

- Konzeptpapier-

# Lehren und Lernen weiterentwickeln – modularisiertes Fortbildungsprogramm für Lehrkräfte an Pflegeschulen

Autorinnen:

Prof. Dr. Sandra Altmeppen  
Dr. Jana Rückmann

## **Projekt CurAP**

Curriculare Arbeit der Pflegeschulen in Berlin unterstützen

Leitung: Prof. Dr. Annerose Bohrer



Das Projekt CurAP wird gefördert von der Senatsverwaltung für Wissenschaft,  
Gesundheit und Pflege in Berlin

EVANGELISCHE HOCHSCHULE BERLIN – KÖRPERSCHAFT DES ÖFFENTLICHEN RECHTS

CAMPUS-STANDORT Teltower Damm 118-122 | 14167 Berlin • POSTANSCHRIFT Postfach 37 02 55 | 14132 Berlin

TEL 030 845 82 - 0 | • E-MAIL [info@eh-berlin.de](mailto:info@eh-berlin.de) | WEB [www.eh-berlin.de](http://www.eh-berlin.de)

## Inhaltsverzeichnis

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1.    | <i>Ausgangslage</i> .....  | 2  |
| 2.    | <i>Lehren und Lernen weiterentwickeln – modularisiertes Fortbildungsprogramm für Lehrkräfte an Pflegeschulen</i> .....                     | 3  |
| 3.    | <i>Entwicklung des Fortbildungsprogramms</i> .....   | 6  |
| 4.    | <i>Didaktische Begründungslinien</i> .....   | 7  |
| 4.1   | <i>Professionstheoretische Begründungen</i> .....  | 7  |
| 4.2   | <i>Didaktische Prinzipien und Gestaltung</i> .....   | 9  |
| 4.2.1 | <i>Kasuistisches und erfahrungsbezogenes Lernen</i> .....  | 9  |
| 4.2.2 | <i>Kompetenzorientierung</i> .....   | 10 |
| 4.2.3 | <i>Peer-Learning</i> .....   | 10 |
| 4.2.4 | <i>Blended-Learning</i> .....  | 11 |
| 5.    | <i>Beispiel für die konzeptionelle Ausgestaltung: Modul III „Berufseinstieg - Gezielte Begleitung für einen erfolgreichen Start“</i> ..... | 11 |
| 5.1   | <i>Gegenseitige kollegiale Hospitation</i> .....   | 14 |
| 5.2   | <i>Pädagogisch-didaktisches Lehrprojekt</i> .....  | 14 |
|       | <i>Modulübersichten</i> .....  | 16 |
|       | <i>Literatur</i> .....   | 21 |

# Lehren und Lernen weiterentwickeln – modularisiertes Fortbildungsprogramm für Lehrkräfte an Pflegeschulen

## 1. Ausgangslage

Mit der Reform der Pflegeberufe wurden die Qualifikationsanforderungen für Lehrende an Pflegeschulen angehoben. So müssen Lehrende für den theoretischen Unterricht nun über eine (insbesondere) pflegepädagogische Hochschulbildung auf Master- oder vergleichbarem Niveau verfügen (vgl. § 9 PflBG 2019). Diese Vorgabe geht über die bisherigen Regelungen hinaus und nähert sich damit dem üblichen Anforderungsniveau von Lehrenden an beruflichen Schulen an (vgl. Igl 2019, 128).

Trotz dieser Annäherung ist die Lehrer:innenbildung für Pflegeberufe durch historische Entwicklungslinien gekennzeichnet, die erhebliche Auswirkungen auf die Bildungsstrukturen der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung hatten und weiterhin haben.

Folgende Entwicklungslinien sind im Zusammenhang mit dem hier vorliegenden Fortbildungskonzept besonders bedeutsam:

- A) Durch den Bologna-Prozess haben sich zunehmend zweistufige Bachelor- und Masterstrukturen etabliert. Dies hat zur Folge, dass es eine Reihe von Kombinationsmöglichkeiten gibt, die den Zugang zu einem pädagogischen Masterstudiengang eröffnen. So kann beispielsweise ein primärqualifizierendes Bachelorstudium mit dem Berufsabschluss Pflegefachfrau/Pflegefachmann mit einem konsekutiven pädagogischen Masterstudiengang kombiniert oder ein „klassisches“ Lehramtsstudium absolviert werden (vgl. Altmeyden/Bohrer/Walter im Erscheinen). Die Pflegelehrer:innen-Bildung weist ein heterogenes Erscheinungsbild auf: unterschiedliche Studienorte (Fachhochschule bzw. Hochschule für Angewandte Wissenschaften oder Universität), unterschiedliche Abschlussniveaus (Bachelor, Master, Staatsexamen), unterschiedliche Abschlussbezeichnungen (Bachelor oder Master of Science, - of Arts, - of Education) – insgesamt unterschiedliche Berufs- und Bildungswege, die häufig nicht dem traditionellen Werdegang von Lehrer:innen entsprechen (vgl. z. B. Benner 2021, Reiber 2015).
- B) Darüber hinaus genießen Lehrende an Berliner Pflegeschulen, die am 31.12.2019 über eine rechtmäßige Lehrerlaubnis verfügten, Bestandsschutz. Insbesondere für die ehemaligen Altenpflegeschulen bedeutet dies, dass die Lehrenden über heterogene berufsbiografische Erfahrungen und Bildungsabschlüsse verfügen, die nicht zwingend pädagogisch ausgerichtet sind. Hintergrund für diese Besonderheit ist der § 98 Schulgesetz für das Land Berlin (SchulG). Dieser ermöglichte ehemaligen Altenpflegeschulen in privater Trägerschaft, Lehrkräfte anzustellen, die eine wissenschaftliche und pädagogische Eignung durch eine gleichwertige freie Leistung nachweisen konnten. So arbeiten beispielsweise Jurist:innen, Germanist:innen oder Psycholog:innen an Berliner Pflegeschulen. Für diese Personengruppen ist der Zugang zu den lehrer:innenbildenden Masterstudiengängen in der Regel nicht möglich.
- C) Auch die Berufseingangsphase weist Besonderheiten auf. Anders als in der „normalen“ Lehrer:innenqualifizierung ist in Berlin, wie in vielen anderen Bundesländern auch, kein Vorbereitungsdienst für die Tätigkeit an Pflegeschulen vorgesehen. Der Berufseinstieg erfolgt in der Regel direkt nach dem Masterabschluss – zum Teil auch schon während des Studiums

– ohne begleitenden Vorbereitungsdienst (Referendariat). Das aktuelle Gutachten „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz betont in seinen Empfehlungen unter anderem die Wichtigkeit, „den Übergang zwischen den Ausbildungsphasen enger zu begleiten“ (SWK 2023, 59) und „den Vorbereitungsdienst und die Berufseinstiegsphase weiter[zu]entwickeln“ (SWK 2023, 87). Diese Ausführungen unterstreichen noch einmal besonders die Relevanz einer unterstützenden Begleitung derjenigen Lehrenden, für die der Vorbereitungsdienst nicht vorgesehen ist.

- D) Die Anforderungen an die Lehrenden sind hoch und haben sich in den vergangenen Jahren verändert. Dies betrifft insbesondere die zunehmende Digitalisierung des Unterrichts, gestiegene Anforderungen an eine diversitätssensible Lehre und die konsequente Umsetzung der Situationsorientierung im Unterricht (u.a. Fachkommission nach § 53 PflBG 2020; Euler/Severing 2020; Heinemann 2023; SenBFJ 2021).

Angesichts dieser Vielfalt und der zurzeit stattfindenden Umbruchphase, stellt sich die Frage, wie Lehrer:innen in ihrer pädagogischen Professionalität unterstützt werden können. Herzberg und Walter zeigen auf, dass es angesichts dieser spezifischen Zugangsvoraussetzungen und der veränderten Bedingungen in der Pflegeausbildung „einer ‘nachholenden Professionalisierung’, gewissermaßen einer vertieften Habitualisierung der professionellen Identität [bedarf]“ (Herzberg/Walter 2023, 553). Dieser Eindruck wird auch durch die Erfahrungen und Rückmeldungen aus dem Projekt CurAP gestützt. Seit Ende 2019 wurden im Rahmen des CurAP-Projekts vielfältige Unterstützungen für Lehrer:innen an Berliner Pflegeschulen angeboten, die von Arbeitsgruppen zu kompetenzbasierten Prüfungen, über Fortbildungen zu diversen Lehr-Lern-Arrangements, bis hin zu spezifischen Schulberatungen reichen. Es hat sich herauskristalliert, dass insbesondere Berufsanfänger:innen und Lehrende, die über eine rechtmäßige Anerkennung, aber nicht über ein einschlägiges pädagogisches Studium verfügen, unzureichend auf die Umsetzung des neuen Pflegeberufgesetzes vorbereitet sind. Ihnen fehlen Räume, um das erworbene disziplinäre Wissen mit den neuen Erfahrungen reflexiv in Beziehung zu setzen. Teilweise fehlen auch zentrale pflegedidaktische Wissensbezüge für die kompetenzbasierte Unterrichts- und Prüfungsgestaltung.

## 2. Lehren und Lernen weiterentwickeln – modularisiertes Fortbildungsprogramm für Lehrkräfte an Pflegeschulen

Die Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen bietet ein Fortbildungsprogramm zur begleitenden Berufseinmündung von Pflegelehrenden (vgl. Brühe 2023), das vor allem den Punkt C) der oben beschriebenen Herausforderungen aufgreift. Das hier vorgestellte Fortbildungsprogramm (vgl. Abb. 1) ist breiter angelegt und bezieht sich auf alle unter den Punkten A) bis D) beschriebenen Herausforderungen. Angesichts der in Kapitel 1 beschriebenen Sonderwege in der Lehrer:innenqualifizierung und der damit verbundenen Herausforderungen kann das hier vorliegende Fortbildungsprogramm jedoch nicht die notwendigen strukturellen Veränderungen der Lehrkräftebildung nach KMK-Standards ersetzen.

Das Fortbildungsprogramm umfasst vier Module: Im ersten Modul werden grundlegende berufspädagogische und pflegedidaktische Grundlagen eingeführt. Das zweite Modul konzentriert sich auf die Schulpraxis, in der die Teilnehmenden die pädagogischen Handlungsfelder erkunden. Im dritten Modul steht der Berufseinstieg im Mittelpunkt. Es wird eine gezielte Begleitung angeboten, um einen erfolgreichen Start zu ermöglichen. Das vierte Modul adressiert die Stressbewältigung und

Achtsamkeit, wobei der Fokus darauf liegt, die Gesundheitserhaltung von Lehrer:innen zu stärken. Jedes Modul kann auch separat besucht werden.

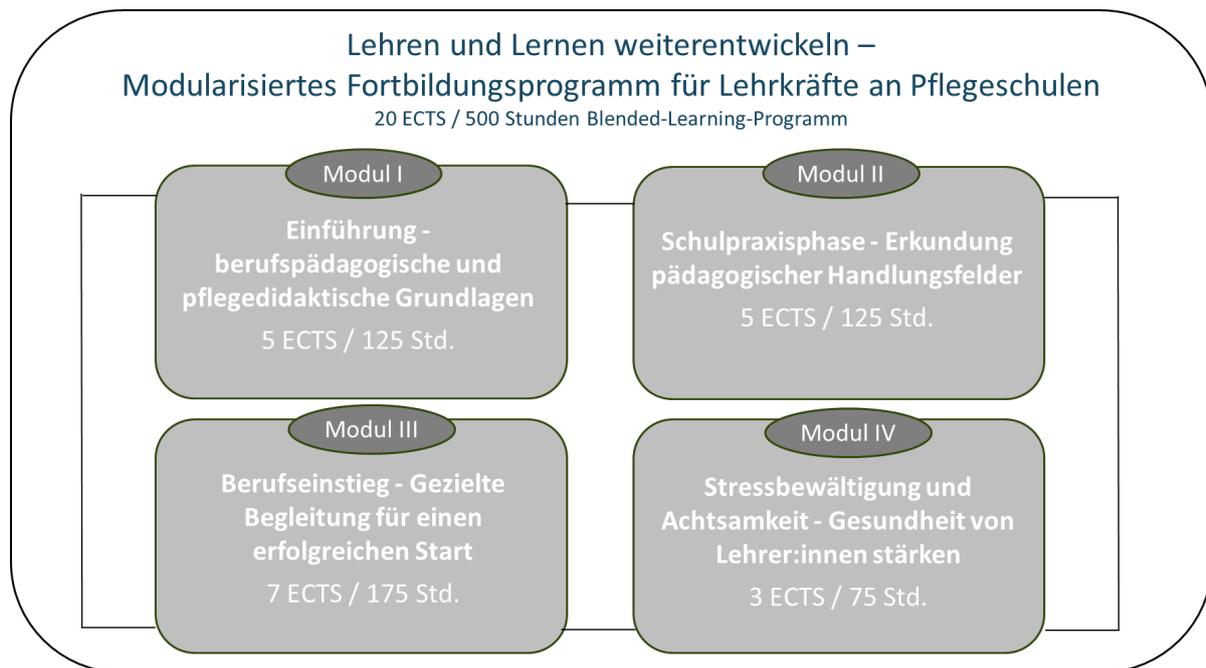


Abbildung 1: Übersicht Fortbildungsprogramm

#### *Modul I: Einführung - berufspädagogische und pflegedidaktische Grundlagen*

Das Modul I richtet sich an zwei Zielgruppen: an Lehrende, die über eine Lehrgenehmigung, aber nicht über einen pädagogischen Studienabschluss verfügen und an Interessierte, die das Masterstudium "Gesundheit/Pflege - Berufspädagogik" aufnehmen möchten, aber noch keine pädagogischen Module absolviert haben. Ziel dieses Moduls ist eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit zentralen Prinzipien und Begriffen der beruflichen Bildung, der Pflegedidaktik und anderer Didaktiken beruflicher Bildung sowie der Reflexion eigener Lern- und ggf. Lehrerfahrungen. Im Mittelpunkt des Moduls stehen Lehr-Lern-Arrangements des Lernorts Schule. Die Inhalte werden über einen kasuistischen Ansatz erarbeitet. Die Teilnehmenden werden von Anfang an mit Hilfe des Reflexionsmodells EDAMA (Aeppli/Lötscher 2016) für eine systematische kritische Analyse und Reflexion der eigenen Lernbiografie und ggf. des eigenen pädagogischen Handelns begleitet. Workload: insgesamt 125 Stunden (Kontaktzeit 70 Stunden, 7 Präsenztage und 4 Termine im Onlineformat, Übungen in Selbstregie ca. 25 Stunden, Leistungsnachweis: Portfolio 30 Stunden).

#### *Modul II: Schulpraxisphase - Erkundung pädagogischer Handlungsfelder*

Modul II richtet sich ebenfalls an Lehrende, die über eine Lehrgenehmigung, aber nicht über einen pädagogischen Studienabschluss verfügen und an Interessierte, die das Masterstudium "Gesundheit/Pflege - Berufspädagogik" aufnehmen möchten, aber noch keine pädagogischen Module absolviert haben. Teilnahmevoraussetzung ist die Teilnahme am Modul I. Im Rahmen der Schulpraxisphase in diesem Modul lernen die Teilnehmenden unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen an Pflegeschulen, Unterricht theoriegeleitet unter Beachtung aktueller pflegefachdidaktischer und pflegefachlicher Erkenntnisse sowie curricularer Vorgaben und inklusiver Ansätze zu hospitieren. Sie analysieren und reflektieren systematisch kriteriengeleitet den Unterricht und ziehen Schlussfolgerungen für ihr (zukünftiges) pädagogisches Handeln (vgl. EDAMA-Modell

Modul I). Bei der Reflexion geht es vorrangig um Interaktion und Beziehungsgestaltung im Unterricht und die Annäherung an die Rolle als Lehrer:in und für Teilnehmer:innen mit Unterrichtserfahrung um die Reflexion eigener Handlungsmuster und pädagogischer Routinen. Portfolioaufgaben ermöglichen eine Binnendifferenzierung, sodass beide Zielgruppen, entsprechend ihren Erfahrungen, von der Hospitation profitieren können. Workload: Insgesamt 125 Stunden (Die Hospitationen an der Pflegeschule (Praxiszeit 50 Stunden) werden über Onlineseminare (Kontaktzeit 30 Stunden) und durch gezielte Portfolioaufgaben (45 Stunden) begleitet.).

### *Modul III: Berufseinstieg - Gezielte Begleitung für einen erfolgreichen Start*

Die Berufseinstiegsphase wird in der einschlägigen Literatur als besondere Herausforderung für Berufseinsteiger:innen beschrieben. In dieser berufsbiographisch bedeutsamen Phase müssen die Berufseinsteiger:innen bereits von Beginn an die volle Verantwortung für ihr berufliches Handeln übernehmen. Die spezifischen Erfahrungen in der Berufseinstiegsphase, die zwischen einem und drei Jahren dauert, prägen gleichsam das spätere Berufsleben (vgl. Keller-Schneider 2006, 1f.; Grunder/Vettinger/Scherer 2008, 213ff.), in deren Folge eine „erste Manifestation stabiler Identität“ erkennbar wird (Reiber 2015, 63). Diese Identität bildet den Ausgangspunkt für die weitere individuelle berufliche Entwicklung (vgl. Hericks 2008, 101). Häufig erleben sich Berufseinsteiger:innen als auf sich allein gestellt, um den vielfältigen, an sie herangetragenen Aufgaben zu begegnen und diese zu bewältigen.

Das Modul III richtet sich in erster Linie an Berufseinsteiger:innen mit einem pädagogischen Masterabschluss. Zudem an Lehrende mit einer Lehrgenehmigung, aber ohne pädagogischen Studienabschluss, die die Module I und II absolviert haben. Hauptziel des Moduls ist es, den Übergang in den Beruf nach einem (pädagogischen) Masterstudium zu erleichtern und damit dem sogenannten „Praxisschock“ vorzubeugen. Es geht um die Stärkung der Teilnehmenden in der Phase des Berufseinstiegs, insbesondere um die Stärkung ihrer Rolle als Lehrer:innen. Insgesamt soll mit diesem Modul die persönliche berufliche Entwicklung als Lehrer:in gefördert werden, auch um einen vorzeitigen Ausstieg aus dem Lehrberuf entgegenzuwirken. Der erste Schwerpunkt konzentriert sich auf das pädagogische Handeln auf der Mikroebene und befasst sich mit den direkten Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden. Der zweite Schwerpunkt bezieht sich auf Themen, die die Mesoebene betreffen, insbesondere die Gestaltung von Rahmenbedingungen und Strukturen, die ein unterstützendes Umfeld für pädagogisches Handeln auf der Mikroebene schaffen. Workload: insgesamt 175 Stunden (Präsenztermine 80 Stunden; Onlinetermine 36 Stunden, gegenseitige Hospitationen 12 Stunden, Selbstlernphase 47 Stunden).

### *Modul IV: Stressbewältigung und Achtsamkeit - Gesundheit von Lehrer:innen stärken*

Stress und die damit verbundene psychische Beanspruchung sind Alltagsphänomene. Es ist bekannt, dass anhaltende Stressbelastung und kumulative negative psychische Beanspruchung zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen können. Eine Berufsgruppe, für die sich seit langem eine eigene Forschungstradition zu Gesundheit, Belastung und Beanspruchung entwickelt hat, sind Lehrkräfte (z. B. Rothland 2013; Terhart, Bennewitz/Rothland 2014). Sind Lehrkräfte von negativer psychischer Beanspruchung betroffen, so hat dies nicht nur individuelle Folgen, sondern steht – wie inzwischen auch in einzelnen Studien empirisch belegt werden konnte – im Zusammenhang mit einer verminderten Unterrichtsqualität sowie schlechteren Leistungen der Schüler:innen (Klusmann et al. 2006; Klusmann, Richter/Lüdtke 2016) und ist somit auch von gesellschaftlichem und bildungspolitischem Interesse. Eine aktuelle Studie von Rahner und Luderer (2022) kann Belastungen für Pflegelehrer:innen nachweisen: „Die Lehrenden in der Pflege gaben unterschiedlich starke berufliche Belastungen an. Hauptaspekte sind Rahmenbedingungen, hohe Arbeitslast, Fehlverhalten

und Probleme von Schüler\_innen sowie die Zusammenarbeit mit Kolleg\_innen und der Schulleitung.“ (ebd., 1). Die Forschung zur Gesundheit von Lehrkräften zeigt auch, dass präventive und gesundheitsfördernde Maßnahmen Belastungen reduzieren können (vgl. Bauer 2019, 139).

Das vierte Modul greift diese Erkenntnisse auf und richtet sich an alle Lehrenden an Pflegeschulen. Im Vergleich zu allgemeinen Stressbewältigungskursen, die z. B. durch Krankenkassen angeboten werden, geht das Modul auf die spezifischen Herausforderungen und Belastung für Pflegelehrer:innen ein. Das Modul basiert auf dem Mindfulness-Based Stress Reduction-Programm (MBSR), einem evidenzbasierten Programm, das entwickelt wurde, um Menschen dabei zu helfen, mit ihren verschiedenen Lebensherausforderungen und Stress besser umgehen zu können (vgl. Welling, unveröffentlichtes Manuskript). Die Teilnehmenden werden geschult, ihre je eigenen spezifischen Belastungen im Lehrer:innenberuf zu erkennen und effektive Strategien zur Förderung der Gesundheit zu entwickeln – dem Thema Achtsamkeit wird dabei besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Durch eine eingehende Betrachtung von Stress und seinen Auswirkungen auf die Gesundheit werden die Teilnehmer:innen in die Lage versetzt, Stressauslöser und individuelle Stressreaktionen zu identifizieren. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Entwicklung der Fähigkeit, persönliche Stressmuster zu erkennen und bewusst damit umzugehen. Darüber hinaus werden Techniken vermittelt, um stressverschärfende Gedanken zu identifizieren und konstruktiv zu bewältigen. Die Fortbildung adressiert zudem schwierige Kommunikationssituationen, um die interpersonellen Fähigkeiten der Lehrer:innen zu stärken, und legt großen Wert darauf, dass die Teilnehmenden ihre eigenen Grenzen nicht nur wahrnehmen, sondern auch Wege erkunden, um auf gesunde Weise mit diesen Grenzen umzugehen. Workload: insgesamt 75 Stunden, davon Kontaktzeit 30 Stunden (davon 8 x 2,5 Stunden im Onlineformat und ein Präsenztage), Übungen in Selbstregie (ca. 45 Stunden)

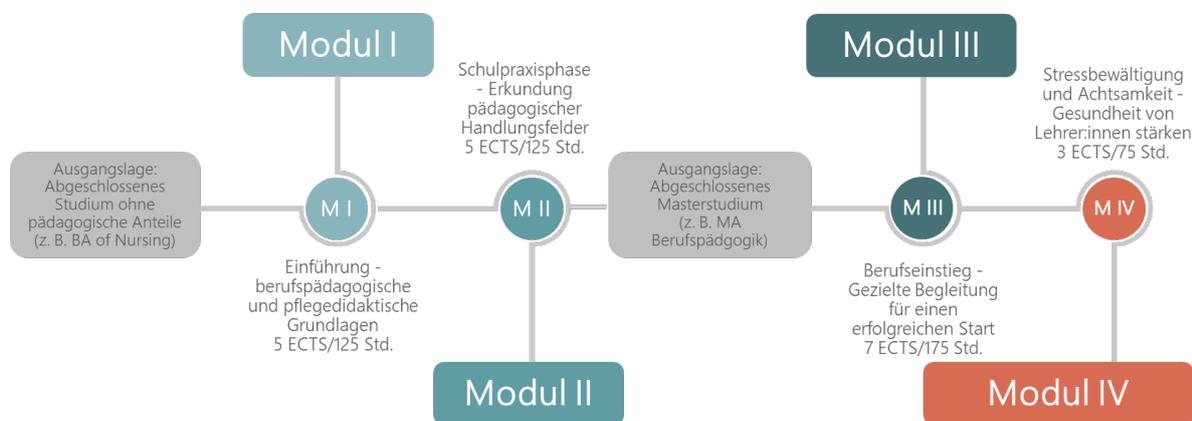


Abbildung 2: Mögliche Timeline zum Fortbildungsprogramm

### 3. Entwicklung des Fortbildungsprogramms

Die Konzeption des Fortbildungsprogramms basiert auf einer gründlichen Recherche und Analyse der aktuellen Situation in der Lehrer:innenbildung für Pflegeberufe in Berlin. Die Arbeitsschritte zur Entwicklung des Fortbildungsprogramms sind in Abbildung 3 dargestellt. Der Begründungsrahmen und die übergeordneten Schwerpunkte wurden aus zentralen Referenzdokumenten der Lehrer:innenbildung abgeleitet. Zur strukturellen und inhaltlichen Konzeption und Ausgestaltung des Programms fanden insgesamt sieben Arbeitstreffen im Projektteam als auch mit externen Bildungsexpert:innen statt (vgl. Abb. 3). Hervorzuheben sind dabei die Arbeitstreffen mit der

Campusleiterin Personal Angela Hendrych und der Pädagogischen Referentin für curriculare Weiterentwicklung PD Dr. Yvonne Lehmann des BBG Berliner Bildungscampus für Gesundheitsberufe, die neben der fachlichen Beratung bei der Erstellung des Kurskonzeptes auch eine Befragung im Kollegium des BBG zur Ermittlung des Bedarfs und der Erwartungen an eine hochschulische Fortbildung durchgeführt haben. Zudem wurden Lehrer:innen und Student:innen des Masterstudiengangs Berufspädagogik Gesundheit/Pflege an der EHB hinsichtlich ihrer Interessen, aber auch in Bezug auf mögliche Hürden bezüglich einer Teilnahme am Fortbildungsprogramm befragt. Diese Ergebnisse wurden mit Vertreter:innen der SenWGP besprochen. Parallel dazu fanden erste Gespräche mit dem Zentrum für Fort- und Weiterbildung (ZFW) der EHB zur Finanzierung, Kostenkalkulation und praktischen Umsetzung des Programms statt. Neben der inhaltlichen Ausgestaltung des Programms, konnten so auch die Umsetzungsbedingungen in die Entwicklung der Module einfließen. Die konkrete Kostenplanung ist derzeit in Erarbeitung und wird voraussichtlich zu Beginn des kommenden Jahres zur Verfügung stehen.



Abbildung 3: Entwicklung des Fortbildungsprogramms

## 4. Didaktische Begründungslinien

### 4.1 Professionstheoretische Begründungen

Professionstheoretische Überlegungen zum pädagogischen Handeln werden häufig über die Trias von kompetenz-, struktur- und (berufs-)biografischer Perspektive aufgespannt (Terhart 2011; Fabel-Lamla 2018). Die oben skizzierten „nicht-traditionellen“ Wege in den Lehrer:innenberuf legen eine biografische Perspektive nahe. In der Regel haben Lehrer:innen an Pflegeschulen unterschiedliche berufliche Identitäten erworben, z. B. als Pflegenden und als Lehrer:innen für den Pflegeberuf (Altmeppen/Bohrer/Walter im Erscheinen). Diese unterschiedlichen (beruflichen) Identitäten nehmen Einfluss auf das pädagogische Handeln (Herzberg/Walter 2023, 554 f.). Dass auch weitere biografische Vorerfahrungen das professionelle Handeln von Lehrer:innen beeinflussen, ist vielfach belegt (u.a. Reh/Schelle 2010, Ostermann-Vogt 2011). Der Einfluss bezieht sich auf biografische Ressourcen und Sinnquellen, Verletzungsdispositionen und Fehlerquellen professionellen Handelns, die, wenn sie nicht reflexiv eingeholt werden, in einen Circulus vitiosus mit Fallencharakter führen

und die Identität der angehenden Lehrer:innen unterlaufen können (Schütze 2000, 67 u. 86f.). Fabel-Lamla betont daher die Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Lehrer:innenbildung:

*„Die tiefgreifende Involvierung der Person der pädagogischen Professionellen in seiner Tätigkeit macht daher eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie erforderlich, um eigene biografische Anteile am professionellen Handeln wirksam kontrollieren, die biografischen Ressourcen nutzbar machen und Habitussensibilität ausbilden zu können.“ (Fabel-Lamla 2018, 87)*

Strukturtheoretische Professionstheorien betonen zudem die Komplexität und Offenheit von Unterrichtssituationen und die in sich widersprüchlichen antinomischen Anforderungen (u. a. Helsper 2016, Combe/Kolbe 2008). Für die Pflegedidaktik wird diese professionstheoretische Sicht auf Unterricht weiter spezifiziert: „[...] die Studienabsolventen/-innen [sind] so auszubilden, dass sie fähig sind, in Kenntnis grundlegender pflege- und bezugswissenschaftlicher Wissensbestände sowie pflegedidaktischer Theorien, Modelle, Konzepte und Methoden die Spezifika pflegerischen Handelns zu analysieren, zu reflektieren und die sich daraus ergebenden Bildungsanforderungen didaktisch und begründet für Lern- und Lehrprozesse zu transformieren. Darüber hinaus besteht die Zielsetzung darin, das dialektische Verhältnis von Reflexion und Können sowohl im eigenen Handeln zu berücksichtigen als auch bei den Lernenden anzubahnen.“ (KMK 2019, S. 88) Hier wird eine Spezifik im professionellen Handeln von Lehrer:innen für Pflegeberufe angesprochen: der doppelte Handlungsbezug. Sowohl das Handeln der Lehrenden als auch das der Lernenden, ist in diesem Verständnis durch eine grundsätzliche Offenheit, eine damit einhergehende Ungewissheit und konstitutive Antinomien gekennzeichnet (siehe auch Böhnke/Straß 2006; Seltrecht 2015).

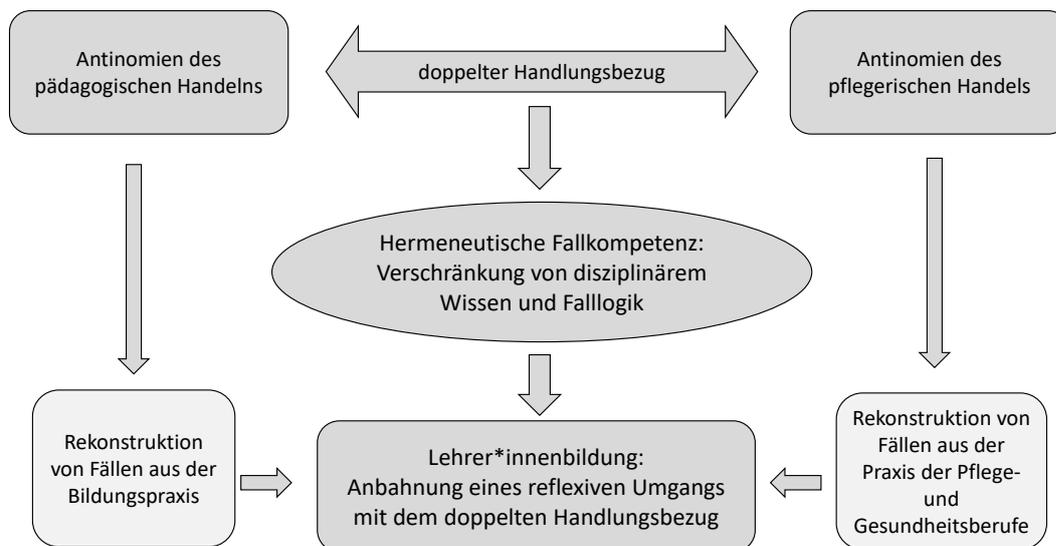


Abbildung 4: Der doppelte Handlungsbezug (vgl. Walter/Dütthorn 2019, 13)

Der doppelte Handlungsbezug kann zu Verstrickungen und zu einer Potenzierung paradoxaler Anforderungen führen, da Lehrer:innen neben der Unterrichtssituation auch die beruflichen Handlungssituationen, die Gegenstand des Unterrichts sind, reflexiv bearbeiten müssen (vgl. Walter/Dütthorn 2019, 12 ff.). Dies stellt insbesondere für noch unerfahrene Lehrer:innen eine Herausforderung dar, da diese noch keine Routinen mit spannungsreichen und ungewissen Situationen entwickeln konnten. Aber auch erfahrene Lehrer:innen können durch die Umbrüche in der Pflegebildung – unter anderem Pflegeberufereform, Digitalisierung, zunehmend internationale Auszubildende – Irritationen in ihren Routinen erleben.

Für das Fortbildungskonzept stellt sich die Frage, wie biografische Erfahrungen der Teilnehmer:innen, das skizzierte professionelle Handlungsverständnis und der doppelte Handlungsbezug in das Lehrkonzept integriert werden können. Eine vielversprechende Möglichkeit bietet die rekonstruktive Arbeit mit authentischen Fällen, die sowohl auf die Bildungspraxis als auch auf die Praxis des pflegerischen Handelns ausgerichtet ist (u. a. Altmeppen/Unger 2020).

## 4.2 Didaktische Prinzipien und Gestaltung

Die Konzeption des Fortbildungsprogramms folgt dem Ansatz des kasuistischen und erfahrungsbezogenen Lernens, das auf realen Fällen basiert und den Teilnehmenden ermöglicht, ihr Verständnis durch praktische Erfahrungen zu vertiefen. Die Kompetenzorientierung des Programms zielt darauf ab, nicht nur theoretisches Wissen zu vermitteln, sondern auch die Entwicklung praktischer Fähigkeiten und die Anwendung des Gelernten im realen Kontext zu fördern. Darüber hinaus bietet Peer Learning als kollaborativer Lernansatz in diesem Programm den Lernenden die Möglichkeit, voneinander zu lernen und ihre unterschiedlichen Perspektiven einzubringen. Die Umsetzung erfolgt im Blended-Learning-Lehrformat, einer Kombination aus Präsenzunterricht und Online-Lernen. Als besondere Umsetzungsvariante des Blended Learning werden Flipped Classroom-Elemente integriert. Die Besonderheit des Flipped Classroom liegt in der Umkehrung der klassischen Funktionen von asynchronen Selbstlern- und synchronen Präsenzphasen.

### 4.2.1 Kasuistisches und erfahrungsbezogenes Lernen

In den vergangenen Jahren wurden vielfältige kasuistische Lehr-Lern-Arrangements für die Lehrer:innenbildung publiziert und zum Teil auch evaluiert (u. a. Berndt et al. 2017; Hummrich et al. 2016; Pieper et al. 2014). Unterschieden werden können beispielsweise problemlösende, praxisanalysierende und rekonstruktive Verfahren (vgl. Schmidt/Wittek 2021). Insbesondere die Rekonstruktion authentischer Materialien eröffnet einen reflexiven Zugang zum pädagogischen Handeln und kann Anlass für produktive Irritationen sein und die professionelle Urteilsbildung unterstützen (u. a. Brinkmann 2021; Rosenberger 2021; Kunze/Dzengel/Wernet 2014).

Grundsätzlich lassen sich zwei Herangehensweisen an Fallmaterialien unterscheiden, in denen sich auch der oben genannte doppelte Handlungsbezug widerspiegelt: *Fremdfälle*, in denen sich das Handeln erfahrener Lehrender spiegelt, und *selbsterlebte Fälle*, die die Lehrer:innen aus ihrer Unterrichtspraxis mit an den Lernort Hochschule bringen.

|                                | <b>Fremdfälle</b>  | <b>selbsterlebte Fälle</b>  |
|--------------------------------|--|---|
| <b>Ausbildungspraxis</b>       | bspw. Unterrichtsvideos von erfahrenen Lehrenden, Wort- und Beobachtungsprotokolle, Unterrichtsmaterialien, Produkte von Lernenden                                     | bspw. Eigenvideos oder verschriftlichte Reflexionen aus der schulpraktischen Studie, Ergebnisse aus dem Lernprozess |
| <b>Praxis der Pflegeberufe</b> | Materialien, die Ausgangspunkt von Lernsituationen werden, bspw. Ergebnisse von Berufsfeldanalysen, Erfahrungsberichte von Patient:innen, Narrativa von Auszubildenden | berufsbiografische Reflexionen  |

In welcher Weise etwas „zum Fall“ wird und bearbeitet werden kann, hängt auch mit der Materialität der Fälle zusammen. Dies können beispielsweise Videos, dichte Beschreibungen, Wortprotokolle oder Unterrichtsmaterialien sein. Hinsichtlich der Fremdfälle für die Ausbildungspraxis liegen bereits

reichhaltige Materialien aus dem Drittmittelprojekt „TUD-Sylber Unterrichtsvideos zur Entwicklung hermeneutischer Fallkompetenz in der Lehrer\*innenbildung“ vor (Ertl-Schmuck/Altmeppen 2019; URL\_1). Auch der Zugang zu authentischen Fällen aus der Praxis der Pflegeberufe lässt sich leicht herstellen, beispielsweise über die Handlungssituationen aus dem CurAP-Projekt (Bohrer/Altmeppen/Junghahn 2021; URL\_2). Selbst erlebte Fälle aus der Ausbildungspraxis können über Narrativa, Verfahren des Szenischen Lernens oder Lernprodukte aus dem eigenen Unterricht in die Module einfließen. In den Modulen werden die unterschiedlichen Fallmaterialien sowie selbsterlebte Fälle und Fremdfälle aufeinander bezogen, so dass während der Seminartage auf vielfältige Weise Mikroformen des Praxisbezugs hergestellt werden können.

#### 4.2.2 Kompetenzorientierung

Der Bezug zur Kompetenzorientierung für die Gestaltung der Module ist in zweierlei Hinsicht bedeutsam:

- zum einen werden in den einzelnen Modulen Kompetenzen ausgewiesen, die sich auf das pädagogische Handeln beziehen,
- zum anderen ist die Kompetenzorientierung, als zentrales berufsdidaktisches Prinzip, Gegenstand der Module.

In Anlehnung an den FQR-Pflegedidaktik (Walter/Dütthorn 2019) und die Rahmenlehrpläne für die neue Pflegeausbildung (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020), liegt den Modulen ein dispositionaler Kompetenzbegriff zugrunde. Wir verstehen Kompetenzen als individuelle „Handlungsvoraussetzung, die in selbstorganisierten, subjektorientierten Bildungsprozessen erworben bzw. erweitert werden“ (Walter/Dütthorn 2019, 16). Kompetenzen sind in diesem Verständnis an Personen gebunden (Subjektbezug) und zeigen sich in konkreten Handlungssituationen (Kontext- und Handlungsgebundenheit).

Darüber hinaus liegt der vorliegenden Konzeption eine weitestgehend anerkannte Kompetenzdefinition der OECD zugrunde, die sowohl die kognitiven als auch die stärker handlungsbezogenen Aspekte mit einbezieht und als Grundlage für die Entwicklung von Fort- und Weiterbildungskursen der EHB dient: „Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen). Eine Kompetenz ist also zum Beispiel nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das“ (OECD zit. nach Gnahs 2007, 21f.).“ (Ribeiro/Weyer 2016, 11)

Die Kompetenzorientierung dieses Fortbildungsprogramms weist Bezüge zum kasuistischen und erfahrungsbezogenen Ansatz auf. Sie zeigt sich unter anderem in der Subjekt- und Handlungsorientierung der Modulbeschreibungen. Die Formulierung der Kompetenzen erfolgte in Anlehnung an den FQR-Pflegedidaktik (Walter/Dütthorn 2019).

#### 4.2.3 Peer-Learning

Das Fortbildungsprogramm ist darauf ausgerichtet, den Teilnehmenden kollaboratives Lernen durch den Peer-Learning-Ansatz zu ermöglichen. Der Peer-Learning-Ansatz kann als ein populärer pädagogischer Ansatz bezeichnet werden (Kleiber/Zeitler 1999), dessen Wirkungen auf angehende Lehrkräfte mittlerweile auch empirisch fokussiert werden (Strauß/Rohr 2019, 107). Peers nehmen im Peer-Learning-Prozess unterschiedliche Rollen ein: Sie sind Lernende und gleichzeitig Lehrende, Arbeitspartner:innen, Feedbackgeber:innen und Feedbackempfänger:innen. Dabei können sie von

den unterschiedlichen Perspektiven der anderen profitieren und gleichzeitig durch Erfolgserlebnisse in der Wissensvermittlung eine positive Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit erfahren. Für die Teilnehmenden ergibt sich zudem ein Effekt in doppelter Hinsicht, wenn sie durch eigene positive Erfahrungen während der Fortbildung zukünftig Peer-Learning bei ihren Schüler:innen initiieren und begleiten können (ebd.). Für das vorliegende Fortbildungsprogramm ist insbesondere die spezifische Form des Peer-Supports von Bedeutung. Peer-Support ist unterstützend angelegt: ‚Gleichgesinnte‘ unterstützen und beraten sich themenorientiert und arbeiten gemeinsam an Problemen (Schmidt 2002). Ziel der Fortbildung ist es, von Anfang an feste Tandems zu bilden, die über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten (z. B. für die kollegialen Hospitationen), um den Peer-Support langfristig aufzubauen. Ein Beispiel ist die kollegiale Unterstützung von weniger erfahrenen Lehrenden durch erfahrene Lehrende.

#### 4.2.4 Blended-Learning

Das Fortbildungsprogramm ist als Blended-Learning-Lehrformat konzipiert, bei dem sich digitale Einheiten mit Präsenzphasen abwechseln. Im Rahmen dieses Blended-Learning-Formats werden Präsenz- und Online-Lernen zusammengeführt (vgl. z. B. Bernard 2014; Anthony et al. 2020). Die Kombination von Präsenz- und Online-Angeboten ermöglicht es, die Vorteile des jeweiligen Lehrformats zu nutzen bzw. dessen Nachteile zu vermeiden. Mit der digitalen Vermittlung der Lerninhalte (z. B. durch Videoaufzeichnungen, PPT-Folien, Podcasts), können die Teilnehmenden des Programms flexibel und entsprechend ihrer je eigenen Bedürfnisse, Lernrhythmen und ihres eigenen Tempos darauf zugreifen – wann und wie oft sie wollen. In den Präsenzveranstaltungen hingegen wird die Interaktion und der Austausch mit den Teilnehmer:innen im Mittelpunkt stehen. Nicht zuletzt werden räumliche Ressourcen geschont (vgl. Vaughan 2007). Zudem werden Anteile des Blended-Learning-Formats als Flipped-Classroom-Elemente angeboten: In den Selbstlernphasen werden neue Inhalte (mit dem Ziel des Wissenserwerbs) von den Teilnehmenden weitestgehend eigenständig erarbeitet, sodass in der gemeinsamen Präsenzphase die durch den Wegfall der Informationsvermittlung gewonnene gemeinsame Lernzeit für die Bearbeitung anspruchsvollerer Lernziele (insbesondere Interaktion und Austausch zu den Inhalten sowie deren Anwendung und deren kritische Reflexion) aufgewendet werden kann. In der Konsequenz wird der Flipped-Classroom als sehr lernendenzentriertes Lehrformat beschrieben, das insbesondere aktives Lernen befördern soll (z. B. Aydin et al. 2021; Chen et al. 2018).

### 5. Beispiel für die konzeptionelle Ausgestaltung: Modul III „Berufseinstieg - Gezielte Begleitung für einen erfolgreichen Start“

Im Folgenden wird exemplarisch die konzeptionelle Ausgestaltung des Moduls III „Berufseinstieg - Gezielte Begleitung für einen erfolgreichen Start“ beschrieben. Zentrales Anliegen des Moduls ist es, den Berufseinstieg nach einem (pädagogischen) Masterstudium zu begleiten und damit die Weiterentwicklung der eigenen professionellen Kompetenzen als Lehrkraft zu unterstützen. Das Programm richtet sich daher hauptsächlich an Berufseinsteiger:innen, die an Pflegeschulen arbeiten. Darüber hinaus können auch berufserfahrene Lehrer:innen, die im Rahmen des Bestandsschutzes eine Lehrerlaubnis durch das Land Berlin erhalten haben, aber über keinen pädagogischen Masterabschluss verfügen, an dem Programm teilnehmen. Das Modul umfasst insgesamt 7 ECTS-Leistungspunkte, was einem Workload von 175 Zeitstunden entspricht. Für die vollständige Absolvierung des Moduls ist insgesamt ein Jahr vorgesehen. Die erfolgreiche Teilnahme am Programm wird durch ein Hochschulzertifikat bescheinigt. Für die Teilnahme an einzelnen

Veranstaltungen des Moduls werden Teilnahmebescheinigungen ausgestellt. Das Modul ist wie die anderen drei Module im Blended-Learning-Format konzipiert:

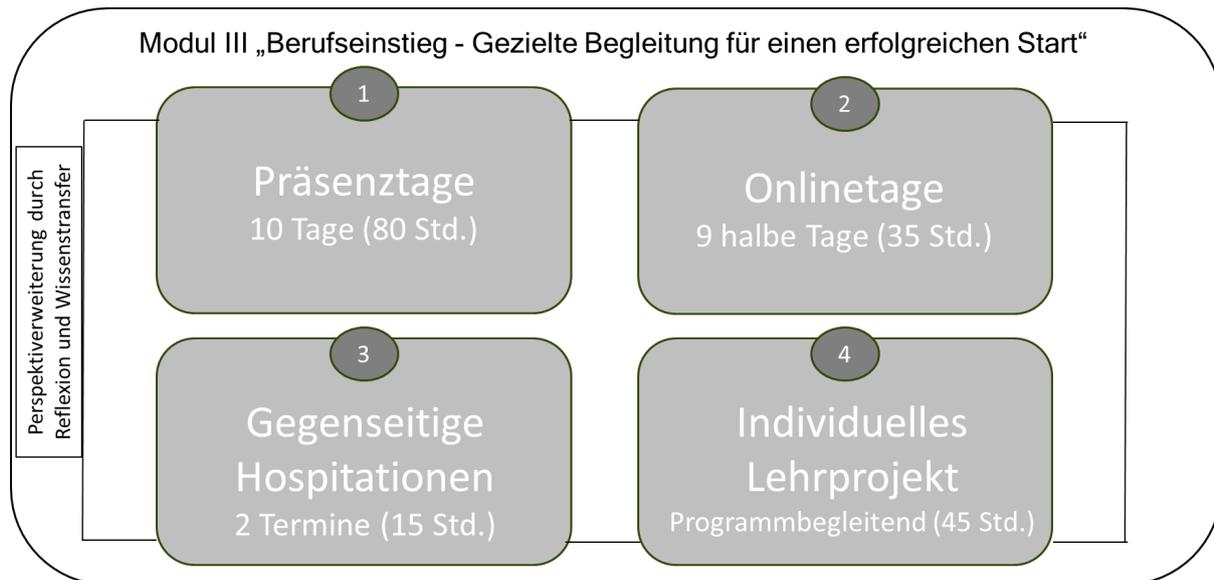


Abbildung 3: Übersicht zu Modul 3 - „Berufseinstieg - Gezielte Begleitung für einen erfolgreichen Start“

Das Modul besteht aus vier integrierten Bausteinen und bietet eine Kombination aus theoretischer Fundierung, praktischer Umsetzung und eigenständiger Anwendung des Gelernten. Die Bausteine orientieren sich am FQR-Pflegedidaktik (Walter/Dütthorn 2019) und nehmen insbesondere die Kompetenzen der Mikro- und Mesoebene des pädagogischen Handelns auf. Sie bieten somit eine umfassende Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten der pädagogischen Praxis und schaffen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Präsenz- und Online-Lernen. Mit insgesamt 80 Stunden Präsenzunterricht (Seminartage), 35 Stunden Online-Unterricht, 15 Stunden gegenseitiger Hospitation und 45 Stunden Selbststudium ist der Workload so strukturiert, dass eine effektive und flexible Teilnahme möglich ist. Die Seminartage sind unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten gewidmet und haben reflexiven Charakter in enger Anbindung an das eigene pädagogische Handeln. Kasuistisch wird an erfahrungsbezogenen Fällen der Teilnehmenden gearbeitet, die eine Auffrischung und Ergänzung des Wissens sowie eine Reflexion ermöglichen. Der Online-Unterricht basiert jeweils auf einem digitalen Input, einer asynchronen Aufgabe und einem sich anschließenden kollegialen Austausch/kollegialer Beratung (angeleitet und selbständig). Gegenseitige kollegiale Hospitationen und anschließende Reflexionsgespräche (in Lehrendentandems); ggf. unterstützt durch Videographie, ermöglichen einen kollegialen Austausch auf Augenhöhe. Das Modul schließt mit der Bearbeitung eines pädagogisch-didaktischen Lehrprojekts ab, das am Ende des Moduls im Rahmen eines großen Lehrprojekttags präsentiert wird.

Die folgende Modulübersicht fasst die Details des Moduls III zusammen:

| <b>Modulbeschreibung</b>   |                       |                              |
|--|-----------------------|------------------------------|
| <b>Modul-Nr.:</b> M III  | <b>ECTS-Punkte:</b> 7 | <b>Workload:</b> 175 Stunden |
| <b>Modul-Titel:</b> Berufseinstieg - Gezielte Begleitung für einen erfolgreichen Start   |                       |                              |
| <b>Zielgruppe:</b> Lehrende, die über einen pädagogischen Masterabschluss verfügen und Lehrende, die über eine Lehrgenehmigung, nicht aber über einen pädagogischen Studienabschluss verfügen und die die Module I und II absolviert haben   |                       |                              |
| <b>Gesamtziel und Bedeutung des Moduls bezogen auf die berufliche Qualifikation:</b>   |                       |                              |
| <p>Zentrales Anliegen des Moduls ist es, den Berufseinstieg nach einem (pädagogischen) Masterstudium zu begleiten und damit die Weiterentwicklung der eigenen professionellen Kompetenzen als Lehrkraft zu unterstützen. Das Programm richtet sich daher hauptsächlich an Berufseinsteiger:innen, die an Pflegeschulen arbeiten. Schwerpunkt 1 fokussiert das pädagogische Handeln auf der Mikroebene und bezieht sich auf die direkte Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Auf dieser Ebene stehen individuelle Lehr-Lern-Interaktionen im Vordergrund. Schwerpunkt 2 fokussiert Themen, die eher die Mesoebene betreffen – insbesondere die Gestaltung von Rahmenbedingungen und Strukturen, die ein unterstützendes Umfeld für das pädagogische Handeln auf der Mikroebene schaffen.</p>   |                       |                              |
| <b>Modulinhalte:</b>   |                       |                              |
| <p>Schwerpunkt 1: Mikroebene pädagogischen Handelns</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kritische Ausbildungssituationen/Herausfordernde Bedingungen im Unterricht</li> <li>▪ Classroom-Management</li> <li>▪ Diversität und Heterogenität</li> <li>▪ Sprache und sprachsensibler Unterricht</li> <li>▪ Pädagogische Diagnostik</li> <li>▪ Unterrichtsmethoden und didaktische Hebel</li> <li>▪ Digitales Lehren und Lernen</li> <li>▪ Kollegiale gegenseitige Hospitation</li> <li>▪ Pädagogisch-didaktisches Lehrprojekt</li> </ul> <p>Schwerpunkt 2: Mesoebene pädagogischen Handelns</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulnahe Curriculumsentwicklung</li> <li>▪ Kompetenzorientiertes Prüfen/Prüfungskultur</li> <li>▪ Stärkung von Teamstrukturen und Zusammenarbeit</li> <li>▪ Modelle und Gelingensbedingungen für Lernortkooperation</li> </ul> |                       |                              |
| <b>Veranstaltungsformat:</b> Blended Learning (Präsenzveranstaltungen, Online-Lernen, gegenseitige kollegiale Hospitation, Selbstlernphasen zur Gestaltung eines pädagogisch-didaktischen Lehrprojekts)  |                       |                              |
| <b>Kompetenzen:</b>  |                       |                              |
| (Mikroebene)   |                       |                              |
| Die Teilnehmenden...   |                       |                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ... identifizieren kritische Ausbildungssituationen, herausfordernde Bedingungen und Innovationsbedarfe im Unterricht und passen ihre (pflege)didaktisch-methodische Planung und Vorbereitung von Unterrichtsstunden unter Beachtung der Merkmale von Unterrichtsführung und Klassenmanagement an</li> </ul>  |                       |                              |

- ... wenden ihr Wissen auf diverse Lerngruppen unter Beachtung der Heterogenität der Lernendenmerkmale an und berücksichtigen die dafür notwendigen Modelle und Konzepte des adaptiven Umgangs mit heterogenen Lerngruppen
- ... integrieren Maßnahmen zur Sprachbildung in den Unterricht
- ... erweitern ihr Repertoire an Unterrichtsmethoden und didaktischen Hebeln, auch für digitale Lehr-Lern-Formate und wenden diese gezielt an

(Mesoebene)

Die Teilnehmenden...

- ... identifizieren und analysieren curriculare Entwicklungsbedarfe, initiieren curriculare Entwicklungsprozesse unter Zugriff auf (pflagedidaktische) Theorien und Modelle und Konzepte und entwerfen Curriculumbausteine
- ... identifizieren Entwicklungsbedarfe in der Lernortkooperation und gestalten Konzepte zur Weiterentwicklung mit entsprechenden Maßnahmen
- ... fördern und stärken kollegiale Teamstrukturen und Zusammenarbeit

## 5.1 Gegenseitige kollegiale Hospitation

Im Rahmen des Moduls III ist vorgesehen, dass sich die Teilnehmenden bereits zu Beginn des Moduls eine:n Tandempartner:in auswählen – sowohl für die gegenseitige kollegiale Hospitation als auch für die gegenseitige Unterstützung bei der Bearbeitung des pädagogisch-didaktischen Lehrprojekts. Mit der kollegialen Unterrichtshospitation findet ein Teil dieser Fortbildung dort statt, wo sie hinzielt: in den Unterricht. Die Tandempartner:innen reflektieren auf Augenhöhe ihr Unterrichtshandeln und dessen Wirkungen und erhalten so Unterstützung, den eigenen Unterricht auf der Basis konkreter Beobachtungsaspekte kritisch zu reflektieren. Zentrales Ziel ist es, das Unterrichtshandeln und damit die Unterrichtsqualität nachhaltig zu verbessern. Darüber hinaus zielen die Hospitationen darauf ab, die Feedbackkultur, die Kooperationskompetenz und die Teamfähigkeit der Teilnehmenden zu verbessern (vgl. z. B. Buhren 2011). Kernstück der kollegialen Unterrichtshospitation ist die kriteriengestützte Beobachtung des Unterrichts mit anschließendem Feedback durch den/die Tandempartner:in. Für die Durchführung der kollegialen Unterrichtshospitation erhalten die Teilnehmenden einen kriteriengestützten Beobachtungsbogen.

## 5.2 Pädagogisch-didaktisches Lehrprojekt

Im Rahmen der Bearbeitung eines pädagogisch-didaktischen Lehrprojekts geht es um den Transfer der im Fortbildungsprogramm erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in die eigene Unterrichtspraxis. Im Mittelpunkt des Lehrprojekts steht die eigenständige Planung, Durchführung und Auswertung einer eigenverantwortlich durchzuführenden Curricularen Einheit oder eines umfangreichen Unterrichtsblocks – angepasst an die jeweiligen individuellen Unterrichtskontexte und -herausforderungen. Die Teilnehmenden werden dazu ermutigt, aktiv und ganzheitlich curriculare und unterrichtliche Entwicklungsprozesse anzubahnen und zu gestalten. Im Rahmen des Lehrprojektes dokumentieren und reflektieren die Teilnehmenden in einer schriftlichen Dokumentation die einzelnen Schritte ihrer konzeptionellen Arbeit anhand einer selbst formulierten persönlichen Zielsetzung für das Lehrprojekt.

Um die Teilnehmenden bei der Bearbeitung des Lehrprojekts zu unterstützen, werden im Modul III sowohl in Präsenz- als auch in Onlineveranstaltungen verschiedene Austauschmöglichkeiten

angeboten. Ein wichtiger Bestandteil dieses Unterstützungsmechanismus ist die Tandempartnerschaft, in der sich die Teilnehmenden gegenseitig begleiten und unterstützen. Im Rahmen dieser Partnerschaft haben sie die Möglichkeit, sich gegenseitig zu hospitieren und Feedback zu den im Lehrprojekt erarbeiteten Unterrichtsstunden zu geben. Darüber hinaus erhalten die Teilnehmenden einen Leitfaden zur Vorbereitung, der sie gezielt auf die Bearbeitung ihres Lehrprojekts vorbereitet.

Auf den folgenden Seiten finden sich die Übersichten zu allen vier Modulen.

|   |                       |                              |
|---|-----------------------|------------------------------|
| <b>Modulbeschreibung M I</b>  |                       |                              |
| <b>Modul-Nr.:</b> M I   | <b>ECTS-Punkte:</b> 5 | <b>Workload:</b> 125 Stunden |
| <b>Modul-Titel:</b> Einführung - berufspädagogische und pflegedidaktische Grundlagen  |                       |                              |
| <p><b>Zielgruppe:</b> Lehrende, die über eine Lehrgenehmigung, nicht aber über einen pädagogischen Studienabschluss verfügen und Interessierte, die das Masterstudium "Gesundheit/Pflege - Berufspädagogik" aufnehmen möchten, aber noch keine pädagogischen Module absolviert haben</p>  |                       |                              |
| <p><b>Gesamtziel und Bedeutung des Moduls bezogen auf die berufliche Qualifikation:</b></p> <p>Das Hauptziel dieses Moduls ist die grundlegende Auseinandersetzung mit zentralen Prinzipien und Begriffen der beruflichen Bildung und der Pflegedidaktik sowie die Reflexion eigener Lern- und ggf. Lehrerfahrungen. Der Fokus liegt auf Lehr-Lern-Arrangements des Lernorts Schule, wobei die Inhalte kasuistisch erarbeitet werden. Es erfolgt eine erste disziplinäre Annäherung an pädagogisches Handeln am Lernort Schule. Die Teilnehmenden werden von Beginn an anhand des Reflexionsmodells EDAMA (Aeppli/Lötscher 2016) angeleitet, um eine systematische kritische Analyse und Reflexion der eigenen Lernbiografie und ggf. des eigenen pädagogischen Handelns vorzunehmen.</p> |                       |                              |
| <p><b>Modulinhalte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung</li> <li>▪ Kompetenzorientierung</li> <li>▪ Handlungsorientierung</li> <li>▪ Subjektorientierung</li> <li>▪ Situations-, Wissenschafts- und Persönlichkeitsprinzip</li> <li>▪ Exemplarität</li> <li>▪ Exemplarische Auseinandersetzung mit (einer) pflegedidaktischen Theorie/ einem Modell</li> <li>▪ Kritische Analyse und Reflexion der eigenen Lernbiografie und ggf. des eigenen pädagogischen Handelns (EDAMA-Modell)</li> </ul>  |                       |                              |
| <b>Veranstaltungsformat:</b> Blended Learning (Präsenzveranstaltungen, Online-Lernen, Übungen in Selbstregie)   |                       |                              |
| <p><b>Kompetenzen:</b> Die Teilnehmenden...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ...reflektieren ihre biografischen Lern- und ggf. Lehrerfahrungen</li> <li>▪ ...reflektieren ihre subjektiven Theorien zum Lernen und Lehren</li> <li>▪ ...verfügen über grundlegende Kenntnisse zu zentralen Prinzipien beruflicher Bildung und positionieren sich begründet zu diesen Prinzipien</li> <li>▪ ...rekonstruieren anhand authentischer Fallmaterialien die Spezifik pflegerischen Handelns und leiten Konsequenzen für Lehr-Lern-Arrangements ab</li> <li>▪ ...entwickeln auf Basis eines ausgewählten pflegedidaktisches Modelles Zugänge zu Lerngegenständen n der Pflegeausbildung</li> <li>▪ ...setzen sich mit dem Prinzip der Exemplarität auseinander</li> </ul>            |                       |                              |

## Modulbeschreibung M II

**Modul-Nr.:** M II

**ECTS-Punkte:** 5

**Workload:** 125 Stunden

**Modul-Titel:** Schulpraxisphase - Erkundung pädagogischer Handlungsfelder

**Zielgruppe:** Lehrende, die über eine Lehrgenehmigung, aber nicht über einen pädagogischen Studienabschluss verfügen und Interessierte, die das Masterstudium "Gesundheit/Pflege - Berufspädagogik" aufnehmen möchten, aber noch keine pädagogischen Module absolviert haben

### **Gesamtziel und Bedeutung des Moduls bezogen auf die berufliche Qualifikation:**

Teilnahmevoraussetzung ist die Teilnahme am Modul 1. Die Teilnehmenden werden angeleitet, gezielt und systematisch Unterricht zu hospitieren. Dabei werden aktuelle pflegedidaktische Erkenntnisse sowie curriculare Vorgaben und inklusive Ansätze berücksichtigt. Die systematische Analyse und Reflexion von Unterrichtskriterien ermöglicht es den Teilnehmenden, fundierte Schlussfolgerungen für zukünftige Unterrichtsplanungen zu ziehen. Darüber hinaus erfolgt eine Einführung in verschiedene Unterrichtsmethoden und -medien, Interaktionsformen im Unterricht sowie in die Reflexion der eigenen Rolle als Lehrperson.

### **Modulinhalte:**

- Gezielte und systematische Unterrichtsbeobachtung
- Sozialformen und Aktionsformen und ihr Einfluss auf institutionalisierte Lehr-Lern-Situationen
- Unterrichtsmethoden und -medien
- Interaktion und Beziehungsgestaltung im Unterricht
- Annäherung an die Rolle als Lehrer:in

**Veranstaltungsformat:** Hospitationen an der Pflegeschule (Praxiszeit 50 Stunden) werden über Onlineseminare (Kontaktzeit 30 Stunden) und durch gezielte Portfolioaufgaben (45 Stunden) begleitet.

### **Kompetenzen:**

Die Teilnehmenden...

- ... schätzen die Bedeutung und Wirkung verschiedener Medien und Methoden in Lehr-Lernsituationen ein
- ... nehmen Herausforderungen der medialen und methodischen Anwendung in Lehr-Lernsituationen wahr
- ... treten punktuell mit den Lernenden in Aushandlungsprozesse über Lernbedürfnisse, Lernbedarfe, Lernanforderungen und den Lernprozess
- ... gestalten erste pädagogische Interaktionen und Beziehungen zu den Lernenden
- ... verfügen über Feedback- und Bewertungskriterien, beobachten und beurteilen die pädagogischen Prozesse und den Lernzuwachs der Lernenden
- ... setzen sich kritisch mit der Rolle als Lehrende:r auseinander und nähern sich den Antinomien des pädagogischen Handelns an

| <b>Modulbeschreibung M III</b>   |                       |                              |
|--|-----------------------|------------------------------|
| <b>Modul-Nr.:</b> M III  | <b>ECTS-Punkte:</b> 7 | <b>Workload:</b> 175 Stunden |
| <b>Modul-Titel:</b> Berufseinstieg - Gezielte Begleitung für einen erfolgreichen Start   |                       |                              |
| <b>Zielgruppe:</b> Lehrende, die über einen pädagogischen Masterabschluss verfügen und Lehrende, die über eine Lehrgenehmigung, nicht aber über einen pädagogischen Studienabschluss verfügen und die die Module I und II absolviert haben   |                       |                              |
| <b>Gesamtziel und Bedeutung des Moduls bezogen auf die berufliche Qualifikation:</b>   |                       |                              |
| <p>Zentrales Anliegen des Moduls ist es, den Berufseinstieg nach einem (pädagogischen) Masterstudium zu begleiten und damit die Weiterentwicklung der eigenen professionellen Kompetenzen als Lehrkraft zu unterstützen. Das Programm richtet sich daher hauptsächlich an Berufseinsteiger:innen, die an Pflegeschulen arbeiten. Schwerpunkt 1 fokussiert das pädagogische Handeln auf der Mikroebene und bezieht sich auf die direkte Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Auf dieser Ebene stehen individuelle Lehr-Lern-Interaktionen im Vordergrund. Schwerpunkt 2 fokussiert Themen, die eher die Mesoebene betreffen – insbesondere die Gestaltung von Rahmenbedingungen und Strukturen, die ein unterstützendes Umfeld für das pädagogische Handeln auf der Mikroebene schaffen.</p>   |                       |                              |
| <b>Modulinhalte:</b>   |                       |                              |
| <p>Schwerpunkt 1: Mikroebene pädagogischen Handelns</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kritische Ausbildungssituationen/Herausfordernde Bedingungen im Unterricht</li> <li>▪ Classroom-Management</li> <li>▪ Diversität und Heterogenität</li> <li>▪ Sprache und sprachsensibler Unterricht</li> <li>▪ Pädagogische Diagnostik</li> <li>▪ Unterrichtsmethoden und didaktische Hebel</li> <li>▪ Digitales Lehren und Lernen</li> <li>▪ Kollegiale gegenseitige Hospitation</li> <li>▪ Pädagogisch-didaktisches Lehrprojekt</li> </ul> <p>Schwerpunkt 2: Mesoebene pädagogischen Handelns</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulnahe Curriculumsentwicklung</li> <li>▪ Kompetenzorientiertes Prüfen/Prüfungskultur</li> <li>▪ Stärkung von Teamstrukturen und Zusammenarbeit</li> <li>▪ Modelle und Gelingensbedingungen für Lernortkooperation</li> </ul> |                       |                              |
| <b>Veranstaltungsformat:</b> Blended Learning (Präsenzveranstaltungen, Online-Lernen, gegenseitige kollegiale Hospitation, Selbstlernphasen zur Gestaltung eines pädagogisch-didaktischen Lehrprojekts)  |                       |                              |
| <b>Kompetenzen:</b>  |                       |                              |
| (Mikroebene)   |                       |                              |
| Die Teilnehmenden...   |                       |                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ... identifizieren kritische Ausbildungssituationen, herausfordernde Bedingungen und Innovationsbedarfe im Unterricht und passen ihre (pflege)didaktisch-methodische Planung und Vorbereitung von Unterrichtsstunden unter Beachtung der Merkmale von Unterrichtsführung und Klassenmanagement an</li> </ul>  |                       |                              |

- ... wenden ihr Wissen auf diverse Lerngruppen unter Beachtung der Heterogenität der Lernendenmerkmale an und berücksichtigen die dafür notwendigen Modelle und Konzepte des adaptiven Umgangs mit heterogenen Lerngruppen
- ... integrieren Maßnahmen zur Sprachbildung in den Unterricht
- ... erweitern ihr Repertoire an Unterrichtsmethoden und didaktischen Hebeln, auch für digitale Lehr-Lern-Formate und wenden diese gezielt an

(Mesoebene)

Die Teilnehmenden...

- ... identifizieren und analysieren curriculare Entwicklungsbedarfe, initiieren curriculare Entwicklungsprozesse unter Zugriff auf (pflagedidaktische) Theorien und Modelle und Konzepte und entwerfen Curriculumbausteine
- ... identifizieren Entwicklungsbedarfe in der Lernortkooperation und gestalten Konzepte zur Weiterentwicklung mit entsprechenden Maßnahmen
- ... fördern und stärken kollegiale Teamstrukturen und Zusammenarbeit

| <b>Modulbeschreibung M IV</b>   |                       |                             |
|---|-----------------------|-----------------------------|
| <b>Modul-Nr.:</b> M IV  | <b>ECTS-Punkte:</b> 3 | <b>Workload:</b> 75 Stunden |
| <b>Modul-Titel:</b> Stressbewältigung und Achtsamkeit - Gesundheit von Lehrer:innen stärken   |                       |                             |
| <b>Zielgruppe:</b> Alle Pflegelehrer:innen  |                       |                             |
| <p><b>Gesamtziel und Bedeutung des Moduls bezogen auf die berufliche Qualifikation:</b></p> <p>Das Modul basiert auf dem Programm Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR). Ziel ist es, den Teilnehmenden Methoden zur achtsamkeitsbasierten Stressreduktion zu vermitteln. Die Teilnehmer:innen lernen, Stressauslöser und -reaktionen zu identifizieren, persönliche Stressmuster zu erkennen und stressverschärfende Gedanken zu bewältigen. Darüber hinaus werden Strategien für den Umgang mit schwierigen Kommunikationssituationen und die Wahrnehmung sowie Erkundung eigener Grenzen vermittelt. Ergänzend zu den grundlegenden Zugängen des MBSR wird mit den Teilnehmenden spezifisch an den (selbst erlebten) Belastungen des Lehrer:innenseins an einer Pflegeschule gearbeitet.</p> |                       |                             |
| <p><b>Modulinhalte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Belastungen von Lehrer:innen an Pflegeschulen</li> <li>▪ Stress und Gesundheit</li> <li>▪ Stressauslöser und Stressreaktionen</li> <li>▪ persönliche Stressmuster erkennen</li> <li>▪ stressverschärfende Gedanken erkennen und lernen, damit umzugehen</li> <li>▪ schwierige und herausfordernde Kommunikationssituationen</li> <li>▪ Identifikation eigener Grenzen und Umgang damit</li> </ul>  |                       |                             |
| <b>Veranstaltungsformat:</b> Online-Lernen (synchron und asynchron)   |                       |                             |
| <p><b>Kompetenzen:</b> Die Teilnehmenden...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ... reflektieren das Spannungsfeld von pädagogischen Ansprüchen einerseits und dem persönlich pädagogisch Machbaren sowie den persönlichen Belastungsgrenzen andererseits</li> <li>▪ ... identifizieren persönliche Stressauslöser, Stressreaktionen und Stressmuster</li> <li>▪ ... kennen ausgewählte Kommunikationstheorien und verwenden diese zur systematischen Beschreibung und Analyse von (herausfordernden) kommunikativ-interaktiven Aspekten von Lehr-Lern-Prozessen und Klassen- und Konfliktmanagement</li> </ul>  |                       |                             |

## Literatur

- Altmeppen, S., Bohrer, A., Walter, A. (angenommen, erscheint 2024). Lehrer\*innenbildung im Spannungsfeld von Biografie und Profession – eine empirische Analyse zu (berufs-)biografischen Reflexionen. In: Brühe, R. von Gahlen-Hoops, W. (Hrsg.). Handbuch Pflegedidaktik eine Systematik und disziplinäre Standortbestimmung.
- Altmeppen, S., Unger, A. (2020). Das Verhältnis von Wissen und Fall: Wie Studierende reale Unterrichtsvideos deuten. In: Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung. In: Hauenschild, K., Schmidt-Thieme, B., Wolf, D., Zourelidis, S. (Hrsg.): Videografie in der Lehrer\*innenbildung – Aktuelle Zugänge, Herausforderungen, Potenziale. Universitätsverlag Hildesheim: Online: <https://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/forschen-publizieren/publizieren/universitaetsverlag/verlagsprogramm/publikation-im-universitaetsverlag/?lsfid=41709&cHash=8e5d042487ae4e80d2b4e1013b99728f> [15.12.2023]
- Anthony, B., Kamaludin, A., Romli, A., Raffei, A. F. M., Phon, D. N. A. L. E., Abdullah, A., Ming, G. L. (2022). Blended Learning Adoption and Implementation in Higher Education: A Theoretical and Systematic Review. *Technology, Knowledge and Learning*, 27(2), 531–578. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09477-z>
- Aydin, M., Okmen, B., Sahin, S., Kilic, A. (2020). THE META-ANALYSIS OF THE STUDIES ABOUT THE EFFECTS OF FLIPPED LEARNING ON STUDENTS' ACHIEVEMENT. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 33–51. <https://doi.org/10.17718/tojde.849878>
- Bauer, J. F. (2019). Personale Gesundheitsressourcen in Studium und Arbeitsleben. Transaktionales Rahmenmodell und Anwendung auf das Lehramt. Wiesbaden: Springer.
- Benner, I. (2021). Die Relevanz beruflicher Erfahrungen. Über das Fachhochschulstudium zum Lehrberuf. In: Klomfaß, S., Epp, A. (Hrsg.). Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf – Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 250–263.
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87–122. <https://doi.org/10.1007/s12528-013-9077-3>
- Berndt, Constanze; Häcker, Thomas; Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2017). Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhnke, U., Straß, K. (2006). Die Bedeutung der kritisch-rekonstruktiven Fallarbeit in der LehrerInnenbildung im Berufsfeld Pflege. In: *PrInterNet* 04/06, S. 197–205.
- Bohrer, A., Altmeppen, S., Junghahn, M.-L. (Hrsg.) (2021). Themenspezifische didaktische Impulse für die neue Pflegeausbildung – eine Handreichung aus dem Berliner Projekt CurAP, S. 2–14. Online: [https://www.eh-berlin.de/fileadmin/Redaktion/2\\_PDF/FORSCHUNG/Projekt\\_CurAP/Didaktische\\_Impulse\\_Handreichungen/Themenspezifische\\_didaktische\\_Impulse\\_fuer\\_die\\_neue\\_Pflegeausbildung\\_2021.pdf](https://www.eh-berlin.de/fileadmin/Redaktion/2_PDF/FORSCHUNG/Projekt_CurAP/Didaktische_Impulse_Handreichungen/Themenspezifische_didaktische_Impulse_fuer_die_neue_Pflegeausbildung_2021.pdf) [15.12.2023]
- Brinkmann, M. (2021). Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichtenkönnens. In: Leonhard, T., Herzmann, P., Košinár, J. (Hrsg.). „Grau, theurer Freund,

ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster, New York: Waxmann, S. 21–40.

Brühe, R. (2021). Begleitete Berufseinmündung: Mentoring-Programm zur Unterstützung von Pflegelehrer\_innen in der Berufseinmündung. Online: [https://kathonrw.de/fileadmin/media/weiterbildung/weiterbildungskurse/Begleitete\\_Berufseinmuendung\\_Mentoring\\_Programm/2021\\_09\\_30\\_Curriculum\\_BBE\\_20.01.23.pdf](https://kathonrw.de/fileadmin/media/weiterbildung/weiterbildungskurse/Begleitete_Berufseinmuendung_Mentoring_Programm/2021_09_30_Curriculum_BBE_20.01.23.pdf) [03.11.2023]

Buhren, C. (2011). Kollegiale Hospitation, Kronach: Carl Link.

Bundesgesetzblatt (2017). Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (Pflegeberufereformgesetz–PflBRefG). Online: [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F\\*\[%40attr id%3D'bgbl117s2581.pdf'\]#\\_bgbl\\_%2F%2F\\*\[%40attr id%3D'bgbl117s2581.pdf'\]\\_1598880124414](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F*[%40attr id%3D'bgbl117s2581.pdf']#_bgbl_%2F%2F*[%40attr id%3D'bgbl117s2581.pdf']_1598880124414) [15.12.2023]

Chen, J., Wang, M., Kirschner, P. A., Tsai, C.-C. (2018). The Role of Collaboration, Computer Use, Learning Environments, and Supporting Strategies in CSCL: A Meta-Analysis. Review of Educational Research, 88(6), 799–843. <https://doi.org/10.3102/0034654318791584>

Combe, A., Kolbe, F. U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W., Böhme, J. (Hrsg.). Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 857–875.

Darmann-Finck, I., Baumeister, A. (2022). Fortbildungsbedarf von Pflegelehrerinnen und Pflegelehrern. In: Kögler, K., Weyland, U., Kremer, H. H. (Hrsg.). Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 275–291.

Ertl-Schmuck, R., Altmeyen, S. (2019). Projektbeschreibung (Abschlussbericht): Unterrichtsvideos zur Entwicklung hermeneutischer Fallkompetenz in der Lehrer/innenbildung. Online: <https://tudresden.de/gsw/ew/ibbd/gp/forschung/forschungsprojekte/abgeschlossene-forschungsprojekte/unterrichtsvideos-zur-entwicklung-hermeneutischer-fallkompetenz-in-der-lehrer-innenbildung> [15.12.2023].

Euler, D., Eckart, S. (2020). Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Online: [www.chance-ausbildung.de/heterogenitaet/hintergruende](http://www.chance-ausbildung.de/heterogenitaet/hintergruende) [15.12.2023].

Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biografische Professionsansatz zum Lehrerberuf – Zur Relevanz einer biografischen Perspektive in der Lehrerbildung. In: Böhme, J., Cramer, C., Bressler, C. (Hrsg.). Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? – Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 82–100.

Fachkommission nach § 53 PflBG (2020). Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16560> [15.12.2023]

Heinemann, A. M. B. (2023). „Die Kunst des Lehrers kompliziert zu denken“ – über der Notwendigkeit einer differenzsensiblen Professionalisierung in der beruflichen [Bildung. bwp@Spezial](https://www.bwp@Spezial). Online: [https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/heinemann\\_bwpat-ph-at2.pdf](https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/heinemann_bwpat-ph-at2.pdf) [15.12.2023]

Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, M., Marotzki, W., Mieg, H. A. (Hrsg.). Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 50–62.

Herzberg, H., Walter, A. (2023). Zur Professionalität von Lehrenden in den Gesundheitsfachberufen. In: Darmann-Finck, I., Sahmel, K.-H. (Hrsg.). Pädagogik im Gesundheitswesen. Berlin: Springer, S. 553–569.

Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) [15.12.2023]

Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M., Meier, M. (Hrsg.) (2016). Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS.

Igl, G. (2019). Gesetz über die Pflegeberufe (Pflegeberufegesetz – PflBG), Praxiskommentar, 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: medhochzwei.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik) (2019a). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [15.12.2023].

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik) (2019b). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.05.2019. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) [15.12.2023]

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik) (2012). Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_12\\_06-Vorbereitungsdienst.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf) [15.12.2023]

Kunze, K., Dzengel, J., Wernet, A. (2014). Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung: Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In: Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K., Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.). Was der Fall ist – Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 37–58.

Ostermann-Vogt, B. (2011). Biografisches Lernen und Professionalität. Lernprozesse von Lehrenden in Pflegeberufen. Wiesbaden: VS Verlag.

Bundesgesetzblatt (2017). Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (Pflegeberufereformgesetz–PflBRefG). Online : [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F\\*\[%40attr\\_id%3D'bgbl117s2581.pdf'\]#\\_bgbl\\_%2F%2F\\*\[%40attr\\_id%3D'bgbl117s2581.pdf'\]\\_1598880124414](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F*[%40attr_id%3D'bgbl117s2581.pdf']#_bgbl_%2F%2F*[%40attr_id%3D'bgbl117s2581.pdf']_1598880124414) [15.12.2023]

Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K., Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.). Was der Fall ist – Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Rahner, M., Luderer, C. (2022). Belastungserleben von Lehrenden in der Gesundheits- und Krankenpflege. Eine qualitative Erhebung. Pflege (2022), 1–10, Hogrefe.

- Reh, S., Schelle, C. (2010). Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte orientierter Lehrforschung. In: Krüger, H.-H., Marotzki, W. (Hrsg.). Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 391–411.
- Reiber, K. (2015). Berufseinstieg in die Pflegepädagogik. Eine empirische Analyse von beruflichem Verbleib und Anforderungen. Lage: Jacobs Verlag.
- Ribeiro, K., Weyer, E. (2016). Rahmenkonzept Zertifikatskurse – Handreichung für die Gestaltung von Kursplänen an der Weiterbildungseinrichtung der Evangelischen Hochschule Berlin, Berlin.
- Rosenberger, K. (2021). Zur Bedeutung der Kontingenzthematik für die Schulpraktischen Studien. In: Leonhard, T., Herzmann, P., Košinár, J. (Hrsg.). „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster, New York: Waxmann, S. 41–58.
- Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen (2., vollständig überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Schmidt, B. (2002). Peer-Intervention – Peer-Involvement – Peer-Support: Möglichkeiten und Grenzen peergestützter Ansätze für die Prävention riskanter Drogenkonsumformen in der Partyszene. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Drogenkonsum in der Partyszene: Entwicklungen und aktueller Kenntnisstand (S. 127-140). Köln.
- Schmidt, R., Wittek, D. (2021). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In: Wittek, D., Rabe, T., Ritter, M. (Hrsg.). Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 171 –190.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit mit Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1. Jg., H. 1, S. 49–96. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-280748>
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014). Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Online: [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07\\_BerWiP/2014\\_Basiscurriculum\\_BWP.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf) [15.12.2023]
- Seltrecht, A. (2015). Der doppelte Fallbezug – Herausforderung in der Lehramtsausbildung in der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege. In: Jenewein, K., Henning, H. (Hrsg.). Kompetenzorientierte Lehrerbildung: neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 209–227.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBFJ) 2021. Handbuch Vorbereitungsdienst. Handreichung und Materialien für die zweite Phase der Lehrkräftebildung. Online: [file:///D:/Desktop/handbuch\\_vorbereitungsdienst-6.pdf](file:///D:/Desktop/handbuch_vorbereitungsdienst-6.pdf) [15.12.2023]
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023). Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). <http://dx.doi.org/10.25656/0>

Strauß, S., Rohr, D. (2019). Peer-Learning in der Lehrer\*innenbildung - In: Journal für LehrerInnenbildung 19 (2019) 3, S. 106-116 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-181567 - DOI:10.25656/01:18156

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W., Tippelt, R. (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57, Beiheft, S. 202–224. Weinheim: Beltz. URN: urn:nbn:de:0111-opus-70958 - DOI: 10.25656/01:7095

Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.) (2014). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2., überarb. u. erw. Aufl.). Münster: Waxmann.

Vaughan, N. (2007): Perspectives on Blended Learning in Higher Education: International Journal on E-Learning. 6 (1), pp. 81-94. Chesapeake, VA: AACE.

Walter, A., Dütthorn, N. (2019) (Hrsg.). Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik. Deutsche Gesellschaft Pflegewissenschaft, Sektion Hochschullehre und Sektion Bildung. Online: [https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/03/2019\\_02\\_20-FQR-Ver%C3%B6ffentlichung\\_ES.pdf](https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/03/2019_02_20-FQR-Ver%C3%B6ffentlichung_ES.pdf) [20.12.2023]

Welling, K. Kurzinformationen zum MBSR-Kurs nach Dr. Jon Kabat-Zinn. Unveröffentlichtes Manuskript.

Internetadressen:

URL\_1:

<https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/gp/forschung/forschungsprojekte/abgeschlossene-forschungsprojekte/unterrichtsvideos-zur-entwicklung-hermeneutischer-fallkompetenz-in-der-lehrer-innenbildung> [15.12.2023]

URL\_2:

<https://www.eh-berlin.de/forschung/curriculare-arbeit-der-pflegeschulen-in-berlin-curap/curap-materialien-1-2> [15.12.2023]