

Marcus MITTENZWEI
(Fernhochschule Hamburg)

Herausforderungen und Chancen der berufsbegleitenden Lehrendenqualifikation in den Gesundheitsberufen. Die Förderung der professionellen reflexiven Haltung im Kontext des berufsbegleitenden Fernstudiums

bwp@-Format: **Berichte & Reflexionen**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe47/mittenzwei_bwpat47.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 47 | Dezember 2024

Attraktivität des Lehrer:innenberufs in der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karl Wilbers, Nicole Naeve-Stoß, Silke Lange & Matthias Söll**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2024



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Herausforderungen und Chancen der berufsbegleitenden Lehrendenqualifikation in den Gesundheitsberufen. Die Förderung der professionellen reflexiven Haltung im Kontext des berufsbegleitenden Fernstudiums

Abstract

Der Beitrag stellt einen Erfahrungsbericht aus der berufsbegleitenden Lehrendenqualifizierung der Gesundheitsberufe in Form des präsenzgestützten Fernstudiums dar. Diese Form der Lehrendenbildung bringt die Herausforderungen mit sich, die zeitliche und örtliche Flexibilität des Studiums mit den unterschiedlichen beruflichen Vorerfahrungen zu verbinden. Dabei werden im zugrundeliegenden didaktischen Konzept diese unterschiedlichen Voraussetzungen themen- und situationsspezifisch mittels einem kontinuierlichen reflexiven Handlungsbezug vereint. Die dabei entstehenden unterschiedlichen Lernformen und Lernorte stellen einen Ermöglichungsraum für die Lehrendenbildung dar, weisen aber gleichzeitig auch Grenzen auf, die es didaktisch zu überwinden gilt. Der Beitrag stellt unterschiedliche Wege dar, um die Auseinandersetzung mit der professionellen reflexiven Haltung von Lehrenden der Gesundheitsberufe zu ermöglichen. Die bisherigen Erfahrungen stellen eine Grundlage für weitere hochschuldidaktische Diskurse dar, um innerhalb des Fernstudiums berufsbegleitend die professionelle reflexive Haltung von Lehrenden zu fördern.

Challenges and opportunities of in-service teacher training in the healthcare professions. The promotion of professional reflexive attitudes in the context of in-service distance learning.

This article presents an experience report from in-service teacher training for the healthcare professions in the form of presence-based distance learning. This form of teacher training brings with it the challenge of combining the flexibility of the course in terms of time and location with the different levels of previous professional experience. The underlying didactic concept combines these different prerequisites in a topic- and situation-specific manner by means of a continuous reflective reference to action. The different forms of learning and places of learning that arise in the process represent an enabling space for teacher training, but at the same time also have limitations that need to be overcome didactically. The article presents different ways of enabling teachers in the healthcare professions to engage with the professional reflexive attitude. The experiences to date provide a basis for further discourse on higher education didactics in order to promote the professional reflective attitude of teachers within distance learning courses.

Schlüsselwörter: *Berufsbegleitende Lehrendenbildung, Gesundheitsberufe, Fernstudium, reflexive Haltung*

bwp@-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN**

1 Der konzeptionelle Rahmen eines präsenzgestützten Fernstudiums in der gesundheitsberuflichen Lehrendenbildung

Hinsichtlich des Professionsbegriffs erscheint ein kritischer Standpunkt im Kontext der Lehrendenbildung empfehlenswert, da die Entwicklung der Lehrendenprofession nicht frei erfolgt, sondern sich immer im Kontext eines staatlich organisierten Systems der beruflichen Bildung und der Lehrendenbildung vollzieht. Für den Bereich der Lehrendenbildung in den Gesundheitsberufen ist bis heute eine andauernde Debatte, um deren Professionalisierungsstand zu beobachten, welche u. a. durch die bildungsstrukturelle Sonderstellung unterschiedlicher Gesundheitsberufe bedingt ist (Horn & Kemnitz, 2021, S. 354). Diese Sonderstellung bezieht sich auch auf die akademische Lehrendenbildung dieser beruflichen Bildungsgänge, der ein einheitlicher und verbindlicher Qualifizierungsrahmen bzw. Standard fehlt. Dadurch herrschen beispielsweise Diskussionen um die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studiengangsinhalte vor (Arens & Brinker-Meyendriesch, 2020, S.1). Daneben bestehen vielfältige formelle Besonderheiten der unterschiedlichen Bundesländer, aber auch zunehmende Bestrebungen, um die Akademisierung der Lehrenden zu ermöglichen sowie bestehendes Lehrpersonal nachzuqualifizieren bzw. einen Quereinstig zu unterstützen. Vor diesem Hintergrund besteht die Möglichkeit, ein berufsbegleitendes Studium zu absolvieren, welches auch in der Variante des präsenzgestützten Fernstudiums existiert. Dabei werden eine größtmögliche Ortsunabhängigkeit und zeitliche Flexibilität angestrebt, um die individuellen beruflichen und privaten Anforderungen der Studierenden zu berücksichtigen. Hierbei ist der Studienverlauf inhaltlich vorgegeben, die Studierenden entscheiden aber selbst über die Belegung der einzelnen Module, die tatsächliche Anmeldung zur jeweiligen Modulprüfung oder den Ort der Präsenzveranstaltungen. Auf der formaldidaktischen Seite erfolgt die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Studieninhalten durch eine Kombination von verschriftlichter Lehre (Studienbriefe), der Arbeit in einem digitalen Lernraum sowie unterschiedlichen Modulteilen, die vor Ort in Präsenz in den bundesweit verteilten Studienzentren erfolgen. Gleichzeitig unterstützen unterschiedliche Medien und Tools im digitalen Lernraum die Auseinandersetzung mit den Modulhalten. Hinsichtlich der Inhalte der Studienbriefe und der Präsenzveranstaltungen erfolgt eine inhaltliche und didaktische Abstimmung, um im Sinn des Flipped-Classroom-Ansatzes eine Ergänzung zwischen den E-Learning-Elementen und den Präsenzveranstaltungen zu gewährleisten. Somit erfolgt die inhaltliche Vorbereitung und Auseinandersetzung durch die Studierenden selbst vor der Präsenzveranstaltung. Dadurch wird die Präsenzveranstaltung genutzt, um die aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten durch Übungen, Transfers auf Praxissituationen, Diskussionen und Projekte zu ermöglichen. Ebenso werden die Präsenzveranstaltungen genutzt, um Fragen zu klären oder den bisherigen Aneignungsprozess zu reflektieren. Durch diese abgestimmten kombinierten Aneignungsprozesse aus Selbststudium, Aneignung im digitalen Lernraum und in Präsenz, können die Studierenden effektiv bei der aktiven Auseinandersetzung mit den Studieninhalten unterstützt werden (Wipper & Schulz, 2021, S. 12). Dabei erfolgt die Auseinandersetzung nicht nur durch das Einüben von Wissen, das Anwenden von Aufgaben oder den reinen Wissenstransfer, sondern auch über soziale Aspekte wie eine umfassende Betreuung (Feedback, Konsultationen durch Lehrende), kontinuierliche Ansprechpersonen und die Schaffung von sozialen Räumen zwischen den Lernenden, welche in Distanz studieren (Wipper & Schulz, 2021, S. 19). Hierbei ist es wesentlich, dass die

unterschiedlichen Lernmaterialien stets in einen konkreten Aufgabenkontext gesetzt werden. Hierfür fokussieren diese nicht nur eine rein rezeptiv-inhaltlich Auseinandersetzung, sondern unterstützen auch ein produktiv-entwerfendes Handeln, beispielsweise durch das Erstellen eigener Medien, Videos, Mindmaps, welche im Anschluss Mitstudierenden oder der Hochschulöffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Besonders im Kontext des Fernstudiums, gilt es hierbei kontinuierlich die Möglichkeiten des Austausches, der Zusammenarbeit mit anderen Studierenden sowie der kontinuierlichen Feedbackmöglichkeit bewusst zu konzipieren.

Die Verbindung unterschiedlicher digitaler Tools stellt für das präsenzgestützte Fernstudium einen zentralen Anspruch an die hochschuldidaktische Konzeption dar, um unterschiedliche Aneignungsformen effektiv miteinander zu verbinden und zu nutzen. Dabei kann der digitale Lernraum genutzt werden, um unterschiedliche Materialien wie Literaturlisten, Präsentationen oder vertiefende Links zu hinterlegen. Ebenso bietet der digitale Lernraum die Möglichkeit, durch komprimierte Aufzeichnung (Lernnuggets) eine intensive Auseinandersetzung, beispielsweise mit einem fachdidaktischen Modell, zu ermöglichen und weiterführende interaktive Lern- und Übungsmaterialien zur Verfügung zu stellen. Diese werden in den Präsenzphasen ausgewertet und reflektiert, um den persönlichen Austausch und die Diskussion zu ermöglichen. Um das Prinzip der sozialen Verbundenheit trotz Distanz zu realisieren, besteht die Möglichkeit der Kommunikation in verschiedenen Blogs und Chaträumen mit Dozierenden und unter den Studierenden selbst. Darüber erfolgt die Kommunikation stellenweise informell unter den Studierenden oder aufgabenbezogen, indem beispielsweise über unterschiedliche Fallsituationen, in denen pädagogische Handlungen erforderlich sind, diskutiert wird. Die beschriebene Auseinandersetzung erfolgt aber auch über Beiträge in E-Portfolios zwischen den Studierenden bzw. zwischen Studierenden und Lehrenden. Damit wird die Zielstellung verfolgt, neben der Schaffung einer sozialen Verbindung innerhalb des Fernstudiums und dem Austausch von bestehendem beruflichem Wissen und Erfahrungen auch die Auseinandersetzung mit einer professionellen reflexiven Haltung zu fördern.

Hinsichtlich der hochschuldidaktischen Herausforderungen einer berufsbegleitenden Lehrendenqualifizierung im präsenzgestützten Fernstudium kann festgehalten werden, dass für den studentischen Lernerfolg und die Zufriedenheit der Studierenden, das reine E-Learning der reinen Präsenzlehre weder über- noch unterlegen ist. Vor diesem Hintergrund verfolgt das vorliegende hochschuldidaktische Konzept eine Kombination beider Ansätze in Form eines Blended Learning, da dieses zu höheren studentischen Lernerfolgen führt als die beiden anderen Formen allein (Ulrich et al. 2021, S. 156). Dabei muss die didaktische Konzipierung von Online- bzw. Präsenzanteilen bewusst beachten, dass sich die Studierenden nicht zeitgleich mit einem Inhalt auseinandersetzen. Das hochschuldidaktische Konzept muss eine zeitliche Binnendifferenzierung durch digitale und asynchrone Aneignungssituationen und ebenso themenspezifisch einen gemeinsamen und zeitgleichen Austausch ermöglichen, welcher eine zeitnahe und direkte Rückmeldung durch Mitstudierende und Lehrende vor Ort sicherstellt (Wipper & Schulz, 2021, S. 24). Da im vorliegenden Kontext berufserfahrene Lehrende der gesundheitsberuflichen Bildung fokussiert werden, ist zu beachten, dass die Studierenden eine Vielzahl an Erfahrungen in das Studium mitbringen und die Inhalte unmittelbar vor diesen Erfahrungen spiegeln und bewerten. Ebenso sind subjektive Theorien der Studierenden relativ verfestigt, was dazu führen kann, dass es eine Herausforderung darstellen kann, sich in den Anfängerstatus zurückzuver-

setzen oder den bisherigen Expertisestatus durch neue Impulse infrage gestellt zu sehen. Damit kann die Herausforderung einhergehen, eine hermeneutische Distanz zu den Studieninhalten herzustellen (Greb, 2020, S. 141–142). Gleichzeitig ist darin aber auch ein besonderer Vorteil zu erkennen, indem die berufserfahrenen Studierenden durch eine bestehende berufsbiografische Wissensgrundlage eine gewisse Übung im Theorie-Praxis-Transfer mitbringen und diesem einen besonderen Stellenwert beimessen (Friese, 2015, S. 27).

Die skizzierten didaktisch-methodischen Herausforderungen der gesundheitsberuflichen Lehrendenbildung im präsensgestützten Fernstudium verdeutlichen die zentrale konzeptionelle Zielstellung einer Verbindung von fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen. Dabei fokussiert das vorliegende hochschuldidaktische Konzept vor allem die professionelle reflexive Haltung als Erfahrungsfeld, in welches die Studierenden iterativ hineinwachsen. Wesentlich erscheint es dabei, den Lernfortschritt erkennbar zu machen und kontinuierlich Rückmeldungen über den Entwicklungsprozess der reflexive Haltung trotz Distanz zu geben (Sielert, 2017, S. 31).

Um die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen und Chancen der Förderung einer professionellen reflexiven Haltung innerhalb eines präsensgestützten Fernstudiums zu ermöglichen, werden im Folgenden zentrale Elemente des vorliegenden didaktischen Gesamtkonzepts dargestellt. Diese umfassen einen kontinuierlichen Handlungsbezug und vielseitige Reflexionsvarianten, um den Transformationsprozesse der Studierenden zu begleiten. Sie werden im Folgenden konkretisiert, indem die professionelle Lerngemeinschaft, Classroom Cases, die Portfolioarbeit und das Microteaching vorgestellt werden. Hierfür werden diese Elemente in den jeweiligen theoretischen Grundzügen nachgezeichnet, anhand unterschiedlicher Umsetzungsbeispiele verdeutlicht und daraus resultierende Herausforderungen und Chancen abgeleitet. Dabei stellen die unterschiedlichen studentischen Arbeitsergebnisse erste Erfahrungsberichte dar.

2 Die professionelle reflexive Haltung von Lehrenden der gesundheitsberuflichen Bildung

Professionalität stellt einen flüchtigen Aggregatzustand von Beruflichkeit dar und muss immer wieder in individuellen Situationen und Handlungen hergestellt sowie aufrechterhalten werden (Nohl, 2014, S. 10). Dabei kann Professionalität kompetenz- und differenztheoretisch betrachtet werden. Unter der kompetenztheoretischen Perspektive werden erforderliche Kompetenzen dargestellt, die es ermöglichen, berufliche Aufgabenstellungen professionell zu bewältigen. Demgegenüber geht die differenztheoretische Perspektive von einem nur schwer aufzulösenden Spannungsverhältnis zwischen den Elementen des Kompetenzprofils aus (Nittel, 2011, S. 48). Das vorliegende Professionsverständnis verbindet beide Blickrichtungen unter dem Fokus der Reflexion durch die Förderung einer reflexiven Haltung von Lehrenden in den Gesundheitsberufen. Dies erfolgt vor dem Hintergrund, dass zu den professionellen Kompetenzen von Lehrenden neben dem Wissen auch Überzeugungen, Werte, selbstregulative Fähigkeiten, motivationale Orientierungen und eine professionelle Haltung gezählt werden können (Franz & Groß Ophoff, 2019, S. 116). Dabei wird der Kompetenzerwerb durch eine Kombination von Theo-

riebezug, Praxiserfahrungen und Reflexionsanlässe unterstützt (Thielsch & Wiemer, 2021, S. 277). Da hierbei aber eine Vielzahl von Spannungsverhältnissen bestehen, fokussiert das vorliegende hochschuldidaktische Konzept unterschiedliche Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit einer professionellen reflexiven Haltung, um im Sinne dieser Spannungsverhältnisse vielseitige Zugangswege zu ermöglichen (Wohlfahrt, 2020, S. 248–250). Das hochschuldidaktische Konzept fokussiert dabei nicht nur die Vermittlung, sondern immer auch die selbstständige Einschätzung von einzigartigen Situationen durch die Studierenden selbst, um zunehmend Entscheidungen unter Ungewissheiten treffen zu können (Euler, 2023, S. 50). Dadurch wird die Relevanz von explizitem wissenschaftlichem Wissen aber auch implizitem Wissen erlebbar, indem durch die Anwendung dieses Wissens Lehrendenhandeln durch Zielbestimmtheit und Handlungskontrolle beobachtbar wird (Minnameier, 2021, S. 197–198). Diese Theorie-Praxis-Relation hat einen besonderen Stellenwert im berufsbegleitenden präsenzgestützten Fernstudium, da schon berufsbioграфische Erfahrungen der Studierenden vorliegen, die mit der wissenschaftlich reflektierten Praxis verbunden werden müssen (Friese, 2015, S. 27). Diese Blickrichtung vertiefend, erfolgt professionelles Handeln durch die Verbindung von Theorie und Fallverstehen, indem subsumtionslogisch wissenschaftliches und erfahrungsbasiertes Wissen angewendet und hermeneutisch erweitert wird (Hänel, 2020, S. 37.). Darin wird die angestrebte professionelle reflexive Haltung erkennbar, die eine Mischung zwischen theorieorientierten bzw. wissenschaftlichen Kompetenzen und fallbezogenen hermeneutischen Kompetenzen beinhaltet (Blömeke, 2006, S. 192). Darüber hinaus ermöglicht die reflexive Verbindung dieser unterschiedlichen Wissensbestände einen professionellen Beziehungsaufbau mit den Lernenden (Sturm, 2024, S. 161). Vor diesem Hintergrund verbindet das zugrundeliegende hochschuldidaktische Konzept die systematische Anbahnung eines wissenschaftlichen Habitus sowie einer reflexiven Haltung zur beruflichen Praxis und deren Widersprüchen. Dies vollzieht sich unter dem Einbezug von fach- und bildungswissenschaftlichen, diagnostischen, curricularen und methodisch-didaktischen Inhalten. Diese Inhalte werden fallbezogen und reflexiv miteinander verbunden, besonders vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Transformationsprozessen, Diversität der personenbezogenen Berufe und der Sozialisations- und Lebenswelterfahrungen der Lernenden in diesen Bildungsgängen, um den erforderlichen Lebensweltbezug zu ermöglichen (Hänel, 2020, S. 33). Dabei wird die ganzheitliche Förderung der biografischen, selbstreflexiven, moralisch-ethischen und kommunikativen Kompetenzen verfolgt (Friese, 2015, S. 26). Erforderlich erscheint aber auch ein Diskurs um die professionelle Identität im Sinne von geteilten Werten, Überzeugungen, Einstellungen, Orientierungen sowie einem geteilten beruflichen Selbstverständnis der Gesundheitsberufe, um darauf basierend geteilte Vorstellungen von einer reflexiven pädagogischen Haltung zu entwickeln (Naeve-Stoss et al., 2020, S. 1). Dies wird besonders dadurch begründet, dass durch wirtschaftliche, epidemiologische und demografische Entwicklungen die gesellschaftliche Bedeutung der Gesundheitsberufe steigt. Ebenso ist eine zunehmende Erweiterung des Tätigkeitsspektrums, beispielsweise für die Pflegeberufe, durch Vorbehaltsaufgaben oder erweiterte Kompetenzen zur Ausübung heilkundlicher Tätigkeiten bemerkbar. Gleichzeitig ist ein kontinuierlicher Ökonomisierungszwang und damit einhergehende Veränderungen des Berufsverständnisses und des Konzepts der Beruflichkeit erkennbar (Borgetto, 2017, S. 146–147). Vor den skizzierten, sich verändernden Anforderungen an die Gesundheitsberufe besteht für die Lehrenden der gesundheitsberuf-

lichen Ausbildungen die Anforderung, diese Machtmechanismen zu beachten und eine Sensibilität für daraus resultierende Dispositionen der Lernenden zu entwickeln.

Im skizzierten professionellen reflexiven Handeln der Lehrenden in den Gesundheitsberufen zeigen sich deren Haltungen. Dabei werden Haltungen bzw. Einstellungen, Überzeugungen oder subjektive Theorien in der empirischen Lehrendenforschung nicht eindeutig voneinander unterschieden. Sie sind jedoch relativ stabil und weisen eine zentrale Bedeutung für Verhalten und Handlungen der Lehrenden auf (Gebauer, 2019, S. 11). Hinsichtlich der Entwicklung von Haltungen ist festzustellen, dass diese auch über die konkrete Wissensvermittlung und den Wissenserwerb möglich sind, sich aber auch besonders in den Praxisphasen der Lehrendenbildung entwickeln, indem dabei durch die Handlungen der Studierenden deren eigene Sozialisation und persönliche Erfahrungen besonders deutlich werden (Berding et al., 2021, S. 104). Dabei konnte empirisch ermittelt werden, dass die Haltung der Studierenden durch die unterschiedlichen Erfahrungen stabil bleiben, nach Divergenzerfahrungen adaptiert werden oder auch zum ersten Mal als relevant empfunden werden. Wesentlich bleibt die Reflexion der Erfahrungen, die als Widerspruch zu den bisherigen Überzeugungen empfunden werden, um unerwünschte Effekte (die unreflektierte Imitation bzw. Übernahme einer problematischen Praxis) zu vermeiden (Zaruba et al., 2019, S. 20–21). Vertiefend kann hinsichtlich der professionellen Haltung in kognitive, affektive und behaviorale Komponenten unterschieden werden. Dabei führen behaviorale, affektive und kognitive Wahrnehmungen, Assoziationen oder Erfahrungen zu einer ablehnenden (negativ) oder zustimmenden (positiv) Haltung von Lehrenden, die sich wiederum in behavioralen, kognitiven oder affektiven Reaktionen zeigen können. Hierbei ist besonders relevant, dass Überzeugungen stets im Kontext zu einem erwarteten Handlungsergebnis stehen. Beispielsweise hinsichtlich der Nützlichkeit eines Handelns, um ein Ergebnis oder Verhalten bei den Lernenden zu erzielen. Affektive Einstellungskomponenten sind positive oder negative Emotionen. Diese affektiven Haltungskomponenten können beispielsweise durch die Angst vor fremden Personen oder andere kulturelle Wertvorstellungen bzw. Verhaltensweisen im negativen Sinne entstehen. Dabei ist festzuhalten, dass durch positive Erlebnisse in Bezug zu diesen Personengruppen und Freude am Austausch Haltungen verändert werden können. Die behaviorale Haltungskomponente wird durch das eigene Verhalten deutlich. Sie basiert auf der Selbstwahrnehmung vorausgegangener Verhaltensweisen, die aufgrund spezifischer Einstellungen gezeigt werden und die wiederum die Basis für die Manifestation der Einstellungen und der Modifizierung neuer Bewertungen darstellen (Gebauer, 2019, S. 12–13). Die Haltung der Lehrenden wird auch in der Lernendenorientierung deutlich. Diese perspektiviert neben den Lernvoraussetzungen, Lerninteressen, Erwartungen und Vorkenntnisse vor allem das Anknüpfen an die Deutungen der Lernenden, was die enorme Bedeutung der Reflexionsfähigkeit von Lehrenden hervorhebt (Gudjons, 2012, S. 338). Weiterführend umfasst die professionelle Haltung auch epistemische Überzeugungen in Form von persönlichen Annahmen zu Wissen und Wissenserwerb. Sie sind relativ stabil, können jedoch durch die persönliche Auseinandersetzung verändert werden und zeigen sich im Handeln der Lehrenden (z. B. Aufgaben, Unterrichtsstil, Methodenwahl) und dessen Begründung (Berding et al., 2021, S. 102–104).

Vor diesem Hintergrund kann die Zielstellung abgeleitet werden, während des Studiums eine Auseinandersetzung mit Methoden und Verfahren der Deutung und Interpretation für die Stu-

dierenden zu ermöglichen, um berufspädagogische Handlungssituationen professionell zu gestalten (Hänel, 2020, S. 399). Dabei stellen Reflexion und Selbstreflexion ein zentrales Merkmal der berufspädagogischen Professionalität auch für den Bereich der Gesundheitsberufe dar (Stock et al., 2020, S. 1–2). Die Reflexionskompetenz ermöglicht den Lehrenden vor allem in unklaren und unsicheren Handlungssituationen ein professionelles Handeln (Mayer, 2020, S. 194). Diese Kompetenz konkretisiert sich im Bewusstsein und einer gelassenen Reflexivität über das eigene Handeln, das weit über die didaktischen Kompetenzen hinausgeht. Die Reflexionskompetenz unterstützt die Lehrenden darin, ihre Handlungen beobachten zu können und das weitere Handeln zu optimieren. Lehrende mit einer ausgeprägten Reflexionskompetenz haben die Fähigkeit, die alltägliche Praxis zu entschleunigen, besser zu verarbeiten und bedarfsgerecht zu gestalten. Das zugrundeliegende hochschuldidaktische Konzept unterscheidet dabei in individuelle und kollektive Reflexion und ebenso in eine Reflexion der Studierenden auf das Handeln (und die zugrundeliegenden Rahmenbedingungen, Regeln oder Ressourcen) und die Reflexion auf sich selbst (eigene Kompetenzen, Kompetenzentwicklung und Distanzierung von sich selbst). Dies erfolgt mit der Zielstellung durch diese Formen der reflexiven Distanzierung pädagogische Professionalität zu erlangen, „die die eigene Einbindung in die gesellschaftlichen und schulischen Prozessstrukturen und formalen Regelungen nicht ausblendet. Vielmehr werden diese genutzt, um auf ihrer Grundlage Marginalisierungen und Exklusionen zu erkennen und zu ihrer Überwindung beitragen zu können“ (Sturm, 2024, S. 175). Die dabei wahrgenommene Inkongruenz verändert die Handlungsmuster und die dahinterliegenden Überzeugungen werden hinterfragt. Als Resultat werden alternative Sichtweisen entwickelt (Berkemeyer et al., 2011, S. 227–228). Um fundierte Unterstützung für die Studierenden zu leisten, umfassen die unterschiedlichen Reflexionsanlässe immer eine Kombination von Selbstreflexion, Reflexion des pädagogischen Handelns sowie Reflexion der professionellen pädagogischen Beziehung (Göhlich, 2011, S. 138). Dabei ist zu beachten, dass reflexiv die unterschiedlichen Handlungslogiken (wissenschaftliche theoriebasierte Reflexion von Schule und konkretes Unterrichtshandeln) verbunden und im Zusammenhang analysiert werden. Die dabei entstehenden Spannungen sind beispielsweise im Kontext der Ambiguitätstoleranz anzuerkennen (Ertl-Schmuck, 2020, S. 22–23). Für das Studium tritt weiterführend neben der Selbstreflexion der besondere Nutzen der kollektiven Reflexion in den Vordergrund, da dieser den zyklischen Aufbau eines kollektiven Erfahrungswissens ermöglicht. Dies scheint unter dem vorliegenden Kontext besonders relevant, da sich in berufsbegleitenden Studiengängen berufserfahrene Studierende befinden. Dies vollzieht sich im Studienverlauf beispielsweise in der problembasierten Zusammenarbeit an immer komplexer werdenden Fallbeschreibungen aus dem beruflichen Erleben der Studierenden selbst. Dabei werden bei der gemeinsamen Arbeit an einem Fall im Sinne der kooperativen Konstruktion von Handlungswissen, unterschiedliche Materialien ausgetauscht oder das Lehrendenhandeln in gemeinsamen Aneignungsprozessen kritisch reflektiert, mit der Zielstellung subjektives Wissen, Deutungen, wissenschaftliches Wissen und Fallogik diskursiv zu verbinden (Ertl-Schmuck, 2020, S. 24). Im Ergebnis werden durch die Studierenden unterschiedliche pädagogische Handlungsvarianten begründet vorgestellt und miteinander diskutiert. Empirisch lässt sich diesbezüglich erkennen, dass die Kooperation der Studierenden untereinander, einen positiven Einfluss auf deren Haltung hat (Berkemeyer et al., 2011, S. 227).

Einen zentralen Stellenwert hat die wissenschaftliche Reflexion der Unterrichtspraxis. Diese basiert auf unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Grundlagen sowie Fach- Lern- und Lehrkulturen, Wissenslogiken und erkenntnistheoretischen Zugängen. Um die Auseinandersetzung mit diesen Aspekten für die Studierenden zu ermöglichen, müssen deren Transformationsbewegungen unterstützt werden. Dabei sind die Erfahrungen und Rollenverständnisse der Studierenden zu perspektivieren, um darauf basierend gegenwärtiges und zukünftiges Lehrendenhandeln zu diskutieren. Somit sind innerhalb des präsenzgestützten Fernstudiums neben den realen und digitalen Lernräumen kontinuierliche Gelegenheiten zu konzipieren, in denen den Studierenden die Möglichkeit gegeben wird sich zuerst selbstreflexiv und darauf basierenden in frei gewählten Tandems, bereits bestehenden Reflexionsgruppen oder modulspezifischen Reflexionsgruppen mit unterschiedlichen Deutungen, Irritationen oder blinde Flecke kritische auseinanderzusetzen und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu verbinden (Ertl-Schmuck & Hoffmann, 2020, S. 7–8). Dies vollzieht unter Anleitung der jeweiligen modulverantwortlichen Lehrenden, um eine professionelle Begleitung des Entwicklungsprozesses der Studierenden zu ermöglichen.

Zusammenfassend wird erkennbar, dass die pädagogische reflexive Haltung von Lehrenden in den Gesundheitsberufen sich wesentlich aus der Reflexionsfähigkeit generiert und eine zentrale Bedeutung aufweist (Eylmann, 2017, S. 98). Dies erfolgt vor allem vor dem Hintergrund, dass diese Haltung einen wesentlichen Einfluss auf die professionelle Identität bzw. das professionelle Handeln der Lehrenden hat (Gieseke, 2011, S. 390). Da die Unterstützung der Studierenden bei der Auseinandersetzung mit dieser Haltung an kontinuierliche Reflexionsprozesse gebunden ist, erhalten Lernsituationen, anhand derer die Studierenden berufstypische Situationen erkennen und sich reflexiv mit ihnen auseinandersetzen können, einen besonderen Stellenwert. Die empirische, theoretische und pädagogisch-praktische Auseinandersetzung muss in diesem Zusammenhang konzeptionell besondere Beachtung finden (Driesel-Lange & Weyer, 2017, S. 241–242). Dies bedeutet für das präsenzgestützte Fernstudium eine besondere Herausforderung, um einen kontinuierlichen und vertrauensvollen Austausch bzw. Diskussion unter Mitstudierenden und Lehrenden zu ermöglichen. Darüber hinaus werden Selbstvergewisserungsinstanzen erforderlich, die es ermöglichen, das wissenschaftliche und praktische Handlungswissen zu verbinden und nicht nur zu transferieren, sondern zu transformieren (Hartmann, 2020, S. 147–148). Auf dieser Ausgangsbasis werden im Folgenden unterschiedliche Erfahrungen der Umsetzung dargestellt und Chancen sowie Herausforderungen erläutert.

3 Die Förderung der reflexiven Haltung durch die professionelle Lerngemeinschaft

Die professionelle Lerngemeinschaft stellt eine Hybridform der reflexiven Kooperation dar und ist ein zentraler Schlüssel der Personal- und Unterrichtsentwicklung. Dabei lernen die Studierenden von und miteinander, es werden gemeinsame Interessen und Ziele verfolgt sowie die Umsetzung des Gelernten in den Aneignungssituationen an den unterschiedlichen Lernorten erprobt und abschließend reflektiert. Empirische Ergebnisse deuten darauf hin, dass professionelle Lerngemeinschaften einen positiven Einfluss auf den Zuwachs des professionellen Wissens der Lehrenden haben, ebenso auf den Unterricht und die Lernendenleistungen (Ber-

kemeyer et al., 2011, S. 228–229). Das Studium bietet hierbei die Möglichkeit, einen Einblick in den Nutzen und formale Aspekte der professionellen Lerngemeinschaft zu erhalten, um diese in den Bildungseinrichtungen zu realisieren bzw. umzusetzen. Dies erscheint besondere Relevanz aufzuweisen, da professionelle Lerngemeinschaften in Bildungseinrichtungen oft schwierig zu organisieren sind und dementsprechend selten vorzufinden sind (Berkemeyer et al., 2011, S. 229–230). Zentral für die professionelle Lerngemeinschaft ist die Art und Weise des Austausches und der Kommunikation als reflexiver Dialog. Dabei werden unterschiedliche Erfahrungen miteinander verbunden, indem besonders Werte, Ansichten ausgetauscht und zum gemeinsamen Lernanlass der Studierenden gemacht werden (Warwas et al., 2020, S. 2–4). Für die Kompetenzerwerb der Studierenden wird der Weg der Elaboration, Expansion und Externalisation verfolgt. Hierbei bezeichnet die Elaboration die Fokussierung von Handlungen, die eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung ermöglichen. Da dies optimalerweise durch Lernbewegungen aus und während der Arbeit erfolgt, um das eigene Handeln kontinuierlich aus der tatsächlichen Berufsausübung zu reflektieren, müssen die bestehenden beruflichen Erfahrungen der berufsbegleitenden Studierenden besondere Beachtung finden. Im Kontext der Expansion werden alle Handlungen, welche das theoretisch-konzeptionelle Wissen erweitern, perspektiviert. Hierbei werden eigene Arbeitstheorien und Arbeitshypothesen mit alternativen Denkweisen, Überzeugungen und Werten konfrontiert und hinterfragt. Neue und bisher unbekannte Erkenntnisse (Forschungsergebnisse oder berufliches Wissen der Mitstudierenden) werden in die eigene Wissensbasis integriert. Die Externalisation fokussiert alle Handlungen, durch welche die Explikation des Wissens erfolgt, um den eigenen Beruf oder die darin handelnden Personen bzw. eine spezifische Organisation (Bildungseinrichtung) weiterzuentwickeln (Mulder et al., 2022, S. 153–155). Hierfür werden beispielsweise unterschiedliche Handlungsstrategien bei Lernschwierigkeiten der Lernenden vorgestellt (Berichte, Videovignetten) und mittels gemeinsamer Reflexion und Diskussion weitere Handlungen antizipiert, um Lernchancen für die Lernenden erkennbar und nutzbar zu machen. Ausgangspunkte für diesen Diskurs stellen aber auch eigene kulturelle Praktiken diskriminierender oder benachteiligender Situationen (ohne dass diese bewusst intendiert sein müssen) dar, um reflexive pädagogische Professionalität anzubahnen (Sturm, 2024, S. 174–175). Somit können die Studierenden erfahren, dass durch die professionelle Lerngemeinschaft eine mögliche Isolation von Lehrenden sowie die Ungewissheit hinsichtlich der pädagogischen Wirksamkeit abgemildert werden können. Die Entwicklung der eigenen professionellen reflexiven Haltung wird gefördert, indem defizitäre Facetten des eigenen Handelns bewusst werden und in das Planen und Handeln in der beruflichen Praxis einfließen. Dabei wird vor allem die Reflexionskompetenz der Studierenden durch den reflektierten Dialog mit Mitstudierenden und Dozierenden gefördert, indem durch die Selbstberichte Routinen des eigenen Handelns immer besser beschrieben sowie analysiert werden und dadurch Sichtweisen verändert und zu Haltungen transformiert werden (Warwas et al., 2020, S. 5). Die dargestellten konzeptionellen Aspekte der professionellen Lerngemeinschaft bilden den Rahmen für alle Lernprozesse der Studierenden innerhalb des präszenzgestützten Fernstudiums. Dieser wird durch die unterschiedlichen Modulhalte konkretisiert. Kontinuierlich erfolgen zu allen Inhalten Reflexionseinheiten in den Studienbriefen, im digitalen Lernraum und in den Präsenzveranstaltungen.

4 Die Förderung der reflexiven Haltung durch Classroom Cases

Eine Spezifizierung der professionellen Lerngemeinschaft stellt im vorliegenden Konzept die Arbeit mit Classroom Cases dar. In diesen modulspezifischen Situationsdarstellungen werden beispielsweise (fach-)didaktische Schlüsselsituationen oder der gelungener bzw. misslungener fachpraktischer Unterricht im dritten Lernraum durch Narrativa oder Videovignetten deutlich gemacht. Zur Bearbeitung der jeweiligen Aufgabenstellung, wird das angeeignete theoretische Wissen angewendet und das jeweilige Verhalten unter Einbezug des bestehenden beruflichen Erfahrungswissen interpretiert. Darauf basierend werden unterschiedliche Strategien zur Bewältigung praktischer Handlungssituationen einzeln oder in Tandems entwickelt. Somit wird durch Classroom Cases, dem konzeptionellen Grundgedanken entsprechend, deklaratives Wissen und implizites individuelles Fallverstehen situationsbezogen verbunden. Die kontinuierliche Verwendung von Classroom Cases ermöglicht die Darstellung vielfältiger Handlungssituationen, welche eine professionelle reflexive Kompetenz erfordern. Dabei wird stets eine Differenz zwischen Können und Wissen deutend bewältigt, um die Aneignung einer reflexiven Haltung aktiv erforderlich zu machen. Dies beispielsweise, indem in Präsenzveranstaltungen Prüfungsgespräche mit sich charakterlich verändernden Prüfungsteilnehmenden simuliert werden. Zu den unterschiedlichen medialen Darstellungen von Classroom Cases zählen Videovignetten, schriftliche oder mündliche Narrationen von fiktiven Lehrenden (in den Studienbriefen oder auf der Lernplattform hinterlegt), Unterrichtsbeobachtungsprotokolle oder Comics über abgeschlossene oder offene, defizitäre fachdidaktische Handlungssituationen. Der große Vorteil dieser Classroom Cases ist darin zu erkennen, dass die Komplexität der Handlungssituationen reduziert wird.

Einen zentralen Verbindungsmoment zwischen der professionellen Lerngemeinschaft und den Classroom Cases, stellt die Möglichkeit dar, dass die Studierenden selbst in einem spezifischen Blog eigene Berichte von unterschiedlichen fachdidaktischen Handlungssituationen beschreiben können. Diese dienen den Mitstudierenden als realitätsnaher Ausgangspunkt der Entwicklung einer reflexiven Haltung, indem diese kommentiert und diskutiert werden können. Dadurch kann von den bestehenden beruflichen Erfahrungen der Mitstudierenden profitiert werden und zugleich durch die Dozierenden an diesen Erfahrungen angeknüpft werden. Somit werden komplexe und authentische Situationen, in denen die professionelle reflexive Haltung erforderlich wird genutzt, um ein professionelles Handeln zu demonstrieren und Nachahmung zu ermöglichen (Lipowsky, 2014, S. 511–512). Alternativ werden anstatt von Fällen auch Legevideos, Podcasts (Diskussion zweier Studierender über vorgegebene Handlungssituationen), Wikipediaeinträge, Poster, Karikaturen, Bilder, Animationen oder sogenannte „Stimmt’s“-Artikel („Stimmt, dass Pflegende besser in Pflegeberufen unterrichten können?“) genutzt, um die aktive Auseinandersetzung mit einer reflexiven Haltung anzuregen (Combe & Gebhard, 2019, S. 141).

Im Studienverlauf wird die Auseinandersetzung durch zunehmend komplexer werdende Classroom Cases bzw. Classroom Cases mit unterschiedlichen Schwerpunkten (z. B. Leistungsnachweise oder Binnendifferenzierung) forciert. Kontinuierlich erfolgt die Analyse der Situationen nach einem festen Muster in den Portfolios, die zu jedem Classroom Case erstellt werden. Dabei erfolgt zuerst eine wertneutrale Situationsbeschreibung. Daran anknüpfend wird die Situation

aus der persönlichen Perspektive bewertet, verbunden mit vorgegebenen Reflexionsfragen, beispielsweise ob die jeweilige Situation durch die Studierenden genauso erfolgen würde bzw. an welchen Momenten positive bzw. negative Aspekte erkennbar sind. Ebenso wird die Einnahme anderer Perspektiven (Lernende, Kollegen, Leitungsebene, oder fachdidaktische Ebene) gezielt eingeübt. Im Sinne der zeitlichen Flexibilität eines Fernstudiums wird durch dies durch die auf der Lernplattform hinterlegten Vignetten jederzeit ermöglicht. Diese können flexibel und nach individuellen Bedürfnissen wiederholt angesehen sowie verlangsamt bzw. beschleunigt werden. Classroom Cases werden auch in den unterschiedlichen Präsenzveranstaltungen durch die Studierenden und die Lehrenden simuliert bzw. durch Rollenspiele dargestellt. In der portfolio-basierten Reflexion dieser unterschiedlichen Varianten der Handlungssituationen werden durch die Studierenden selbst bzw. durch die Gruppe von Studierenden auf der Lernplattform bzw. in der Präsenzveranstaltung stets die unterschiedlichen Sichtweisen, Handlungsbegründungen und Deutungen schriftlich und mündlich vorgestellt und diskutiert. Im Kontext der Entwicklung einer professionellen reflexiven Haltung werden hierbei vor allem die Differenzen bzw. die Kongruenz zwischen der realen Situation und dem Fachwissen erlebbar. Weitere Transformationsleistungen sind stark an die Subjektivität der Studierenden gebunden und folgen keinem eindeutigen Handlungsschema. Sie werden jedoch stets in den individuellen Portfolios fixiert, um diese für die Studierenden zu fixieren. Einschränkend ist anzumerken, dass gewisse, sehr persönliche problemhaltige Fragestellungen, die sich beispielsweise aus der Wahrnehmung der eigenen Unterrichtspraxis ergeben oder ungeeignete Handlungen darstellen nur bis zu einem gewissen Grad in diesen Formaten bearbeitet werden können. Trotzdem bietet das dargestellte Vorgehen eine Möglichkeit, um den Berufserfahrenen eine Sensibilisierung mit der eigenen, bereits bestehenden professionellen Haltung zu ermöglichen. Dafür erfolgt vor allem die kontinuierliche reflexive Perspektivierung der Lernbiografie der Studierenden, um subjektive Theorien zu verdeutlichen (Altmeppen & Mayer, 2020, S. 203–204). So können die Classroom Cases auch als subjektive Impulse für die Portfolioarbeit oder das forschende Lernen genutzt werden (Mayer, 2020, S. 192–193).

Da die deutlich werdende Förderung der Reflexionskompetenz durch Classroom Cases zugleich das Potential der Schreibkompetenzförderung in sich trägt (Mayer, 2020, S. 192), werden die Classroom Cases das gesamte Studium über und besonders während und nach dem Schulpraktikum durch die E-Portfolioarbeit begleitet.

5 Die Förderung der reflexiven Haltung durch E-Portfolioarbeit

Im vorliegenden Konzept des berufsbegleitenden präsenzgestützten Fernstudiums erhält die E-Portfolioarbeit eine zentrale Bedeutung und somit auch eine feste curriculare Verankerung. Dabei arbeiten die Studierenden kontinuierlich über alle Module hinweg mit dem E-Portfolio, welches sich im persönlichen Bereich des digitalen Lernraums befindet. Die grundlegende Zielstellung ist es, unter dem Fokus der reflexiven Haltung, eine kontinuierliche Verbindung und Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Studieninhalte zu unterstützen. Das E-Portfolio ermöglicht zusätzlich, vor dem Hintergrund des berufsbegleitenden Studiums, die bereits bestehenden Erfahrungen in eine Verbindung mit dem wissenschaftlichen Wissen zu bringen. Dabei wird inhaltlich darauf geachtet, beide Erfahrungsräume reflexiv zu verbinden und gleich-

zeitig Spannungen anzuerkennen (Ertl-Schmuck, 2020, S. 22–23). Im Kontext der professionellen reflexiven Haltung erhält die Form der Reflexionsportfolios eine besondere Bedeutung, da diese eine mehrdimensionale Reflexion für die Studierenden ermöglichen. Mittels Portfolio wird durch unterschiedliche Reflexionsanlässe der reflexive Blick nach innen (auf das eigene Handeln) und nach außen (die eigene Umwelt und die Frage, welche Umstände zur Situation geführt haben) vollzogen. Es erfolgt gleichzeitig der Blick zurück und nach vorn, um zukünftige Handlungsstrategien zu entwickeln (Stock et al., 2020, S. 5). Dies wird im vorliegenden Kontext beispielsweise durch vorformulierte Satzanfänge (zu den persönlichen Lernzielen, Erwartungen, Eindrücke bei den Unterrichtssimulationen, Leistungsbeurteilungen, Entwicklung der Lehrendenhaltung), welche durch die Studierenden ausgefüllt werden und Inhalt der Präsenzveranstaltungen oder persönlicher Beratungsgespräche sein können realisiert. Neben der dargestellten Verwendung von Reflexionsportfolios im Kontext der Classroom Cases, wird die Portfolioarbeit auch während der Schulpraktika umgesetzt. Dies mit der Zielstellung das theoretische Wissen reflexiv auf die Schulpraxis zu beziehen und unerwünschte Effekte wie eine unreflektierte Imitation bzw. Übernahme einer problematischen Praxis, zu vermeiden (Zaruba et al., 2019, S. 20–21). Dies hat besondere Relevanz, da bestehende Überzeugungen, welche eine Auswirkung auf die Haltung haben, durch das Schulpraktikum entweder stabil bleiben, nach Divergenzerfahrungen modifiziert werden oder auch zum ersten Mal als relevant empfunden werden. Unter diesem Fokus müssen die als Widerspruch zu den bisherigen Überzeugungen erlebten Erfahrungen besonders beachtet werden, da sich diese negativ auf die reflexive Haltung auswirken können (Zaruba et al., 2019, S. 27–28). Zentral bleibt, dass die Studierenden die Impulse aus den Praxiserfahrungen mit ihren Überzeugungen in Beziehung setzen und sehr individuell auf Divergenz und Konvergenz reagieren. Das vorliegende hochschuldidaktische Konzept versucht vor diesem Hintergrund mittels der E-Portfolioarbeit kontinuierlich den Entwicklungsprozess der Studierenden während dem Schulpraktikum zu begleiten. Es dient quasi als Kommunikationsmittel, um auf die Erfahrungen der Studierenden zeitnah und individuell eingehen zu können. Dabei geben die vorformulierten Impulsfragen (z. B. hinsichtlich der erlebten Widersprüche oder Momenten in denen sich die Theorie als Hilfreich erwies) den Anlass zu Eintragungen in das E-Portfolio. Weitere Schwerpunkte der Reflexion stellen individuelle Belastungsfaktoren und daraus resultierende Handlungsstrategien dar. Die Studierenden entscheiden dabei selbst, welche Beiträge in einen öffentlichen Lernraum zur Kommentierung durch Mitstudierende gegeben werden, oder welche auch über einen längeren Zeitraum im Blog bestehen bleiben können, damit nachfolgende Studierende von den Diskussionen profitieren können. Dabei ist eine wesentliche Zielstellung darin zu erkennen, eine professionelle Offenheit für neue Impulse der Mitstudierenden im Sinne der professionellen Lerngemeinschaft zu fördern. Ebenso unterstützt dieses Vorgehen die Studierenden dabei, kritisch gegenüber den Bedingungen institutioneller und gesellschaftlicher Verhältnisse zu werden und Muster, Normen, Interessen und curriculare Vorgaben zu hinterfragen (Hommel & Dietrich 2020, S. 166–167). Ebenso können die Studierenden entscheiden, welche Portfoliobeiträge den begleitenden Ansprechpersonen der Hochschule zur Verfügung gestellt werden, um Rückmeldung, Unterstützung oder Beratung durch diese zu erhalten. In einem persönlichen Bereich des E-Portfolios werden die Erlebnisse für dem Zeitraum des restlichen Studiums hinterlegt und immer wieder mit zeitlichem Abstand und vor dem Hintergrund eines anderen Wissensfundus, in den Prä-

senzveranstaltungen oder Studieninhalten perspektiviert (Reflexionsfragen in den Studienbriefen).

Vor dem Hintergrund der berufserfahrenen Studierenden wird der Ansatz der professionellen Lerngemeinschaft mit den Möglichkeiten des E-Portfolios weiterführend kombiniert, indem beispielsweise inhaltsbezogene Blogeinträge oder fallbasierte Diskussionen mit der Entwicklung von pädagogischen Handlungsstrategien, Unterrichtsvideos, erstellte Arbeitsblätter, Visualisierungen der Studierenden aus deren Unterrichten als öffentliche Portfoliobeiträge erfolgen (Altmeppen & Mayer, 2020, S. 202). Ebenso wird der Prozess der theoretischen Unterrichtskonzeptionen oder der Konzipierung von Leistungsnachweisen als öffentliche Portfoliobeiträge im Studienverlauf verankert. Hierbei werden diese Materialien und Medien durch die Studierenden selbst generiert, im digitalen Lernort eingestellt und in Präsenzveranstaltungen vorgestellt. In einem weiteren Schritt erfolgt die reflexive Auseinandersetzung mit den Rückmeldungen der Mitstudierenden und Lehrenden und eine ggf. erforderliche Modifikation als Ergebnis der reflexiven Auseinandersetzung mit den Materialien, Konzepten oder Handlungsstrategien. Dabei kann die Rückmeldung zu den Portfoliobeiträgen in Präsenz erfolgen oder zeitversetzt, indem die Studierenden die Präsentation mittels Video fixieren und im digitalen Lernraum zur Diskussion durch andere Studierende über einen gewissen Zeitraum einstellen.

Konzeptionell ist die grundlegende Bereitschaft zur (Selbst-) Reflexion zu beachten. Diese kann gefördert werden, indem eine klare Kommunikation der Ziele und des Nutzens der (Selbst-)Reflexion erfolgt. Diesbezüglich muss den Studierenden vor allem verdeutlicht werden, dass diese reflexiven Prozesse unumgebar für die Entwicklung der professionellen reflexiven Haltung von Lehrenden sind. Zentraler Nutzen der Reflexion in professionellen Lerngemeinschaften ist, dass diese im Sinne von critical friends die Fremdrelexion ermöglichen und darauf basierend die Selbstreflexion erfolgen kann. Der Vorteil der Arbeit mit E-Portfolios ist darin zu erkennen, dass Rückmeldungen in anonymisierten Portfoliobeiträgen durch Mitstudierende und Dozierende auch über mehrere Semester verteilt erfolgen können. Ebenso wird im vorliegenden hochschuldidaktischen Konzept die Reflexionsform variiert, beispielsweise durch Gruppenreflexionen, 360°Feedback, Arbeitsjournale oder Videobotschaften. Darüber hinaus wechseln regelmäßig die Personenkreise der Rückmeldenden (Lehrende, Mitstudierende des gleichen oder höherer Semester, Arbeitsmaterialien werden durch Lernende in der Ausbildung getestet), um eine Perspektivenvielfalt zu ermöglichen.

Der Reflexionsschwerpunkt der E-Portfolios liegt dabei nicht nur auf den formal-inhaltlichen Aspekten, sondern auch auf den durch die Rückmeldungen empfundenen Emotionen der Studierenden, welche die reflexive Haltung beeinflussen (Hommel & Dietrich, 2020, S. 173). Da für die Auseinandersetzung mit diesen Emotionen ein geschützter Lernraum grundlegend erscheint, wird im vorliegenden Konzept kontinuierlich zwischen öffentlichen, halböffentlichen und persönlichen Portfoliobereichen unterschieden und diese stets den Studierenden vorab kenntlich gemacht. Im öffentlichen Portfoliobereich werden konkrete Arbeitsergebnisse wie beispielsweise Arbeitsmaterialien für den Unterricht oder fachdidaktische Konzepte hinterlegt. Emotionsbasierte bzw. subjektive Aspekte werden stets dem halböffentlichen (nur ausgewählten Personen zugänglich) oder persönlichen Portfoliobereichen zugeordnet. Hinsichtlich der Entwicklung einer professionellen reflexiven Haltung bietet die Arbeit mit einem E-Portfolio

die Möglichkeit, dass der individuelle Entwicklungsstand den Studierenden vielseitig verdeutlicht werden kann und dieser gleichzeitig einer kritischen Reflexion unterzogen wird, um darauf basierend die eigene Entwicklung zu planen (Seidl, 2021, S. 123). Ebenso dient das Portfolio als summatives und formatives Evaluationsinstrument, indem Hürden bei der Haltungsentwicklung und deren Bewältigung deutlich werden. Dies fördert die reflexive Auseinandersetzung der Studierenden mit dem eigenen Lernprozess, was als wesentliche Grundlage erkannt werden kann, um später Lernende kompetent zu beraten (Holtschmidt, 2013, S. 341–343). Unter dem Fokus der professionellen reflexiven Haltung zielt die Portfolioarbeit vor allem auf eine reflexive Ebene ab, die wesentlich von einer starken Subjektivität geprägt ist. Darum erfolgt eine keine Benotung der Portfolioinhalte im Sinne von Prüfungsleistungen, sondern als Bestandteil von unbenoteten Studienleistungen. Die unterschiedlichen Portfolioinhalte dienen aber kontinuierlich als Ausgangspunkt für die inhaltliche Arbeit in den unterschiedlichen Modulen oder einer individuellen Beratung durch die Lehrenden.

Es wird deutlich, dass die E-Portfolioarbeit im vorliegenden Konzept dabei unterstützt, ein eher technologisches Theorie-Praxis-Verständnis zu minimieren, indem vor allem eine gezielte Reflexion über Werthaltungen im Sinne eines höheren Verständnisses von professionellen Handlungen der Lehrenden erfolgt. Ein wesentlicher Bestandteil dieser Handlungen ist das reflexive Unterrichten, welches im Folgenden unter dem Fokus des Microteaching vorgestellt wird.

6 Die Förderung der reflexiven Haltung durch das Microteaching

Das Microteaching bezieht sich im vorliegenden Kontext auf elementare unterrichtliche Tätigkeiten, die aber gleichzeitig einen komplexen ganzheitlichen Charakter aufweisen. Dazu gehören beispielsweise unterrichtsbezogene Handlungen wie Erklären, Anleiten von Gruppenarbeiten, Feedback geben, denkanregende Fragen stellen, Diskussionen leiten oder Unterrichtsstörungen vorbeugen. Dabei erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit bestehendem theoretischem und empirischem Wissen durch Studienbriefe und durch Inhalte im digitalen Lernraum. Darauf basierend entwickeln die Studierenden einzeln oder in Tandems im digitalen Lernraum Handlungsstrategien im Sinne von Konzepten, Arbeitsmaterialien (z. B. Anleitung von Auszubildenden beim Verbandswechsel) und bereiten eine entsprechende Videosimulation vor. Diese Simulation hat einen zeitlichen Umfang von ca. zehn bis zwanzig Minuten. Im digitalen Lernraum wird diese Simulation Mitstudierenden und Lehrenden zur Verfügung gestellt. Danach erfolgt zeit- und ortsunabhängig eine kriterienbasierte Rückmeldung der beteiligten Personen. Nach einem festgelegten Zeitraum werden die Rückmeldungen gesammelt und durch die jeweiligen Studierenden im E-Portfolio reflektiert. Danach erfolgt die Überarbeitung der jeweiligen Materialien etc. und die modifizierte Variante wird erneut als Arbeitsergebnis und ggf. Leistungsnachweis im digitalen Lernraum eingestellt. Dieser letzte Arbeitsschritt kann individuell auch in einer Präsenzveranstaltung erfolgen. Die zentrale Zielstellung dieses Vorgehens ist, neben der zeit- und ortsunabhängigen inhaltlichen Auseinandersetzung durch die Studierenden, den reflexiven Fokus auf einzelne unterrichtliche Handlungen zu lenken und diese komplexitätsreduziert zu analysieren. Das Microteaching im vorliegenden didaktischen Konzept generiert quasi experimentelle Situationen und Aufgabenstellungen für die Studieren-

den. Der komplexe Charakter der unterschiedlichen Handlungssituationen wird reduziert, indem stets nur Materialien und Handlungsentwürfe konzeptionell entwickelt werden, eine konkrete Umsetzung im realen Unterricht erfolgt nicht. Hinsichtlich der Entwicklung einer professionellen reflexiven Haltung, kann durch dieses Vorgehen das erfolgreiche Unterrichtshandeln sequenziell auch anhand einer nicht erfolgreichen Handlung angeeignet werden. Kontinuierlich werden bei der direkten und indirekten Auseinandersetzung mit diesen Handlungen die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden erhöht, was sich positiv im Sinne der reflexiven Haltung beispielsweise auf den Umgang mit weiteren Belastungen im Lehrendenhandeln auswirken kann (Altmann et al., 2019, S. 215–216).

7 Zusammenfassung und Ausblick

Die professionelle Haltung von Lehrenden in den Gesundheitsberufen steht zunehmend im Fokus der empirischen Bildungsforschung, da diese neben den Kompetenzüberzeugungen wesentlichen Einfluss auf das professionelle Handeln hat (Mittenzwei, 2024, S. 263). Diese wird dabei beispielsweise in der Einstellung zur Heterogenität der Lernenden oder in der Einführung von neuen technologischen Medien deutlich. Es ist davon auszugehen, dass eine positive Einstellung der Lehrenden zu einem spezifischen Aspekt (Lernende, dritter Lernraum, fachdidaktische Erkenntnisse) auch einen positiven Effekt auf das professionelle Handeln und den Unterricht der Lehrenden hat. Durch entsprechende didaktische Elemente in der gesundheitsberuflichen Lehrendenbildung können diese Haltungen positiv beeinflusst werden. Es fehlen jedoch Erkenntnisse darüber, wie diese Elemente konzeptionalisiert werden sollen und welche Abhängigkeiten dabei zu den einzelnen Studierenden bestehen. Dadurch weisen vor dem Hintergrund von bereits berufserfahrenen Studierenden, deren bestehende Haltungen und Persönlichkeitsmerkmale eine besondere Relevanz auf (Gebauer, 2019, S. 13–14).

Die dargestellten Varianten einer systematischen und reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen professionellen Haltung stellen Möglichkeiten dar, um in einem berufsbegleitenden Fernstudium durch die Perturbation der bestehenden selbstkonstruierten Haltungen die aktive und kontinuierliche Auseinandersetzung zu unterstützen. Dabei ist deutlich geworden, dass pädagogische Handlungssituationen als Identitätsdesignata genutzt werden können, um eine Verbindung des äußeren Berufs mit dem inneren Beruf zu ermöglichen (Grzanna, 2011, S. 10–11). Die sich dabei vollziehende erfahrungs- und erlebnisbasierte Selbstreflexion der Studierenden ermöglicht durch die Variation der Kontexte eine kontinuierliche und vergleichende Auseinandersetzung mit individuellen biografischen Verläufen (Biederbeck & Rothland, 2017, S. 229–230). Dadurch erhält der berufsbiografische Professionsansatz, der besonders die Schlüsselmomente der Kompetenzentwicklung in den Blick nimmt, eine zentrale hochschuldidaktische Bedeutung (Terhart, 2013, S. 70–71).

Die skizzierte Verwendung der professionellen Lerngemeinschaft, Classroom Cases, der Arbeit mit dem E-Portfolio und dem Microteaching stellen methodisch-didaktische Möglichkeiten dar, um die Aneignung einer professionellen reflexiven Haltung zu fördern. Dabei stellt die kontinuierliche Verbindung von Fachwissen und konkreten Situationen, welche unter einem hermeneutischen Verständnis iterativ und zirkulär erfolgt, ein wesentliches didaktisches Merkmal und

zugleich eine zentrale Herausforderung für ein berufsbegleitendes präsenzgestütztes Fernstudium dar (Stock et al., 2020, S. 2). Die dargestellten studentischen Arbeitsergebnisse lassen eine wachsende reflexive Routine erkennen. Evaluationen des dargestellten Konzepts ergeben positive Rückmeldungen der Studierenden hinsichtlich einer gesteigerten kritischen Selbstreflexion bisheriger beruflicher Erfahrungen. Zugleich verweisen die Evaluationsergebnisse auf ein gesteigertes Bewusstsein hinsichtlich bestehender Antinomien in den gesundheitsberuflichen Bildungsprozessen. Die bisherigen Erfahrungen zeigen aber auch, dass die unterschiedlichen Studieninhalte durch die berufserfahrenen Studierenden kontinuierlich kritisch mit der beruflichen Praxis in Verbindung gebracht werden. Dadurch verlieren normative Handlungsempfehlungen, die schablonenartig auf unterschiedliche Handlungssituationen übertragen werden, an Bedeutung. Die bisherigen Erfahrungen zeigen ebenso, dass die Förderung der reflexiven Haltung von Studierenden in den dargestellten Vorgehensweisen, auch die Notwendigkeit einer reflexiven Haltung der Lehrenden der hochschulischen Bildung beinhaltet.

Die Qualität der gesundheitsberuflichen Bildung ist von der Kompetenz und den Arbeitsbedingungen der Lehrenden abhängig. Für die Bewältigung der unterschiedlichen Herausforderungen sind die Unterrichtskompetenz, ein unterstützendes und kollegiales Schulklima und ein starkes Gefühl der Berufung ausschlaggebend (Euler, 2023, S. 56). Dafür wurden unterschiedliche Varianten der Auseinandersetzung innerhalb eines berufsbegleitenden Fernstudiums dargestellt, die dabei unterstützen können, eine Haltung zu fördern, die den zentralen Aspekt der gesundheitsberuflichen Bildung nicht aus dem Auge verliert – die Lernenden.

Literatur

Altmann, A. F., Weber, K. E., Prilop, C. N., Kleinknecht, M. & Nückles, M. (2019). Förderung von Kernkompetenzen in der Lehramtsausbildung durch videobasiertes Microteaching und Peerfeedback. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 213–232). Beltz.

Altmeppen, S. & Mayer, C. O. (2020). Professionelle Unterrichtswahrnehmung und Reflexionskompetenz. Praxiserfahrungen für Lehramtsstudierende durch Videographie. In R. Ertl-Schmuck & J. Hoffmann (Hrsg.), *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 202–222). Beltz.

Arens, F. & Brinker-Meyendriesch, E. (2020). Berufs- und Wirtschaftspädagogik Schwerpunkt Gesundheit. Die berufs- und wirtschaftspädagogischen und fachwissenschaftlichen Bezüge im Spektrum Lehrerbildung Pflege und Gesundheit. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 37, 1–23. http://www.bwpat.de/ausageb37/arens_brinker-meyendriesch_bwpat37.pdf

Berding, F., Jahncke, H. & Rebmann, K. (2021). Einfluss von Lehrerüberzeugungen auf die Gestaltung von Lernaufgaben. In K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung. Festschrift für Susanne Weber* (S. 101–119). wbv.

Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. *Zeitschrift für Pädagogik* (57), 225–247.

- Biederbeck, I. & Rothland, M. (2017). Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 223–235). Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2006). Fast Fish – Loose Fish International-vergleichende Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 189–213). LIT.
- Borgetto, B. (2017). Das Transtheoretische Professionalisierungsmodell (TraP). Grundlagen und Perspektiven für die therapeutischen Gesundheitsberufe. In T. Sander & S. Dangendorf (Hrsg.), *Akademisierung der Pflege. Berufliche Identitäten und Professionalisierungspotentiale im Vergleich der Sozial- und Gesundheitsberufe* (S. 144–207). Beltz.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2019). Irritation, Erfahrung und Verstehen. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 133–158). Springer.
- Driesel-Lange, K. & Weyer, C. (2017). Berufliche Entwicklungsprozesse angehender Lehrpersonen im Bereich Gesundheit/Pflege. In U. Weyland & K. Reiber (Hrsg.), *Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder* (S. 225–245). Bertelsmann.
- Ertl-Schmuck, R. & Hoffmann, J. (2020). Einführung in die Thematik. In R. Ertl-Schmuck & J. Hoffmann (Hrsg.), *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 7–13). Beltz.
- Ertl-Schmuck, R. (2020). Vielschichtige und ungeklärte Verhältnisse in der Lehrer/innenbildung. In R. Ertl-Schmuck & J. Hoffmann (Hrsg.), *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 16–32). Beltz.
- Euler, D. (2023). *Hilfreiche Ungenauigkeiten. Impulse für die Weiterentwicklung der Berufsbildung*. wbv.
- Eylmann, C. (2017). Professionalisierungsbestrebungen und Habitus. Anmerkungen zu einem Spannungsverhältnis in der Pflege. In T. Sander & S. Dangendorf (Hrsg.), *Akademisierung der Pflege. Berufliche Identitäten und Professionalisierungspotentiale im Vergleich der Sozial- und Gesundheitsberufe* (S. 83–102). Beltz.
- Franz E.-K. & Groß Ophoff, J. (2019). Kompetenzerleben Lehramtsstudierender im Semesterpraktikum. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 116–127). Beltz.
- Friese, M. (2015). Gender in Care-Berufe. In R. Ertl-Schmuck & U. Greb (Hrsg.), *Pflegedidaktische Forschungsfelder* (S.15–32). Beltz.
- Gebauer, M. (2019). Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften. In: T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung*. Beltz.

Gieseke, W. (2011). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 385–403). VS Springer.

Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. *Zeitschrift für Pädagogik* (57), 138–152.

Greb, U. (2020). Wie fühlt es sich an ein Subjekt zu sein? Eine didaktische Analyse. In J. Hänel & S. Altmeyen (Hrsg.), *Subjekt – Pflege – Bildung. Diskurslinien in der pflegedidaktischen Arbeit von Roswitha Ertl-Schmuck* (S. 138–163). Beltz.

Grzanna, C. (2011). Die subjektiven Theorien von Absolventen der Wirtschaftspädagogik über ihre Berufsidentität – Ergebnisse einer explorativen Studie. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 9–20). Budrich.

Gudjons, H. (2012). *Pädagogisches Grundwissen* (11. Aufl.). Klinkhardt.

Hänel, J. (2020). Das Andere aus professionstheoretischer Sicht – Erweiterungen einer reflexiven Professionalität. In R. Ertl-Schmuck & J. Hoffmann (Hrsg.), *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 33–60). Beltz.

Hartmann, J. (2020). Heteronormativitätskritische Jugendbildung – Pädagogische Professionalisierung zum Themenfeld ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 136–153). Beltz.

Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik* (57), 268–288.

Holtschmidt, I. (2013). Prozessbegleitende Lernberatung. In R. Ertl-Schmuck & U. Greb (Hrsg.), *Pflegedidaktische Handlungsfelder* (S. 336–353). Juventa.

Hommel, L. & Dietrich, C. (2020). Subjektsein und Zeit – Zeitsoziologische Perspektiven auf Schulpraktika in der Lehrer/innenbildung. In J. Hänel & S. Altmeyen (Hrsg.), *Subjekt – Pflege – Bildung. Diskurslinien in der pflegedidaktischen Arbeit von Roswitha Ertl-Schmuck* (S. 164–181). Beltz.

Horn, K-P. & Kemnitz, H. (2021). Pädagogische Berufe. In G. Kluchert, K-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder* (S. 353–364). utb.

Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 511–541). Waxmann.

Mayer, C. O. (2020). Professionelle Unterrichtswahrnehmung und Reflexionskompetenz. Praxiserfahrungen für Lehramtsstudierende durch Videographie. In R. Ertl-Schmuck & J. Hoffmann (Hrsg.), *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 182–201). Beltz.

Minnameier, G. (2021). Lehren und Logik – ein Beitrag zur Bestimmung pädagogischer Professionalität. In K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung. Festschrift für Susanne Weber* (S. 197–212). wbv.

Mittenzwei, M. (2024). Die kulturelle Heterogenität der Lernenden als pflegedidaktisches Handlungsfeld und Ermöglichungsraum. In R. Brühe & W. von Gahlen-Hoops (Hrsg.), *Handbuch Pflegedidaktik II. Pflegedidaktisch denken* (S. 251–270). transcript.

Mulder, R. H., Beer, P., Schierl, K. & Bornhaupt, L. R. (2022). Möglichkeiten für Professional Development durch die Veränderung von Arbeit als Folge technologischer Entwicklungen im Gesundheitswesen. In U. Weyland & K. Reiber (Hrsg.), *Professionalisierung der Gesundheitsberufe. Berufliche und hochschulische Bildung im Spiegel aktueller Forschung* (S. 151–181). Franz Steiner.

Naeve-Stoß, N., Jenert, T. & Brahm, T. (2019). Fachbezogene Reflexion in der beruflichen Lehrer*innenbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 37, 1–20.
http://www.bwpat.de/ausgabe37/naeve-stoss_etal_bwpat37.pdf

Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik* (57), 40–59.

Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* (3. Aufl.). Klinkhardt.

Seidl, T. (2021). Förderung von Schlüsselkompetenzen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (117–128). wbv.

Sielert, U. (2017). Diversity Education im Bachelor- und Masterstudium der Pädagogik an der Universität Kiel – ein hochschuldidaktisches Modell. In D. Heitzmann & U. Klein (Hrsg.), *Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen* (2. Aufl., S. 31–46). Beltz.

Stock, M., Dreisiebner, G., Riebenbauer, E., Slepcevic-Zach, P. & Kamsker, S. (2020). (Selbst-)Reflexion im Studium – Motor für die Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität. *bwp@ Profil* (6), 1–17. https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/stock_etal_profil6.pdf

Sturm, T. (2024) *Lehrbuch Differenzen in der Schule* (3. Aufl.). utb.

Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Waxmann.

Thielsch, A. & Wiemer, M. (2021). Besondere Formate hochschuldidaktischer Weiterbildung. Konzeptionelle Grundlagen und Ansätze zur Systematisierung. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 269–282). wbv.

Ulrich, I., Franziska, S., Wenzel, C., Schulze-Vorberg, L., Scherr, S. & Schaper, N. (2021). Lehren und Lernen mit digitalen Medien. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 153–167). wbv.

Warwas, J., Schadt, C. & Wilke, C. (2020). Kommunikationsqualität in Professionellen Lerngemeinschaften und ihr Stellenwert für das professionelle Handeln der beteiligten Lehrkräfte – Eine systematische Literatursichtung. *bwp@ Profil* (6), 1–23.

https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/warwas_etal_profil6.pdf

Wipper, A. & Schulz, A. (2021). *Digitale Lehre an der Hochschule*. Budrich.

Wohlfahrt, M. (2020). Theorie-Praxis-Bezüge durch Forschendes Lernen in der Professionalisierung von Lehrpersonen. In R. Ertl-Schmuck & J. Hoffmann (Hrsg.), *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 247–268). Beltz.

Zaruba, N., Gronostaj, A., Ahlgrimm, F. & Vock, M. (2019). Unter welchen Bedingungen entwickeln sich Überzeugungen im Praxissemester? Eine Interviewstudie. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 20–32). Beltz.

Zitieren des Beitrags (17.12.2024)

Mittenzwei, M. (2024). Herausforderungen und Chancen der berufsbegleitenden Lehrendenqualifikation in den Gesundheitsberufen. Die Förderung der professionellen reflexiven Haltung im Kontext des berufsbegleitenden Fernstudiums. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 47, 1–20. https://www.bwpat.de/ausgabe47/mittenzwei_bwpat47.pdf

Der Autor



Prof. Dr. phil. MARCUS MITTENZWEI

Hamburger Fern-Hochschule

Alter Teichweg 19, 22081 Hamburg

marcus.mittenzwei@hamburger-fh.de

<https://www.hfh-fernstudium.de/team/marcus-mittenzwei-0>