

**Von der Rezipientenrolle zur aktiven Rolle –
Partizipation als Element einem neuen Soll der
Pflegeausbildung zu entsprechen**

Master-Thesis zur Erlangung des Grades „Master of Arts“

**Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln
Fachbereich Gesundheitswesen
Masterstudiengang Schulleitungsmanagement**

Michael Berchtold

Matrikelnummer: 523102

Jutta Koller

Matrikelnummer: 523105

Jutta Middeldorf

Matrikelnummer: 501046

Dorothea Obst

Matrikelnummer: 523133

Erstprüfer: Herr Prof. Dr. Wolfgang Heffels

Zweitprüfer: Herr Prof. Dr. Roland Brüche

Köln, 30. Juni 2021

Abstract

Problemstellung: Die an Pflegekräfte gestellten Anforderungen steigen seit Jahren. Der Pflegenotstand, die Arbeitsbedingungen, und die monetäre Entlohnung führen dazu, dass Pflegende häufig frühzeitig ihren Beruf verlassen. Auch nimmt die Zahl der Pflegeauszubildenden, die mit dem Gedanken spielt, sich nach der Ausbildung beruflich neu zu orientieren, stetig zu. Mögliche Gründe dafür sind die hohen Anforderungen in der Ausbildung sowie die als inadäquat erlebten Bedingungen der praktischen Ausbildung. Der Lernort Schule ist herausgefordert, die Ausbildung attraktiver zu gestalten, um die künftigen Pflegekräfte auf den pflegerischen Alltag kompetent vorzubereiten.

Ziel: Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, aufzuzeigen, welche Veränderungen am Lernort Schule etabliert werden müssen, um Auszubildende aus ihrer Rezipientenrolle herauszuführen und ihnen eine aktive Partizipation zu ermöglichen. Durch die Einführung demokratischer Strukturen mit verstärkter Partizipation erwerben die Lernenden Gestaltungskompetenzen, die sie während ihrer Ausbildung und im Beruf entscheidungs- und handlungsfähiger machen.

Methoden/Ergebnis: Im Kontext der Einführung partizipativer und demokratischer Elemente in die Ausbildung werden unter Berücksichtigung der theoretischen Rahmenbedingungen die Organisations-, Unterrichts- und Personalebene im Rahmen der Schulentwicklung betrachtet. Als ein partizipatives Element der Ausbildung wird der „Runde Tisch“ vorgestellt. Anschließend wird die Umsetzung des „Runden Tisches“ exemplarisch mittels PDCA-Zyklus beschrieben. Weiter werden die Auswirkungen der Partizipation auf die drei Ebenen der Schulentwicklung und auf das schulleiterische Handeln beschrieben.

Fazit/Ausblick: Nach dem aktuellen Forschungsstand scheint ein Zusammenhang zwischen Partizipation in der pflegerischen Ausbildung und der Gestaltungskompetenz im Beruf plausibel, wobei valide Belege aus Langzeitstudien noch ausstehen. Nach der kritischen Auseinandersetzung mit den Ergebnissen werden weitere Forschungsmöglichkeiten aufgezeigt, die sich aus der vorliegenden Arbeit ergeben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
1.1	Aufbau der Arbeit.....	6
1.2	Literaturrecherche	7
2	Problemdarstellung	9
2.1	(Berufs-)politische / gesellschaftliche Ausgangssituation	11
2.2	Partizipation als Indikator für Ausbildungsqualität	12
2.3	Organisationelle Voraussetzungen für Partizipation	15
2.4	Rezipientenrolle in der Ausbildung	17
2.5	Zielsetzung des Rahmenlehrplans	20
2.6	Bisher gelebte Kultur in der Pflegebildung.....	22
2.7	Fazit.....	26
3	Theoriekonzeption.....	28
3.1	Lebenslanges Lernen (EU, Berufspädagogik).....	28
3.2	Kompetenz als Voraussetzung für eine neue Lernkultur	32
3.3	Partizipationsbegriff nach Oser.....	35
3.4	<i>Just-Community</i> als Beispiel einer partizipativen Schulform.....	41
3.5	Dimensionen der Schulentwicklung nach Rolff.....	46
3.5.1	Organisationsentwicklung.....	46
3.5.2	Unterrichtsentwicklung.....	48
3.5.3	Personalentwicklung.....	49
3.6	Fazit.....	50
4	Partizipation als Instrument für mehr Chancengleichheit und Kompetenzerwerb	52
4.1	Konsequenzen für die Organisationsentwicklung.....	55
4.2	Konsequenzen für Personalentwicklung (PE).....	61

4.3	Konsequenzen für unterrichtliches Handeln (UE).....	66
4.4	Konsequenzen für schulleiterisches Handeln	70
4.4.1	Rahmenbedingungen für eine demokratische Gesprächsführung.....	70
4.4.2	Emotionale Führungskompetenz	76
4.4.3	Personale Führung in der demokratischen Schulgemeinschaft.....	78
4.4.4	Leitung in der demokratischen Schulgemeinschaft	82
5	Mögliche Umsetzung einer demokratischen Schulgemeinschaft anhand des PDCA-Zyklus	85
5.1	1. Schritt des PDCA-Zyklus – <i>Plan</i>	85
5.2	2. Schritt des PDCA-Zyklus – <i>Do</i>	91
5.3	3. Schritt des PDCA-Zyklus – <i>Check</i>	98
5.4	4. Schritt des PDCA-Zyklus – <i>Act</i>	100
6	Fazit und Ausblick	101
	Literaturverzeichnis	104
	Abbildungsverzeichnis	119
	Tabellenverzeichnis	120
	Versicherung selbstständiger Arbeit	121
	Einverständniserklärung	122

1 Einleitung [JM]¹

Die Coronakrise 2020 hat die Systemrelevanz und Bedeutung von Pflegeberufen, aber auch den aktuellen Pfl egenotstand noch einmal besonders verdeutlicht. Die schlechte Bezahlung, die herausfordernden Arbeitsbedingungen, der chronische Fachkräftemangel, die desaströse berufspolitische Vertretung und die fehlende gesellschaftliche Anerkennung führen dazu, dass der Pflegeberuf für potenzielle Ausbildungsplatzsuchende wenig attraktiv ist (Schildmann & Voss, 2018, S. 6–16). Berufseinsteiger² verbleiben nicht lange in ihrem Beruf, weil sie sich häufig den Herausforderungen nicht gewachsen fühlen. Zur Reduzierung des Fachkräftemangels werden aktuell zunehmend ausländische Pflege(hilfs)kräfte für den deutschen Arbeitsmarkt angeworben, anstatt die Attraktivität der Ausbildungsberufe im Gesundheitswesen zu steigern.

Durch die Umsetzung der generalistischen Ausbildung und durch die damit verbundene Akademisierung der Gesundheitsfachberufe sind die Anforderungen an die Qualität der Ausbildung gestiegen, ohne dass sich der Lernort Schule an die veränderten Bedingungen angepasst hätte.

Zur Erhöhung der Attraktivität der Gesundheitsfachberufe und zur Ausbildung von im pflegerischen Arbeitsalltag kompetent und selbstbewusst auftretender Pflegefachkräfte bedarf es eines grundsätzlichen Umdenkens aller an der Ausbildung Beteiligten.

Im Rahmen der Auseinandersetzung darüber, was eine gute Schule und damit eine gute Ausbildung ausmacht, äußern die Beteiligten unterschiedliche Aspekte und Ziele. Im Vordergrund steht häufig der Wunsch nach einer Schule, in der Fähigkeiten zum Lebenslangen Lernen vermittelt und Talente gefördert

¹ Die Verfasser der Kapitel sind durch Initialen in eckigen Klammern gekennzeichnet: [MB] Michael Berchtold, [JM] Jutta Middeldorf, [JK] Jutta Koller, [DO] Dorothea Obst; Verantwortliche für das Layout: Jutta Koller; Verantwortliche für Druck und Bindung: Dorothea Obst.

² Soweit möglich werden in der vorliegenden Arbeit geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen verwendet. An Stellen, an denen aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur ein Geschlecht angesprochen wird, gilt dies gleichermaßen für alle anderen Geschlechter, ohne diese zu benachteiligen.

werden (Karliczek, 2018). Für die Schulgemeinschaft (Lehrende und Lernende) gilt es, die Differenz zwischen der Ist- und der Ideal-Vorstellung möglichst zu minimieren und dem Bedarf in der Praxis gerecht zu werden.

Zur Verwirklichung dieses Zieles setzt die gemeinsame Aktivität aller Akteure im Gesundheitsbereich und einer prinzipiellen Änderung der Sichtweise auf den Lernort Schule voraus. Es reicht nicht länger, Fachkompetenzen zu vermitteln; vielmehr muss Lernenden die Gelegenheit geboten werden, sich in komplexen, nicht einübaren Situationen auszuprobieren, um langfristig selbstbewusst in der Praxis bestehen zu können.

Verantwortliches und selbstgesteuertes Handeln lässt sich nicht wie eine Methode lehren. Vielmehr führen Erfahrungen während der Ausbildungszeit langfristig dazu, dass das Selbstbewusstsein, die Entschlussfähigkeit und die Fähigkeit Handlungsalternativen zu erkennen bei den Auszubildenden zunimmt.

Kerngedanke dieser wissenschaftlichen Gemeinschaftsarbeit ist die Überzeugung, dass durch den Ausbau der Partizipation der Lernenden am Lernort Schule, diese eine Gestaltungskompetenz erwerben, die später jenseits der Fachkompetenzen in der Praxis ihre Resilienz und Handlungsfähigkeit erhöht.

1.1 Aufbau der Arbeit [JM]

Ausgehend von der Hypothese, dass durch Partizipation auf allen Ebenen der Schulentwicklung die Auszubildenden eine Gestaltungs- und Handlungskompetenz erlernen, die ihnen selbstverantwortliches Handeln in ihrem späteren Arbeitsfeld ermöglicht, beginnt diese wissenschaftliche Abhandlung mit der Betrachtung der aktuellen berufspolitischen und gesellschaftlichen Ausgangssituation (Kapitel 2.1). Dabei wird auch dargestellt, warum das gängige Lehr-Lernverständnis nicht mehr zeitgemäß ist und den aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes nicht mehr entspricht.

Die Partizipation als mögliches Konzept zur Überwindung des Theorie-Praxis-Konfliktes zieht sich als roter Faden durch alle Kapitel. Sie gilt als ein Indikator für die Ausbildungsqualität im Sinne des Qualitätsmanagements (Kapitel 2.2). Zur Umsetzung des Konzeptes müssen beteiligte Organisationen entspre-

chende Voraussetzungen erfüllen (Kapitel 2.3). Ein Exkurs zu den spezifischen Merkmalen der Generation Z verdeutlicht, warum besonders diese Generation auf die Herausforderungen der beruflichen Praxis vorbereitet werden muss (Kapitel 2.4). Die Diskrepanz zwischen den Zielen des Rahmenlehrplans im neuen Pflegeberufegesetz (PflBG) und der bisher gelebten Kultur in der Pflegeausbildung zeichnet das Spannungsfeld, in dem sich die Akteure der beruflichen Bildung bewegen (Kapitel 2.5 und 2.6).

Die Analyse der Theorien zur Bildung und Lernkultur (Kapitel 3) legen nahe, dass für die Realisierung der Vision Partizipation und insbesondere einer *Just-Community* die Betrachtung aller Dimensionen der Schulentwicklung nach Rolff (2012) erforderlich ist. In Kapitel 4 werden die Konsequenzen einer solchen Umsetzung für die Schulentwicklung auf allen Ebenen inhaltlich dargestellt (Kapitel 4.1, 4.2 und 4.3). Die für die konzeptionelle Umsetzung erforderlichen Voraussetzungen auf der Leitungs- und Führungsebene werden in Kapitel 4.4 beschrieben.

In Kapitel 5 wird an einem konkreten Beispiel mithilfe des Demingkreises, auch PDCA Zyklus, veranschaulicht, wie gelebte Partizipation an einer demokratischen Pflegeschule gestaltet werden kann. PDCA kommt aus dem Englischen und bedeutet *Plan-Do-Check-Act*, was übersetzt werden kann mit Planen-Umsetzen-Überprüfen-Handeln (Holzer, 2015).

Die Arbeit schließt in Kapitel 6 mit einem auf die Eingangshypothese bezogenen Fazit und einem Ausblick zu möglichen zukünftigen Forschungsprojekten.

1.2 Literaturrecherche [JM]

Die Literaturrecherche zu dieser Masterthesis erfolgte initial von Januar 2021 bis Februar 2021 per Handsuche und Datenbankanalyse.

Zunächst wurden verschiedene Datenbanken nach geeigneter Literatur anhand definierter Schlagwörter und Schlagwortkombinationen wie „Demokratische Schule“, „*Just Community*“, „Partizipation“, „Gestaltungskompetenz“, „Kompetenz in der Berufsbildung“, „lernende Schule“, „selbständiges Lernen“, „Lebenslanges Lernen“ mithilfe des digitalen Bibliothekskatalogs *Online Public Access Catalogue* (OPAC) der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen

(DigiBib) durchsucht. Zusätzlich wurde die Basisliteratur aus dem postgradualen Studiengang „Schulleitungsmanagement 2019–2021“ der Katholischen Hochschule Köln zugrunde gelegt. Durch dieses Vorgehen sollte ein Überblick über den derzeitigen Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Thema „Partizipation“ und „demokratische Schule“ bezogen auf Pflegeschulen gewonnen werden.

Weitere Quellenrecherchen erfolgten über die Suchmaschine Google Scholar und die digitale HELIOS-Zentralbibliothek. Zusätzlich lieferten Recherchen in der Literaturdatenbank FIS-Bildung, einem Fachportal für Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik und *Online*-Katalogsuchen verschiedener Fachzeitschriften der Pädagogik, der Pflege und dem Hebammenwesen nützliche Ergebnisse.

Ebenso hilfreich waren zahlreiche Internetseiten der Fachkommissionen, Bundesinstitute und Arbeitsgruppen deutscher und europäischer Qualifikationsrahmen sowie internationale Präsentationen erfolgreicher Umsetzungen des demokratischen Schulgedankens.

Darüber hinausgehende Grundlagenliteratur wurde über eine Recherche in den Literaturverzeichnissen relevanter Literatur identifiziert.

Die Literaturrecherche wurde während des gesamten wissenschaftlichen Prozesses begleitend weitergeführt. Durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema ergaben sich immer wieder neue Aspekte, die recherchiert werden mussten.

Alle verwendeten Quellen sind im Literatur-, Abbildungs- bzw. Tabellenverzeichnis hinterlegt.

2 Problemdarstellung [JK]

Laut der Pilotphase des KOMET-Projektes (Berufliche Kompetenzen entwickeln und evaluieren im Berufsfeld Elektrotechnik-Informationselektronik KOMET) von Rauner, Heinemann, Grollmann und Haasler (2009, S. 25–28) kommt es im Rahmen der beruflichen Bildung zu einer Stagnation der Kompetenzentwicklung. In verschiedenen Ausbildungsberufen zeigen Auszubildende zwischen dem zweiten und dem dritten Ausbildungsjahr keinen Kompetenzzuwachs. Dieses Stagnationsphänomen wurde bei Metall- und Industrieberufen, bei kaufmännischen Berufen und bei Gesundheitsberufen nachgewiesen (Rauner & Hauschildt, 2020, S. 71–96).

Damit aus „Berufsanfängern“ am Ende der Ausbildung „Köner“ werden und die Stagnation der Kompetenzentwicklung überwunden wird, bedarf es einer entwicklungslogischen Berufsbildung mit einer aufeinander abgestimmten theoretischen und praktischen Ausbildung (Rauner & Hauschildt, 2020, S. 10–39). Nach Rauner und Hauschildt (2020, S. 89–96) müssen Lehrkräfte und Auszubildende dafür ihr didaktisches Handeln verändern.

Die folgenden vier Studien zeigen, dass in der praktischen Pflegeausbildung Schwierigkeiten auftreten, die bei den Auszubildenden Unzufriedenheit hervorrufen und mitunter auf eine defizitäre Kompetenzentwicklung hindeuten.

In einer 2015 bundesweiten Erhebung zur Qualität der Ausbildung in den Pflegeberufen wurden 2.569 Auszubildenden befragt. Knapp 43 % der Befragten fühlten sich weniger gut in der Praxis angeleitet. Fast ein Drittel bemängelte einen fehlenden Ausbildungsplan zum strukturierten Lernen in der Praxis. Als belastend empfanden sie Zeitdruck, Probleme im Team, fehlende Pausen, schweres Heben, fehlende Vereinbarkeit von Freizeit und Beruf, Schichtarbeit und / oder häufige Stationswechsel. Die theoretische Ausbildung wurde besser bewertet. Über die Hälfte der Befragten hielten den Theorie-Praxis-Transfer für verbesserungswürdig (ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft, 2015, S. 19).

Auszubildende erleben in ihrer praktischen Ausbildung mitunter Anfeindungen durch examinierte Pflegekräfte. Eine nicht repräsentative qualitative Erhebung

untersuchte die Kommunikation, die Auszubildende in ihrem Berufsalltag erleben. Feindseligkeit kann bei den Auszubildenden zu Ängsten oder Unsicherheiten führen. Mögliche Ursachen für das feindselige Verhalten des examinier-ten Pflegepersonals sind Überforderung bedingt durch den Personalmangel, ungünstige Arbeitsbedingungen wie Schichtarbeit oder ausgeprägte hierarchi-sche Strukturen. Potenzielle Strategien zum Umgang mit den Anfeindungen sind das Ignorieren des feindseligen Verhaltens, die Konfrontation mit der feindselig gesinnten Person oder die Kontaktaufnahme mit der Ausbildungs-einrichtung. Die Autoren identifizierten drei Schülertypen: der Ängstliche, der Aussteiger und der Resignierte. Durchgängig besteht bei den Auszubildenden der Wunsch, angstfrei in der Praxis lernen zu können (Völkel-Söte & Martach, 2016).

An einer Untersuchung zur Situation der Pflege und der Geburtshilfe in Münch-ner Krankenhäusern und Berufsfachschulen beteiligten sich auch 307 Auszu-bildende; davon gehörte fast ein Drittel zur Gesundheits- und Krankenpflege. Mehr als ein Viertel aller befragten Auszubildenden zeigte sich unzufrieden mit ihrer Ausbildung, am wenigsten waren Angehörige der Gesundheits- und Krankenpflege zufrieden. Mit der Praxisanleitung war rund ein Drittel der be-fragten Auszubildenden aufgrund fehlender oder überlasteter Praxisanleiten- den und der Überforderung mit Aufgaben außerhalb ihres Kompetenzbereichs unzufrieden. Knapp die Hälfte aller Auszubildenden hatte bereits über einen Ausbildungsabbruch nachgedacht. Häufige Gründe dafür waren die hohe Ar-beitsbelastung, ungünstige Arbeitszeiten, schlechte Arbeitsbedingungen oder unangenehme Erfahrungen bei Praxiseinsätzen. Knapp 30 % der Auszubil- denden in der Gesundheits- und Krankenpflege wollten nach der Ausbildung diesen Beruf nicht ausüben. Laut den Autoren ist eine Verbesserung in der praktischen Ausbildung zu empfehlen (Sander, Loos & Temizdemir, 2019, S. 166–168).

Eine Studie aus Rheinland-Pflanz befragte Auszubildende, Lehrkräfte sowie Praxisanleitende zum Theorie-Praxis-Transfer und zu den Gründen für den Abbruch der Ausbildung. Der Theorie-Praxis-Transfer hatte einen großen Ein- fluss auf den Erfolg einer Ausbildung. Zur Verbesserung des Theorie-Praxis- Transfers wurden eine bessere Personalausstattung, eine Freistellung der

Praxisanleitenden, die Anerkennung der Arbeit der Praxisanleitung, eine stärkere Anbindung der Praxisanleitung an die Schule sowie eine andere Ausbildungskultur auf Leitungsebene gefordert. Weitere Gründe für Ausbildungsabbrüche waren Überforderung mit dem Lernstoff und individuelle oder soziale Schwierigkeiten (Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen (SÖSTRA) GmbH Berlin, 2016, S. 53–56).

2.1 (Berufs-)politische / gesellschaftliche Ausgangssituation [JM]

Um die Anforderungen des Arbeitsmarktes an potenzielle Absolventen zu verstehen, bedarf es einer Analyse der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und (bildungs-) politischen Ausgangssituation. Diese Darstellung verdeutlicht auch die im Bildungssektor zu vermittelnden Kompetenzen, um den berufsspezifischen Anforderungen gerecht zu werden.

Der Arbeitsmarkt hat sich in den vergangenen Jahren gravierend gewandelt. Schlagworte wie „Fachkräftemangel“, „Digitalisierung“ und „Globalisierung“ illustrieren, dass ein sich verändernder Markt immer umfassendere und komplexere Kompetenzen bei den Fachkräften voraussetzt. Durch die Zuwanderung aus Billiglohnländern, die Liberalisierung der Wirtschafts- und Sozialpolitik und die Tertiarisierung der Wirtschaft hin zu wissensbasierten Dienstleistungen ist der Arbeitsmarkt unübersichtlicher geworden. Das 21. Jahrhundert wird durch Schnellebigkeit, kreative Innovationen und ständige Veränderung geprägt. In diesem Kontext spielt insbesondere die Digitalisierung eine führende Rolle. Um bei dieser rasanten Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt mithalten zu können, gewinnen neben ausreichendem Fachwissen *Soft Skills* wie Problemlösungs- und Entscheidungskompetenz, Belastbarkeit und Zielorientierung zunehmend an Bedeutung (Moser, 2018, S. 15). Daher ist es nachvollziehbar, dass der Begriff „Kompetenzerwerb“ in der deutschen und internationalen Bildungspolitik eine zentrale Rolle spielt (Bundesministerium für Bildung und Forschung, o. J.). Im selben Maße, in dem Arbeitsbereiche komplexer werden und das Tempo im Arbeitsalltag sich erhöht, steigt die Erwartung an die Leistungsbereitschaft, Flexibilität und Kreativität der Beschäftigten. Somit rücken eigenverantwortliches Agieren, Planen und Konzipieren zunehmend in

den Fokus. Zur Erfüllung dieser Anforderungen kann sich die individuelle Qualifizierung nicht auf die Fachkenntnisse des jeweiligen Arbeitsmarktes beschränken. Vielmehr sind zunehmend Handlungs- und Gestaltungskompetenz vor dem fachspezifischen Hintergrund erforderlich.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie eine kompetenzfördernde Kultur im Bereich der beruflichen Ausbildung aussehen muss. Dazu müssen die für den individuellen Ausbildungsberuf erforderlichen Kompetenzen definiert werden. Zudem gilt es zu klären, wie sich diese Kompetenzen darstellen bzw. messen lassen und ob die bestehenden Ausbildungsrahmenpläne diesem Anspruch gerecht werden.

Für den Beruf der Pflegefachfrau und des Pflegefachmannes geht der Rahmenlehrplan Nordrhein-Westfalen von „handlungsorientierten Pflegeprozessen“ aus (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 12), in denen die Auszubildenden gemäß § 5 Abs. 1 Pflegeberufegesetz (2017) lernen sollen, sich fachlich und persönlich weiterzuentwickeln. Eines der vorrangigen Konstruktionsprinzipien dieses Lehrplanes ist die Kompetenzorientierung, die sicherstellen soll, dass die Auszubildenden lernen, Verantwortung für die Pflegebedürftigen zu übernehmen.

Sowohl der Träger der praktischen Ausbildung als auch der Lernort Schule stehen vor der Herausforderung, bei den Auszubildenden die Kompetenzen zu entwickeln, die es ihnen ermöglichen, später ihren Beruf professionell und zufrieden auszuüben. Vermutlich bildet die Partizipation der Auszubildenden am Lernort Schule einen Grundpfeiler der Kompetenzförderung. Durch eine frühzeitige Partizipation der Lernenden in Prozessen der Schulentwicklung findet eine bessere Vorbereitung auf die Praxis statt.

2.2 Partizipation als Indikator für Ausbildungsqualität [MB]

Mit der Reform der Pflegeausbildung in der aktuell gültigen Fassung des PflBG von 2019 wird erstmals der „besonderen Verantwortung der Pflegefachfrau / des Pflegefachmannes“ entsprochen (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 9), indem ein selbständiger Verantwortungs- und Aufgabenbereich der Pflegefachkräfte definiert wird. Die Förderung von Kompetenzen, die es den Auszubildenden ermöglicht, dieser besonderen Verantwortung gerecht zu

werden, ist gemäß § 5 Pflegeberufegesetz (2017) explizites Ausbildungsziel und damit ausdrücklicher Ausbildungsauftrag des Gesetzgebers an die Pflegeschulen und Träger der praktischen Ausbildung. Darüber hinaus legt § 5 fest, dass der eigenständige Verantwortungsbereich der Pflegefachkräfte die Feststellung des Pflegebedarfs, die Organisation, Gestaltung und Steuerung des Pflegeprozesses sowie die Analyse, Sicherung und Entwicklung der Qualität der Pflege beinhaltet (Pflegeberufegesetz, 2017).

Zu den erforderlichen Kompetenzbereichen gehören Fähigkeiten und Fertigkeiten der Organisation, der aktiven Gestaltung sowie der kritischen Analyse und Evaluation.

Die Fachkommission nach § 53 PflBG hat diese Erfordernisse in der Definition des Bildungsverständnisses in der Pflegeausbildung aufgegriffen. Im Gegensatz zur reinen Wissensorientierung wird darin die Persönlichkeitsbildung als essenzielle Komponente einer zeitgemäßen beruflichen Bildung in den Mittelpunkt gestellt. Persönlichkeitsbildung bedeutet „die Fähigkeit zur verantwortlichen Teilhabe an gesellschaftlichen und betrieblichen Entscheidungsprozessen sowie die Befähigung zum Aufbau und zur Gestaltung von Pflege- und Beziehungsprozessen“ (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020a, S. 13). Bereits 2007 zählte die Kultusministerkonferenz nicht nur die Vermittlung der beruflichen „Grund- und Fachbildung“, sondern auch die „Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft“ zu den Aufgaben der Berufsschule (Kultusministerkonferenz, 2007, S. 4). Die Kompetenz zur aktiven Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft (De Haan, 2002) lässt sich in der Ausbildung durch aktive Beteiligung der Auszubildenden an der Gestaltung von theoretischen und praktischen Ausbildungsprozessen fördern. Die Leitidee der gestaltungsorientierten Berufsausbildung zielt neben einem allgemeinen Bildungsauftrag insbesondere auf die Beteiligung der Auszubildenden an Prozessen der Organisationsentwicklung in den Betrieben ab (Grollmann & Haasler, 2009).

Wittwer (2014) beschreibt ein gestaltungsorientiertes Verständnis von Berufsausbildung als relevantes Qualitätsmerkmal beruflicher Bildung. Die Auseinandersetzung der Auszubildenden mit sich selbst und mit ihrer Umwelt sind Voraussetzung dafür, später als Akteure die Arbeits- und Berufswelt gestalten

zu können. Die Schaffung von Bedingungen, die es den Auszubildenden ermöglicht, sich aktiv mit ihrer Arbeits- und Berufswelt auseinanderzusetzen ist für den Autor ein Kriterium, das „in die Bewertung der Qualität der [...] Ausbildung einfließen muss“ (Wittwer, 2014).

Um Auszubildende in die Lage zu versetzen, gestaltungsorientiert zu agieren und ihre Ausbildung und somit auch ihre spätere Arbeitswelt prozessbezogen mitzugestalten, ist laut Wittwer eine bestimmte Sichtweise auf die Auszubildenden erforderlich. Diese sind als „Subjekte [zu] begreifen, die sich voneinander unterscheiden, beispielweise im Hinblick auf ihre Lernfähigkeiten, Interessen, Bedürfnisse [und] Karrierevorstellungen“ (Wittwer, 2014). Als „Akteure ihres Bildungsprozesses“ übernehmen Auszubildende eine aktive Rolle in der „Entwicklung und Sicherung von Ausbildungsqualität“. Daher ist es notwendig, dass „Ausbildende und Auszubildende in einen Dialog treten und sich gemeinsam über ein Qualitätskonzept verständigen“ (Wittwer, 2014).

Diese Verständigung lässt sich im Rahmen eines „strukturierten Dialog[s]“ (Wittwer, 2014) zwischen Ausbildenden und Auszubildenden, beispielsweise in Form von „*Feedback-* und Lernstandgespräche[n]“ realisieren (Fischer, Follner, Gaylor & Kretschmer, 2016). Hierbei übernimmt jedoch der Auszubildende meist den aktiven Part. Als Akteure fungieren Auszubildende dann, wenn sie aktiv in die Planung der nächsten Ausbildungsschritte einbezogen werden (Fischer et al., 2016). Da Auszubildende im Sinne von Wittwer als Subjekte zu begreifen sind, können auch ihre Ideen über den weiteren Verlauf der Ausbildung divergieren. Die Berücksichtigung der individuellen Ansichten der Auszubildenden bietet die Chance, einen demokratischen Prozess im Sinne eines gemeinsamen Diskurses anzustoßen. Diese demokratische Grundhaltung bildet wiederum die Voraussetzung für die Partizipation der Auszubildenden im Sinne einer aktiven Mitbestimmung und Mitgestaltung der Ausbildung. Die „Werthaltung und Grundvorstellung“ eines gemeinsamen „Konsens aller Betroffenen“ (Rauch, 1999) bzw. aller an der Ausbildung Beteiligten sollte als demokratische Grundhaltung im Schulleitbild verankert werden.

Schulleitbilder tragen dazu bei, die „Ausbildungsqualität nach außen sichtbar zu machen [und] die eigene Attraktivität als Ausbildungsbetrieb zu steigern“

(Fischer et al., 2016). Auch dient die Verankerung einer demokratischen, partizipativen Grundhaltung im Leitbild als Indikator für die Ausbildungsqualität sowie für eine gemeinsame pädagogische Ausrichtung und Orientierung.

2.3 Organisationelle Voraussetzungen für Partizipation [DO]

Nach dem Bildungsforscher Hans Günther Rolff besteht die Schulentwicklung aus der Trias personale Entwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung (Schäfer, 2015, S. 7). Die bewusste Weiterentwicklung von Schule soll die Qualität einer Schule und des Unterrichtes erhöhen. Alle Akteure sind gefragt, sich offen auf Innovationen einzulassen und über ihr Handeln nachzudenken. Schulentwicklung ist ein andauernder, nicht endender Prozess (Schäfer, 2015, S. 6), der individuell stattfindet. Jede Schule hat eigene Entwicklungsschwerpunkte, ein eigenes Tempo bei der Umsetzung und eigene zu formulierende Ziele (Schäfer, 2015, S. 6).

Damit wird gefordert, dass Schule zu einer lernenden Organisation wird. Für die Beteiligten ist die Sinnfindung essentiell, um ihr Handeln zu verändern. Unterstützt wird dieser Prozess durch ein Klima von Freiheit und Offenheit. Teamarbeit, Teamgeist und Demokratie können nicht verordnet werden; vielmehr bedarf es einer „systemischen Sicht“ auf die Organisation (Königswieser & Hillebrand, 2009, S. 31). Eine lernende Organisation befindet sich in Bewegung. Voraussetzung für eine partizipative Schule ist der Gemeinschaftssinn und das gemeinsame Handeln der Beteiligten in einem System. Bewegung schafft einen „Mobileffekt“, weil jeder Eingriff in ein System Auswirkungen auf die gesamte Organisation hat (Königswieser & Hillebrand, 2009, S. 21).

„Der Begriff (begreifen) ‚System‘ stammt aus dem Griechischen und bedeutet ‚zusammen + Stehen‘ und meint ein Ganzes das in Zusammenwirken von Teilen existiert: das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.“ (Aristoteles) (Königswieser & Hillebrand, 2009, S. 22)

Die Komplexität und die Dynamik von Systemen lässt sich durch die Art der Kommunikation und des Beziehungsaufbaus charakterisieren. Akteure des Geschehens sind Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Wünschen, Fähigkeiten, Erinnerungen und Visionen (Königswieser & Hillebrand, 2009, S. 31).

In komplexen Kontexten benötigen die Beteiligten „Bewegung“, um sich zukunftsorientiert aktiv in unterschiedlichen Gesellschaftsstrukturen und Systemen zurechtzufinden und daran teilzuhaben. Organisationale Voraussetzungen für eine Partizipation ist die aktive Mitwirkung der Beteiligten an allen ihr Leben betreffenden Prozessen. Damit sind sie auch an Steuerungs- und Entscheidungsprozessen beteiligt.

Der Begriff Partizipation stammt aus dem Lateinischen (*pars* = Teil, *capere* = fangen, ergreifen, sich aneignen). Damit lässt sich Partizipation mit Teilhabe, Teilnahme, Beteiligung, Mitwirkung, Mitbestimmung oder Einbeziehung übersetzen (Schäfer, 2015, S. 15).

Die Partizipation spielt auch bei der Erziehung bzw. Förderung von Kindern im Kindergarten und Schule eine Rolle. Die reformpädagogischen Ansätze von Maria Montessori verdeutlichen den Leitgedanken des selbständigen Handelns:

„Hilf mir, es selbst zu tun. Zeig mir, wie es geht. Tu es nicht für mich. Ich kann und will es allein tun. Hab Geduld, meine Wege zu begreifen. Sie sind vielleicht länger. Vielleicht brauche ich mehr Zeit, weil ich mehrere Versuche machen will. Mute mir auch Fehler zu, denn aus ihnen kann ich lernen.“ Maria Montessori (FRÖBEL e. V., 2021)

Auch bei den Gesundheitsberufen zielt die Ausbildung darauf ab, die Selbständigkeit und das selbständige Handeln der Pflegekräfte zu fördern. Für diesen Lernprozess und für das lebenslange Lernen ist Partizipation unerlässlich.

Im schulischen Kontext ist die Partizipation von globalem Interesse. Studien des Schweizerischen Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen verdeutlichen die positive Wirkung von Partizipation auf den Schulerfolg und das Sozialverhalten (Dietscher, 2005, S. 3). Für eine gelingende Partizipation müssen die verschiedenen Akteure konzeptionell vorbereitet werden. Laut Schäfer (2016) ist „der partizipative Führungsstil einer Schulleitung [...] durch eine gute Beziehung zu allen an der Schule Beteiligten gekennzeichnet. Schüler und Lehrerschaft sowie Elternschaft werden in wichtige Vorhaben eingebunden und an Entscheidungen beteiligt“. Für die partizipative Schule ist ein Klima von Freiheit und Offenheit essentiell, in dem Gestaltungsspielraum gelebt werden kann. Von einer partizipativ denkenden Führung wird erwartet, dass sie Veränderungen und Neuem positiv gegenübersteht. Die positive Einstellung der

Schulleitung kann das Team mitnehmen und zu neuen Ideen motivieren. Gleiches gilt für die Lehrenden und Lernenden – auch sie müssen ihr gewohntes Lehr- und Lernhandeln und Rollenverständnis verlassen und bereit sein, nicht länger nur als Wissensvermittler oder Rezipienten zu agieren.

2.4 Rezipientenrolle in der Ausbildung [JK]

Im traditionellen Unterrichtsgeschehen übernehmen Lernende meist die Rolle des Rezipienten. Ursache für dieses passive Verhalten ist die Vermittlung von fertig aufbereiteten Inhalten durch die Lehrenden. Aufgrund der Dominanz lehrerzentrierter Unterrichtsformen übernehmen Lehrende dagegen eine überwiegend aktive Rolle (Ertel & Wehr, 2007). Ein Rezipient ist ein „Empfänger“ oder „Adressat“, der eine Nachricht durch Hören, Betrachten oder Lesen aufnimmt (Siever, Schlobinski & Runkehl, 2020). Das Gegenstück zum Rezipienten ist der Sender oder Absender, der eine Nachricht absetzt. Beide Akteure – Rezipient und Sender – interagieren. Im Folgenden wird die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden mit dem Fokus auf die Rolle der Rezipienten betrachtet.

Lehrerzentrierten Lehrformen stehen schülerzentrierten Lehrformen gegenüber. Lehrerzentrierte Unterrichtsformen – oft auch als Standardunterricht bezeichnet – hindern Lehrkräfte, erfolgreich mit Leistungsunterschieden in der Schülerschaft umzugehen. Die Rezipientenrolle führt dazu, dass Lernende nicht unterstützt werden, sich Inhalte selbständig anzueignen und auftretende Probleme selbstständig anzugehen und zu lösen (Ahej, 2019, S. 123–149; Lähnemann, 2009, S. 17–19). Dies erklärt auch ihre teilweise ablehnende Haltung gegenüber lernerzentriertem Unterricht (Gerlach, 2008).

Die Lehrerschaft in der beruflichen Bildung beurteilt schülerzentrierte Unterrichtsformen unterschiedlich. Befürworter beschreiben diese Methode als arbeitsaufwendig in der Vorbereitung, schätzen aber die verglichen mit lehrerzentrierten Unterrichtsformen höhere Nachhaltigkeit. Für Skeptiker von lernerzentrierten Unterrichtsformen stehen die Schwierigkeiten bei der Leistungskontrolle und dem Erreichen von festgelegten Lernzielen im Vordergrund (Gerlach, 2008). Die ablehnende Haltung von Lehrkräften gegenüber schülerzentriertem Unterricht hat nach Ansicht von Ertel und Wehr (2007) mehrere

Ursachen. Dazu zählen die fehlende Erfahrung, der angenommene hohe zeitliche Aufwand und die fehlende Akzeptanz solcher Methoden in Lehrerkollegien. Das ist bedauerlich, da der schülerzentrierte Unterricht, bei dem Partizipation ein Grundelement der Didaktik ist, dazu beiträgt, dass Lernende in ihrer Gestaltungskompetenz sicherer werden.

In Ausbildungseinrichtungen der Pflege treffen verschiedene Generationen aufeinander. In der Regel sind Lehrerkollegien und die Schülerschaft altersgemischt, wobei der Großteil der Lernenden in der seit 2020 existierenden generalistischen Pflegeausbildung der Generation Z angehört. Die Handlungen und Ansichten einer Generation sind durch die Zeit geprägt, in der sie groß geworden ist. Auch das Werteverständnis, die Lebenseinstellung und der Umgang mit Herausforderungen steht maßgeblich damit in Zusammenhang.

Die Generation A ist in der Zeit des Wirtschaftswunders aufgewachsen. Ihr gehören die Geburtsjahrgänge zwischen ca. 1946 und 1955 an. Damals dominierten in der Pflege sogenannte Mutterhäuser; die Pflegekräfte verkörpern das traditionelle Bild der „dienenden Schwester“. Auszubildende wurden kaum direkt angeleitet, sie mussten hauptsächlich durch „Zusehen“ lernen und hatten wenig Verantwortung. Männer waren im Pflegeberuf die Ausnahme. Hauswirtschaftliche Tätigkeiten waren neben der Patientenversorgung selbstverständlich. Diese Generation ist altersbedingt heute kaum mehr in der Berufswelt anzutreffen (Schäfer, 2021, S. 5–26).

Auf die Generation des Wirtschaftswunders folgte die Generation der Babyboomer. Zu ihr gehören die Geburtsjahrgänge zwischen ca. 1956 und 1965. Den Babyboomern ist der Erhalt der körperlichen und geistigen Leistungsfähigkeit und die berufliche Weiterbildung wichtig (Reimold & Knappich, 2021). Das Motto „Leben, um zu arbeiten“ bildet ihre Lebenseinstellung und Arbeitshaltung ab (Lehwald, 2021). In den Kliniken herrschten damals patriarchalische Strukturen. Geteilte Dienste und lange Nachtdienstblöcke waren üblich. Die Auszubildenden wohnten in Schwesternwohnheimen. Die Jüngeren dieser Generation wollten sich aber grundsätzlich nicht mehr bevormunden lassen und beehrten beispielsweise gegen den Residenzzwang in Schwestern-

wohnheimen auf. In dieser Zeit erschien auch das erste Krankenpflegelehrbuch, in den Kliniken hielt die Bereichspflege Einzug und Anästhesie- und Intensivfachweiterbildungen wurden eingerichtet (Schäfer, 2021, S. 5–26).

Die Generation der Babyboomer wurde von der Generation X abgelöst. Sie umfasst in etwa die Geburtsjahrgänge 1966–1980. Für die Generation X rückte der Medienkonsum in den Mittelpunkt. Mit der Globalisierung nahm auch der Einsatz moderner Kommunikationsmittel zu. Individualismus und Materialismus sind dieser Generation wichtiger als den Vorgängergenerationen. Die Pflege professionalisierte sich zunehmend; der individuelle Patient und seine Bedürfnisse rückten in den Mittelpunkt. Die Bereichspflege löste die Funktionspflege ab, die Verantwortung der Pflegekräfte nahm insgesamt zu (Schäfer, 2021, S. 5–26).

Es ist davon auszugehen, dass Teile der Lehrkräfte der Babyboomer-Generation und Generation X offen für neue Lehr-Lernformen sind, während der andere Teil eher an alten Lehr-Lernformen festhält (Koller, 2020, S. 45–48). Dies zeigt sich beispielsweise am Umgang mit neuen Medien.

Auf die Generation X folgte die Generation Y, die um 1981–1994 geboren wurde. Keine andere Generation vorher wurde so von der Familie behütet und gefördert wie sie. Klimawandel, Globalisierung und Terror lassen für diese Generation die Welt als eher unsicher erscheinen. Die Generation Y gilt als Technikaffin; Schnelligkeit und pluralistische Lebensformen sind für sie Normalität. In dieser Generation spielt die Mitbestimmung und Fürsorge eine große Rolle, ebenso die *Work-Life-Balance* (Schäfer, 2021, S. 5–26). Während die vorangegangenen Generationen in der Regel ihr Berufsleben bei einem einzigen Arbeitgeber verbrachte, ist dies in der Generation Y nicht mehr der Fall (Lehwald, 2021). Mit Einführung des *Diagnosis-Related-Group*-(DRG)-Systems veränderte sich die Pflege. Die Zunahme administrativer Aufgaben bei gleichzeitiger Verkürzung der Patientenverweildauer führte zur Beschleunigung und Verdichtung der Arbeit. In der Folge stieg die Resignation und Frustration bei vielen Pflegekräften (Schäfer, 2021, S. 5–26).

Die Generation Z umfasst die Geburtsjahrgänge ab etwa 1995. Sie wächst in einer vom Klima- und technologischen Wandel sowie von Migration, Finanz-

und Wirtschaftskrisen geprägten Zeit auf. Für die Generation Z hat das Wohlstandsgefälle in der Gesellschaft eine größere Bedeutung als für die Vorgängergenerationen. Digitalisierung ist für sie selbstverständlich, ihr Leben ist geprägt von *Social Media*. Der Generation Z werden eine hohe Aufnahmefähigkeit, leichte Ablenkbarkeit und schlechte Konzentrationsfähigkeit zugeschrieben. Schnelle Veränderungen im Pflegealltag fordern diese Generation stärker heraus (Schäfer, 2021, S. 5–26).

Vermutlich wünschen sich Auszubildende der Generationen Y und Z im Gegensatz zu früheren Jahrgängen verstärkt eine individuelle Betreuung in der praktischen Ausbildung und einen besseren Theorie-Praxis-Transfer (siehe Kapitel 2).

Die oben aufgeführte Generationszuordnung wird teilweise kritisch gesehen (Schäfer, 2021, S. 5–26; Schröder, 2018). Laut Schäfer (2021, S. 5–26) kann jedoch die Generationszuordnung als Orientierungshilfe für unterschiedliche Denk- und Verhaltensweisen in altersgemischten Teams dienen.

Die Rahmenlehrpläne lassen den Pflegeschulen ausreichend Spielraum zur Gestaltung individueller Schwerpunkte (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 26–27). Somit bestimmen die Pflegeschulen selbst, ob ihre Auszubildenden die Rolle der Rezipienten einnehmen oder sich aktiv an der Ausbildung beteiligen dürfen (Ahej, 2019, S. 9–13).

2.5 Zielsetzung des Rahmenlehrplans [JM]

Seit Januar 2020 gilt für die Pflegeausbildung in Deutschland das neue PflBG, das eine generalistische, dreijährige berufliche Ausbildung mit dem Abschluss „Pflegefachfrau/-mann“ vorsieht. Der Kerngedanke bzw. das Ziel der reformierten Ausbildung ist der Erwerb „prozessorientierte[r] Kompetenzen für die Pflege von Menschen aller Altersstufen in allgemeinen und speziellen Versorgungsbereichen“ (Saul & Jürgensen, 2021, S. 7–8). Somit gewinnt die Durchführung eigenverantwortlicher Pflegeprozesse weiter an Bedeutung, insbesondere vor dem Hintergrund, dass gemäß § 4 Pflegeberufegesetz (2017) verschiedene Tätigkeiten ausdrücklich den Pflegekräften vorbehalten bleiben.

Die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Handlungs- und Gestaltungskompetenz der Auszubildenden müssen in der theoretischen und praktischen Ausbildung berücksichtigt werden.

Die professionelle Pflegelandschaft hat sich in den vergangenen 20 Jahren verändert – demografische und epidemiologische Prozesse haben zu einem sich wandelnden Berufsbild geführt. Die Pflegekräfte verstehen sich nicht länger ausschließlich als ausführende Assistenzkräfte der Ärzteschaft, sondern müssen in Zeiten von Fachkräftemangel und Pflegenotstand in herausfordernden Situationen autonom entscheiden und verantwortlich agieren. Dabei ist nicht mehr alleine das reproduzierte Fachwissen leitend, vielmehr entscheiden *Soft Skills* maßgeblich über die Fähigkeit der Auszubildenden, handlungs- und gestaltungskompetent zu agieren. Teamfähigkeit, emotionale Intelligenz, Empathie, interkulturelle Kompetenz, konstruktives *Feedback*, Menschenkenntnis, Integrationsvermögen, Personalentwicklung und *Mentoring* gepaart mit Fachwissen und Erfahrungswissen stärken die Handlungs- und Gestaltungssicherheit und erlauben ein „sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen und manchmal auch chaotischen Situationen“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007). Diesen Anforderungen versucht das neue PflBG mit dem Rahmenausbildungsplan und Rahmenlehrplan gerecht zu werden:

„Die Ausbildung ist auf den Erwerb und die Entwicklung von Kompetenzen ausgerichtet, die für eine qualitätsgesicherte und an den individuellen Lebenssituationen orientierte Bearbeitung unterschiedlicher und komplexer Pflegesituationen erforderlich sind. Kompetenzorientierung ist demnach ein wesentliches Konstruktionsprinzip, das den Rahmenplänen zugrunde liegt.“
(Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 11)

Im Sinne des lebenslangen Lernens fördert die Pflegeausbildung die persönliche und fachliche Weiterentwicklung der Auszubildenden. Mithilfe von 16 definierten Kompetenzschwerpunkten und mehr als 80 Kompetenzen sollen die Auszubildenden im Verlauf der Ausbildung befähigt werden, in beruflichen Situationen handlungs- und entscheidungsorientiert zu agieren (Fachkommission, 2020b, S. 11). Im Laufe der Ausbildung steigt das Kompetenzniveau, indem die Komplexität der pflegerischen Handlungsfelder zunimmt (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007; Erpenbeck, 2014).

In der praktischen Ausbildung sollen diese Kompetenzen umgesetzt werden. Die Auszubildenden wenden ihre erlernten theoretischen Kompetenzen je nach Ausbildungsstand in hinsichtlich Komplexität, Realitätsnähe und selbstbestimmtem Handeln unterschiedlichen Situationen an. Je öfter solche Situationen „erarbeitet“ werden, desto umfangreicher wird das Handlungs- und Gestaltungsrepertoire der Auszubildenden. An dieser Stelle wird informelles Erfahrungslernen mit formellem Wissenserwerb verknüpft. Dieser Prozess wird von weitergebildeten Praxisanleitenden begleitet, so dass durch gemeinsame Reflexionen die Lernerfolge stets evaluiert und korrigiert werden können.

Im Vergleich zum Krankenpflegegesetz (2003) versucht das Pflegeberufegesetz (2017) stärker die Theorie-Praxis-Kluft zu überwinden, damit erlerntes Wissen und erworbene Kompetenzen in der Praxis auch angewendet werden.

2.6 Bisher gelebte Kultur in der Pflegebildung [DO]

Für eine gelebte Kultur in der Pflegeausbildung müssen Menschen – getragen von Normen und Werten, einem gemeinsamen Ziel und einer Akzeptanz und Wertschätzung aller Akteure – in einer Gemeinschaft agieren.

Für den Begriff Kultur existieren unzählige Definitionen. In der vorliegenden Arbeit wird die Definition, die auf den lateinischen Begriffen *Cultura* (Anbau, Pflege, Ausbildung, Bearbeitung), aber auch *Cultus* (Verehrung) zurückgeht, verwendet (Prange-Jones, o. J.).

Aktuell stehen dem Mehrbedarf an professionell Pflegenden die abnehmenden Absolventenzahlen der allgemeinbildenden Schulen gegenüber. Diese demografische Entwicklung beeinflusst auch die Akquise von Auszubildenden und von qualifizierten Lehrkräften. Bei den Auszubildenden mit unterschiedlichen Bildungsstufen und schulischen Vorqualifikationen werden häufig schon bei der Einstellung Sprachprobleme erkennbar.

Die generalistische Pflegeausbildung soll flächendeckend dem drohenden Pflegenotstand entgegenwirken und die getrennten Ausbildungsberufe in der Kranken-, Kinderkranken-, und Altenpflege ersetzen. Die schnelle Umsetzung bedeutete für die Schulen, neben dem Schulbetrieb die Veränderungen der

curricularen Anforderungen des neuen Pflegegesetzes in ihrer Einrichtung zu etablieren.

Mit der geforderten Einstellung von mehr Auszubildenden sowohl im schulischen wie auch praktischen Bereich steigt der Druck. Für die Umsetzung eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses von 1:25 fehlen qualifizierte Lehrpersonen (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021).

Früher waren die Pflegeschulen jeweils an ein Krankenhaus als praktischen Lernort gebunden. Heute sind verschiedene Pflegeschulen und Ausbildungsstätten für andere Gesundheitsfachberufe unter einem Dach zusammengefasst (Bögemann-Großheim, 2007). Die Berufsgruppen mit ihren unterschiedlichen Aufgabenbereichen sollen „zusammenwachsen“. Vielen Einrichtungen fehlt das Geld, um die notwendigen baulichen Maßnahmen bei einer Vergrößerung durchzuführen. Aufgrund der geforderten Erhöhung der Auszubildendenzahlen und Klassengrößen fehlen Räume, oder die Räume sind zu klein. Die Ausstattung der meisten Schulen mit Materialien, *Skills Labs* und digitalen Medien entspricht nicht den modernen Anforderungen.

Schule wird nicht mehr als Ort erlebt, wo ein Lernen in ruhiger Atmosphäre möglich ist. Es ist ein „Einzelkämpfertum“ entstanden, das von jedem Einzelnen Kraft und Ressourcen abverlangt.

Betrachtet man die historisch etablierte Kultur in Schulen, ist ein Umdenken bei den beteiligten Akteuren erforderlich. Die Familientherapeutin Virginia Satir (Kostka, 2016, S. 42–46) beschrieb in den 1990er Jahren eine achtphasige Transformation, die das innere Erleben von Veränderungsprozessen abbildet. Sie beschreibt in den Phasen die Umwandlung von Verhaltensweisen in tiefgreifenden Lernprozessen. (Kostka, 2016, S. 42) Nach Satir ist „der Mensch ein veränderungsfähiges „Gewohnheitstier“, der ungern auf alte Gewohnheiten verzichtet. Zur Bewältigung des Alltags geben Gewohnheiten Sicherheit bei der Bewältigung von Handlungen.

In den Pflegeschulen zeichnet sich bei den Beteiligten der Trend zur Reflektion ihrer bisherigen Haltung ab. Die Macht der Gewohnheit, die Angst vor dem

Unbekannten bzw. eine gefühlte Bedrohung stehen der Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderungen gegenüber. Veränderungen, emotionale Neubewertungen und das Ausprobieren von Neuem führen bei vielen Menschen zu einem Gefühl des Erfolges (Kostka, 2016, S. 42–46).

Für den anstehenden Wandel in der Pflegebildung ist eine Lernkultur erforderlich, die den aktuellen Anforderungen an das neue Berufsbild entspricht und zur Teamfähigkeit, emotionaler Intelligenz und Empathie befähigt. „Die Kunst muss darin bestehen, eine Lernkultur zu initiieren und zu pflegen, in der die Akteure motiviert und in die Lage versetzt werden, sich gegenseitig ihr Wissen kompetent zur Verfügung zu stellen“ (Schmid, Veith & Weidner, 2010, S. 8). Eine solche Entwicklung ist nicht ohne emotionale Auseinandersetzungen der Beteiligten umsetzbar.

Emotionen beeinflussen die Wahrnehmung, das Denken, das Fühlen und das Handeln der Menschen. Der Begriff Emotion (lat. *emovere*= herausbewegen, emporwühlen) (Dudenredaktion, 2020, S. 232) wird in der Fachliteratur nicht einheitlich verwendet. Gefühle werden erst dann zu Emotionen, wenn sie bewusst wahrgenommen und verarbeitet werden. Situative positive und negative Emotionen beruhen auf Erfahrungen und Erinnerungen aus der Vergangenheit.

Die Entwicklungspsychologin Mary Ainsworth und der Kinderpsychiater John Bowlby belegten in den 1950er- Jahren in ihrer frühkindlichen Bindungstheorie das angeborene Bedürfnis des Menschen nach engen und intensiven emotionalen Beziehungen (Toussaint, 2007). Die emotionale Eltern-Kind-Bindung wirkt sich auf die emotionale Entwicklung des Kindes aus (Ziegenhain, Gebauer, Ziesel, Künstler & Fegert, 2016, S. 11).

Reaktionen auf frühe emotionale Signale sind für den Erwerb der emotionalen Kompetenz unverzichtbar. Wahrgenommene Emotionen und die in Folge ausgelösten Gefühle beruhen auf Vorerfahrungen aus der Interaktion mit Menschen, Teams, Familie und Freunden. Bei dem Erstkontakt mit einem Menschen kommt es zu einer nonverbalen Kommunikation, an der die Mimik, die Gestik und das Aussehen des Gegenübers beteiligt sind. Der Mensch lernt schon früh die Beurteilung durch erlernte und erlebte emotionale Erfahrungen.

Emotionen können beim Lernen als Motivatoren oder Barrieren fungieren (Widulle, 2009, S. 190). Negative Emotionen schränken die Wahrnehmung, die Informationsverarbeitung und das Gedächtnis ein.

Auszubildende haben je nach der vorangegangenen Schulausbildung unterschiedliche Erfahrungen mit Lehr- und Lernprozessen gemacht. Die dabei erlebten Emotionen und Motivationen haben sie positiv oder negativ geprägt. Die Motivationspsychologie beschäftigt sich mit den Kernfragen, warum Lernende aktiv sind und wie sich motivierende Kräfte wie Konzentration, Arbeits-eifer und Durchhaltevermögen erklären lassen. Dabei wird zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation differenziert (siehe Abbildung 1).



Abbildung 1: Intrinsische und extrinsische Motivation (Stangl, 2021a)

Laut der Motivationspsychologie lassen sich Menschen nur bis zu einem gewissen Grad extrinsisch motivieren. „Intrinsische Motivation ist wirkungsvoller und dauerhafter als extrinsische Motivation“ (Hußmann, 2011, S. 6).

Emotionen wie Freude, Angst, Ärger und Trauer sind die grundlegenden Facetten des menschlichen Erlebens. Lernen ohne Emotionen und Anstrengungen ist nicht möglich. Lehrpersonen haben den Anspruch, Lernende zu motivieren und auf den Lernprozess vorzubereiten. Alle Beteiligten wissen meist aus Erfahrung, wie mühsam dieser Weg ist und wie häufig Rückschläge oder Misserfolge auftreten können.

Für Lernende in den Gesundheitsfachberufen ist das Krankenhaus als Organisation mit seinen fremden hierarchischen Strukturen und hohen Erwartungshaltungen an seine Beschäftigten eine Herausforderung. Die individuellen Idealvorstellungen (Berufsethos) können im klinischen Umfeld für die Lernenden zu Stress und Konfliktsituationen führen. Daher stellt sich die Frage, wie die hohe Motivation in der Ausbildung aufrechterhalten und der Umgang mit schwierigen Emotionslagen unterstützt werden kann.

Das Ziel der partizipativen Schule ist die Schaffung eines Umfeldes, in der sich alle beteiligten Personen einbringen können. Zur Aufrechterhaltung der Motivation für die Umsetzung der Idealvorstellungen müssen Lernende die Möglichkeit erhalten, ihr Lernumfeld aktiv mitzugestalten, neue Visionen umzusetzen und ein „Wir-Gefühl“ zu entwickeln. Nur wenn alle Beteiligten das Gefühl haben, gehört und verstanden zu werden, entsteht die gewünschte „Echtheit“. Erst dann wird Partizipation gelebt.

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993) beschreibt mit der Autonomie sowie dem Wunsch nach sozialer Anerkennung und nach Erfolgserlebnissen drei zentrale menschliche Bedürfnisse, die das Individuum zum Lernen motivieren. Selbstbestimmtes oder selbstgesteuertes Lernen erhöht die Kompetenz. Nach den Forschungsansätzen von Albert Bandura gestalten Lernende ihr Lernumfeld und üben sich in Lernstrategien, die zu einer positiven Motivation führen sowie zu einer reflektierten Umsetzung und einem selbstorganisierten Handeln anregen (Deci & Ryan, 1993).

Studien belegen, dass die Partizipation psychosoziale Kompetenzen und Einstellungen, wie die Selbstwirksamkeit (Fähigkeit und Selbstvertrauen, mit Problemen umgehen zu können) oder das Zugehörigkeitsgefühl (Erleben sicherer emotionaler Beziehungen), fördert (Dietscher, 2005, S. 4). Laut Studienlage wirken sich diese positiv auf das Gesundheitsverhalten und die subjektiv gefühlte Gesundheit aus (Dietscher, 2005, S. 4).

Damit fördert Partizipation die Schulzufriedenheit und verstärkt die Motivation, sich aktiv in das Schulgeschehen einzubringen.

2.7 Fazit [DO]

Veränderungen in den Schulen der Gesundheitsfachberufe sind unumgänglich. Für eine positive Zukunftsgestaltung bedarf es eines Aufbruchs, weg von alten verkrusteten Strukturen und der gelebten Passivität der Beteiligten, und hin zu einer gelebten Partizipation. Die drei Handlungsfelder, die es hierbei zu gestalten gilt, sind die Organisations-, die Mitarbeiter- und die Führungsebene. Die Schulkultur wird von allen Beteiligten gestaltet (Friedrich & Est, 2018).

Variable Bedürfnisse und Ansprüche an den Arbeitsplatz und an eine kompetenzfördernde Gestaltung des Lernortes Schule erfordern eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Generationen mit spezifischen Vorstellungen, wie Schule gelebt werden soll.

Wenn Auszubildende sich eigenverantwortlich aktiv am Schulgeschehen beteiligen wollen, müssen Lehrende und die Leitung ihre bisherige Haltung reflektieren. Maria Montessori beschreibt die häufig falsch als Passivität interpretierte Aufgabe der Lehrkräfte wie folgt:

„Ihre Mitarbeit ist keineswegs ausgeschaltet, doch sie wird vorsichtig, feinfühlig und vielfältig. [...] es bedarf einer Weisheit, die dem einzelnen Fall oder den Bedürfnissen entsprechend, umsichtig ist bei der Beobachtung, beim Dienen, beim Herbeieilen oder beim sich Zurückziehen, beim Sprechen oder Schweigen.“ (Ludwig, 2015, S. 180)

Um Schule neu zu leben, müssen emotionale und veränderte Rahmenbedingungen als Chance für neue Möglichkeiten begriffen werden. Nach Virginia Satir sollte der Selbstwert der Beteiligten gesteigert werden, da es ihnen dann leichter fällt, den Mut zu Veränderungen beizubehalten. Ein gutes Selbstwertgefühl entwickelt sich nur dort, wo offen kommuniziert wird, Regeln flexibel gehandhabt werden, Verantwortlichkeit vorgelebt und Ehrlichkeit praktiziert wird (Satir, 2020, S. 14).

3 Theoriekonzeption [JM]

Für eine erfolgreiche Etablierung partizipativer und demokratischer Strukturen in Schulen der Pflegeausbildung ist ein Grundverständnis der Bausteine einer solchen Lehr- und Lernkultur erforderlich.

Der folgende theoretische Abschnitt beschäftigt sich zunächst mit dem Konzept des lebenslangen Lernens als Kernelement des Kompetenzerwerbs und insbesondere mit der Bedeutung des informellen Lernens für die Ausbildung von *Soft Skills*. Weiter werden die unterschiedlichen Formen und die besonderen Vorteile der Partizipation auf pädagogischer und institutioneller Ebene vorgestellt und die Auswirkungen der Partizipation auf den Kompetenzerwerb der Lernenden besprochen. Basierend auf dem Dimensionenmodell zur Schulentwicklung nach Rolff (2012) erfolgt eine Überleitung zur konkreten Umsetzung der Partizipation an Pflegeschulen.

3.1 Lebenslanges Lernen (EU, Berufspädagogik) [JM]

Die Problemdarstellung in dieser wissenschaftlichen Arbeit verdeutlicht, dass verschiedene Faktoren Ursache sein können, warum Auszubildende aus Pflegeberufen in ihrem späteren Arbeitsumfeld nicht Fuß fassen, den erlernten Beruf wieder verlassen und sich durch die Anforderungen der schnell verändernden Berufswelt überfordert fühlen. Fehlende personale Kompetenzen und negativ konnotierte Emotionen führen dazu, dass sich Pflegekräfte mit herausfordernden, komplexen Situationen konfrontiert sehen. Aufgrund der unzureichenden Vorbereitung während der Ausbildung können sie häufig in solchen Situationen nicht adäquat handeln.

Aktuell reicht eine abgeschlossene Ausbildung beim Einstieg in den Beruf häufig nicht mehr aus, um den vielfältigen Herausforderungen in der Berufswelt zu begegnen. Wie in Kapitel 2.1 beschrieben, führt der demografische und technologische Wandel, die schnell voranschreitende Digitalisierung, der akute Fachkräftemangel und die kürzere Halbwertszeit von Fachwissen bei einer gleichzeitig berufsbiografisch längeren Lebensarbeitszeit zu einem Anforderungsprofil, das eine fortlaufende Weiterbildung erfordert (Loos, 2017, S. 4–5). Dieses ständige Lernen setzt eine hohe Flexibilität und Motivation der Betroffenen voraus. Ab dieser Stelle soll die bildungspolitische Grundidee

des lebenslangen Lernens im Hinblick auf ihre Konsequenzen für die Gestaltung der Ausbildung und das Rollenverständnis der Auszubildenden näher beleuchtet werden.

Laut Brödel (2015) umfasst das lebenslange Lernen sowohl das Lernen nach der Jugendphase als auch das „vorgängige und dispositionell prägende Lernen in Familie, Schule und Berufsausbildung“. Damit deckt das lebenslange Lernen die gesamte Lebenszeit eines Menschen bis ins hohe Alter ab.

Weiter betont Brödel (2015), dass es für das lebenslange Lernen erforderlich ist, dass Lernende selbstgesteuert und aktiv ihren individuellen Lernprozess initiieren und steuern. Dazu benötigen sie Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen zu erkennen, mithilfe welcher Fähigkeiten und *Soft Skills* sie zu einer umfassenden Gestaltungskompetenz (Rauner & Hauschildt, 2020, S. 4–5) gelangen (Kapitel 3.2).

Ihren Ursprung hat die Idee des lebenslangen Lernens in den Bildungsreformdebatten der 1960er- bzw. 1970er-Jahre. Aus dieser Zeit kommt auch der Begriff „Welt-Bildungskrise“, aus der zahlreiche nationale und internationale Programme resultierten. Das Konzept wurde aber erst 1996 in die Praxis übernommen, als das „Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ ausgerufen (Kraus, 2001, S. 127-128) und zur zentralen Leitidee der europäischen Bildungspolitik wurde.

Der Terminus des lebenslangen Lernens wird in der Fachliteratur uneinheitlich genutzt; eine allgemeingültige Definition fehlt bislang. Die Auslegung des Begriffs hängt von der Perspektive, mit der auf den lebenslangen Lernprozess geschaut und mit der das Ziel der Kompetenzentwicklung festgelegt wird, ab. Aus wirtschaftlicher Sicht stehen die Prozessoptimierung sowie die Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit im Vordergrund. Für den Arbeitsmarkt führt das lebenslange Lernen zu einer Kompetenzerweiterung, um den globalisierten und zunehmend technisierten Anforderungen gerecht zu werden. Aus der Perspektive von Pädagogen und Soziologen steht beim lebenslangen Lernen die Subjektbezogenheit im Vordergrund. Dabei wird der Lernprozess des Individuums über die gesamte Lebensspanne betrachtet. Nach Dehnbostel handelt es sich bei Kompetenzentwicklung um einen Prozess,

„[der] vom Subjekt her, von seinen Fähigkeiten und Interessen in handlungsorientierter Absicht [bestimmt] wird. Die Herausbildung von Kompetenzen erfolgt durch lebensbegleitende individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse und unterschiedliche Formen des Lernens in der Arbeit- und Lebenswelt. Kompetenzentwicklung ist ein aktiver Prozess, der von Individuen weitgehend selbst gestaltet wird und in starkem Maße selbstgesteuertes Lernen erfordert.“ (Dehnbostel, 2007, S. 32)

Das berufliche Lernen hat sich im Laufe der Zeit verändert, was Dehnbostel als „Renaissance des Lernens“ bezeichnet. Danach wird berufliche Handlungskompetenz zunehmend wieder im Prozess der Arbeit erworben. „Beruflich hinreichend kompetentes Handeln [ist] nur in der Kombination von Lernorten in der Arbeit und Lernorten außerhalb der Arbeit zu erlangen“ (Dehnbostel, 2007, S. 14–15).

Lebenslanges Lernen findet somit sowohl in der Arbeits- als auch in der Lebenswelt statt. Mit dem formellen, informellen und impliziten Lernen werden aber unterschiedliche Lernwege abgegrenzt.

Beim formellen Lernen handelt es sich um einen Lernprozess mit festgelegten Lerninhalten und Lernzielen in organisierter Form (Dehnbostel, 2007, S. 133). Die verwendete Didaktik ist auf das im Voraus bestimmte Lernergebnis ausgerichtet. In der Regel leitet eine pädagogisch ausgebildete Person, die zum Lernenden eine pädagogische Beziehung aufbaut, den Lernprozess. Beim informellen Lernen handelt es sich um „Lernen über Erfahrungen, die in und über Arbeitshandlungen gemacht werden“ (Dehnbostel, 2007, S. 133). Charakteristisch für das informelle Lernen ist eine fehlende institutionelle Organisation bzw. pädagogische Begleitung und eine Ausrichtung auf den Erwerb von Handlungskompetenzen in herausfordernden Situationen. Das implizite Lernen spielt sich als Teil des informellen Lernens im Unterbewusstsein des Lernenden ab. Das gesamte Erfahrungswissen generiert sich über unbewusste Lernprozesse, die keiner speziellen Systematik oder geplanten Didaktik unterliegen (Dehnbostel, 2007, S. 133).

Aufgrund des sich wandelnden Kompetenzverständnisses in der (beruflichen) Bildung nimmt die Bedeutung der Unterscheidung von formellen, informellen und impliziten Lernwegen zunehmend ab. Entscheidend ist nicht, in welchem

Kontext Kompetenzen erworben werden, sondern vielmehr, ob es sich um individuelles und nachhaltiges, problemlösungsorientiertes und situationsbewältigendes Wissen handelt (Erpenbeck & Sauter, 2013, S. 10). Dies verdeutlicht die Bedeutung des informellen und impliziten Lernens.

Laut Bockhorni und Beauchamp ist „Lebenslanges Lernen [...] einer der Schlüssel für den eigenen beruflichen Erfolg“. Die Autoren gehen davon aus, dass das Lernen und die Wissensvermittlung in der Form, wie sie bislang praktiziert wurde, nicht mehr zeitgemäß ist und vor dem Hintergrund „immer kürzere[r] „Halbwertszeit“ von Wissen und Fakten, kürzere[r] Innovationszyklen und komplett veränderten Geschäftsprozessen bzw. -modellen“ dringend verändert werden muss (Bockhorni & Beauchamp, 2019, S. 124–127).

Stattdessen wird ein ganzheitliches Lern- und Weiterbildungsverständnis angestrebt, das alle am Lernprozess beteiligten Akteure gleichermaßen in den Blick nimmt.

Die in Kapitel 2 erwähnte Unzufriedenheit der Absolventen von Pflegeschulen und die damit verbundene Berufsflucht und Frustration verdeutlicht die Notwendigkeit eines „neuen Lernens“, das den Auszubildenden als Subjekt mit all seinen Fähigkeiten und Kenntnissen in den Mittelpunkt rückt. Ein solches Lernfeld wird durch eine Partizipation charakterisiert, bei der „die Beteiligten über Ziele, Standards, Techniken und Methoden bewusst gemeinsam verfügen und ihr Zusammenwirken in sich stimmig ist“ (Langemeyer, 2008).

Die derzeitige Rezipientenrolle der Auszubildenden muss zu einer aktiven Rolle entwickelt werden. Im schulischen Kontext erlebte Partizipation bildet die Grundlage für Lebenslanges Lernen sowie für nachhaltige Lernerfolge und erlaubt den Lernenden im salutogenetischen Sinn die Sinnhaftigkeit des Prozesses zu verstehen. Darüber erlangen sie langfristig eine Handlungs- und Gestaltungskompetenz, die es ihnen im beruflichen Alltag ermöglicht, problemlösungsorientiert zu agieren. Dadurch lässt sich vermeiden, dass Absolventen der Pflegeausbildung aufgrund mangelnder Gestaltungskompetenz und daraus resultierender Frustration und Überforderung den Beruf frühzeitig verlassen. Wenn berufliche Entscheidungen nachvollziehbar und trotz bestehender schwieriger Rahmenbedingungen umsetzbar werden, können Akteure ihr

Handeln selbstbewusst verantworten. Dafür müssen zuvor vergleichbare Situationen in verschiedenen Kontexten aktiv eingeübt und reflektiert werden. Damit liegt der Paradigmenwechsel darin, dass Auszubildende nicht länger ausschließlich eine Rezipientenrolle einnehmen, sondern als aktive Gestaltungspartner einer partizipativen, demokratischen Einrichtung gesehen werden.

3.2 Kompetenz als Voraussetzung für eine neue Lernkultur [DO]

Für die Umsetzung einer neuen Lernkultur sind Kompetenzen erforderlich. Kompetenzen beinhalten die Anwendbarkeit von Wissen und die Fähigkeit dieses in Handlungen effektiv ein- und umzusetzen. Handeln kann man aber nur handelnd erlernen. Das bedeutet für die Praxis, dass die Lernenden die Gelegenheit erhalten müssen, die Handlung zu verinnerlichen.

Der Begriff „Wissen“ wird von Wissenschaftlern, Pädagogen und Philosophen unterschiedlich gebraucht. Die Bezeichnungen Wissen, Kompetenzen und Qualifikation werden zudem häufig synonym verwendet. Im Kontext beruflicher Handlungen wird von Fähigkeiten und Fertigkeiten gesprochen. Bei Fertigkeiten handelt es sich um automatisierte Prozesse wie Rechnen, Schreiben und Lesen. Dagegen basieren Fähigkeiten auf den persönlichen Eigenschaften eines Individuums (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 3). Wissen beinhaltet nicht nur das Aneignen von Informationen, sondern wird durch Regeln, Werte, Normen, Kompetenzen und durch persönlich emotionale Erfahrungen erweitert (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 3).

Qualifikationen umfassen das fachliche Wissen, sowie die für die berufliche Ausübung notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten. Bei der Qualifizierung in der Ausbildung wird das Wissen durch Abschlüsse und Diplome bzw. durch Instrumente der Notengebung und *Crédit Points* (*Credit Points* (CP) oder Leistungspunkte (LP): Arbeitsaufwand für eine Studieneinheit Ebitsch (2010 erfasst). Qualifikationen sind somit Leistungen, die in Prüfungssituationen abgeprüft und durch ein Zertifikat oder einen Leistungsnachweis bestätigt werden können. Dagegen sind Kompetenzen nicht überprüfbar, sondern lassen sich ausschließlich aus Handlungen erschließen.

Im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) werden die Abschlüsse mit beruflicher und akademischer Qualifikation in acht Niveaustufen gegliedert. (Agel,

2020). Dies entspricht die für die berufliche Ausbildung relevanten Fähigkeiten der Niveaustufe 4. Dieses Niveau erfordert eine selbständige Planung und Handlungsfähigkeit im beruflichen Tätigkeitsfeld. Hervorgehoben wird dabei die Fähigkeit sich selbstständig „Lern- und Arbeitsziele [zu] setzen, sie [zu] reflektieren, [zu] realisieren und [zu] verantworten“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 6).

„Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 6)

Die Förderung der kompetenzorientierten Ausbildung steht beim selbstständigen Lernen im Vordergrund. In der Umsetzung bedeutet dies den Lernenden in der Praxis Freiräume zu gewähren, ihnen eigenes Entdecken zu ermöglichen, und ihnen über Miteinbeziehung Verantwortung für ihre Ausbildung zu übertragen.

Erpenbeck und Sauter beschreiben Kompetenzen wie folgt:

„Kompetenzen sind nicht beliebige Handlungsfähigkeiten in allen nur denkbaren Lern- und Handlungsgebieten, sondern solche Fähigkeiten und Dispositionen, die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen erlauben, die also ein selbstorganisiertes Handeln unter gedanklicher und gegenständlicher Unsicherheit erlauben.“ (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 14)

Felix Rauner unterscheidet drei Kompetenzniveaus (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Berufliche Kompetenzniveaus (Rauner, 2006, S. 11)

Berufliche Kompetenzniveaus	Berufliche Evaluationsaufgaben werden ...
3 (ganzheitliche) Gestaltungs- Kompetenz ↑	in ihrer jeweiligen Komplexität – ganzheitlich – unter Ausschöpfung der Gestaltungsspielräume gelöst und bewertet.
2 Konzeptuelle (prozessuale) Kompetenz ↑	in ihren Bezügen zu beruflichen/betrieblichen Arbeitsprozessen und –situationen sowie betrieblichen Geschäftsprozessen gelöst.
1 Funktionelle Kompetenz	Unter Anwendung von Kenntnissen und Fertigkeiten gelöst, ohne dass diese in ihrem Bezug zur beruflichen Arbeit verstanden sind. „Fachlichkeit“ entspricht kontextfreiem, fachkundlichen Kenntnissen und Fertigkeiten.

Felix Rauner unterscheidet bei der Kompetenzentwicklung vier Kompetenzniveaus. Die erste Stufe der nominellen Kompetenz ist in der Tabelle nicht aufgeführt, da die Auszubildenden über ein oberflächliches, begriffliches Wissen verfügen, was weder handlungsleitend ist, noch sie zu Handlungen befähigt (Rauner, Grollmann & Martens, 2007, S. 25). Mit weiterer Erreichung der Stufenniveaus werden mehr Fertigkeiten und Fähigkeiten erworben, die ein Umsetzen des Erlernten in der Praxis ermöglichen. Mit dem Kompetenzerwerb werden die Umsetzung des Erlernten und die Handlungsspielräume der Lernenden erweitert, komplexe Aufgaben werden erkannt und fachlich in Handlungen gelöst.

Die Berufstätigkeit erfordert ein zielorientiertes und systematisches Handeln der Mitarbeitenden auf der Basis von in der Ausbildung oder in Schulen vermitteltes Wissen, Können, und von dort geförderten Kompetenzen. Nach dem Bildungsverständnis der Zukunft müssen Handlungs- und Gestaltungskompetenzen entwickelt werden, die es den Akteuren erlauben, aktiv und eigenverantwortlich die Berufstätigkeit mitzugestalten.

Kompetenz schließt immer Performanz mit ein. Somit sind nicht nur Kenntnisse gefordert, sondern das Gelernte muss in Handlungen umgesetzt werden. „Kompetenz wird als die Fähigkeit zum selbstorganisierten, kreativen Handeln in (zukunfts-)offenen Situationen begriffen“ (Erpenbeck, 2014).

Ein wichtiges Kriterium zur Steigerung der Arbeitszufriedenheit und zur Förderung der beruflichen Identität ist die Autonomie, die den Handlungs- und Gestaltungsspielraum des Einzelnen erweitert (Schwarz & Höhmann, 2018).

An den Lernprozess anschließend ist eine Reflexion erforderlich, um darauf aufbauend eine Gestaltungskompetenz zu erzielen. Lernprozesse, die eine solche reflexiv gesteuerte Gestaltungskompetenz fördern, sollten drei personale Voraussetzungen zugrunde liegen: Handlungsfähigkeit, Handlungsbereitschaft und Zuständigkeit“ (Schwarz & Höhmann, 2018).

„Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können [...] mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen“ (Kuhlmeier, 2014, S. 1).

Nachhaltigkeitsorientiertes Lernen berücksichtigt Veränderungen, die auf Menschen im beruflichen Handlungsfeld zukommen und ein verändertes Handeln erfordern. Bei der für berufliche Entscheidungen und Handlungen erforderlichen Gestaltungskompetenz werden 12 Teilkompetenzen beschrieben (Kuhlmeier, 2014, S. 1):

1. Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen
2. Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können
3. Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln
4. Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen zu können
5. Gemeinsam mit anderen planen und handeln können
6. Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen
7. An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können
8. Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden
9. Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können
10. Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können
11. Selbständig planen und handeln können
12. Empathie für andere zeigen können

Zur Stärkung der Kompetenzen im beruflichen Handeln und zur aktiven Beteiligung der Auszubildenden am Ausbildungsprozess, muss im Hinblick einer nachhaltigkeitsorientierten Zukunftsgestaltung die aktive Mitwirkung der Beteiligten eingefordert werden. Um auf die gesellschaftlichen Veränderungen in der Zukunft vorbereitet zu werden, bedarf es schon in der Ausbildung Verantwortung für sich und künftiger Generationen zu übernehmen (Kuhlmeier, 2014, S. 5).

3.3 Partizipationsbegriff nach Oser [JK]

Wie in Kapitel 1 beschrieben, erhöht eine demokratische Grundhaltung in der Schule die Partizipation. Auf den Partizipationsbegriff nach Oser wird im Folgenden näher eingegangen.

Fritz Oser ist ein emeritierter Professor für Pädagogik und pädagogische Psychologie an der Universität Fribourg (Freiburg in Üechtland). Er beschäftigt sich seit den 1960er Jahren mit Lernkonzepten, der Entwicklung des moralischen, politischen und religiösen Denkens, der Qualität des Lehrerberufs und der Partizipation (Biedermann & Oser, 2017).

Partizipation wird in unterschiedlichen Lebensbereichen und sozialen Kontexten verwirklicht. Die für die Partizipation relevante Kompetenzförderung kann im Schul- und Ausbildungsalltag beispielsweise durch Diskurse gewährleistet werden (Oser, Ullrich & Biedermann, 2000, S. 4–5). Partizipation hat einen Einfluss auf Entscheidungsprozesse und ist an positive und negative Folgen gekoppelt (Oser et al., 2000, S. 6–16). Die Einflussnahme und das Mittragen der daraus resultierenden Folgen ist ein Entwicklungsprozess. Oser et al. (2000, S. 23–31) unterscheiden zwischen einer hohen (vollständig) oder niedrigen (unvollständig) Mitbestimmung (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Soziale Kontexte nach Entscheidungsfreiräumen (Oser et al., 2000, S. 25)

Grad der Partizipation Entscheidung über Zugehörigkeit	hoch: Mitbestimmung (Einfluss auf Entscheidungen), Person an Planung und Ausführung von Unternehmungen beteiligt	niedrig: Vorschläge und Ausdruck eigener Wünsche, Meinungen, Rat, aber keine direkte Mitbestimmung
selbst entscheiden	<ul style="list-style-type: none"> - Partei, Gewerkschaft, Bürgerinitiativen - Vereine, andere soziale Freizeitbeschäftigungen - aktive kulturelle Betätigung - freiwillige Projekte, Arbeitsgruppen in Schule und Ausbildung - gegründete Familie von Erwachsenen - Freunde - Betrieb/Geschäft eines Selbständigen - Berufsverbände 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausbildung - Beruf - Informieren über Politik (Zeitung/Nachrichten) - Nutzung von Medien- und Kulturangeboten
vorgefunden	<ul style="list-style-type: none"> - Schulprojekte der ganzen Schule - Nachbarn, Gemeinde - Herkunftsfamilie (im späten Jugend- u. Erwachsenenalter) - Volksabstimmung/Wahlrecht 	<ul style="list-style-type: none"> - Schule - Herkunftsfamilie (in Kindheit) - Nationalität - Religion - Zeuge in Gerichtsverhandlung

Partizipation mit niedrigem Mitbestimmungsgrad findet man bei Kleinkindern in der Familie sowie in der Schule. Weiter ist sie dort realisiert, wo zwar über die Aufnahme von Informationen entschieden werden kann, eine Kommentierung oder Beeinflussung aber unerwünscht oder unmöglich ist. Beispiele für eine Partizipation mit hohem Mitbestimmungsgrad sind die Gründung einer

eigenen Familie oder die Sportausübung in der Freizeit (Oser et al., 2000, S. 23–31).

Für Oser et al. (2000, S. 41–49) sind Schulen Orte für Partizipation. In Schulen, die ein aktives Einbringen und soziales Handeln fördern, werden demokratische Prozesse erfahrbar. Meist ist aber eine Einflussnahme auf die Gestaltung des Unterrichts durch die Schülerschaft nicht vorgesehen. Bei dem durch feste Strukturen und am Lernstoff und Wissenserwerb orientierten Unterricht ist Eigeninitiative unerwünscht oder störend (Oser et al., 2000, S. 41–49). Schulen können bzw. wollen nicht alle Partizipationserwartungen erfüllen. Es gibt Bereiche mit eingeschränkten Partizipationsmöglichkeiten, weil nicht alle Beteiligten die Verantwortung tragen und für Folgen einstehen können oder wollen (Burow, 2008). Oser und Biedermann (2006) unterscheiden graduelle Partizipationsstufen (siehe Abbildung 3).

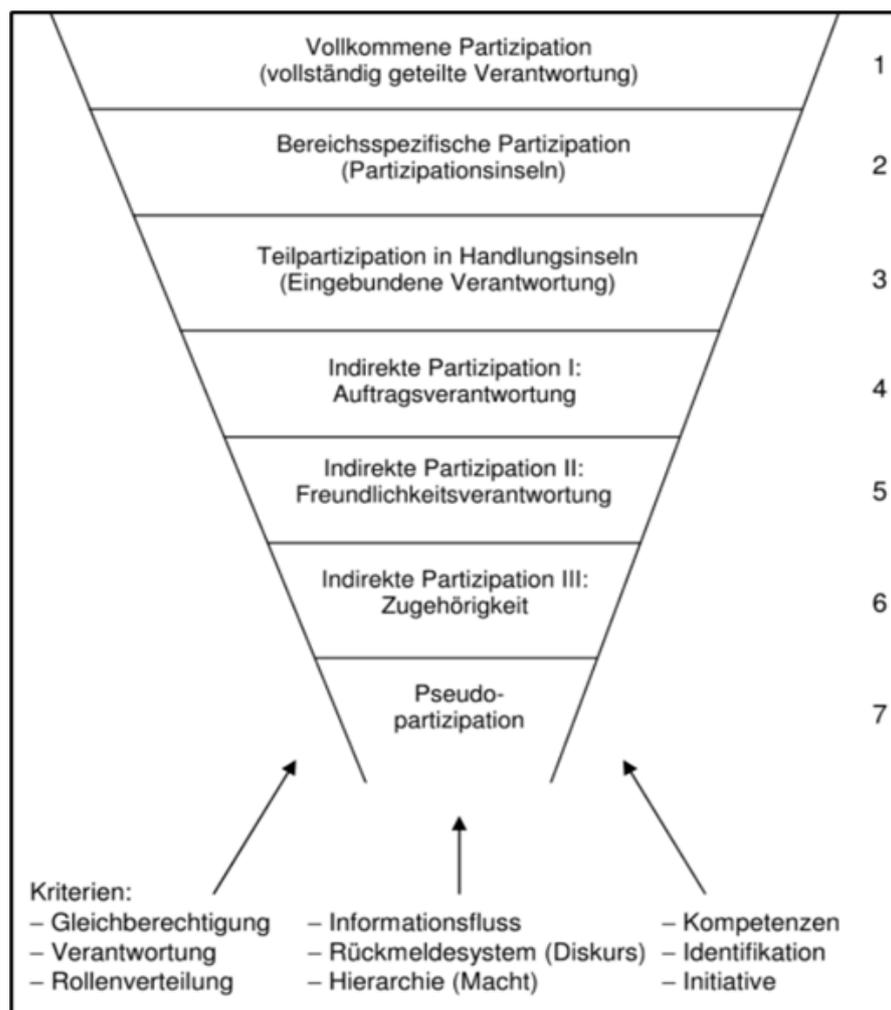


Abbildung 2: Unterschiedliche Partizipationsstufen (Oser & Biedermann, 2006)

Die Partizipationsstufen von Oser und Biedermann (2006) sind durch Kriterien unterschiedlich starker Ausprägung gekennzeichnet:

- Das Kriterium Gleichberechtigung bzw. Zuständigkeit bildet ab, wie viel ein Akteur zu einem Entschluss beitragen und inwieweit er diesen sabotieren kann.
- Das Kriterium der Verantwortung bemisst sich danach, inwieweit bei Entscheidungen die Risiken geteilt werden und wer für die Konsequenzen einsteht.
- Die Rollenverteilung bildet die informell oder formell festgelegten Zuständigkeiten ab.
- Der Informationsfluss beschreibt das Ausmaß der Weitergabe von Informationen. Bei einer hohen Partizipation ist der Fluss ausgeprägt, bei einer geringen Partizipation werden Informationen zurückgehalten.
- Mit dem Kriterium Rückmeldesystem (Diskurs) bzw. Legitimation beschreiben Oser und Biedermann (2006), ob und inwieweit die Akteure Kenntnisse über individuelle Partizipationsberechtigungen besitzen. Für eine aktive Teilnahme muss der mögliche Aktionsrahmen bekannt sein.
- Das Kriterium der Hierarchie (Macht) beschreibt das Ausmaß der Begrenzung des Gestaltungsspielraums eines Akteurs. Dabei gilt je größer die Macht, desto größer sind der Gestaltungsspielraum (Freiheit) und die Verantwortung.
- Das Kriterium Kompetenzen bildet das Vorliegen für eine Handlung unabdingbarer professioneller Fähigkeiten ab.
- Die Identifikation beschreibt das Ausmaß der gefühlten Zugehörigkeit eines Akteurs zu einer Gemeinschaft.
- Das Kriterium der Initiative beschreibt die Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit von verbindlichen Verfahrensweisen abweichen zu können und sich dabei zu präsentieren (Oser & Biedermann, 2006).

Oser und Biedermann (2006) ordnen die Partizipationsstufen hierarchisch mit einer von oben nach unten abnehmenden Partizipation (siehe Abbildung 2).

In der Partizipationsstufe 1 ist die Partizipation aufgrund einer fehlenden Rangordnung vollkommen. Alles wird gemeinsam geplant, entschieden und durchgeführt. Alle haften gemeinsam, unabhängig von unterschiedlichen Funktionen oder individuellen Fähigkeiten der Akteure. Jeder kennt die Kompetenzen und die Zuständigkeiten der anderen Akteure. Sämtliche Informationen sind für alle zugänglich. Alle fühlen sich dem System zugehörig und verlassen sich aufeinander. Für eine vollständig Partizipation ist ein hoher persönlicher Einsatz aller Akteure erforderlich. Eine vollkommene Partizipation

lässt sich bei der gemeinsamen Führung eines kleinen Betriebes oder im Rahmen von Entwicklungsprojekten realisieren (Oser & Biedermann, 2006).

Bei der bereichsspezifischen Partizipation (Partizipationsstufe 2) ist in Teilbereichen eines Systems eine vollkommene Partizipation realisiert. Innerhalb dieses Bereiches sind alle gleichberechtigt, wenn auch ein Akteur formal die Leitung innehat. Von den Akteuren wird ein hoher persönlicher Einsatz erwartet. Die übergeordnete Hierarchie gilt außerhalb des abgegrenzten Bereiches und verbindet unterschiedliche Partizipationssysteme der Organisation. Der Informationsaustausch innerhalb der Partizipationsinsel ist nicht (mehr) vollständig, aber bestmöglich auf das ganze System ausgelegt. Beispiele für die bereichsspezifische Partizipation sind die *Just-Community*-Schule oder eine autonom arbeitende Produktionsabteilung (Oser & Biedermann, 2006).

Bei der Partizipationsstufe 3 besteht eine Teilpartizipation in einem eindeutig abgegrenzten Bereich eines Herstellungsprozesses. Die Partizipation beschränkt sich ausschließlich auf die selbstständige Durchführung; Eigeninitiative ist erwünscht. Planungsentscheidungen werden von einer übergeordneten Stelle getroffen. Die Verantwortung der einzelnen Akteure erstreckt sich ausschließlich auf eindeutig festgelegte Tätigkeiten in der Produktionsinsel. Die Tätigkeiten setzen eine adäquate Qualifikation voraus. Der Informationsaustausch und das Zugehörigkeitsgefühl zur Organisation sind ausgeprägt. Beispiele für die Teilpartizipation in Handlungsinseln sind die eigenständige Operationsnachsorge durch einer Pflegekraft und die Durchsetzung vorgegebener Regeln in der Schule (Oser & Biedermann, 2006).

Die Auftragspartizipation (Indirekte Partizipation I, Partizipationsstufe 4) beschränkt sich wie die Stufe 3 auf einen eindeutig abgegrenzten Bereich eines Herstellungsprozesses. Im Gegensatz zur Stufe 3 wird der Arbeitsprozess in exakt abgrenzbare Teilprozesse weiter untergliedert. Während in Stufe 3 selbständiges Arbeiten möglich ist, sind in Stufe 4 die hierarchisch zugewiesenen Tätigkeiten durch eindeutige Arbeitsanweisungen geregelt. Der Gestaltungsspielraum und die Verantwortung bleiben auf die Eins-zu-eins-Umsetzung des Arbeitsauftrags beschränkt. Die Ausführenden sind reine Informationsempfänger; ihnen fehlen Kenntnisse zu übergeordneten Zusammenhängen. Die Zugehörigkeit ist ihnen weniger wichtig. Beispiele für eine Auftragspartizipation sind

die Erarbeitung von Vorschlägen für eine Problemlösung durch eine Führungseinheit oder im schulischen Kontext eine Gruppenarbeit, in der die Lernenden die Aufgabenverteilung selbst vornehmen (Oser & Biedermann, 2006).

In Partizipationsstufe 5 (Indirekte Partizipation II) ist die Arbeit anders als bei den Stufen 1–4 nicht mehr Teil von übergeordneten Prozessen eines Systems. Die Zuteilung der Arbeit trifft eine übergeordnete Stelle. Die Durchführung und Verantwortung beschränkt sich auf die direkte Umsetzung eines fest umrissenen Arbeitsauftrages. Die Beschäftigten sind reine Informationsempfänger ohne Kenntnis übergeordneter Zusammenhänge und fühlen sich dem System kaum bis gar nicht zugehörig. Eigenverantwortliches Handeln ist durch die strikten Vorgaben kaum möglich. Das Tätigkeitsprofil ist formal beispielsweise durch Arbeitsverträge geregelt. In Stufe 5 spielt Freundlichkeit für die Erhaltung der Arbeitsmoral eine wichtige Rolle; deshalb hat sich der Begriff Freundlichkeitspartizipation etabliert. Beispiele sind Lagebesprechungen von hierarchisch aufgebauten Arbeitsgruppen oder im schulischen Kontext das Ausführen eines Arbeitsauftrags zur Gestaltung einer Festlichkeit durch Lernende (Oser & Biedermann, 2006).

Bei der Partizipationsstufe 6 (Indirekte Partizipation III, Zugehörigkeitspartizipation) geht die Partizipation gegen Null. Das Grundprinzip ist: Vorgesetzte erteilen Befehle und Untergebene gehorchen. Der Informationsfluss ist einseitig; er beschränkt sich auf das Erteilen von Aufträgen und *Feedback*-Gesprächen zur Durchführung. Anders als in Stufe 5 tragen die Ausführenden keine eigene Verantwortung; eigenmächtiges Handeln ist unerwünscht. Bei Ausführenden ist unter gewissen Bedingungen (Abwehr einer äußeren Bedrohung) eine Identifikation möglich. Beispiele für eine solche Partizipation sind nach Oser und Biedermann (2006) militärische Einheiten, zwanghafte Unterrichtsorganisationen oder Fließbandarbeit.

In Partizipationsstufe 7 (Pseudopartizipation) wird Untergebenen suggeriert, sie hätten Einfluss und wären ein Teil des Ganzen. Durch Manipulationen entscheiden sie im Sinne ihrer Vorgesetzten und erfahren so keine Nachteile. Die vorgetäuschte Partizipation wird auch zur Identifikation nicht passender Mitar-

beiter genutzt. Pseudopartizipation liegt vor, wenn Entscheidungen von Schülerparlamenten keine Konsequenzen haben oder im Falle von Scheindiskussionen nach dem Treffen der Entscheidung (Oser & Biedermann, 2006).

Die im folgenden Kapitel beschriebene *Just-Community*-Schule ist ein Beispiel für eine bereichsspezifische Partizipation. Dieser Schultyp verwendet den „Runden Tisch“ als Instrument zur Gestaltung des Schullebens und zur Lösung moralischer Konflikte.

3.4 *Just-Community* als Beispiel einer partizipativen Schulform

[MB]

Die Idee der *Just-Community-School* ist vor dem Hintergrund der Theorie der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit von Lawrence Kohlberg unter Einbeziehung weiterer entwicklungs- und sozialpsychologischer Theorien entstanden (Hendricks, 2016, S. 12). Der Grundgedanke des Konzepts fußt auf der Annahme, dass die moralische Entwicklung durch eigenständiges moralisches Handeln sowie durch das aktive Treffen moralischer Entscheidungen gefördert wird. Analog hierzu kann demokratisches Handeln nur dann erlernt werden, wenn „Demokratie aus der Praxis der Demokratie entsteh[t]“ (Stangl, 2021b). Im Sinne einer „gerechten Schulgemeinschaft“ (Oser & Althof, 2001) haben alle am Schulleben beteiligte Parteien (Lehrkräfte, Lernende, ggf. auch Eltern und weitere Beschäftigte) die Möglichkeit, gemeinschaftliche Regeln und Normen durch demokratische Partizipation zu entwickeln. Bei dem Konzept stand zunächst die gemeinsame Bearbeitung und Bewältigung „real erfahrener Konflikte in der Schule“ (Hackethal & Welniak, 2020) im Mittelpunkt. Kohlberg schließt dabei sowohl Konflikte zwischen Lernenden als auch Diskussionen über disziplinarische Maßnahmen, die aus Konflikten zwischen Lehrkräften und Lernenden resultieren, ein (Baader, 2008). Das im Fokus stehende Prinzip der Gerechtigkeit sagt nicht aus, dass die gemeinsam getroffenen Entscheidungen von allen Beteiligten als gerecht empfunden werden, sondern dass in dem gemeinsamen Diskurs der Entscheidungsfindung jeder Beteiligte gleichermaßen stimmberechtigt ist (Turin, 2008, S. 47).

Der Aufbau einer *Just-Community* bzw. die gerechte und demokratische Gestaltung des Schullebens unterliegt pädagogischen Prinzipien, die von Oser und Althof (2001) wie folgt beschrieben werden:

- In einer *Just-Community* werden von allen Beteiligten gemeinsam ausgehandelte und beschlossene Normen entwickelt. Dieser Prozess soll die Präsenz und Akzeptanz im Bewusstsein der Beteiligten erhöhen.
- Die moralische Urteilsfähigkeit der Lernenden wird an realen Situationen aus dem Schulalltag geübt und ausdifferenziert. Die Auseinandersetzung mit realen Problematiken erhöht die persönliche Betroffenheit und wirkt einer eventuellen Gleichgültigkeit entgegen.
- Eine *Just-Community* macht das Verhältnis von Urteil und Handeln erlebbar. Ein gemeinsam entwickeltes Urteil wird unmittelbar in institutionelles Handeln umgesetzt. Der Erfolg bzw. die Konsequenz des Handelns wird durch zu etablierende Kontrollmechanismen gewährleistet.
- Disziplinarisch zu ahndendes Fehlverhalten von Lernenden wird in der Gemeinschaft diskutiert, wodurch sowohl das Fehlverhalten als solches als auch seine Folgen aus der Gemeinschaftsperspektive betrachtet werden. Das soziale *Feedback* soll bei dem betroffenen Lernenden zu einer Einsicht seines Fehlverhaltens führen.
- Die definierte und gelenkte Übernahme unterschiedlicher Rollen soll dazu führen, sich in die Perspektive anderer hineinzuversetzen und Argumente sowie Bedürfnisse anderer Personen besser verstehen zu können.
- Durch Partizipation an wichtigen Entscheidungen in der Organisation des Schullebens und durch das direkte Erleben der Konsequenzen der eigenen Einflussnahme soll bei den Lernenden ein Gefühl „sozialer Wirksamkeit“ entstehen. Die Wirksamkeitswahrnehmung entsteht aus der Erfahrung, dass eigene Urteile etwas bewirken. *Just-Community* ermöglicht den Beteiligten die „Erfahrung, dass sie die Schulkultur auf der Grundlage legitimer Verfahren und basisdemokratisch beschlossener Entscheidungen [...] verändern können“ (Hackethal & Welniak, 2020). Positive Entwicklungen erhöhen die soziale Wertschätzung, die wiederum die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung stärkt.
- Die Lehrenden „muten ihren Schülerinnen und Schülern zu“ (Oser & Althof, 2001), selbstständig Entscheidungen zu treffen und diese argumentativ zu vertreten. Dies gilt auch in Fällen, in denen die Entscheidung durch eine erfahrene Person zu einem besseren Ergebnis geführt hätte.
- Demokratisierung ist in *Just-Community*-Schulen ein soziales Prinzip, da zumindest ein Teil der Entscheidungsmacht an die Lernenden übertragen wird. Über die Gestaltung des Lebensraums Schule im öffentlichen Diskurs wird soziales Lernen und eine hohe Identifikation mit der Institution Schule initiiert. Gleichwohl beschreiben Oser und Althof (2001) dieses Prinzip insbesondere in heterogenen Schulgemeinschaften als fragil, komplex und

aufwändig. Weiter müssen die gemeinsam entwickelten Normen und Regeln mit allgemein gültigen und verbindlichen (schul)rechtlichen Prinzipien vereinbar sein.

Kernelemente der *Just-Community*-Schulen sind je nach Schulgröße die Schulversammlung oder auch „demokratische Gemeinschaftssitzungen, die mindestens eine Jahrgangsstufe umfassen“ (Oser & Althof, 1996). In diesen Gemeinschaftssitzungen werden „lösungsorientierte Diskussionen über Konflikte und Probleme geführt, bei denen aus Sicht der Betroffenen Handlungs- und Regelungsbedarf bestehen“. Eine aus mehreren Lernenden sowie einigen Lehrkräften bestehende Vorbereitungsgruppe sammelt in der Schülerschaft Vorschläge für die in der Gemeinschaftssitzung zu behandelnden Themen. Lernende der Vorbereitungsgruppe übernehmen die Sitzungsleitung der Gemeinschaftssitzungen. Die beschriebene pädagogische Zielsetzung der Gemeinschaftssitzungen besteht in dem Diskurs und der Reflexion der „Tragfähigkeit“ möglicher Lösungsansätze. Im Ergebnis sollen Lösungen gefunden und Regelungen aufgestellt werden, die möglichst den unterschiedlichen Interessen aller Beteiligten gerecht werden. Bei den demokratischen Abstimmungen über die zu treffenden Regelungen hat jeder an der Gemeinschaftssitzung Beteiligte eine gleichwertige Stimme. Ein Mehrheitsbeschluss führt zur Institutionalisierung der Regelungen, die „weder die LehrerInnen noch die Schulleitung [...] qua Position innerhalb der Institution“ (Oser & Althof, 1996) revidieren können. Letztlich ist ein hauptsächlich aus Lernenden gebildeter Vermittlungsausschuss für die Umsetzung der gemeinsam gefassten Beschlüsse zuständig. Halten sich Lernende oder Lehrkräfte nicht an diese Beschlüsse, übernimmt diese Gruppe die Funktion eines „Fairness-Komitees“ und versucht im Diskurs mit den Betroffenen, Gründe für die Ablehnung der Mehrheitsbeschlüsse zu ermitteln und Konfliktlösungen zu erarbeiten.

Laut Oser und Althof (1996) setzt der Erfolg von *Just-Community*-Projekten ein Umdenken der Lehrkräfte voraus: „Es muss ausgeschlossen sein, dass die Gemeinschaftsversammlung als ein Instrument zur Belehrung durch den Lehrkörper oder zur Disziplinierung Einzelner missbraucht wird“ (Oser & Althof, 1996). Vielmehr wird den Lehrenden ein „Rollenwechsel vom Vermittler zum Lernpartner“ abverlangt.

Kritisch merken Oser und Althof (1996) an, dass den Mitwirkungsmöglichkeiten der Lernenden und Lehrenden durch die Einhaltung von Lehrplänen oder durch rechtliche und strukturelle Vorgaben Grenzen gesetzt sind.

Einen Teilaspekt des *Just-Community*-Ansatzes stellt der „Runde Tisch“ dar. Dabei handelt es sich um eine Organisationsform innerhalb der *Just-Community* für kleinere Gruppen (z. B. Klassengemeinschaft, von einem bestimmten Problem betroffene Gruppe von Lernenden bzw. Lehrkräften). Im Sinne des *Just-Community*-Ansatzes kann der „Runde Tisch“ beim Auftreten eines (fachbezogenen) Konfliktes im Unterricht jederzeit von den Betroffenen oder beteiligten Lehrpersonen einberufen werden. Jederzeit bedeutet, dass auch laufende Prozesse (z. B. das aktuelle Unterrichtsgeschehen) hierfür unterbrochen werden (Oser & Althof, 1996). Die Entscheidung, „ob es sich lohnt“ (Oser & Althof, 1996) den Unterrichtsprozess für einen „Runden Tisch“ zu unterbrechen, liegt bei der verantwortlichen Lehrkraft. Im Rahmen ihrer „Professionsmoralität“ (Oser & Althof, 1996) entscheidet die Lehrkraft, ob der Konflikt einen Diskurs unter den Beteiligten auslösen kann. Dieser Diskurs soll nicht nur zur Verhaltensänderung führen, sondern im Sinne eines „realistischen moralischen Diskurses“ (Oser & Althof, 1996) auch die Gründe für den Konflikt und die möglichen Folgen für eventuelle Opfer den Betroffenen verdeutlichen. Die Einsicht resultiert aus der Bewältigung einer „antagonistischen Situation“ (Oser & Althof, 1996), in der einerseits unterschiedliche Interessen der Beteiligten, andererseits aber auch unterschiedliche moralische Werte zu berücksichtigen sind. Aus antagonistischen Situationen resultiert das Dilemma, dass sich die Werte gegenüberstehen und somit jegliches Verhalten zur Verletzung einer dieser Werte führt. Dennoch müssen Lösungen gefunden werden, die zumindest für die meisten Beteiligten nachvollziehbar und gangbar sind. Die Lehrperson hat beim „Runden Tisch“ die moderierende Rolle und die Aufgabe der „doppelten Koordination zwischen einerseits den Interessen der Beteiligten, andererseits den moralischen Kriterien Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit herzustellen“ (Oser & Althof, 1996). Der Kompetenzerwerb der Lernenden resultiert aus einem „echten Diskurs“, der den Beteiligten die Entscheidungsfindung als Ergebnis der Abwägung unterschiedlicher Interessen und

moralischer Kriterien überlässt. Die Lernenden lernen dabei, zu argumentieren, ihren Standpunkt zu vertreten und Lösungen vor dem Hintergrund von Abwägungsprozessen zu finden (Zentrum für Demokratie Aarau, 2015b).

Bei den Lehrpersonen setzt die Umsetzung des „Runden Tisches“ neben einem hohen Maß an Spontaneität in der Unterrichtsgestaltung die Fähigkeit der vorausschauenden Auswahl adäquater Situationen und eine hohe Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Interessen sowie Moralvorstellungen auf Seiten der Lernenden voraus. Zudem ist der Zeitaufwand bis zur Lösungsfindung und Beschlussfassung meist hoch (Turin, 2008, S. 76).

Aktuell hat sich der *Just-Community*-Ansatz an allgemeinbildenden Schulen in der Schweiz etabliert. Ein Beispiel ist die durch die pädagogische Fakultät der Universität Fribourg wissenschaftlich begleitete Umsetzung des Ansatzes an der Dorfprimarschule Heiden (Hotz, o. J.). An dieser Schule findet alle drei Wochen eine Vollversammlung der gesamten Schule statt. Die Vorbereitungsgruppe besteht aus zwei Lehrkräften und jeweils zwei Lernenden jeder Klasse. In der Vollversammlung wird die Durchführung der Schulgemeinschaft betrefender Projekte (z. B. Aufbau eines Schulkiosks, Regeln für die Benutzung der Toiletten) diskutiert und beschlossen. In den Klassen werden regelmäßig zusätzlich fachbezogene Dilemma-Diskussionen im Sinne des „Runden Tisches“ geführt. Im Sinne einer „erlebten Gemeinschaft“ sind gemeinsame Rituale (z. B. Singen, Feiern, Begrüßungen neuer Lernender) etabliert.

Im amerikanischen *City School District of Albany* wird der *Just-Community*-Ansatz als Gesamtkonzept zur Entwicklung einer gerechteren Gesellschaft verstanden. Lernende sollen Unterschiede nicht über „irrelevante Merkmale“ (z. B. Herkunft, Geschlecht, sexuelle Orientierung) wahrnehmen, sondern grundsätzlich über die gemeinsame Auseinandersetzung mit individuellen Fähigkeiten, Interessen und Wertvorstellungen. Lernende an *Highschools* des Distrikts können entsprechend ihrer Interessen an Arbeitsgemeinschaften teilnehmen, die sich mit derzeitigen und zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen beschäftigen. Diskurse und die Entwicklung von Strategien zur Problemlösung finden auch im realen *Setting* (z. B. Gruppen von Menschen unterschiedlicher Herkunft) statt (University Senate at Albany, 2001).

3.5 Dimensionen der Schulentwicklung nach Rolff [MB]

„Schulentwicklung zielt darauf ab, Lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern.“ (Rolff, 2016, S. 37)

Die rapide Entwicklung der Umwelt von Schulen durch gesellschaftliche Veränderungen, heterogene Lerngruppen mit unterschiedlichen Interessen und Wertvorstellungen, den Wunsch nach mehr Partizipation und Mitsprache bei der Gestaltung von Schule sowie durch den Paradigmenwechsel des Lehrens und des Lernens (Stichwort: Kompetenzorientierung) belegen die Notwendigkeit einer systematischen und dennoch flexiblen Entwicklung von Einzelschulen (Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018, S. 1). Diese Veränderungen erfordern „Anpassungs- und Gestaltungsprozesse“ (Rolff, 2012), die durch standardisierte Vorgaben und übergeordnete bürokratische Verfahren nicht durchführbar sind. Laut Rolff sollte die „Einzelschulentwicklung im Netzwerk“ gegenüber der „Systemkoordination“ präferiert werden (2016, S. 9–14), da tradierte, zentral koordinierte Lösungsstrategien „schwerfällig, beliebig oder oberflächlich“ sind (Rolff, 2012).

Mit dem Fokus auf die Entwicklung von Einzelschulen entwickelte Rolff ein Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung bestehend aus Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Diese Modellkomponenten stehen in einem prozesshaften Systemzusammenhang. Änderungen bei einem der drei Wege beeinflussen auch die übrigen Komponenten. Weiter wird das System durch das Umfeld der Schule geprägt. Übergeordnetes Ziel oder „ultimativer Bezugspunkt“ sind die Lernfortschritte der Lernenden und das Verständnis von Schule als lernende Organisation (Rolff, 2016, S. 20). Im Folgenden werden die drei Wege der Schulentwicklung skizziert.

3.5.1 Organisationsentwicklung [MB]

Ekkehard Nussli von Rein (2002, S. 100) charakterisiert die Organisationsentwicklung als „zielgerichtete Weiterentwicklung einer bestehenden Organisation aufgrund sich verändernder Umwelteinflüsse, sich verändernder Ziele oder sich verändernder interner Bedingungen“. Das Verfahren ist nur dann erfolgreich, wenn es „von innen heraus [...] und zwar im Wesentlichen durch [seine] Mitglieder“ (Rolff, 2016, S. 15) im Sinne einer lernenden Organisation

erfolgt. Organisationsentwicklung geschieht prozessorientiert und ist immer auf die gesamte Schule bezogen, wobei jedoch auch eine schrittweise Entwicklung bezogen auf „Subeinheiten“ der Schule möglich ist. Keine Maßnahme wird ohne vorherige Diagnose begonnen. Die Steuerung der Entwicklungsprozesse übernehmen schulinterne Steuerungsgruppen ggf. unter Zuhilfenahme einer externen Beratung (Rolff, 2016, S. 15). Als essentiellen Faktor stellt Rolff die prozesshafte Organisationsentwicklung als kollegiale Gemeinschaftsarbeit durch die Etablierung „teamförmiger Arbeitsgruppen“ heraus, wodurch sich das Kollegium selbst im Sinne des Ideals einer lernenden Organisation motiviert (Rolff, 2016, S. 16). Die Prozesse haben den gleichen Wert wie die Ergebnisse (Rolff, 2012). Nachhaltige Organisationsentwicklung setzt geplantes und strategisches Handeln voraus. Rolff differenziert beim „Organisationswandeln an Schulen“ die drei aufeinanderfolgende Phasen Initiation, Implementation und Inkorporation bzw. Institutionalisierung. Ein Wandel der Organisation setzt somit die Institutionalisierung der geplanten und implementierten Prozesse voraus. Dies impliziert eine kleinschrittige und auf Langfristigkeit angelegte Vorgehensweise.

Strategien und Ziele der Schule werden in einem von allen Beteiligten gemeinsam entwickelten Schulprogramm auf Grundlage des Leitbildes verankert. Das Schulprogramm ermöglicht „Beteiligung und schafft Verbindlichkeit, so dass Entwicklungsziele und Entwicklungsschritte der Einzelschule transparent [...] werden (Landesinstitut für Schule und Ausbildung (L.I.S.A.) Mecklenburg-Vorpommern, 2006, S. 4). Die gemeinsame Arbeit am Schulprogramm eröffnet dem Kollegium die „Chance zur Beteiligung an Entwicklungen und Problemlösungen“. Das Schulprogramm bildet die Grundlage einer erfolgreichen Organisationsentwicklung der Schule, da „es allgemein akzeptierte Verbindlichkeiten“ schafft, Verantwortlichkeiten festlegt und die Kooperation von Lehrern, Schülern und weiteren Partnern“ sichert (Landesinstitut für Schule und Ausbildung (L.I.S.A.) Mecklenburg-Vorpommern, 2006, S. 5).

3.5.2 Unterrichtsentwicklung [MB]

„Verbesserungen richten sich darauf, die gemeinschaftliche Fähigkeit der Lehrpersonen an einer Schule aufzubauen und Erfolg auszuweisen.“ (Hattie, Beywl & Zierer, 2018, S. 171)

Unterrichtsentwicklung kann als Teil der Schulentwicklung mit ähnlicher Intention und Zielsetzung verstanden werden. Während die Schulentwicklung die gesamte Schule in den Blick nimmt, konzentriert sich die Unterrichtsentwicklung auf die Kernaufgaben des Lehrens und des Lernens. Klippert (2019, S. 8) bezeichnet diese Konzentration auf schulische Kernaufgaben als „Reduktion von Komplexität“, da das „weitläufige Innovationsfeld der Schulentwicklung [durch] eine gewisse Unübersichtlichkeit“ charakterisiert ist. Rolff (2016, S. 17) betont den Nutzen der Unterrichtsentwicklung, wenn sich diese nicht nur auf bestimmte Einheiten bezieht, sondern „der Rahmen eines Fachs überschritten und eine Struktur der Arbeit an Teilen oder der ganzen Schule“ aufgebaut wird. Wie bei der Schulentwicklung ist auch bei der Unterrichtsentwicklung die „Lehrerkooperation“ (Klippert, 2019, S. 9) in Form von Qualitätszirkeln und Selbstlernerteams (Rolff, 2016, S. 21) der beteiligten Lehrkräfte Voraussetzung für den Erfolg. Die Intensivierung kooperativen Lernens der beteiligten Lehrkräfte führt zu einer „nachhaltigen Kompetenzförderung“ insbesondere im Bereich von „Lern- und Sozialkompetenzen im fachübergreifenden Bereich“ (Klippert, 2019, S. 10). Weitere relevante Einflussfaktoren sind die organisatorische und fachliche Unterstützung der Arbeitsgruppen durch die Schulleitung ergänzt durch ein externes *Coaching*, die „Machbarkeit und Alltagstauglichkeit“ der geplanten Maßnahmen sowie eine „spürbare Entlastungsperspektive“ der Lehrkräfte (Klippert, 2019, S. 11–18).

Lehrende werden in der kooperativen Zusammenarbeit in *Peer-Groups* selber zu Lernenden. Hattie et al. (2018, S. 16) plädieren für ein gemeinsames Engagement von Lehrenden und Lernenden mit dem Ziel, „Lernen sichtbar“ zu machen und Lehrende zu befähigen, durch systematisches *Feedback* das „Lernen mit den Augen der Lernenden“ zu sehen. Unterrichtsentwicklung betrifft unterschiedliche Ebenen. Unter dem Begriff „Sichtstrukturen“ werden beobachtbare Merkmale wie Organisationsformen, Methoden oder Sozialformen zusammengefasst. Die kaum beobachtbare Ebene des Unterrichts wird als „Tiefenstruktur“ bezeichnet. Diese umfasst Interaktionsprozesse zwischen

Lehrenden und Lernenden, aber auch zwischen Lernenden untereinander (Beringer, Blaudischek, Knoblauch, Smolka & Stenger, 2015, S. 10). Zur Charakterisierung und Weiterentwicklung dieser Tiefenstruktur des Unterrichts ist eine regelmäßige und strukturierte Eigen- und Fremdrelexion des unterrichtlichen Handelns vor dem Hintergrund empirischer Kriterien erforderlich. Unmittelbar verbunden mit der Organisations- und Unterrichtsentwicklung ist auch die Personalentwicklung.

3.5.3 Personalentwicklung [MB]

Laut Rolff (2016, S. 18) ist die Personalentwicklung ein „Gesamtkonzept“ aus Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung. Da pädagogische Prozesse überwiegend auf zwischenmenschlichen Interaktionen beruhen, ist die Personalentwicklung immer und in erster Linie auch eine Persönlichkeitsentwicklung (Rolff, 2012). Analog hierzu definieren Arnold und Bloh (2006) Personalentwicklung als das „Insgesamt der Strategien, Modelle und Konzepte“ zur kontinuierlichen Verbesserung der Kompetenzen der Mitarbeiterschaft einer Organisation und zur Anpassung an Umwandlungen. An dieser Stelle wird der enge systemische Zusammenhang zwischen Personal, Organisations- und Unterrichtsentwicklung im Sinne einer Lernenden Organisation deutlich. Demnach bezieht sich Personalentwicklung nicht ausschließlich auf die Ausprägung fachlicher, sondern ebenso auf die Entwicklung persönlicher und emotionaler Kompetenzen (Rolff, 2012). Insbesondere emotionale Kompetenzen der Lehrenden sind grundlegend für die Ausprägung aller Schlüsselkompetenzen und somit Basis einer „ganzheitlichen beruflichen Handlungskompetenz“ (Arnold, 2006). Bezüglich der fachlichen Personalentwicklung ist ein effektives und systematisches Wissensmanagement zu etablieren. Dieses umfasst eine präzise und turnusmäßig zu aktualisierende Beschreibung der fachlichen Anforderungen, die Ermittlung von Bildungsbedarfen im Gesamtteam und eine darauf basierende Planung, Durchführung und Evaluation interner und externer Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Ein wichtiges Instrument zur Ausprägung fachlicher und persönlicher Kompetenzen kann die Installierung teamähnlicher Lehr-Lern-Gemeinschaften sein (Rolff, 2016,

S. 114). Erwartete und für pädagogische Prozesse unabdingbare methodische, personale, soziale und emotionale Kompetenzen sollten diagnostiziert, operationalisiert und im Gesamtteam diskutiert werden.

Schulleitungen obliegen im Zusammenhang mit der Personalentwicklung die Aufgaben der Entwicklung und Einführung systematischer Diagnoseinstrumente sowie der Schaffung von Strukturen für den regelmäßigen Austausch, das kollegiale *Feedback*, Hospitationen und für das interne und externe *Coaching* (Rolff, 2016, S. 20). Im Sinne der Ausprägung unterschiedlicher Schlüsselkompetenzen und des gezielten Einsatzes der Lehrenden entsprechend ihrer Kompetenzprofile sollten Schulleitungen ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter umfassend als Persönlichkeiten wahrnehmen und einschätzen können. Zielführende Instrumente sind Mitarbeiterjahresgespräche und Zielvereinbarungsgespräche sowie regelmäßig etablierte *Feedback*-Gespräche zwischen Schulleitung und Lehrkräften.

Zusammengefasst ist die Schulentwicklung als „Synthese von Organisations-Unterrichts- und Personalentwicklung“ im Sinne eines „kontinuierlichen“ und auf Langfristigkeit angelegten gemeinsamen Lernprozesses zu betrachten (Rolff, 2016, S. 36–37). Im systemischen Zusammenhang müssen bei diesen „vom Arbeitsplatz ausgehen[den Lernprozessen] die Akteure neue Einsichten gewinnen, ein anderes Verhalten zeigen, Neues wahrnehmen, alte Routinen aufgeben oder neue schaffen“ (Rolff, 2016, S. 37).

3.6 Fazit [JM]

Der Anspruch der vorgestellten umfangreichen Theoriekonzeption ist es, die Zusammenhänge zwischen Lebenslangem Lernen, nachhaltigem Lernen und Kompetenzerwerb einerseits und Partizipation als Weg zur Anbahnung von Gestaltungskompetenz für die Pflegepraxis andererseits darzustellen. Es soll deutlich werden, dass die Vermittlung von *Skills* im Sinne von Fertigkeiten, Fachwissen und materieller Qualifikation alleine nicht zum Erwerb von Lösungs- und Entscheidungskompetenzen führt. Vielmehr benötigen die Lernenden in Vorbereitung auf ihren späteren Arbeitsbereich Argumentations- und Entscheidungskompetenz, um in Abwägungssituationen verantwortlich zu

handeln. Zur Ausgestaltung eines adäquaten Übungsfeldes ist eine Schulentwicklung in Richtung Demokratie und Partizipation zwingend erforderlich. Im Rahmen dieser Entwicklung muss auf allen Ebenen über den Grad der Partizipation individuell entschieden werden, da die Umsetzung der Vision „Demokratische Schule“ und „Partizipation“ Auswirkungen auf die gesamte Organisation hat (siehe Kapitel 4).

4 Partizipation als Instrument für mehr Chancengleichheit und Kompetenzerwerb [MB]

„Menschen sind dann motiviert zum Lernen, wenn sie sich autonom, kompetent und zugleich sozial eingebunden fühlen.“
(Schüssler, 2021, S. 20)

In diesem Abschnitt soll dargestellt werden, dass sich die Partizipation in hinsichtlich der Bildungsabschlüsse, der Lernbiografien, der sozialen / kulturellen Hintergründe sowie der Altersstruktur heterogenen Ausbildungskursen als Instrument für mehr Chancengleichheit nutzen lässt. Voraussetzungen sind ein positiver und zielorientierter Umgang mit Heterogenität, die Schaffung eines Gemeinschaftsgefühls, die gemeinsame Übernahme von Verantwortung für alle Bereiche der Schulentwicklung sowie die Gestaltung eines positiven Schulklimas. Neben ausgewählten theoretischen Ansätzen werden in diesem Abschnitt Praxisbeispiele allgemeinbildender Schulen sowie internationale Entwicklungen dargestellt.

Ausgehend von der Fragestellung: „Gute Schule – was ist das eigentlich?“, hat die Robert-Bosch-Stiftung im Rahmen des seit 2006 jährlich verliehenen Deutschen Schulpreises sechs Qualitätsbereiche definiert (Buhl, Preußker, Onnasch & Tiefenthal, 2020, S. 2). Neben Aspekten der Unterrichtsqualität sowie besonderen Leistungen der Lernenden in unterschiedlichen Bereichen werden der Umgang mit Vielfalt, die gemeinsame Verantwortung für einen achtsamen Umgang miteinander, das Schulklima sowie die Betonung der Schule als lernende Organisation hervorgehoben. Der Deutsche Schulpreis wird an Schulen verliehen, die in allen genannten Qualitätsbereichen mindestens gut und in einem der Bereiche sogar herausragend aufgestellt sind. In vier der sechs Qualitätsbereiche wird explizit die Beteiligung der Lernenden an Aspekten der Schulentwicklung sowie an einem sozialen und „demokratischen“ Engagement füreinander und über die Schule hinaus bewertet (Buhl et al., 2020, S. 2–56). Als *Best Practice* Beispiel dient eine der Preisträger der vergangenen Jahre, die Gesamtschule Barmen in Wuppertal. Unter dem Motto „Verantwortung übernehmen“ sind zahlreiche Projekte zusammengefasst, die maßgeblich von Lernenden unter Begleitung der Lehrkräfte initiiert, gestaltet und in Teilen eigenverantwortlich umgesetzt werden. Die Projekte beziehen sich auf für die Lernenden relevante Lebens- und Erlebensbereiche, wie die

Gesundheitsfürsorge und Suchtprävention, klassenübergreifende Schülerpatenschaften, soziales Engagement in Form einer deutlichen Positionierung gegen Rassismus und Fremdenhass und Projekte zur Förderung des Zusammenlebens mehrerer Generationen. Unter der Überschrift „Vielfalt leben“ organisieren Lernende und Eltern mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen Kulturabende oder interreligiöse Dialoge (Gesamtschule Barmen, o. J.).

Weitere Beispiele partizipativer Schulorganisation und Schulkultur gehen auf die Idee von Hartmut von Hentig einer „Schule als *Polis*“ (Eikel & Diemer, 2005) zurück. Diese Grundidee liefert „weniger ein starres Modell als vielmehr eine anregende, leitbildartige Metapher, die sich praktisch auf unterschiedliche Weise umsetzen lässt“ (Eikel & Diemer, 2005, S. 1). „Schule als *Polis*“ lässt sich als „Form der Demokratie im Kleinen“ (Bock, 2010, S. 11) verstehen, in der konstituierende Gremien demokratischer Gesellschaften und deren Funktionsweisen simuliert werden. Grundlegender Gedanke ist der Umgang mit (gesellschaftlicher) Vielfalt, da die Schülerschaft in gewissem Sinne „die Gesellschaft im Kleinen“ (Laborschule Bielefeld, o. J.) darstellt und Schule daher als „Lebens- und Erfahrungsraum“ fungiert (Von Hentig, 2003, S. 189).

Exemplarisch für die Umsetzung der „Schule als *Polis*“ steht die Berliner Kurt-Tucholsky-Oberschule. Lernende haben hier die Möglichkeit, sich an einer Vertretung für alle Lernenden zu beteiligen, deren Mitglieder sich wiederum in schulpolitisch relevanten Arbeitsgemeinschaften engagieren können. Diese Arbeitsgemeinschaften erarbeiten eigenverantwortlich „stark operativ orientiert“ Vorschläge zur Beratung der Schülerschaft oder organisieren Kulturprojekte, Schulfeste oder den Ordnungsdienst (Eikel & Diemer, 2005, S. 8–10; Kurt-Tucholsky-Oberschule, 2019, S. 3).

Bei der Ausbildung in Pflegeberufen spielt insbesondere der Umgang mit Vielfalt eine wichtige Rolle. Die Heterogenität der Auszubildenden hinsichtlich der sozialen und kulturellen Herkunft, der Bildungsabschlüsse, aber auch hinsichtlich unterschiedlicher Lebensmodelle (Stichwort: *diversity*) nimmt aktuell deutlich zu (Dibelius, Ehm & Piechotta-Henze, 2020; Evers & Isfort, 2018, S. 12–15). Diese Heterogenität der Klientel der Auszubildenden stellt Lehrkräfte an Pflegeschulen vor Herausforderungen. Dazu zählt auch die zunehmende Not-

wendigkeit individuelle Lernangebote zu unterbreiten. Als „Abbild der Gesellschaft im Kleinen“ bietet diese Heterogenität aber auch Chancen für die Entwicklung der Schule und der theoretischen und praktischen Ausbildung (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 14). Studien belegen, dass lernschwächere Auszubildende eher von heterogenen Gruppen profitieren und dass in solchen *Settings* soziale Kompetenzen besonders gut ausgeprägt werden (Albrecht, Ernst, Westhoff & Zauritz, 2014, S. 6–7). Die Qualitätskriterien des Deutschen Schulpreises und die Leitidee der Schule als *Polis* bieten auch für Pflegeschulen Denkansätze, die Vielfalt nicht nur zu berücksichtigen, sondern aktiv für die Entwicklung der Ausbildung zu nutzen. Weiter erhalten die Auszubildenden durch eine interessen geleitete Partizipation die Chance, sich aktiv an der Gestaltung ihrer Ausbildung und damit an ihrer Arbeits- und Lebenswelt zu beteiligen. Dadurch ermöglicht das „System Schule“ den Auszubildenden, „Demokratie und Mitbestimmung zu erfahren“ (Buhl et al., 2020).

Partizipation als Instrument für eine höhere Chancengleichheit gelingt in einer Schulkultur, die über ein „gutes Schulklima“ die Ausprägung einer „guten Schulgemeinschaft“ forciert (Schneider, 2005). Der amerikanische Bildungsforscher Eric Schaps (2003) formuliert in dem Artikel „*Creating a School Community*“ vier Schritte zum Aufbau einer Schulkultur im Sinne einer Schulgemeinschaft:

1. *Actively cultivate respectful, supportive relationship among students, teachers and parents.*
2. *Emphasize common purposes and ideals.*
3. *Provide regular opportunities for service and cooperation.*
4. *Provide developmentally appropriate opportunities for autonomy and influence.*

Dabei beziehen sich die Forschungsschwerpunkte Schaps (2003) eher auf jüngere Lernende. Dennoch zeigten Absolventen von Schulen mit einem vom Gedanken der School Community geprägten Schulklima nachhaltige positive Effekte sowohl hinsichtlich eines gesundheitsfördernden Verhaltens als auch einer höheren Lernmotivation im Rahmen akademischer Karrieren (Schaps, 2003). Eine solche Schulkultur könnte folglich auch in der Pflegeausbildung im Hinblick auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen zielführend sein. Das Schulklima als Teil der Schulkultur ist somit ein wichtiges Qualitätsmerkmal

der Ausbildung. Zur Beschreibung des subjektiven Begriffs „Schulklima“ müssen Kernpunkte bzw. Dimensionen definiert und in Form überprüfbarer Qualitätskriterien operationalisiert werden (Schneider, 2005). Bei der Evaluation der Qualität allgemeinbildender Schulen in der Schweiz bildet die Schulkultur bzw. das Schulklima eine von insgesamt sechs der an den Kernaspekten der Schulentwicklung orientierten Qualitätsdimensionen. Das Schulinspektorat des Kantons Graubünden listet in den „Grundsätzlichen Überlegungen zur Qualitätsentwicklung in der Schule“ unter der entsprechenden Qualitätsdimension folgende, von den Qualitätsbereichen der Robert-Bosch-Stiftung (Buhl et al., 2020) ausgehende und im Auftrag der Fachstelle Externe Unterrichtsevaluation Luzern weiterentwickelte Qualitätsaussagen zur Schulkultur bzw. zum Schulklima

- Wohlbefinden: Alle an der Schule Beteiligten fühlen sich wohl im schulischen Umfeld. Sie tragen die Werte und die Kultur ihrer Schule mit.
- Wertschätzung / Vertrauen: Die an der Schule Beteiligten begegnen einander in Vertrauen und Wertschätzung.
- Schulgemeinschaft: Die Schule als Gemeinschaft wird auf allen Ebenen bewusst und gezielt gepflegt und gefördert.
- Kommunikationskultur: Die Kommunikation ist auf allen Ebenen offen, wertschätzend und konstruktiv (Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden, o. J., S. 7).

Die Qualitätsaussagen werden so operationalisiert, dass die subjektive Dimension des Schulklimas von Lehrenden, externen Auditoren und Lernenden erhoben werden kann, woraus eine direkte Beteiligung der Lernenden an der Qualitätsentwicklung der Schule resultiert.

4.1 Konsequenzen für die Organisationsentwicklung [MB]

Dieses Kapitel stellt dar, durch welche Schritte der Organisationsentwicklung sich eine nachhaltige Umgestaltung einer Schule zu einer „Demokratischen Schulgemeinschaft mit der Bildung eines demokratischen Habitus“ (Althof & Stadelmann, 2009) mit einer partizipativen Schulkultur erreichen lässt. Wie in Kapitel 3.5.1 beschrieben, geschieht die Organisationsentwicklung prozesshaft und bezieht die gesamte Schule mit ein. Geplantes und strategisches Handeln umfasst die Phasen Initiation, Implementation und Inkorporation.

Anhand der Prinzipien der Organisationsentwicklung an Schulen wird im Folgenden eine mögliche Vorgehensweise erarbeitet. Voraussetzung für die nachhaltige Entwicklung einer demokratischen und partizipativen Schulkultur ist, dass alle am Schulleben beteiligte Parteien diesen Weg mitgehen und mittragen (Edelstein, 2009). Bezogen auf eine Schule im Gesundheitswesen gehören dazu die Schulleitung, die Lehrenden, die Lernenden, die Mitarbeitenden der Schulverwaltung, Vertreter der praktischen Ausbildung und ggf. weitere an der Ausbildung beteiligte Parteien.

Laut Rolff (2016, S. 15) geht den Maßnahmen der schulischen Organisationsentwicklung eine Diagnose voraus. Eine Schulkultur, die im Sinne eines positiven Schulklimas die Ausprägung einer guten Schulgemeinschaft forciert, ist die Voraussetzung für die Generierung demokratischer und partizipativer Strukturen (siehe Kapitel 4). Nach der Implementation dieses Entwicklungsziels im Leitbild der Schule setzt die Diagnose beim *Status Quo* des aktuellen Schulklimas an. Der Einsatz unterschiedlicher Diagnoseinstrumente erlaubt die Beteiligung aller für das Schulleben relevanter Akteure. Exemplarisch werden nachstehend mögliche Diagnoseinstrumente kurz skizziert und deren Nutzen für die Diagnose der Schulkultur beschrieben.

SWOT-(strength, weakness, opportunities and threats)-Analyse

Die SWOT-Analyse ist ein ursprünglich für die Industrie und den Handel entwickeltes Instrument, das im Rahmen der Organisationsentwicklung dazu dient, Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken einer Organisation zu analysieren. Bei der Schulentwicklung bietet die SWOT-Analyse einen umfassenden Überblick bzw. ein Bewusstsein (*fuller awareness*) als Grundlage für die strategische Planung und Entscheidungsfindung (*strategic planning and decision-making*) und gleichzeitig Lösungen für derzeitige und zukünftige Probleme (*explore possibilities for new efforts or solutions to problems*) (Renault, o. J.). Damit lässt sich mit einer SWOT-Analyse gemeinsam erarbeiten, welche Chancen eine demokratische Schulkultur den Lehrenden, den Lernenden und weiteren beteiligten Parteien eröffnet. Ebenso werden vorhandene Potenziale und Strukturen, aber auch hemmende Faktoren deutlich. Zusätzlich fließen eventuelle Risiken einer demokratischen Schulkultur in die Analyse mit

ein. In der Steuerungsgruppe oder im Gesamtteam erarbeitete Faktoren können priorisiert werden. Die Ergebnisse bilden die Grundlage für konkrete Zieldefinitionen im Schulprogramm sowie eine zielführende Maßnahmenplanung.

Imageprofil

Beim Imageprofil handelt es sich um ein Instrument aus dem Marketing, das die Aspekte der Markenidentität erfasst (Runia, Wahl & Rüttgers, 2013, S. 31). Im Kontext Schule werden die durch die verschiedenen Parteien (z. B. Kollegium, Lernende, Vertreter der praktischen Ausbildung, externe Gruppen) wahrgenommenen Aspekte der „Markenidentität“ der Schule erhoben. Damit lässt sich mit einem Imageprofil erheben, wie sich die Schule von „innen“ und „außen“ präsentiert. Für die Wahrnehmung als demokratische und partizipative Schule relevante Aspekte werden von einer Steuerungsgruppe in einen Fragebogen mit gegenpoligen Antwortmöglichkeiten (siehe Abbildung 3) aufgenommen. Dieses Vorgehen erlaubt eine skalierte Darstellung der subjektiv wahrgenommenen Ausprägung und eine Ableitung der Zielformulierung.

Imageprofil der Schule							
Kategorie	Ausprägung	1	2	3	4	5	Ausprägung
Wie offen und anpassungsfähig sind wir gegenüber Veränderungen?	flexibel		3	5	4	1	starr
Wie steuern wir unsere Abläufe?	systematisch		6	4	3		chaotisch
Welcher Führungsstil ist kennzeichnend für die Schule?	Eher partnerschaftlich	3	6	4			Eher autoritär
Wie bewerten wir die Zusammenarbeit in unserem Team?	Eher kollegial	2	6	3	2		Eher egoistisch
Wie sehen wohl unsere Schüler*innen das Kollegium?	Eher partnerschaftlich	3	9	1			Eher autoritär
Wie bewerten wir die bisherige Zusammenarbeit mit den Schülern?	Wertschätzend-vertrauensvoll	4	9				Distanziert-misstrauisch
*Wie beteiligen wir bislang unsere Schüler*innen?	Eher gut		2	4	6		Eher schlecht
Wie arbeiten wir mit unseren Kooperationspartnern zusammen?	Eher gut		8	5			Eher schlecht
Wie ist der Ruf unserer Schule in der Öffentlichkeit?	Eher gut	2	9	2			Eher schlecht

* n = 13, bei Abweichungen im „n“ der einzelnen Zeilen war nichts angekreuzt

8.12.2020/Ribbert-Elias

Abbildung 3: Imageprofil der Zentralen Krankenpflegeschule am St. Franziskus-Hospital Ahlen, entwickelt am 08.12.2020 (Ribbert-Elias [Mitarbeiter St. Franziskus-Hospital Ahlen], 2020)

Die Erhebung des Imageprofils im Lehrerkollegium der Zentralen Krankenpflegeschule am St. Franziskus-Hospital Ahlen verdeutlicht die Wahrnehmung einer partnerschaftlichen, wertschätzenden und vertrauensvollen Zusammenar-

beit mit den Auszubildenden. Dagegen wird die Beteiligung der Auszubildenden an der Gestaltung der Ausbildung als „eher schlecht“ eingeschätzt. Die Ergebnisse implizieren eine gewollte oder auch gelebte partizipative Schulkultur, die auf programmatischer Ebene weiter ausdifferenziert, konkretisiert und entwickelt werden sollte.

Systematische Analyse des Schulklimas und der Schulkultur

Wie in Kapitel 4 verdeutlicht, lassen sich Aspekte des Schulklimas und der Schulkultur als Teil der sechs Qualitätsdimensionen „gute Schule“ operationalisierten und von Lehrenden und Lernenden mittels unterschiedlicher Erhebungsinstrumente (z. B. geschlossene schriftliche Fragebögen, Interviewbögen, Beobachtungsinstrumente) evaluieren (Schneider, 2005). Hilfestellung für die Entwicklung derartiger *Tools* bietet die sich auf die sechs Qualitätsdimensionen beziehende Handreichung „Grundsätzliche Überlegungen zur Qualitätsentwicklung in der Schule“ des Schulinspektorats Graubünden (Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden, o. J., S. 9). Hier werden Qualitätsmerkmale der jeweiligen Qualitätsbereiche beschrieben, die sich als Gegenstand solcher Analyseinstrumente eignen. Beispiele für Qualitätsmerkmale des Qualitätsbereichs Schulklima und Schulkultur sind das Wohlbefinden aller Beteiligten, gegenseitige Wertschätzung und Vertrauen, die Orientierung an individuellen Stärken, die Zufriedenheit mit dem eigenen Beruf und der eigenen Arbeit, die Kommunikationskultur in der Organisation, empfundene Gerechtigkeit und Fairness, gegenseitige Unterstützung sowie die Schulgemeinschaft und die Schumatmosphäre.

Das Bekenntnis aller am Schulleben beteiligter Parteien zu einer „demokratischen Schulgemeinschaft“ wird als Ankerpunkt und übergeordnetes Entwicklungsziel im Schulleitbild etabliert. Ein Schulleitbild beinhaltet „einprägsame Leitsätze“, die als „Konsens aller Betroffenen“ (Rauch, 1999) formuliert sind. Das Leitbild fasst „die Grundlagen, die Ziele und das Selbstverständnis einer Einrichtung zusammen, beschreibt die Visionen einer Einrichtung und ist gleichzeitig der rote Faden für die Mitarbeitenden“. Als „Konsens über den gemeinsamen Ausgangspunkt der Mitarbeitenden“ richtet es sich nach innen und bildet die „Basis für die Identifikation mit der eigenen Arbeit und der Einrichtung“

(Beer, 2002). Zur Erfüllung dieser Funktionen, muss ein Leitbild „operationalisierbar und realisierbar sein“ und von allen Beteiligten akzeptiert werden. Zudem kann das Leitbild dazu beitragen, „Mitarbeiter einer Organisation im Hinblick auf sinnvolles Handeln zu motivieren“ (Greving, 2008, S. 58).

Das Leitbild enthält Aussagen über:

- den Auftrag der Organisation
- die zentralen Aufgaben und Ziele der Organisation
- das Menschenbild und das pädagogische Grundverständnis
- Grundsätze der internen Kooperation und Kommunikation
- Grundsätze der Führung und Leitung
- Grundsätze zu externen, beispielsweise lokalen und regionalen Bezügen der Organisation (Nötzold, 2002, S. 60)

Bezogen auf die Entwicklung einer demokratischen Schulgemeinschaft steht im Leitbild das Menschenbild und das pädagogische Grundverständnis im Mittelpunkt. Weiter lassen sich aus der Vision einer demokratischen Schulkultur Grundsätze der Kooperation, Kommunikation sowie der Leitung ableiten.

Im Leitbild der 2019 mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schiller-Schule in Bochum finden sich zum pädagogischen Grundverständnis und zu den Grundsätzen der Kooperation und Kommunikation unter dem Oberpunkt „Demokratie“ die Leitsätze:

„Die Schiller-Schule ist eine demokratische Schule. Wir handeln in Unterricht und Schulleben nach demokratischen Grundsätzen. Dadurch werden das persönliche Verantwortungsbewusstsein und eine kritisch fragende Haltung gestärkt, wodurch die Schüler*innen zu Mündigkeit in ihrem zukünftigen Leben befähigt werden. Die Mitwirkung aller beteiligten Gruppen, wie Schulleitung, Lehrer*innen, Eltern und insbesondere Schüler*innen, zeichnet unsere Schule aus.“ (Schiller-Schule Bochum, 2019)

Alle Beteiligte verständigen sich bei der Leitbildentwicklung über gemeinsame Ziele, Aufgaben, Prozesse und Werte. „Ein Leitbild zu erstellen, bedeutet, „alle mitwirken zu lassen, die ein Interesse am Erfolg der Organisation haben [...]. Alle Betroffenen müssen von Anfang an beteiligt sein“ (Nötzold, 2002, S. 61–62).

Auf Grundlage der Aussagen im Leitbild und der evaluierten Diagnoseergebnisse wird ein Schulprogramm entwickelt bzw. ein existierendes Schulprogramm modifiziert.

Laut Rolff (2016, S. 59) ist ein Schulprogramm „Ausdruck planvoller pädagogischer Schulgestaltung“. Zudem spiegelt es die „pädagogische Grundhaltung des Kollegiums wider und ist zugleich Ausdruck der gemeinsamen Verantwortung aller Lehrerinnen und Lehrer [...] für ihre Schule“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020). Ein Schulprogramm ist das „zentrale Instrument der innerschulischen Verständigung und Zusammenarbeit, die darauf zu richten sind, die Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit weiterzuentwickeln und auf einem hohen Niveau nachhaltig zu sichern“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 1997, zitiert nach Heffels, 2020).

„[In diesem Sinne bietet ein Schulprogramm] für das Kollegium eine lohnende Chance zur Beteiligung an Entwicklung und Problemlösungen, die auch dazu führen wird, die eigene Arbeit effizienter und erfolgreicher zu gestalten. Für die Schulleitung ist das Schulprogramm ein Steuerungsinstrument zur weiteren Entwicklung der Schule – es schafft allgemein akzeptierte Verbindlichkeiten, es legt Verantwortlichkeiten fest.“ (Landesinstitut für Schule und Ausbildung (L.I.S.A.) Mecklenburg-Vorpommern, 2006, S. 5–7)

Im Schulprogramm werden Entwicklungsschwerpunkte und Ziele auf Grundlage der Bestandsaufnahme und der Leitsätze formuliert. Die Ziele beschreiben dabei die „Veränderung der zu beobachtenden Realität“ (Landesinstitut für Schule und Ausbildung (L.I.S.A.) Mecklenburg-Vorpommern, 2006, S. 11). Weiter werden im Schulprogramm konkrete Maßnahmen und Evaluationen zur Umsetzung, Reflexion und Bewertung der formulierten Ziele geplant:

„Lehrende sind hier im Team gefordert, die im Leitbild formulierten Intentionen wirkungsvoll in geplante Ausbildungsabschnitte zu integrieren, umzusetzen, zu evaluieren und gegebenenfalls in neue Planungsarbeit oder Zielbestimmungen zu überführen.“ (Heffels, 2012, S. 93)

Die konkreten Ziele bei der Entwicklung einer „demokratischen Schulgemeinschaft“ als gelebte Schulkultur erschließen sich aus den Darstellungen in der vorliegenden Arbeit. Im Mittelpunkt steht die Implementierung eines wertschätzenden, stärkenorientierten, auf Gerechtigkeit und Wohlbefinden ausgelegten Schulklimas. Einen gleichen Stellenwert hat die Entwicklung von Kompetenzen im Zusammenhang mit der Befähigung zum lebenslangen Lernen (siehe Kapitel 3.1) und von kommunikativen-, Handlungs- und Gestaltungskompetenzen (siehe Kapitel 3.2). Die Implementierung und Durchführung der im

Schulprogramm geplanten Maßnahmen erfolgt durch „teamförmige“ kollegiale Arbeitsgruppen (Rolff, 2016, S. 16). Die im Vorfeld als Meilensteinplanung festgelegte Evaluation der Maßnahmen geschieht in Form eines Soll-Ist-Vergleichs mit den oben beschriebenen *Tools* durch eine Steuerungsgruppe. Für eine nachhaltige Veränderung der Schulkultur ist die Phase der Inkorporation verbunden mit einer regelmäßigen Evaluation und Nachsteuerung auf einen langen Zeitraum ausgelegt. Althoff und Stadelmann (2009) beziffern den für einen nachhaltigen Wandel notwendigen Entwicklungszeitraum auf mindestens zwei bis drei Jahre.

4.2 Konsequenzen für Personalentwicklung (PE) [JM]

„Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern.“ (Rolff, 2016, S. 19) und „Jede Veränderung muss eine Selbstveränderung sein!“ (Arnold, 2014, S. 30)

Parallel zu den Veränderungen des Schulleitbildes und des Schulprogramms hat die Umsetzung und Implementierung eines *Just-Community*-Konzeptes in einer Pflegeschule auch Konsequenzen für die Personalentwicklung.

Damit sich die Lehrerrolle verändern kann, ist eine Neuorientierung der Personalentwicklung erforderlich. Dazu sollen zunächst die Eckpunkte der Personalentwicklung im Bildungswesen beschrieben werden.

„Der Begriff Personalentwicklung kennzeichnet die Förderung beruflich relevanter Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen etc. durch Maßnahmen der Weiterbildung, der Beratung, des systematischen Feedbacks und der Arbeitsgestaltung. Dabei sollten die Ziele und Inhalte von Personalentwicklung unternehmensstrategisch begründet sein, d. h. auf Kompetenzen fokussieren, die zur Verwirklichung strategischer Unternehmensziele benötigt werden (strategieorientierte Personalentwicklung).“ (Solga, Ryschka & Mattenklott, 2011, S. 19)

Im vorliegenden Fall wird die lernende Organisation „Pflegeschule“ betrachtet, die sich zu einer *Just-Community* basierend auf dem Grundgedanken der Ermöglichungsdidaktik umgestaltet (Kapitel 3.4). Für alle beteiligten Akteure gelten bestimmte pädagogische Prinzipien wie die Entwicklung gemeinsamer Normen und die Partizipation an wichtigen Entscheidungen. Bei den Lernenden werden die Prinzipien der *Just-Community* am ehesten über curricular

verankerte, didaktisch aufbereitete Lernsequenzen und Infrastrukturen einer „gerechten Schule“ erreicht. Bei den Lehrenden entscheiden maßgeblich die innere Motivation und Grundhaltung sowie die Professionalität über die Entwicklungsfähigkeit einer Lehrkraft in Richtung *Just-Community*. Diese Kriterien gilt es bei der Neueinstellung von Mitarbeitenden zu überprüfen und im Laufe ihrer Tätigkeit (weiter-) zu entwickeln.

Systematische Personalentwicklung gehört zu den Merkmalen einer gelungenen Qualitätsentwicklung an Bildungseinrichtungen (Becker, 2013). Für den erfolgreichen Umsatz pädagogischer Konzepte und Modelle müssen Rahmenbedingungen wie entsprechend geschultes und ausgebildetes Personal erfüllt sind. Durch eine organisierte Personalentwicklung steigt die Mitarbeiterzufriedenheit, was wiederum positive Auswirkungen auf die Fluktuation hat. Die Schule wird so im Sinne der lernenden Schule von „innen“ zusammen mit dem Kollegium entwickelt. Auf der Basis von mitarbeiterorientierten Visionen und Ziele entstehen Haltungen und Werte.

Verantwortlich für die Personalentwicklung ist die Personalabteilung eines Unternehmens oder bei einer Bildungseinrichtung die Leitungsebene. Ausgehend von einer angestrebten Schulkultur der „Lernenden und demokratischen Schule“ und dem Schulleitbild mit entsprechendem Schulprogramm ist es die Aufgabe der Schulleitung, die Entwicklung der Mitarbeitenden zu unterstützen und zu fördern. Dabei stehen die strategischen Gesamtunternehmensziele über einer individuellen, kontextfreien Einzelförderung.

Hilfreich für die Analyse der Konsequenzen bei der Entwicklung zu einer *Just-Community*-Schule ist die Betrachtung des Anforderungsprofils eines Mitarbeitenden einer solchen Einrichtung.

Entgegen tradierten Lehr-Lern- und Lehrer-Schüler-Rollenverständnissen liegt das Herzstück des *Just-Community*-Gedankens und der lernenden Schule in

„eine[m] partnerschaftlichen Lernmodell, bei dem der Manager nicht mehr derjenige ist, der alles besser weiß, besser kann und sich deshalb einseitig das Recht nimmt, die anderen zu beurteilen. Das System unterzieht sich vielmehr einem gemeinsamen Lernschritt, bei dem auch Rolle und Verhalten des Managers zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion gemacht werden.“ (Schratz & Steiner-Löffler, 1999, S. 24)

Das Anforderungsprofil belegt einen Paradigmenwechsel weg vom Rezipienten hin zu aktiven Auszubildenden sowie weg vom Hierarchiedenken hin zu mehr Selbstwirksamkeit, Mitbestimmung und Partizipation. Für einen solchen Perspektivwechsel müssen Lehrkräfte und Mitarbeitende ihre Einstellung zum Beruf ändern.

Der Beruf des Pädagogen zeichnet sich durch eine große Freiheit in der Berufsausübung aus. Die individuelle Haltung von Lehrenden entscheidet maßgeblich darüber, wie sie den Lernenden begegnen, wie viel Partizipation sie ihnen einräumen und in welchem Ausmaß sie ihnen ein selbstbestimmtes Lernen ermöglichen. Zeigt die Berufsbiografie ein eher konservatives Lehr-Lernverständnis, so ist dieses bei der Personalentwicklung in der Umsetzung zur demokratischen Schule neben anderen Grundvoraussetzungen zu berücksichtigen.

Das Ziel einer lernenden Schule im Sinne einer *Just-Community* ist die Förderung des moralischen Urteilsvermögens und der Bereitschaft zum moralischen Handeln (Kohlberg, 1986). Auszubildende in der Pflege erreichen diese Kompetenz, indem sie antagonistische Situationen selber erleben und über didaktische Instrumente wie dem „Runden Tisch“ im geschützten Rahmen der Pflegeschule lernen, verantwortlich zu entscheiden und zu handeln. Diese Erfahrungen erhöhen ihre Gestaltungskompetenz und bereiten sie auf ein späteres selbstwirksames, verantwortliches Handeln vor. Für die Realisierung dieser Ziele müssen Auszubildende von Lehrkräften mit einem entsprechenden pädagogischen Verständnis begleitet und unterrichtet werden.

Da die Personalentwicklung die Entwicklung der fachlichen und personalen Kompetenzen in Abstimmung mit den strategischen Zielen des Schulprogramms umfasst, benötigt das Personal an einer *Just-Community*-Schule umfangreiche Kenntnisse über die Leitidee, das pädagogische Konzept und die Grundphilosophie dieser Schulform. Lehrkräfte müssen den Grundgedanken der Demokratieförderung und der gelebten Partizipation in der Schule verstehen, teilen, umsetzen und voranbringen wollen.

Personalentwicklung bedeutet in Zusammenarbeit mit den Mitarbeitenden, Ziele zu benennen, die es zu erreichen gilt. Dazu zählen Organisations-,

Team- und persönliche Ziele. Über die Partizipation bei der Zieldefinition und deren Umsetzung gelingt es der Schulleitung, das Selbstwertgefühl der Mitarbeitenden zu steigern und „die Bedürfnisse der Mitarbeiter mit den Anforderungen der Schule zu verbinden“ (Berger, Bodlak & Schubert, 2000, S. 12). Somit findet sich das Element der Partizipation auf allen Personalebene wieder. Im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5./6.3.2009 zur Stärkung der Demokratieerziehung heißt es:

„Demokratielernen ist Grundprinzip in allen Bereichen ihrer pädagogischen Arbeit. Die Schule selbst muss Handlungsfeld gelebter Demokratie sein, in dem die Würde des jeweils Anderen großgeschrieben, Toleranz gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt, für Zivilcourage eingetreten wird, Regeln eingehalten und Konflikte gewaltfrei gelöst werden. Demokratieerziehung ist Aufgabe aller Fächer. In jedem Fach wie auch außerhalb des Unterrichts geht es darum, die Verantwortungsübernahme durch Schülerinnen und Schüler sowohl zu fordern als auch zu fördern und sie damit zugleich beim Aufbau persönlicher und sozialer Kompetenz zu unterstützen.“ (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2019)

Zur Vermeidung einer Pseudopartizipation müssen Pädagogen ihr eigenes Demokratieverständnis reflektieren. Insgesamt spielt die Eigenreflexion in einer demokratischen Schule eine bedeutende Rolle. Als pädagogischer Mitarbeiter gilt es, scheinbar „richtige“ persönliche Haltungen und Einstellungen kritisch zu hinterfragen und Diversifikation zuzulassen. In einer pluralistischen Gesellschaft sind alle gefordert, sich „fachlich fundiert [...] mit allen Formen von Diskriminierung, Rassismus, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Antisemitismus, Abwertung von Sinti und Roma, Muslim- bzw. Islamfeindlichkeit, Fremdenfeindlichkeit, Fundamentalismus, Sexismus, Homophobie, Gewalt und Intoleranz sowie politischem Extremismus [auseinanderzusetzen]“ (Kultusministerkonferenz, 2018, S. 9). Solchen auch in heterogen zusammengesetzten Ausbildungsgruppen auftretenden Phänomenen muss pädagogisch professionell begegnet werden. Bei der Personalentwicklung einer demokratischen Schule geht es daher auch um die „Entwicklung von Konfliktfähigkeit, um die in einer pluralistischen Gesellschaft stets vorhandenen Konflikte zwischen unterschiedlichen Interessengruppen verstehen, aushalten und mit ihnen auf demokratischem Wege produktiv umgehen zu können“ (Kultusministerkonferenz, 2018, S. 8).

Bei den meisten Lehrkräften hat Demokratiepädagogik in ihrer Ausbildung eine untergeordnete Rolle gespielt. Daher benötigen sie Unterstützung bei der Umsetzung einer Beteiligungs-, Anerkennungs- und *Feedback*-Kultur. Ihr pädagogisches Methodenrepertoire muss dem neuen Leitbild angepasst werden, damit tatsächliche Momente der Partizipation von ihnen erkannt, analysiert und aufgearbeitet werden können.

Die Rolle der Lehrkraft verändert sich erheblich; sie versteht sich nicht länger primär als Wissensvermittler, sondern eher als Lernbegleiter und -berater. Reine Fachinhalte spielen bei den Auszubildenden und bei ihren Ausbildern nicht mehr die alleinige Hauptrolle. Vielmehr rücken Schlüsselqualifikationen und *Soft Skills* gleichberechtigt in den Vordergrund, um gestaltungs- und handlungskompetent den Berufsalltag gestalten zu können. Lehrkräfte müssen diesen Paradigmenwechsel im Kopf vollziehen, bevor sie sich auf den Weg machen, eine demokratische Schule zu leben. Mit dem Grundverständnis, dass die Kompetenzentwicklung über kognitive Fähigkeiten hinausgeht, beginnt der Prozess der Entwicklung einer pädagogischen Professionalität (Uhlmann, Krewer & Arnold, 2014).

„Pädagogische Professionalisierung bezeichnet eine Fachlichkeit im Umgang mit pädagogischen Sachverhalten, Fragen und Problemen, deren Interventionen sich weniger durch Routine, sondern durch das Bemühen um Evidenzbasierung, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit begründen.“ (Arnold, 2017, S. 27)

Ein Hauptaugenmerk bei der Personalentwicklung im Prozess der demokratischen Schule ist damit die Entwicklung eines professionellen Lehr-Lern-Verständnisses. Neben den Erkenntnissen, dass der Mensch lebenslang lernt und informelle Lernsituationen mindestens die gleiche Relevanz wie Wissensvermittlung besitzen, stehen Selbstverantwortlichkeit und -fähigkeit, Kreativität und Problemlösungsfähigkeit im Fokus eines solchen Verständnis. Diese beruflichen Handlungskompetenzen betreffen nicht nur Auszubildende, sondern auch das Lehrpersonal, bei denen die Herausforderung darin besteht, mithilfe geeigneter didaktischer Mittel einen emotionalen Lernprozess anzubahnen, der nachhaltiges Lernen verspricht. Somit gehören auch die Fort- und Weiterbildung hinsichtlich der Didaktik und Methodik eines demokratischen Lehr-Lernverständnisses zur systematischen Personalentwicklung.

Für die erfolgreiche Umsetzung der Idee einer demokratischen Schule ist ein motiviertes Team, das bereit ist, neue und bis dahin unbekannte Wege der Pädagogik zu gehen, erforderlich. Damit die Mitarbeitenden selbstwirksam entscheiden und agieren können, muss die Schulleitung ihnen einen Handlungsspielraum zugestehen. Auf dieser Basis wird sich langfristig eine Arbeitsatmosphäre des Vertrauens und der Verantwortung als eine Säule der Partizipation entwickeln (Arnold, 2017). Damit Mitarbeitende den ihnen eingeräumten Handlungsspielraum auch nutzen, müssen sie in ihrem Tun von Vorgesetzten gefördert und bestätigt werden (Schäfer, 2015, S. 141).

Zusammenfassend zeichnet sich die Personalentwicklung in einer demokratischen, partizipativen Schule dadurch aus, dass Mitarbeitende zur Eigenreflexion motiviert und ermutigt werden. Sie haben Zugang zu Konzepten und Methoden, die sie Demokratie in der Schule / Pädagogik verstehen lassen und tragen mit ihrer Haltung und ihren Werten maßgeblich zu einer erfolgreichen Umsetzung der Vision „Demokratische Schule“ bei.

4.3 Konsequenzen für unterrichtliches Handeln (UE) [JK]

Bei der Entwicklung einer demokratischen Schule und der Umsetzung eines „Runden Tisches“ (siehe Kapitel 3.4) stehen im Kontext des unterrichtlichen Handelns die Aspekte curriculare Planung und Unterrichtsformen im Fokus.

In Kapitel 2.5 wurde die Zielsetzung des Rahmenlehrplans für Pflegeberufe beschrieben. Die im Rahmenlehrplan enthaltenen elf curricularen Einheiten (CE) bilden die Grundlage für Lehr- und Lernprozesse, die von den Bildungseinrichtungen kompetenzorientiert gestaltet und umgesetzt werden sollen. Im Einführungsblock zu Beginn der Ausbildung dominieren die CE01–03, da die Auszubildenden auf ihren ersten Praxiseinsatz vorbereitet und reflexive Auseinandersetzungen ausführlich behandelt werden. Darüber hinaus sind reflexive Auseinandersetzungen innerhalb der drei Ausbildungsjahre Bestandteil aller anderen CEs (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 12–16).

In der CE01 „Ausbildungsstart – Pflegefachmann / Pflegefachfrau werden“ werden die Grundlagen für partizipatives Handeln gelegt, um die Auszubilden-

den beispielsweise auf den „Runden Tisch“ als Partizipationsinstrument vorzubereiten. Im Folgenden werden daher vorrangig die Elemente der CE01 vorgestellt.

In der CE01 steht das Ankommen der Lernenden und der Start in die Ausbildung im Zentrum. Zu den Bildungszielen dieser CE gehört, dass die Lernenden selbst- und fremdbestimmte Elemente erkennen, um in der Ausbildung Mitbestimmungsmöglichkeiten wahrnehmen zu können. Hierbei kommt der Partizipationsgedanke deutlich zum Ausdruck (siehe Kapitel 2.2). Die Neulinge sollen sich mit ihrer neuen Rolle als Auszubildende beschäftigen. Sie bringen individuelle Vorstellungen vom Pflegeberuf und eigene Erwartungshaltungen an die Ausbildung mit und sollen diese reflektieren. Möglicherweise kollidieren diese Einstellungen mit den Anforderungen der Schule und den gesetzlichen Vorgaben. Durch die Auseinandersetzung mit einem solchen Zwiespalt sollen die Lernenden anfangen, eine berufliche Identität zu entwickeln. Wichtig ist auch die Beschäftigung mit der eigenen Lernbiografie inklusive der vorberuflichen Sozialisation und dem Übergang von der Schule zur Ausbildung. Hierin kommt das Konzept des lebenslangen Lernens zum Ausdruck (siehe Kapitel 3.1). In diesem Kontext fordert die CE01, dass Schulen ihre Auszubildenden befähigen sollen, Eigeninitiative aufzubringen und Verantwortung für das eigene Lernen zu tragen. Weiter sollen Auszubildende lernen, in Gruppen zu arbeiten, in denen die Beteiligten Verantwortung für das gemeinsame Ergebnis übernehmen (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 33–35). Deutlich wird hier, dass die Auszubildenden von der Rezipientenrolle zu einer aktiven Partizipation bewegt werden sollen.

Der Fokus der CE03 „Erste Pflegeerfahrungen reflektieren – verständigungsorientiert kommunizieren“ liegt auf der Reflexion der Erfahrungen der Auszubildenden beim ersten Praxiseinsatz. Daher wird hier nur kurz auf die curricularen Inhalte eingegangen. Insgesamt ist ein Zeitrichtwert von 80 Stunden vorgesehen. Dennoch kann auch diese CE Inhalte zur Hinführung auf den „Runden Tisch“ enthalten. Eines der Bildungsziele der CE03 ist das „Einüben in die argumentative Rede“. Weiter sollen die Auszubildenden mit Grundsätzen der

verständigungs- und beteiligungsorientierten Gesprächsführung vertraut gemacht werden. Thematisch werden auch unterschiedliche Kommunikationskanäle sowie Kommunikationsbarrieren behandelt.

Die Kontextbedingungen der CE01 auf der Mesoebene geben vor, dass die Lernenden die „Instrumente der schulischen und praktischen Ausbildung: Curriculum, Ausbildungsplan, Ausbildungsnachweis“ kennenlernen sollen. Zur Umsetzung des „Runden Tisches“ empfiehlt es sich im Einführungsblock ausreichend Zeit für dessen Vorbereitung einzuplanen; dafür ist ein Zeitrichtwert von 70 Stunden vorgegeben. Dieses Zeitkontingent steht u. a. für die Hinführung zur partizipativen Schule, die Anleitung hin zu einer aktiven Rolle und die Auseinandersetzung mit dem Leitbild zur Verfügung.

Bei der Hinführung zur partizipativen Schule sollen die Lernenden die Hintergründe von Partizipation erfahren. Dazu bietet es sich an, den Partizipationsbegriff nach Oser (siehe Kapitel 3.3) zu besprechen. In der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie gelingt es den Auszubildenden möglicherweise zu erkennen, welche Rolle die Partizipation in ihrer bisherigen Schulsozialisation gespielt hat. In diesem Kontext sollte deutlich werden, dass in Bildungseinrichtungen verschiedene Partizipationsstufen gleichzeitig existieren können (Burow, 2008).

Zusätzlich sollten im Einführungsblock verschiedene Unterrichtsformen thematisiert werden. Der Rahmenlehrplan bietet für jede der elf CEs Anregungen für das Lernen in simulativen Lernumgebungen bzw. für Lern- und Arbeitsaufgaben sowie didaktische Kommentare an. Er bietet den Bildungseinrichtungen und den Lehrenden Freiraum für offene Unterrichtsmethoden, die partizipatives Handeln ermöglichen. Die Auszubildenden sollen das Ausmaß ihrer Partizipation bei frontalen und offenen Unterrichtsformen nachvollziehen können. In strukturierten Unterrichtsabläufen haben die Lernenden weniger Mitbestimmungsmöglichkeiten. Lernende sollten im Laufe ihrer Ausbildung Unterrichtsinhalte selbst mitbestimmen dürfen, um sie wiederum von der Rezipientenrolle in die aktive Rolle zu leiten. Partizipatives curriculares Handeln ist den Auszubildenden in der Regel fremd und kann Widerstände oder Ängste hervorrufen. Daher müssen Lehrkräfte Lernende behutsam darauf vorbereiten.

Die Auszubildenden sollen im Einführungsblock auch im Umgang mit moralischen Dilemmata geschult werden (siehe Kapitel 3.4). Dabei wird das Partizipationsinstrument des „Runden Tisches“ zunehmend wichtiger. Die Lernenden erkennen, dass sie ihre Ausbildung aktiv und partizipativ mitgestalten und keiner Pseudopartizipation ausgesetzt sind. Die Teamentwicklung ist fester Bestandteil der CE01. Es bietet sich an, das Thema des Umgangs mit moralischen Dilemmata im Rahmen der Teamentwicklung zu behandeln. Je nach curricularem Aufbau werden in der Teamentwicklung auch die Gruppenphasen besprochen. Treten dabei erste Konflikte innerhalb der Schülerschaft auf, böte dies die Möglichkeit, einen „Runden Tisch“ einzuberufen.

Die in der CE01 beschriebene Prämisse „die subjektorientierte Gestaltung des Ausbildungsstartes hat maßgeblichen Einfluss auf einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf“ verdeutlicht, dass partizipative Elemente von Beginn der Ausbildung an berücksichtigt werden sollten.

Elemente, die im Einführungsblock curricular verankert werden können, um das Partizipationsinstrument „Runder Tisch“ umzusetzen, werden in Anlehnung an Burow (2008) vorgestellt.

In der Unterrichtseinheit „Lernen lernen“ bietet es sich an, die eigene Lernbiografie und unterschiedliche Unterrichtsformen zu bearbeiten. Lernende können offenen Unterrichtsformen durchaus ablehnend gegenüberstehen. Auszubildende sind es meist nicht gewohnt, bei der Wahl von Unterrichtsinhalten mitbestimmen zu können. Um hier eine Akzeptanz bzw. offene Haltung zu erreichen, reflektieren die Auszubildenden erlebte Unterrichtssituationen, die ihnen angenehm oder unangenehm waren. Anschließend überlegen sich alle, was eine gute Schule und einen guten Unterricht, in dem angstfrei gearbeitet werden kann, auszeichnet. Laut Burow (2008) fördert ein solches Vorgehen eine gemeinsame und aktive Unterrichtskultur. Partizipative Elemente am Ausbildungsbeginn helfen Auszubildenden sich aus einer reinen Rezipientenrolle zu lösen.

Der Einführungsblock enthält auch einen Überblick über die Ausbildung. Hier ist es ratsam, auch Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule und Mitwirkungsbedürfnisse anzusprechen. Beispiele sind Klassenregeln, die Schulordnung,

die Pausenregeln, das Prüfungsprozedere, der Umgang miteinander bzw. mit Konfliktfällen. Da diese Themen Diskussionen hervorrufen können, sollten im Vorfeld die Grundlagen des verantwortlichen Handelns und des Umgangs mit moralischen Konflikten erläutert werden. Diese Grundlagen sind für die Auszubildenden spätestens dann wichtig, wenn der „Runde Tisch“ einberufen wird.

Zusammenfassend wird deutlich, dass im Einführungsblock die Grundlagen für eine demokratische Schulkultur gelegt werden. Durch pädagogisch didaktisch aufbereitete Unterrichtseinheiten können die theoretischen Hintergründe für verantwortliches und partizipatives Handeln vermittelt werden. Die Elemente Partizipation und verantwortliches Handeln müssen jedoch in allen Blöcken der Ausbildung immer wieder aufgegriffen werden. Mit einer konsequenten Umsetzung des „Runden Tisches“ können sich die Auszubildenden in den drei Ausbildungsjahren immer mehr aus der Rezipientenrolle lösen und eine aktive Rolle einnehmen.

4.4 Konsequenzen für schulleiterisches Handeln [JM]

Ob eine Schule den Weg zu einer demokratischen Schule mit Partizipation auf verschiedenen Ebenen erfolgreich meistert, hängt maßgeblich von den Führungsqualitäten und dem Leitungsverständnis der Schulleitung ab. Diese sollte eine stabile emotionale Führungskompetenz aufweisen. Weiter entscheidet die personale und strukturelle Ausgangssituation der Einrichtung über ein Gelingen oder Scheitern der Vision.

Im Mittelpunkt der folgenden Unterkapitel steht die Auseinandersetzung mit den erforderlichen Führungseigenschaften einer Schulleitung und der gelebten Umsetzung der Mitarbeiterführung.

4.4.1 Rahmenbedingungen für eine demokratische Gesprächsführung [DO]

Die moderne Arbeitswelt wird durch zahlreiche Herausforderungen geprägt. Im Gesundheitssektor verstärkt sich der Fachkräftemangel, die Zusammensetzung der Teams wird älter und bunter, die Werte und Anforderungen an den Arbeitsmarkt wandeln sich mit den Generationen.

Bei der älteren Generation war die Ausbildung und Tätigkeit im Pflegebereich von starren Hierarchiestrukturen gekennzeichnet, die sich nur langsam lockerten. Dieses Umdenken stellt Krankenhäuser und Pflegeschulen vor neue Herausforderungen bei der Gestaltung von Strukturen und Prozessen. In diesem Kontext bedarf es einer Neudefinition der Rolle der Mitarbeitenden und der Führungskräfte. Letztere sind gefordert ihre Rolle zu hinterfragen und neue Wege zu beschreiten.

Neben der Ziel- und Ergebnisorientierung ist die Mitarbeiterführung eine wichtige Funktion der Leitung. Bei der Bewertung des Führungserfolgs ist die Macht- und Beziehungsgestaltung ein zentraler Punkt.

Es herrscht ein Konsens, dass es in allen sozialen Systemen, in denen Menschen gemeinsam Tätigkeiten erfüllen, führende Strukturen gibt (Dubs, 2019).

„Führung wird verstanden als ziel- und ergebnisorientierte aktivierende und wechselseitige soziale Beeinflussung zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in und mit einer strukturierten Arbeitssituation.“ (Dubs, 2019, S. 103)

Unterschieden wird zwischen der direkten, personalinteraktiven Führung (Personal- und Mitarbeiterführung) und der indirekten strukturell-systematischen Führung (Gestaltung der Ordnungsmomente im sozialen System) (Dubs, 2019). Zu den Führungstätigkeiten zählen Führung, Management und Steuerung. Die Führung beinhaltet die Einstellung und Beurteilung von Personal sowie die Entwicklung der Personalaufgaben. Das Management bezieht sich auf Sachebenen wie Betriebs-, Projekt- und Budgetmanagement. Die Steuerung der Schulentwicklung wird in Zukunft als Instrument für die Gestaltungsautonomie und Selbständigkeit einer Schule an Bedeutung gewinnen (Buchen & Rolff, 2019). Aktuell wird der beste Führungsstil in einem sozialen System sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis kontrovers diskutiert (Dubs, 2019). Abbildung 4 stellt verschiedene Führungsstile mit einem unterschiedlichen Ausmaß an Beteiligung der Mitarbeitenden dar.

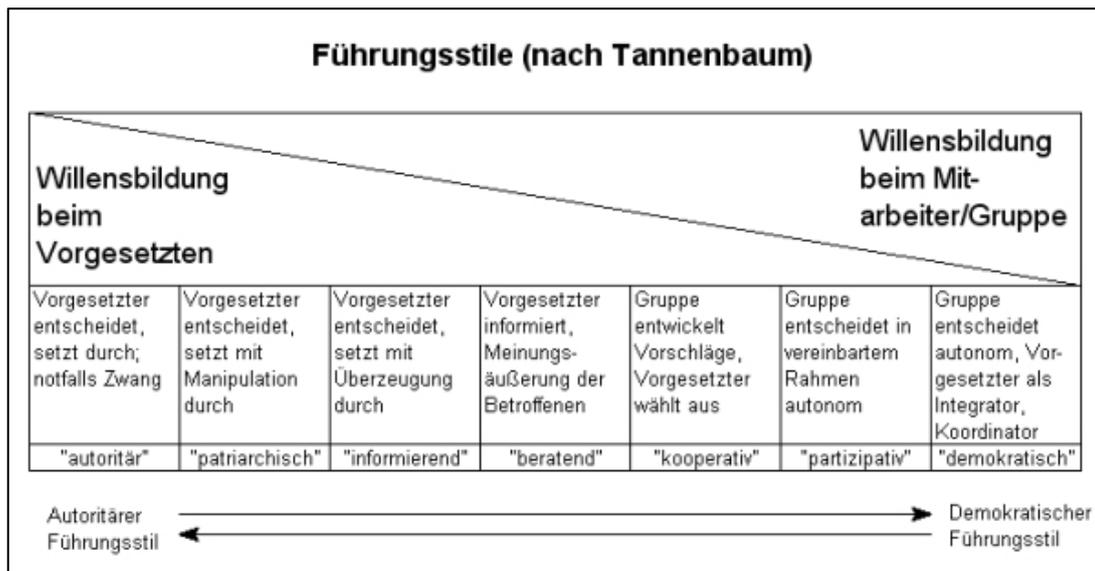


Abbildung 4: Führungsstile nach Tannenbaum (Spenner, o. J.)

Früher dominierten starre Hierarchiestrukturen mit einer Führung an der Spitze (Pyramidenform). Anweisungen und Entscheidungen wurden von oben nach unten übermittelt. Heute ist der Führungsstil eher durch flache Hierarchien gekennzeichnet (Friedrich & Est, 2018). Ein wesentlicher Aspekt der zwischenmenschlichen Kommunikation ist die bewusste oder unbewusste Über- oder Unterordnung in einem sozialen System (Kostka, 2016, S. 111).

In der sozialen Kommunikation nimmt der Akteur eine Bewertung der Situation und Rangordnung vor. Häufig beschreibt in Institutionen ein Organigramm die Position der Mitarbeitenden in vorgegebenen hierarchischen Strukturen. Dadurch werden die Aufgabenbereiche und der Zugriff auf Ressourcen geregelt (Kostka, 2016, S. 109).

Um langfristige Ziele und Visionen für die Zukunft zu gestalten, müssen Führungskräfte eine Strategie verfolgen. Auf der Führungsebene werden Entscheidungen gefällt, die das System beeinflussen. Bei der Umsetzung der Ziele soll kleinschrittig vorgegangen werden (Malik, 2019, S. 184–186). Um das Umfeld bzw. die Mitarbeitenden für die neuen Aufgaben und Ziele zu begeistern bedarf es Mut und Ausdauer.

Die Kontrolle von Informationen, das alleinige Treffen von Entscheidungen, die Zielverfolgung im System nehmen viele Mitarbeitende als negativ und als

Macht der Führung wahr. Bedeutet Führung, nicht auch die Leistung und Kreativität der Mitarbeitenden zu fördern? (Dubs, 2019)

In den meisten Organisationen wurde die ausgeprägte Über- und Unterordnung durch ein eher kollegiales Miteinander ersetzt. Nach Niklas Luhmann (Kühl, 2012) kommt es in hierarchischen Strukturen neben einer „Überwachung“ der Mitarbeiter („Untergebenen“) auch zu einer „Unterwachung“ der Vorgesetzten.“ Häufig kann eine Organisation nur überleben, wenn Vorgesetzte unterwacht werden. Über die Weitergabe von Informationen können Mitarbeiter die Entscheidungsfindung ihrer Vorgesetzten steuern (Kühl, 2012). Viele Entscheidungen, die von der oberen Führung angeordnet werden, waren in der Basis schon geplant.

Organisationen bestehen aus Menschen, die in Interaktion treten und durch Kommunikationsbeziehungen miteinander verbunden sind (Kostka, 2016, S. 116). Die Beziehungen und Wechselwirkungen bestimmen das Verhalten der Beteiligten im System. Aufgrund einer häufig fehlenden Kommunikation werden Bedürfnisse, Wünsche, Erwartungen und Ziele des Einzelnen nicht befriedigt. Es kommt zu Konflikten und Machtkämpfen, die zu Spannungen führen und das Klima verschlechtern (Kostka, 2016, S. 117).

Der Aufbau, der Ablauf und die Kommunikationsstrukturen in einem System bestimmen das Verhalten der Beteiligten. Für Führungskräfte gilt, dass das Leitbild und die dort festgelegten Werte kommuniziert werden müssen, damit sich die Mitarbeitenden einbringen können und ein „Wir-Gefühl“ entsteht. Die Kommunikation zwischen Führung und Mitarbeitenden hat entscheidenden Einfluss auf das Klima in der Einrichtung.

Regelmäßige und persönliche Gespräche fördern das Miteinander in einem Unternehmen. In Teams besprochene Herausforderungen führen zu einer von den Mitarbeitenden eingeforderten Transparenz, wodurch sich die Unterstützungsbereitschaft und die Motivation bei der Umsetzung von Veränderungen verstärkt. Eine positive Haltung, geprägt von Achtsamkeit, Empathie und Respekt, hat bei schwierigen Entscheidungen und Krisensituationen eine Vorbildfunktion (Hößl, 2018). Die Teamfindung und Teamentwicklung gehören im alltäglichen Miteinander zu den großen Herausforderungen der Leitung (siehe

Kapitel 4.4.3). Führungen bedürfen der Selbstreflektion, was Supervisionen und regelmäßige Fort- und Weiterbildungen erforderlich macht (Friedrich & Est, 2018). Für eine optimale Menschenführung gibt es kein Rezept.

Bei der Kommunikation zwischen Führung und Mitarbeitenden sollten entscheidende Faktoren beachtet werden. Jede Kommunikation zwischen Menschen enthält Beratungsmomente, wenn ein Problem thematisiert wird und implizit und explizit Hilfestellungen angeboten werden (Schulz von Thun, Zach & Zoller, 2017, S. 35). Durch Vermittlung von Informationen und Fähigkeiten erhöht sich die Handlungs- und Entscheidungskompetenz. Eine freundliche Umgebung hilft bei dem Gespräch zwischen den beteiligten Personen eine angenehme Atmosphäre aufzubauen. Die beteiligten Gesprächspartner sollen auf gleicher Höhe agieren und Blickkontakt halten.

Als Leitfaden sei hier das vier Phasenmodell (KOALA) von Zwicker-Pelzer vorgestellt:

1. *Joining* / **K**ommunikation als Einstieg in das Gespräch,
2. **O**rganisation (Zeitpunkt, Dauer, Ort), Schaffen einer offenen Gesprächsatmosphäre, Reduktion von Spannungen und Angst
3. Problemrunde (Planung, **A**nliegen / **A**uftrag), Festsetzung von Prioritäten der Probleme bzw. Themen, Einstieg in die Problembearbeitung
4. Interaktionsrunde (Interventionen / **L**ösungen) Erarbeiten konkreter Lösungsmöglichkeiten, realistische Abschätzung der Verwirklichung, Suche nach Alternativen
5. **A**bschluss / Aufträge für die Umsetzung / Sicherung des Erreichten; Veranlassung von Veränderungen, Reflexion des Gespräches, weitere Terminabsprachen (Zwicker-Pelzer, 2007, Handout)

Die Grundlagen einer positiven Kommunikation (einfache und klare Sprache, aktives Zuhören, Aufgeschlossenheit gegenüber Kritik, gegenseitige Wertschätzung) sollen bei der Gestaltung effizienter, ergebnisorientierten Besprechungen und beim Umgang mit Konflikten bzw. Störungen im Team eingehalten werden (Hößl, Behr & Jaschke, 2018). Unerlässlich ist die schriftliche Fixierung der Ergebnisse und eine Aktennotiz über den Gesprächsverlauf. Die Wahl des Beratungsansatzes richtet sich nach den Gesprächsinhalten.

Die lösungsorientierte Beratung nach Bamberger (2015, S. 17-19) beinhaltet eine Fokussierung auf Kompetenzen, Ressourcen und Lösungen.

Nach dem systemischen Ansatz stehen Lösungsstrategien durch den zu Beratenden im Mittelpunkt. Nicht die Problemanalyse, sondern die zielstrebige Lösungsfindung ist Gegenstand der Beratung. Es werden Impulse gesetzt, die zu Veränderungen im Denken und Handeln führen sollen. Ressourcen werden aktiviert und der zu Beratende ist selbst Experte für die Lösungen. Der Berater ist als Begleiter und Moderator tätig und assistiert bei der Lösungsfindung (Schwing & Fryszer, 2007, S. 168-170).

Als lösungsorientierter Teil der Gesprächsführung dienen Wie- und Was-Fragetechniken, um das Problem oder Anliegen auf verschiedenen Prozess- und Wahrnehmungsebenen zu beleuchten. Die Probleme werden auf der verbal-kognitiven Ebene („Was ist für Sie problematisch?“), der emotionalen Beziehungsebene („Wie geht es Ihnen damit?“) oder der Körpergefühlsebene („Wie fühlt sich das für Sie an“?) beschrieben (Schwing & Fryszer, 2007, S. 216-218).

Carl R. Rogers gilt als Begründer der klientenzentrierten Beratung. Seine Haltung der Empathie, Wertschätzung und Echtheit hat in nahezu allen Beratungsansätzen Einzug gefunden. Sein theoretischer Ansatz wurde zunächst als „nicht-direktive Beratung“ später als „klientenzentrierte“ oder „personen-zentrierte“ Beratung bezeichnet (Medi-Learn, o. J.) Diese Form der Gesprächsführung eignet sich bei Krisen- und Konfliktgesprächen.

Ein professionelles *Feedback* sollte immer zeitnah erfolgen und sich auf konkrete Beobachtungen stützen, beschreibend und nicht bewertend sein. Der Empfänger des *Feedbacks* sollte in erster Linie zuhören und auf Rechtfertigungen verzichten (Hößl et al., 2018).

Die gelebte Kommunikationskultur einer Führungskraft, die offen für auftretende Probleme ist und diese mit den Mitarbeitern erörtert, schafft eine Vertrauensbasis. Die Führungskraft steht immer zwischen den Wünschen der Mitarbeitenden und den Anforderungen der Organisation. Gute Arbeitsbedingungen, Freiraum und Weiterbildungsmöglichkeiten fördern die Motivation im Team und dienen der Organisation (Roth, Regnet & Mühlbauer, 2018).

4.4.2 Emotionale Führungskompetenz [JM]

Entscheidend für die erfolgreiche Umsetzung der Vision einer demokratischen / partizipativen Schule als Ort zur Ausbildung gestaltungskompetenter Pflegeabsolventen ist die persönliche Haltung und das Führungsverständnis der Schulleitung. Auf unterschiedlichen Ebenen muss sie verantwortliches Handeln als Vorbild leben, damit sich die tradierte Schulkultur verändern kann. „Die Wirksamkeit von Führung hängt [demnach] von dem Verhalten der Führungskräfte und der Mitarbeiter gleichermaßen ab“ (Arnold, 2019, S. 10). Die Führungskraft muss bewusst ihren Führungsauftrag definieren und ihn glaubhaft und nachvollziehbar umsetzen. Da sich Mitarbeitende an Leitlinien und Zielen orientieren, müssen diese transparent und bekannt sein. Mitarbeitende entscheiden aufgrund der Persönlichkeit und des Verhaltens des Vorgesetzten, ob sie ihn in seiner Rolle wahrnehmen, respektieren und unterstützen. Vor dem Hintergrund der Vision einer demokratischen Schule ist es daher umso wichtiger, dass die Schulleitung demokratische Haltungen und Werte vermittelt, die sich in der Mitarbeiter- und Organisationsführung ausdrücken. Das setzt bei der Schulleitung eine kriteriengestützte emotionale Selbstreflexion und die Fähigkeit voraus, die eigene Sichtweise nicht als allgemeingültigen Maßstab pädagogischen und beruflichen Handelns anzusehen. Die demokratische Schule lebt von der Vielfalt der Lebensentwürfe, der Meinungsfreiheit und der Toleranz gegenüber einer individuellen Lebensgestaltung. In diesem postmodernen, konstruktivistischen Sinne sind die unvoreingenommene, wertungsfreie und wertschätzende Kommunikation und Interaktion zwischen allen Beteiligten (Auszubildenden, Lehrenden, Leitung) unverzichtbar. Der Schulleitung kommt die besondere Rolle zu, mit ihrer Performance Maßstäbe zu setzen und Orientierung zu geben (Schäfer, 2015, S. 134).

Parallel darf die Schulleitung das Ziel nicht aus den Augen verlieren. Sie ist der Wirtschaftlichkeit und dem Erfolg des Gesamtunternehmens verpflichtet. Durch ihr strategisches Führungsverhalten stellt sie dieses sicher. Die Entwicklung eines strategischen Leitbildes hilft der Schulleitung dabei, den Mitarbeitenden Lernräume zu ermöglichen, um so ein Beteiligungsmanagement zu etablieren. Wenn sich für Vorgesetzte eine Vision eines Mitarbeitenden nach-

vollziehbar und realisierbar darstellt, ist es ihre originäre Aufgabe, die Selbstständigkeit und Selbstverantwortung dieses Akteurs zu fördern. Das setzt ein gewisses „Umlernen“ im klassischen Führungsdenken voraus. Die Führung übernimmt die Rolle eines Koordinators, der Kernprozesse steuert und somit Kontinuität sicherstellt (Arnold, 2019, S. 77–82). Seine Aufgabe ist es, die personelle und organisatorische Vernetzung systematisch voranzutreiben. Trotzdem obliegt ihm die Gesamtverantwortung gemeinsam beschlossener Entscheidung gegenüber der Geschäftsführung. Daher hat auch Teampartizipation auf Führungsebene mitunter ihre Grenzen. Übernimmt die Schulleitung die Gesamtverantwortung für eine Arbeitskultur des Vertrauens, der selbstgestalteten Lernräume und der konstruktiven Auseinandersetzung wird es zu einem *Commitment* im Team kommen. Der Begriff *Commitment* (Arnold, 2019, S. 77–82) illustriert, dass sich das Team dem Leitbild verpflichtet und verbunden fühlt. Ein solches Team entwickelt sich als selbstorganisierender Prozess weiter; die Aufgabe der Schulleitung ist es, Impulse der Veränderung in das Team zu geben. Wichtig ist, dass die Führung alle Akteure in der Schule in die Vision mit einbindet, auch wenn sie sich mitunter mit kritischen oder ablehnenden Haltungen auseinandersetzen muss. Laut Arnold ist es sinnvoll, zu Beginn eines Veränderungsprozesses das Team und die Organisation daraufhin zu prüfen, ob sie für den Veränderungsprozess bereit ist. Dazu hat er *Assessment*-Instrumente, mit deren Hilfe sich der Teambildungsprozess analysieren lässt (Arnold, 2019, S. 73–76). Nur bei einer soliden Basis im Team kann die Schulleitung proaktiv, das heißt veränderungsorientiert agieren. Dabei sollte sie eine professionelle Beobachterposition einnehmen und mit einem systemischen Gesamtverständnis auf die Organisation schauen.

Für eine authentische Umsetzung der Vision einer demokratischen und partizipativen Schule muss auch die Leitung partizipativ und demokratisch agieren. Dazu muss die Schulleitung im Vorfeld entscheiden, an welchen Stellen Partizipation sinnvoll und möglich ist.

Im Programm der Bund-Länder-Kommission (BLK) „Demokratie lernen & leben“ (2002–2007) wurden auf einer Schulleiter-Plattform zwölf Thesen und

Empfehlungen zur Etablierung einer demokratischen Schulkultur veröffentlicht. Diese listen auf, über welche Kompetenzen eine demokratische Schulleitung verfügen muss. Die Schulleitung sollte

1. die Verständigung über Normen, Werte und Haltungen kontinuierlich einfordern.
2. die Reflexion über Leiten und *Leadership* auf allen Ebenen der Schule (Schulleitung, Lehrer/-innen, Schüler/-innen) ermöglichen.
3. den Fokus „Lernprozesse und Kompetenzen von Schüler/innen“ und Schülern“ aufrechterhalten.
4. die Verantwortung für gute Kommunikation übernehmen.
5. in „Qualitätszirkeln denken“ und dieses Denken auf allen Ebenen fördern.
6. Raum und Zeit für regelmäßige Reflexion schaffen.
7. methodisches *Know-how* für die Moderation von Kommunikation, für Projektmanagement, für interne Evaluationsvorhaben etc. an die Schule holen.
8. den Fokus auf Stärken (bei Lehrer/-innen und Schüler/-innen) legen.
9. Widerstand umfassend verstehen und damit umgehen können.
10. Verantwortung übernehmen (Rollenklarheit) und Verantwortung abgeben.
11. Kolleginnen und Kollegen in ihrer täglichen (Entwicklungs-)Arbeit maximal unterstützen.
12. sich selbst umfassende Unterstützung für diese Aufgaben sichern. (Giese & Schroeter, 2007, S. 47–50)

Zusammenfassend besteht die besondere Kompetenz eines demokratischen Führungsstils in der Symbiose von Emotionalität, Empathie, Reflexionsfähigkeit, Weitblick, Vertrauen und Innovationslust.

4.4.3 Personale Führung in der demokratischen Schulgemeinschaft

[MB]

„Führen findet dann statt, wenn durch unterschiedliche Personen oder Personengruppen für diese Personen oder Personengruppen gemeinsame Ziele verfolgt oder erreicht werden sollen.“ (Greving, 2008, S. 117)

Im Sinne einer demokratischen Schulkultur sind die zu verfolgenden gemeinsamen Ziele als Teil eines Schulprogramms (Kapitel 3.5.1) zu entwickeln und zu verschriftlichen. Die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur sollte nach demokratischen Prinzipien unter Beteiligung des gesamten Lehrpersonals beschlossen und als gemeinsames Bekenntnis von allen beteiligten Lehrpersonen und nicht nur durch die Schulleitung verschriftlicht werden.

„Wenn Schulprogramme für das pädagogische Selbstverständnis, für das „Grundgesetz“ einer Schule, d. h. für einen verbindlichen Orientierungs- und Handlungsrahmen stehen sollen, dann müssen die Inhalte und Formulierungen aus der ganzen Schule kommen [...] und Ausdruck eines gemeinsamen Wollens sein. Das kann nur erreicht werden, wenn zumindest jede Lehrperson an der Textproduktion beteiligt ist.“ (Rolff, 2016, S. 96)

Das „gemeinsame Wollen“ und die klar formulierte und gemeinsam getragene Vision und Zielsetzung einer demokratischen Schulkultur bildet die Basis einer ergebnisorientierten Personalführung (Schäfer, 2016). Im Sinne einer lernenden Organisation schafft die Schulleitung „Lernräume“ und verdeutlicht, dass ein Ausprobieren und Experimentieren unter Voraussetzung der Einhaltung der Zielorientierung gewollt und erwünscht ist (Arnold, 2012, S. 77). Die Schulleitung unterstützt den Weg zur demokratischen Schulgemeinschaft durch eine kontinuierliche Kommunikation und Evaluation in kollegialen *Meetings* und *Feedback*-Gesprächen (Arnold, 2012, S. 30–33).

Eine auf die Entwicklung einer demokratischen Schulgemeinschaft ausgerichtete personale Führung beginnt bereits bei der Rekrutierung und Einstellung von Lehrpersonal. Die Schule soll „die Begebenheiten und Eigenschaften des Arbeitgebers oder der angebotenen Stelle“ gegenüber möglichen Bewerbern realistisch präsentieren (Diercks, 2013). Zu der realistischen Darstellung zählen die Leitbildaussagen oder Beispiele bereits erfolgter konkreter Umsetzung einer demokratischen Schulgemeinschaft. Die Gesprächsführung in Einstellungsgesprächen sowie das Einarbeitungskonzept erlauben die Einstellung des Bewerbers gegenüber einer demokratischen Schulgemeinschaft zu beobachten. Kritisch einzuwenden ist an dieser Stelle, dass angesichts des aktuellen Mangels an qualifizierten Lehrpersonen im Gesundheitswesen die „idealen“ Bewerber mit der gewünschten Einstellung und den erwarteten Kompetenzen nur eingeschränkt verfügbar sind.

Eine weitere wichtige Voraussetzung personaler Führung in Richtung demokratischer Schulkultur ist das Vorleben entsprechender Werte durch die Schulleitung. Als „Repräsentanz der Schule“ muss sie „im Einvernehmen mit grundlegenden Prinzipien und Idealen der Schule sein. Worte und Handlungen müssen übereinstimmen“ (Schäfer, 2016). Ausdruck einer demokratischen Schulkultur sind die „gemeinsam verbrachte Zeit“ mit dem Kollegium im Sinne einer

vertrauensvollen und engen Zusammenarbeit und die Präsenz der Schulleitung in „unsicheren Zeiten und in Zeiten der Veränderung“ (Schäfer, 2016).

Das Vorleben demokratischer Werte impliziert die Beteiligung des Kollegiums an relevanten Entscheidungen und die damit verbundene Übernahme von Verantwortung als Ausdruck einer Praxis der „verteilten Führung“ (Rolff, 2016, S. 193). Die Schulleitung steht dabei als „Chefin oder Chef in der Mitte eines Beziehungsnetzwerks, in dem sie die Letzt- oder Gesamtverantwortung [trägt]“. Die Übertragung von Führungsverantwortung kann projektbezogen sein und im Hinblick auf den Aufbau einer demokratischen Schulgemeinschaft auch die konkrete Planung, Umsetzung und Evaluation auf curricularer und unterrichtlicher Ebene umfassen. Dabei unterstützt die Schulleitung ein „experimentierfreudiges Klima“, gestaltet „Veränderungen schrittweise und mit kleinen Gewinnen“ und begreift Fehler und Risiken als Gelegenheit zum gemeinsamen Lernen und zur Anpassung an eine sich entwickelnde schulische Umwelt (Schäfer, 2016). Laut Rolff (2016, S. 193) bedeutet personale Führung, sich „um die Qualität des beruflichen Handelns der Lehrkräfte [zu] kümmern“. In großen Schulen erscheint es konsequent, Führungsaufgaben an die „Vorsitzenden der großen Fachgruppen“ zu verteilen (Rolff, 2016, S. 194). In Schulen für Gesundheitsberufe mit kleineren Kollegien ist die Etablierung kollegialer Arbeitsgruppen mit klar definierten Zielsetzungen und Verantwortungsbereichen möglich (Rolff, 2016, S. 114–133). Kollegiale Arbeitsgruppen entscheiden in einer demokratisch geprägten Schulkultur über „pädagogische und organisatorische Aufgaben auf Grundlage schuleigener Konzepte (DeGeDe Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V., 2017, S. 15).

Einzelne Mitarbeitende sollen in der Kommunikation mit der Schulleitung „erfahren und erleben, dass sie für ihre jeweiligen Handlungen verantwortlich und somit in der Lage sind, auf Entscheidungs- und Zielfindungsprozesse der Organisation Einfluss zu nehmen“ (Greving, 2008, S. 124). Laut Greving (2008, S. 124) beinhaltet das Wort „Verantwortlichkeit“ auch den Begriff „Antwort“. In diesem Kontext bildet der Begriff Antwort den kontinuierlichen Dialog der Schulleitung mit den Mitarbeitenden über den aktuellen Standpunkt auf dem Weg zu einer demokratischen Schulgemeinschaft ab. Dazu zählt auch die Thematisierung von Hindernissen und Risiken, aus denen sich Änderungen

der geplanten Strategie ergeben können. Verantwortung einzelner Mitarbeitenden wird somit „im ständigen Dialog“ und durch „Generierung neuer Fragen“ gefördert (Greving, 2008, S. 124).

Der Führungsstil in einer demokratischen Schulgemeinschaft ist durch eine „gute Beziehung zu allen Beteiligten gekennzeichnet“ (Schäfer, 2016). Diese gute Beziehung drückt sich durch die Wahrnehmung und Berücksichtigung persönlicher Ereignisse und Lebensumstände der Mitglieder des Kollegiums und anderer Beteiligter aus. Weiter ist es Aufgabe der Schulleitung „die Leistungen der an der Schule Beteiligten zu würdigen und eine Kultur zu schaffen, in der Werte und Erfolge gefeiert werden können“ (Schäfer, 2016).

Die Würdigung der Leistungen umfasst auch die Wahrnehmung und Weiterentwicklung individueller Kompetenzen der Mitarbeitenden. Hierzu eignen sich turnusmäßig etablierte Zielvereinbarungsgespräche (Arnold, 2012, S. 71–72). Bei einem solchen „Kompetenzdialog“ lautet die Ausgangsfrage: „Welche Kompetenzen möchten Sie für sich verbessern bzw. erweitern?“ (Arnold, 2012, S. 69). Der Kompetenzdialog kann gezielt im Hinblick auf die Übernahme von Verantwortung für bestimmte Entwicklungsschwerpunkte sowie den Aufbau von Strukturen einer demokratischen Schulkultur geführt werden. Eng verbunden mit der turnusmäßigen Evaluation der Zielvereinbarungsgespräche ist ein gemeinsam mit den Mitarbeitenden kommuniziertes Fort- und Weiterbildungsmanagement. Der Bedarf an Fort- und Weiterbildungen wird durch die Schulleitung konkret an Schwerpunkten der individuellen Kompetenzentwicklung ausgerichtet und auf die programmatischen Zielsetzungen der Schule bezogen. Dieses strategische Vorgehen ermöglicht einen gezielten Personaleinsatz und die Übertragung von Verantwortung gemäß den Kompetenzen sowie individuellen Ressourcen und Interessen der Mitarbeitenden. Ergänzend nimmt die Schulleitung in Bezug auf die Mitarbeitenden „*Coaching-Funktionen*“ wahr (Kanton Zug – Direktion für Bildung und Kultur, Amt für gemeindliche Schulen, 2009, S. 2). Das *Coaching* umfasst u. a. den konstruktiven Umgang mit „Qualitätsdefiziten“, d. h. gravierenden Abweichungen von formulierten Zielsetzungen, aber auch die Beratung in kritischen Situationen und biografisch kritischen Phasen (Kanton Zug – Direktion für Bildung und Kultur, Amt für gemeindliche Schulen, 2009, S. 2).

Informations- und Entscheidungsprozesse der Schulleitung einer demokratischen Schulgemeinschaft basieren auf eine kontinuierliche Selbst- und Fremdevaluation. Das gesamte Kollegium wird durch die Schulleitung transparent und umfassend mit Informationen ausgestattet, die grundlegend in kollegiale Entscheidungsprozesse einfließen. Weiter werden verbindliche Vereinbarungen und Strukturen getroffen, die es dem Kollegium erlauben, sich selber aktiv notwendige Informationen zu beschaffen (Kanton Zug – Direktion für Bildung und Kultur, Amt für gemeindliche Schulen, 2009, S. 3).

Auch wenn die Schulleitung als „Chef oder Chefin“ letztlich die Gesamtverantwortung trägt, ist in einer demokratischen Schulgemeinschaft zur Vermeidung einer „Pseudodemokratie“ die Berücksichtigung der Verantwortlichkeiten und Entscheidungskompetenzen des Kollegiums unabdingbar. Die Anliegen und Standpunkte, aber auch die kritischen Einwände einzelner Mitarbeitenden sowie kollegialer Teams beeinflussen die eigenen Entscheidungen maßgeblich. Alle Entscheidungen werden zudem gegenüber dem Kollegium sachlich nachvollziehbar begründet. Getroffene Entscheidungen werden vom gesamten Kollegium eingehalten und umgesetzt. Im Kontext einer demokratischen Schulgemeinschaft ist die Sicherstellung und Überwachung der Einhaltung und Umsetzung gemeinschaftlich getroffener Entscheidungen wichtige Aufgabe einer Schulleitung (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020, S. 77).

4.4.4 Leitung in der demokratischen Schulgemeinschaft [MB]

In der Literatur werden die Begriffe Führen, Leiten und *Managen* häufig synonym gebraucht, wodurch die exakte Definition des Leitungsbegriffs in einer Schule für Gesundheitsberufe erschwert wird (Nuisl von Rein, 2002, S. 6–15). Rolff (2016, S. 197) betrachtet Leitung als „konfluentes“ Zusammenspiel von Führung, *Management* und Steuerung. Die damit verbundenen Einzelaktivitäten müssen zu einem „handlungsleitenden Ganzen“ zusammengefügt werden, um eine „fragmentierte Organisation“ zu vermeiden.

Kotterman (2006) unterscheidet zwischen den Begriffen *Management* und *Leadership*. Während *Leadership* im Sinne Kottermans eher die „leidenschaftliche“ Personalführung auf der Basis der Visionen und definierten Ziele des

Unternehmens umfasst (im Original: *Displays very passionate attitude about the visions and goals*), bezieht sich sein *Management*-Begriff auf die Entwicklung handlungsleitender Strukturen sowie die Delegation von Verantwortlichkeiten und Aufgaben (im Original: *Organizes and staffs, maintains structure, delegates responsibility, delegates authority*).

Rolff (2016, S. 195) benutzt den Begriff *Management* „eher [für] sachbezogene Domänen“ wie die Gebäudenutzung oder die Budget- oder Zeitverwaltung. Davon differenziert er den Begriff der Steuerung als eine Schaffung von Strukturen und Bedingungen, die es ermöglichen „die Weiterentwicklung der Schule zu gestalten und die damit verbundenen Realisierungsprozesse zu steuern“ (Rolff, 2016, S. 196).

Die Leitungsaufgabe auf dem Weg zu einer demokratischen Schulgemeinschaft besteht demnach darin, fördernde Rahmenbedingungen sowie zielführende Arbeits- und Kommunikationsstrukturen zu schaffen. Dazu zählt die Bereitstellung notwendiger finanzieller, räumlicher, aber auch personeller Ressourcen. Fehlt ein eigenes Schulbudget für die Umwandlung der Schule bzw. verfügt die Schulleitung über keine Funktion als Geschäftsführung ist möglicherweise eine Auseinandersetzung mit den Ausbildungsträgern auf Grundlage der im Leitbild und Schulprogramm definierten Zielsetzungen erforderlich. Eine Beteiligung der Ausbildungsträger an den strategischen Entwicklungsprozessen könnte eine zielführende Strategie sein.

Bei der Etablierung von Strukturen einer demokratischen Schulgemeinschaft ergänzen sich „Organisationsstruktur“ und „Organisationskultur“ (Nussli von Rein, 2002, S. 31–50). Eine demokratisch geprägte Schulkultur erfordert demokratisch und partizipativ geprägte Strukturen, die nicht nur ein gemeinsames Gestalten von Prozessen sondern auch die Übernahme von Verantwortung für Entscheidungen zulassen. Grundlegende Leitungsaufgabe ist dabei die Entwicklung von Teamstrukturen. Nach Nussli von Rein (2002, S. 89–90) sind Teams durch folgende Merkmale von Arbeitsgruppen abzugrenzen:

- Ein Team besitzt in der Wahl seiner inneren Strukturen genügend Freiheit und genießt ein hohes Maß an Autonomie.
- Ein Team ist in der Lage, Fähigkeiten und Interessen seiner Mitglieder aufeinander abzustimmen und individuelle Stärken der Mitglieder zu nutzen.

- Im Team sind „Leistungen an Selbstorganisation, Selbststeuerung, Querinformation und Selbstbeauftragung“ hoch entwickelt.
- Im Team dominiert prozesshaftes Denken.
- Im Team sind Aufgabenentwicklungen zielbezogen. Die Teammitglieder fühlen sich mitverantwortlich für eine gemeinsame Aufgabe.
- Ein Team entwickelt sich selbst weiter. Hierarchisch aufgebaute Steuerungen sind „wenig hilfreich“.
- Im Team geht es der Leitung nicht um Kontrolle, sondern um Eindämmung von „Konflikten und Ängsten, welche die produktive Arbeit stören“.

Voraussetzung für eine gelingende Teambildung ist die „qualifikations- und persönlichkeitsfördernde Gestaltung der Arbeit“ hinsichtlich der Komplexität der Tätigkeiten, der Möglichkeiten auszuprobieren und zu experimentieren, demokratischer Formen der Kommunikation, der Interaktion und Entscheidungsfindung sowie der Schaffung von Möglichkeiten des „individuellen Weiterkommens“ (Nuisl von Rein, 2002, S. 88).

Die Arbeitsprozesse und -ergebnisse der einzelnen Teams werden durch eine Steuerungsgruppe unter Beteiligung der Schulleitung koordiniert, deren Mitglieder durch „ein Mandat des Kollegiums bzw. der Schulleitung“ zur „Entscheidung über Prozessfragen im Rahmen der Schulentwicklung“ ermächtigt werden (Rolff, 2016, S. 196–197).

Zur Gewährleistung der Arbeitsfähigkeit der Teams besteht die Aufgabe der Schulleitung darin, möglichst langfristig exklusiv für diese Aufgabe bestimmte Zeitkorridore zu planen. Zudem klärt und definiert die Schulleitung im Vorfeld Verantwortungsbereiche und Entscheidungsbefugnisse der Teams.

5 Mögliche Umsetzung einer demokratischen Schulgemeinschaft anhand des PDCA-Zyklus [JK]

Die Etablierung der Partizipation von Auszubildenden im Sinne einer demokratischen Schule wird im folgenden Kapitel anhand des PDCA-Zyklus aufgezeigt. Der PDCA-Zyklus (Demingkreis) beschreibt den Regelkreis eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses in vier Schritten. Im ersten Schritt *Plan* werden Ziele und Maßnahmen formuliert sowie Merkmale definiert, die nach der Durchführung der Evaluation dienen. Der zweite Schritt *Do* beschreibt die konkrete Umsetzung der Planungen. Im darauffolgenden Schritt *Check* werden die Ergebnisse evaluiert. Darauf basierend werden im abschließenden Schritt *Act* Konsequenzen für den weiteren Verlauf des Prozesses gezogen (Holzer, 2015). Der PDCA-Zyklus wurde hier verwendet, da dieser bei Prozessen der Qualitätsentwicklung in Schulen häufig zum Einsatz kommt.

5.1 1. Schritt des PDCA-Zyklus – Plan [MB]

Der Weg zu einer demokratischen Schulgemeinschaft setzt eine gezielte Schulentwicklung voraus. Neben einer klaren Positionierung der Schulträger und der Teilhabe aller Beteiligten sind vorhandene Ressourcen systematisch zu ermitteln, auszubauen und zu vernetzen (Busch, 2018a). Hierzu gehört auch die Erfassung eventueller Widerstände und Risiken. Die demokratische Schulentwicklung bezieht die Umwelt der Schule, die Schulorganisation, die curriculare und unterrichtliche Ebene, das gesamte Schulleben sowie die individuelle Förderung der Auszubildenden im Sinne einer „Selbstwirksamkeitsförderung“ mit ein (Eikel, 2006, S. 31). Zur Präsentation nach innen und nach außen wird die Vision einer demokratischen Schulgemeinschaft im Leitbild konkretisiert und im Schulprogramm bezogen auf den Ausbildungsprozess überprüfbar konzeptioniert und realisiert.

Die Idee einer demokratischen Schulentwicklung sollte im Vorfeld mit allen an der Ausbildung Beteiligten, insbesondere den Auszubildenden, den Trägern der Ausbildung, dem Lehrerkollegium, aber auch den praktischen Auszubildenden, ausführlich diskutiert werden. Für die Entwicklung der Pflegeausbildung steht dabei die Etablierung einer demokratischen Schulkultur an Pflegeschulen im Mittelpunkt. Die pädagogische Zielsetzung von Pflegeschulen umfasst

die Anbahnung und Ausprägung gestalterischer und argumentativer Kompetenzen hinsichtlich der in § 4 Pflegeberufegesetz (2017) definierten Übernahme „vorbehaltlicher“ Aufgaben der Pflege und der argumentativen Vertretung fachlicher und moralischer Standpunkte gegenüber der eigenen, aber auch anderen Berufsgruppen. Allen Beteiligten muss die Möglichkeit eingeräumt werden, „ihre Vorstellungen, Bedürfnisse und Kritik in den Planungsprozess“ einer demokratischen Schulentwicklung einzubringen (Busch, 2018a). Zu den zielführenden Diagnoseinstrumenten gehört das in Form einer schriftlich durchzuführenden Befragung erstellte Imageprofil. Für die Analyse vorhandener Aspekte einer demokratischen Schulgemeinschaft bzw. von Defiziten und Hindernissen bilden die in Kapitel 4 beschriebenen Qualitätsaspekte eines demokratiefördernden Schulklimas aussagekräftige Operanden (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Imageprofil eines demokratischen Schulklimas (eigene Erstellung [MB], 2021)

Kategorie	Ausprägung	1	2	3	4	5	Ausprägung
Alle an der Schule Beteiligten fühlen sich wohl im schulischen Umfeld. Sie tragen die Werte und die Kultur ihrer Schule mit.	Sehr ausgeprägt						Wenig ausgeprägt
Die an der Schule Beteiligten begegnen einander in Vertrauen und Wertschätzung.	Sehr vertrauensvoll und wertschätzend						Wenig vertrauensvoll und wertschätzend
Die Schule als Gemeinschaft wird auf allen Ebenen bewusst und gezielt gepflegt und gefördert.	Stark ausgeprägt						Gering ausgeprägt
Die Kommunikation ist auf allen Ebenen offen, wertschätzend und konstruktiv.	Sehr offen, wertschätzend und konstruktiv						Wenig offen, wertschätzend und konstruktiv

Die Ergebnisse werden in einer moderierten Sitzung mit allen Beteiligten konkretisiert und später im Schulprogramm in eine umsetzbare und zeitlich definierte Ziel- und Maßnahmenplanung überführt. Eine weitere Konkretisierung des Imageprofils ist die Methode der Potenzialanalyse (Busch, 2018b). Für die Potenzialanalyse werden für alle an der Ausbildung beteiligten Parteien ziel-

gruppenspezifische Fragebögen mit geschlossenen Fragen entwickelt, die Aspekte einer demokratischen Schulkultur skaliert thematisieren. Die Rückmeldungen geben Hinweise, „wo bei einzelnen Gruppen der Schuh drückt, wo die Wahrnehmungen auseinander gehen und [wo] versteckte Konflikte, aber auch Ressourcen liegen“ (Busch, 2018b). Die weitere Schulentwicklung kann so den „tatsächlichen Bedürfnissen und Erwartungen der Schulseitigen“ gerecht werden. Eine ergänzende, beispielsweise in Form einer moderierten Kartenabfrage durchgeführte SWOT-Analyse kann ebenfalls vorhandene Stärken und Potenziale, aber auch Schwächen und Risiken einer demokratischen Schulgemeinschaft aufdecken.

„Ein Leitbild ist nur ein Leitbild, wenn es die Handlungen der Organisationsmitglieder leitet“ (ArtSet Forschung Bildung Beratung GmbH, 2021, S. 3). An der Leitbildentwicklung sollten folglich alle Mitarbeitenden der Schule, Auszubildende und andere „Organisationsmitglieder“, wie Vertreter der praktischen Ausbildung oder der Ausbildungsträger, beteiligt sein. Die Leitbilderstellung bzw. die Ergänzung eines vorhandenen Leitbilds um Leitsätze einer demokratischen Schulgemeinschaft erfolgt partizipativ. Bei trägergebundenen Schulen des Gesundheitswesens sind die Vorgaben des Trägers zu beachten. Eine vollständige Partizipation nach Oser und Biedermann (2006) wird schwer zu erreichen sein (siehe Kapitel 3.3). Bei einer im partizipativen Sinne wünschenswerten Beteiligung aller Auszubildenden an der Leitbilderstellung wäre der Entwicklungsprozess aufgrund der hohen Personenzahl ineffektiv und langwierig. Um Möglichkeiten der Partizipation zu schaffen, sollten alle Parteien im Rahmen einer *Kick-Off*-Veranstaltung über die Vision einer demokratischen Schulgemeinschaft informiert und zur Teilnahme an dem Prozess eingeladen werden. Die *Kick-Off*-Veranstaltung wird durch die Schulleitung oder eine externe Moderation umgesetzt. Die Partizipation der Auszubildenden lässt sich durch die Etablierung einer Projektgruppe mit je nach Schulgröße vier bis sechs Mitgliedern gewährleisten. Übersteigt die Anzahl der an einer Mitarbeit in der Projektgruppe interessierten Auszubildenden die geplante Anzahl der Gruppenmitglieder, wählen alle Auszubildenden die Teilnehmenden im Rahmen der gemeinsamen *Kick-Off*-Veranstaltung aus. Die Projektgruppe

ist im Rahmen der Leitbilderstellung dafür zuständig, Gedanken möglichst vieler Auszubildenden zum Leitbild zu erfassen und in die Leitbilderstellung einfließen zu lassen.

Die Leitbilderstellung kann im Rahmen einer oder mehrerer möglichst „neutral“ moderierter Tagesveranstaltungen erfolgen. Arbeitsgrundlage bilden neben dem Trägerleitbild die Ergebnisse der SWOT-Analyse, des Imageprofils oder der Potenzialanalyse sowie die ermittelten Vorstellungen der nicht direkt an der Leitbilderstellung beteiligten Personen. Zielführend ist die Arbeit in Kleingruppen, die entweder mit identischem Arbeitsauftrag Leitsätze formulieren und diese später zusammenführen oder arbeitsteilig unterschiedliche Aspekte beleuchten, die danach zu Leitsätzen zusammengeführt werden (siehe Kapitel 4.1). Dabei sollten die im Vorfeld ermittelten Ressourcen und existierende Aktivitäten berücksichtigt werden. Bei dem pädagogischen Grundverständnis einer demokratischen Schulgemeinschaft steht bei der Entwicklung der Leitsätze der erwartete bzw. gewünschte Kompetenzerwerb der Auszubildenden, aber auch der Lehrenden im Vordergrund (ArtSet Forschung Bildung Beratung GmbH, 2021, S. 4). Einen Orientierungspunkt für die Auswahl von Arbeitsschwerpunkten bei der Leitbildentwicklung bieten die Qualitätsdimensionen einer „guten Schule“ (siehe Kapitel 4). Mögliche Aspekte von Leitbildaussagen in Richtung einer demokratischen Schulgemeinschaft sind in Tabelle 4 zusammengefasst.

Tabelle 4: Mögliche Leitbildaspekte und Leitbildaussagen in Richtung einer demokratischen Schulgemeinschaft (eigene Erstellung [MB], 2021)

Übergeordnete Aspekte	Konkretisierung im Leitbild
Schulkultur und Schulklima	Wohlbefinden, Wertschätzung, Vertrauen, gegenseitige Unterstützung, kooperative und gerechte Schulgemeinschaft, offene und kommunikationsfördernde Schulatmosphäre, transparente und wertschätzende interne Kommunikation, Möglichkeiten der Partizipation
Lehren und Lernen	Kompetenzorientierung und Orientierung auf das Ausbildungsziel hinsichtlich der Ausprägung von Verantwortung für das eigene (berufliche) Handeln und Diskursfähigkeit, „Positiver“ Umgang mit Heterogenität, kooperatives Lernen, individuelle Förderung
Schulführung	Transparente und partizipative Entscheidungsprozesse, klare und transparente Aufgaben- und Kompetenzregelung, Schul- und Unterrichtsentwicklung im Sinne einer lernenden Organisation
Externe Kooperationen und Bezüge	Transparente Zusammenarbeit und Kommunikation mit allen Kooperationspartnern der Schule, regionales soziales Engagement

Das finale Leitbild wird verschriftlicht und innerhalb der Schule regelmäßig kommuniziert. Die interne Kommunikation bezieht nebenamtliche Dozenten sowie die Vorstände und Geschäftsführungen der Ausbildungsträger ein (ArtSet Forschung Bildung Beratung GmbH, 2021, S. 6). Weiter wird das Leitbild extern als „Leistungsversprechen gegenüber dem Kunden“ (ArtSet Forschung Bildung Beratung GmbH, 2021, S. 2) beispielweise über den Web-Auftritt der Schule veröffentlicht. Zuletzt werden die Verantwortlichkeiten und der Turnus der Evaluation und Revision des Leitbildes festgelegt. Die Leitbildaussagen werden im Schulprogramm in konkrete Zieldimensionen oder Entwicklungsschwerpunkte (siehe Tabelle 5) überführt. Den Zieldimensionen werden Planungsschritte und differenzierte Maßnahmen zur Zielerreichung bezogen auf die Ausbildungsabschnitte oder auf Aspekte der Schulorganisation zugeordnet. Weiter werden Evaluationsinstrumente des Zielerreichungsgrades beschrieben und ggf. Evaluationszeiträume bestimmt.

Tabelle 5: Mögliche Entwicklungsschwerpunkte und Maßnahmen im Schulprogramm zur Etablierung einer demokratischen Schulgemeinschaft (eigene Erstellung [MB], 2021)

Entwicklungsschwerpunkt	Exemplarische zielführende Maßnahmen
<p>Gestaltung des Schullebens: Aufbau und Weiterentwicklung einer gemeinschaftlich gelebten Schulkultur durch Schaffung gemeinsamer und gemeinsam von Auszubildenden und Lehrenden gestalteter Rituale</p>	<p>regelmäßige gemeinsam gestaltete Schulfeste</p> <p>gemeinsam gestaltete Begrüßung neuer Auszubildender und Lehrkräfte</p> <p>gemeinsam gestaltete feierliche Verabschiedungen der Examenskurse, Rituale zu Geburtstagen von Auszubildenden und Lehrkräften</p> <p>gemeinsame Gestaltung der Räumlichkeiten</p>
<p>Demokratie in der Schule: Aufbau und Weiterentwicklung einer demokratischen Schulgemeinschaft</p>	<p>Etablierung von gemeinschaftlichen Gremien (z. B. Vollversammlung, „Klassenrat“) (Edelstein, 2009)</p> <p>Schaffung von Strukturen des gemeinsamen Diskurses sowie der „Mediation und konstruktiven Konfliktbearbeitung“ (Rademacher, 2009) (z. B. Runder Tisch)</p> <p>Schaffung von Möglichkeiten der projektbezogenen „Partizipation im schulischen Umfeld“, um „Probleme wahrzunehmen, sich einzumischen und zu gestalten“ (Schirp, 2009) (z. B. Durchführung von Projekten gemeinsam mit Vertretern der praktischen Ausbildung)</p> <p>Schule als <i>Polis</i>: Gemeinsam entwickelte „Schulverfassung“ bzw. Schulordnung</p>
<p>Öffnung von Schule nach außen</p>	<p>Etablierung von regionalen „<i>Service Learning</i>“-Projekten (Frank, Seifert, Sliwka & Zentner, 2009) als Ausdruck von regionalem oder berufspolitischem Engagement</p>
<p>Schulführung</p>	<p>Etablierung kollegialer Teams mit klaren Aufgaben und Entscheidungskompetenzen</p>

Im letzten Schritt der Planungsphase erfolgt eine Ziel- und Maßnahmenplanung auf operativer Ebene mit Festlegung kleinschrittiger und kurzfristig umzusetzender Maßnahmen. Gleichzeitig werden persönliche oder teambezogene Verantwortlichkeiten festgelegt. Als Zeitraum der Ziel- und Maßnahmenplanung bietet sich eine Jahresplanung an (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Mögliche Ziel- und Maßnahmenplanung bezogen auf die Umsetzung der im Schulprogramm geplanten Maßnahmen an zwei Beispielen (eigene Erstellung [MB], 2021)

Ziel	Gestaltung der Examensfeier	Verankerung des „Runden Tisches“ auf curricularer Ebene
Maßnahmen und Arbeitsschritte	Raum organisieren Catering organisieren Budget klären Programmpunkte festlegen	geeignete CEs und Module auswählen Outcome und Kompetenzen operationalisieren organisatorische und methodische Rahmenbedingungen definieren Kollegium und Auszubildende informieren
Ressourcen	vorhandene Planungsunterlagen aus dem Vorjahr Checkliste „Examensfeier“ vorhanden	auf unterrichtlicher Ebene durchgeführte Dilemma-Diskussionen
Zeitraum	Organisation bis zum 01.06.2022 abgeschlossen Examensfeier am 20.07.2022	Verankerung auf curricularer Ebene bis November 2022 Ausarbeitung auf unterrichtlicher Ebene bis Januar 2023
Verantwortlichkeit	Team „Examensfeier“	Steuerungsteam „Curriculum“
Evaluation	teaminterner Abgleich mit der Checkliste „Examensfeier“	nach Durchführung im Unterricht durch Steuerungsteam im Juni 2023: Befragung aller Lehrenden und Auszubildenden

5.2 2. Schritt des PDCA-Zyklus – Do [DO]

Ein Ziel der demokratischen Schule ist es, den Auszubildenden einen grundlegenden Einblick in die Theorie und Praxis der Gesprächsführung zu vermitteln. Im Kontext der Kommunikation und menschlichen Interaktion soll Lernen die Bedeutung und die Möglichkeiten des Zuhörens, Verstehens und Fragens verdeutlicht werden. Dabei sollen sie lernen, wie sie den Ablauf eines Gespräches gestalten können. Diese Forderungen sind in den CEs verankert. Sie bilden nicht nur die Grundlage für das erste Ausbildungsjahr

(CE01–CE03), sondern werden als Kernaspekte der Ausbildung bis CE11 eingefordert. Weiter bildet die Reflexivität und Teamentwicklung einen Schwerpunkt in allen Ausbildungsjahren.

Zur Erreichung dieser Ziele sollen folgende Kompetenzen gefördert werden:

- Fachkompetenz: die Auszubildenden lernen sich verständlich und sprachlich korrekt auszudrücken, äußern eine eigene Meinung und beachten Gesprächsregeln.
- Methodenkompetenz: die Auszubildenden können aktiv zuhören, formulieren Ich-Botschaften, leiten eine Gesprächsrunde und üben sich in der Protokollführung.
- Sozialkompetenz: die Auszubildenden lernen Formen der Konfliktbewältigung, vereinbaren Regeln und halten sich daran. Sie reflektieren ihr Verhalten, lernen sich selbst und andere besser kennen (Empathie) und praktizieren Demokratie.

Im Rahmen dieser Ziele wird zur Steigerung der Teamfähigkeit eine neue Begrüßungskultur eingeführt. Am Beginn der Ausbildung werden Patenschaften gegründet, um den Neulingen den Start in die Ausbildung zu erleichtern. Bei der Begrüßung der Neulinge werden alle Auszubildenden involviert und beteiligen sich an Gesprächen und Kennenlernrunden (Begrüßungsfrühstück, Kennenlernen der Institution, Hilfeleistungen bis hin zur Nachhilfe).

Weiteres Ziel ist die Umsetzung einer Klassenführung bestehend aus zwei bis drei Lehrpersonen (z. B. eine Vollzeitstelle und zwei Stellen mit 50 %).

In den Schulklassen übernehmen meist die Lehrkräfte organisatorische Aufgaben, wie die Planung von Ausflügen, die Wahl der Klassensprecher, und die Sitzordnung. Dabei können Auszubildende viel lernen, wenn sie diese Aufgaben selber bewältigen und Verantwortung dafür übernehmen.

Zur Unterstützung bei Konfliktgesprächen oder Anliegen sollte das in Tabelle 7 dargestellte Raster eingeführt werden.

Tabelle 7: Raster der Umsetzung von Diskussionsrunden / Runder Tisch (eigene Erstellung [DO], 2021)

Ziele	Gemeinschaft fördern Kompetenzen bilden Demokratie umsetzen Teambildung, positives Lernklima
Auftrag	Bildung einer demokratischen Runde in der Klasse, in der die Lernenden über selbst gewählte Themen beraten, diskutieren und entscheiden können
Rahmenbedingungen	Zeitpunkt, Ort, Dauer, Stuhlkreis/runder Tisch
Themen	Zusammenleben in der Klasse/Schule Gestaltung des Lernens in der Klasse aktuelle Probleme und Konflikte gemeinsame Projekte und Aktivitäten
Kompetenzen	Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz steigern
Rollen in der Runde	Moderator: Person aus der Gruppe moderiert und achtet auf die einzuhaltenden Schritte Person, die Problem oder Thema darstellt Restliche Gruppe gibt konstruktive Meinungen und Ideen zu dem Thema, Lösungen für das Problem/Anliegen, Abstimmung (jeder hat eine Stimme) Protokollant: erstellt Protokoll Person: Zeitplan, Zeitfenster wird eingehalten
Regeln	Moderator wird von der Gruppe anerkannt Problem / Thema / Ziel steht im Vordergrund wertschätzendes Miteinander Vertraulichkeit des besprochenen Themas ist gewährleistet
Methoden	je nach Anliegen oder Konflikten Wahl der Methoden (Lehrkraft nimmt Schutzfunktion ein, falls Grundprinzipien verletzt werden), Teilnehmen und Begleiten (Leiten, wenn erforderlich ist)

Die Auszubildenden sollen im demokratischen Sinne Verantwortung übernehmen und sich durch Abstimmung aktiv beteiligen. Die Entscheidungen und der Ablauf der Veranstaltung sollen in einem Protokoll niedergeschrieben werden. Die Rolle der Lehrkraft ist begleitend; sie greift nur aktiv in Konfliktsituationen ein, die von der Gruppe nicht allein geklärt werden können. Die Inhalte dieser Diskussionsrunden werden im Unterricht vertieft.

Beim „Runden Tisch“ versammeln sich Personen aus verschiedenen Klassen, Mitarbeitende und Lehrkräfte, um eine Lösung zu erarbeiten oder einen Konflikt zwischen Personen zu lösen. Verantwortlich für die Einberufung, Einladung und Moderation ist die Klassen- oder Schulleitung. Das Ablaufraster bietet allen Beteiligten in der Schule einen roten Faden.

Als Methode eignet sich der lösungsorientierte Ansatz nach Günter Bamberger (2015), bei dem die Lösungsstrategien der Beteiligten im Mittelpunkt stehen. Nicht die Problemanalyse, sondern die zielstrebige Lösungsfindung ist Gegenstand des „Runden Tisches“. Kleine Veränderungen im Denken und Handeln führen in diesem Kontext zu einer Neuorganisation oder Veränderung bei den Beteiligten. Das Prinzip dabei ist Ressourcen zu aktivieren, Lösungen zu konstruieren und Alternativen finden (Bamberger, 2015, S. 17). Unterstützende Fragen des lösungsorientierten Ansatzes sind:

- Offene Fragen: Sie fördern den Dialog, indem sie den zu Beratenden die Möglichkeit geben, sich zu äußern und beginnt mit den Fragewörtern wer, wo, was, wann oder wie kam es dazu.
- Zirkuläre Frage: Der zu Beratende soll die Situation aus der Perspektive einer anderen Person betrachten und schildern, welche neuen Lösungswege sie finden kann.
- Alternativfrage: Der zu Beratende erhält zwei Möglichkeiten zur Auswahl; diese Fragen dienen der Entscheidungsfindung.
- Wunderfrage: Dem zu Beratenden wird ein neuer Blickwinkel eröffnet, um die Bedeutung des Problems zu analysieren (Leipoldt, 2015).
- Umdeuten (*Reframing*): Die Aussagen werden in einem anderen Zusammenhang gestellt, so dass die zu Beratenden die Möglichkeit haben, die Situation durch eine andere Brille zu betrachten.
- Skalierungsfrage: Diese Fragen werden eingesetzt, um subjektive Empfindungen wie Zufriedenheit, Motivation, Wahrnehmungen, Eindrücke, Gefühle und Fortschritte auf einer Skala zwischen 1–10 zu bewerten (Schwing & Fryszer, 2007, S. 216-218).

Zum Gelingen der Moderation werden eigene Ziele und Meinungen zurückgestellt, Gesprächsbeiträge werden nicht gewertet, so dass die Neutralität gewahrt bleibt (Schulz von Thun, Zach & Zoller, 2017, S. 149).

Um in Konfliktsituationen eine Lösung zu finden, wird das Prozessmodell des „realistischen Diskurses“ durch das Verfahren des „Runden Tisches“ dargestellt (Oser & Althof, 1996).

Auf der Suche nach gerechten Problemlösungen eignet sich ein im Sinne der *Just-Community* gedachter Prozess der gemeinschaftlichen Entscheidungsfindung und Konfliktlösung. Der Gedanke ist, „in demokratischen Gemeinschaftssitzungen“ (Schulversammlung) lösungsorientierte Diskussionen über Konflikte und Probleme zu führen. Die Versammlung wird geplant und geleitet von einer Vorbereitungsgruppe (Lehrkräfte und Auszubildende). Der weitere Ablauf verläuft in Plenum- und Kleingruppenarbeit. Jeder Beteiligte in der Schule hat eine Stimme und der Beschluss wird von der Mehrheit erfasst (DeGeDe Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V., o. J.).

Durch Gespräche über fächerspezifische Dilemmata üben die Auszubildenden die Kompetenz des Argumentierens. Wie beschrieben, besteht „ein Dilemma dann, wenn in Entscheidungssituationen mindestens zwei Werte, die man nicht verletzen möchte, antagonistisch gegenüberstehen“ (Zentrum für Demokratie Aarau, 2015a). Weiter besteht die Möglichkeit der Initiierung eines Klassenrats, in dem Entscheidungen und Probleme erörtert und praktische Kompetenzen eingeübt werden.

Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion geht auf die Moralentwicklung von Kohlberg zurück. Ziel dieser Diskussion ist die Förderung der Wertekompetenz über den Ausbau kognitiver Fähigkeiten, über die Stärkung der Reflektiertheit und über die Vermittlung von handlungsorientierten Fähigkeiten (Kopp, 2017, S. 6). Auch Oser verwendet Dilemmata zur Förderung der moralischen Entwicklung. Er beschreibt didaktisch vier Schritte der Diskussion:

1. Der Lehrende ist verantwortlich einen runden Tisch einzuberufen. Alle Lernenden werden eingeladen, daran teilzunehmen.
2. Die Lernenden dürfen sämtliche Meinungen äußern. Alle Teilnehmenden sind angehalten zuzuhören, damit die beste Lösung erzielt wird.
3. Die Lernenden müssen zur Lösung beitragen und Verantwortung für ihre Meinung übernehmen und diese auch begründen.
4. Wenn alle drei oben genannten Aspekte erfüllt sind, lässt sich im vierten Schritt das Dilemma lösen (Kopp, 2017, S. 9).

John Dewey legte mit einer partizipativen Gestaltung des Unterrichtes den Grundstein für eine veränderte Pädagogik. Er zeigte die Wichtigkeit des Lernens an realen Handlungsabläufen und tatsächlichen Problemsituationen auf, die mittels Projekte lösungsorientiert bearbeitet werden (Reich, 2008, S. 6).

Projektarbeit dient der selbständigen Bearbeitung eines Themas, das die Lernenden in der Gemeinschaft über Planung, Durchführung bis zur Präsentation der Ergebnisse selbständig erarbeiten. Aus der Perspektive der partizipativen Förderung sollen die Lernenden eine Methode des demokratischen und handlungsorientierten Lernens kennenlernen, deren Durchführung eigenverantwortlich geschieht. Die Lernenden wählen das Themenfeld und die Aufgabenteilung selbst aus. Ebenso planen sie die notwendigen Arbeitsschritte selbständig und teilen die Aufgaben auf. Dadurch wird die Teambildung gestärkt und die Gemeinsamkeit gefördert.

Tabelle 8: Raster für die Durchführung einer Projektarbeit (eigene Erstellung [DO], 2021)

<p>Thema:</p> <p>Grund / Herausforderung / reales Problem zur Erstellung der Projektarbeit</p> <p>Benennung des Zieles der Projektarbeit</p> <p>Beteiligte Personen des Projektes</p> <p>Dokumentation</p>	<p>z. B. bewegte Schule</p> <p>Grund: Auszubildende verbleiben in den Pausen im Klassenraum und sind nicht aktiv</p> <p>Impuls: Initiierung einer „bewegten Pause“</p>
<p>Planung:</p> <p>Aufgabenverteilung / Projektskizze</p> <p>Erstellung des Zeitplans (Start / Treffen / Abschluss)</p> <p>Organisation / Rahmenbedingungen</p> <p>benötigte Materialien</p> <p>Finanzierung / Unterstützung</p>	<p>Start: XX.XX.2021</p>
<p>Methoden und Informationen / benötigte Kenntnisse / Fertigkeiten:</p> <p>Texte, Recherche, Materialien</p> <p>Visualisierung der Resultate</p> <p>Dokumentation</p>	<p>Benötigte Informationen zur Umsetzung werden gesammelt</p>
<p>Durchführung:</p> <p>Umsetzung der Planung in konkrete Maßnahmen</p> <p>Bearbeiten der Maßnahmen</p>	<p>Benennung der Maßnahmen</p> <p>Wer macht was?</p>
<p>Steuerung:</p> <p>regelmäßig Treffen / Austausch / Überblick über den Fortschritt</p> <p>Problemerkennung und Benennung ggf. Hilfestellung</p>	<p>Treffen mit Datum geplant</p>
<p>Abschluss:</p> <p>Vorstellung des Projektes</p> <p>Evaluation des Gelernten / des Verlaufs des Projektes / Reflexion</p> <p>Ergebnisse auswerten</p> <p>Umsetzung</p>	<p>Datum festgelegt / Vorstellung im Bildungs- und Forschungsinstitut</p> <p>Nach Vorstellung mit Datum</p>

5.3 3. Schritt des PDCA-Zyklus – *Check* [JK]

Für die Evaluation der festgelegten Ziele und deren Umsetzung existieren verschiedene Methoden. Jede Einrichtung sollte für sich die passenden Instrumente auswählen. Zur Berücksichtigung aller geplanten und umgesetzten Prozesse, bietet sich eine Evaluation auf der organisationalen, der personellen und der unterrichtlichen Ebene an.

Auf der organisationalen Ebene sind die im Schulprogramm dokumentierten Zieldimensionen in Abhängigkeit vom Zeitpunkt zu überprüfen. Beispielhaft wird die Evaluation des in Kapitel 5.1 in Tabelle 5 dargestellten Entwicklungsschwerpunktes „Gestaltung des Schullebens“ beschrieben.

Die für diesen Verantwortungsbereich benannten Akteure der Schule erheben mittels eines Fragebogens, einer Checkliste oder Dokumentenanalyse die Daten. Ein solcher Fragebogen wurde möglicherweise bei der Schulprogrammentwicklung erarbeitet (Ist-Analyse) und muss ggf. für die Datenerhebung angepasst werden. Mittels einer deskriptiven statistischen Auswertung sind zeitliche Entwicklungen, Vergleiche und mögliche Abweichungen einzelner *Items* erkennbar (z. B. Entwicklung der Häufigkeiten und Anlässe von gemeinsam gestalteten Schulfesten innerhalb eines Schuljahres). Bei einem Abweichen der Ergebnisse von den ursprünglichen Zielen wird eruiert, worauf diese Entwicklung zurückzuführen ist und ggf. der Prozess neu angepasst. Für eine Partizipation der Auszubildenden ist es von Vorteil, diese als mitverantwortliche Akteure in die Evaluation einzubeziehen.

Auch auf der personellen Ebene können Schwerpunkte aus dem Schulprogramm, wie die Teilnahme an „Runden Tischen“ oder an Projekten, evaluiert werden. Auch hier besteht die Möglichkeit, mittels deskriptiver Statistik Daten zu erheben. Zudem ist es sinnvoll, die Zufriedenheit der Mitarbeitenden jährlich in geplanten Gesprächen z. B. mit der Schulleitung zu erheben. Das Mitarbeitergespräch lässt sich mittels eines in Anlehnung an das Schulprogramm gefertigten Leitfadens lenken. Überdies sollte die Schulleitung durch offene Fragen, die Wünsche und Anliegen der Lehrkräfte ergründen. In diesem Zusammenhang bietet sich auch ein kollegiales *Feedback* der Mitarbeitenden in Bezug auf die Schulleitung an. Eine weitere Möglichkeit der Evaluation ist der

von Busch (2018c) entwickelte Lehrerfragebogen zur demokratischen Schulkultur. Der Fragebogen kann an das eigene Schulprogramm angepasst werden.

Weiter sollte die Zufriedenheit der Auszubildenden in einem jährlich stattfindenden geplanten Gespräch erhoben werden. Das kann beispielsweise im Rahmen des Schülerfördergesprächs mit der Klassenleitung erfolgen. Hier ist es wichtig, auch das Erleben der partizipativen Elemente im Schulleben zu thematisieren. Die Evaluation einer demokratischen Schulkultur kann durch den Schülerfragebogen von Busch (2018d) unterstützt werden, der auf das jeweilige Schulprogramm abgestimmt werden kann.

Bei der Evaluation auf unterrichtlicher Ebene sind kollegiale Unterrichtshospitationen eine adäquate Möglichkeit. Dabei bestimmen die Lehrkräfte im Vorfeld, welche Kriterien in ihrem Unterricht von anderen Lehrenden beobachtet werden sollen. Ein mögliches Hilfsmittel ist der Beobachtungsbogen für selbstständige Schülertätigkeit des Landesinstituts für Schule und Medien der Bundesländer Berlin und Brandenburg (o. J.), der im Vorfeld an die jeweilige Bildungseinrichtung angepasst werden kann.

Weiter sollte die Entwicklung der Auszubildenden im unterrichtlichen Geschehen im Kontext der demokratischen Schule und des partizipativen Handelns (siehe Kapitel 4.3) evaluiert werden. Die unterrichtenden Lehrkräfte beobachten dazu in ihren Unterrichtseinheiten, wie sich die Auszubildenden in Bezug auf das selbstständige Lernen, bei der Einberufung des „Runden Tisches“ oder im Zusammenhang mit moralischen Dilemma-Situationen entwickeln. Ein weiterer Evaluationspunkt im Unterricht ist das Engagement der individuellen Auszubildenden bei Projekten, um die Entwicklung des partizipativen Handelns zu dokumentieren. Bei einem Leistungsabfall oder bei vermindertem partizipativem Engagement im Unterrichtsgeschehen sollten Lehrkräfte oder die Klassenleitung Gespräche mit den betroffenen Auszubildenden führen, um mögliche Gründe zu eruieren und angemessen auf diese Entwicklung reagieren zu können. Zur Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns sollte sich jede Lehrkraft oder jede Lehrergruppe zusätzlich nach einer Unterrichtseinheit von den Klassen eine Rückmeldung geben lassen.

Jede Schule soll auch die Möglichkeit einer externen Evaluation in Betracht ziehen. Die interne Schulevaluation umfasst meist kleinere Gegenstandsbe-
reiche, während die externe Evaluation häufig in größeren Dimensionen Ori-
entierung über längere Zeitabstände geben kann (Landesinstitut für Schule
und Ausbildung (L.I.S.A.) Mecklenburg-Vorpommern, 2006, S. 13).

5.4 4. Schritt des PDCA-Zyklus – Act [JK]

Die Prozesse werden auf der Basis der Ergebnisse der Evaluationen fortlau-
fend angepasst, wodurch sich eine kontinuierliche Verbesserung ergibt
(Holzer, 2015). Bei einem Nichterreichen oder eine Nichtumsetzung von Zielen
oder Teilzielen aus dem Schulprogramm müssen die Ursachen eruiert werden.
Dazu bedarf es in der Regel Gespräche mit den verantwortlichen Akteuren.
Die Schulleitung trägt dabei die Hauptverantwortung. Fortbildungen sollen den
Lehrenden helfen, fortlaufende Veränderungen aktiv mitzugestalten. Für den
Erfolg einer demokratischen Schulstruktur ist die Partizipation aller Akteure –
Auszubildende und Lehrende – erforderlich. Nur unter dieser Voraussetzung
lässt sich über den PDCA-Zyklus eine Qualitätssteigerung bzw. ein Qualitäts-
erhalt erreichen.

6 Fazit und Ausblick [JM]

„Neue Wege entstehen, indem wir sie gehen.“ (Friedrich Nietzsche)

Die Intention dieser wissenschaftlichen Abhandlung war die Darstellung der notwendigen Entwicklungen in einer konservativen Schule, um Auszubildende der Pflege zeitgemäß und für den Arbeitsmarkt kompetent auszubilden.

Ausgehend von Forschungsergebnissen, die belegen, dass in erster Linie fehlende Kompetenzen in der Praxis und ein fortwährend bestehender Theorie-Praxis-Konflikt dazu führen, dass Absolventen frühzeitig ihren Beruf verlassen, wurden didaktische und pädagogische Überlegungen getroffen, wie dieses Dilemma zu überwinden ist. Die Analyse des Anforderungsprofils von Pflegefachkräften in der Praxis ergab, dass insbesondere die Überforderung in Abwägungs-, Lösungs- und Entscheidungssituationen vor dem Hintergrund einer angespannten berufspolitischen Gesamtlage der Pflegefachkräfte der Auslöser für die Flucht aus dem Beruf ist. Daher müssen solche Situationen frühzeitig in der Ausbildung eingeübt werden, um das moralische Urteilsvermögen und die Bereitschaft zum moralischen Handeln in Abwägungsprozessen der Auszubildenden zu stärken.

Als ein mögliches pädagogisch-didaktisches Konzept erscheint die demokratische Schule geeignet, Kompetenzen wie die Argumentations- und Abwägungsfähigkeit zu fördern. Im geschützten Rahmen einer solchen institutionalisierten Leitidee erhalten Auszubildende die Gelegenheit, antagonistische Situationen, die sie später im Berufsleben erleben werden, mit pädagogischer Begleitung kennenzulernen und können lernen, mit solchen Situationen umzugehen. Diese Kompetenz erlangen Auszubildende über eine frühzeitige Partizipation im Schulalltag. Dabei lernen sie, dass ihre Meinung, Haltung und Entscheidungen einen Wert im gesellschaftlichen Miteinander haben, den sie selber verantworten müssen und können.

Zahlreiche wissenschaftliche Abhandlungen und Pilotprojekte unterstützen die These, dass Partizipation und eine aktivere Auszubildendenrolle die Lernmotivation steigert und das Schulklima verbessert.

Wie der Weg zu einer demokratischen und partizipativen Schule aussehen könnte und welche schulentwicklungsrelevanten Aspekte dabei bedacht werden müssen, wird nach der kritischen Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten exemplarisch über die Elemente einer *Just-Community* dargestellt. Dabei wurde deutlich, dass trotz der Gemeinsamkeiten berufs- und allgemeinbildender Schulen bei Pflegeschulen immer auch der praktische Teil der Ausbildung zu betrachten ist. Der partizipative Gedanken müsste demnach auch im praktischen Bereich umgesetzt werden. Der Bereich der praktischen Ausbildung wurde in bisherigen Untersuchungen nicht berücksichtigt.

Zukünftige Analysen sollten sich daher mit der Frage der Einbindung der Praxisanleitenden, der Vereinbarkeit unterschiedlicher Träger der Ausbildung und deren Partizipationsphilosophie mit *Just-Community* und generell mit dem Rahmenausbildungsplan beschäftigen. Es gilt zu überprüfen, inwiefern die Anforderungen des Rahmenausbildungsplan der Fachkommission für die unterschiedlichen praktischen Einsatzgebiete dem Bedürfnis der Auszubildenden nach Lösungs- und Entscheidungskompetenz gerecht werden. Aufbauend auf den Ergebnissen einer solchen Analyse sollte überlegt werden, wie gelebte Partizipation in der praktischen Ausbildung aussehen könnte und welche Situationen sich dafür besonders anbieten. In der Umsetzung müssten die Konsequenzen für die Organisations- und Personalentwicklung bedacht werden.

Ein weiterer bedeutender Aspekt ist die abschließende Evaluation des Entwicklungsprozesses hin zu einer demokratischen Schule. Der Erfolg der Partizipation hinsichtlich der Ausbildung selbständiger Absolventen lässt sich nur langfristig abschätzen. Dazu müssten valide Daten zum Verbleib von Pflegekräften im Beruf, zu ihrer Zufriedenheit und zu ihrer empfundenen Selbstwirksamkeit als *Outcome* der schulischen Ausbildung erhoben werden. Nur so ließe sich zeigen, ob Partizipation tatsächlich die Berufszufriedenheit sowie die Lösungs- und Entscheidungssicherheit erhöht.

Die Beschäftigung mit der Thematik hat – unabhängig vom Vorliegen valider Daten – bei den Autoren der vorliegenden Masterarbeit die Überzeugung gefestigt, dass die demokratische und partizipative Schule die bessere Schulform

ist. Sie bereitet Auszubildende alltags- und praxisnäher auf ihr späteres Arbeitsfeld vor und wird zur Überwindung des Theorie-Praxis-Konfliktes maßgeblich beitragen.

Literaturverzeichnis

- Agel, L. (2020). Praxisanleitung – ein Instrument für einen gelungenen Theorie-Praxis-Transfer. *Die Hebamme*, 33(6), 18–23.
- Ahej, N. (2019). *Selbstgesteuertes Lernen im Rahmen der generalistischen Pflegeausbildung. Self-directed learning within the generalist nursing education*. Masterarbeit. Karl-Franzens-Universität, Graz. Zugriff am 02.03.2021. Verfügbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/5399538/full.pdf>
- Albrecht, G., Ernst, H., Westhoff, G. & Zauritz, M. (2014). *Bildungskonzepte für heterogene Gruppen. Anregungen zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung. Kompendium*. Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_kompendium_modellversuch_barrierefrei.pdf
- Althof, W. & Stadelmann, T. (2009). Baustein 1: Demokratische Schulgemeinschaft. In W. Edelstein, S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag* (Pädagogik Praxis, S. 20–53). Weinheim: Beltz.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen. (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011*. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: https://www.dqr.de/media/content/De_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf
- Arnold, R. (2006). Emotionale Gewandtheit – Neues Leitprinzip moderner Personalentwicklung? In R. Arnold & E. Bloh (Hrsg.), *Personalentwicklung im lernenden Unternehmen* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 27, 3. Aufl., S. 41–51). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Arnold, R. (2012). *Wie man führt, ohne zu dominieren. 29 Regeln für ein kluges Leadership* (LebensLust). Heidelberg: Carl-Auer.
- Arnold, R. (2014). Aufgaben einer Transformativen Führung. Die bornierte Organisation. *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 25(3), 28–31. Zugriff am 25.05.2021.
- Arnold, R. (2017). *Personalentwicklung – Eine Grundlegung. Studienbrief PE 0110 des Master-Fernstudiengangs Personalentwicklung der TU Kaiserslautern* (2. Aufl.). Kaiserslautern.
- Arnold, R. (2019). *Wie man führt, ohne zu dominieren. 29 Regeln für ein kluges Leadership* (LebensLust, 4. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.

- Arnold, R. & Bloh, E. (2006). Grundlagen der Personalentwicklung im lernenden Unternehmen – Einführung und Überblick. In R. Arnold & E. Bloh (Hrsg.), *Personalentwicklung im lernenden Unternehmen* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 27, 3. Aufl., S. 5–40). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- ArtSet Forschung Bildung Beratung GmbH. (2021). *Lernerorientierte Qualität für Kindertagesstätten. QB 1 Arbeitshilfe Leitbild*. Zugriff am 05.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/LQK-Arbeitshilfe-QB-1-Leitbild-2021-05.pdf>
- Baader, M. S. (2008). Unjust Community, Gerechtigkeit und Werteerziehung. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Ungerechtigkeit der Bildung - Bildung der Ungerechtigkeit* (S. 193–202). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bamberger, G. G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch mit Arbeitsmaterial* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Becker, M. (2013). Wie gestalten? Systematische Personalentwicklung im Funktionszyklus. In M. T. Meifert (Hrsg.), *Strategische Personalentwicklung. Ein Programm in acht Etappen* (3. Aufl., S. 365–384). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Beer, W. (2002). Vision und roter Faden – Leitbildentwicklung. In H. Bastian, W. Beer & J. Knoll (Hrsg.), *Pädagogisch denken - wirtschaftlich handeln. Zur Verknüpfung von Ökonomie und Profession in der Weiterbildung* (Perspektive Praxis, S. 44–56). Bielefeld: Bertelsmann.
- Berger, C., Bodlak, R. & Schubert, K. (2000). *Leitfaden zur Personalentwicklung an Schulen*. Zugriff am 18.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.hum.at/images/qualitaet/artikelsammlung/Personalentwicklung/leitfaden.pdf>
- Beringer, K., Blaudischek, W., Knoblauch, R., Smolka, E. & Stenger, E. (2015). *Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg. Konzept OES*. Zugriff am 09.05.2021. Verfügbar unter: https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/oes/download/OES-Broschue_Unterrichtsentwicklung.pdf
- Biedermann, H. & Oser, F. (2017). Politikwissenschaft und politische Bildung, Science et formation politique. Erziehung zu politischer Partizipation: Ein unmögliches Unterfangen? *Bulletin VSH-AEU*, 43(1), 30–38.
- Bock, T. (2010). *Bildungsprozesse pädagogischer Fachkräfte bei der Einführung von Partizipation. Evaluation eines Partizipationsprojektes im Rahmen der Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ an der Flachsland Zukunftsschule Hamburg*. Bachelorarbeit. Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Kiel. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2012/10/BA-Thesis-Torben-Bock-Evaluation-Flachsland.pdf>
- Bockhorni, M. & Beauchamp, C. (2019). *Erfolgreich als Online-Marketing-Manager. Auf diese Soft Skills kommt es an – heute und in Zukunft*. Wiesbaden: Springer Gabler.

- Bögemann-Großheim, E. (2007). Möglichkeiten und Risiken für Lehrende und Auszubildende. In ver.di-Bundesverwaltung, Fachbereich 3 Gesundheit, Soziale Dienste, Wohlfahrt und Kirchen (Hrsg.), *Privatisierung und Zentralisierung von Krankenpflegeschulen* (S. 52–77). Berlin. Zugriff am 07.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.pflegesoft.de/forum/index.php?topic=751.0>
- Brödel, R. (2015). Lebenslanges Lernen. In G. Mertens, W. Böhm, U. Frost & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band I–III im Paket* (Bd. 2, S. 975–985). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Buchen, H. & Rolff, H.-G. (2019). Zur Einführung: Leitung als Trias von Führung, Management und Steuerung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (5. Aufl., S. 3–11). Weinheim: Beltz.
- Buhl, M., Preußker, A., Onnasch, M. & Tiefenthal, A. (2020). *So gelingt gute Schule - Ideen und Impulse von Schülerinnen und Schülern* (Der Deutsche Schulpreis). Stuttgart. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2020-07/Sch%C3%BClerbrosch%C3%BCre_Gute_Schule.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (o. J.). *DQR und EQR*. Zugriff am 13.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.dqr.de/content/2323.php>
- Burow, O.-A. (2008). Partizipation als unterschätzte Ressource der Ganztagsschulentwicklung – Theoretischer Hintergrund und praktische Verfahren. In Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (DKJS) (Hrsg.), *MitWirkung! Ganztagsschulentwicklung als partizipatives Projekt* (Ideen für mehr! Ganztätig lernen, Themenheft 10, S. 13–39). Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (DKJS).
- Busch, M. (2018a). Auf dem Weg zu einer demokratischen Schulkultur. *mateneen - Praxishefte Demokratische Schulkultur 01/2018 - Demokratiepädagogische Schulentwicklung*, o. Jg.(1), 5–8. Zugriff am 04.06.2021. Verfügbar unter: https://ubt.opus.hbz-nrw.de/opus45-ubtr/frontdoor/deliver/index/docId/1004/file/mateneen_dt_01_2018_komplett.pdf
- Busch, M. (2018b). Potentialanalyse „Demokratische Schulkultur“. *mateneen - Praxishefte Demokratische Schulkultur 01/2018 - Demokratiepädagogische Schulentwicklung*, o. Jg.(1), 13–19. Zugriff am 04.06.2021. Verfügbar unter: https://ubt.opus.hbz-nrw.de/opus45-ubtr/frontdoor/deliver/index/docId/1004/file/mateneen_dt_01_2018_komplett.pdf
- Busch, M. (2018c). *Potentialanalyse „Demokratische Schulkultur“*. *Arbeitsmaterialien*. Lehrerfragebogen. Zugriff am 04.06.2021. Verfügbar unter: https://mateneen.eu/wp-content/uploads/2019/01/mateneen_01_2018_S_13-19_Fragebogen_Lehrer.pdf
- Busch, M. (2018d). *Potentialanalyse „Demokratische Schulkultur“*. *Arbeitsmaterialien*. Schülerfragebogen. Zugriff am 04.06.2021. Verfügbar unter: https://mateneen.eu/wp-content/uploads/2019/01/mateneen_01_2018_S_13-19_Fragebogen_Sch%C3%BCler.pdf
- De Haan, G. (2002). Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 25(1), 13–20.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- DeGeDe Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (o. J.). *ABC Demokratiepädagogik. Just Community*. Zugriff am 11.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.degede.de/blog/abc/justcommunity/>
- DeGeDe Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (2017). *Merkmale demokratiepädagogischer Schulen. Ein Katalog* (4. Aufl.). Berlin. Zugriff am 25.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/01/degede-merkmalskatalog-2017-web.pdf>
- Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit* (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Bd. 7). Münster: Waxmann.
- Dibelius, O., Ehm, S. & Piechotta-Henze, G. (2020). *Vielfalt in der Pflegeausbildung. Rückblick auf eine Online-Fachtagung zu Diversity in der Pflege*. aliconline. Magazin der Alice Salomon Hochschule Berlin. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: <https://alice.ash-berlin.eu/seitenwechsel/news/vielfalt-in-der-pflegeausbildung-1/>
- Diercks, J. (2013). Recrutainment: Unterhaltsam und effizient rekrutieren. In J. Buckmann (Hrsg.), *Einstellungssache: Personalgewinnung mit Frechmut und Können. Frische Ideen für Personalmarketing und Employer Branding* (S. 227–242). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Dietscher, C. (2005). *Wie kann Partizipation zur schulischen Gesundheitsförderung beitragen? Wirkweisen und Umsetzungsoptionen* (Partizipation und Diversity Management in der Gesundheitsfördernden Schule). Wien: Schweizerisches Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: https://www.radix.ch/media/gxnftzwy/ch_dietscher_wie_kann_partizipation_data_200.pdf
- Dubs, R. (2019). Führung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (5. Aufl., S. 102–176). Weinheim: Beltz.
- Dudenredaktion. (2020). *Duden – Das Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache* (Duden – Deutsche Sprache in 12 Bänden, Bd. 7, 6. Aufl., 12 Bände). Berlin: Bibliographisches Institut GmbH.
- Ebitsch, S. (2010). *So geht der Bachelor. Was sind Credit Points?* Zugriff am 01.06.2021. Verfügbar unter: https://www.zeit.de/studium/studienfuehrer-2010/studium-bachelor-leitfaden/seite-3?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.de%2F
- Edelstein, W. (2009). Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In W. Edelstein, S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag* (Pädagogik Praxis, S. 7–19). Weinheim: Beltz.
- Eikel, A. (2006). *Demokratische Partizipation in der Schule* (BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“). Berlin. Zugriff am 05.06.2021. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Demokr._Partizipation_in_der_Schule.pdf

- Eikel, A. & Diemer, T. (2005). *Demokratie-Baustein „Schule als Polis“* (BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“). Berlin. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Bausteine/bausteine_komplett/Schule_als_Polis_Download.pdf
- Erpenbeck, J. (2014). Stichwort »Kompetenzen«. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 21(3), 20–21.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2013). *So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze*. Berlin: Springer Gabler.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2015). *Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts (Essentials)*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2007). Vorbemerkung zur 2. Auflage. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. Aufl., S. XI–XVII). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ertel, H. & Wehr, S. (2007). Bolognagerechter Hochschulunterricht. In S. Wehr & H. Ertel (Hrsg.), *Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum* (Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis, 13–28). Bern: Haupt Verlag.
- Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden. (o. J.). *Orientierungsrahmen*. Chur: Schulinspektorat Graubünden. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: https://edudoc.ch/record/110791/files/GR_Konzept1.pdf
- Evers, T. & Isfort, M. (2018). *Studie zur Qualitätsentwicklung in der Altenpflegeausbildung in Nordrhein-Westfalen durch Ausweitung der Ausbildungskapazitäten. Merkmale, Entwicklungen und Handlungsempfehlungen*. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: https://broschuerenservice.mags.nrw/files/download/pdf/2018-01-22-quaabschlussbericht-final-druck-pdf_von_studie-zur-qualitaetsentwicklung-in-der-altenpflegeausbildung-in-nordrhein-westfalen-durch-ausweitung-der-ausbildungskapazitaeten_vom_mags_2859.pdf
- Fachkommission nach § 53 PflBG. (2020a). *Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG* (Schriften der Fachkommission nach § 53 PflBG). o. O.: Bundesinstitut für Berufsbildung. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/16613>
- Fachkommission nach § 53 PflBG. (2020b). *Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht* (Schriften der Fachkommission nach § 53 PflBG, 2. Aufl.). Rahmenausbildungspläne für die praktische Ausbildung. o. O.: Bundesinstitut für Berufsbildung. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/16560>

- Fischer, M., Follner, M., Gaylor, C. & Kretschmer, S. (2016). Partizipation als Element der Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse und Erkenntnisse aus dem Modellversuchsprogramm Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. In D. Schemme & P. Pfaffe (Hrsg.), *Beteiligungsorientiert die Qualität der Berufsausbildung weiterentwickeln. Ausbildung in kleinen und mittleren Betrieben* (Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, Heft 167, S. 26–44). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Frank, S., Seifert, A., Sliwka, A. & Zentner, S. (2009). Baustein 5: Service Learning – Lernen durch Engagement. In W. Edelstein, S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag* (Pädagogik Praxis, S. 151–192). Weinheim: Beltz.
- Friedrich, D. & Est, V. (2018). Der Kulturwandel hat begonnen. In P. Bechtel, D. Friedrich & A. Kerres (Hrsg.), *Mitarbeitermotivation Ist Lernbar. Mitarbeiter in Gesundheitseinrichtungen motivieren, führen, coachen* (2. Aufl., S. 3–21). Berlin: Springer.
- FRÖBEL e. V. (2021). *Kompetenz für Kinder*. Montessori-Pädagogik. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: <https://mariamontessori.froebel.info/paedagogik/montessori-paedagogik/>
- Gerlach, P. (2008). *Aktuelle Lernkonzepte in der gewerblich-technischen Bildung – Bestandsaufnahme und theoretische Fundierung. Hochschultage Berufliche Bildung 2008*. Bremen: Universität Bremen, Institut Technik und Bildung (ITB). Zugriff am 20.02.2021. Verfügbar unter: https://www.bwpat.de/ht2008/ft03/gerlach_ft03-ht2008_spezial4.shtml
- Gesamtschule Barmen (o. J.). *Verantwortung übernehmen*. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: <http://www.gesamtschule-barmen.de/index.php/verantwortung>
- Giese, C. & Schroeter, K. (2007). *Leiten in Schulen der Demokratie. Erfahrungen und Erkenntnisse aus der „Schulleiter-Plattform“ im BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“* (BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“). Berlin. Zugriff am 28.05.2021. Verfügbar unter: http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/schulleiterplattform/Broschuere_Leiten_Schule_Demokratie.pdf
- Greving, H. (2008). *Management in der sozialen Arbeit* (UTB Uni-Taschenbücher, Bd. 3069). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Grollmann, P. & Haasler, B. (2009). Berufliche Kompetenzentwicklung als Maßgabe für die Qualität beruflicher Bildung – Vorstellung eines Instruments. In H. D. Münk & W. Reinhold (Hrsg.), *Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, Bd. 6, S. 69–128). Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Hackethal, S. & Welniak, C. (2020). Es geht auch ohne Vertreter*innen – Just Community und Aushandlungsprozesse. *mateneen - Praxishefte Demokratische Schulkultur 05/2020 - Schülervertretung*, o. Jg.(5), 31–34. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.25353/ubtr-made-6843-f35c>
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2018). *Lernen sichtbar machen* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Heffels, W. M. (2012). Schulleitungsmanagement – Pflegeschulen erfolgreich leiten. *Die Schwester / Der Pfleger*, 51(1), 92–94.
- Heffels, W. M. (2020). *Schulentwicklung durch Programmarbeit. Modul 4 Konzept- und Programmentwicklung*. Studienunterlage im Masterstudiengang Schulleitungsmanagement an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (KatHO NRW). Köln.
- Hendricks, P. (2016). *Das Just Community Konzept nach Lawrence Kohlberg – von der Theorie in die Praxis: Die heutige Umsetzung an deutschsprachigen Schulen*. Bachelorarbeit. Westfälische Wilhelms-Universität, Münster. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/55593cb6-070f-4b76-8435-b5a8c5722fa4/bachelor_hendricks_2016.pdf
- Holzer, W. (2015). Schnittstellen zwischen Qualitäts- und Prozessmanagement. In F. Berglehner & K. Wilbers (Hrsg.), *Schulisches Prozessmanagement. Einführung, Praxisreflexion, Perspektiven* (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Bd. 13, S. 200–225). Berlin: epubli GmbH.
- Hößl, I., Behr, T. & Jaschke, C. (2018). Motivation im Alltag – Der Mitarbeiter im Spannungsfeld Motivation im Alltag – Der Mitarbeiter im Spannungsfeld zwischen gelebter und nicht gelebter Kultur. In P. Bechtel, D. Friedrich & A. Kerres (Hrsg.), *Mitarbeitermotivation Ist Lernbar. Mitarbeiter in Gesundheitseinrichtungen motivieren, führen, coachen* (2. Aufl., S. 55–73). Berlin: Springer.
- Hotz, H. (o. J.). *Just Community – „Gerechte und fürsorgliche Schulgemeinschaft“*, Schule Heiden. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.schule-heiden.ch/public/upload/assets/1626/JustCommunityH.Hotz.pdf>
- Hußmann, H. (2011). *Motivationstheorien*. München: Ludwig-Maximilians-Universität München. Zugriff am 12.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.medien.ifi.lmu.de/lehre/ws1112/mlI/mlI7.pdf>
- Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen (SÖSTRA) GmbH Berlin. (2016). *Landesprojekt: Theorie-Praxis-Transfer in der Ausbildung in den Pflegeberufen. „Fachkräfte- und Qualifizierungsinitiative Gesundheitsfachberufe, Berufsfeld Pflege“*. Berichte aus der Pflege: 28. Zugriff am 03.03.2021. Verfügbar unter: http://www.gesundheitsfachberufe-rlp.de/sites/default/files/2017-04/BadP_28_Endfassung_0.pdf

- Kanton Zug – Direktion für Bildung und Kultur, Amt für gemeindliche Schulen. (2009). *Selbst- und Fremdbeurteilung der Schulleiterinnen und Schulleiter. Mitarbeitergespräche MAG*. Qualitätskriterien, Instrumente. Zugriff am 25.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/amt-fur-gemeindliche-schulen/inhalte-ags/strukturen-zur-qualitatsentwicklung/mitarbeitergespraeche-mag/downloads-konzepte/selbst-und-fremdbeurteilung-der?searchterm=Selbst-+und>
- Karliczek, A. (2018). *Digitalisierung: „Lebenslanges Lernen heißt hier die Devise“*. Zugriff am 26.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/digitalisierung-lebenslanges-lernen-heisst-hier-die-devise-6758.html>
- Klippert, H. (2019). *Unterrichtsentwicklung auf den Punkt gebracht* (Auf den Punkt gebracht). Frankfurt: Debus Pädagogik.
- Kohlberg, L. (1986). Der »Just Community«-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hrsg.), *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 498, S. 21–55). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koller, J. (2020). *Selbst- und Fremdbild hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierter Lehrkräfte in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung - eine qualitative Studie*. Dissertation. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale). <https://doi.org/10.25673/33521>
- Königswieser, R. & Hillebrand, M. (2009). *Einführung in die systemische Organisationsberatung* (Carl-Auer Compact, 5. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Kopp, B. M. (2017). *Einsatz von Dilemmata zur Wertebildung in Schulen. Dilemmas for values education in schools*, Ludwig-Maximilians-Universität. Zugriff am 11.06.2021. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14796/pdf/Kopp_2017_Einsatz_von_Dilemmata.pdf
- Kostka, C. (2016). *Change Management. Das Praxisbuch für Führungskräfte*. München: Carl Hanser.
- Kotterman, J. (2006). Leadership Versus Management: What's the Difference? *The Journal for Quality and Participation (JQP)*, 29(2), 13–17.
- Krankenpflegegesetz. (2003). *Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege vom 16.07.2003. Art. 1. Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege und zur Änderung anderer Gesetze vom 16. 07. 2003*. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl103s1442.pdf%27%5D#__bgbl_%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl103s1442.pdf%27%5D__1618816874864
- Kraus, K. (2001). *Lebenslanges Lernen - Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kühl, S. (2012). Zum Verhältnis von Macht und Hierarchie in Organisationen. In B. Knoblauch, T. Oltmanns, I. Hajnal & D. Fink (Hrsg.), *Macht in Unternehmen. Der vergessene Faktor* (S. 165–184). Wiesbaden: Gabler.

- Kuhlmeier, W. (2014). *Kompetenzbeschreibungen zur nachhaltigen Entwicklung. Fachgespräche zur strukturellen Verankerung von nachhaltiger Entwicklung in der Berufsbildung unter dem Aspekt der Ordnungsmittel*. Dokumentation und Stimmen aus den Fachgesprächen. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/6_Kompetenzbeschreibungen_zur_nachhaltigen_Entwicklung.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/handreich.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018)*. Zugriff am 18.05.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf
- Kurt-Tucholsky-Oberschule. (2019). *Schulprogramm. Kurt-Tucholsky-Oberschule*. Berlin. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: https://www.kto-berlin.de/fileadmin/user_upload/Schulorganisation/SCHULPROGRAMM__2019-08-26_final.pdf
- Laborschule Bielefeld. (o. J.). *Die Idee. Der theoretische Überbau*. Die pädagogischen Leitgedanken. Schule als Gesellschaft im Kleinen. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: <http://laborschule-bielefeld.de/de/die-idee/leitgedanken>
- Lähnemann, C. (2009). *Freiarbeit aus SchülerInnen-Perspektive* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landesinstitut für Schule und Ausbildung (L.I.S.A.) Mecklenburg-Vorpommern. (2006). *Gute Schule. Handreichung zur Erarbeitung eines Schulprogramms*. Schwerin. Zugriff am 09.05.2021. Verfügbar unter: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Handreichung_Schulprogramm.pdf
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. (o. J.). *Beobachtungsbögen zur kollegialen Hospitation. Fokus selbstständige Schülertätigkeit*, Bildungsserver Berlin-Brandenburg. Zugriff am 04.06.2021. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulentwicklung/Modellversuche_Schulversuche/kuqs/Fokus_selbststaendige_Schuelertaetigkeit.doc
- Langemeyer, I. (2008). Kompetenzentwicklung durch Teilhabe – Selbstbestimmtes Lernen in der beruflichen Bildung. In T. Rihm (Hrsg.), *Teilhabe an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung* (S. 305–317). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lehwald, A. (2021). Ist pflegen out? Wie die verschiedenen Generationen ticken. *CNE. Magazin*, o. Jg.(1), 19–21.
- Leipoldt, T. (2015). Baustein 2: Systemische Fragen I. (Lösungsorientierte Fragen). In J. Johannsen & T. Leipoldt (Hrsg.), *Handwerkszeug der systemischen Beratung. Das Buch zur Weiterbildung Systemisches Tool Camp* (S. 30–41). Eine system worx-Veröffentlichung. Norderstedt: Books on Demand.
- Loos, J. (2017). *Lebenslanges Lernen im demografischen Wandel*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Ludwig, H. (2015). *Maria Montessori. Die Entdeckung des Kindes* (Maria Montessori - Gesammelte Werke, 3. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Malik, F. (2019). *Führen Leisten Leben. Wirksames Management für eine neue Welt*. Frankfurt: Campus.
- Medi-Learn. (o. J.). *Direktive und non-direktive Gesprächsführung*. Zugriff am 26.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.medi-learn.de/examen/PDFs/2013/Ps3/a76a86069581787ad35d79b4346f099f.pdf>
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. (2021). *Qualifikation der Lehrenden. Zulassung in bestimmten Fällen auch ohne Masterabschluss möglich*. Zugriff am 01.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.mags.nrw/pflegeberufereform-qualifikation-der-lehrenden>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2020). *Referenzrahmen. Schulqualität NRW*. Schule in NRW Nr. 9051. Düsseldorf. Zugriff am 25.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (1997). *Entwicklung von Schulprogrammen. RdErl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 25.6.1997, 14-23 Nr.1*.
- Moser, M. (2018). *Bedeutung von Soft Skills in einer sich wandelnden Unternehmenswelt. Eine Studie zu dem besonderen Stellenwert von Kompetenzen im Personalmanagement*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Nötzold, W. (2002). *Werkbuch Qualitätsentwicklung. Für Leiter/innen in der Erwachsenenbildung* (Perspektive Praxis). Bielefeld: Bertelsmann.
- Nuissl von Rein, E. (2002). *Führen von Weiterbildungsinstitutionen. Studienbrief im Fernstudium Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Kaiserslautern*, Kaiserslautern.
- Oser, F. & Althof, W. (1996). Probleme lösen am „Runden Tisch“: Pädagogischer Diskurs und die Praxis von „Just Community“-Schulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 14(1), 29–42.
- Oser, F. & Althof, W. (2001). Die gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (Beltz Pädagogik, S. 233–268). Weinheim: Beltz.

- Oser, F. & Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17–37). Zürich: Rüegger.
- Oser, F., Ullrich, M. & Biedermann, H. (2000). *Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen. Literaturbericht und Vorschläge für eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts „Education à la Citoyenneté Democratique (ECD)“ des Europarats zuhanden des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft (BBW)*. Fribourg: Departement Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg, Lehrstuhl für Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Zugriff am 03.04.2021. Verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/29371/files/249.pdf>
- Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018). *Schulentwicklung mit EP – Was ist das und warum ist sie so wichtig?* sqa Schulqualität Allgemeinbildung. Zugriff am 09.05.2021. Verfügbar unter: https://www.sqa.at/pluginfile.php/2381/mod_resource/content/4/Was%20ist%20Schulentwicklung_gesamt_20181029.pdf?id=807
- Pflegeberufegesetz. (2017). *Gesetz über die Pflegeberufe vom 17.07.2017. Art. 1 Pflegeberufereformgesetz (PfIBRefG) (2017). Gesetz zur Reform der Pflegeberufe vom 17.07.2017*. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&_amp;jumpTo=bgbl117s2581.pdf#_bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl117s2581.pdf%27%5D__1618579679399
- Prange-Jones, S. (o. J.). *Eine gelebte Compliance-Kultur zum Anfassen*. Zugriff am 07.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.compliance-manager.net/fachartikel/eine-gelebte-compliance-kultur-zum-anfassen-2106223620>
- Rademacher, H. (2009). Baustein 3: Mediation und konstruktive Konfliktbearbeitung. In W. Edelstein, S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag* (Pädagogik Praxis, S. 91–113). Weinheim: Beltz.
- Rauch, F. (1999). Leitbild, Schulprofil und Schulprogramm: Versuch einer Entwirrung im aktuellen Begriffsdschungel. *PE-I: die Fachzeitschrift des Pädagogischen Institutes Tirol*, o. Jg.(4), 9–13. Zugriff am 01.04.2021.
- Rauner, F. (2006). *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. „Norddeutsche Handreichung zum KrPflG“*. Norddeutsches Zentrum zur Weiterentwicklung der Pflege (NDZ), Hamburg. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: <http://www.pflegesoft.de/forum/index.php?action=dlattach;topic=419.0;attach=362>
- Rauner, F., Grollmann, P. & Martens, T. (2007). *Messen beruflicher Kompetenz(entwicklung)* (ITB-Forschungsberichte 21). Bremen: Universität Bremen, Institut Technik und Bildung (ITB). Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9158/pdf/Rauner_Grollmann_Martens_2007_Messen_beruflicher_Kompetenz.pdf

- Rauner, F. & Hauschildt, U. (2020). *Die Stagnation der beruflichen Kompetenzentwicklung. Und wie man sie überwinden kann* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 87). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rauner, F., Heinemann, L., Grollmann, P. & Haasler, B. (2009). *Berufliche Kompetenz messen: Das Projekt KOMET der Bundesländer Bremen und Hessen. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung (Januar 2009)*. Zugriff am 29.12.2020. Verfügbar unter: https://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/Kompetenzentwicklung/Zwischenbericht_KOMET_Final.pdf
- Reich, K. (2008). *Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool. Lehren, Lernen, Methoden für alle Bereiche didaktischen Handelns*. Zugriff am 26.06.2021. Verfügbar unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de>
- Reimold, S. & Knappich, T. (2021). Gute Arbeit - eine Frage der Generation? Spezifische Anforderungsprofile beachten. *Pflege Zeitschrift. Wissen & Management*, 74(1-2), 17–19.
- Renault, V. (o. J.). *Community Assessment. Chapter 3. Assessing Community Needs and Resources*. Section 14. SWOT Analysis: Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats, Center for Community Health and Development at the University of Kansas. Accessed 17.05.2021. Retrieved from <https://ctb.ku.edu/en/table-of-contents/assessment/assessing-community-needs-and-resources/swot-analysis/main>
- Rolff, H.-G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (Pädagogik, S. 12–39). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (Pädagogik, 3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Roth, G., Regnet, E. & Mühlbauer, B. H. (2018). Organisationskultur und Motivation. In P. Bechtel, D. Friedrich & A. Kerres (Hrsg.), *Mitarbeitermotivation Ist Lernbar. Mitarbeiter in Gesundheitseinrichtungen motivieren, führen, coachen* (2. Aufl., S. 23–54). Berlin: Springer.
- Runia, P. M., Wahl, F. & Rüttgers, C. (2013). Das Markenimage von Hersteller- und Handelsmarken: Eine empirische Analyse der Imagekomponenten von Körperpflegemarken auf der Grundlage eines Markenidentitätskonzeptes. In B. Krol (Hrsg.), *KCS Schriftenreihe* (KCS Schriftenreihe, Bd. 8). Essen: MA Akademie Verlags- und Druck-Gesellschaft mbH.
- Sander, M., Loos, S. & Temizdemir, E. (2019). *Münchener Pflegestudie. Analyse der Situation der Pflege und Geburtshilfe (Hebammen) in den Münchener Krankenhäusern*. Zugriff am 03.03.2021. Verfügbar unter: https://www.muenchen.de/rathaus/dam/jcr:38e3b4f9-bdab-4af4-8a8b-e25c8bebe758/muenchener_pflegestudie.pdf
- Satir, V. (2020). *Selbstwert und Kommunikation. Familientherapie für Berater und zur Selbsthilfe* (M. Bosch, E. Wisshak, Übers.) (Leben lernen, Bd. 18, 24. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Saul, S. & Jürgensen, A. (2021). *Handreichung für die Pflegeausbildung am Lernort Pflegeschule. Erläuterungen des PflBG, der PflAPrV und des Rahmenlehrplans der Fachkommission nach § 53 PflBG*. Umsetzungshilfe für schulinterne Curricula (Version 1.0). Bonn. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/a91a0a5e-d5db-4d55-bcc2-d401c3f112a3/retrieve>
- Schäfer, C. D. (2015). *Die partizipative Schule. Mit innovativen Konzepten zur demokratischen Schulkultur* (Handlungsfeld: Schulkultur). Köln: Carl Link.
- Schäfer, C. D. (2016). Partizipativ leiten. Rolle der Schulleitung. In DeGeDe Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (Hrsg.), *Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe. Sammlung von Veröffentlichungen aus 10 Jahren Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik* (S. 152–162). Berlin. Verfügbar unter: <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/06/degede-festschrift-2016-10jahre.pdf>
- Schäfer, J. (2021). *Altersgemischte Teams in der Pflege. Miteinander arbeiten - voneinander lernen*. Berlin: Springer.
- Schaps, E. (2003). Creating a School Community. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 60(6), 31–33.
- Schildmann, C. & Voss, D. (2018). *Aufwertung von sozialen Dienstleistungen. Warum sie notwendig ist und welche Stolpersteine noch auf dem Weg liegen*. Forschungsförderung Report. Verfügbar unter: https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-006895/p_fofoe_report_004_2018.pdf
- Schiller-Schule Bochum. (2019). *Leitbild der Schiller Schule Bochum. Demokratie*. Zugriff am 05.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.schiller-bochum.de/joomla/index.php/schulprofil/leitbild>
- Schirp, H. (2009). Partizipation im schulischen Umfeld. In W. Edelstein, S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag* (Pädagogik Praxis, S. 114–150). Weinheim: Beltz.
- Schmid, B., Veith, T. & Weidner, I. (2010). *Einführung in die kollegiale Beratung* (Compact). Heidelberg: Carl Auer.
- Schneider, R. (2005). Klassenklima, Schulklima, Schulkultur - wichtige Elemente einer gesundheitsfördernden Schule. *Informationsdienst zur Suchtprävention*, (18), 27–40.
- Schatz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung* (Beltz-Pädagogik, 2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schröder, M. (2018). Der Generationenmythos. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 70(3), 469–494. <https://doi.org/10.1007/s11577-018-0570-6>
- Schulz von Thun, F., Zach, K. & Zoller, K. (2017). *Miteinander reden von A bis Z. Lexikon der Kommunikationspsychologie* (Rororo, Bd. 62830, 3. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Schüssler, I. (2021). Wann und wie löst Lernen Freude aus? Lernen als Balance von Selbstentfaltung und sozialer Anerkennung. *weiter bilden. Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 28(1), 19–23.
- Schwarz, L. & Höhmann, U. (2018). Arbeitsprozessintegrierte Entwicklung von beruflicher Gestaltungskompetenz in der Pflege: Der theoretische Rahmen, ein Werkzeug für die Praxis und die Voraussetzungen des Gelingens. In U. Höhmann, O. Lauxen & L. Schwarz (Hrsg.), *Gestaltungskompetenzen im Pflegealltag stärken. Arbeitsprozessintegrierte Kompetenzentwicklung in der Pflege* (S. 19–52). Frankfurt am Main: Mabuse.
- Schwing, R. & Fryszer, A. (2007). *Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2019). *Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018*. Zugriff am 18.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/192243/kultusministerkonferenz-staerkung-der-demokratieerziehung>
- Siever, T., Schlobinski, P. & Runkehl, J. (2020). *Kleines linguistisches Wörterbuch. Stichwort: Rezipient*, Deutsches Seminar Leibniz Universität Hannover. Zugriff am 19.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.mediensprache.net/de/basix/lexikon/?qu=Rezipient>
- Solga, M., Ryschka, J. & Mattenklott, A. (2011). Personalentwicklung: Gegenstand, Prozessmodell, Erfolgsfaktoren. In J. Ryschka, M. Solga & A. Mattenklott (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele* (3. Aufl., S. 19–34). Wiesbaden: Gabler.
- Spenner, J. (o. J.). *Führungsstile Einführung. Führungsstile nach Tannenbaum*. Zugriff am 03.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.spenner.info/betriebsorganisation-wirtschaftsgymnasium/unterstufe-11-2/f%C3%BChrungsstile/>
- Stangl, W. (2021a). *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online-Enzyklopädie aus den Wissenschaften Psychologie und Pädagogik*. Stichwort: extrinsische Motivation. Zugriff am 05.04.2021. Verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/1951/extrinsische-motivation>
- Stangl, W. (2021b). *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online-Enzyklopädie aus den Wissenschaften Psychologie und Pädagogik*. Stichwort: Just Community. Zugriff am 10.04.2021. Verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/18558/just-community>
- Toussaint, J. K. (2007). Eltern-Kind-Bindung. In Bund Deutscher Hebammen (Hrsg.), *Psychologie und Psychopathologie für Hebammen. Die Betreuung von Frauen mit psychischen Problemen* (311–356). Stuttgart: Hippokrates.
- Turin, B. (2008). *Die Bedeutung von Partizipation in demokratischen Schulen: Zur Aktualität der „Just Community“ von Lawrence Kohlberg*. Diplomarbeit. Universität, Wien. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: http://othes.univie.ac.at/1369/1/2008-09-27_9108939.pdf

- Uhlmann, A., Krewer, B. & Arnold, R. (2014). *Wertschätzender Vergleich. Stufe für Stufe internationale Diversitätskompetenz entwickeln* (Publikationen zur internationalen Personalentwicklung, Band 4, 2. Aufl.). Bonn: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Zugriff am 28.05.2021. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2016042121594>
- University Senate at Albany. (2001). *Principles for a Just Community*, University at Albany, State University of New York. Accessed 01.04.2021. Retrieved from https://www.albany.edu/undergraduate_bulletin_archive/2010-2011/principles_of_just_community.html
- Ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft. (2015). *Ausbildungsreport Pflegeberufe 2015*. Zugriff am 03.03.2021. Verfügbar unter: https://gesundheit-soziales.verdi.de/+++file+++586e63e0f1b4cd1221c4bdd0/download/Ausbildungsreport_2015.pdf
- Völkel-Söte, C. & Martach, D. (2016). Feindseligkeit in der Pflegeausbildung. „Bist du blöd, oder was?“. *Die Schwester / Der Pfleger*, 55(8), 26–30.
- Von Hentig, H. (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft* (Beltz-Taschenbuch. Essay, Bd. 119, 5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Widulle, W. (2009). *Handlungsorientiert Lernen im Studium. Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe* (Lehrbuch). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wittwer, W. (2014). Ausbildungsqualität in der betrieblichen Bildung. In M. Fischer (Hrsg.), *Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, 119-169). Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Zentrum für Demokratie Aarau. (2015a). *Didaktik und Methoden. Methoden und Didaktik*. Zugriff am 11.06.2021. Verfügbar unter: <http://politischebildung.ch/fuer-lehrpersonen/Didaktik-und-methoden>
- Zentrum für Demokratie Aarau. (2015b). *Just Community*, PolitischeBildung.ch. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: <http://politischebildung.ch/fuer-lehrpersonen/didaktik-und-methoden/just-community>
- Ziegenhain, U., Gebauer, S., Ziesel, B., Künster, A. K. & Fegert, J. M. (2016). *Lernprogramm Baby-Lesen. Übungsfilme mit Begleitbuch für die Beratung von Eltern* (2. Aufl.). Stuttgart: Hippokrates.
- Zwicker-Pelzer, R. (2007). *Handout Systemische Weiterbildung*, Köln.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Intrinsische und extrinsische Motivation	25
Abbildung 2: Unterschiedliche Partizipationsstufen.....	37
Abbildung 3: Imageprofil der Zentralen Krankenpflegeschule am St. Franziskus-Hospital Ahlen, entwickelt am 08.12.2020	57
Abbildung 4: Führungsstile nach Tannenbaum	72

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Berufliche Kompetenzniveaus	33
Tabelle 2: Soziale Kontexte nach Entscheidungsfreiräumen	36
Tabelle 3: Imageprofil eines demokratischen Schulklimas	86
Tabelle 4: Mögliche Leitbildaspekte und Leitbildaussagen in Richtung einer demokratischen Schulgemeinschaft.....	89
Tabelle 5: Mögliche Entwicklungsschwerpunkte und Maßnahmen im Schulprogramm zur Etablierung einer demokratischen Schulgemeinschaft.....	90
Tabelle 6: Mögliche Ziel- und Maßnahmenplanung bezogen auf die Umsetzung der im Schulprogramm geplanten Maßnahmen an zwei Beispielen.....	91
Tabelle 7: Raster der Umsetzung von Diskussionsrunden / Runder Tisch ..	93
Tabelle 8: Raster für die Durchführung einer Projektarbeit	97

Versicherung selbstständiger Arbeit

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit zum Thema: „Von der Rezipientenrolle zur aktiven Rolle – Partizipation als Element einem neuen Soll der Pflegeausbildung zu entsprechen“ selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angabe der Herkunft kenntlich gemacht.

Schwelm, 30.06.2021

Michael Berchtold

Amberg, 30.06.2021

Jutta Koller

Sprockhövel, 30.06.2021

Jutta Middeldorf

Bonn, 30.06.2021

Dorothea Obst

Einverständniserklärung

Ich bin damit einverstanden, dass meine Bachelor/Masterarbeit in der Bibliothek der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Köln, ausgestellt wird.

Schwelm, 30.06.2021

Michael Berchtold

Amberg, 30.06.2021

Jutta Koller

Sprockhövel, 30.06.2021

Jutta Middeldorf

Bonn, 30.06.2021

Dorothea Obst