheitsbereich-2015.pdf.

Winter, Claudia (2020): Von Rahmenlehrplänen zu Curricula. In: *PADUA* 15 (5), S. 277–282. DOI: 10.1024/1861-6186/a000579.

Zima, Peter V. (2016): Die Dekonstruktion. Einführung und Kritik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag (UTB Literaturwissenschaft, Philosophie, 1805).

III. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Möglicher Ablauf Projektarbeit (In Anlehnung an Traub, 2012, S.104 und Meyer, 2007, .74)……..…16

Abbildung 2: Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Merkmalen des Begründungsrahmens und den Merkmalen der Projektarbeit (Eigene Darstellung)……..32

Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe, nicht anderweitig für Prüfungszwecke vorgelegt habe und sie an keiner anderen Stelle veröffentlicht wurde.

2. Ich versichere, keine weiteren Hilfsmittel außer den angeführten verwendet zu haben.

3. Soweit ich Inhalte aus Werken anderer AutorInnen dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen habe, sind diese unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht. Dies bezieht sich auch auf Tabellen und Abbildungen.

4. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurde beachtet, dies gilt auch für Bilder, Grafiken, Kopien und Ähnliches.

5. Im Falle empirischer Erhebungen: Für die Veröffentlichung von Daten, Fakten und Zahlen aus Einrichtungen oder über Personen, auch in Interviews, die nicht öffentlich zugänglich sind, liegt mir eine Einverständniserklärung vor. Die RechteinhaberInnen haben die Verwertung der Daten im Rahmen der Bachelorarbeit schriftlich zugestimmt.

6. Ich bin damit einverstanden / nicht einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.

7. Ich bin damit einverstanden / nicht einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Nürnberg, den……

X

Lydia Bärnreuther
Verfasserin