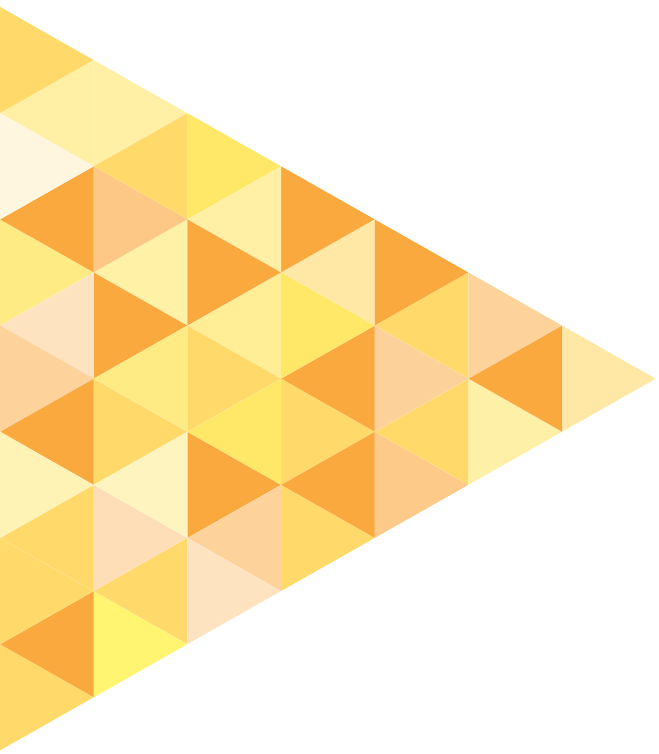


Tanja Kienitz

Die Ermöglichungsdidaktik in der Weiterbildung zur Praxisanleitung am Beispiel „Förderung der emotionalen Kompetenz“



VET | 01101001
REPOSITORY
| 01010001101

Zitiervorschlag:

Kienitz, Tanja: Die Ermöglichungsdidaktik in der Weiterbildung zur Praxisanleitung am Beispiel „Förderung der emotionalen Kompetenz“. Version 1.0 Bonn, 2024.

Online: https://res.bibb.de/vet-repository_782570.

© Bundesinstitut für Berufsbildung, 2024

Version 1.0

Juli 2024

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung

Friedrich-Ebert-Allee 114-116

53113 Bonn

Internet: www.vet-repository.info

E-Mail: repository@bibb.de

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernimmt das BIBB keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



CC Lizenz

Der Inhalt dieses Werkes steht unter Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International).

Weitere Informationen finden sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Diese Netzpublikation wurde bei der Deutschen Nationalbibliothek angemeldet und archiviert:

urn:nbn:de:0035-vetrepository-782570-3

Masterarbeit zum Thema:

Die Ermöglichungsdidaktik in der Weiterbildung zur Praxisanleitung am Beispiel „Förderung der emotionalen Kompetenz“

Tanja Kienitz*

Abstract:

Im Jahr 2020 wurden mit Inkrafttreten des neuen Pflegeberufgesetzes (PflBG) weitreichende Änderungen in der Pflegeausbildung umgesetzt. So gibt es nun erstmalig eine bundesweit einheitlich geregelte generalistische Ausbildung mit dem Abschluss zum Pflegefachmann/ zur Pflegefachfrau / zur Pflegefachperson. Ziel dieser generalistischen und bundesweit einheitlichen Ausbildung ist die Steigerung der Attraktivität und Qualität der Pflegeberufe.

Pflegefachpersonen stehen häufig vor erheblichen emotionalen Herausforderungen, die neben hohen fachlichen und körperlichen Anforderungen auftreten können. Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Weiterbildung zur Praxisanleitung in der Pflege und legt dabei einen besonderen Fokus auf die emotionale Kompetenz. Sie untersucht, ob das Thema emotionale Herausforderungen in der Weiterbildung zur Praxisanleitung ausreichend berücksichtigt wird und ob der Einsatz der Ermöglichungsdidaktik ein geeignetes Mittel zur Aneignung emotionaler Kompetenz sein kann.

Die Ergebnisse einer systematischen Literaturanalyse weisen zum einen auf ein noch relativ unerforschtes Gebiet hin, zum anderen wird deutlich, dass die Förderung emotionaler Kompetenz ein zentraler Bestandteil der Weiterbildung zur Praxisanleitung sein sollte, um Praxisanleitende zu befähigen, professionell mit emotionalen Belastungen umzugehen und gleichzeitig Auszubildende darin zu unterstützen, emotionale Kompetenz zu entwickeln.

Basierend auf den bisherigen Erkenntnissen der Literaturanalyse, wurde in ein praxisnahes Beispiel einer Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz unter Berücksichtigung der Ermöglichungsdidaktik erstellt. Deutlich wird, dass die Ermöglichungsdidaktik ein geeignetes Mittel zur Förderung emotionaler Kompetenz in der Weiterbildung zur Praxisanleitung sein kann. Zudem können die Ergebnisse als Grundlage für weitere Untersuchungen genutzt werden.

* Tanja Kienitz: RPTU Kaiserslautern-Landau; Master-Fernstudiengang „Erwachsenenbildung“

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	4
Abkürzungsverzeichnis	5
Einleitung.....	6
1. Einführung	8
1.1 Hintergrund	9
1.2 Problemstellung und Zielsetzung	12
1.3 Aufbau der Arbeit	13
2. Grundlagen zur emotionalen Kompetenz von Praxisanleitenden in der Pflegausbildung und Pflegeweiterbildung.....	14
2.1 Verortung der Weiterbildung zur Praxisanleitung.....	16
2.2 Die Rolle der Praxisanleitenden in der generalistischen Pflege	18
2.3 Kompetenz und Emotionen	20
2.4 Bedeutung der emotionalen Kompetenz in der Pflege.....	23
3. Theoretisches Verständnis zur Ermöglichungsdidaktik	25
3.1 Grundlagen der Ermöglichungsdidaktik	25
3.2 Einbindung der Ermöglichungsdidaktik in die Weiterbildung zur Praxisanleitung.....	28
3.3 Anwendung der Ermöglichungsdidaktik am Beispiel von emotionalen Herausforderungen in der Pflege	30
4. Fragestellungen und Hypothesen	33
5. Methodisches Vorgehen	35
5.1 Literaturrecherche	35
5.2 Recherche von Curricula der Weiterbildung zur Praxisanleitung	38
6. Ergebnisse.....	39
6.1 Analyseergebnisse der Literaturrecherche	40
Metastudien	40
Umgang mit emotionalen Herausforderungen.....	41

Förderung der emotionalen Kompetenz.....	44
Zusammenfassende Betrachtung	48
6.2 Analyseergebnisse der Curricula.....	49
Deutsche Krankenhausgesellschaft (DKG).....	52
Bayern	53
Brandenburg	54
Hessen	56
Mecklenburg-Vorpommern	57
Rheinland-Pfalz	58
Schleswig-Holstein	59
Zusammenfassende Betrachtung	60
6.3 Entwicklung eines Vorschlags für eine Lerneinheit zur Förderung der emotionalen Kompetenz unter Anwendung der Ermöglichungsdidaktik.....	61
7. Resümee	65
7.1 Zusammenfassung.....	65
7.2 Limitationen.....	69
7.3 Ausblick	70
8. Literaturverzeichnis.....	71
Anlage 1: Ergebnisse der Literaturrecherche	79
Anlage 2: Auszüge aus Empfehlungen der DKG und Curricula einzelner Bundesländer.....	81

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zusammenhang der Förderung emotionaler Kompetenz von Praxisanleitenden und Auszubildenden.....	15
Abbildung 2: Infokasten Praxisanleitung	17
Abbildung 3: Regeln des LENA-Lehr-/Lernmodells	31
Abbildung 4: Die S.P.A.S.S Methodenkriterien.....	32
Abbildung 5: Infokasten zu den Suchsträngen der Literaturrecherche	36
Abbildung 6: Learning Out Loud Zyklus	54
Abbildung 7: Umsetzungsschritte der Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz.....	65

Abkürzungsverzeichnis

BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMG	Bundesministerium für Gesundheit
CIT	Critical Incident Technique
DBR	Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe
DKG	Deutsche Krankenhausgesellschaft
EFTP	emotionsfokussiertes Trainingsprogramm
iVR	immersive Virtual Reality
KAP	Konzentrierte Aktion Pflege
LENA	Lernmodell „lebendiges und nachhaltiges Lernen“
LoL	Learning out Loud
ME	Moduleinheit
MWBO PflB	Musterweiterbildungsordnung für Pflegeberufe
PflBG	Pflegeberufegesetz
PflAPrV	Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (Pflegeberufe-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung)
WIFI	Wirtschaftsförderungsinstitut Österreich

Einleitung

Was du mir sagst, vergesse ich.

Was du mir zeigst, daran erinnere ich mich.

Was du mich tun lässt, verstehe ich.

(Konfuzius)

Die Arbeit in der Pflege ist mit vielen emotionalen Herausforderungen verbunden. Vor allem die Auseinandersetzung mit Krankheit, Tod und Leid, aber auch ein hohes und oft körperlich anstrengendes Arbeitspensum tragen bei vielen Pflegefachpersonen zu erheblichem physischen und psychischen Stress- und Belastungsempfinden bei (Winter, 2019). Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, ist die Förderung emotionaler Kompetenz unerlässlich. Vor allem angehende Praxisanleitende sollten beim Erwerb dieser Zusatzqualifikation eine Förderung ihrer emotionalen Kompetenz erfahren.

Das neue Pflegeberufegesetz (PflBG), das 2020 in Kraft getreten ist, hat weitreichende Änderungen in der Pflegeausbildung umgesetzt. So gibt es nun erstmals eine bundesweit geregelte generalistische Pflegeausbildung zur Pflegefachfrau / zum Pflegefachmann. Die einschneidenden Veränderungen in der Pflegeausbildung bringen auch Neuerungen in den Pflegeweiterbildungen mit sich. So wurde die Dauer der Weiterbildung zur Praxisanleitung angehoben und der Tätigkeit als Praxisanleitende nun mehr Bedeutung zugeschrieben (PflBG, 2017).

Mit erfolgreichem Abschluss der Weiterbildung zur Praxisanleitung wird eine Zusatzqualifikation erworben, die die Praxisanleitenden dazu befähigt, Auszubildende in ihrer praktischen Ausbildung anzuleiten und sie bei der Entwicklung ihrer Fach- und Sozialkompetenz zu unterstützen. Für die Auszubildenden sind Praxisanleitende, als ihre praktisch Auszubildenden, die erste Ansprechperson in der Pflegepraxis – auch bei der Bewältigung emotionaler Herausforderungen (Klein et.al, 2021). Durch ihre besondere Position und der Doppelbelastung in ihrem Beruf, sollten Praxisanleitende daher über eine ausgeprägte emotionale Kompetenz und einen professionellen Umgang mit emotionalen Herausforderungen verfügen.

Die Ermöglichungsdidaktik eignet sich als pädagogischer Ansatz für die Weiterbildung zur Praxisanleitung, vor allem bei der Förderung emotionaler Kompetenz und damit zur Bewältigung emotionaler Herausforderungen. In diesem selbstverantwortlichen und aktiven Lernprozess können die angehenden Praxisanleitenden ihre individuellen

Bedürfnisse und Erfahrungen einbringen, diese reflektieren und so ihre Kompetenzen weiterentwickeln (Rolf Arnold, 2012b).

In dieser Arbeit wird untersucht, ob das Thema emotionale Herausforderungen in der Pflege, vor allem bei Praxisanleitenden, genügend Beachtung findet und ob Praxisanleitende in ihrer Weiterbildung eine ausreichende Förderung ihrer emotionalen Kompetenz erfahren. Es werden empirische Untersuchungen, die sich mit dem Thema auseinandersetzen sowie Empfehlungen, die daraus hervorgehen, vorgestellt. Im weiteren Verlauf wird untersucht, ob es in den zur Verfügung stehenden Curricula der Weiterbildung zur Praxisanleitung Ansätze gibt, die die Ermöglichungsdidaktik als praktikablen und nachhaltigen pädagogischen Ansatz einbeziehen. Ferner gilt es herauszufinden, wie dieser praktisch umgesetzt wird. Dazu werden in Deutschland verfügbare bundes- bzw. länder-spezifische curriculare Vorgaben ausgewertet. Aus den herausgearbeiteten Erkenntnissen wird anschließend ein Vorschlag als Praxisbeispiel für eine Lerneinheit zur Förderung der emotionalen Kompetenz unter Anwendung der Ermöglichungsdidaktik erstellt.

1. Einführung

Im Jahr 2020 trat das neue Pflegeberufegesetz (PflBG) in Kraft, welches zu weitreichenden Veränderungen in den Ausbildungsberufen des Pflegebereichs sowie in dessen Folge auch in den Pflegeweiterbildungen in Deutschland führte, so auch für die Weiterbildung zur Praxisanleitung (PflBG, 2017). Praxisanleitende¹ übernehmen den praktischen Teil der Pflegeausbildung, indem sie die Auszubildenden, aber auch neue Mitarbeitende in den Pflegeberufen unterstützen, ihr theoretisch erworbenes Wissen in die Praxis umzusetzen. Um dem Stellenwert der Praxisanleitung und den gesteigerten Anforderungen der neu eingeführten generalistischen Pflegeausbildung² gerecht zu werden, wurde die Weiterbildung zur Praxisanleitung auf einen Umfang von mindestens 300 Stunden sowie zusätzlich kontinuierliche, insbesondere berufspädagogische Fortbildungen im Umfang von mindestens 24 Stunden pro Jahr angehoben (§ 4, Abs. 3 Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe-PfIAPrV, 2018). Die Weiterbildung folgt dem Leitsatz *„am Ende [...] liegt das Gelingen daran, dass die Lehrenden und Praxisanleitenden jede Unterstützung bekommen, die nur denkbar ist“* (Jakobs & Vogler, 2020).

Eine erforderliche Voraussetzung zur Ausübung der Tätigkeit als Praxisanleitende ist der Erwerb einer speziellen Zusatzqualifikation, die mit einem erfolgreichen Abschluss der Weiterbildung zur Praxisanleitung verbunden ist. Die Weiterbildung kann nur mit einer abgeschlossenen Pflegefachausbildung und mindestens einem Jahr Berufserfahrung als Pflegefachperson angetreten werden. In dieser Weiterbildung werden die angehenden Praxisanleitenden auch pädagogisch geschult. Sie benötigen Lernstrategien und Lehrmethoden vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung, da ihnen später die Gestaltung des pflegepädagogischen Lernprozesses und des handlungsorientierten Lehrens überlassen wird, ebenfalls treffen sie die Entscheidung, welche didaktischen Lehr- und Lernarrangements sie einsetzen (Mamerow, 2021). Die Einführung des Begriffs der Lehr- und Lernarrangements verweist auf einen Perspektivwechsel, der die Lernenden in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt (Tippelt & Hippel, 2018).

Der Umgang mit zu pflegenden Menschen stellt Pflegefachpersonen, so auch Praxisanleitende, vor große Herausforderungen. Neben hohen Anforderungen und körperlichen Belastungen erleben sie oftmals herausfordernde emotionale Situationen, wie z.B. die

¹ Neben dem Begriff Praxisanleitende wird je nach Kontext auf die Begriffe Auszubildende bzw. Lehrende zurückgegriffen. Damit soll deutlich gemacht werden, dass Praxisanleitende sowohl praktische Tätigkeiten anleiten wie auch pädagogisch als Lehrende die Ausbildung unterstützen.

² „Die generalistische Pflegeausbildung befähigt dazu, Menschen aller Altersstufen in allen Versorgungsbereichen zu pflegen“ (s. URL: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/aeltere-menschen/berufsfeldpflege/neue-pflegeausbildungen> - Stand 19.09.23)

Auseinandersetzung mit dem Sterben, das Erleben von Unsicherheit, Überforderung, Ekel und Scham (Winter, 2019). Dieses Erleben kann zu einer so großen emotionalen Belastung werden, dass sogar ein Ausstieg auf dem Beruf in Erwägung gezogen wird. „Zeitverlust, persönliches Scheitern sowie Demotivation [...] birgt die Gefahr des endgültigen Ausstiegs aus der Ausbildung oder dem Erwerbsleben“ (Jasper et al., 2009, S. 7). Praxisanleitende arbeiten weiterhin als Pflegefachperson und erleben in ihrer eigenen Arbeitspraxis emotionale Herausforderungen, mit denen sie umgehen müssen. Zudem agieren sie als Vorbild für die Auszubildenden und sind häufig die erste Ansprechperson bei Herausforderungen und Problemen. Aus diesen Gründen sollten Praxisanleitende ein weitreichendes Maß an emotionaler Kompetenz in ihrer Weiterbildung erwerben. Vor allem in Hinblick auf ihre Vorbildfunktion müssen sie ihr Handeln konstruktiv-kritisch hinterfragen und ggfs. anpassen können (Klein et al., 2021).

Die Weiterbildung zur Praxisanleitung sollte daher einen Schwerpunkt auf die Förderung emotionaler Kompetenz legen. Die Ermöglichungsdidaktik, als eine handlungs- und erfahrungsbezogene Methode, könnte in diesem Zusammenhang dazu besonders geeignet sein. Es geht bei ihr nicht um die Vermittlung von Lerninhalten, sondern um einen begleiteten Aneignungsprozess, also um selbstgesteuertes Lernen (Arnold, 2012b; Arnold & Gómez Tutor, 2007). Ziel der Ermöglichungsdidaktik ist, den Lernweg aus den individuellen Zielsetzungen und Fähigkeiten selbst zu bestimmen (Hoffmann & Nuisli, 2020). Da Praxisanleitende mit vielen Vorerfahrungen in die Weiterbildung kommen und Lern- sowie Lebenserfahrung mitbringen, kommt die Ermöglichungsdidaktik als eine adäquate Methode in Betracht, um sich mit dem Thema emotionale Herausforderungen auseinanderzusetzen.

1.1 Hintergrund

Erstmalig wurde mit dem neuen PfIBG eine bundesweit einheitlich geregelte generalistische Ausbildung zum Pflegefachmann/ zur Pflegefachfrau³ eingeführt, in der die vormals getrennten Berufe der Altenpflege, der Gesundheits- und Krankenpflege sowie der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege zusammengeführt wurden; derzeit mit der Möglichkeit, sich im letzten Ausbildungsjahr zu spezialisieren (PfIBG, 2017). Mit dieser generalistischen und bundesweit einheitlichen Ausbildung soll die Attraktivität und Qualität der Pflegeberufe gesteigert und die Möglichkeit gegeben werden, *“Menschen aller*

³ In dieser Arbeit wird versucht, möglichst genderneutrale Formulierungen zu verwenden, z.B. wird in diesem Fall im weiteren Verlauf der Begriff Pflegefachperson verwendet. Falls es an einigen Stellen nicht möglich sein sollte, sei darauf hingewiesen, dass alle Gruppen von Menschen – auch wenn sie nicht explizit genannt sind – in die Formulierung einbezogen werden.

Altersstufen in den allgemeinen und speziellen Versorgungsbereichen der Pflege pflegen zu können“ (Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe-PfIAPrV, 2018)

Im Zuge dessen wurde auch der Stellenwert der Praxisanleitung in der generalistischen Pflegeausbildung angehoben, denn

„Aufgabe der Praxisanleitung ist es, die Auszubildenden schrittweise an die Wahrnehmung der beruflichen Aufgaben [...] heranzuführen, zum Führen des Ausbildungsnachweises nach § 3 Absatz 5 anzuhalten und die Verbindung mit der Pflegeschule zu halten. Die Praxisanleitung erfolgt im Umfang von mindestens 10 Prozent der während eines Einsatzes zu leistenden praktischen Ausbildungszeit, geplant und strukturiert auf der Grundlage des vereinbarten Ausbildungsplanes“ (§ 4, Abs. 1, PflAPrV, 2018).

Die Verankerung eines Mindestmaßes an geplanter und strukturierter Anleitung von einfachen bis hin zu hochkomplexen Pflegesituationen im Umfang von mindestens zehn Prozent während des praktischen Einsatzes der Auszubildenden wurde ebenfalls erst mit Inkrafttreten des neuen PflBG eingeführt. Weiterhin erfolgen während des praktischen Einsatzes der Auszubildenden situierte Praxisanleitungen, die auch durch andere Personen ausgeführt werden dürfen.

Praxisanleitende müssen sich als praktisch Auszubildende mit den Anforderungen und Zielen der Ausbildung zur Pflegefachperson auseinandersetzen und pädagogische Methoden anwenden können, um die Kompetenzen der Auszubildenden zu fördern. Auszubildende sind in besonderem Maße mit herausfordernden Situationen konfrontiert, da sie diese oftmals zum ersten Mal in ihrem Leben erfahren. Dies kann zu Unsicherheit, Angst und Ohnmacht, bis hin zur Handlungsunfähigkeit und zu Ausbildungsabbrüchen führen (Garcia-González & Peters, 2021). Praxisanleitende sind für die Auszubildenden die erste Ansprechperson für alle Belange, vor allem bei emotionalen Herausforderungen (Klein et al., 2021). Durch ein hohes Belastungserleben im Arbeitsalltag und zusätzlicher Lehraufgaben unterliegen sie einer Doppelbelastung. Hinzu kommt häufig eine mangelnde Unterstützung und Wertschätzung durch Vorgesetzte und aus dem Kollegenkreis (Rahner & Luderer, 2023). Die Auseinandersetzung mit emotionalen Herausforderungen während der praktischen Ausbildung wird bisher nur unzureichend durch die Praxisanleitenden unterstützt (Klimasch, 2022).

Die Arbeit in der Pflege stellt Pflegefachpersonen vor vielfältige Herausforderungen, zu denen, wie bereits erwähnt, auch emotionale Belastungen gehören. Diese wahrgenommenen emotionalen Belastungen können zu Beeinträchtigungen, wie Erschöpfung, Müdigkeit und Antriebslosigkeit bis hin zum Ausscheiden aus dem Beruf führen (Partsch & Einig, 2021). Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, ist eine Förderung

emotionaler Kompetenz unerlässlich. In Rückgriff auf Goleman (1997) wird in der vorliegenden Arbeit emotionale Kompetenz als Fähigkeit verstanden, eigene und fremde Gefühle einzuschätzen und entsprechend handeln zu können. Vor allem geht es darum, sich über das eigene emotionale Ausdrucksverhalten bewusst zu werden und darüber, wie dies andere Personen beeinflusst. Petermann und Wiedebusch (2017) sehen dies als strategische Steuerung des eigenen Verhaltens zum Herbeiführen gewünschter Reaktionen. Emotionale Kompetenz soll in dieser Arbeit als Konstrukt verstanden werden, welches sich aus unterschiedlichen Kompetenzen zusammensetzt. Auf zentrale Aspekte wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit hingewiesen (s. Kapitel 2.3).

Zum besseren Verständnis der Weiterbildung zur Praxisanleitung, wird in dieser Arbeit an verschiedenen Stellen auf die Ausbildung zur Pflegefachperson eingegangen. Praxisanleitende greifen als fertig ausgebildete Pflegefachpersonen auf ihre in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen, u.a. auf ihre bisher erworbene emotionale Kompetenz, zurück. Wird die emotionale Kompetenz während der Ausbildung nicht genügend gefördert, besteht das Risiko, dass die Praxisanleitenden größere Schwierigkeiten haben werden, an diese Kompetenz in der Weiterbildung zur Praxisanleitung anzuknüpfen und später ihre Auszubildenden darin zu unterstützen.

Es gibt eine große Bandbreite an Didaktiken mit denen es möglich ist, emotionale Kompetenz zu fördern. Als eine sehr geeignete Methode wird hier die Ermöglichungsdidaktik gesehen. Sie bietet die Chance, einen Raum zur Förderung emotionaler Kompetenz zu schaffen, insbesondere zur Bewältigung emotionaler Herausforderungen. Die Ermöglichungsdidaktik überwindet die frontale Vermittlung der Erzeugungsdidaktik mit ihrer engen Struktur, offeriert den Lernenden eine Orientierung und fördert deren selbstgesteuerte Aneignung (Arnold & Gómez Tutor, 2007).

Ziel der Ermöglichungsdidaktik ist es, den Lernweg aus den individuellen Zielsetzungen und Fähigkeiten selbst zu bestimmen, daher wird gerade in jüngster Zeit im Zusammenhang mit der Ermöglichungsdidaktik die Rolle der Lernbegleitung in der Weiterbildung betont (Hoffmann & Nuissl, 2020). Als handlungs- und erfahrungsbezogene Methode begleitet sie den Aneignungsprozess und trägt zum selbstgesteuerten Lernen bei (Arnold, 2012b; Arnold & Gómez Tutor, 2007). In der Weiterbildung zur Praxisanleitung kann so durch das Einbringen eigener Vorerfahrungen der Umgang mit emotionalen Herausforderungen gefördert werden. Es können individuelle Fähigkeiten, Lösungsstrategien und Handlungsabläufe erarbeitet werden. Reaktions- und Bewältigungsmuster werden selbstbestimmt und eigenständig eruiert und anschließend evaluiert, was zu einem Zuwachs an emotionaler Kompetenz führen kann.

1.2 Problemstellung und Zielsetzung

Praxisanleitende übernehmen vielfältige Aufgaben, die Jürgensen und Dauer (2021) in ihrer Handreichung beschreiben. Nachfolgend werden einige dieser Aufgaben aufgeführt: Neben der geplanten und strukturierten Anleitung der Auszubildenden stellen die Praxisanleitenden sicher, dass die Auszubildenden ihre Ausbildungsziele erreichen. Dazu sind regelmäßige Gespräche und die Vorbereitung auf anstehende Prüfungen notwendig. Sie unterstützen die Auszubildenden beim Führen ihres Ausbildungsnachweises und beurteilen sie mit einer qualifizierten Leistungseinschätzung. Die Praxisanleitenden bilden zudem das Bindeglied zur Pflegeschule; dabei halten sie regelmäßigen Kontakt und arbeiten eng mit der Schule zusammen. In praktischen Prüfungen treten sie als gleichberechtigt Prüfende auf. Praxisanleitende sollen die Auszubildenden in der Entwicklung ihrer Kompetenzen, wie u.a. die Entwicklung emotionaler Kompetenz, fördern und das Selbstlernen sowie die Eigenständigkeit unterstützen, indem sie Such- und Umwege als Lernchancen zulassen (BMFSFJ, 2014, 79 f.). Die Grundlagen zur Bewältigung dieser vielfältigen Aufgaben werden in der Weiterbildung zur Praxisanleitung gelegt. Ziel sollte es daher während der Weiterbildung sein, die angehenden Praxisanleitenden gezielt auf ihre Aufgaben vorzubereiten und ihnen geeignete Strategien an die Hand zu geben.

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die Förderung der emotionalen Kompetenz von Praxisanleitenden in ihrer Weiterbildung. Es wird die These aufgestellt, dass durch die Anwendung ermöglichungsdidaktischer Methoden eine gezielte Förderung emotionaler Kompetenz bei angehenden Praxisanleitenden erreicht werden kann. Dies bietet die Chance, dass Praxisanleitende sowie in deren Folge den Auszubildenden ein effektiverer Umgang mit emotionalen Herausforderungen gelingen kann. Dies könnte das Belastungsempfinden verringern und die Motivation steigern, im Pflegeberuf zu verbleiben.

Um einen Überblick über die derzeitige Gestaltung der Weiterbildung zur Praxisanleitung und die Auseinandersetzung mit emotionalen Herausforderungen von Pflegefachpersonen zu gewinnen, wird der Stand empirischer Untersuchungen ermittelt. Praxisanleitende werden in dieser Arbeit als Personen gesehen, die eine Schlüsselposition einnehmen, da sie die Auszubildenden in ihren ersten praktischen Pflegeerfahrungen unterstützen. Daher wird es hier als wichtig erachtet, dass Praxisanleitende selbst Unterstützung bei der Förderung ihrer emotionalen Kompetenz erfahren. Durch den neuen höheren Stellenwert der Weiterbildung zur Praxisanleitung, sollte ein stärkerer Fokus auf die Entwicklung emotionaler Kompetenz im Hinblick auf emotionale Herausforderungen gelegt werden. Im Rahmen der Weiterbildung zur Praxisanleitung soll daher nicht nur ein

Zugewinn von fachtheoretischem Wissen erreicht, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung und Perspektivenerweiterung der angehenden Praxisanleitenden gesteigert werden (s. auch Jürgensen & Dauer, 2021). Durch die Ermöglichungsdidaktik kann demnach der Freiraum zu eben dieser Persönlichkeitsentwicklung und Perspektivenerweiterung geschaffen werden. Hiermit wird den angehenden Praxisanleitenden die Chance eingeräumt, sich vertieft emotionale Kompetenz anzueignen. Der pädagogische Ansatz der Ermöglichungsdidaktik wird in diesem Zusammenhang als besonders zielführend gesehen, da er die angehenden Praxisanleitenden mit ihren Vorerfahrungen und in ihrer Selbständigkeit abholt und sie in ihrer Entwicklung fördert.

Intention dieser Arbeit ist, die Bedeutung der Förderung emotionaler Kompetenz in der Weiterbildung zur Praxisanleitung herauszuarbeiten und für eine Umsetzung unter Anwendung der Ermöglichungsdidaktik zu sensibilisieren. Wie dies gelingen kann, soll anhand eines auf Basis der Ergebnisse dieser Arbeit, erstellten Praxisbeispiels einer Lerneinheit vorgeschlagen werden.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im nächsten Kapitel (s. Kapitel 2) wird der Hintergrund der Weiterbildung zur Praxisanleitung beleuchtet und die Rolle der Praxisanleitenden in den Pflegekontext eingebettet. Neben einer Begriffsbestimmung von Emotion und Kompetenz wird deren Bedeutung im Pflegekontext herausgearbeitet. Dazu wird zunächst der Begriff der emotionalen Kompetenz erläutert und auf die Bedeutung für die Arbeit in der Pflege eingegangen. Anschließend wird sowohl die Weiterbildung zur Praxisanleitung beschrieben als auch auf die Inhalte und Methoden eingegangen, die sich zur Förderung emotionaler Kompetenz eignen.

Als weiterer Schwerpunkt wird in Kapitel 3 in die Ermöglichungsdidaktik eingeführt und ihr Einsatz in der Weiterbildung zur Praxisanleitung zur Förderung emotionaler Kompetenz anhand emotionaler Herausforderungen genauer analysiert. Hierzu werden zunächst Grundlagen der Ermöglichungsdidaktik erläutert und anschließend Potenziale der Ermöglichungsdidaktik für die Förderung emotionaler Kompetenz diskutiert. Abschließend werden konkrete Beispiele für die Umsetzung der Ermöglichungsdidaktik in der Weiterbildung zur Praxisanleitung vorgestellt.

Nach der theoretischen Einbettung werden in Kapitel 4 die Fragestellungen und Hypothesen vorgestellt sowie in Kapitel 5 die methodische Vorgehensweise näher erläutert. Mit Hilfe einer Literatur- und Dokumentenanalyse soll Aufschluss über den Umgang mit emotionalen Herausforderungen in den Pflegeberufen gewonnen werden. Zudem wird

betrachtet, ob und wie die Weiterbildung zur Praxisanleitung auf diesen Umgang mit emotionalen Herausforderungen vorbereitet bzw. emotionale Kompetenz fördert.

Anschließend werden in Kapitel 6 die Ergebnisse der Analyse dargestellt und an einem Beispiel ein Vorschlag für eine Lerneinheit entwickelt, wie mit Unterstützung der Ermöglichungsdidaktik die Förderung emotionaler Kompetenz bei emotionalen Hausforderungen in der Pflege gelingen kann.

In Kapitel 7 wird ein Resümee dieser Arbeit gezogen. Hierfür werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert. Es werden Schlussfolgerungen gezogen sowie Limitationen der Arbeit aufgezeigt. Der Ausblick skizziert mögliche zukünftige Forschungsfelder und -ansätze.

2. Grundlagen zur emotionalen Kompetenz von Praxisanleitenden in der Pflegeausbildung und Pflegeweiterbildung

Die Praxisanleitung ist ein wichtiger Bestandteil in der praktischen Ausbildungsphase der generalistischen Pflegeausbildung. Um die Praxisanleitung auszuüben, muss zuvor eine Zusatzqualifikation erworben werden. Dies ist durch den erfolgreichen Abschluss der Weiterbildung zur Praxisanleitung möglich. Praxisanleitende sind weiterhin als Pflegefachpersonen tätig und unterliegen somit in ihrer Doppelrolle einer Mehrbelastung, die eine Auseinandersetzung mit emotionalen Herausforderungen an unterschiedlichen Stellen mit sich bringt.

In diesem Kapitel werden die Grundlagen der Weiterbildung zur Praxisanleitung erläutert und die Arbeit der Praxisanleitenden vorgestellt. Aufgrund der zahlreichen Neuerungen im derzeit geltenden PfIBG werden auch die rechtlichen Grundlagen benannt, die für die Weiterbildung zur Praxisanleitung maßgeblich sind. Um einen Eindruck über emotionale Kompetenz zu bekommen, werden die wichtigsten Begriffe kurz erläutert.

Die Weiterbildung zur Praxisanleitung ist ein wichtiger Baustein für die Ausbildung in den Pflegeberufen, denn die Praxisanleitenden sind verantwortlich für den praktischen Teil der Ausbildung. In dieser Arbeit wird an verschiedenen Stellen immer wieder eine Brücke zur Pflegeausbildung geschlagen, um den Bezug der Praxisanleitenden zur Ausbildung in den Pflegeberufen zu verdeutlichen. Denn die Kompetenzen, die bei den Auszubildenden gefördert werden sollen, müssen die Praxisanleitenden für sich selbst in der Weiterbildung entwickeln. Die Weiterbildung zur Praxisanleitung befähigt Pflegefachpersonen mit dieser Zusatzqualifikation dazu, als praktisch Ausbildende die Auszubildenden unter Anwendung pädagogischer Fachkenntnisse zu fördern und sie auf ihre Prüfung

sowie das Arbeitsleben vorzubereiten. Insbesondere sollten die Praxisanleitenden daher in ihrer Weiterbildung eine Förderung der eigenen emotionalen Kompetenz erfahren und Instrumente an die Hand bekommen, wie sie eine Entwicklung dieser Kompetenz auch bei den Auszubildenden unterstützen können.

Die nachfolgende Abbildung 1 verdeutlicht den Zusammenhang zwischen der Förderung emotionaler Kompetenz in der Weiterbildung zur Praxisanleitung und der anschließenden Förderung durch die Praxisanleitenden gegenüber den Auszubildenden. Die Ermöglichungsdidaktik begleitet den gesamten Prozess.

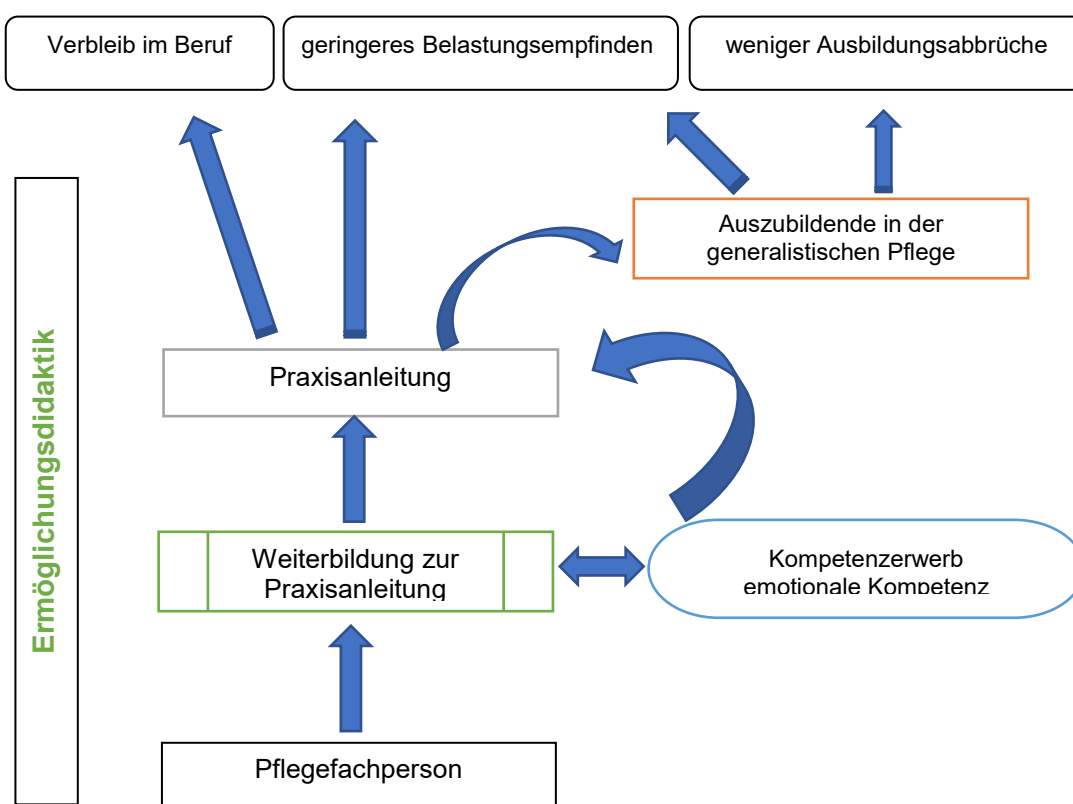


Abbildung 1: Zusammenhang der Förderung emotionaler Kompetenz von Praxisanleitenden und Auszubildenden

Quelle: eigene Darstellung

Wie in der Abbildung dargestellt, wird die Pflegefachperson in der Weiterbildung zur Praxisanleitung unter Anwendung der Ermöglichungsdidaktik gefördert, emotionale Kompetenz zu erwerben. Mit dieser dort erworbenen Kompetenz kann sie nach Abschluss ihrer Weiterbildung nun in ihrer Tätigkeit als Praxisanleitung wiederum die Auszubildenden dabei unterstützen, emotionale Kompetenz zu erwerben. Als Outcome wird sowohl bei den Praxisanleitenden als auch bei den Auszubildenden ein geringeres

Belastung empfinden vermutet und somit ein höherer Verbleib im Beruf sowie weniger Ausbildungsabbrüche.

2.1 Verortung der Weiterbildung zur Praxisanleitung

Erstmalig gibt es nun eine bundesweit einheitlich geregelte generalistische Ausbildung zur Pflegefachperson, in der die Berufe der Altenpflege, der Gesundheits- und Krankenpflege und der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege zusammengeführt wurden, mit der Möglichkeit sich im letzten Ausbildungsjahr zu spezialisieren (PflBG, 2017). Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und das Bundesministerium für Gesundheit (BMG) haben mit der Umsetzung des neuen PflBG eine Fachkommission nach § 53 PflBG eingerichtet, die bundeseinheitliche Rahmenpläne erarbeitet, die den Pflegeschulen und Trägern als Orientierungshilfen für die schulinternen Curricula und Ausbildungspläne dienen sollen. Die Geschäftsstelle der Fachkommission nach § 53 PflBG ist im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) angesiedelt. Das BIBB erarbeitet Handreichungen und Empfehlungen z.B. für Praxisanleitende (Klein et al., 2021).

Verortet ist die Praxisanleitung in § 4 der Pflegeberufe-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (PflAPrV), die das PflBG ergänzt. Die PflAPrV regelt die Ausbildungsstruktur, Ausbildungsinhalte, Prüfungen und Anerkennungen ausländischer Berufsabschlüsse. Ziel dieser Regelungen ist es, die Attraktivität und Qualität der Pflegeberufe zu steigern. Eine Maßnahme zur Steigerung der Qualität ist die Anhebung der Weiterbildung zur Praxisanleitung um 100 Stunden auf einen Umfang von mindestens 300 Stunden Dauer. Weiterführend müssen regelmäßige jährliche, insbesondere berufspädagogische, Fortbildungen im Umfang von mindestens 24 Stunden durchgeführt werden (s. § 4 PflAPrV im grauen Infokasten). Die Qualifizierung zur Praxisanleitung kann auch während des mindestens sechssemestrigen primärqualifizierenden Pflegestudiums erworben werden. Die Aufgaben der Praxisanleitung werden in Teil 1 der PflAPrV § 4 (s. Infokasten Praxisanleitung) geregelt.

§ 4 Praxisanleitung

(1) Die Einrichtungen der praktischen Ausbildung stellen die Praxisanleitung sicher. Aufgabe der Praxisanleitung ist es, die Auszubildenden schrittweise an die Wahrnehmung der beruflichen Aufgaben als Pflegefachfrau oder Pflegefachmann heranzuführen, zum Führen des Ausbildungsnachweises nach § 3 Absatz 5 anzuhalten und die Verbindung mit der Pflegeschule zu halten. Die Praxisanleitung erfolgt im Umfang von mindestens 10 Prozent der während eines Einsatzes zu leistenden praktischen Ausbildungszeit, geplant und strukturiert auf der Grundlage des vereinbarten Ausbildungsplanes.

(2) Während des Orientierungseinsatzes, der Pflichteinsätze in Einrichtungen nach § 7 Absatz 1 des Pflegeberufgesetzes und des Vertiefungseinsatzes erfolgt die Praxisanleitung nach Absatz 1 Satz 2 durch Personen, die über mindestens ein Jahr Berufserfahrung als Inhaberin oder Inhaber einer Erlaubnis nach § 1 Absatz 1, nach § 58 Absatz 1 oder Absatz 2 oder nach § 64 des Pflegeberufgesetzes in den letzten fünf Jahren und die Befähigung zur Praxisanleiterin oder zum Praxisanleiter nach Absatz 3 verfügen; die Berufserfahrung soll im jeweiligen Einsatzbereich erworben worden sein. Während der weiteren Einsätze der praktischen Ausbildung soll die Praxisanleitung nach Absatz 1 Satz 2 durch entsprechend qualifizierte Fachkräfte sichergestellt werden.

(3) Die Befähigung zur Praxisanleiterin oder zum Praxisanleiter ist durch eine berufspädagogische Zusatzqualifikation im Umfang von mindestens 300 Stunden und kontinuierliche, insbesondere berufspädagogische Fortbildung im Umfang von mindestens 24 Stunden jährlich gegenüber der zuständigen Behörde nachzuweisen. Für Personen, die am 31. Dezember 2019 nachweislich über die Qualifikation zur Praxisanleitung nach § 2 Absatz 2 der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers in der am 31. Dezember 2019 geltenden Fassung oder § 2 Absatz 2 der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege in der am 31. Dezember 2019 geltenden Fassung verfügen, wird diese der berufspädagogischen Zusatzqualifikation gleichgestellt.

Abbildung 2: Infokasten Praxisanleitung

Quelle: [PflAPrV - Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe* \(gesetze-im-internet.de\)](#)
(Stand 19.09.23)

Auswirkungen auf die Weiterbildung zur Praxisanleitung hat die gesetzliche Verankerung der Betrachtung von personalen und sozialen Kompetenzen in der Pflegeausbildung. Die Kompetenzregelungen finden sich in den Anlagen 1 bis 4 der PflAPrV⁴ und beziehen sich auf die Zwischen- und Abschlussprüfung der generalistischen Pflegeausbildung. Besonders hervorzuheben sind die in der Anlage 2 der PflAPrV benannten Kompetenzschwerpunkte. Insgesamt 16 Kompetenzschwerpunkte verteilen sich auf die Kompetenzbereiche I-V, die für die Abschlussprüfung zur Pflegefachperson in der generalistischen Pflegeausbildung relevant sind und auch die Schwerpunkte für die Praxisanleitenden setzen (Braunschweiger & Köder, 2022).

Um die Entwicklung der Auszubildenden zu unterstützen, gehört zu den gesetzlich definierten Kernaufgaben von Praxisanleitenden neben der Aneignung der Gestaltung kompetenzorientierter Bewertungssituationen auch das pädagogisch-didaktische, kompetenzorientierte Anleitungshandeln sowie die Persönlichkeits- und

⁴ URL: [Anlage 2 PflAPrV - Einzelnorm \(gesetze-im-internet.de\)](#) (Stand 19.09.23)

Kompetenzentwicklung und Förderung der Selbständigkeit und der Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess (Jürgensen & Dauer, 2021).

Die Weiterbildung zur Praxisanleitung unterliegt landesrechtlichen Regelungen. Es besteht eine sehr große Heterogenität in den Weiterbildungsangeboten. Nicht alle Bundesländer geben Empfehlungen oder verbindliche Standards für die Inhalte der Weiterbildung zur Praxisanleitung vor. Die föderale Struktur des deutschen Weiterbildungssystems macht es schwierig, eine einheitliche Richtlinie zu erlassen. In der Regel entwickeln die Weiterbildungsanbietenden ihre Curricula selbst auf Basis der Ländervorgaben bzw. der Empfehlungen der Deutschen Krankenhausgesellschaft (DKG). Der Deutsche Bildungsrat für Pflegeberufe (DBR, 2019) hat eine Musterweiterbildungsordnung für Pflegeberufe (MWBO PfIB) und die Sektion Bildung und Sektion Hochschullehre Pflegewissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft (DGP) einen Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik (Altmeppen et al., 2019) herausgegeben, die einen Referenzrahmen für die Entwicklung der Weiterbildungscurricula empfehlen. In dieser Musterweiterbildungsverordnung geht der DBR auch auf die Persönlichkeitsorientierung ein und weist auf die Berücksichtigung der Bildungsbedürfnisse und Kompetenzen der einzelnen Weiterbildungsteilnehmenden im Hinblick auf ihre Lernfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung hin:

„Die Orientierung an ihren jeweiligen Biografien ist unabdingbar für die Ermittlung, Auswahl und Begründung von Weiterbildungszielen und -inhalten. Die aktive Auseinandersetzung mit Berufs- und Lebenssituationen fördert die Persönlichkeitsentwicklung. Im Kontext der Persönlichkeitsorientierung sind bei der Vermittlung der Weiterbildungsinhalte methodische Lehrformen anzuwenden, die eine selbstständige und multiperspektivische Auseinandersetzung mit den Lerninhalten fördern.“ (DBR, 2019, S. 14).

Die Empfehlungen des DBR geben den Rahmen für die Auswertung der vorliegenden Curricula im Hinblick auf die Förderung emotionaler Kompetenz in dieser Arbeit vor.

2.2 Die Rolle der Praxisanleitenden in der generalistischen Pflege

Praxisanleitende sind fertig ausgebildete und erfahrene Pflegefachpersonen, die durch den erfolgreichen Abschluss der Weiterbildung zur Praxisanleitung eine Zusatzqualifikation erworben haben. Sie nehmen eine Schlüsselrolle in der praktischen Ausbildung ein und sind am praktischen Teil der staatlichen Prüfung beteiligt (Klein et al., 2021). Mindestens 250 Stunden, der insgesamt 2.500 Stunden umfassenden Praxiseinsätze während der Ausbildung zur Pflegefachperson erfolgt durch geplantes und strukturiertes Anleiten der Praxisanleitenden. Während der verbleibenden Zeit findet ein situatives

Anleiten und Lernen statt, das auch durch andere Pflegefachpersonen übernommen werden kann.

Für die geplante und strukturierte Praxisanleitung beschreiben die Rahmenlehrpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG didaktische Mittel zur Umsetzung der Theorie in die Praxis. Beispiele sind der Simulationsunterricht oder Lern- und Arbeitsaufgaben, die die Auszubildenden langsam an die Praxis heranführen sollen (Jürgensen & Dauer, 2021). Praxisanleitende führen die Auszubildenden an die einfachen bis komplexen Tätigkeiten heran, indem sie Situationen vorgeben und auf die fachgerechte Ausführung achten. Sie reflektieren zusammen mit den Auszubildenden die erlebten Situationen und erarbeiten deren Weiterentwicklungsbedarf (Jürgensen & Dauer, 2021). Ihr Handeln müssen sie besonders im Hinblick auf ihre Vorbildfunktion konstruktiv-kritisch hinterfragen und ggfs. anpassen können.

Die Aufgaben von Praxisanleitenden sind vielfältig. In erster Linie arbeiten sie selbst als Pflegefachpersonen mit einem Versorgungsauftrag den zu pflegenden Menschen gegenüber. Daneben vermitteln sie den Auszubildenden fachspezifisches Praxiswissen und sind gleichzeitig die erste Ansprechperson der Auszubildenden bei allen Anliegen und Problemen. Sie schätzen den Lernstand der Auszubildenden ein, legen den Unterstützungsbedarf fest und fördern die Entwicklung der notwendigen Kompetenzen, indem sie die zusammen mit der Schule erarbeiteten Arbeits- und Lernaufgaben umsetzen. Zudem bewerten sie den Lernerfolg, achten darauf, dass die Auszubildenden den Ausbildungsnachweis führen und halten engen Kontakt mit der Schule (vgl. Bohrer & Walter, 2020; Jürgensen & Dauer, 2021). Praxisanleitende erfüllen *„die Rollen als Beurteilende, Wertevermittelnde, praktische Personalentwickler/-innen, zentrale Ansprechpartner/-innen und Netzwerker/-innen“* (Klein et al., 2021, S. 39). Für die Arbeit als Praxisanleitende ist es hilfreich, einen separaten Lehr- und Lernraum zur Verfügung gestellt zu bekommen, in dem die geplante und strukturierte Praxisanleitung vor- und nachbereitet werden sowie Reflexionsgespräche geführt werden können. Gespräche mit den Auszubildenden sollten in diesem Rahmen stattfinden und mithilfe entsprechender, auch pädagogischer, Werkzeuge geplant und dokumentiert werden (Klein et al., 2021).

Um den verschiedenen Rollen gerecht zu werden und diese – auch vielfach emotionalen – Herausforderungen zu bewältigen, müssen Praxisanleitende die Fähigkeit besitzen, psychosoziale wie auch emotionale Hintergründe zu erfassen und diese zu reflektieren. In der Weiterbildung zur Praxisanleitung entwickeln sie Fach- und Pädagogikkenntnisse, damit sie später Lernstrategien und Lehrmethoden anwenden können, um den pflegepädagogischen Lernprozess, didaktische Lernarrangements und handlungsorientiertes

Lehren selbst zu gestalten (s. Mamerow, 2021). Diese Kenntnisse können in den jährlichen Fortbildungen vertieft werden. So kann z.B. eine Fortbildung zu bestimmten Facetten emotionaler Kompetenz unter Anwendung der Ermöglichungsdidaktik angeboten werden.

2.3 Kompetenz und Emotionen

Ausgehend von der Bedeutung emotionaler Kompetenz wird im folgenden Kapitel die Definition von Kompetenz und Emotionen skizziert und schließlich der Bogen zur emotionalen Kompetenz in der Pflege gezogen.

Die Einführung von Kompetenzen mit der Betrachtung von personalen und sozialen Dimensionen in der Pflegeausbildung und Pflegeweiterbildung wurden seit den 1990 Jahren diskutiert und Anfang der 2000er Jahre gesetzlich verankert (Jürgensen & Dauer, 2021). In den letzten Jahren ist auch die Tätigkeit der Praxisanleitung vermehrt in den Fokus gerückt und wird als zentraler Baustein der Ausbildung angesehen. Die PflAPrV sieht in der Anlage 2 die Vermittlung von Fachkompetenz, Methodenkompetenz, sozialer und persönlicher Kompetenz sowie systemisch-ökologischer Kompetenz vor.

Eine klassische Definition von Kompetenz stammt von dem Psychologen Franz E. Weinert. Er definiert Kompetenz als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [die willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (vgl. Weinert, 2001, S. 27-28).

Kompetenzen sind ein nicht direkt beobachtbares Konstrukt. Heursen (1983) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Kompetenzen nur indirekt über ihre gezeigte Performanz beurteilt werden können. Diese Erkenntnis wird auch von der Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz aufgenommen

„Kompetenzen als Handlungsbefähigungen zur Bewältigung komplexer beruflicher Situationsanforderungen können in einem dispositionalen Verständnis demnach lediglich indirekt durch Performanzbeobachtung bzw. rekonstruktive Analyse beruflichen Handelns gedeutet werden.“ (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz, 2020, S. 13).

Arnold stellt die Performanz im Zusammenhang mit der Ermöglichungsdidaktik sinnbildlich als Eisbergmodell dar. Er zeigt auf, dass die Such- und Aneignungsbewegungen der Lernenden nicht sichtbar sind. Nur zu sehen ist die Performanz, das gezeigte Selbstwirksamkeitserleben. Arnold weist auf die Wichtigkeit ermöglichungsdidaktischer

Fortbildungen für Lehrpersonen hin. Sie sollen einen tiefenwirksamen Lernprozess erleben, der mit Irritationen, Konfrontationen und Feedback einhergeht (Arnold, 2012a). Auch für angehende Praxisanleitende wird in dieser Arbeit ein solcher tiefenwirksamer Lernprozess besonders im Zusammenhang mit der Entwicklung emotionaler Kompetenz in dieser Arbeit als entscheidend gesehen.

Das Thema Emotionen scheint in der Erwachsenenpädagogik bisher nur eine geringe Rolle gespielt zu haben. Ein Sammelband von Arnold und Holzapfel (2008) gibt einen Einblick in die bisherigen Erkenntnisse. Demzufolge hat sich vor allem in den letzten 20 Jahren Rolf Arnold im Zuge der Ermöglichungsdidaktik mit Emotionen beschäftigt und diese stärker ins Zentrum gerückt. Emotionen werden interdisziplinär betrachtet. So ist es nicht verwunderlich, dass es keine einheitliche Definition für Emotionen gibt. Neben der Psychologie beschäftigen sich vor allem die Philosophie, die Soziologie, die Biologie und die Neurowissenschaften mit Emotionen. Kleinginna und Kleinginna (1981) konnten 92 Definitionen von Emotionen ausfindig machen.

Die Auseinandersetzung mit Emotionen geht bis auf Aristoteles zurück. In-Albon (2012) übersetzt ein Zitat von Aristoteles wie folgt: *„Jeder kann wütend werden, das ist einfach. Aber wütend auf den Richtigen zu sein, im richtigen Maß zur richtigen Zeit, zum richtigen Zweck und auf die richtige Art, das ist schwer“* (In-Albon, 2012, S. 15). Dieses Zitat weist auf den Grundgedanken emotionaler Kompetenz hin. Etwas ausführlicher werden Emotionen von Zimbardo und Gerrig beschrieben. Sie sehen Emotionen als

„ein komplexes Muster körperlicher und mentaler Veränderungen als Antwort auf eine als persönlich bedeutsam wahrgenommene Situation, welche von kognitiven Prozessen, Gefühlen, Verhaltensreaktionen, einer physiologischen Reaktion als auch von physiologischen Ausdrücken umfasst werden“ (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 547).

Emotionen lassen sich von Gefühlen abgrenzen. Während Emotionen spontan entstehen, stellen Gefühle deren Ausdrucksform dar und sind komplexer und länger andauernd (Damasio, 2004). Oftmals werden jedoch die Begriffe Emotion und Gefühl synonym verwendet. In der Pflegepraxis spielen Emotionen eine bedeutende Rolle. Sie beeinflussen die Wahrnehmung, das Verhalten und die zwischenmenschlichen Beziehungen. Sie helfen, eine Orientierung im Alltag zu finden, umgehen aber in gefährlichen Situationen den Verstand, um schneller handeln zu können (Wassmann, 2010, S. 38). Sie befähigen dazu, Beziehungen zu anderen zu knüpfen, aufrechtzuerhalten, zu verändern oder auch abubrechen (Campos et al., 1994). Emotionen werden situativ ausgelöst und bestimmt durch ihre subjektive Bewertung physiologische Reaktionen, Handlungsabläufe, das Ausdrucksverhalten und die individuellen Gefühle (Goschke & Dreisbach, 2020).

Hierbei spielen das Vorwissen und kognitive Strukturen eine große Rolle (Zimbardo & Gerrig, 2004).

Herausforderungen sind unweigerlich mit Emotionen verbunden. Lazarus und Folkman (1984) beschreiben Herausforderungen als stressvolle Ereignisse wie Verlust und Bedrohung. Herausforderungen können aber auch mit positiven Gefühlen wie Motivation und Leistung konnotiert werden (Voelkl & Ellis, 1998). In dieser Arbeit geht es vor allem um die stressvollen Herausforderungen und die damit verbundenen Emotionen. Zum Umgang mit diesen emotionalen Herausforderungen gehört die Emotionsregulation.

Emotionsregulation ist besonders in der Pflegepraxis eine wichtige emotionale Kompetenz. Sie ist die

„Art und Weise, in der man die eigenen Gefühle beeinflusst. Dabei können bereits bestehende Gefühle verändert, verstärkt und unterdrückt, aber auch aufrechterhalten werden. Hierfür stehen verschiedene Strategien zur Verfügung“ (Barnow et al., 2016, S. 6).

Die Emotionsregulation wurde vor allem von Selye und Lazarus erforscht. Selye (1978) fokussiert sich auf das Stresserleben. Lazarus entwickelt daraus das transaktionale Stressmodell, welches davon ausgeht, dass der empfundene Stress, der durch eine emotionale Herausforderung entstehen kann, von der subjektiven Bewertung der Situation abhängt (Lazarus & Folkman, 1984). Aus diesem Modell können Ansätze zur Emotionsregulation abgeleitet werden, die für die Förderung emotionaler Kompetenz in den Pflegeberufen von Bedeutung sind.

Saarni (1999) weist auf verschiedene Schlüsselfertigkeiten hin, die zu einer erfolgreichen Emotionsregulation benötigt werden. Diese Schlüsselfertigkeiten können im Zusammenschluss mit der Ermöglichungsdidaktik eine Grundlage für eine Lerneinheit zur Auseinandersetzung mit emotionalen Herausforderungen für Praxisanleitende bilden (s. Kapitel 6.3). Folgende Schlüsselfertigkeiten werden für eine gelungene Emotionsregulation benötigt (Saarni, 1999):

Die Fähigkeit ...

- sich seiner eigenen Emotionen bewusst zu sein
- die Emotionen anderer wahrzunehmen und zu verstehen
- über Emotionen zu kommunizieren
- zur Empathie
- zur Trennung von emotionalem Erleben und emotionalem Ausdruck
- mit negativen Emotionen und Stresssituationen umzugehen
- sich der emotionalen Kommunikation in sozialen Beziehungen bewusst zu sein
- zur Selbstwirksamkeit

Wie die Schlüsselfertigkeiten von Saarni (1999) zeigen, ist die Emotionsregulation komplex und findet auf mehreren Ebenen statt. Daraus kann geschlossen werden, dass die emotionale Kompetenz als ein komplexes Konstrukt verstanden werden sollte, welches sich aus vielen Facetten zusammensetzt. Als die wichtigsten neben der Emotionsregulation, werden Empathie und Selbstwirksamkeit gesehen.

Empathie beinhaltet die Fähigkeit, sich in die Gedanken- und Gefühle anderer Menschen hineinzuversetzen und diese nachzuempfinden. Sie ist eine komplexe Fähigkeit, die aus zwei Komponenten besteht, die kognitive und die emotionale Empathie. Die kognitive Empathie ermöglicht es, die Gefühle anderer wahrzunehmen und zu verstehen. Die emotionale Empathie erlaubt es, die Gefühle der anderen nachzuempfinden (Baron-Cohen, 2011)

Selbstwirksamkeit wird als subjektive Gewissheit definiert, neue oder schwierige Anforderungssituationen mit den eigenen vorhandenen Kompetenzen lösen zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Das Konzept geht auf die sozial-kognitive Theorie von Bandura zurück und besagt, dass die Selbstwirksamkeitserwartung die Motivation und das Verhalten beeinflusst. Bandura benennt vier bedeutende Faktoren, die zum Selbstwirksamkeitsempfinden beitragen: Verarbeitung von Erfahrungen, Nachahmung erfolgreicher Modelle, Ermutigung durch andere und physiologische Einflüsse (Krapp & Ryan, 2002).

Insgesamt geht es bei emotionaler Kompetenz darum, sich über das eigene emotionale Ausdrucksverhalten bewusst zu sein und darüber, wie dies andere Personen beeinflusst. Auch geht es um die strategische Steuerung des eigenen Verhaltens zum Herbeiführen gewünschter Reaktionen (Petermann & Wiedebusch, 2017). In Anlehnung an Golemans Konzept zur emotionalen Intelligenz (Goleman, 1997) soll hier die emotionale Kompetenz als Fähigkeit verstanden werden, eigene und die Gefühle anderer einzuschätzen und entsprechend handeln zu können.

2.4 Bedeutung der emotionalen Kompetenz in der Pflege

Viele Pflegefachpersonen starten mit hohen Idealen, Motivation und Wertvorstellungen in ihren Beruf (Winter, 2019). Der Umgang mit zu pflegenden Menschen stellt sie dann aber oftmals vor besondere körperliche und emotionale Herausforderungen, wie z.B. dem Erleben von Unsicherheit, dem Umgang mit dem Sterbeprozess sowie mit „*unästhetischer, degenerierter, behinderter, verletzter und verstümmelter Körperlichkeit*“ (Wettreck, 2001, S. 43), was bei den Pflegefachpersonen u.a. zu Ekelempfinden, Trauer und Hilflosigkeit hervorrufen und dazu führen kann, dass Pflegefachpersonen einen

inneren Rückzug antreten (Balzer, 2009, S. 105), dass sie zynisch reagieren oder den Kontakt zu den zu Pflegenden weitgehend reduzieren und die Bedürfnisse nicht mehr vollumfänglich wahrnehmen (Winter, 2019). Wird die emotionale Herausforderung als zu hoch empfunden, wirkt sich dies negativ auf deren Gesundheit aus, was bis hin zum Burnout führen kann und damit einhergehend zu einer hohen Arbeitsunzufriedenheit und hohen Fluktuation aus dem Beruf (Lee et al., 2020). „*Zeitverlust, persönliches Scheitern sowie Demotivation [...] birgt die Gefahr des endgültigen Ausstiegs aus der Ausbildung oder dem Erwerbsleben*“ (Jasper et al., 2009, S. 7).

Praxisanleitende leisten einen wichtigen Beitrag, Auszubildende emotional zu stärken. Auszubildende besitzen noch keine vollumfängliche Fachkompetenz und stehen vor vielen Fragen. Um offen, neugierig und mit Motivation neue Aufgaben angehen zu können, werden sie durch die Praxisanleitenden unterstützt. Unter Anwendung der Ermöglichungsdidaktik können Praxisanleitende eine outcomeorientierte Lernkultur schaffen, die innere Lernbewegungen unterstützt und die Bildung von Kompetenzen als eigenen Prozess verstehen (Arnold, 2012a). Um dies umzusetzen, sollten Praxisanleitende in der Weiterbildung zur Praxisanleitung Erfahrungen mit der Ermöglichungsdidaktik gesammelt haben.

In der vorliegenden Arbeit wird die Auffassung vertreten, dass es für Praxisanleitende von großer Wichtigkeit ist, neben den Fachkenntnissen in der Pflege, ein sehr gutes Verständnis von emotionaler Kompetenz zu haben. Sie sollten sich mit der Fähigkeit auseinandergesetzt haben, mit den eigenen und den Emotionen anderer umzugehen, um eine angemessene und professionelle Betreuung zu gewährleisten. Des Weiteren sollten sie Konzepte an der Hand haben, die einen individuellen und reflexiven Ansatz zulassen. Praxisanleitende sollten auch dafür sensibilisiert werden, dass sie negative Gefühle positiv beeinflussen können, aber auch generell positive Gefühle wahrzunehmen und zu reflektieren (Berking, 2010). Denn das Gefühl Positives bewirken zu können, einen vertrauensvollen Umgang mit den Auszubildenden zu pflegen und einen besseren Zugang zu den zu pflegenden Personen und ihren Bedürfnissen zu bekommen, kann das Empfinden von emotionalen Herausforderungen mindern (Winter, 2019).

Nach der Beschäftigung mit dem Thema Emotionen und Kompetenz sowie deren Einbindung in die Pflgetätigkeit, insbesondere als Praxisanleitende, wird im folgenden Kapitel die Ermöglichungsdidaktik betrachtet und diese in Bezug zur Stärkung emotionaler Kompetenz in der Weiterbildung zur Praxisanleitung gesetzt.

3. Theoretisches Verständnis zur Ermöglichungsdidaktik

Die Ermöglichungsdidaktik ist eine Didaktik, die auf systemisch-konstruktivistischen Erkenntnissen aufbaut. Sie überwindet die frontale Vermittlung von Lerninhalten, wie es in der Erzeugungsdidaktik üblich ist und ermutigt Lernende, ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu entwickeln und anzuwenden sowie ihr Wissen zu erweitern. In dieser Arbeit soll herausgestellt werden, dass die Ermöglichungsdidaktik in der Weiterbildung zur Praxisanleitung sehr geeignet ist, um angehende Praxisanleitende aktiv an ihre Aufgaben heranzuführen und sie zu begleiten. Weiterbildung ist auch immer mit Persönlichkeitsentwicklung verbunden, gerade hier setzt die Ermöglichungsdidaktik an. Teilnehmende der Weiterbildung zur Praxisanleitung sind erwachsene Personen mit einer abgeschlossenen Ausbildung und unterschiedlichen Vorerfahrungen in der Pflege, die bereits verschiedene Lebenswege gegangen sind. Sie bekommen mit der Ermöglichungsdidaktik den Raum, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen und vor allem in Hinblick auf emotionale Herausforderungen bisher Erlebtes aufzuarbeiten. Vor allem vor dem Hintergrund vielfältiger, bereits erlebter emotionaler Herausforderungen wird die Entwicklung emotionaler Kompetenz für die praktische Arbeit in der Pflege hier als besonders wichtig erachtet und könnte sich positiv auf alle Bereiche der Pflegepraxis auswirken.

3.1 Grundlagen der Ermöglichungsdidaktik

Die Didaktik zählt zum Bereich der Pädagogik und beschäftigt sich mit der Gestaltung von Lernprozessen. Schon Amos Comenius (1592-1670) prägte im 17. Jahrhundert mit seiner „Didactica Magna“ den Begriff der Didaktik. Für ihn war das Lehren und Lernen eine „Kunst“ die beiden Parteien Vergnügen bereiten sollte. Seit dieser Zeit existieren verschiedene didaktische Ansätze und Definitionen. Wigger definiert Didaktik z.B. als eine „auf das Lehren und Lernen bezogene Theorie“ (Wigger, 2004, S. 244). Eine weitere Definition spricht von der Interventions- oder Vermittlungswissenschaft (s. Welbers, 2003).

Im Zusammenhang mit der Vermittlungswissenschaft lässt sich zwischen der Erzeugungsdidaktik und der Ermöglichungsdidaktik unterscheiden. Der Unterschied zwischen beiden Didaktiken liegt in der Wirkungsoffenheit und Zirkularität, die der Ermöglichungsdidaktik zugesprochen wird (Meueler, 2001). Die Ermöglichungsdidaktik steht der klassischen Erzeugungsdidaktik gegenüber. Hierbei steuert und organisiert der Lehrende den Lernprozess, indem er die Lehrsituation instruiert und den Lernenden den Lerninhalt vorgibt. Das Lernergebnis ist hierbei absehbar, da eine reine Reproduktion des Wissens von den Lernenden erwartet wird (Arnold, 2010). Das bedeutet, dass der Input des

Lehrenden mit dem Output des Lernenden gleichgesetzt wird, ganz gleich, ob dies der Unterschiedlichkeit der Individuen widerspricht. In der Erzeugungsdidaktik wird die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten von den Lehrenden durch Lernzielbestimmung und Lernplanung gesteuert, obwohl den Lernenden praktische Erfahrungen, z.B. in Form von Projekten ermöglicht werden können, allerdings stehen auch hier die Linearität und Wirkungssicherheit des Unterrichts im Vordergrund (Schüßler, 2012). Dieser frontalen Vermittlung der in Deutschland weit verbreiteten Erzeugungsdidaktik stellt sich die Ermöglichungsdidaktik entgegen, indem sie die Orientierung an den Lernenden und deren selbstgesteuerte Aneignung fördert (vgl. Arnold & Gómez Tutor, 2007).

Das Paradigma der Ermöglichungsdidaktik wurde von Rolf Arnold als systemisch-konstruktivistischer Ansatz Anfang der 1990er Jahre eingeführt. Er postuliert, dass Menschen lernfähig aber unbelehrbar seien (Arnold & Siebert, 2003). Der Konstruktivismus vertritt die Auffassung, dass die Wirklichkeit ein individuelles Konstrukt ist. Der Fokus der Ermöglichungsdidaktik liegt auf der Eigenständigkeit und Selbstbestimmtheit der Lernenden, denn *„Wissen wird nicht von Lehrenden in die Köpfe der Lernenden ‚transferiert‘, Wissen entsteht in einem autopoietischen, selbstreferenziellen Konstruktionsprozess der Lernenden“* (Siebert, 2009, S. 94). Das Konzept der Ermöglichungsdidaktik beruht auf Forschungsergebnissen aus der Lernforschung und den Neurowissenschaften (Arnold & Gómez Tutor, 2007). Lehrende können den Lernprozess ausschließlich fördern und begleiten. Sie berücksichtigen die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten der Lernenden und reflektieren auch ihr eigenes Handeln; Fehler werden als Teil des Lernprozesses betrachtet und dienen der Reflexion (Arnold & Gómez Tutor, 2007). Rolf Arnold spricht in dieser Hinsicht von einem Abschied der intellektualistischen und linearen Vermittlung, hin zu einer systematisch-konstruktivistischen Selbstorganisation mithilfe von ermöglichungsdidaktischen Konzepten (Arnold, 2006). Das Lernen folgt demnach seinen eigenen kognitiven und emotionalen Mustern. Dementsprechend benötigt die Ermöglichungsdidaktik grundsätzlich eine Lernumgebung, die *„situieret, anschlussfähig, Selbststeuerung zulassend, biografieorientiert, kontextabhängig, Emotionalität berücksichtigend und prozessorientiert gestaltet sein muss“* (Siebert, 2009, S. 97). Sie geht weg von einer präzisierten Lehrorientierung und hin zu einer Outcome-didaktik (Arnold, 2012b).

Zu berücksichtigen ist, dass in der Erwachsenenbildung Emotionen viele Jahre nicht in den Blick genommen wurden. Erst mit Einführung des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes von Arnold rücken Emotionen stärker in den Fokus. Neben Arnold beschäftigen sich auch vor allem Gieske (2016) und Holzapfel (2002) mit Emotionen in der

Erwachsenenbildung. In den letzten Jahren beleben Veröffentlichungen u.a. von Huber und Krause (2017) sowie Sigg und Zimmermann (2018) das Thema Emotionen in der Erwachsenenbildung wieder neu. Bisher bewegt sich die Diskussion allerdings auf der theoretischen Ebene. Es gibt bislang nur wenig qualitative Emotionsforschung, die empirische Befunde liefern können (vgl. Hirschenhauser, 2017).

Eingebettet in den wissenschaftlichen Kontext, ist die Ermöglichungsdidaktik als pädagogischer Ansatz des Konstruktivismus zu sehen, der auf der Annahme beruht, dass Lernen ein aktiver, konstruktiver Prozess ist, bei dem Lernende ihr Wissen und ihre Fähigkeiten aktiv aufbauen. Reich (2006) legt besonderen Wert auf die Berücksichtigung von Emotionen in diesem Prozess und regt eine offene und unterstützende Lernumgebung an, in der Emotionen akzeptiert werden. Als einen weiteren wichtigen Punkt betont er Raum für Reflektion und Diskussion. Ähnliche Schwerpunkte setzt auch Klafki (2007) mit seinem Konzept der kategorialen Bildung, in dem er die Selbstbildung und Ermöglichung im Bildungsprozess hervorhebt.

Weitere Verweise zur Ermöglichungsdidaktik finden sich im Lehrbuch von Meyer und Junghans (2022) sowie Klippert (2008). Meyer und Junghans (2022) betonen die Bedeutung eines schülerzentrierten Unterrichts, in dem die Lernenden aktiv und selbstgesteuert lernen können, Klippert diskutiert verschiedene Methoden und Ansätze, die darauf abzielen, Lernende aktiv am Lernprozess zu beteiligen und individuelle Lernwege zu ermöglichen. Des Weiteren stellen Hippel et al. (2018) verschiedene didaktische Konzepte vor, die unter Bezugnahme auf theoretische Grundlagen des konstruktivistischen Lernens und der Ermöglichungsdidaktik darauf abzielen, Lernende zum selbstgesteuerten Lernen anzuregen und eine aktivierende Lernumgebung zu schaffen. Das Konzept der Ermöglichungsdidaktik fördert ein weites Verständnis von Lernberatung und von Lernkompetenzen (Kemper & Klein, 1998). Diese Beispiele zeigen, dass kooperatives Lernen einen hohen Stellenwert einnimmt und durch den Austausch untereinander soziale Kompetenzen gefördert werden.

Die Kritik an der Ermöglichungsdidaktik bezieht sich vor allem auf eine fehlende Struktur und unklare Zielvorgaben, die bei einer starken Betonung der Selbststeuerung zu Überforderung und Frustration bei den Lernenden führen kann (vgl. Pongratz, 2010). So fürchtet z.B. Helmke (2012), dass Lernende orientierungslos werden könnten und mahnt eine fehlende Wissensvermittlung an. Eine weitere Kritik führt Hattie (2009) an. Er bezieht sich auf seine Metaanalyse von 800 Studien, in der er die Einflussfaktoren der Leistungen von Schülerinnen und Schülern untersuchte. Den größten Einflussfaktor hat nach seiner Auffassung die Lehrperson. Er befürchtet, dass Lernende grundlegendes

Wissen ohne eine konkrete Anleitung der Lehrperson nicht ausreichend verstehen und beherrschen. Ähnlich wird dies von Kämmerling (2013) gesehen, er plädiert daher für die Notwendigkeit einer ausgewogenen Balance zwischen Anleitung und Eigenverantwortung im Lernprozess. Auch Mayer und Alexander (2010) befürchten, dass es zu Benachteiligung von Lernenden kommen kann, wenn nur noch individuelle Fähigkeiten und Lernbedürfnisse berücksichtigt werden.

3.2 Einbindung der Ermöglichungsdidaktik in die Weiterbildung zur Praxisanleitung

Die Ermöglichungsdidaktik unterstützt in der Weiterbildung zur Praxisanleitung einen eigenverantwortlichen Lernprozess, in dem Wissen und Fähigkeiten zur erfolgreichen Implementierung in die Praxis miteinander verbunden werden. Sie bietet die methodische Grundlage, Selbstständigkeit und Selbstverantwortung zu aktivieren und begreift Such- und Umwege als Lernchancen (vgl. auch BMFSFJ, 2014, S. 79–80). So kann die Ermöglichungsdidaktik die Praxisanleitenden über ihre Weiterbildung hinaus unterstützen, die Auszubildenden während des praktischen Teils ihrer Pflegeausbildung zu begleiten, sie bei der Entwicklung ihrer Fähigkeiten und der nötigen Kompetenzen zu fördern.

Um die Ermöglichungsdidaktik in der Praxisanleitung anwenden zu können, muss sie Bestandteil der Weiterbildung zur Praxisanleitung sein. Dieser Lernprozess kann und sollte individualisiert werden, da die angehenden Praxisanleitenden verschiedene Lernziele, Voraussetzungen und Bedürfnisse mitbringen. Stärken und Schwächen sowie die jeweiligen Interessen der angehenden Praxisanleitenden sollten berücksichtigt und dementsprechend die Lerninhalte, Lernmethoden und Lernziele angepasst werden. In diesem Kontext ist vor allem wichtig, dass ihnen genügend Raum gegeben wird, miteinander in Kommunikation zu treten und in einem gegenseitigen Austauschprozess voneinander lernen zu können. Es können kooperative Lernformen integriert werden, um einen wechselseitigen Austausch von Erfahrungen, Ideen und Lösungsansätzen zu fördern. Zudem sollte eine regelmäßige Reflektion über Erfahrungen ermöglicht werden. Die Reflektion von positiven, aber auch negativen Erfahrungen und Fehlern, sollen zur Weiterentwicklung und Verbesserung dienen und nicht als Scheitern gesehen werden. Die Kursleitenden sollten sich als Unterstützende sehen, die ihre eigenen Erfahrungen mit einbringen können, aber vor allem offen auf die Bedürfnisse der angehenden Praxisanleitenden reagieren. Die angehenden Praxisanleitenden sollten auf ihre Lernfortschritte aufmerksam gemacht werden. Dies kann zu einem guten Lernklima und höherer Motivation beitragen. Auf diese Art und Weise kann unter Anwendung der Ermöglichungsdidaktik eine outcomeorientierte Lernkultur erzeugt werden, die innere

Lernbewegungen unterstützt und die Bildung von Kompetenzen als eigenen Prozess verstehen (Arnold, 2012a).

Neben Beachtung der curricularen Anforderungen, die in der Weiterbildung zur Praxisanleitung vorgegeben werden, sollten auch effektive Lehr-/Lernmethoden behandelt werden. Auf beide Themenbereiche geht Kriesten (2021) ein. Sie schlägt innovative Ansätze für die Praxisanleitung vor, die die Lernenden aktiv einbindet und ihre Kompetenzen gezielt fördert, wie z.B. interaktive Workshops oder praktische Fallstudien. Sie hebt in ihren Ausführungen die Bedeutung von Kommunikation und Feedback zur Verbesserung der Verständigung mit den Lernenden hervor. Wird die Weiterbildung zur Praxisanleitung unter Anwendung der Ermöglichungsdidaktik durchgeführt, liegt der Fokus auf der Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit der Lernenden. Diese sollen lernen, anhand von Beispielen emotionaler Herausforderung reflektierend auf ihre eigenen Vorerfahrungen zu schauen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, wie sie mit künftigen emotionalen Herausforderungen umgehen können. Die Ermöglichungsdidaktik fördert überdies das Einfühlungsvermögen sowie den Respekt vor den Lebens- und Sichtweisen anderer. Dies geschieht durch eine reflexive Betrachtung aus individueller biographischer Entwicklung und emotionalen Prägung heraus (Arnold & Schön, 2018), z.B. kann das durch Projektarbeit, Fallarbeit und Rollenspiel geschehen. Durch die Gruppenarbeit, wie z.B. beim Rollenspiel ergibt sich die Möglichkeit, eigenes Handeln zu reflektieren und Erfahrungen zu analysieren. Derart kann der Lernprozess erweitert, das Verständnis vertieft sowie das theoretische Wissen konkret mit der Praxiserfahrung verbunden werden.

In dem Zusammenhang ist es von besonderer Bedeutung zu sehen, dass für Praxisanleitende in einem Fachworkshop des BIBB⁵ spezielle Empfehlungen erarbeitet wurden. Auf diesem Workshop wurden u.a. auch die Themen Emotionen und zwischenmenschlicher Umgang betrachtet und im Ergebnis festgestellt, dass die eigene Reflexionsfähigkeit eine wichtige Kompetenz darstellt. Denn nur wenn Praxisanleitende in der Lage sind, ihr eigenes Denken und Handeln konstruktiv-kritisch zu hinterfragen, zu evaluieren und anpassen zu können, besitzen sie die Kompetenz, Auszubildende bei emotionalen Herausforderungen zu unterstützen (Klein et al., 2021).

Diese Arbeit gründet auf der Ansicht, dass die Ermöglichungsdidaktik die angehenden Praxisanleitenden effektiv bei der Stärkung ihrer emotionalen Kompetenz unterstützen

⁵ Der Fachworkshop fand am 3. und 4. März 2020 im BIBB in Bonn statt. Die von der Ausbildungsoffensive Pflege berufenen Expertinnen und Experten waren Praxisanleitende, Vertreterinnen und Vertreter aus Landesregierungen und Referentinnen und Referenten aus der Gesundheitspolitik.

kann, wodurch sie später als fertig ausgebildete Praxisanleitende das Interesse und die Motivation der Auszubildenden steigern können. Was in Folge zu einem besseren beruflichen Selbstverständnis, einer Steigerung der Kompetenz sowie einer Verbesserung der Arbeitsqualität sowohl bei den Praxisanleitenden selbst, wie auch bei den Auszubildenden beitragen kann.

3.3 Anwendung der Ermöglichungsdidaktik am Beispiel von emotionalen Herausforderungen in der Pflege

In der Weiterbildung zur Praxisanleitung können die angehenden Praxisanleitenden unter Anwendung der Ermöglichungsdidaktik ihr Wissen und ihre Fähigkeiten im Bereich der emotionalen Kompetenz entdecken und weiterentwickeln. So können sie als fertig ausgebildete Praxisanleitende mit diesen Erkenntnissen den Lernprozess der Auszubildenden in den Pflegeberufen aktiv unterstützen und begleiten.

Unter Beachtung der Definition von Goleman (1997), der sich mit dem Erkennen, Verstehen und Regulieren von Emotionen befasst, fokussiert die Ermöglichungsdidaktik als ganzheitlicher pädagogischer Ansatz einen aktiv gestalteten Lernprozess. Die angehenden Praxisanleitenden bringen sich in den Lernprozess mit ihren individuellen Stärken, Interessen und ihrem Vorwissen ein. Unter Anwendung verschiedener handlungsorientierter Lernmethoden, wie z.B. dem Rollenspiel, können sie ihre eigenen Emotionen erkennen und verstehen. Sie sollen Schlüsselfertigkeiten für eine gelungene Emotionsregulation und emotional kompetentes Verhalten entwickeln (Saarni, 1999), indem sie ihre individuellen Stärken und Interessen sowie ihr individuelles Vorwissen einbringen (s. Schlüsselfertigkeiten von Saarni in Kap. 2.3).

Ein umfangreiches Lernmodell „LENA – lebendiges und nachhaltiges Lernen“ wurde von Rolf Arnold (2012c) zusammen mit dem Wirtschaftsförderungsinstitut Österreich (WIFI) entwickelt. Dies ist ein lernzentriertes didaktisches Modell, welches auf der Ermöglichungsdidaktik beruht. Der Lehr-/Lernprozess wird in diesem Modell durch 29 Regeln bestimmt, die sowohl für die Lehrenden als auch die Lernenden gelten. Dieses praxisorientierte Modell zielt auf eine Outcome-Orientierung ab, bei der neben der Vermittlung von Inhalten besonders die Förderung von Kompetenzen im Vordergrund steht und die Lernenden zum kreativen und problemlösenden Handeln befähigt werden sollen (Arnold, 2012b). Diese im nachfolgenden Infokasten aufgeführten Regeln helfen bei der Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen. In seinem Buch über das Lernmodell LENA stellt Arnold (2012c) auch Checklisten und Planungsraster sowie Instrumente zur Selbstreflexion zur Verfügung.

- Regel 1: Überprüfen Sie Ihre eigene Lerntheorie
- Regel 2: Unterstützen Sie die Lernenden dabei, ihre Kompetenzkompetenz zu stärken
- Regel 3: Stärken Sie die Selbstlernfähigkeit der Lernenden
- Regel 4: Konstruieren Sie den Inhalt des Lernens aus den Erfahrungen der Lernenden
- Regel 5: Üben Sie sich im kompetenzentwickelnden Lehren
- Regel 6: Üben Sie sich im situativen und reflexiven didaktischen Handeln
- Regel 7: Beziehen Sie Ihr Lehrhandeln auf Kompetenzprofile
- Regel 8: Üben Sie sich in der Entwicklung von Lern-Arrangements
- Regel 9: Fördern Sie das selbstgesteuerte eLearning der Lernenden
- Regel 10: Schauen Sie »triumviral«, wenn Sie auswählen, vorbereiten und anbieten
- Regel 11: Inszenieren Sie Lernprozesse als wirksames Erleben
- Regel 12: Achten Sie auf die Kriterien eines lebendigen und nachhaltigen Lernens
- Regel 13: Üben Sie sich im »Unterricht im Stereoton«
- Regel 14: Trainieren Sie Ihre Fähigkeiten des wertschätzenden Umgangs
- Regel 15: Bieten Sie die Struktur und das Baumaterial für die Lernprojekte der Lernenden an
- Regel 16: Nutzen Sie die Konzepte des handlungsorientierten Lernens
- Regel 17: Widmen Sie sich Ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung
- Regel 18: Überraschen Sie die Lernenden mit methodischer Fantasie
- Regel 19: Erweitern Sie Ihr Methodenrepertoire
- Regel 20: Prüfen Sie Ihren eigenen Lehrstil
- Regel 21. Nutzen Sie bevorzugt »offene Medien«, die Sie mit den Lernenden entwickeln
- Regel 22: Lösen Sie sich von vorschnellen Typisierungen
- Regel 23: Üben Sie sich im Ansprechen von »Unterrichts-Störungen«
- Regel 24: Steuern Sie Ihr Lehrhandeln vom Outcome und den inneren Aneignungsprozessen her
- Regel 25: Verfolgen Sie die didaktische Debatte
- Regel 26: Entwickeln und nutzen Sie professionelle Prüfungsformen
- Regel 27: Erhöhen Sie die Feedbackmöglichkeiten Ihrer Nutzer
- Regel 28: Beteiligen Sie sich an der Organisations- und Teamentwicklung
- Regel 29: Planen Sie Ihre eigene professionelle Kompetenzentwicklung

Abbildung 3: Regeln des LENA-Lehr-/Lernmodells

Quelle: aus Arnold (2012c)

Das Lernmodell LENA beinhaltet Methoden zur Umsetzung der Ermöglichungsdidaktik welche mit dem Akronym S.P.A.S.S zusammengefasst werden können. Beim selbstgesteuerten Lehr-/Lernprozess geben die Lehrenden nur die Rahmenbedingungen vor, in der die Lernenden die Prozesse und Ziele individuell und selbstverantwortlich mitgestalten können. Das Vorwissen der Lernenden und ihre Erfahrungen werden produktiv in den Lernprozess einbezogen, um so Raum für einen Austausch zu schaffen. Damit der Transfer in die Praxis gefördert wird, bearbeiten die Lernenden aktiv und selbstbestimmt an Arbeitsaufgaben, die sich situativ an der Praxis orientieren. Wichtig sind ein regelmäßiges wertschätzendes Feedback und Raum für Fragen und sozialen Austausch. Zur Verdeutlichung des Modells kann die folgende Abbildung dienen:

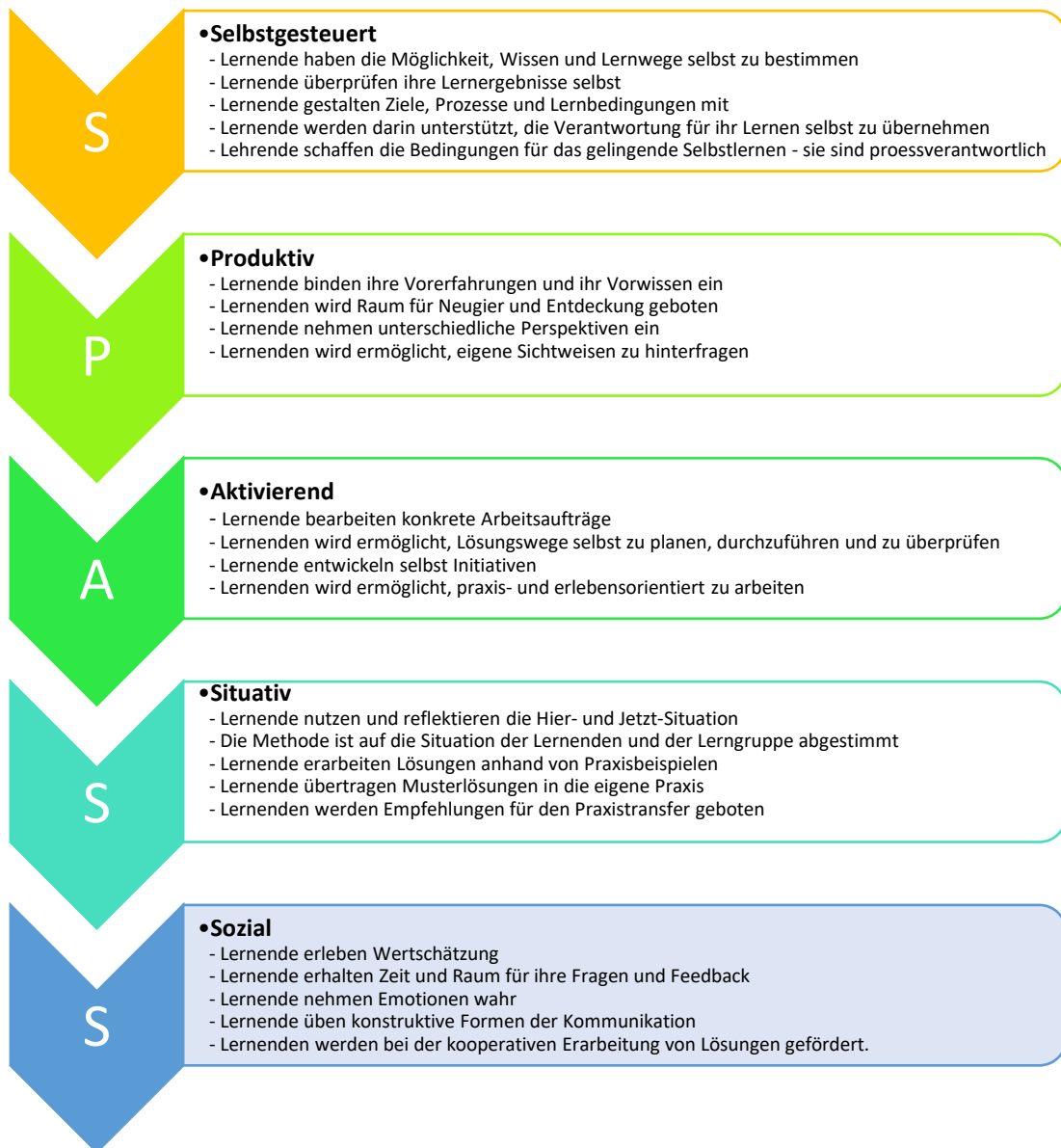


Abbildung 4: Die S.P.A.S.S. Methodenkriterien

Quelle: eigene Darstellung nach Arnold, 2012c, S. 79

In dieser Hinsicht ist zu erwähnen, dass Mertz et al. (2014) das oben genannte S.P.A.S.S. Methodenmodell empirisch getestet haben, indem sie es in verschiedenen Studiengängen einsetzten. Im Ergebnis stellen sie dabei fest, dass das Modell insgesamt positiv angenommen und dadurch eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis wahrgenommen wird. Allerdings stellten die Autoren ebenfalls fest, dass es mitunter Irritationen insbesondere bei denjenigen Studierenden gibt, die im Vorfeld an eine erzeugungsdidaktische Lehrmethode gewöhnt waren. Lehrende sehen ihre Aufgabe vor allem in der Beratung und der Moderation der Reflektionsphase, haben aber auch von einer Unsicherheit bei der Planung der Kurse berichtet. Mertz et al. (2014) empfehlen daher zur

Vermeidung der geschilderten Problematik eine langsame Steigerung des selbstgesteuerten Lernens.

Werden die S.P.A.S.S-Methodenkriterien in der Weiterbildung zur Praxisanleitung zur Förderung emotionaler Kompetenz herangezogen, ist es möglich eine Lerneinheit zu entwickeln, in der sich die angehenden Praxisanleitenden selbstbestimmt an eigenen Praxisbeispielen aktiv und situativ miteinander austauschen (s. Kapitel 6.3). Flankiert durch wertschätzendes Feedback können sie diese Situationen reflektieren und haben die Möglichkeit neue Handlungsmöglichkeiten zum Umgang mit emotionalen Herausforderungen zu entwickeln.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Ermöglichungsdidaktik als ganzheitlicher Ansatz ein individuelles und selbstbestimmtes Lernen vor allem in der Auseinandersetzung mit emotionalen Herausforderungen im Pflegeberuf unterstützen kann und Reflektion und wertschätzendes Feedback zulässt. Mit dem LENA-Lernmodell und den S.P.A.S.S Methodenkriterien kann eine Grundlage für den Vorschlag einer Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz geschaffen werden, die in der Weiterbildung zur Praxisanleitung eingesetzt werden kann. Im kommenden Absatz werden in Folge dieser theoretischen Heranführung an die Themenstellung nun die Hypothesen und Fragestellungen aufgestellt, die maßgeblich handlungsleitend für die weitere Bearbeitung dieser Arbeit sind.

4. Fragestellungen und Hypothesen

Hauptziel der vorliegenden Arbeit ist die Untersuchung, inwieweit sich die Forschung bisher der Förderung emotionaler Kompetenz, insbesondere am Beispiel von emotionalen Herausforderungen im Pflegeberuf, beschäftigt hat. In dieser Hinsicht wird vermutet, dass das in dieser Arbeit behandelte Thema eine Forschungslücke aufweist und somit weiterer Forschungsbedarf besteht. Speziell wird hier die Weiterbildung zur Praxisanleitung betrachtet, da der Praxisanleitung ein besonderer Stellenwert in der Pflege zukommt. Praxisanleitende sind nach hier vertretener Ansicht in einer Schlüsselposition, Auszubildende an die emotionalen Herausforderungen in der Pflege heranzuführen. Daher wird es hier als wichtig erachtet, in der Weiterbildung zur Praxisanleitung besonderen Wert auf eine Förderung emotionaler Kompetenz unter Anwendung der Ermöglichungsdidaktik zu legen.

Die übergreifende Fragestellung beschäftigt sich mithin damit, ob durch die Anwendung ermöglichungsdidaktischer Methoden in der Weiterbildung zur Praxisanleitung eine

gezielte Förderung emotionaler Kompetenz bei angehenden Praxisanleitenden erreicht werden kann.

Um diese Fragestellung zu untersuchen, sollen die folgenden Hypothesen forschungsleitend sein:

- Die Ermöglichungsdidaktik ist in der Weiterbildung zur Praxisanleitung ein geeignetes Instrument zur Förderung emotionaler Kompetenz.
- Eine Förderung emotionaler Kompetenz bei Praxisanleitenden trägt zu einer erfolgreicherem Praxisanleitung bei.

Aus diesen Hypothesen werden folgende Leitfragen formuliert:

- Wird die Ermöglichungsdidaktik in der Weiterbildung zur Praxisanleitung eingesetzt?
- Wie kann emotionale Kompetenz mit Hilfe der Ermöglichungsdidaktik gefördert werden?
- Welche Herausforderungen und Grenzen gibt es beim Einsatz der Ermöglichungsdidaktik zur Förderung emotionaler Kompetenz?

Diese Arbeit will einen Beitrag dazu leisten, die Anwendung der Ermöglichungsdidaktik in die Weiterbildung zur Praxisanleitung zu integrieren und deren Erkenntnisse dort fruchtbar zu machen. Die Ergebnisse sollen auf die Wichtigkeit der Entwicklung emotionaler Kompetenz bei Pflegefachpersonen, insbesondere bei Praxisanleitenden, hinweisen. Vor diesem Hintergrund ist intendiert, den Stellenwert dieser Thematik entsprechend zu erhöhen.

Eine weitere Fragestellung beschäftigt sich mit den in Deutschland geltenden curricularen Vorgaben der Weiterbildung zur Praxisanleitung. Es soll in dieser Arbeit untersucht werden, ob es Hinweise auf die Einbettung emotionaler Kompetenz in den Curricula gibt. Zudem soll untersucht werden, ob und wie diese Thematik in den einzelnen Curricula behandelt wird. Um diese Fragestellungen zu bearbeiten wird im kommenden Kapitel das methodische Vorgehen beschrieben. Im ersten Abschnitt wird der allgemeine Forschungsstand zur beschriebenen Themenstellung erhoben, im zweiten Abschnitt Curricula der Weiterbildung zur Praxisanleitung recherchiert und analysiert.

5. Methodisches Vorgehen

Einen Überblick über den derzeitigen empirischen Forschungsstand zur Förderung der emotionalen Kompetenz in der Weiterbildung zur Praxisanleitung soll die nachfolgende Literaturrecherche liefern. Um den Gesamtkontext zu erfassen, werden in einem ersten Schritt nationale wie internationale Studien, die sich mit emotionaler Kompetenz von Pflegefachpersonen befassen, betrachtet. Auch Untersuchungen, die ihren Schwerpunkt in der Pflegeausbildung haben, werden einbezogen, weil die Tätigkeit der Praxisanleitenden unmittelbar mit der Ausbildung in der Pflege verknüpft ist.

In einem zweiten Schritt soll eine Dokumentenanalyse feststellen, in welchen Curricula der Weiterbildung zur Praxisanleitung Module enthalten sind, die eine Förderung emotionaler Kompetenz behandeln und wie diese Thematik in den einzelnen Curricula behandelt wird. Dabei fällt zunächst auf, dass die Weiterbildung zur Praxisanleitung in Deutschland nicht bundeseinheitlich geregelt ist, es allerdings länderspezifische Empfehlungen gibt. Die Erstellung der Curricula obliegt den Weiterbildungseinrichtungen. Diese greifen auf die Länderempfehlungen oder auf die Empfehlungen der Deutschen Krankenhausgesellschaft (DKG) zurück. In der vorliegenden Arbeit konzentriert sich die Analyse daher auf die Länderempfehlungen sowie die Empfehlung der DKG.

Nachfolgend wird die Suchstrategie zur Literaturrecherche aufgezeigt. Sie gliedert sich in die Fragestellungen der einzelnen Leitfragen. Im Anschluss werden die Suchstränge dokumentiert. Im darauffolgenden Abschnitt wird die Suchstrategie für die Dokumentenanalyse der Curricula skizziert.

5.1 Literaturrecherche

Die Literaturrecherche zu den in dieser Arbeit aufgestellten Leitfragen wurde im Mai und Juni 2023 durchgeführt. Zu diesem Zweck werden verschiedene Suchstrategien mit entsprechenden Suchwörtern und Booleschen Operatoren⁶ mit deutschen und englischen Begriffen verwendet sowie Begriffe vereinzelt trunkiert⁷. Im Jahr 2003 wurde die Kompetenzorientierung mit der Betrachtung von personalen und sozialen Dimensionen in der Pflegeausbildung gesetzlich verankert (s. auch Kapitel 2.3), somit haben sie auch Auswirkungen auf die Pflegeweiterbildungen. Vor diesem Hintergrund werden Studien aus den Jahren 2003 bis 2023 berücksichtigt. Die Literaturrecherche lehnt sich an der Suchstrategie von Mayer et al. (2021) an. In die Suche werden die Datenbanken CINAHL

⁶ Boolesche Operatoren sind Wörter wie UND, ODER, NICHT, die eine Suche eingrenzen oder verschiedene Begriffe miteinander kombinieren.

⁷ Mit der Trunkierung werden Zeichen in einem Wort durch * ersetzt, um nach dem Wortstamm zu suchen.

Complete, Education research Complete, SocINDEX, EconLit, ERIC und MEDLINE eingeschlossen. Die Begriffe werden über alle Felder gesucht. Es gibt keine Einschränkungen zu Überschriften oder Inhalten. Allein die Jahreseingrenzung und die Sprache (deutsch/englisch) werden vorgegeben.

Um eine Einbettung der Recherche in den Kontext emotionaler Kompetenz in der Pflege zu gewährleisten, wird zuerst eine übergreifende Suche durchgeführt, die alle drei Leitfragen dieser Arbeit einbezieht. Im nächsten Schritt wird die Suche anhand der einzelnen Leitfragen spezifiziert, wobei die Leitfragen 2 und 3 in einer gemeinsamen Suche behandelt werden, da sich die Suchbegriffe der Hauptfragestellung beider Fragen nicht unterscheiden und die Leitfrage 3 nur eine weitere Spezifizierung darstellt, für die es keine weiteren Treffer gibt.

Suchstrang zur Einbettung in den Kontext der Emotionskompetenz in der Pflege:

(emotion) AND (training OR education) AND (Pflege OR nurse OR nursing) NOT patient NOT (digital or digitalization or digitalisation or digitization or digitisation or digital transformation) NOT (simulation training or simulation education or simulation learning) NOT (covid-19 or coronavirus or 2019-ncov or sars-cov-2 or cov-19) NOT (cancer or oncology or patients with cancer or cancer patients) NOT (disease or illness or sickness or condition or health) NOT (dementia or alzheimer or cognitive impairment or memory loss) NOT (mother or father or parent or child or birth)

Suchstrang zur Leitfrage 1 „Wird die Ermöglichungsdidaktik in der Weiterbildung zur Praxisanleitung eingesetzt?“:

(Weiterbildung OR Fortbildung OR further training OR further education) AND (Praxisanleitung OR Praxisanleiter OR Praxisanleit OR Practice supervisor OR trainer OR coach*) AND (Didaktik OR Ermöglichungsdidaktik OR Konstruktivismus OR constructivism) AND (Pflege OR nurse OR Pflegeberuf OR nursing profession)*

Abgeänderte Suche zur Leitfrage 1:

(Praxisanleitung OR Praxisanleiter OR Praxisanleit OR Practice supervisor OR trainer OR coach*) AND (Weiterbildung OR Fortbildung OR further training OR further education) AND (Pflege OR nurse OR Pflegeberuf OR nursing profession)*

Suchstrang zur Leitfrage 2: „Wie kann emotionale Kompetenz mit Hilfe der Ermöglichungsdidaktik gefördert werden?“ und Leitfrage 3 „Welche Herausforderungen und Grenzen gibt es beim Einsatz der Ermöglichungsdidaktik zur Förderung emotionaler Kompetenz?“:

(Didaktik OR Ermöglichungsdidaktik OR enabling didactic OR Konstruktivismus OR constructivism) AND (Emotion AND Kompetenz OR competence) AND (Herausforderung OR challenge OR occasion OR Hindernis OR obstacle OR problem) AND (Pflege OR nurse OR Pflegeberuf OR nursing profession)

Abbildung 5: Infokasten zu den Suchsträngen der Literaturrecherche

Die Literaturrecherche für die übergreifende Suche und die Suche nach allen drei Leitfragen umfasst insgesamt 715 Treffer, wobei die übergreifende Suche allein 638 Treffer generiert. Bei der Recherche zur Leitfrage 1 können im ersten Durchgang keine Treffer erzielt werden. Es stellt sich heraus, dass der Begriff Ermöglichungsdidaktik eine Trefferquote verhindert, so wird ein zweiter angepasster Suchdurchlauf gestartet. Nach der Anpassung der Suchkriterien für die Leitfrage 1 werden insgesamt 63 Treffer identifiziert. Die Leitfragen 2 und 3 beziehen sich explizit auf den Einsatz der Ermöglichungsdidaktik, daher wird an dem Begriff in diesem Suchstrang festgehalten. In Verbindung mit den weiteren Begriffen werden insgesamt 14 Treffer gefunden. In die weitere Betrachtung werden Dokumente einbezogen, die neben den Bezug zu den Leitfragen folgenden Einschlusskriterien entsprechen:

Studien mit oder über Aus- und/oder Weiterbildende in der Pflege

- Bezug zu emotionalen Herausforderungen in der Pflege
- Bezug zu emotionaler Kompetenz
- Bezug zur Ermöglichungsdidaktik
- Bezug zur Praxisanleitung
- Deutsche oder englische Sprache

Studien, die folgende Ausschlusskriterien aufwiesen, werden verworfen:

- Medizinische/therapeutische Ansätze
- Kinder/Jugendliche
- kein Bezug zur Pflege oder Pflegewissenschaft
- kein Bezug zu Praxisanleitenden oder Lehrenden in der Weiterbildung
- keine englische oder deutsche Sprache

Nach Selektierung der Literatur zu den genannten Ein- und Ausschlusskriterien, verbleiben 49 Studien, die näher in die Betrachtung einbezogen werden. Insgesamt erfolgt eine mehrfache Prüfung nach den Leitkriterien. Im ersten Schritt erfolgt dies durch das Lesen der Abstracts und im zweiten Schritt durch die Lektüre der Volltexte. Letztendlich fließen elf Studien in die Auswertung dieser Arbeit ein (s. Anlage 1).

Eine ergänzende Handrecherche erfolgt themenbezogen und als hermeneutischer Prozess forschungsbegleitend. Recherchiert wird in den Bibliotheken der Technischen Universität Kaiserslautern, dem Fachportal Pädagogik und der Publikationsdatenbank des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Auch Internetdatenbanken, wie z.B. Google Scholar und die sog. Schneeballsuche⁸ wurden hinzugezogen. Es werden

⁸ Die Schneeballsuche bezeichnet ein Suchverfahren, mit dem Literaturverzeichnisse bzw. Quellenangaben anderer relevanter Veröffentlichungen nach geeigneter Literatur durchsucht werden.

Monografien, Sammelwerke, Zeitschriften sowie Artikel und Berichte – zum Teil als graue Literatur⁹ – einbezogen.

Im Ergebnisteil der Literaturrecherche werden zusätzlich drei Veröffentlichungen zu praktischen Anwendungsmethoden genannt, um als konkrete Anwendungsbeispiele die empirischen Ergebnisse zu unterstützen.

5.2 Recherche von Curricula der Weiterbildung zur Praxisanleitung

Nachdem der Forschungsstand zur Förderung der emotionalen Kompetenz in der Weiterbildung zur Praxisanleitung sowie in den Pflegeberufen ermittelt wurde, erfolgte im Juli 2023 eine Recherche zu den curricularen Vorgaben und Empfehlungen für die Weiterbildung zur Praxisanleitung in Deutschland. Da für die Weiterbildung zur Praxisanleitung keine bundeseinheitliche Regelung existiert, erfolgt die Suche länderspezifisch. Dafür wird gezielt auf den Internetseiten der für die Pflegeberufe zuständigen Landesministerien recherchiert, zudem werden die Empfehlungen der Deutschen Krankenhausgesellschaft (DKG) zur Weiterbildung zur Praxisanleitung berücksichtigt.

Nicht alle Bundesländer haben Curricula der Weiterbildung zur Praxisanleitung zur Verfügung gestellt bzw. ihre Curricula an die neue Regelung nach § 4 der PflAPrV angepasst. Fast alle Curricula besitzen nur einen empfehlenden Charakter. Die Weiterbildungsanbieter entwickeln auf Basis der Ländervorgaben oder auf der Empfehlung der DKG in der Regel ihre Curricula selbst. Diese Arbeit konzentriert sich auf die Analyse der landesspezifischen Modulangaben im Hinblick auf eine Einbindung des Themas emotionale Kompetenz. Dies wird als geeignete Auswahl gesehen, um einen Überblick über Struktur und Inhalte der Weiterbildung zur Praxisanleitung in Deutschland zu bekommen und zu eruieren, ob und an welchen Stellen eine Einbindung einer Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz möglich wäre. Für die Internetrecherche zur Analyse der Curricula werden folgende Einschlusskriterien festgelegt:

- Curricula / Rahmenlehrpläne der Weiterbildung zur Praxisanleitung
- Länderverordnungen
- Prüfungsordnungen
- Empfehlungen zur Zusatzqualifikation Praxisanleitung
- Neue Weiterbildungsregelung nach § 4 PflAPrV

Als Ausschlusskriterien werden definiert:

- Weiterbildungsregelungen nach altem Recht
- Informationsschreiben
- Regelungen ohne Curriculainhalte

⁹ Als graue Literatur werden Dokumente bezeichnet, die nicht durch einen Verlag veröffentlicht wurden.

Insgesamt können Dokumente aus neun Bundesländern identifiziert werden. In die Auswertung der Curricula werden, neben den Empfehlungen der DKG, Dokumente aus den Bundesländern Bayern, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein einbezogen.

Aus den nachfolgend aufgeführten Gründen können aus sieben Bundesländern keine curricularen Angaben berücksichtigt werden. Baden-Württemberg verfügt über keine Weiterbildungsverordnung mit verbindlichen Inhalten für die Weiterbildung zur Praxisanleitung und empfiehlt die Regelungen der DKG. Berlin befindet sich zum Zeitpunkt der Recherche noch in der Überprüfung seiner Länderregelung. Das gleiche gilt für Nordrhein-Westfalen, die noch an der Anpassung der alten Regelung mit einem zeitlichen Umfang von 200 Stunden arbeiten. Das Saarland hat ausschließlich ein Informationsschreiben herausgegeben, indem auf die Anpassung der Curricula hingewiesen wird. Aus Bremen, Hamburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen können keine Empfehlungen oder Regelungen gefunden werden.

In der Synopse (s. Anlage 2) werden die Module der ausgewählten Curricula aufgeführt und geprüft, die sich in einem weiten Sinne mit emotionaler Kompetenz befassen. Nachdem die Recherchen und Analysen abgeschlossen sind, werden diese im kommenden Kapitel dargestellt und erläutert.

6. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse, auf Basis der recherchierten Literatur und Curricula, dargelegt und eine eigene Lerneinheit als Beispiel vorgestellt. Präsentiert werden im ersten Abschnitt die Erkenntnisse aus den Analysen der auf Grundlage der Hypothesen und Leitfragen in dieser Arbeit systematisch durchgeführten Literaturrecherche (s. auch Anlage 1). Die Ergebnisse werden im Folgenden kurz zusammengefasst und dann ausführlich erläutert. Im zweiten Abschnitt folgen die Ergebnisse der Dokumentenanalyse der länderspezifischen Curricula der Weiterbildung zur Praxisanleitung. Dazu werden die in der Aufstellung der in Anlage 2 zusammengestellten Curricula gegenübergestellt, analysiert und erläutert.

Die Ermöglichungsdidaktik in der Weiterbildung zur Praxisanleitung wird sowohl in der Literaturrecherche wie auch in der Dokumentenanalyse berücksichtigt. Aus den hieraus abgeleiteten Erkenntnissen wird im dritten Abschnitt des Ergebnisteils eine im Rahmen der vorliegenden Arbeit selbst entwickelte Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz dargelegt.

6.1 Analyseergebnisse der Literaturrecherche

Das Ergebnis der Literaturrecherche liefert elf Studien (s. Anlage 1), die sich mit emotionalen Herausforderungen in den Pflegeberufen beschäftigen. Die Studien beziehen sich größtenteils auf das Erleben und den Umgang mit emotionalen Herausforderungen während der Pflegeausbildung. Da Praxisanleitende einen großen Einfluss auf die Entwicklung emotionaler Kompetenz bei Auszubildenden haben, werden die Erkenntnisse aus den eingebrachten Studien als relevant eingestuft. Die Auszubildenden erleben in der Praxisphase während ihrer Ausbildung komplexe emotionale Herausforderungen, mit denen sie in ihrem Leben bisher noch nicht konfrontiert waren. Dies erfordert die Förderung ihrer emotionalen Kompetenz, um einen professionellen Umgang mit emotionalen Herausforderungen zu entwickeln. Die genannten Studien liefern einen Beitrag, ein Bewusstsein für emotionale Kompetenz als Pflegefachkraft zu schärfen und Strategien zur Bewältigung emotionaler Herausforderungen zu entwickeln. Mit den nachfolgenden Ergebnissen können Schlüsse für die Weiterbildung zur Praxisanleitung gezogen werden, um eine Lerneinheit zur Förderung der emotionalen Kompetenz anhand von emotionalen Herausforderungen zu entwickeln.

Metastudien

Zu Beginn werden zwei Metastudien vorgestellt, die einen guten Überblick über die Forschung zu emotionalen Herausforderungen in der Pflegeausbildung bieten. Die Metasynthese von Barbagallo (2021) zeigt den Studienstand in Hinblick auf die Reflektion von Wahrnehmungen und Erfahrungen bei Auszubildenden in der Krankenpflege. Dwyer und Hunter Revell (2015) untersuchen mit einer integrativen Meta-Literaturanalyse den Forschungsstand zu emotionalen Herausforderungen während des praktischen Teils der Pflegeausbildung. Diese beiden Studien decken somit den Blick aus beiden Richtungen – den der Auszubildendenseite und den der Ausbilderseite – ab.

Die Auszubildendenseite analysiert Barbagallo (2021). Seine systematisch qualitative Metaanalyse umfasst Studien, die sich mit der reflexiven Praxis in der Pflegeausbildung beschäftigen. Er identifiziert und kategorisiert Studien zu Erfahrungen und Wahrnehmungen in Bezug auf eine reflektierende Praxis von Auszubildenden in der Pflege. Es werden Studien im Zeitraum von 2009-2019 einbezogen, wovon zehn Studien ausgewertet werden. Das Ergebnis dieser Synthese besagt, dass hauptsächlich die Themen Wissen und Selbstentdeckung reflektiert werden. Diese gliedern sich in die Unterkategorien Lernen, Barrieren und Ermöglichen, Emotionen und Wachstum. In einigen Arbeiten findet er Hinweise auf die konstruktivistische Pädagogik (s. Guiffrida, 2005; Kinsella,

2006, 2009; Osterman, 1998; Yilmaz, 2008 zitiert in Barbagallo 2021). Er stellt darin fest, dass eine umfangreichere Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus den Auszubildenden in der Krankenpflege helfen würde, erkenntnistheoretische Annahmen in Verbindung mit einer Reflektion besser zu verstehen. Dies kann in Folge zu einer Entwicklung und Stärkung der Reflektion in der Praxis der Krankenpflegeausbildung beitragen.

Die Ausbilderseite wird von Dwyer und Hunter Revell (2015) betrachtet. Sie untersuchen, wie ausbildende Personen die Auszubildenden in der Pflege auf emotionale Herausforderungen der Praxis vorbereiten. Dazu analysieren sie verschiedene Methoden, um den Kontext, die Prozesse und die subjektiven Elemente des identifizierten Problems zu erfassen und beziehen letztendlich 14 Studien in ihre Auswertungen ein. Das Ergebnis zeigt, dass Auszubildende mit erheblichen emotionalen Herausforderungen konfrontiert sind, jedoch keine evidenzbasierten pädagogischen Ansätze gefunden werden, sie gezielt darauf vorzubereiten und sie zu unterstützen. Zwar gibt es laut Dwyer und Hunter Revell (2015) ein grundsätzliches Verständnis von pädagogischen Inhalten in der Pflegeausbildung, jedoch werden konkrete pädagogische Konzepte für die Auseinandersetzung mit emotionalen Herausforderungen in der Pflegeausbildung vermisst. Sie verweisen deutlich auf die große Forschungslücke zum Einsatz pädagogischer Konzepte, die sich mit emotionalen Herausforderungen beschäftigen und fordern eine Entwicklung evidenzbasierter Lehrmethoden. Die Reflektion wird hierbei als besonderes Bewältigungselement ermittelt und sollte – so die Schlussfolgerung der Autoren – als pädagogisches Konzept zur Unterstützung von emotionalen Herausforderungen herangezogen werden.

Umgang mit emotionalen Herausforderungen

Im weiteren Verlauf folgen drei – für diese Arbeit wichtige – empirische Einzelstudien, die sich mit dem Umgang von emotionalen Herausforderungen in der Pflegeausbildung beschäftigen. Hier finden sich Hinweise zur pädagogischen Umsetzung, die auf einen Einsatz der Ermöglichungsdidaktik hinweisen können. Ireland (2022), Partsch und Einig (2021) sowie Asselin (2011) untersuchen Auszubildende in der Krankenpflege. In diesen Untersuchungen geht es um emotionale Intelligenz, der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und um deren Reflektion. Ergänzend wird die Studie von Watzek et al. (2019) zum Teamlernen in dieser Auswertung der Reflektion zugeordnet.

Die Förderung emotionaler Kompetenz wird nach Aussagen von Ireland (2022) in ihrer deskriptiv-qualitativen Studie bestätigt. Sie sieht die emotionale Intelligenz in diesem Zusammenhang als eine wichtige Komponente. Die emotionale Intelligenz trägt laut Ireland (2022) dazu bei, Emotionen bei sich selbst und anderen zu erkennen, zu verstehen

sowie angemessen und empathisch zu reagieren. Auch in der vorliegenden Arbeit wird es als wichtig erachtet, der emotionalen Intelligenz als Teil emotionaler Kompetenz größere Beachtung vor allem während der praktischen Ausbildung zu schenken. Ireland (2022) führt die Studie in den USA im Jahr 2020 durch. An der teilstrukturierten Befragung nehmen acht vollzeitbeschäftigte Lehrpersonen aus der Krankenpflege teil, die mindestens drei Jahre didaktische Erfahrung vorweisen können. Alle Teilnehmenden behandeln das Thema emotionale Intelligenz bereits in ihren Lehrplänen und haben Erfahrungen dazu sammeln können. Die Auswertung der Interviews ergibt drei Schwerpunkte, die ein förderliches schulisches Umfeld schaffen und zwar die formalen Strategien, die informellen Strategien und die Notwendigkeit eines Systemansatzes. Ireland (2022) stellt fest, dass emotionale Intelligenz vor allem als formale Strategie in den Lehrplänen betrachtet wird. Als Komponenten werden Kommunikation, berufliche Identitätsbildung, Empathie und Fürsorge genannt. Dennoch geben alle Teilnehmenden an, dass ein Großteil der curricularen Schwerpunkte der emotionalen Intelligenz informell behandelt wird. Alle Teilnehmenden betonten demnach die Wichtigkeit, emotionale Intelligenz in den Lehrplan zu integrieren. Ireland (2022) plädiert letztendlich für die Entwicklung eines Systemansatzes um emotionale Intelligenz über das gesamte Curriculum aufzunehmen. Dies sollte – so ein Ergebnis dieser Studie – aus formellen wie informellen Komponenten bestehen und vor allem zwischenmenschliche Beziehungen in den Vordergrund stellen. Aus der Datenanalyse kann herausgestellt werden, dass besonders auf eine Förderung des Erfahrungslernens, auf eine reflektierende Praxis und auf den Einsatz von Kleingruppen Wert gelegt wird, sowie auf ein positives und regelmäßiges Feedback, was die Lernenden zum kognitiven Lernen und einer flexiblen Denkweise anregen soll.

Einen konkreteren Zusammenhang mit der Ermöglichungsdidaktik zeigen die nachfolgenden Studien. Sie beschäftigen sich mit pädagogischen Methoden, die einer Auseinandersetzung mit emotionalen Herausforderungen dienen. Partsch und Einig (2021) sowie Asselin (2011) stellen die Reflektion in den Vordergrund ihrer Untersuchungen. Reflektion spielt demnach eine entscheidende Rolle im Umgang mit Emotionen. Sie hilft ein Verständnis für die eigenen Emotionen und die Emotionen anderer zu entwickeln und die Reaktion besser anzupassen. Reflektion kann somit als ein Bestandteil zur Förderung der emotionalen Kompetenz gesehen werden. Neben der Reflektion ist die Emotionsregulation ein wichtiger Bestandteil zur Auseinandersetzung mit emotionalen Herausforderungen. Diesem Thema widmet sich im Besonderen die Studie von Sisman und Buzlu (2022). Weitere praktische Lernansätze wie z.B. das Führen von Reflektionstagebüchern, Storytelling oder auch die Critical Incident Technique (CIT) sowie das

Teamlernen untersuchen die Studien von Mlinar Reljić et al. (2019), Holmes und Sealock (2019), Hardie et al. (2020) sowie Reuschenbach und Mohr (2005).

Mit Reflektion beschäftigt sich die Studie von Partsch und Einig (2021). Sie betrachten den Entwicklungsprozess in der Pflegenden-Patientenbeziehung von 26 Auszubildenden in der Krankenpflege während ihres ersten Praxisjahrs im Jahr 2019. Für diese qualitative Stichprobe wurde gezielt eine kontrastive Fallauswahl getroffen, um die Heterogenität des Feldes durch eine maximale strukturelle Variation in der Stichprobe abzubilden. Das Ergebnis dieser Studie weist auf eine Vielschichtigkeit dieser Entwicklungsaufgabe hin. Diese wird von allen Auszubildenden unterschiedlich wahrgenommen. In der Studie zeigt sich sowohl eine Unsicherheit der Auszubildenden im Hinblick auf ihre Rolle als Pflegefachkraft in der Pflegenden-Patientenbeziehung als auch eine Diskrepanz zwischen den eigenen Erwartungen und der tatsächlich erlebten Realität. Als Gründe hierfür werden vor allem mangelndes Fachwissen und eine verzerrte Vorstellung der eigenen Rolle angegeben. Auch wird ein Mangel an professioneller Kommunikation wahrgenommen. Des Weiteren wird den Auszubildenden oftmals der Fokus des Fallverstehens nicht deutlich. Die Auszubildenden versuchen ein umfangreiches Verständnis für die Patienten zu entwickeln, empfinden die Kommunikation dann aber oftmals als herausfordernd und erleben dementsprechend Unsicherheit. Diese Unsicherheit ist meist auf einen Mangel an Selbstreflexion zurückzuführen. Partsch und Einig (2021) schließen sodann aus ihrer Untersuchung, dass die Auszubildenden ein spezifisches Feedback zu ihrer Entwicklung der Pflegenden-Patientenbeziehung benötigen, welches ihnen eine Gelegenheit zum Lernen bietet. Gleichzeitig stellen sie einen Mangel an ausreichender theoretischer und praktischer Unterstützung in der derzeitigen Pflegeausbildung fest. Sie schlagen eine gezielte Vorbereitung auf mögliche Herausforderungen und den professionellen Umgang mit diesen Herausforderungen vor dem ersten Praxiseinsatz der Auszubildenden vor. Es sollen gezielt herausfordernde Situationen für die Reflektion genutzt werden, die von den Lehrpersonen mit Sensibilität angesprochen werden. Dazu bieten sich z.B. Rollenspiele an. Praxisanleitende sollen – so die Autoren – konkret erlebte Situationen mit den Auszubildenden analysieren und ein differenziertes Feedback geben.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Asselin (2011), die sich mit der Reflektion von Krankenpflegepersonen, die schon mehrere Jahre Berufserfahrung aufweisen, beschäftigt. In ihrer qualitativen Studie untersucht sie zehn Krankenpflegepersonen in einem Pflegestudiengang. Ausgangspunkt dieser Untersuchung ist die Annahme, dass die Reflektion ein wesentlicher Bestandteil der beruflichen Praxis ist. Durch die Veränderungen in der Praxis, soll die Reflektion in den Kontext neuer Erkenntnisse eingebettet werden.

Asselin (2011) nimmt weiterhin an, dass Krankenpflegepersonen Schwierigkeiten haben, das im Studium erworbene theoretische Wissen in der Praxis anzuwenden. Eine Reflektion kann ihrer Ansicht nach zu einer positiven Veränderung des Denkens und Handelns beitragen. Bei der Untersuchung von zehn Studierenden können sieben Themen identifiziert werden, wovon ein Thema die Konfrontation mit emotionalen Herausforderungen ist. Die Studierenden bekommen einen Reflektionsleitfaden an die Hand und werden durch die Lehrenden unterstützt, die als Coaches fungieren. Im Ergebnis wird festgestellt, dass die Reflexion eine Entwicklung neuer Einsichten und Veränderungen in der Herangehensweise an die Praxis fördern könnte. Sie empfiehlt daher die Entwicklung eines Selbstlernmoduls, welches die Komponenten Wahrnehmen, Interpretieren, Reagieren und Reflektieren beinhaltet. Der Reflektionsleitfaden sollte nach ihrer Ansicht einheitlich erstellt werden, die Situationen jedoch individuell ausgewählt werden können, um auf individuelle Entwicklungsbedürfnisse einzugehen.

Eine andere Art der Reflektion wird demnach durch das Teamlernen erreicht. Watzek et al. (2019) untersuchen die Auswirkungen des Teamlernens auf Emotionen. Die Studie wird mit elf Masterstudierenden der Erziehungswissenschaft oder Betriebswirtschaft durchgeführt. Die Teamsitzungen werden beobachtet. Zudem werden Daten erhoben, die eine Selbsteinschätzung der Teammitglieder zu ihrer Teamarbeit und den dabei erlebten Emotionen umfassen. Die Ergebnisse zeigen positive sozial-emotionale Reaktionen durch die Team-Lernaktivitäten. Die Autoren schließen daraus, dass es zu einer Erleichterung des Lernens führen kann, wenn dieses im Team stattfindet. Durch die Reaktionen der anderen Teammitglieder kann eine Reflektion stattfinden, die zu einem tieferen gegenseitigen Verständnis und einer besseren Bewältigung emotionaler Herausforderungen beiträgt.

Förderung der emotionalen Kompetenz

Es sei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Arbeit die Emotionsregulation als ein Teil emotionaler Kompetenz gesehen wird, die unter Anwendung der Ermöglichungsdidaktik gefördert werden kann. Denn für die Durchführung eines Achtsamkeitstrainings schafft die Ermöglichungsdidaktik ein förderliches Lernumfeld und berücksichtigt die individuellen Interessen und Bedürfnisse, die hier als zentrale Aspekte gesehen werden, welche eine positive Einstellung und ein langfristiges Engagement der Lernenden fördern kann.

In diesem Zusammenhang untersuchen Sisman und Buzlu (2022) die Effektivität des Emotionsfokussierten Trainingsprogramms (Emotion-Focused Training Program -

EFTP) und empfehlen die Aufnahme dieses Trainings in den Lehrplan der Krankenpflegeausbildung. In ihrer in der Türkei durchgeführten Studie untersuchten sie drei Gruppen (Studiengruppe, Placebogruppe und Kontrollgruppe) à 40 Studierende in einem Pflegestudiengang. Sisman und Buzlu (2022) stellen die These auf, dass durch den Einsatz des EFTP die Fähigkeit der Studierenden, sich ihrer Emotionen bewusst zu werden sowie ihr emotionaler Ausdruck verbessert wird. Ein EFTP unterstützt demnach die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenz. Zu den Elementen des Trainings gehören den Forschungsergebnissen nach Emotionsbewusstsein, Emotionsregulation, Empathie, soziale Kompetenz sowie Konfliktlösung. Sisman und Buzlu (2022) setzen das EFTP in Form einer 600 Stunden umfassenden Psychodrama-Gruppentherapie ein. Hierbei werden Techniken wie Soziometrie, Verdopplung, Rollenspiele und Spiegelung genutzt. Das Ergebnis der Studie zeigt eindeutig, dass die Studierenden ihre Emotionen besser wahrnehmen und ausdrücken können, als die Teilnehmenden der Placebogruppe. Dieser Effekt kann auch noch nach sechs Monaten festgestellt werden. Somit, so schlussfolgern Sisman und Buzlu (2022), kann das EFTP als anwendbares und wirksames Instrument in der Krankenpflegeausbildung eingesetzt werden, um die emotionale Bewusstheit und die Fähigkeiten zum Selbstaussdruck zu verbessern.

Die Ermöglichungsdidaktik wird in dieser Arbeit als ein innovativer didaktischer Ansatz gesehen, der die Lernenden in den Mittelpunkt stellt und ihre Selbstständigkeit fördert. So unterstützt die Ermöglichungsdidaktik viele praktische Lernansätze, die eine aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten beinhalten und zur Reflektion des Gelernten sowie einer Auseinandersetzung im realen Kontext anregen. Einige praktische Beispiele sind z.B. das Führen von Reflektionstagebüchern, Storytelling oder auch die Critical Incident Technique (CIT) sowie das Teamlernen.

Auf das Führen von Reflektionstagebüchern gehen Mlinar Reljić et al. (2019) in ihrer Studie ein. Reflektionstagebücher bieten hiernach den Auszubildenden in der Pflege die Gelegenheit ihren Lernprozess, ihre Gedanken und Emotionen zu reflektieren und fördern damit das eigenverantwortliche Lernen. Die Verbindung von Theorie und Praxis kann mit dieser Auseinandersetzung gestärkt werden und zu kritischem Denken anregen. Des Weiteren kann mit einem Reflektionstagebuch die Entwicklung besser nachvollzogen werden und die Praxisanleitenden könnten ein Feedback geben und somit den individuellen Lernprozess unterstützen. Mlinar Reljić et al. (2019) untersuchen Auszubildende in ihrem ersten praktischen Einsatz in einer Altenpflegeeinrichtung. Die Auszubildenden schreiben während dieser Zeit ein reflexives Tagesbuch. Daraus ergibt sich, dass die Auszubildenden den Praxisalltag als emotional sehr anspruchsvoll empfinden.

Die Gefühle werden in allen analysierten Tagebüchern stark zum Ausdruck gebracht. Es zeigt sich, dass neue Situationen häufig Angst und Unbehagen auslösen. Vor allem werden als Gründe für diese negativen Gefühle der Umgang mit Tod und Sterben, Nacktheit und intime Pflege und die Angst vor Fehlern genannt. Auch wird in den Studien eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis gesehen. In einer Nachbesprechung mit den Mentoren werden sodann die Gefühle, Reaktionen und das Erlernte diskutiert. Die Mentoren geben ein konstruktives Feedback. Mlinar Reljić et al. (2019) sehen das Schreiben von Tagebüchern als Stressbewältigungstechnik und förderlich für die Entwicklung von persönlichen und beruflichen Kompetenzen. Die Auseinandersetzung und das konstruktive Feedback der Mentoren wird zur Verbesserung der Reflexionsebene der Auszubildenden als wichtig erachtet.

Eine weitere Methode, sich auf der emotionalen Ebene mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen, bietet das sogenannte Storytelling. Vor allem in der Pflegeausbildung kann es als eine geeignete Methode gesehen werden, emotionale Herausforderungen begreifbar zu machen. Durch das Geschichtenerzählen können abstrakte Konzepte verständlicher in reale Situationen und Handlungen eingebaut werden. Das Storytelling kann auch als Grundlage zur Reflektion und Diskussion herangezogen werden. Holmes und Sealock (2019) berichten von ihren eigenen Erfahrungen, die sie als Lehrpersonen mit dem Storytelling in verschiedenen Klassen in den Bereichen der Krankenpflege und der Erwachsenenbildung gemacht haben. Aus ihren Erfahrungen sehen sie das Storytelling als eine gelungene Verbindung der Theorie des Lehrplans mit der Umsetzung in die berufliche Praxis, vor allem im Bereich der Krankenpflege. Das Storytelling ist demnach dazu geeignet, um eine stärkere emotionale Auseinandersetzung mit dem Lehrmaterial und ein tieferes Verständnis theoretischer Konzepte zu erreichen. Vor allem wird durch den Austausch persönlicher Erfahrungen ein Raum für Empathie und Mitgefühl geschaffen. Sie plädieren demzufolge für eine breitere Verwendung des Storytellings im Lehrplan.

Eine weiterentwickelte innovative Methode bietet das immersive Virtual Reality (iVR) Storytelling (iVR). Sie kann als Erweiterung des herkömmlichen Storytellings betrachtet werden. Das Konzept des iVR Storytelling verbindet die virtuelle Realität mit traditionellem Geschichtenerzählen. Besonders im Bereich von emotionalen Herausforderungen können Auszubildende im virtuellen Raum aktiv in Situationen hineingehen und ihre eigenen Entscheidungen treffen. Sie können dadurch die Handlung beeinflussen und sich mit den Charakteren und Szenarien identifizieren. Dieser aktive Lernprozess kann zu einem tieferen Verständnis und vertieften Wissen führen. Die Lernumgebung kann individuell an die Lernenden angepasst werden, damit die Auszubildenden in ihrer eigenen

Geschwindigkeit und auf ihre eigene Art und Weise lernen können. Durch das Eintauchen in die virtuelle Realität werden Situationen verstärkt wahrgenommen und emotional verknüpft. Die Auszubildenden stellen eine emotionale Verbindung zu den Charakteren in der Geschichte her, was die Empathie und das Verständnis für andere Perspektiven fördern kann. Die Auszubildenden können die Geschichte individuell beeinflussen, was zu kreativer Problemlösung beitragen kann. Auf diese Methodik gehen Hardie et al. (2020) in ihrer Studie ein. Studierende der Krankenpflege und des Hebammenwesens erleben eine virtuelle Geschichte und werden im Anschluss über ihre Erfahrungen befragt. Von 94 Teilnehmenden bezeichnen 71,2% das iVR Storytelling als einprägsame Lernerfahrung. Es wirkt sich positiv auf deren Engagement und Lernmotivation aus und hilft ihnen abstrakte Konzepte besser zu verstehen. Hardie et al. (2020) sehen dies als ermutigende neue Lernmethode, die allerdings noch weiter erprobt werden muss.

Eine weitere hilfreiche Methode stellt die Critical Incident Technique (CIT) dar. Diese qualitative Forschungsmethode stammt aus der Psychologie. Mittlerweile wird die CIT auch in der Pädagogik, Soziologie und im Gesundheitswesen angewendet. Mit Hilfe der CIT können wichtige Ereignisse bzw. kritische Vorfälle identifiziert und analysiert werden, so vor allem auch Situationen die eine emotionale Herausforderung darstellen. Die Anwendung der CIT kann im Zusammenhang mit der Ermöglichungsdidaktik diese wichtigen Ereignisse bzw. „kritische“ emotionale Erfahrungen der Auszubildenden erfassen. Praxisanleitende können so besser verstehen, wie sich Auszubildende in bestimmten Situationen verhalten und entwickeln, welche Herausforderungen sie haben und wie sie ihre Kompetenzen ausbauen können. Auf diese Art und Weise gelingt es ihnen das Lehr- und Lernumfeld den individuellen Bedürfnissen und dem Potenzial der Auszubildenden anzupassen. Geht man von einem partizipativen Ansatz der Ermöglichungsdidaktik aus, werden die Auszubildenden aktiv in den Lernprozess einbezogen und bringen ihre eigenen Erfahrungen und Ansichten in den Bildungsprozess mit ein. Insgesamt wird damit der Lernprozess auf die individuellen Bedürfnisse und Erfahrungen ausgerichtet. Reuschenbach und Mohr (2005) untersuchen aus Patientensicht relevante Kompetenzen des Pflegepersonals. Hierzu befragen sie fünf langzeitdialysepflichtige Personen unter Anwendung der Critical Incident Technique (CIT). Das Ergebnis zeigt, dass vom Pflegepersonal vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Fachkompetenz erwartet werden. Vor allem werden kommunikative Fähigkeiten herausgestellt. Empathie und Reflektion des pflegerischen Handelns werden besonders betont. Von allen an der Befragung Teilnehmenden werden psychosoziale Kompetenzen des Pflegepersonals höher bewertet als medizinisch-technische Fertigkeiten. Reuschenbach und Mohr (2005) sehen die CIT

als geeignete Methode, die Wahrnehmung von Kompetenzen des Pflegepersonals aus Patientensicht zu untersuchen.

Für die Pflegeausbildung wurden mittlerweile eine Reihe handlungsorientierter Bücher herausgegeben, die Empfehlungen zu praktischen Methoden beinhalten. Beispielhaft sollen hier die Veröffentlichungen von Oelke et al. (2000) und Quernheim (2022) genannt werden, die sich spielerisch mit emotionalen Herausforderungen beschäftigen. Das szenische Spiel, das dem Rollenspiel ähnlich ist, ist eine Technik, die dazu dient, bestimmte Situationen durch aktive Auseinandersetzung in einer Nachstellung besser zu verstehen und nachzuempfinden. Hierbei können Handlungen, Dialoge, Emotionen und Beziehungen der Charaktere aus verschiedenen Perspektiven erforscht werden. In der Weiterbildung zur Praxisanleitung ist die Methode des szenischen Spiels ein Instrument, welches die Lernenden nutzen können, um sich durch die Nachstellung ausgewählter Situationen mit emotionalen Herausforderungen auseinanderzusetzen. Dies geschieht – den Autoren nach – zuerst in der Vorstellung der einzunehmenden Rolle. Die Lernenden werden gebeten, sich in diese Rolle einzufühlen und durch eine Handlung ihre Haltung zum Ausdruck zu bringen. Dadurch wird das Körpergedächtnis aktiviert und Unbewusstes kann entdeckt, veröffentlicht und analysiert werden. Die Beobachtenden reflektieren das Gesehene. Hiermit wird der Fokus auf die Gefühls- und Emotionsarbeit gelegt und kann die emotionale Kompetenz stärken. Oelke et al. (2000) gehen in ihrem Buch gezielt auf eine szenische Auseinandersetzung von Tabuthemen in der Pflege ein und geben anhand vieler Praxisbeispiele wertvolle Hinweise zur Durchführung dieser Methode. Sie blicken hierbei insbesondere auf die Praxisanleitenden deren emotionale Kompetenz als besonderer Bestandteil ihrer beruflichen Tätigkeit gesehen werden kann und stellt spielerische Methoden vor, die eine Selbstreflexion und die emotionale Ausdrucksfähigkeit fördern. Auch stellen sie die Wichtigkeit der Selbstfürsorge heraus.

Zusammenfassende Betrachtung

Die beiden Metastudien von Barbagallo (2021) und Dwyer und Hunter Revell (2015) geben einen Überblick über den Forschungsstand zu emotionalen Herausforderungen in der Pflegeausbildung. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Reflektion als ein wichtiger Bestandteil für die Entwicklung emotionaler Kompetenz gesehen wird. Bisher konnten allerdings keine konkreten pädagogischen Ansätze ermittelt werden, mit denen die emotionale Kompetenz gestärkt wird. Die empirischen Untersuchungen stützen diese Erkenntnisse. Als Maßnahmen zur Förderung emotionaler Kompetenz aufgrund der Literaturrecherche werden in dieser Arbeit die Etablierung einer Lernkultur empfohlen, die Reflektion und Emotionsregulation als festen Bestandteil integriert. Diese soll vor allem

durch den Austausch von emotionalen Erfahrungen erreicht werden. Um auf die individuellen Bedürfnisse eingehen zu können, sollte es demnach verschiedene Lehr-/Lernangebote geben. Praxisanleitende könnten hierzu z.B. Methoden wie Reflektionsgespräche, Erfahrungslernen oder Rollenspiele anbieten, wie in den aufgezeigten Studien beschrieben. Diese Ergebnisse dienen als Grundlage für die nachfolgende Analyse der Curricula. Es wird geprüft, ob Ansätze vorhanden sind, die Hinweise auf eine pädagogische Umsetzung zur Förderung emotionaler Kompetenz liefern können.

6.2 Analyseergebnisse der Curricula

Die Grundlage für die Erstellung von Curricula zur Weiterbildung zur Praxisanleitung bildet die Empfehlung zur Musterweiterbildungsordnung für Pflegeberufe (MWBO PfIB) des deutschen Bildungsrats für Pflegeberufe (DBR) (DBR, 2019). Durch die Änderungen im PfIBG und der PflAPrV sowie der in Deutschland vorherrschenden heterogenen und intransparenten und undurchlässigen Weiterbildungslandschaft, hat es sich der DBR zur Aufgabe gemacht, eine Rahmenempfehlung für rechtlich verbindliche Weiterbildungsordnungen der Bundesländer bzw. der Landespflegeberufekammern zu erarbeiten (s. DBR, 2019). Bisher bestehen weitreichende Unterschiede in Inhalt und Umfang der Weiterbildungsangebote. Der DBR empfiehlt eine Orientierung an mehreren Punkten, u.a. *„der Neugestaltung der Inhalte in Bezug auf fachliche, personale, methodische, soziale, interkulturelle und kommunikative Kompetenzen“* (DBR, 2019, S. 10). Des Weiteren empfiehlt der DBR eine Kompetenzorientierung, die mit einem Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen einhergehen soll. Selbstreflexion wird als unabdingbare Voraussetzung gesehen, die sich in allen Weiterbildungen widerspiegeln soll (DBR, 2019, S. 13). Auch wird eine Modularisierung der Weiterbildungen empfohlen, um die Durchlässigkeit zu fördern. Aus diesem Grunde soll ein einheitlicher curricularer Aufbau angestrebt werden (DBR, 2019, S. 18).

Auf Grundlage der Musterweiterbildungsordnung für Pflegeberufe (MWBO PfIB) werden für die nachfolgenden Analysen landesweite Verordnungen bzw. Empfehlungen der Weiterbildung zur Praxisanleitung herangezogen und die curricularen Inhalte miteinander verglichen. Zum einen wird nach pädagogischen Gesichtspunkten ein Einsatz der Ermöglichungsdidaktik geprüft, zum anderen werden Anknüpfungspunkte für eine Lerneinheit zur Förderung der emotionalen Kompetenz am Beispiel emotionaler Hausforderungen herausgearbeitet.

Die Empfehlung der Deutschen Krankenhausgesellschaft (DKG) bildet den Ausgangspunkt der Auswertung, da diese Empfehlung für die Weiterbildungslandschaft in der

Pflege einen sehr hohen Stellenwert besitzt. Viele Weiterbildungsanbieter richten sich bei der Erstellung ihrer Curricula nach der Empfehlung der DKG. Die Gegenüberstellung der in die Auswertung eingeflossenen Curricula (s. Anlage 2) soll klären, ob eine Vergleichbarkeit in Inhalt und Umfang, wie vom DBR gefordert, hergestellt werden kann. Die Vergleichbarkeit wird in dieser Arbeit zum Thema emotionale Kompetenz geprüft. In die Synopse sind insgesamt sieben Dokumente eingeflossen. Neben den Empfehlungen der DKG¹⁰, sind dies Curricula aus den Bundesländern Bayern, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein.

In der Auswertung der Curricula wird deutlich, dass die Verordnungen bzw. Empfehlungen der einzelnen Bundesländer sehr unterschiedlich ausgestaltet sind. Einige Empfehlungen, wie vor allem das „Modellcurriculum der Neksa-Arbeitsgruppe für die berufspädagogische Zusatzqualifikation zur Praxisanleiterin / zum Praxisanleiter im Land Brandenburg“¹¹ gibt sehr ausführliche Erklärungen und Handlungsempfehlungen. Es orientiert sich an den pflegedidaktischen Handlungs- und Reflexionsebenen aus der Makro-, Meso- und Mikroebene und interpretiert Lernergebnisse in den Bereichen Wissen, Können und Einstellungen bzw. Erleben, Deuten und Verarbeiten. Zusätzlich enthält die Empfehlung ein „Konzept für die berufspädagogischen Fortbildungen für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter in der Pflegeausbildung im Land Brandenburg“.

Andere Curricula, wie z.B. in den „Anforderungen an die Durchführung der Qualifikation für Praxisanleiter*innen des Landes Schleswig-Holstein“¹² werden die Weiterbildungsmodule in einer nur sehr knappen Aufzählung ohne weitere Erläuterungen benannt. Trotz dieses sehr heterogenen Aufbaus, zeigen sich in allen Curricula deutliche Bezüge zur in § 5 PflBG geforderten Kompetenzentwicklung und Selbstreflexion. Alle Weiterbildungen weisen den geforderten Gesamtumfang von 300 Unterrichtsstunden auf und sind modular aufgebaut. Unterschiedlich ist dagegen die Aufteilung der Module. Einige Länder unterscheiden zwischen Basis- und Aufbaumodulen andere nicht.

Einen einheitlichen Modulaufbau finden sich in den Empfehlungen der DKG sowie in Bayern, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein. Die Empfehlungen der DKG unterteilen ihr Curriculum in drei Module. Eine Aufteilung in sechs Module findet sich in Bayern. Das Curriculum ist in Anlage 4 der „Verordnung zur Ausführung des Pflege- und Wohnqualitätsgesetzes und Weiterbildung in der Pflege und

¹⁰ [Praxisanleitung | Deutsche Krankenhausgesellschaft e. V. \(dkgev.de\)](https://www.dkgev.de) (Stand: 19.09.23)

¹¹ [Modellcurriculum .pdf \(brandenburg.de\)](https://www.brandenburg.de) (Stand: 19.09.23)

¹² [Fort- und Weiterbildung für Praxisanleiter*innen > Netzwerk Pflegeausbildung \(koordinierungsstelle-pflegeausbildung-sh.de\)](https://www.netzwerk-pflegeausbildung.de) (Stand: 19.09.23)

Hebammenkunde (AVPfleWoqG)¹³ veröffentlicht. Auch eine Aufteilung in sechs Module finden sich im „Modellcurriculum für die berufspädagogische Zusatzqualifikation zur Praxisanleiterin / zum Praxisanleiter und ein Konzept für die berufspädagogischen Fortbildungen für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter in der Pflegeausbildung im Land Brandenburg“. Hingegen benötigt die „Empfehlung für die berufspädagogische Zusatzqualifikation von praxisanleitenden Personen in der Pflege des Landes Mecklenburg-Vorpommern“¹⁴ fünf Module, die Verordnung des Landes Schleswig-Holstein benennt sieben Module.

Eine Unterscheidung von Grund- und Fach- bzw. Spezialisierungsmodulen wurde in den Bundesländern Hessen und Rheinland-Pfalz gefunden. Hessen präferiert in seiner „Hessischen Weiterbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflege (WPO-Pflege)“¹⁵ eine Einteilung in vier Grundmodule und zwei Fachmodule. Die Besonderheit ist hier, dass für die Weiterbildung zur Praxisanleitung neben den Fachmodulen nur das Grundmodul 2 herangezogen wird. Zudem werden die Grundmodule in der Anlage 1 zur WPO-Pflege geregelt und die Fachmodule in Anlage 4. In der Rahmenvorgabe zur „Funktionsweiterbildung für Praxisanleiterin in den Pflegeberufen“ der Landespflegekammer Rheinland-Pfalz¹⁶ werden in der Anlage 1 zwei Basismodule und zwei Fachmodule aufgeführt.

Nachfolgend werden die Curricula der sechs in die Analyse einbezogenen Bundesländer sowie der DKG vorgestellt und im Anschluss gegenübergestellt. Vorab sei festgestellt, dass eine klare Abgrenzung der Förderung emotionaler Kompetenz in einzelne Moduleinheiten nicht möglich ist. Die Tätigkeit in der Pflege ist zu einem großen Teil mit Kommunikation und Interaktion verbunden, so spielt eine Förderung von emotionaler Kompetenz grundsätzlich in allen Lernfeldern eine Rolle. Es werden die Module herausgestellt, in denen eine Verankerung einer Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz am sinnvollsten erscheint. Dies wird auch entsprechend in der Anlage 2 dieser Arbeit abgebildet. Hier werden nur die relevantesten Module aufgeführt. Dies bedeutet nicht, dass ausschließlich diese Module für die Förderung emotionaler Kompetenz in Frage kommen.

¹³ URL: [Bürgerservice - AVPfleWoqG: Anlage 4 Module der Weiterbildung zur Praxisanleitung \(gesetz-bayern.de\)](#) (Stand: 19.09.23)

¹⁴ URL: [Generalistische Ausbildung zur Pflegefachfrau / zum Pflegefachmann - Regierungsportal M-V \(regierung-mv.de\)](#) (Stand: 19.09.23)

¹⁵ URL: [Bürgerservice Hessenrecht - Anlage 1 WPO-Pflege | Landesnorm Hessen | Anlage 1 - Grundmodule \(GM\) Übersicht | gültig ab: 17.12.2020 | gültig bis: 31.12.2027](#) (Stand: 19.09.23)

¹⁶ URL: [Anlage 1 PflegeWeitBiPrO HE jlr-PflegeWeitBiPrOHEV4Anlage1.pdf \(hessen.de\)](#) (Stand: 19.09.23)

Deutsche Krankenhausgesellschaft (DKG)

Das Curriculum der DKG gliedert sich in drei Module mit einem Umfang von jeweils 100 Unterrichtsstunden (DKG, 2022). Die drei Module unterteilen sich jeweils wiederum in mehrere Moduleinheiten.

Das Modul I „F PA M I Grundlagen der Praxisanleitung anwenden“ untergliedert sich in die Moduleinheiten:

- F PA M I ME 1 Reflektiert lernen und lehren in der Pflegepraxis 32 Std.
- F PA M I ME 2 Wissenschaftlich begründet pflegen 24 Std.
- F PA M I ME 3 Voraussetzungen zur Anleitung reflektieren 32 Std.
- F PA M I ME 4 Qualitätsmanagement – prozesshaft gestalten 12 Std.

Das Modul II „F EN M II Im Tätigkeitsfeld der Praxisanleitung professionell handeln“ untergliedert sich in:

- F PA M II ME 1 Die Rolle als Praxisanleiterin bewusst wahrnehmen 16 Std.
- F PA M II ME 2 Anleitungsprozesse planen, gestalten und durchführen 60 Std.
- F PA M II ME 3 Beurteilen und bewerten 24 Std.

Das Modul III „F EN M III Persönliche Weiterentwicklung fördern“ untergliedert sich in:

- F PA M III ME 1 In der Rolle als Praxisanleiter Beziehungen gestalten 40 Std.
- F PA M III ME 2 Handlungskompetenz in der Praxis fördern 36 Std.
- F PA M III ME 3 Mit kultureller Vielfalt professionell umgehen 24 Std.

Durch das neue Lehr-/Lernverständnis und der damit einhergehenden Veränderung der Lernbegleitung, bietet in Modul I die Moduleinheit F PA M I ME 1 „Reflektiert lernen und lehren in der Pflegepraxis“ sowie in Modul II die Moduleinheit F PA M II ME 2 „Anleitungsprozesse planen, gestalten und durchführen“ einen Rahmen für die Einführung der Grundsätze der Ermöglichungsdidaktik. In diesen Moduleinheiten sollen Praxisanleitende ihr eigenes Lernen für das spätere pädagogische Handeln als Chance begreifen und sich dem Beziehungsaspekt bewusst machen. Es werden Grundlagen der Erwachsenenbildung vermittelt, damit sie situationsadaptiert verschiedene Methoden anwenden können. Ein weiteres wichtiges Lernziel für die angehenden Praxisanleitenden ist es dabei, die Bedürfnisse und Lernbedarfe der Auszubildenden zu berücksichtigen und ihren individuellen Lernbedarf analysieren zu können. Sie lernen den Lernprozess zu kommunikativer Kompetenz der Auszubildenden zu unterstützen sowie ihnen ein konstruktives Feedback geben zu können.

Einen weiteren Anknüpfungspunkt, um das Erlernen eines professionellen Umgangs mit emotionaler Kompetenz zu fördern und eine entsprechende Lerneinheit zu verankern bietet das Modul III der DKG. Dort vor allem die Moduleinheit F PA M III ME 1 „in der Rolle als Praxisanleiter Beziehungen gestalten“ und die Moduleinheit F PA M III ME 2 „Handlungskompetenz in der Praxis fördern“. Hierfür stehen 76 Stunden zur Verfügung. In der Moduleinheit (ME) 1 des dritten Moduls behandeln die angehenden Praxisanleitenden den Umgang mit der Beziehungsgestaltung und somit auch den Umgang mit

herausfordernden Situationen. Es soll das problemlösende und kritische Denken gefördert, schwierige und herausfordernde Situationen identifiziert und geeignete Lösungsstrategien angewandt werden. In Moduleinheit (ME) 2 des dritten Moduls lernen die angehenden Praxisanleitenden die Anwendung gezielter Methoden zur Förderung von Handlungskompetenzen, um Auszubildende in ihrem persönlichen Lern- und Entwicklungsprozess angemessen und professionell begleiten zu können. Sie lernen Fehler als Chancen zu begreifen, worauf auch die Ermöglichungsdidaktik insbesondere im Zusammenhang mit emotionalen Herausforderungen großen Wert legt.

Bayern

In der bayerischen Landesverordnung gliedert sich das Curriculum in sechs Module (Bayerische Staatskanzlei, 2011). Hier findet sich keine weitere Unterteilung in Moduleinheiten.

- Modul 1: In der Praxisanleitung auf ethischer sowie pflege- und bezugswissenschaftlicher Basis handeln (66 Unterrichtsstunden)
- Modul 2: Lernen (40 Unterrichtsstunden)
- Modul 3: Professionelle Identität entwickeln (42 Unterrichtsstunden)
- Modul 4: Lehr-Lernprozesse in der Praxisanleitung gestalten (64 Unterrichtsstunden)
- Modul 5: Formative und summative Bewertungen sowie praktische Prüfungen gestalten (40 Unterrichtsstunden)
- Modul 6: Ausbildungsprojekte in der Praxis planen und durchführen (48 Unterrichtsstunden)

In den bayerischen Vorgaben kann das Modul 2 „Lernen“ genutzt werden, um eine Einführung in die Ermöglichungsdidaktik zu realisieren. Praxisanleitende lernen in diesem Modul die Lern- und Leistungsmotivation sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion bei sich selbst und bei den Auszubildenden zu entwickeln. Auch lernen sie, eigenverantwortliches und kooperatives Lernen bei den Auszubildenden zu fördern und ihre Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen.

Das Modul 3 „Professionelle Identität entwickeln“ erscheint geeignet, um dort eine Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz zu verorten. Mit einem zeitlichen Gesamtumfang von 42 Unterrichtsstunden geht es in Modul 3 vor allem um Reflektion, Empathie und Reduktion von Belastungen, womit dieses Modul einen konkreten Anknüpfungspunkt zur Förderung emotionaler Kompetenz bietet.

Brandenburg

Das Modellcurriculum, das von der Neksa-Arbeitsgruppe¹⁷ für das Land Brandenburg entworfen wurde, zeichnet sich durch eine sehr detaillierte und aus verschiedenen Ebenen bestehende Ausarbeitung der Lerninhalte für die Weiterbildung zur Praxisanleitung aus. Neben einer theoretischen Rahmung werden Grundbegriffe erläutert und empirische Forschungsergebnisse eingebracht. Es werden nicht nur die Module beschrieben, sondern auch Evaluationsvorschläge angeboten. Die Neksa-Arbeitsgruppe geht von folgender Annahme aus: „Praxisanleitende sollten sich darüber bewusst sein, dass sie zunächst für die Kontakt- und Beziehungsgestaltung verantwortlich sind und hierbei auch Vorbild sind. Sie sollten den Lernenden ein schrittweises Selbstständigwerden ermöglichen.“ (Brandenburgische Technische Universität Cottbus/Senftenberg, 2020, S. 11).

Die Neksa-Arbeitsgruppe empfiehlt zudem das Learning out Loud (LoL) Lernsetting, welches im Rahmen der Ermöglichungsdidaktik eingesetzt werden kann.

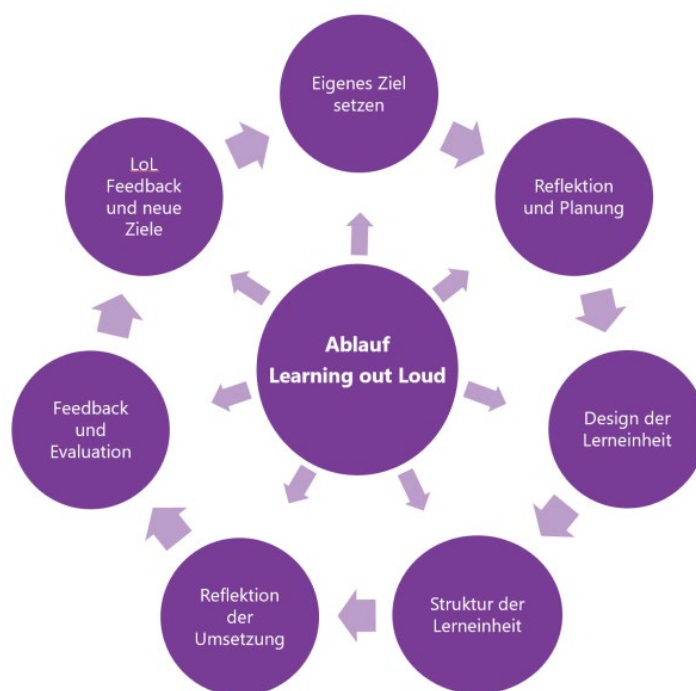


Abbildung 6: Learning Out Loud Zyklus

Quelle: Der Learning Out Loud Zyklus (nach Walter & Kühn, 2019 zitiert in Brandenburgische Technische Universität Cottbus/Senftenberg, 2020, S. 26)

Dieses Lernsetting soll durch einen offen gelegten Lernprozess eine neue Lernkultur etablieren, die informelles, digitales und soziales Lernen fördert. Das Lernsetting wird in einen sieben Wochen dauernden Lernzyklus (s. Abbildung 6) eingeteilt. Es können fünf

¹⁷ s. auch URL: <https://www.b-tu.de/fg-bildungswissenschaften-gesundheit/forschung/neu-kreieren-statt-ad-dieren> (Stand: 19.09.23)

bis sieben Personen teilnehmen, die durch eine Prozessbegleitung unterstützt werden. Die Prozessbegleitung regt Lern- und Reflektionsprozesse an. Alle Teilnehmenden haben die Aufgabe, selbstbestimmt eine Lerneinheit zu planen und durchzuführen. LoL wird dabei als dauerhafter Prozess angesehen, der die Lernenden mit Kreativität zum Status der Lehrenden führt (Brandenburgische Technische Universität Cottbus/Senftenberg, 2020, S. 28). Die Neksa-Arbeitsgruppe plädiert für eine Verstärkung des LoL. Das Konzept unterstützt persönliche Aneignungsprozesse und hilft dabei diese zu strukturieren. Als aktives Konzept fördert es soziale Kompetenzen und trägt zu einer offenen Lernkultur bei (Brandenburgische Technische Universität Cottbus/Senftenberg, 2020, S. 29).

In der umfangreichen Ausarbeitung des Modellcurriculums werden die Module beschrieben. Das Curriculum unterteilt sich in folgende sechs Module, teilweise mit untergliederten Moduleinheiten. Zudem werden zehn Stunden zur freien Verfügung bereitgestellt:

- Modul 1: Eine professionelle Identität als Praxisanleiter*in entwickeln (60 Unterrichtsstunden)
 - Teil A: Rolle und Aufgaben von Praxisanleitenden
 - Teil B: Die persönliche Gesundheit und die Gesundheit anderer fördern
 - Teil C: Lernen als persönlichen Entwicklungsprozess gestalten
- Modul 2: Beziehungen personen- und situationsorientiert gestalten (35 Unterrichtsstunden)
- Modul 3: Das eigene pädagogische Handeln als Praxisanleiter*in reflektieren und begründen (25 Unterrichtsstunden)
- Modul 4: Anleitungssituationen planen, durchführen, evaluieren und die Leistung der Lernenden einschätzen (90 Unterrichtsstunden)
 - Teil A: Anleitungssituationen planen und durchführen
 - Teil B: Anleitungssituationen evaluieren und die Leistung der Lernenden einschätzen
- Modul 5: Praxismodul: Anleitungs- und Bewertungssituationen gestalten (40 Unterrichtsstunden)
- Modul 6: Lernortkooperation fördern und Curriculumentwicklung mitgestalten (40 Unterrichtsstunden)

Im diesem Modellcurriculum wird deutlich, dass sich eine ermöglichungsdidaktische Ausrichtung sehr gut in die Weiterbildung zur Praxisanleitung einbinden lässt. Die Verankerung einer Lerneinheit zur Förderung der emotionalen Kompetenz wird in der vorliegenden Arbeit vor allem im Modul 2 „Beziehungen personen- und situationsorientiert gestalten“ gesehen. Sie könnte dort z.B. mithilfe des im Curriculum vorgeschlagenen Rollenspiels eingebaut werden. Das Modul 2 mit einem Umfang von 35 Unterrichtsstunden geht ausführlich auf Kommunikation, Individualität und Emotionen ein. Es wird gesteigerter Wert auf einen wertschätzenden und empathischen Umgang in zwischenmenschlichen Beziehungen gelegt. Die didaktischen Empfehlungen verweisen auf Rollenspiele und Reflektionsgespräche. Aber auch in Modul 1, Teil B wird auf

gesundheitsförderliche Aspekte und in Teil C auf das Lernen als persönlicher Entwicklungsprozess hingewiesen, die einen Zusammenhang mit der Ermöglichungsdidaktik und emotionaler Kompetenz aufweisen. Das Modul 1 hat einen Gesamtumfang von 60 Unterrichtsstunden. Es bleibt unklar, wie viel Zeit auf die einzelnen Moduleinheiten verwendet wird. Der Umfang des Moduls 2, welches in dieser Arbeit als geeignetes Basismodul für die Verankerung einer Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz gesehen wird, erscheint mit 35 Unterrichtsstunden zuerst einmal gering. Hier ist jedoch zu berücksichtigen, dass neben dem Modul 1 auch in allen anderen Modulen weitere Anknüpfungspunkte zur Förderung emotionaler Kompetenz gesehen werden und somit unterschiedliche Aspekte einer Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz in allen Modulen aufgegriffen werden könnten. Es würde sich insbesondere in diesem Curriculum eine modulübergreifende Lerneinheit anbieten.

Hessen

Das Bundesland Hessen regelt die Weiterbildung zur Praxisanleitung in unterschiedlichen Anlagen seiner Verordnung (WPO-Pflege, 2020). Die Basismodule, die auch für andere Weiterbildungen im Pflegebereich Gültigkeit besitzen, werden in der Anlage 1 geregelt. Für die Weiterbildung zur Praxisanleitung scheint das Basismodul 2 relevant. Alle weiteren Module, die speziell auf die Weiterbildung zur Praxisanleitung eingehen, werden in der Anlage 4 der hessischen Landesverordnung aufgeführt.

Die Grundmodule unterteilen sich wie folgt:

Grundmodul (GM) 1: Pflegewissenschaft und Pflegeforschung (60 Unterrichtsstunden)

Grundmodul (GM) 2: Kommunikation, Anleitung und Beratung (60 Unterrichtsstunden)

- GM 2.1. Beziehungen gestalten, Kommunikation und Konfliktbewältigung unter Berücksichtigung von gender-, kultur- und sprachförderlichen Vorgehensweisen
- GM 2.2. Information, Anleitung, Schulung und Beratung unter Berücksichtigung von gender-, kultur- und sprachförderlichen Vorgehensweisen

Grundmodul (GM) 3: Gesundheitswissenschaft, Prävention und Rehabilitation (60 Unterrichtsstunden)

Grundmodul (GM) 4: Wirtschaftliche und rechtliche Grundlagen (60 Unterrichtsstunden)

Die folgenden Fachmodule ergänzen das Grundmodul 2:

Fachmodul Lernende in der Pflege anleiten (FLA) (150 Unterrichtsstunden)

- FLA 1 Pädagogische Grundlagen
- FLA 2 Theorie/Praxistransfer sowie Lernortkooperationen gestalten
- FLA 3 Beurteilen und Benoten
- FLA 4 Rechtliche Rahmenbedingungen / Ethik und Berufspolitik
- FLA 5 Ethisch reflektiert und integrativ handeln

Fachmodul Lernende bei der Anwendung wissenschaftlicher Instrumente und theoretischer Konzepte in der Praxis anleiten (FWT) (60 Unterrichtsstunden)

- FWT 1 Wissenschaftliche Instrumente in der Praxis anwenden und umsetzen
- FWT 2 Theoretische Konzepte in der Praxis
- FWT 3 Qualitätsmanagement

Berufspraktische Anteile (30 Unterrichtsstunden)

Im Curriculum der Weiterbildungs- und Prüfungsordnung für die Pflege des Landes Hessen eignet sich vor allem das Grundmodul 2 „Kommunikation, Anleitung und Beratung“ zur Umsetzung einer Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz. In der Moduleinheit 1 geht es vor allem um Kommunikationsmodelle und den Umgang mit Konflikten, in Moduleinheit 2 um Motivation und Beratung. Das Grundmodul 2 hat einen Gesamtumfang von 60 Unterrichtsstunden. Die Fachmoduleinheit FLA 1 „Pädagogische Grundlagen“ könnte einen Rahmen für die Einführung in die Ermöglichungsdidaktik im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung emotionaler Kompetenz bieten. Diese Moduleinheit gehört zum Fachmodul „Lernende in der Pflege anleiten“, welches einen Gesamtumfang von 150 Unterrichtsstunden aufweist. Eine zeitliche Unterteilung ist auch hier nicht vorgegeben.

Mecklenburg-Vorpommern

Die Empfehlung des Landes Mecklenburg-Vorpommern basiert auf den Empfehlungen der Deutschen Krankenhausgesellschaft (DKG) vom 19.03.2019 für die Weiterbildung zur Praxisanleitung sowie auf Teilergebnissen des Masterprojektes „Praxisanleitung“ des Studienganges Pflegewissenschaft/ Pflegemanagement der Hochschule Neubrandenburg (Ministerium für Gesundheit Mecklenburg-Vorpommern, 2022, S. 6). Die Weiterbildung zur Praxisanleitung wird in fünf Module unterteilt, die jeweils in Moduleinheiten untergliedert werden:

Modul I Basiswissen Praxisanleitung (72 Unterrichtsstunden)

- ME 1 Berufliches Selbstverständnis (24 Unterrichtsstunden)
- ME 2 Prozess der Praxisanleitung (16 Unterrichtsstunden)
- ME 3 Wissenschaftliches Arbeiten (16 Unterrichtsstunden)
- ME 4 Selbstfürsorge (16 Unterrichtsstunden)

Modul II Rechtliche Grundlagen und Qualitätsmanagement (36 Unterrichtsstunden)

- ME 1 Ausbildungsrelevante Gesetze und Verordnungen (18 Unterrichtsstunden)
- ME 2 Qualitätssicherung im Kontext der Pflege und Ausbildung (18 Unterrichtsstunden)

Modul III Pädagogische und psychologische Grundlagen (72 Unterrichtsstunden)

- ME 1 Pädagogische Grundlagen (32 Unterrichtsstunden)
- ME 2 Lernen/sozialpsychologische Grundlagen (40 Unterrichtsstunden)

Modul IV Methoden und Medien der Praxisanleitung (40 Unterrichtsstunden)

- ME 1 Auswahl und Anwendung von Methoden und Medien in der Praxisanleitung (24 Unterrichtsstunden)
- ME 2 Praktische Umsetzung der Praxisanleitung (16 Unterrichtsstunden)

Modul V Professionelle Beziehungsgestaltung (40 Unterrichtsstunden)

- ME 1 Gesprächsführung und Moderation (20 Unterrichtsstunden)
- ME 2 Beurteilen und Bewerten (20 Unterrichtsstunden)

Selbststudium (40 Unterrichtsstunden)

In der Empfehlung des Ministeriums Mecklenburg-Vorpommern werden in Modul III „pädagogische und psychologische Grundlagen“ die Grundlagen der Erwachsenenbildung und Didaktische Modelle besprochen. Zudem geht das Modul auf Motivation, Rollenkonflikte und psychologische Grundlagen ein. Neben der Förderung von Reflektion und Persönlichkeitsentwicklung werden hier auch Konflikte behandelt. Somit wäre das Modul III mit 72 Unterrichtsstunden zur Anknüpfung einer Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz mit der Ermöglichungsdidaktik denkbar. Das Modul V „Professionelle Beziehungsgestaltung“ beschäftigt sich vor allem mit Kommunikation, u.a. in Verbindung mit Konfliktgesprächen. In Modul V käme vor allem die ME 1 „Gesprächsführung und Moderation“ mit 20 Unterrichtsstunden unterstützend in Frage.

Rheinland-Pfalz

Die Landespflegekammer Rheinland-Pfalz hat eine verbindliche Rahmenvorgabe für die Weiterbildung zur Praxisanleitung erarbeitet (Landespflegekammer Rheinland-Pfalz, 2018). Das Curriculum enthält zwei Basismodule und zwei Spezialisierungsmodule. Zudem kann auf freiwilliger Basis ein Ergänzungsmodul angeboten werden.

Basismodul 1 Beziehung achtsam gestalten (60 Unterrichtsstunden)

- B1-ME 1 Interaktion (14 Unterrichtsstunden)
- B1-ME 2 Ethisches Handeln (14 Unterrichtsstunden)
- B1-ME 3 Selbstfürsorge (32 Unterrichtsstunden)

Basismodul 2 Systematisches Arbeiten (30 Unterrichtsstunden)

Spezialisierungsmodul 1 Professionelles Rollenverständnis entwickeln (60 Unterrichtsstunden)

- PA-S1-ME 1 Die Rolle der Praxisleiterin in den Pflegeberufen (30 Unterrichtsstunden)
- PA-S1-ME 2 Professionelle Beziehungsgestaltung (30 Unterrichtsstunden)

Spezialisierungsmodul 2 Lehr-, Lern- und Beratungsprozesse im Praxisfeld gestalten (150 Unterrichtsstunden)

- PA-S2-ME 1 Lernprozesse im Praxisfeld gestalten (70 Unterrichtsstunden)
- PA-S2-ME 2 Beurteilen und Bewerten (40 Unterrichtsstunden)
- PA-S2-ME 3 Beraten im Praxisfeld (40 Unterrichtsstunden)

Im Basismodul 1 „Beziehung achtsam gestalten“ geht es in den Moduleinheiten B1-ME 1 „Interaktion“ mit 14 Unterrichtsstunden und B1-ME 3 „Selbstfürsorge“ mit 32 Unterrichtsstunden, speziell um einen sensiblen Umgang auf Beziehungsebene, Vertrauensbildung, Problemlösung und Bewältigungsstrategien. Die Entwicklung von Empathiefähigkeit wird gestärkt und vor allem besonders belastende emotionale Situationen werden reflektiert. Der Zusammenhang von Berufszufriedenheit und Gesundheit wird erkannt

und durch Selbstfürsorge unterstützt. Das Basismodul 1 würde sich für eine Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz am Beispiel emotionaler Herausforderung mit der Ermöglichungsdidaktik eignen.

Im Spezialisierungsmodul könnte die im Basismodul bereits erworbene Kompetenz aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Das Spezialisierungsmodul S1 „Professionelles Rollenverständnis entwickeln“ mit 60 Unterrichtsstunden bietet in beiden Moduleinheiten PA-S1-ME 1 „Die Rolle der Praxisanleiterin in den Pflegeberufen“ und PA-S1-ME 2 „Professionelle Beziehungsgestaltung“ den geeigneten Rahmen. Im Fokus stehen dort Konfliktgespräche und belastende Situationen. So könnte in einem zeitlichen Gesamtrahmen von 92 Unterrichtsstunden eine Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz eingebunden werden. Diese beiden Module eignen sich auch für die Einführung der Ermöglichungsdidaktik.

Schleswig-Holstein

Das Land Schleswig-Holstein (SHIBB, 2020) gibt einen Rahmenlehrplan für die Weiterbildung zur Praxisanleitung wie folgt vor:

1. Didaktik und Methodik (80 Unterrichtsstunden)
 - Planung und Gestaltung der Ausbildung
 - Rolle der Praxisanleitung
 - Organisation und Anleitung von Lernen in Handlungssituationen
 - Lernprozesse gestalten/Lerncoaching
 - didaktisches Denken und Handeln
 - Beurteilen, bewerten und prüfen
2. Psychosoziale und kommunikative Kompetenzen (80 Unterrichtsstunden)
 - Kommunikationsgrundlagen/-modelle/-training
 - Professionelle Gesprächsführung
 - Arbeit in Gruppen und Teams
 - kollegiale/systemische Beratung
 - Arbeitspsychologie
 - interkulturelle Kompetenz/Diversity
 - Selbstmanagement/Zeitmanagement
 - Konfliktbewältigung/Krisenmanagement
3. Arbeiten nach wissenschaftlichen Kriterien (60 Unterrichtsstunden)
 - Pflegeforschung
 - Literaturrecherche
 - digitale Medien - rechtliche Bedingungen und Handhabung
 - Anleiten vor wissenschaftlichem Hintergrund
 - Mitarbeiterschulung
 - Qualitätsmanagement
 - Stressbewältigung/Motivationstraining
 - Pflegediagnostik
4. Rechtliche Rahmenbedingungen (6 Unterrichtsstunden)
 - Pflegeberufegesetz, Prüfungsverordnung
 - Sozial- und Haftungsrecht
 - Jugendschutz, Mutterschutz, Schwerbehindertenrecht

5. Ethik (10 Unterrichtsstunden)
 - Leitbilder
 - Menschenbild
 - ethische Grundfragen
6. Hospitation/Anleitungstraining (24 Unterrichtsstunden)
7. Abschlussprüfung (16 Unterrichtsstunden)

Die Anforderungen an die Durchführung der „Qualifikation für Praxisanleiter*innen“ aus Schleswig-Holstein könnten mit Modul 1 „Didaktik und Methodik“ in die Ermöglichungsdidaktik einführen. Es werden dort didaktische Modelle und Lerncoaching besprochen. Vor allem das Modul 2 „Psychosoziale und kommunikative Kompetenzen“ bietet Potential für die Verankerung einer Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz. Dieses Modul hat einen Umfang von 80 Unterrichtsstunden und beschäftigt sich mit Kommunikationstraining, psychologischen Grundlagen und Konflikten.

Zusammenfassende Betrachtung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in allen betrachteten Curricula der Weiterbildung zur Praxisanleitung Module vorhanden sind, die thematische Anknüpfungspunkte bieten, eine Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz unter Anwendung der Ermöglichungsdidaktik einzubinden. Trotz unterschiedlichem Aufbau und zeitlich verschiedener Schwerpunktsetzung, folgen die Curricula ähnlichen Unterrichtsthemen. So finden sich in allen Curricula Module, die sich mit didaktischen Grundlagen beschäftigen. Allerdings befinden sich in einigen Curricula diese Module erst in den Spezialisierungsmodulen. Eine Vorbereitung auf didaktische Methoden und Modelle zu Anfang der Weiterbildung könnten sich als gewinnbringender für die Behandlung der weiteren Themen erweisen. Auch eine Auseinandersetzung mit Kommunikation, emotionalen Herausforderungen und mentalen Gesundheitsaspekten konnte in allen Curricula gefunden werden. Die Zeitanteile der Module, in denen eine Anknüpfung einer Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz vorstellbar ist, variieren zwischen 92 Stunden in Rheinland-Pfalz und 35 Stunden in Brandenburg. Während dieser Unterrichtszeit werden allerdings mehrere Themen aus dem jeweiligen Modulbereich behandelt. Diese Zeiten können nicht ausschließlich für eine neue Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz verwendet werden, ggfs. müssten die Module neu strukturiert werden. Des Weiteren muss hier ergänzt werden, dass die Themen nicht immer modulscharf abgrenzbar sind. Es ist davon auszugehen, dass Themen in mehreren Modulen behandelt werden. Vor allem im brandenburgischen Curriculum scheinen die Inhalte sehr stark miteinander verwoben, was darauf schließen lässt, dass Themengebiete modulübergreifend angelegt sind. In der vorliegenden Arbeit wird eine modulübergreifende Lerneinheit zur

Förderung der emotionalen Kompetenz unter Anwendung der Ermöglichungsdidaktik empfohlen. Diese Lerneinheit sollte die Grundzüge der Ermöglichungsdidaktik in den ersten Modulen aufgreifen und in den Spezialisierungsmodulen die Förderung der emotionalen Kompetenz unter verschiedenen Aspekten behandeln.

6.3 Entwicklung eines Vorschlags für eine Lerneinheit zur Förderung der emotionalen Kompetenz unter Anwendung der Ermöglichungsdidaktik

Wie die Ergebnisse der Literaturrecherche und die Analyse der Curricula zeigen, spielt die Förderung emotionaler Kompetenz in der Weiterbildung zur Praxisanleitung eine zentrale Rolle. Auch wenn in den vorliegenden Recherchen die Ermöglichungsdidaktik nicht explizit thematisiert wurde, weisen die Ergebnisse der in dieser Arbeit durchgeführten Analysen auf ein großes Potenzial der Ermöglichungsdidaktik zur Umsetzung einer solchen Lerneinheit hin. Aus diesem Grunde wird nachfolgend ein grob skizzierter Vorschlag für eine Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz unter der Anwendung der Ermöglichungsdidaktik erarbeitet. Der hier ausgearbeitete konzeptionelle Vorschlag skizziert die zentralen Elemente dieses Vorschlags.

In diesem Abschnitt werden in einem ersten Schritt die zentralen Elemente der Ermöglichungsdidaktik in einem Vorschlag für eine Lerneinheit zur Förderung der emotionalen Kompetenz unter Anwendung der Ermöglichungsdidaktik in der Weiterbildung zur Praxisanleitung skizziert und integriert. In einem zweiten Schritt werden die Elemente der hier erarbeiteten Lerneinheit mit den S.P.A.S.S-Methodenkriterien von Arnold (2012c) (s. Kapitel 3.3) in Verbindung gebracht und durch die Schlüsselfertigkeiten nach Saarni (1999) (s. Kapitel 2.3) ergänzt.

Eine Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz könnte sich an den nachfolgenden Rahmenbedingungen orientieren:

Der Lerneinheit vorgeschaltet sollte eine Einführung in die Grundlagen der Ermöglichungsdidaktik stattfinden, damit sich die angehenden Praxisanleitenden mit der Lehrmethode vertraut machen können. Diese Einführung sollte in einem Anfangsmodul untergebracht werden, was durch den derzeitigen Aufbau der meisten bereits existierenden Curricula möglich wäre.

Die Lerneinheit selbst sollte gezielt in einer geeigneten Moduleinheit verankert sein. Nach den Ergebnissen der Curriculumsanalyse sind dies vor allem die Module, die die Themen Kommunikation und Beziehungsgestaltung aufgreifen. Die Lerneinheit sollte sich im Idealfall in mehreren Sequenzen über den gesamten Zeitraum der Weiterbildung zur Praxisanleitung strecken, um einen größeren Lerneffekt zu erzielen.

Zur Einführung in das Thema sollen förderliche Rahmenbedingungen und genügend Raum geschaffen werden, damit die angehenden Praxisanleitenden ein vertrauensvolles Klima schaffen können, um sich auf das Thema einzulassen. Es ist keine durchstrukturierte Lerneinheit vorgesehen, vielmehr werden die angehenden Praxisanleitenden dazu ermuntert, den Lernprozess selbst zu steuern. Alle an dieser Lerneinheit Beteiligten sollen anfangs ihre Zustimmung zu dieser Übungssequenz erklären. Es ist dafür Sorge zu tragen, dass Möglichkeiten geschaffen werden, dass sich angehende Praxisanleitende zurückziehen können, wenn sie sich emotional zu stark betroffen fühlen. Zudem soll während der gesamten Übungssequenz eine Person zur Reflektion zur Verfügung stehen.

Bei der allgemeinen Einführung in das Thema sollten die angehenden Praxisanleitenden grob über den Verlauf der Lerneinheit informiert werden und mögliche Herausforderungen ansprechen können. Auch sollten Alternativen benannt werden, auf die ggfs. zurückgegriffen werden kann. Die angehenden Praxisanleitenden bekommen die Möglichkeit über Vorerfahrungen und ihren bisher erlebten emotionalen Herausforderungen zu berichten. Dabei können sie anhand von Beispielen Situationen einbringen, über die im Verlauf eingehender gesprochen werden kann.

Für die praktische Übung kann in der Lerneinheit eine Methodenauswahl angeboten werden, wie z.B. die Durchführung eines Rollenspiels oder eines Storytellings. Es können verschiedene Gruppen gebildet werden. Jede Gruppe hat die Möglichkeit sich für eine eigene Methode zu entscheiden. Die Situationen werden je nach Methodenwahl entsprechend thematisiert und die Gruppen erhalten genügend Zeit zum Erleben und Reflektieren ihrer Emotionen, die sie während der Präsentation der Situation erlebt haben. Sie werden ermutigt, eigeninitiativ mögliche Lösungsansätze einzubringen und Lösungswege aufzuzeigen. In dem Gruppengespräch werden die angehenden Praxisanleitenden ermuntert, ein wertschätzendes Feedback zu geben. Damit können gleichzeitig konstruktive Formen der Kommunikation geübt und eine kooperative Erarbeitung von Lösungen gefördert werden. Die Gruppenleitung begleitet die Lerneinheit und gibt bei Bedarf Hilfestellung, z.B. bei der Auswahl geeigneter Situationsbeispiele und in der Feedbackrunde.

Nach dieser Übung werden die angehenden Praxisanleitenden gebeten, über einen bestimmten Zeitraum ein Reflektionstagebuch zu führen, welches mit der Gruppenleitung oder auch in der Gruppe besprochen wird. Das Führen des Reflektionstagebuches erfolgt über den gesamten Weiterbildungszeitraum. Damit können die angehenden Praxisanleitenden ihre Entwicklung nachverfolgen und bei Bedarf Herausforderungen

diskutieren. Flankierend sollte ihnen weiteres Material angeboten werden, das sich mit dem Thema emotionale Herausforderungen und Förderung emotionaler Kompetenz befasst. So haben sie die Möglichkeit, sich intensiver mit den Lerninhalten auseinandersetzen zu können. Die Gruppentreffen können von einer kleinen Entspannungseinheit umrahmt werden.

Durch die aufgezeigten Vorschläge, die sich an den Leitlinien der Ermöglichungsdidaktik orientieren, werden insbesondere die nachfolgenden Bereiche angesprochen:

1. **Emotionale Selbstreflexion:** Durch das kontinuierliche Schreiben von Tagebüchern und wiederholten Übungen zur Selbstreflexion werden Lernende dazu ermutigt, ihre erlebten Emotionen und die dadurch entstandenen Auswirkungen in ihrer Tätigkeit zu erkennen und zu reflektieren, wodurch sie lernen die Wechselwirkungen mit ihrem Wohlbefinden besser wahrzunehmen.
2. **Emotionale Intelligenz:** Durch z.B. Rollenspiele oder Storytelling mit sich anschließenden Diskussionen, die sich mit den zuvor erlebten Emotionen beschäftigen oder auch durch das Erlernen von Entspannungstechniken können Lernende die Fähigkeit entwickeln bzw. ausbauen, ihre Emotionen besser zu verstehen und zu regulieren, um dadurch zu einem professionelleren Umgang mit emotional herausfordernden Situationen im Pflegeberuf zu gelangen.
3. **Individuelles Lernen:** Durch die Bereitstellung von unterschiedlichen Lernmaterialien und dem Angebot verschiedener Lernwege können die Lernenden sich mit ihren eigenen Interessen und Stärken einbringen und ihren individuellen Lernprozess gestalten.
4. **Kollaboratives Lernen:** Durch die Gruppenarbeit bekommen die Lernenden in einem geschützten Raum die Möglichkeit zum sozialen Austausch. Dies ermöglicht gegenseitiges Verständnis und fördert Empathie und ein soziales Miteinander.
5. **Unterstützende Lernumgebung:** Durch die Schaffung einer unterstützenden, vertrauens- und respektvollen Lernumgebung, kann emotionale Kompetenz erweitert werden und ein positives Lernklima entstehen.

Nachfolgend werden die zuvor beschriebenen Elemente der Lerneinheit mit den Kriterien des S.P.A.S.S Methodenmodells von Arnold (2012c) verbunden und mit den Schlüssel Fertigkeiten nach Saarni (1999) umrahmt. Die Tabelle skizziert in der ersten Spalte die S.P.A.S.S-Methodenkriterien und in der letzten Spalte die einzelnen Schritte der Umsetzung. Die in der mittleren Spalte aufgeführten Schlüssel Fertigkeiten nach Saarni (1999) sollen durch die Darstellung der gestrichelten Linie zeigen, wie sich die Methoden mit der Praxis verbinden und den gesamten Prozess begleiten. Sie finden sich in jedem Schritt wieder und sollten jeweils reflektiert werden.

	SPASS Methodenmodell	Schlüsselfertigkeiten nach Saarni	Schritte der Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz
S	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstgesteuert - Lernende haben die Möglichkeit, Wissen und Lernwege selbst zu bestimmen - Lernende überprüfen ihre Lernergebnisse selbst - Lernende gestalten Ziele, Prozesse und Lernbedingungen mit - Lernende werden darin unterstützt, die Verantwortung für ihr Lernen selbst zu übernehmen - Lehrende schaffen die Bedingungen für das gelingende Selbstlernen - sie sind prozessverantwortlich 		<p>Angehende Praxisanleitende werden gebeten, sich mit dem Thema emotionale Herausforderungen als Pflegefachperson auseinanderzusetzen und zu überlegen, mit welchem Ziel sie in welcher Form einen Beitrag dazu leisten wollen.</p> <p>Kursleitende bieten verschiedene Formate an, die einen Rahmen bilden können.</p>
P	<ul style="list-style-type: none"> • Produktiv - Lernende binden ihre Vorerfahrungen und ihr Vorwissen ein - Lernenden wird Raum für Neugier und Entdeckung geboten - Lernende nehmen unterschiedliche Perspektiven ein - Lernenden wird ermöglicht, eigene Sichtweisen zu hinterfragen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Die Fähigkeit, sich seiner eigenen Emotionen bewusst zu sein.</i> 2. <i>Die Fähigkeit, die Emotionen anderer wahrzunehmen und zu verstehen.</i> 3. <i>Die Fähigkeit, über Emotionen zu kommunizieren.</i> 4. <i>Die Fähigkeit zur Empathie.</i> 5. <i>Die Fähigkeit zur Trennung von emotionalem Erleben und emotionalem Ausdruck.</i> 	<p>Angehende Praxisanleitende finden sich in Gruppen zusammen und berichten über ihre Erfahrungen mit emotionalen Herausforderungen in der Pflegepraxis, z.B. im Rahmen eines Rollenspiels oder Storytellings, mit denen die Situation aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden kann.</p> <p>Es wird genügend Raum zur Reflexion und für Fragen eingeräumt. Es können offene Nachfragen gestellt werden. Es findet keine Bewertung statt.</p> <p>Kursleitende nehmen als Beobachtende teil und rahmen das Rollenspiel bzw. das gewählte Format.</p>
A	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivierend - Lernende bearbeiten konkrete Arbeitsaufträge - Lernenden wird ermöglicht, Lösungswege selbst zu planen, durchzuführen und zu überprüfen - Lernende entwickeln selbst Initiativen - Lernenden wird ermöglicht, praxis- und erlebensorientiert zu arbeiten 	<ol style="list-style-type: none"> 6. <i>Die Fähigkeit, mit negativen Emotionen und Stresssituationen umzugehen.</i> 7. <i>Die Fähigkeit, sich der emotionalen Kommunikation in sozialen Beziehungen bewusst zu sein.</i> 8. <i>Die Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit.</i> 	<p>Angehende Praxisanleitende werden gebeten, ihre Emotionen vom Beginn der Lerneinheit aufzuschreiben und diese mit den Erfahrungen aus dem z.B. Rollenspiel und der anschließenden Diskussion zu reflektieren.</p> <p>Sie sollen sich selbst beobachten, ob und was sich verändert hat. Sie erarbeiten mögliche Lösungsstrategien für die besprochene Situation.</p> <p>Kursleitende ermutigen dazu, Emotionen zu reflektieren und sich in verschiedene Sichtweisen zu versetzen.</p>
S	<ul style="list-style-type: none"> • Situativ - Lernende nutzen und reflektieren die Hier- und Jetzt-Situation 		<p>Angehende Praxisanleitende tragen ihre Erfahrungen und Ergebnisse in der Gruppe vor und besprechen</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Die Methode ist auf die Situation der Lernenden und der Lerngruppe abgestimmt - Lernende erarbeiten Lösungen anhand von Praxisbeispielen - Lernende übertragen Musterlösungen in die eigene Praxis - Lernenden werden Empfehlungen für den Praxistransfer geboten 	<p>verschiedene Lösungsansätze. Diese sollen in der Pflegepraxis erprobt und danach gemeinsam evaluiert werden.</p> <p>Kursleitende ermutigen zu einer Auseinandersetzung mit emotionalen Herausforderungen und zum Austausch in der Gruppe während der Praxisphase und stellen Informations- und Lernmaterial zur Verfügung.</p>
S	<ul style="list-style-type: none"> • Sozial - Lernende erleben Wertschätzung - Lernende erhalten Zeit und Raum für ihre Fragen und Feedback - Lernende nehmen Emotionen wahr - Lernende üben konstruktive Formen der Kommunikation - Lernenden werden bei der kooperativen Erarbeitung von Lösungen gefördert. 	<p>Angehende Praxisanleitende führen während ihrer Praxisphase kontinuierlich Tagebuch und setzen sich mit den erlebten emotionalen Herausforderungen auseinander. Während und nach der Praxisphase werden die Erfahrungen mit den Kursleitenden oder auch mit der Gruppe geteilt. Es findet ein regelmäßiger Austausch statt, um Feedbackprozesse zu ermöglichen.</p> <p>Kursleitende unterstützen den Prozess und geben Feedback sowie bei Bedarf Hilfestellungen</p>

Abbildung 7: Umsetzungsschritte der Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz

Quelle: eigene Darstellung (unter Beachtung der S.P.A.S-Methodenkriterien von Arnold (2012c) und der Schlüsselfertigkeiten nach Saarni (1999))

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass eine Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz unter Anwendung der Ermöglichungsdidaktik realisierbar ist und in der Weiterbildung zur Praxisanleitung eingesetzt werden könnte. Die Lerneinheit fördert vor allem die emotionale Selbstreflexion, die Entwicklung emotionaler Intelligenz, individuelles und kollaboratives Lernen und bietet eine unterstützende Lernumgebung. Als praxisnahe Lerneinheit hilft es den angehenden Praxisanleitenden emotionalen Herausforderungen professionell zu begegnen, ihre eigene emotionale Kompetenz zu stärken und die notwendigen Erfahrungen zu sammeln, um diese an ihre Auszubildenden weiterzugeben.

7. Resümee

7.1 Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird die Weiterbildung zur Praxisanleitung betrachtet und insbesondere das Thema emotionale Kompetenz fokussiert. Die Arbeit in der Pflege ist mit vielen emotionalen Herausforderungen verbunden. Die Pflegefachpersonen sind neben

hohen Anforderungen und körperlichen Belastungen auch häufig mit herausfordernden emotionalen Situationen konfrontiert. Ziel dieser Arbeit ist es festzustellen, inwieweit und mit welchen Methoden sich die Weiterbildung zur Praxisanleitung mit dem Thema emotionale Herausforderungen in der Pflege auseinandersetzt. Die Förderung emotionaler Kompetenz wird hier als ein besonders wichtiger Baustein in der Weiterbildung erachtet, damit zum einen Praxisanleitende in ihrer eigenen Berufstätigkeit als Pflegefachpersonen professioneller mit emotionalen Herausforderungen umgehen lernen und zum anderen in ihrer Rolle der praktisch Auszubildende durch die Anwendung ermöglichungsdiaktischer Methoden die Auszubildenden dabei unterstützen können, emotionale Kompetenz zu erwerben.

Die Arbeit untersucht das Potential der Ermöglichungsdiaktik als geeignete Lehr-/Lernmethode für die Auseinandersetzung mit emotionalen Herausforderungen. Um einen Überblick über den Forschungsstand zu diesem Thema zu erlangen, wurde eine Literaturrecherche durchgeführt. Die übergreifende Fragestellung beschäftigt sich damit, ob durch die Anwendung ermöglichungsdiaktischer Methoden in der Weiterbildung zur Praxisanleitung eine gezielte Förderung emotionaler Kompetenz bei angehenden Praxisanleitenden erreicht werden kann. Dies beinhaltet die Fragen, ob und wie die Ermöglichungsdiaktik bereits in der Weiterbildung zur Praxisanleitung eingesetzt wird und welche Hausforderungen und Grenzen die Ermöglichungsdiaktik hierbei aufweist.

Ausgehend von diesen Leitfragen konnte anhand der Literaturrecherche eine große Forschungslücke identifiziert werden. Das Thema emotionale Kompetenz in der Pflege und vor allem in der Weiterbildung zur Praxisanleitung ist nahezu unerforscht. Auf diese große Forschungslücke wird in fast allen Studien hingewiesen. Dies deutet auf weiteren Forschungsbedarf.

Aus den im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Auswertungen der Literatur, die neben empirischen Untersuchungen auch zwei Metastudien umfasst lässt sich resümieren, dass vor allem Reflektion und Feedback als wichtige Bestandteile zum Aufbau emotionaler Kompetenz erachtet werden. Diese Ergebnisse sind in den in der vorliegenden Arbeit entwickelten Vorschlag für eine Lerneinheit zur Förderung der emotionalen Kompetenz unter Anwendung der Ermöglichungsdiaktik (s. Kapitel 6.3) eingeflossen.

Weitere Umsetzungsmethoden sind Thema der im Rahmen der Literaturrecherche in dieser Arbeit analysierten empirischen Studien (s. Kapitel 6.1). So schlägt z.B. Ireland (2022) vor, das Erfahrungslernen mit regelmäßigem Feedback zu kombinieren, welches die Auszubildenden zum kognitiven Lernen und einer flexiblen Denkweise anregen soll. Gerade Reflektionstagebücher haben sich – so die Literaturrecherche – als längerfristig

angelegte Methode bewährt und helfen den Auszubildenden zusätzlich, ihren Lernzuwachs wahrzunehmen (z.B. Mlinar Reljić et al., 2019). Eine etwas formaleren Vorgehensweise schlägt Asselin (2011) vor. Sie möchte ein Selbstlernmodul zur Verfügung stellen, welches die Komponenten Wahrnehmen, Interpretieren, Reagieren und Reflektieren und einen begleitenden Reflektionsleitfaden beinhaltet. Stärker gruppenorientiert sind – der Literaturanalyse folgend – spielerische Methoden (s. Quernheim, 2022). Hierzu gehören u.a. das Rollenspiel, welches z.B. von Partsch und Einig (2021) vorgeschlagen wird und das szenische Spiel (s. Oelke et al., 2000). Diese Technik dient dazu, bestimmte Situationen durch aktive Auseinandersetzung besser zu verstehen und nachzuempfinden.

Die Ergebnisse der Literaturanalyse lassen darauf schließen, dass gerade spielerische Methoden, die mit einem anschließenden differenzierten Feedback einhergehen, sich als besonders geeignetes Instrument zum Aufbau emotionaler Kompetenz erweisen. Eine weiter ausgearbeitete Form des Rollenspiels bietet das emotionsfokussierte Trainingsprogramm (Sisman & Buzlu, 2022), welches an einer Psychodrama-Gruppentherapie angelehnt ist. Um eine weniger direkte Form der Reflektion geht es beim Teamlernen. Watzek et al. (2019) konnten durch das Teamlernen positive sozial-emotionale Reaktionen eruieren. Des Weiteren wird das Storytelling (Holmes & Sealock, 2019) und die erweiterte Form des Storytellings, das immersive Virtual Reality (iVR) Storytelling (Holmes & Sealock, 2019) genannt, die zur einer Förderung emotionaler Kompetenz beitragen können. Eine Herangehensweise aus Patientensicht untersuchen Reuschenbach und Mohr (2005) mit Hilfe der Critical Incident Technique (CIT) und stellten dabei fest, dass diese Technik dazu geeignet ist, zur Reflektion anzuregen und emotionale Kompetenz zu stärken.

Insgesamt weist die durchgeführte Literaturanalyse darauf hin, dass ein Zulassen und Reflektieren von Emotionen ein erster Schritt ist, um einer folgenschweren Verdrängung entgegenzuwirken (s. auch Henderson et al., 2020). Trainings zur Emotionsregulation und zur Förderung emotionaler Kompetenz sollten daher stärker in den Fokus von Aus- und Weiterbildungen in der Pflege gerückt werden – insbesondere in der Weiterbildung zur Praxisanleitung. Aber auch kollegiale Unterstützung und Empathie können hilfreich sein und die emotionale Kompetenz fördern. Viele der in den dargelegten Methoden verwendeten Herangehensweisen finden sich auch in der Ermöglichungsdidaktik wieder.

Mit der nun bundesweit einheitlichen Ausbildungsordnung zur Pflegefachperson, gibt es Bemühungen auch die Weiterbildungen stärker zu vereinheitlichen und vergleichbarer zu machen (s. auch DBR, 2019). Die Analyse der Curricula, die in dieser Arbeit durchgeführt wurde, dient dem Überblick über die landesweiten Vorgaben bzw. Empfehlungen

der Weiterbildung zur Praxisanleitung (s. Kapitel 6.2). Wenngleich die ausgewerteten Curricula der Weiterbildung zur Praxisanleitung in ihrer Aufteilung und Tiefe durchaus heterogen sind, weisen sie auch einheitliche Kompetenzbereiche auf. Folgerichtig haben die analysierten Curricula durchweg Moduleinheiten, die sich mit emotionaler Kompetenz beschäftigen. Allerdings erfolgt die Behandlung des Themas nicht einheitlich. In mehreren Curricula werden in unterschiedlichen Modulen Komponenten emotionaler Kompetenz angesprochen. Weiterhin ist zu beachten, dass in den Modulen, die sich mit emotionaler Kompetenz beschäftigen, auch weitere Themen behandelt werden. Aus diesen Gründen kann ein für die Förderung emotionaler Kompetenz vorgesehener eindeutig zur Verfügung stehender Zeitrahmen nicht ermittelt werden.

Die in dieser Arbeit durchgeführten Analysen der Curricula geben allerdings Hinweise darauf, dass die Förderung emotionaler Kompetenz bisher nicht in dem Umfang thematisiert wird, der notwendig wäre, um eine wirkliche Auseinandersetzung mit emotionalen Herausforderungen zu gewährleisten. Aus den durchgeführten Analysen der Forschungsliteratur lässt sich zudem schlussfolgern, welche große Bedeutung der Förderung emotionaler Kompetenz in der Weiterbildung zur Praxisanleitung zukommt. Aus diesem Grund wurde in dieser Arbeit eine Lerneinheit als Anwendungsbeispiel erstellt (s. Kapitel 6.3). Sie soll einen ersten Eindruck vermitteln, wie unter Anwendung der Ermöglichungsdidaktik eine Auseinandersetzung mit emotionalen Herausforderungen in der Weiterbildung zur Praxisanleitung gelingen und somit die emotionale Kompetenz gestärkt werden kann. In einem ersten Schritt wird ein Vorschlag für eine Lerneinheit skizziert, der die wesentlichen Elemente der Ermöglichungsdidaktik berücksichtigt. Der vorgelegte konzeptionelle Vorschlag berücksichtigt zentrale Elemente der Ermöglichungsdidaktik, die in einem zweiten Schritt mit dem Einsatz des S.P.A.S.S-Methodenmodells (Arnold, 2012c) in die vorgeschlagene Lerneinheit eingearbeitet werden. Die erarbeiteten Punkte werden durch die Schlüsselfertigkeiten von Saarni (1999) gerahmt. Die Lerneinheit sollte möglichst in mehreren Modulen der Weiterbildung zur Praxisanleitung wieder aufgenommen werden, ihren Schwerpunkt aber im Bereich Kommunikation und Beziehungsgestaltung haben. Sie soll das selbstgesteuerte Lernen der Praxisanleitenden fördern, kann hierfür die Gruppenarbeit nutzen und soll durch die Kursleitung kontinuierlich begleitet werden. Praktische Übungen, die auf unterschiedliche Methoden zurückgreifen, dienen dazu, Emotionen zu erleben, zu reflektieren und konstruktive Lösungen zu entwickeln, um zu lernen, mit emotional herausfordernden Situationen in der Pflegepraxis professioneller umzugehen. In einem vertrauensvollen Rahmen, können Reflektion und Feedback stattfinden. Ein Reflektionstagebuch ergänzt die Lerneinheit und unterstützt

die angehenden Praxisanleitenden, ihre persönliche Weiterentwicklung nachzuvollziehen.

In dieser Arbeit ist es unter Zuhilfenahme zentraler Leitlinien der Ermöglichungsdidaktik gelungen, eine Lerneinheit konzeptionell zu entwickeln, die sich als förderlich für die Herausbildung emotionaler Kompetenz von Praxisanleitenden erweisen kann. In dieser Lerneinheit können vor allem Selbstreflexion und wertschätzendes Feedback geübt werden, welches in einem vertrauensvollen Rahmen stattfindet. Durch eine Auswahl an praktischen Übungen kann individuelles und kollaboratives Lernen stattfinden. Diese Lerneinheit ist praxisnah aufgebaut, da sie das Alltagsgeschehen berücksichtigt und einbezieht. So eingesetzt kann die Ermöglichungsdidaktik dazu beitragen, die emotionale Kompetenz von Praxisanleitenden zu fördern. In konzeptioneller Hinsicht lässt sich die zentrale Fragestellung, ob durch die Anwendung ermöglichungsdidaktischer Methoden in der Weiterbildung zur Praxisanleitung eine gezielte Förderung emotionaler Kompetenz bei angehenden Praxisanleitenden erreicht werden kann, positiv beantworten.

7.2 Limitationen

Diese Arbeit bietet einen ersten Einblick in eine umfangreiche Thematik. Das Konstrukt der emotionalen Kompetenz ist ein durch viele Facetten geprägter Untersuchungsgegenstand. In dieser Arbeit konnte das Konstrukt emotionale Kompetenz nur grob skizziert werden. Für eine Vertiefung der Fragestellung müsste die Komplexität emotionaler Kompetenz genauer herausgearbeitet und analysiert werden. Hierfür würde es sich eignen, psychologische Methoden hinzuzuziehen.

Die analysierten Curricula der Weiterbildung zur Praxisanleitung können nur einen ersten Überblick bieten, denn die öffentlich zugänglichen Curricula, die in die Analyse der vorliegenden Arbeit eingeflossen sind, lassen eine umfangreiche und inhaltlich aussagekräftige Auswertung nur in begrenztem Umfang zu. Eine tiefergehende Auswertung kann nur erfolgen, wenn die einzelnen Weiterbildungsanbietenden bereit sind, ihre internen Curricula vollständig zur Verfügung zu stellen und mittels Interview über die eingesetzten Lernmethoden Auskunft zu geben.

Um empirisch fundierte und forschungsrelevante Ergebnisse zum Einsatz der Ermöglichungsdidaktik zur Stärkung emotionaler Kompetenz zu generieren, wäre eine empirische Untersuchung von Teilnehmenden der Weiterbildung zur Praxisanleitung, die eine Lerneinheit zur Förderung emotionaler Kompetenz durchlaufen haben, von großem Nutzen. Die in der vorliegenden Arbeit konzipierte beispielhafte Lerneinheit bietet eine erste Grundlage für eine solche Forschung. Erprobung und Evaluation einer solchen

Lerneinheit könnten wichtige Erkenntnisse für die Förderung emotionaler Kompetenz im Rahmen der Weiterbildung zur Praxisanleitung liefern.

7.3 Ausblick

Diese Arbeit möchte einen Beitrag dazu leisten, die Weiterbildung der Praxisanleitung zu verbessern und ein größeres Bewusstsein dafür schaffen, wie wichtig die Förderung emotionaler Kompetenz für Praxisanleitende in der Pflege ist. Es hat sich gezeigt, dass die Forschung sich dieses Themas bisher wenig angenommen hat. So könnte der Fokus verstärkt auf empirische Untersuchungen in der Weiterbildung zur Praxisanleitung gerichtet werden. Diese Untersuchungen könnten ermitteln, welche Faktoren dazu beitragen, emotionale Kompetenz zu stärken.

Die Ermöglichungsdidaktik eignet sich – so eine weitere Schlussfolgerung der vorliegenden Arbeit – in besonderer Weise für die Weiterbildung in der Praxisanleitung vor allem, da sie Frontalunterricht ablehnt und auf individuellem und selbstverantwortlichem Lernen aufbaut. In der Weiterbildung zur Praxisanleitung sollte der Einsatz der Ermöglichungsdidaktik am Beispiel emotionaler Hausforderungen erprobt und mit weiteren Lehrmethoden verglichen werden. Die Ergebnisse könnten neue Erkenntnisse zum Einsatz der Ermöglichungsdidaktik liefern.

Die Weiterbildung zur Praxisanleitung wurde durch die neue PflAPrV aufgewertet und zeitlich ausgedehnt. Allerdings werden in dieser Weiterbildung sehr viele Themenschwerpunkte gesetzt und sehr viel Inhalt vermittelt, sodass für einzelne Bereiche, wie z.B. der Bereich emotionale Kompetenz zu wenig Raum bleibt, um diese Thematik eingehend zu behandeln. So wäre es wünschenswert, den zeitlichen Rahmen der Weiterbildung zur Praxisanleitung noch einmal zu erhöhen oder ggfs. die nachfolgenden jährlichen Fortbildungen zeitlich und inhaltlich auszuweiten und dort verpflichtende vertiefende Themenblöcke, die auf den in der Weiterbildung erworbenen Grundlagen aufbauen, zu behandeln. Schließlich wäre eine weitere Vereinheitlichung der curricularen Vorgaben, insbesondere in der Schwerpunktsetzung der Module sinnvoll. Langfristig wäre ein bundeseinheitlich verbindlicher Rahmen anzustreben.

8. Literaturverzeichnis

- Altmeyden, S., Bensch, S., Bergjan, M. & u.a. (2019). *Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik*. URL: https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/03/2019_02_20-FQR-Ver%C3%B6ffentlichung_ES.pdf (Stand: 19.09.23)
- Arnold, R. & Siebert, H. (2003). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung* (4. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Arnold, R. (2006). Abschiedliche Bildung: Anmerkungen zum erwachsenenpädagogischen Verschweigen des Todes. *Report*, 29(3). <http://www.die-bonn.de/doks/arnold0602.pdf> (Stand: 19.09.23)
- Arnold, R. (2010). *Ermöglichungsdidaktik: Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (2. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Arnold, R. (2012a). „Beim Lernen ist es wie beim Eisberg: Das Tragende sieht man nicht“: Ergebnisse einer systemischkonstruktivistischen Lernforschung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*(4), 481–485.
- Arnold, R. (2012b). Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*(2), 45–48.
- Arnold, R. (2012c). *Wie man lehrt, ohne zu belehren: 29 Regeln für eine kluge Lehre ; das LENA-Modell. Systemische Pädagogik*. Carl-Auer-Systeme.
- Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik: Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten*. ZIEL.
- Arnold, R. & Holzapfel, G. (Hrsg.). (2008). *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Bd. 52. Emotionen und Lernen*. Schneider.
- Arnold, R. & Schön, M. (2018). Emotionalisierung statt Didaktisierung: Wie die kontemplative Wende die Erwachsenen- und Weiterbildung pädagogisch aus der Reserve lockt. *Forum Erwachsenenbildung*, 51(1), 31–35.
- Asselin, M. E. (2011). Using Reflection Strategies to Link Course Knowledge to Clinical Practice: The RN-to-BSN Student Experience. *Journal of Nursing Education*, 50(3), 125–133.
- Balzer, S. (2009). (Aus-)Bildung in der Gesundheits- und Krankenpflege - Reflexion auf der Grundlage des fachdidaktischen Strukturgitters von Greb. In S. Balzer & B. Kühme (Hrsg.), *Anpassung und Selbstbestimmung in der Pflege: Studien zum (Aus-) Bildungserleben von PflegeschülerInnen* (S. 39–149). Mabuse.

- Barbagallo, M. S. (2021). Nursing students' perceptions and experiences of reflective practice: A qualitative meta-synthesis. *Teaching & Learning in Nursing, 16*(1), 24–31.
- Barnow, S., Reinelt, E. & Sauer, C. (2016). *Emotionsregulation: Manual und Materialien für Trainer und Therapeuten*. Springer.
- Baron-Cohen, S. (2011). *The science of empathy: From mirroring to Mindsight*. Basic Books.
- Bayerische Staatskanzlei (2011). Verordnung zur Ausführung des Pflege- und Wohnqualitätsgesetzes und Weiterbildung in der Pflege und Hebammenkunde (AVPfleWoqG) vom 27. Juli 2011, (GVBl. S. 346) BayRS 2170-5-1-G. Anlage 4. URL: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayAVPfleWoqG> (Stand: 19.09.23)
- Berking, M. (2010). *Training emotionaler Kompetenzen*. Springer
- Bohrer, A. & Walter, A. (2020). *Die neue Pflegeausbildung gestalten – eine Handreichung für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter*. URL: https://www.eh-berlin.de/fileadmin/Redaktion/2_PDF/FORSCHUNG/Projekt_CurAP/Handreichung_fuer_Praxisanleitende__barrierefreies_PDF_.pdf (Stand: 19.09.23)
- Brandenburgische Technische Universität Cottbus/Senftenberg (2020). *Ein Modellcurriculum für die berufspädagogische Zusatzqualifikation zur Praxisanleiterin / zum Praxisanleiter und ein Konzept für die berufspädagogischen Fortbildungen für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter in der Pflegeausbildung im Land Brandenburg*. URL: https://msgiv.brandenburg.de/sixcms/media.php/9/Modellcurriculum_.pdf (Stand: 19.09.23)
- Braunschweiger, C. & Köder, C. (2022). *Praxisanleitung Pflege: Lehrbuch für die Weiterbildung* (1. Aufl.). Elsevier.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2014). *Die praktische Altenpflegeausbildung. Ein Handbuch für ambulante und stationäre Pflegeeinrichtungen*.
- Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R. & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Monographs of the society for research in child development, 59*(2-3), 284-303.
- Damasio, A. R. (2004). *Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen* (10. Aufl.). List Taschenbuch.

- Deutsche Krankenhaus Gesellschaft (DKG). (2022). *DKG-Empfehlung für die Weiterbildung zur Praxisanleitung vom 14.03./15.03.2022*. Deutsche Krankenhaus Gesellschaft. URL: https://www.dkgev.de/fileadmin/default/Mediapool/2_Themen/2.5._Personal_und_Weiterbildung/2.5.11._Aus-_und_Weiterbildung_von_Pflegeberufen/Praxisanleitung/Download_ab_01.05.22/DKG_Empfehlung_Praxisanleitung.pdf (Stand: 19.09.23)
- Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe (2019). *Musterweiterbildungsordnung (MWBO). Empfehlungen und Strategien für die pflegeberufliche Weiterbildung*. Berlin. URL: <https://www.bildungsrat-pflege.de/konzepte-positionen-stellungnahmen/> (19.09.23)
- Dwyer, P. A. & Hunter Revell, S. M. (2015). Preparing Students for the Emotional Challenges of Nursing: An Integrative Review. *Journal of Nursing Education*, 54(1), 7–12.
- Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz. (2020). *Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG*.
- Garcia-González, D. & Peters, M. (2021). *Ausbildungs- und Studienabbrüche in der Pflege: ein integratives Review*. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/17573> (Stand: 19.09.23)
- Gesetz über die Pflegeberufe (PflBG) – Pflegeberufegesetz vom 17. Juli 2017 (BGBl. I S. 2581), das zuletzt durch Artikel 13a des Gesetzes vom 24. Februar 2021 (BGBl. I S. 274) geändert worden ist. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/pflbg/> (Stand: 19.09.23)
- Gieseke, W. (2016). *Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive* (3. Aufl.). wbv.
- Goleman, D. (1997). *Emotionale Intelligenz* (2. Aufl.). dtv.
- Goschke, T. & Dreisbach, G. (2020). Kognitiv-affektive Neurowissenschaft: Emotionale Modulation des Erinnerns, Entscheidens und Handelns. In Hoyer, J., Knappe, S. (Hrsg.), *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (S. 137–187). Springer.
- Guiffrida, D. A. (2005). The emergence model: An alternative pedagogy for facilitating self-reflection and theoretical fit in counselling students. *Counselor Education & Supervision*(44), 201–213.
- Hardie, P., Darley, A., Carroll, L., Redmond, C., Campbell, A. & Jarvis, S. (2020). Nursing & Midwifery students' experience of immersive virtual reality storytelling: an evaluative study. *BMC Nursing*, 19(1).
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. Routledge.

- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Klett.
- Henderson, A., Tran, V. & Sellars, M. (2020). Strategies to support nursing resilience: An integrative review. *Journal of Clinical Nursing*, 29(11-12), 1724–1740.
- Hessische Weiterbildungs- und Prüfungsordnung für die Pflege (WPO-Pflege) vom 6. Dezember 2010, (GVBl. S. 878) zuletzt geändert durch Verordnung vom 3. Dezember 2020. URL: <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-PflegeWeitBiPrOHErahmen> (Stand: 19.09.23)
- Heursen, G. (1983). Kompetenz – Performanz. In D. Lenzen (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (S. 472–478). Klett.
- Hippel, A. von, Kulmus, C. & Stimm, M. (2018). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Ferdinand Schöningh.
- Hirschenhauser, K. (2017). Neurophysiologie der Emotionen im pädagogischen Kontext. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 195–211). Vieweg.
- Hoffmann, N. & Nussli, E. von. (2020). Ermöglichungsdidaktik in der Weiterbildung aus der Perspektive zukünftiger Anforderungen. In R. Arnold & I. Schüßler (Hrsg.), *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Bd. 35. Ermöglichungsdidaktik* (4. Aufl., S. 100–107). Schneider.
- Holmes, K. & Sealock, K. (2019). Storytelling as a portal to deeper wisdom in the curriculum studies of education and nursing. *Qualitative Research Journal*, 19(2), 93–103.
- Holzapfel, G. (2002). *Leib, Einbildungskraft, Bildung: Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Schriftenreihe zur humanistischen Pädagogik und Psychologie*. Julius Klinkhardt.
- Huber, M. & Krause, S. (Hrsg.). (2017). *Bildung und Emotion*. Vieweg.
- In-Albon, T. (2012). Theoretischer Hintergrund zur Emotionsregulation. In T. In-Albon (Hrsg.), *Emotionsregulation und psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter* (S. 15–24). Kohlhammer.
- Ireland, V. A. (2022). Emotional intelligence competencies in the undergraduate nursing curriculum: A descriptive qualitative study. *Nurse Education Today*(119), 1–6.
- Jakobs, A. & Vogler, C. (2020). Generalistische Ausbildung: Ein Jahr "neue Pflege". *Pflegezeitschrift*, 73, 38–41.
- Jasper, G, Richter, U. A., Haber, I. & Vogel, H. (2009). *Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien. Berufsbildungsforschung: Bd. 6*.

- Bertelsmann. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/band_sechs_berufsbildungsforschung.pdf (Stand: 19.09.23)
- Jürgensen, A. & Dauer, B. (2021). *Handreichung für die Pflegeausbildung am Lernort Praxis*.
- Kämmerling, A. (2013). Ermöglichungsdidaktik – Anmerkungen zu einer verfehlten pädagogischen Modeströmung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(2), 235–251.
- Kemper, M. & Klein, R. (1998). *Lernberatung. Hohengehren: Schneider*.
- Kinsella, E. A. (2006). Constructivist underpinnings in Donald Schon's theory of reflective practice: Echoes of Nelson Goodman. *Reflective Practice*, 7(3), 277–286.
- Kinsella, E. A. (2009). Professional knowledge and the epistemology of reflective practice. *Nursing Philosophy*(11), 3–14.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Beltz.
- Klein, Z., Peters, M., Garcia González, D. & Dauer, B. (2021). *Empfehlungen für Praxisanleitende im Rahmen der Pflegeausbildung nach dem Pflegeberufegesetz (PflBG): Fachworkshop-Empfehlungen zur Umsetzung in der Praxis*. Bundesinstitut für Berufsbildung. URL: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/184878/11356f09a03eb1a0e52cd97508ca9ff3/empfehlungen-fuer-praxisanleitende-im-rahmen-der-pflegeausbildung-data.pdf> (Stand: 19.09.23)
- Kleinginna, P. R. Jr. & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*(5), 345–379.
- Klimasch G. (2022). Pflegerische Empathie (lernen) – Sichtweisen von Pflegelernenden. *Pflege*, 35(5), 314–315.
- Klippert, H. (2008). *Methodentraining für den Unterricht: Grundlagen, Methoden und didaktische Tipps zur Binnendifferenzierung*. Beltz.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik 44. Beiheft. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 54–82). Beltz.
- Kriesten, U. (2021). *Praxisanleitung - gesetzeskonform, methodenstark & innovativ*. Schlütersche Verlags GmbH.
- Landespflegekammer Rheinland-Pfalz (2018). 1. Rahmenvorgabe: Funktionsweiterbildung für Praxisanleiterin in den Pflegeberufen. URL https://www.pflegekammer-rlp.de/index.php/pflege-als-beruf.html?file=files/pflegekammer/images/downloads/Formulare/Weiterbildung/Aenderungen%20Sep%202020/WBO_gesamt%20Titel_Neu.pdf (Stand: 19.09.23)

- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lee, S. Y., Choo, O. J. & Chae, H. (2020). Emotional labor and burnout in nurses in South Korea: A cross-sectional study. *Journal of Nursing Management*, 28(5), 1095–1102.
- Mamerow, R. (2021). Grundlagen der Pflegepädagogik verstehen und anwenden. In R. Mamerow (Hrsg.), *Praxisanleitung in der Pflege* (7. Aufl., S. 123–173). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Mayer, H., Raphaelis, S. & Kobleder, A. (2021). *Literaturreviews für Gesundheitsberufe* (1. Aufl.). facultas.
- Mayer, J. & Alexander, P. A. (2010). *Handbook of Research on Learning and Instruction*. Routledge.
- Mertz, N., Müller, C. & Wadewitz, M. (2014). "S.P.A.S.S" in der Hochschullehre. Praktische Ansätze für eine lernerorientierte Didaktik. *Hochschule und Weiterbildung*(2), 34–39.
- Meueler, E. (2001). *Lob des Scheiterns. Methoden- und Geschichtenbuch zur Erwachsenenbildung an der Universität*. Schneider.
- Meyer, H. & Junghans, C. (2022). *Unterrichtsmethoden I: Theorieband* (20. Aufl.). Cornelsen.
- Ministerium für Gesundheit Mecklenburg-Vorpommern. (2022). *Empfehlung für die berufspädagogische Zusatzqualifikation von Praxisanleitenden Personen in der Pflege: Zweite Version (Januar 2022)*. URL: <https://www.regierung-mv.de/static/Regierungsportal/Ministerium%20f%C3%BCr%20Wirtschaft%2c%20Arbeit%20und%20Gesundheit/Dateien/Downloads/Empfehlung%20WB%20Praxisanleiter%20-%20final%20Januar%202022.pdf> (Stand: 19.09.23)
- Mlinar Reljić, N., Pajnkihar, M. & Fekonja, Z. (2019). Self-reflection during first clinical practice: The experiences of nursing students. *Nurse Education Today*(72), 61–66.
- Oelke, U., Scheller, I. & Ruwe, G. (2000). *Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens in der Pflege*. Hans Huber.
- Osterman, K. F. (1998). *Using constructivism and reflective practice to bridge the theory/practice gap*. American Educational Research Association.
- Partsch, S. & Einig, C. (2021). Nursing students' perspective of nurse-patient relationships as a developmental task: A reconstructive-hermeneutic study. *Journal of Nursing Education and Practice*, 11(10), 54–62.

- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2017). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (3. Aufl.). Hogrefe.
- Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung vom 2. Oktober 2018, (BGBl. I S. 1572), die durch Artikel 10 des Gesetzes vom 19. Mai 2020 (BGBl. I S. 1018) geändert worden ist (2018). URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/pflaprv/BJNR157200018.html> (Stand: 19.09.23)
- Pongratz, L. A. (2010). Konstruktivistische Erwachsenenbildung: eine Kritik. In L. A. Pongratz (Hrsg.), *Kritische Erwachsenenbildung: Analysen und Anstöße* (1. Auflage, S. 46–73). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quernheim, G. (2022). *Spielend anleiten und beraten: Praktische Pflegeausbildung kompetent gestalten* (6. Aufl.). Elsevier.
- Rahner, M. & Luderer, C. (2023). Belastungserleben von Lehrenden in der Gesundheits- und Krankenpflege: Eine qualitative Erhebung. *Pflege*(3).
- Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik* (3. Aufl.). Beltz.
- Reuschenbach, B. & Mohr, T. (2005). Anforderungen an Pflegende in Dialyseeinrichtungen aus Sicht von Patientinnen und Patienten: Ergebnisse einer Befragung mittels Critical Incident Technique. *Pflege*(18), 86–94.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford press.
- Schüßler, I. (2012). Ermöglichungsdidaktik - Grundlagen didaktischer Prinzipien. In I. Schüßler, W. Gieseke & E. Nuissl (Hrsg.), *Reflexionen zur Selbstbildung: Festschrift für Rolf Arnold* (S. 131–151). Bertelsmann.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik 44. Beiheft. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Beltz.
- Selye, H. (1978). *The stress of life* (2. Aufl.). McGraw-Hill.
- Schleswig-Holsteinisches Institut für Berufliche Bildung (SHIBB) (2020). Anforderungen an die Durchführung der Qualifikation für Praxisanleiter*innen - Rahmenlehrplan. URL: <https://www.koordinierungsstelle-pflegeausbildung-sh.de/wp-content/uploads/2021/09/Anforderungen-an-die-Praxisanleiterqualifikation-SHIBB-03-2021.pdf> (Stand: 19.09.23)
- Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. ZIEL.
- Sigg, G. & Zimmermann, A. (2018). *Emotionale Bildung: Die vergessene Seite der Bildungsdebatte*. EUB. *Erziehung – Unterricht – Bildung: Bd. 183*. Dr. Kovac.

- Sisman, F. N. & Buzlu, S. (2022). The impact of an emotion-focused training program on nursing students' emotional awareness and expression: A randomized placebo-controlled study. *Perspectives in Psychiatric Care*, 58(1), 197–205.
- Tippelt, R. & Hippel, A. von. (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.). Springer VS.
- Voelkl, J. E. & Ellis, G. P. (1998). Measuring flow experiences in daily life: An examination of items used to measure challenge and skill. *Journal of Leisure Research*, 30, 380–389.
- Walter, A. & Kühn, G. (2019). „Learn-ing out Loud“ – digitales social learning in der beruflichen Weiterbildung. In: *Pädagogik für Gesundheitsberufe*, 6(2), 157–162.
- Wassmann, C. (2010). *Die Macht der Emotionen: Wie Gefühle unser Denken und Handeln beeinflussen* (2. Aufl.). Primus.
- Watzek, V., Anselmann, V. & Mulder, R. H. (2019). Team learning and emotions during teamwork: a qualitative study. *Research Papers in Education*, 34(6), 769–789.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*.
- Welbers, U. (2003). Vermittlungswissenschaft Legitimation, Konstruktion und Applikation eines Begriffs aus dem Selbstverständnis der Wissenschaft. In U. Welbers (Hrsg.), *Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung. Vermittlungswissenschaft: Legitimation, Konstruktion, Applikation*. In: ders. 2003, S. 9-70. (S. 9–70). Grupello.
- Wettreck, R. (2001). *„Am Bett ist alles anders“: Perspektiven professioneller Pflegeethik*. LIT.
- Wigger, L. (2004). Didaktik. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 244–278). Beltz.
- Winter, C. (2019). *Emotionale Herausforderungen Auszubildender während der praktischen Pflegeausbildung Empirische Grundlegung eines persönlichkeitsstärkenden Praxisbegleitungskonzepts 2019,,: Dissertation an der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover*.
- Yilmaz, K. (2008). Constructivism: Its theoretical underpinnings, variations, and implications for classroom instruction. *Educational Horizons*, 86(3), 161–172.
- Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (2004). *Psychologie*. Pearson Studium.

Anlage 1: Ergebnisse der Literaturrecherche

1	<p>Asselin, Marilyn E.: Using Reflection Strategies to Link Course Knowledge to Clinical Practice: The RN-to-BSN Student Experience. In: Journal of Nursing Education, 50 (2011) 3; S. 125-133. Qualitative Studie an 10 Pflegestudierenden zur Anwendung von Reflexionsstrategien zur Erleichterung des Transfers von theoretischem Wissen in die Pflegepraxis</p>
2	<p>Barbagallo, Michael S.: Nursing students' perceptions and experiences of reflective practice: A qualitative meta-synthesis. In: Teaching & Learning in Nursing, 16 (2021) 1, S. 24-31. Meta-Studie zur Reflektion von Wahrnehmungen und Erfahrungen bei Krankenpflegeschülerinnen und Krankenpflegeschülern</p>
3	<p>Dwyer, Patricia A.; Hunter Revell, Susan M.: Preparing Students for the Emotional Challenges of Nursing: An Integrative Review. IN. Journal of Nursing Education. 54(2015) 1, S. 7-12. Meta-Studie zur Frage, wie Studierende in Pflegestudiengängen auf die emotionalen Herausforderungen der Praxis vorbereiten</p>
4	<p>Hardie, Philip; Darley, Andrew; Carroll, Lorraine; Redmond, Catherine; Campbell, Abraham; Jarvis, Suzi: Nursing & Midwifery students' experience of immersive virtual reality storytelling: an evaluative study In: BMC Nursing 19 (2020) 1, S. 1-12 Mixed-Method-Evaluationsstudie mit einer Querschnittserhebung und einer Beobachtungsstudie an einer irländischen Universität mit 132 Studierenden in den Bereichen Krankenpflege und des Hebammenwesen zum Einsatz des immersiven Virtual Reality (iVR) storytelling</p>
5	<p>Holmes, Kimberley; Sealock, Kara: Storytelling as a portal to deeper wisdom in the curriculum studies of education and nursing. Qualitative Research Journal (Emerald Group Publishing Limited). 19 (2019) 2, S. 93-103. Reflektionsberichtbericht der Autorinnen über ihre Erfahrungen des Storytellings in zwei verschiedenen Studienbereichen (Krankenpflege und Pädagogik).</p>
6	<p>Ireland, Vickie A.: Emotional intelligence competencies in the undergraduate nursing curriculum: A descriptive qualitative study. In: Nurse Education Today. 119 (2022) 105594, S. 1-6. Quantitative Studie mit 8 halbstrukturierten Interviews mit Lehrpersonen in Bachelor-Pflegestudiengängen den USA zur Frage wie Lehrpersonen in der Krankenpflegeausbildung emotionale Intelligenzkompetenzen in die Ausbildung der Krankenpflege integrieren</p>
7	<p>Mlinar Reljić, Nataša; Pajnikihar, Majda; Fekonja, Zvonka: Self-reflection during first clinical practice: The experiences of nursing students. In: Nurse Education Today 72 (2019), S. 61-66. Empirische Studie zu Erfahrungen der Selbstreflexion beim Tagebuchs Schreiben von Pflegestudierenden während ihrer ersten klinischen Praxis.</p>
8	<p>Partsch, Sebastian; Einig, Claudia: Nursing students' perspective of nurse-patient relationships as a developmental task: A reconstructive-hermeneutic study In: Journal of Nursing Education and Practice, 11(2021) 10, S. 54-62.</p>

	Qualitative Panelstudie mit leitfadengestützten Interviews von 26 Pflegestudierenden. Untersuchung der Lernprozesse von Pflegestudierenden in Deutschland zur subjektiven Wahrnehmung von Lernanforderungen und der Identifikation von Entwicklungsaufgaben
9	Reuschenbach, Bernd; Mohr, Tina: Anforderungen an Pflegende in Dialyseeinrichtungen aus Sicht von Patientinnen und Patienten – Ergebnisse einer Befragung mittels Critical Incident Technique In: Pflege (2005) 18, S.86-94 Empirische Studie zum Einsatz der Critical Incident Technique (CIT) bezüglich der Frage: Welche besonderen Anforderungen (Fertigkeiten, Eigenschaften etc.) werden von Langzeitdialysepflichtigen an die beruflich Pflegenden gestellt?
10	Sisman, Fatma Nevin; Buzlu, Sevim: The impact of an emotion-focused training program on nursing students' emotional awareness and expression: A randomized placebo-controlled study. In: Perspectives in Psychiatric Care, 58 (2022) 1, S. 197-205. Experimentelles Design an 3 Gruppen (Studiengruppe, Placebo, Kontrollgruppe) 40 Personen pro Gruppe (n=120) mit wiederholten Messungen. Untersuchung der Auswirkungen eines emotionsfokussierten Trainingsprogramms (EFTP) auf die Fähigkeiten von Krankenpflegeschülerinnen und Krankenpflegeschülern, Emotionen zu erkennen und auszudrücken
11	Watzek, Verena; Anselmann, Veronika; Mulder, Regina H.: Team learning and emotions during teamwork: a qualitative study. In: Research Papers in Education 34 (2019) 6, S.769-789. Empirische Studie in Form einer Beobachtung der Teamsitzungen von fünf interdisziplinären Teams à 2 Personen und Datenerhebung der Teamdiskussionen, um einen Eindruck von der Selbsteinschätzung der Teammitglieder zu ihrer Teamarbeit und den erlebten Emotionen während der Teamarbeit zu erhalten.

Anlage 2: Auszüge aus Empfehlungen der DKG und Curricula einzelner Bundesländer¹⁸

DKG

Empfehlungen der Deutschen Krankenhausgesellschaft (DKG)

300 Stunden Weiterbildung teilen sich in folgende Module:

Modul 1: Grundlagen der Praxisanleitung anwenden (100 Unterrichtsstunden)

Modul 2: Im Tätigkeitsfeld der Praxisanleitung professionell handeln (100 Unterrichtsstunden)

Modul 3: Persönliche Weiterentwicklung fördern (100 Unterrichtsstunden)

Besonders relevante Punkte für den Einsatz der Ermöglichungsdidaktik in Zusammenhang mit der Entwicklung emotionaler Kompetenz

Modul 1: Grundlagen der Praxisanleitung anwenden

ME¹⁹ 1: Reflektiert lernen und lehren in der Pflegepraxis (32 UStd.²⁰)

Die Teilnehmenden

- sehen das eigene Lernen im beruflichen Umfeld als Chance für spätere berufspädagogische Aufgaben.
- sind sich der Bedeutung des Beziehungsaspekts im Mentoring bewusst.
- sind sich der Bedeutung der pädagogisch-didaktischen Beratung und Fortbildung in ihrer eigenen Pflegepraxis bewusst.

Modul 2: Im Tätigkeitsfeld der Praxisanleitung professionell handeln

ME 2: Anleitungsprozesse planen, gestalten und durchführen (60 UStd.)

Die Teilnehmenden

- sind sich ihres pädagogischen/methodischen Freiraums bewusst.
- sind motiviert, sich in Lehr-Lernprozessen aktiv zu gestalten.
- sind bereit, sich auf Lernbiographien einzustellen.

¹⁸ Aufgenommen wurden nur die für die Auswertung relevanten Angaben

¹⁹ ME = Moduleinheit

²⁰ UStd. = Unterrichtsstunden

Modul 3: Persönliche Weiterentwicklung fördern

ME 1: In der Rolle als Praxisanleiter Beziehungen gestalten (40 UStd.)

Die Teilnehmenden

- sehen sich verpflichtet die Weiterentwicklung der Anzuleitenden zu fördern.
- sind sich der Notwendigkeit der gezielten und fortlaufenden persönlichen Weiterentwicklung bewusst.
- verstehen eine erweiterte Kommunikation als wichtiges Instrument der Praxisanleitung.
- sind sensibilisiert für Rollenkonflikte in der Praxisanleitung.

ME 2: Handlungskompetenz in der Praxis fördern (36 Std)

Die Teilnehmenden

- verstehen unter Handlungskompetenz neben fachlicher und methodischer ebenso soziale und persönliche Kompetenzentwicklung.
- sehen Fehler als Chance für eine kontinuierliche Verbesserung und berufliche Weiterentwicklung.
- sind sich der Bedeutung der eigenen Person im Kontext des Lernerfolgs bewusst.

Bayern

**Verordnung zur Ausführung des Pflege- und Wohnqualitätsgesetzes und Weiterbildung in der Pflege und Hebammenkunde (AVPfleWoqG) - Anlage 4
Module der Weiterbildung zur Praxisanleitung**

300 Stunden Weiterbildung teilen sich in folgende Module:

Modul 1: In der Praxisanleitung auf ethischer sowie pflege- und bezugswissenschaftlicher Basis handeln (66 Unterrichtsstunden)

Modul 2: Lernen (40 Unterrichtsstunden)

Modul 3: Professionelle Identität entwickeln (42 Unterrichtsstunden)

Modul 4: Lehr-Lernprozesse in der Praxisanleitung gestalten (64 Unterrichtsstunden)

Modul 5: Formative und summative Bewertungen sowie praktische Prüfungen gestalten (40 Unterrichtsstunden)

Modul 6: Ausbildungsprojekte in der Praxis planen und durchführen (48 Unterrichtsstunden)

Besonders relevante Punkte für den Einsatz der Ermöglichungsdidaktik in Zusammenhang mit der Entwicklung emotionaler Kompetenz

Modul 2: Lernen (40 UStd.)

Die Teilnehmenden

- entwickeln bei sich selbst, sowie bei Auszubildenden die Lern- und Leistungsmotivation sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion
- unterstützen die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden
- setzen bei der methodisch/didaktischen Vorgehensweise lerntheoretische Erkenntnisse handlungsleitend ein
- fördern bei Auszubildenden eigenverantwortliches und kooperatives Lernen
- unterstützen die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden
- beraten Auszubildende zu pädagogischen und psychosozialen Fragestellungen

Modul 3: Professionelle Identität entwickeln (42 Unterrichtsstunden)

Die Teilnehmenden

- reflektieren eigene Deutungs- und Handlungsmuster und lassen die Erkenntnisse in ihre Rolle und Beziehungsgestaltung einfließen
- gehen mit divergierenden Sichtweisen oder Zielen, oder schwer nachvollziehbarem Verhalten wertschätzend, respektvoll und empathisch um
- beachten Grenzen der eigenen Leistungsfähigkeit und des eigenen Kompetenzbereiches
- setzen Strategien zum Erhalt der eigenen Ressourcen und zur Reduktion von Belastungen ein

Brandenburg

Ein Modellcurriculum für die berufspädagogische Zusatzqualifikation zur Praxisanleiterin / zum Praxisanleiter und ein Konzept für die berufspädagogischen Fortbildungen für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter in der Pflegeausbildung im Land Brandenburg - Ergebnis der Neksa-Arbeitsgruppe, Brandenburgische Technische Universität Cottbus

300 Stunden Weiterbildung teilen sich in folgende Module:

Modul 1: Eine professionelle Identität als Praxisanleiter*in entwickeln (60 Unterrichtsstunden)

Modul 2: Beziehungen personen- und situationsorientiert gestalten (35 Unterrichtsstunden)

Modul 3: Das eigene pädagogische Handeln als Praxisanleiter*in reflektieren und begründen (25 Unterrichtsstunden)

Modul 4: Anleitungssituationen planen, durchführen, evaluieren und die Leistung der Lernenden einschätzen (90 Unterrichtsstunden)

Modul 5: Praxismodul: Anleitungs- und Bewertungssituationen gestalten (40 Unterrichtsstunden)

Modul 6: Lernortkooperation fördern und Curriculumentwicklung mitgestalten (40 Unterrichtsstunden)

Zur freien Verfügung (10 Unterrichtsstunden)

Besonders relevante Punkte für den Einsatz der Ermöglichungsdidaktik in Zusammenhang mit der Entwicklung emotionaler Kompetenz

Modul 1: Eine professionelle Identität als Praxisanleiter*in entwickeln

Teil B: Die persönliche Gesundheit und die Gesundheit anderer fördern

Die Teilnehmenden

- gehen selbstfürsorglich und achtsam mit sich selbst und mit anderen Personen um
- erkennen Anzeichen von Stress, Burnout, Coolout und Belastungsgrenzen bei sich selbst und bei Lernenden
- entwickeln und wenden eigene Bewältigungsstrategien zum Schutz vor physischen und psychischen Belastungen und zur Stressbewältigung bzw. -reduktion an
- fordern Hilfe und Unterstützung aus dem Team ein und nehmen sie an

Teil C: Lernen als persönlichen Entwicklungsprozess gestalten

Die Teilnehmenden

- reflektieren die eigene Lernbiografie, Lernstrategien und -techniken
- übernehmen Eigeninitiative und Verantwortung für das eigene Lernen
- gestalten lernförderliche Bedingungen und fördern Lernprozesse

Modul 2: Beziehungen personen- und situationsorientiert gestalten (35 Unterrichtsstunden)

Die Teilnehmenden

- nehmen Lernende als Individuen mit eigenen Interessen, Bedürfnissen und Wertvorstellungen wahr und reflektieren persönliche Vorurteile und Stereotype.
- bauen wertschätzende, achtsame und empathische Beziehungen zu Lernenden auf.
- gestalten Aushandlungsprozesse mit Lernenden – d. h. sie stimmen z. B. Lernziele, Anleitungssituationen und Arbeitsaufträge gemeinsam mit den Lernenden ab.
- erkennen eigene Emotionen sowie Deutungs- und Handlungsmuster in der Interaktion.
- analysieren und gestalten Kommunikation und Interaktion situationsbezogen und theoriegeleitet.
- setzen verbale, nonverbale, paralinguistische und leibliche Kommunikations- und Interaktionsformen bewusst zur Situationsgestaltung ein.
- identifizieren Kommunikationsbarrieren und ziehen Konsequenzen für die Gestaltung der Situationen.

Hessen

Hessische Weiterbildungs- und Prüfungsordnung für die Pflege (WPO-Pflege), Anlage 4 - Weiterbildung Praxisanleiter/-in

300 Stunden Weiterbildung teilen sich in folgende Module:

Grundmodul (GM) (60 Unterrichtsstunden)

Fachmodul Lernende in der Pflege anleiten (FLA) (150 Unterrichtsstunden)

Fachmodul Lernende bei der Anwendung wissenschaftlicher Instrumente und theoretischer Konzepte in der Praxis anleiten (FWT) (60 Unterrichtsstunden)

Berufspraktischer Anteil (30 Unterrichtsstunden)

Besonders relevante Punkte für den Einsatz der Ermöglichungsdidaktik in Zusammenhang mit der Entwicklung emotionaler Kompetenz

GM 2.1. Beziehungen gestalten, Kommunikation und Konfliktbewältigung unter Berücksichtigung von gender-, kultur- und sprachförderlichen Vorgehensweisen

Die Teilnehmenden

- können auf professioneller Basis Beziehungen gestalten, kommunizieren, kooperieren sowie Konflikte bewältigen.
- sind befähigt dazu, Anleitungen und Beratungen professionell anzubahnen und durchzuführen.

FLA 1 Pädagogische Grundlagen

Die Teilnehmenden

- sind befähigt, Lernende qualifiziert einzuschätzen, zu beurteilen und zu benoten, sowie ihr Handeln zu reflektieren.
- sind in der Lage, eine Anleitung zu planen, durchzuführen, zu dokumentieren, zu reflektieren, zu benoten und zu evaluieren.

Mecklenburg-Vorpommern

Zuständiges Ministerium für Gesundheit M-V Landesexpertenkommission „Generalistische Pflegeausbildung“ unter Mitarbeit der Hochschule Neubrandenburg EMPFEHLUNG FÜR DIE BERUFSPÄDAGOGISCHE ZUSATZQUALIFIKATION VON PRAXISANLEITENDEN PERSONEN IN DER PFLEGE

300 Stunden Weiterbildung teilen sich in folgende Module:

M I: Basiswissen Praxisanleitung (72 Unterrichtsstunden)

M II: Rechtliche Grundlagen und Qualitätsmanagement (36 Unterrichtsstunden)

M III: Pädagogische und psychologische Grundlagen (72 Unterrichtsstunden)

M IV: Methoden und Medien der Praxisanleitung (40 Unterrichtsstunden)

M V: Professionelle Beziehungsgestaltung (40 Unterrichtsstunden)

Praxisteil: 32 Zeitstunden = 40 Unterrichtsstunden

Besonders relevante Punkte für den Einsatz der Ermöglichungsdidaktik in Zusammenhang mit der Entwicklung emotionaler Kompetenz

M III: Pädagogische und psychologische Grundlagen

ME 1: Pädagogische Grundlagen (32 UStd.)

- Grundlagen der Erwachsenenbildung
- Pädagogische Grundhaltung (Förderung der Motivation, Berufserfahrung, Reflexionsfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung)
- Didaktische Modelle
- Kompetenzentwicklungsmodelle

ME 2: Lernen/Sozialpsychologische Aspekte (40 UStd.)

- Lernförderliche Strategien und Lernmotivation
- Lerntypen
- Rollenverständnis (Kooperation und Interaktion)
- Intra- und Interrollenkonflikte

Modul V – Professionelle Beziehungsgestaltung
ME 1: Gesprächsführung und Moderation (20 UStd.)

- Gesprächstechniken
- Kommunikationsregeln
- Gesprächsablauf, Gesprächsverhalten
- Kommunikationsmodelle (Vier-Seiten einer Nachricht, themenzentrierte Interaktion)
- Beratung, Coaching
- Konflikte und Konfliktgespräche
- Lernberatung

Landespflegekammer Rheinland-Pfalz, Weiterbildungsordnung der Landespflegekammer Rheinland-Pfalz, Anlage I: Modularisierte Weiterbildungen ab 01.01.2018, 1. Rahmenvorgabe Weiterbildung Praxisanleiterin/Praxisanleiter in den Pflegeberufen

300 Stunden Weiterbildung teilen sich in folgende Module:

2 Basismodule, 2 Spezialisierungsmodule

B 1 Beziehung achtsam gestalten (60 Unterrichtsstunden)

B 2 Systematisches Arbeiten (30 Unterrichtsstunden)

PA S1: Professionelles Rollenverständnis entwickeln (60 Unterrichtsstunden)

PA S2: Lehr-, Lern- und Beratungsprozesse im Praxisfeld gestalten (150 Unterrichtsstunden)

Besonders relevante Punkte für den Einsatz der Ermöglichungsdidaktik in Zusammenhang mit der Entwicklung emotionaler Kompetenz

B 1 – Beziehung achtsam gestalten (60 Unterrichtsstunden)

ME 1: Interaktion

Die Teilnehmenden

- entwickeln einen sensiblen Umgang für den Aufbau einer interaktionsförderlichen Beziehungsebene zwischen Pflegefachperson und Menschen mit Pflegebedarf bei bestehenden systemimmanenten asymmetrischen Kräftewirkungen.
- zeigen emotionale Präsenz und Einfühlungsvermögen gegenüber der subjektiven Wirklichkeit der Betroffenen und interagieren angepasst.
- bestärken die emotional sichernden interaktiven Handlungen über vertrauensaufbauende und -erhaltende Pflegebeziehung.
- stimmen emotionsregulierende und problemlösende Strategien unter Einbezug der Ressourcen und Kompetenzen der Menschen mit Pflegebedarf sowie der nahen Bezugspersonen ab.
- erfassen und bewerten die Pflegesituationen vor dem Hintergrund eines potentiell kritischen Lebensereignisses für die Menschen mit Pflegebedarf und die nahen Bezugspersonen.
- verstehen Ängste sowie Krankheitsverständnis, -erleben und -bewältigung in Abhängigkeit vom Alter, verständigen sich darüber und interagieren entsprechend.
- antizipieren und erkennen (unangepasste) Kompensations- und Bewältigungsstrategien der Pflegempfängerinnen wie Angstzustände, realitätsferne Phantasien, Depressionen, aggressive Handlungen und Rückzugsmechanismen in unterschiedliche Bewusstseinszustände frühzeitig.

ME 3: Selbstfürsorge

Die Teilnehmenden

- schätzen ihre eigene Belastungssituation ein und entwickeln eigene Ansätze zur Selbstfürsorge.
- setzen sich mit den eigenen Grenzen auseinander.
- setzen sich mit ihrem eigenen Denken, Fühlen und Handeln am Arbeitsplatz auseinander.
- wenden Techniken der Gefühlsregulation z. B. Achtsamkeits- oder Entspannungstechniken an.

PA S1 „Professionelles Rollenverständnis entwickeln“

ME 1: Die Rolle der Praxisanleiterin in den Pflegeberufen

Die Teilnehmenden ...

- führen auf der Basis eines rollenkonformen Kommunikationsverständnisses geplante und zielorientierte Gespräche.
- führen und moderieren Konfliktgespräche und entwickeln Lösungen.

ME 2: Professionelle Beziehungsgestaltung

Die Teilnehmenden ...

- kennen didaktisch-systemische Ansätze / Modelle der Bildungs- und Beziehungsarbeit mit Lernenden.
- kennen die Bedeutung von belastenden Situationen für die Lernenden.
- erklären Modelle zur emotionalen Kompetenz.

**Landesamt für soziale Dienste Schleswig-Holstein Abteilung Gesundheits- und Verbraucherschutz
Praxisanleitung gemäß §4 der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (Pflegeberufe- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung - PflAPrV)
vom 2. Oktober 2018 (BGBl. I S. 1572)**

300 Stunden Weiterbildung teilen sich in folgende Module:

1. Didaktik und Methodik (80 Unterrichtsstunden)
2. Psychosoziale und kommunikative Kompetenzen (80 Unterrichtsstunden)
3. Arbeiten nach wissenschaftlichen Kriterien (60 Unterrichtsstunden)
4. Rechtliche Rahmenbedingungen (30 Unterrichtsstunden)
5. Ethik (10 Unterrichtsstunden)
6. Hospitation/Anleitungstraining (24 Unterrichtsstunden)
7. Abschlussprüfung (16 Unterrichtsstunden)

Besonders relevante Punkte für den Einsatz der Ermöglichungsdidaktik in Zusammenhang mit der Entwicklung emotionaler Kompetenz

2. Psychosoziale und kommunikative Kompetenzen (80 UStd.)

- Kommunikationsgrundlagen/-modelle/-training
- Professionelle Gesprächsführung
- Arbeit in Gruppen und Teams
- Kollegiale/systemische Beratung
- Arbeitspsychologie
- Selbstmanagement/Zeitmanagement
- Konfliktbewältigung/Krisenmanagement