



## INTRO NW

### Implementierung des Pflegeberufgesetzes in Nordrhein-Westfalen qualitativ hochwertig und zukunftssicher gestalten

Vergabenummer: MAGS.2021.026

Aktenzeichen: IB5-1311.5

### Bericht zum Umsetzungsbereich 3: Pflegepädagogik Teilbereich 3b: Quality Workgroups

Laufzeit des Projektes: 02.09.2021 bis 01.09.2024

**Verantwortliche Auftragnehmerin:**  
Dienstleistung, Innovation, Pflegefor-  
schung GmbH (DIP)

**Projektleitung:**  
Prof. Gertrud Hundenborn

**Geschäftsführung:**  
Prof. Dr. Frank Weidner /  
Prof. Dr. Michael Isfort

**Berichterstellung:**  
Prof. Gertrud Hundenborn  
Ruth Rottländer

Hülchrather Straße 15  
50670 Köln  
Tel. 0221 / 46 86 1 - 30 (Zentrale)  
e-mail: g.hundenborn@dip.de

## Inhaltsverzeichnis

1. Einführung und Überblick .....	2
2. Die Arbeitsprozesse im Teilbereich 3b: Quality Workgroups .....	5
2.1. Die Arbeit der Quality Workgroups und die Entwicklung von Qualitätskriterien.....	5
2.2 Die Validierung der Kriterien pflegepädagogischer Ausbildungsqualität .....	10
3. Kriterien pflegepädagogischer Ausbildungsqualität .....	11
3.1 Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien .....	11
3.2 Umsetzung der Qualitätskriterien an den Lernorten der pflegepädagogischen Ausbildung .....	17
3.3 Weitere Ergebnisse aus dem Entwicklungsprozess .....	20
4. Empfehlungen zu den Kriterien pflegepädagogischer Ausbildungsqualität.....	21
Literaturverzeichnis .....	24
Anlagenverzeichnis.....	28

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Umsetzungsbereiche und Teilbereiche des Projekts INTRO NW .....	3
Abbildung 2: Arbeitsprozess im Umsetzungsbereich 3b.) – Quality Workgroups.....	5
Abbildung 3: Padlets zur Unterstützung der Organisation der Quality Workgroups bzw. zur Systematisierung und Dokumentation der Arbeitsergebnisse .....	7
Abbildung 4: Dimensionen pflegepädagogischer Ausbildungsqualität .....	9

## Anlagenverzeichnis

Anlage 1: Ausweisung der Expertise der Delphi-Befragungen.....	29
--	----

## 1. Einführung und Überblick

Der vorliegende Bericht dokumentiert den Verlauf und die Ergebnisse der Projektarbeit im Bereich 3b: Quality Workgroups, einem der beiden Teilbereiche des Umsetzungsbereichs 3: Pflegepädagogik im Projekt „Implementierung des Pflegeberufegesetzes in Nordrhein-Westfalen qualitativ hochwertig und zukunftssicher gestalten (INTRO NW)“. Im ersten Kapitel erfolgt die Beschreibung des Umsetzungsbereichs 3b, im zweiten Kapitel die Darlegung der Arbeitsprozesse. Die erarbeiteten Kriterien pflegepädagogischer Ausbildungsqualität als Ziel des Umsetzungsbereichs sowie eine nähere Betrachtung derselbigen finden sich in Kapitel 3, damit zusammenhängende Empfehlungen im vierten Kapitel.

INTRO NW, ein aus Mitteln des Landes Nordrhein-Westfalen finanziertes Auftragsprojekt, wird über eine Laufzeit von 36 Monaten in einer Konsortialpartnerschaft der Dienstleistung, Innovation, Pflegeforschung GmbH (DIP GmbH) in Köln (Konsortialführung) und der Alters-Institut gGmbH in Bielefeld (Konsortialpartner) bearbeitet. Die federführende Verantwortung für den Umsetzungsbereich: Pflegepädagogik und dementsprechend für die Berichtslegung liegt bei der DIP GmbH.

Das in seinen wesentlichen Bestimmungen im Jahr 2020 in Kraft getretene Pflegeberufegesetz (PflBG) mit den dazugehörigen Rechtsverordnungen - Pflegeberufe-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (PflAPrV), Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung (PflAFinV) - sowie die jeweiligen landesrechtlichen Regelungen fordern weitreichende Innovationen, die für die verantwortlichen Akteure in den verschiedenen an der Pflegeausbildung beteiligten Handlungsfeldern mit veränderten und erweiterten Anforderungen sowie mit gestiegenen Ansprüchen verbunden sind. Um die Implementierung der Reform- und Veränderungsprozesse in der Breite ausbildungsverantwortlicher Schulen und Praxiseinrichtungen wirksam und nachhaltig zu unterstützen, hat das Land Nordrhein-Westfalen bereits frühzeitig vielfältige Initiativen ergriffen, die wesentlich zu einer qualitätsgesicherten und zukunftssicheren Gestaltung der Pflegeausbildung beitragen sollen.

Die folgende Abbildung skizziert die vier Umsetzungsbereiche mit den insgesamt acht Teilbereichen des Projektes INTRO NW, wobei mit Ausnahme des hier anstehenden Teilbereichs 3b auf weitere Erläuterungen zu den Umsetzungs- und Teilbereichen verzichtet wird. Diese sind zum einen Gegenstand eigener Berichtslegungen, zum anderen werden sie in den drei, dem Ministerium vorliegenden, Projektzwischenberichten beleuchtet.

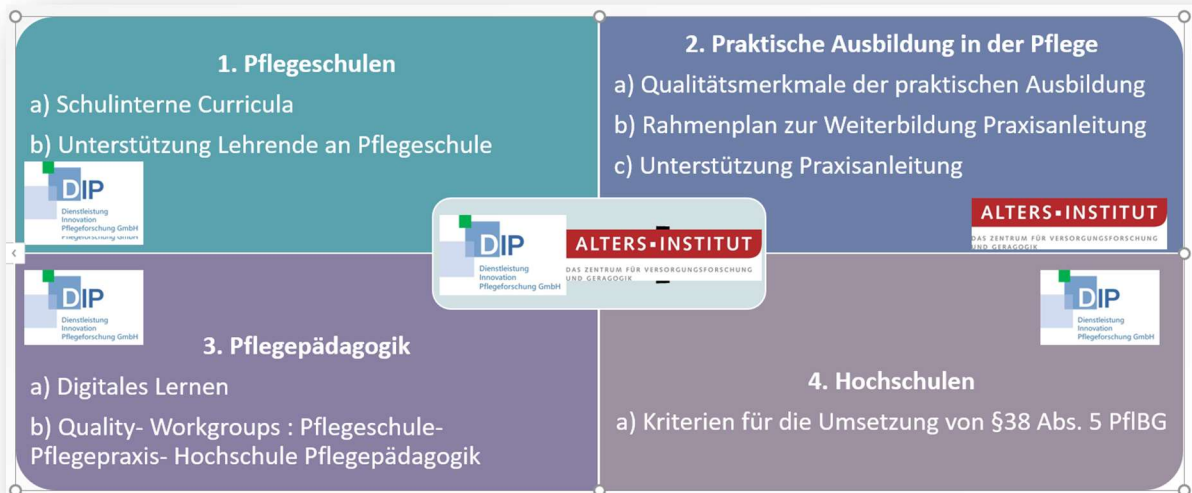


Abbildung 1: Umsetzungsbereiche und Teilbereiche des Projekts INTRO NW

Mit dem Teilbereich 3b: Quality Workgroups: Pflegeschule - Pflegepraxis - Hochschule Pflegepädagogik ist das Ziel verbunden, Kriterien pflegepädagogischer Ausbildungsqualität aufzustellen, durch ein breit angelegtes Expertenurteil zu konsensualisieren sowie begleitende Empfehlungen auszusprechen, die einer freiwilligen Qualitäts(weiter)entwicklung an Schulen, Praxiseinrichtungen und Hochschulen dienen können. Die Bezeichnung dieses Teilbereichs hebt allerdings weniger das Ziel als vielmehr Methode und Verfahren hervor, mit der die Kriterien generiert und vereinbart werden sollen. Die Quality Workgroups mit Expertinnen und Experten aus Pflegeschulen, Pflegepraxis und Hochschulen, die pflegepädagogische Studiengänge anbieten, sind Ausdruck eines partizipativen Projektverständnisses. Dieses geht mit der Überzeugung einher, dass Qualität maßgeblich durch das Qualitätsbewusstsein der verantwortlichen Akteure - hier in den pflegepädagogischen Handlungsfeldern von Pflegeschulen, Praxiseinrichtungen und pflegepädagogischen Hochschulen - getragen und nicht top-down verordnet werden kann.

Im Verständnis der Pflegepädagogik als einer Integrationswissenschaft beziehen sich pflegepädagogische Reflexionen und Konzepte zum einen sowohl auf pflege(fach)wissenschaftliche als auch auf bildungs- und erziehungswissenschaftliche Disziplinen (doppelter Wissenschaftsbezug) (vgl. Ertl-Schmuck und Fichtmüller 2009). Indem sich die Pflegepädagogik sowohl auf die Ausbildungspraxis als auch auf die Pflegepraxis bezieht, ist sie zum anderen durch einen doppelten Praxisbezug gekennzeichnet (vgl. ebd.). Wissenschafts- und Praxisbezüge sind Prinzipien hochschulischer Bildungsarbeit und unverzichtbare Reflexionsebenen in pflegepädagogischen Studiengängen. Dass neben pflegepädagogischen Akteuren aus Pflegeschulen und Praxiseinrichtungen auch Akteure aus Hochschulen mit einem Angebot an pflegepädagogischen Studiengängen Teilnehmende in den Quality Workgroups sind, verdeutlicht zudem den notwendigen Theorie-Praxisbezug in den verschiedenen pflegepädagogischen Handlungsfeldern, zu denen auch die Hochschulen als Orte der Pflegelehrendenbildung gehören.

Quality Workgroups sind Ausdruck von Partizipation, als einem normativen „Kernelement demokratischer Systeme“ (Musch 2020). Partizipation wird auch in Innovations- und Nachhaltigkeitsdebatten mit vielen Vorteilen und erwünschten Wirkungen verbunden. So soll u.a. „die Transformation zu einer

nachhaltigeren Zukunft [...] unterstützt und sogar beschleunigt werden“ (ebd.). Ohne in diesem Zusammenhang auf neuere und durchaus kritische Positionen zur Nachhaltigkeitsforschung eingehen zu können und zu wollen, sind partizipative Verfahren kennzeichnend für die Arbeit im Projekt INTRO NW und insbesondere prägend für den Teilbereich 3b, in dem zwei partizipative Ansätze miteinander verschränkt werden: die Qualitätsdiskussion in heterogenen Quality Workgroups aus „Praktikerinnen und Praktikern“ aus Pflegeschulen und Praxiseinrichtungen zusammen mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Hochschulen wird ergänzt um ein Delphi-Verfahren, in das (weitere) Expertinnen und Experten aus Verbänden und wissenschaftlichen Fachgesellschaften einbezogen wurden.

Vor dem Hintergrund obiger Ausführungen wurden der Leistungsbeschreibung und dem hierauf bezogenen Angebot entsprechend fünf regionale Quality Workgroups gebildet, deren Teilnehmende aus Pflegeschulen, Einrichtungen der Pflegepraxis und Hochschulen mit pflegepädagogischer Ausrichtung Aspekte miteinander diskutierten, die für eine pflegepädagogisch hochwertige Ausbildungsqualität der Pflegeausbildung nach dem PflBG von Bedeutung sind. Moderiert und begleitet wurde dieser Prozess durch die DIP GmbH. Die Arbeitsergebnisse aus den fünf Quality Workgroups wurden zusammengeführt, als Kriterien pflegepädagogischer Ausbildungsqualität formuliert und in einer gemeinsamen Arbeitsgruppensitzung aller Quality Workgroups erneut diskutiert und bewertet.

Um die Kriterien pflegepädagogischer Ausbildungsqualität auf eine noch breitere Expertise zu stützen, schloss sich als zweite Phase des Entwicklungsprozesses eine Validierung dieser Kriterien an. Weitere Pflegelehrende und Praxisanleitende wurden in ein zweiphasiges Delphi-Verfahren ebenso eingebunden wie pflegepädagogische Expertinnen und Experten aus (Fach-)Verbänden, Forschungs- und Hochschuleinrichtungen sowie der Pflegekammer NRW. Die Teilnehmenden am Delphi-Verfahren äußerten sich in den Erhebungen zur Relevanz der erarbeiteten Qualitätskriterien, zum Stand ihrer Umsetzung, zur Priorität im derzeitigen Reformprozess sowie zu Implementierungsempfehlungen.

Mit dem Abschluss dieses Teilbereichs im Projekt INTRO NW stehen Kriterien pflegepädagogischer Ausbildungsqualität sowie hieraus abgeleitete Empfehlungen zur Verfügung. Diese können von Verantwortlichen in Pflegeschulen, in der pflegepraktischen Ausbildung und an pflegepädagogischen Hochschulen zur Weiterentwicklung einer qualitätsgesicherten Pflegeausbildung nach dem PflBG genutzt werden.

Zusammenfassend lässt sich der Arbeitsprozess im Umsetzungsbereich 3b von INTRO NW wie folgt darstellen.



Abbildung 2: Arbeitsprozess im Umsetzungsbereich 3b.) – Quality Workgroups

An diese Einführung und den zusammenfassenden Überblick schließen sich in den folgenden Kapiteln des Berichts detaillierte Angaben zum Verlauf des Arbeitsprozesses, zu seinen Ergebnissen sowie zu den hieraus abgeleiteten Empfehlungen an.

## 2. Die Arbeitsprozesse im Teilbereich 3b: Quality Workgroups

Die detaillierte Darstellung der Arbeitsprozesse im Teilbereich 3b beinhaltet zwei Schwerpunkte. Zunächst werden in Kapitel 2.1 die Konzeption der Quality Workgroups, die von ihnen geleistete Arbeit sowie die Systematisierung der Arbeitsergebnisse und ihre Formulierung als Qualitätskriterien beschrieben. Kapitel 2.2 geht auf die Konzeption des Validierungsverfahrens als zweiphasige modifizierte Delphi-Befragung ein.

### 2.1. Die Arbeit der Quality Workgroups und die Entwicklung von Qualitätskriterien

Die Entwicklung von Kriterien pfledepädagogischer Ausbildungsqualität war, wie bereits in Kapitel 1 angesprochen, als partizipatives und prozesshaftes Verfahren angelegt, das vonseiten der Projektverantwortlichen initiiert, organisiert, unterstützt und begleitet wurde. Ein solches Vorgehen kann Entwicklungswege aufweisen, Schulentwicklung anregen sowie Wissenstransfer und Reflexion bei der Implementierung unterstützen (vgl. Holtappels 2019). Während die pfledepädagogischen Prozesse in der Pflegeschule und in Praxiseinrichtungen sich unmittelbar auf die Pflegeausbildung beziehen, sind die Hochschulen als pfledepädagogische Handlungsfelder verantwortliche Orte der Lehrendenbildung. Hier erwerben und entwickeln die Studierenden die Kompetenzen, die sie für die Sicherstellung einer qualitätsgesicherten Ausbildung nach dem PfIBG und für ein professionelles Berufsverständnis als Pflegelehrende benötigen. Lehrendenbildung und Pflegeausbildung sind demnach aufeinander bezogen. Die erarbeiteten Qualitätskriterien können gemeinsame und handlungsfeldspezifische Reflexionen anregen. Die verantwortlichen Akteure dieser drei gleichberechtigten Handlungsfelder tragen gemeinsam - wenn sie wie Zahnräder ineinandergreifen - zu einer qualitativ hochwertigen Pflegeausbildung bei.

Diesem Verständnis folgend wurden zur Entwicklung und Bewertung von pflegepädagogischen Qualitätskriterien im Teilbereich 3.b) fünf Quality Workgroups gebildet, in denen Akteure aus den drei pflegepädagogischen Handlungsfeldern vertreten waren: hauptberuflich Lehrende aus Pflegeschulen, Praxisanleitende mit konzeptioneller und Steuerungsverantwortung aus Handlungsfeldern der praktischen Ausbildung und Lehrende aus Hochschulen mit dem Angebot pflegepädagogischer Studiengänge. Die nach regionalen Gesichtspunkten (Regierungsbezirken) organisierten Quality Workgroups erarbeiteten die pflegepädagogischen Qualitätskriterien in jeweils sechs Arbeitsgruppentreffen. Die Projektverantwortlichen der DIP GmbH organisierten und bereiteten die Veranstaltungen vor, moderierten die Arbeitsgruppentreffen und bereiteten die Arbeitsergebnisse auf, indem sie diese zusammenführten und systematisierten.

Die ersten und das sechste Arbeitsgruppentreffen fanden als Präsenzveranstaltungen statt, die Treffen zwei bis fünf in digitaler Form. Um den Austausch und die Vernetzung der fünf Arbeitsgruppen untereinander zu fördern, wurde das sechste und letzte Treffen als gemeinsame Veranstaltung aller Quality Workgroups konzipiert und durchgeführt. Die Umsetzung der ursprünglichen Planung, aus dem Handlungsfeld der praktischen Ausbildung ausschließlich Praxisanleitende mit einem Hochschulabschluss zu akquirieren, erwies sich als schwierig. Gleichwohl konnten Praxisanleitende gewonnen werden, die auch ohne den gewünschten Studienabschluss in ihren Einrichtungen konzeptuelle und Steuerungsverantwortung übernehmen. Mit Schwierigkeiten war ebenfalls die Gewinnung von Hochschullehrenden für die Mitarbeit in den Quality Workgroups verbunden, sodass trotz erheblicher Anstrengungen und intensiver Bemühungen in einer Quality Workgroup kein/e Hochschullehrende/r vertreten war. Dennoch waren in dieser Gruppe Lehrende aus Pflegeschulen und Praxisanleitende in der Lage, die Perspektive auf Hochschule einzunehmen und in ihre Qualitätsdiskussion einzubeziehen, was auch als Ausdruck von Rollenübernahme und Perspektivenflexibilität gewertet werden kann. Die Quality Workgroups arbeiteten in einer Gruppengröße von elf bis fünfzehn Personen, wobei fünf bis acht Pflegelehrende, vier bis acht Praxisanleitende und mit einer Ausnahme eine Hochschulvertretende eine Gruppe bildeten. Wie auch in anderen Umsetzungsbereichen von INTRO NW stellte sich die Kontinuität der Teilnahme als Herausforderung dar, und zwar sowohl in personeller als auch in institutioneller Hinsicht. Unseres Erachtens kann dies als Ausdruck einer angespannten Personalsituation in den Einrichtungen verstanden werden, wie wir diese bereits in dem, dem Ministerium vorliegenden, dritten Zwischenbericht angesprochen haben (vgl. Dienstleistung, Innovation, Pflegeforschung GmbH und Altersinstitut gGmbH 2023) und im Abschlussbericht nochmals - bezogen auf das Gesamtprojekt - diskutieren werden.

Die Arbeit in den Quality Workgroups kann als ergebnisoffen, intensiv und geprägt von gegenseitiger Wertschätzung beschrieben werden. Die Gruppenmitglieder näherten sich auf der Grundlage ihrer subjektiven und individuellen Vorstellungen dem Begriff der pflegepädagogischen Qualität an. Sie trugen – gestützt und strukturiert durch Moderationsfragen und -interventionen – Qualitätsaspekte zusammen, erörterten fördernde und hemmende Einflüsse auf pflegepädagogische Qualität und diskutierten Kriterien pflegepädagogischer Ausbildungsqualität, die aus den Arbeitsergebnissen abgeleitet und systematisiert wurden. Informationsflüsse und Fixierung von Ergebnissen wurden durch digitale Pinnwände unterstützt. Exemplarisch geben zwei Ausschnitte einen Einblick in die Arbeit mit digitalen Pinnwänden (Padlets).

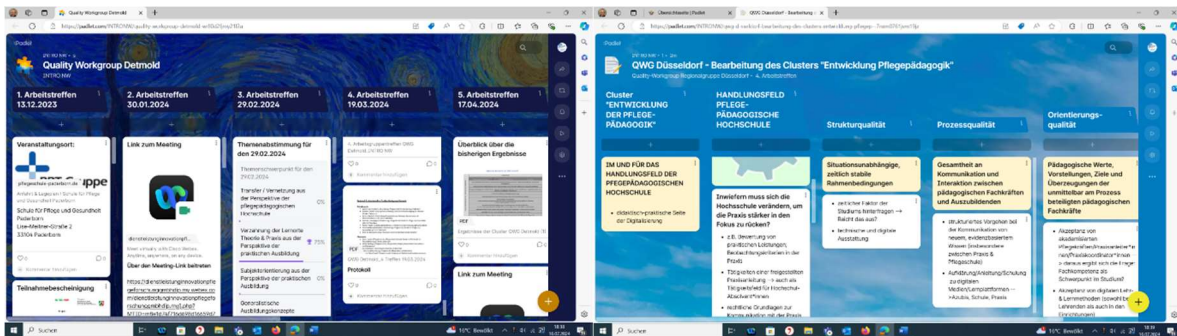


Abbildung 3: Padlets zur Unterstützung der Organisation der Quality Workgroups bzw. zur Systematisierung und Dokumentation der Arbeitsergebnisse

Die Quality Workgroups näherten sich unter der Initialfrage „Welche qualitätsbezogenen Vorstellungen, Erwartungen und Wünsche haben Sie an die Akteure und die verschiedenen Handlungsfelder des pflegepädagogischen Handelns?“ dem Thema an, wobei die Moderatorinnen auf die Vorgabe einer objektiven wissenschaftlichen Theorie zunächst bewusst verzichtet haben, um den subjektiven Vorstellungen und impliziten Annahmen der Teilnehmenden einen entsprechenden Raum zu geben. Die Beiträge wurden den drei pflegepädagogischen Handlungsfeldern - Pflegeschule, Pflegepraxis, Hochschule - zugeordnet und anschließend geclustert. Die Cluster erfassten Themen, die zur Sicherung pflegepädagogischer Ausbildungsqualität in den Handlungsfeldern als bedeutsam angesehen werden können. In jeder Quality-Workgroup wurden insgesamt zwischen elf und dreizehn Cluster gebildet. Beispiele hierfür sind die „Rolle der Lehrkraft“ in der Pflegeschule, die „Förderung einer positiven Haltung gegenüber der Generalistik“ in der pflegepraktischen Ausbildung oder die „Entwicklung der Pflegepädagogik“ für das Feld der pflegepädagogischen Hochschule. Angesichts der Breite und Komplexität des Arbeitsauftrags, der auch in sechs geplanten Arbeitstreffen von den Quality Workgroups nicht umfassend bearbeitet werden konnte, priorisierte jede Arbeitsgruppe nach und nach zu bearbeitende Cluster, welche in den darauffolgenden Arbeitstreffen weiterbearbeitet wurden. Hierbei erfolgten eine systematisierte Bearbeitung und Sortierung der gewählten Cluster in Bezug auf Qualität. Abschließend identifizierten die Expertinnen und Experten aus den bearbeiteten Clustern aufzufindende gemeinsame Qualitätsaspekte, welche seitens des DIPs zusammengeführt wurden und aus denen abschließend Qualitätskriterien formuliert werden konnten.

Trotz des ursprünglich intendierten Verzichts auf einen gemeinsamen Qualitätsbegriff entstand im Arbeitsprozess in allen Quality Workgroups der Wunsch nach einer gemeinsamen Verständnisgrundlage, in der sich auch die Besonderheit (pflege-)pädagogischer Qualität im Unterschied zu allgemeinen Qualitätskonzepten widerspiegelt. Die gewünschten theoretischen Grundlagen steuerten die Projektverantwortlichen der DIP-GmbH als Impuls bei: Aus der einschlägigen (pflege-)pädagogischen Literatur lässt sich als ein Konsens ableiten, dass sich (pflege-)pädagogische Qualität vor allem in der Qualität der Kernprozesse zeigt, d. h. in der Qualität der Lehr- und Lernprozesse in den verschiedenen aufeinander bezogenen Handlungsfeldern der Pflegeausbildung (vgl. Arnold, Lipsmeyer und Rohs 2020, Hänel und Altmeppen 2020).

Die zentralen Annahmen und Überzeugungen eines pädagogischen Qualitätsverständnisses lassen sich wie folgt zusammenfassend darlegen:

- Pädagogik ist intentionale Praxis und auf die Verfolgung bestimmter Ziele ausgerichtet.
- Pädagogische Ziele beruhen auf Menschenbildannahmen.

- Pädagogische Interventionen sind subjektbezogen.
- Pädagogische Interventionen wirken gestaltend ein auf den Menschen, auf seine Kompetenzentwicklung und/ oder Facetten seiner Persönlichkeit.
- Ziele pädagogischer Praxis sind kontextabhängig.

Beurteilungsmaßstäbe von „guter“ pädagogischer Qualität können dem folgend sehr unterschiedlich sein und unterliegen als normative Prozesse einer Begründungsverpflichtung. In den Qualitätsdebatten sind die Rechenschaft über das unterstellte Menschenbild, anvisierte Ziele und Maßstäbe sowie Methodenreflexionen notwendig.

Die obigen zentralen Aussagen verdeutlichen, dass Qualitätsmaßstäbe nicht nur bestimmt werden durch objektive Anforderungen und Vorgaben, bspw. durch rechtliche Regelungen im PflBG. Vielmehr fließen auch Werte, Normen, Ziele und Interessen unterschiedlicher Akteure als subjektive Perspektiven und Orientierungen in die Qualitätsvorstellungen pädagogischer Prozesse ein (vgl. Wittwer 2014). Diese oft unbewussten Orientierungen bestimmen und tragen entscheidend zur Qualität pflegepädagogischer Arbeit bei; gerade deshalb erfordern sie Selbstreflexion und Dialogbereitschaft in pflegepädagogischen Prozessen. Die Qualität der Bildungsarbeit an den verschiedenen Bildungsorten ist somit eng verknüpft mit der Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen.

Pflegepädagogische Qualität ist als ein komplexes Konstrukt anzusehen, das sich durch eine Gliederung in Qualitätsdimensionen analytisch erschließen und für Qualitätsverbesserungen nutzen lässt. Die Teilnehmenden der Quality Workgroups übernahmen einen auf Viernickl (vgl. 2020) zurückgehenden Vorschlag für die weitere Arbeit, der die Qualitätsdimensionen von Orientierungs-, Struktur-, Organisations- und Managementqualität sowie von Prozess- und Ergebnisqualität voneinander unterscheidet, indem sie die bereits entwickelten sowie neu erarbeitete qualitätssichernden Aspekte in das Modell einordneten. Für die Projektverantwortlichen der DIP-GmbH eignete sich das an Qualitätsdimensionen ausgerichtete Modell von Viernickl ebenfalls für eine Zusammenfassung und Systematisierung der Arbeitsergebnisse.

In der adaptierten Version umfasst die Orientierungsqualität pädagogische Werte, Ziele und Interessen der unmittelbar am Prozess beteiligten pflegepädagogischen Fachpersonen. Diese lassen sich nicht normativ regeln, sondern werden in Sozialisationsprozessen erworben und erfüllen vor allem in Entscheidungssituationen eine richtungweisende Orientierungsfunktion. Gleichwohl erfordern sie Selbstreflexion und Dialogbereitschaft in pflegepädagogischen Prozessen (vgl. FH Bielefeld und DIP 2013). Die Strukturqualität regelt die strukturelle sowie die personelle Ausstattung; während mit der Organisations- und Managementqualität betriebliche Strukturen und Prozesse fokussiert werden und mit ihr auf den Führungsstil und das Qualitätsmanagement verwiesen wird. Die Prozessqualität umfasst die pflegepädagogische Interaktion zwischen pädagogischen Fachpersonen und Auszubildenden an den Lernorten der pflegeschulischen und der pflegepraktischen Ausbildung sowie bezogen auf die Lernortkooperation. Mit ihr werden die Lehr-/ Lernprozesse einschließlich der Beziehungsprozesse als pflegepädagogische Kernprozesse in den verschiedenen Handlungsfeldern und an den Lernorten Pflegeschule und Pflegepraxis fokussiert.

Lediglich die von Viernickl beschriebene Qualitätsdimension „Gesundheit / Arbeitsfähigkeit der Fachkräfte“ sowie der materiale Anteil der Strukturqualität wurden nicht mit aufgenommen, da sich keine dementsprechenden Arbeitsergebnisse aus den Quality Workgroups fanden. Die Ergebnisqualität

wurde ebenfalls in den Arbeitsergebnissen nicht fokussiert; sie wurde selbstverständlich in den gemäß § 5 PflBG geregelten Ausbildungszielen gesehen. In der nachstehenden Abbildung werden aus Platzgründen an deren Stelle die bekannten allgemeinen berufspädagogischen Zieldimensionen der beruflichen Tüchtigkeit und beruflichen Mündigkeit zitiert (vgl. Hundenborn und Brühe 2005). In § 5 PflBG wird die berufliche Tüchtigkeit als Kompetenzen beschrieben, die auf komplexe Pflege- und Berufssituationen ausgerichtet sind. Die berufliche Mündigkeit kommt vor allem in der Notwendigkeit einer persönlichen und fachlichen Weiterentwicklung im Prozess des lebenslangen Lernens zum Ausdruck sowie in der Entwicklung eines professionellen und ethisch fundierten Pflegeverständnisses und eines beruflichen Selbstverständnisses (vgl. PflBG).

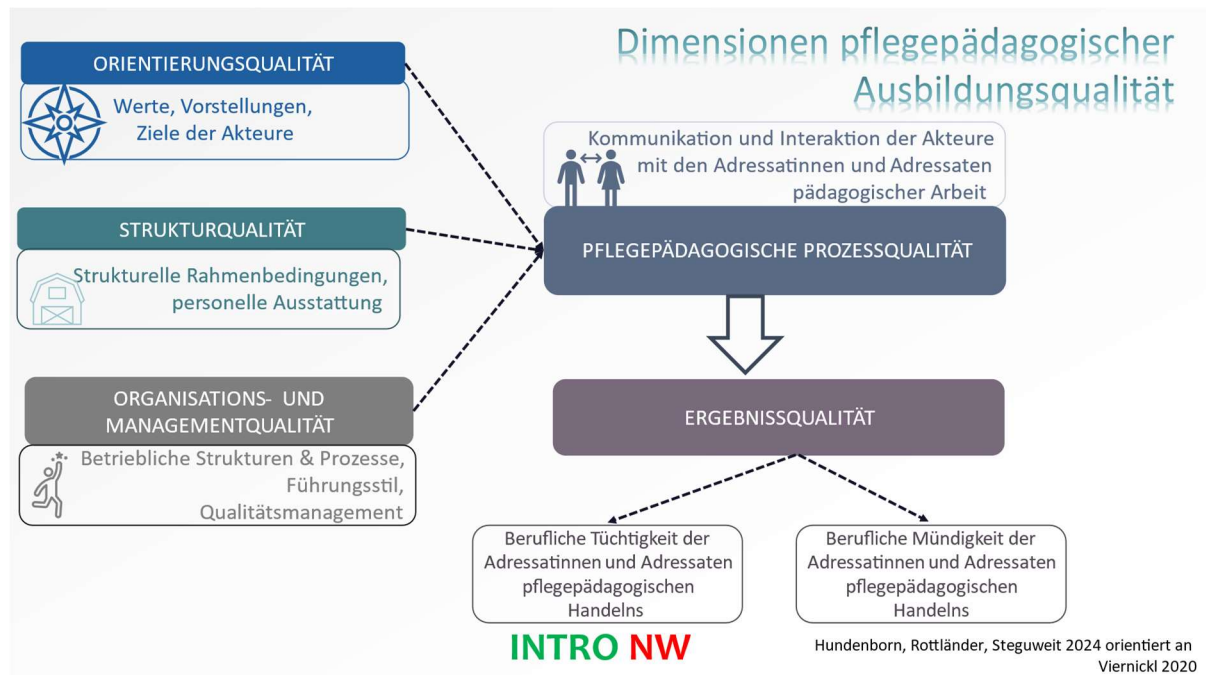


Abbildung 4: Dimensionen pflegepädagogischer Ausbildungsqualität

Die Arbeitsergebnisse der Quality Workgroups, die zwar deutliche Qualitätsaussagen beinhalteten, sich jedoch vom Abstraktionsniveau und auch sprachlich-formal teilweise voneinander unterschieden, wurden von den Projektverantwortlichen in einem interpretativen Prozess durchgehend als Kriterien formuliert, den Qualitätsdimensionen zugeordnet und im sechsten gemeinsamen Arbeitstreffen aller fünf Quality Workgroups diskutiert, auf Weiterentwicklungsaspekte hin untersucht und hinsichtlich ihrer Relevanz bewertet. Dieser Arbeitsschritt lieferte zugleich wichtige Erkenntnisse für die Delphi-Befragung, die sich an die Arbeit der Quality Workgroups anschloss.

Im letzten Arbeitsgruppentreffen ergänzte ein Beitrag über die Ombudsstelle in Nordrhein-Westfalen die Reflexionen pflegepädagogischer Ausbildungsqualität. Prof. Dr. Barbara Knigge-Demal als eine der beiden Ombudsfrauen informierte über die Aufgaben und Arbeit der Ombudsstelle. Im Austausch und in der Diskussion mit den Teilnehmenden wurde deutlich, welchen wertvollen Beitrag die Ombudsstelle zur Sicherung pädagogischer Ausbildungsqualität im Rahmen der generalistischen Pflegeausbildung leistet.

Insgesamt waren an der Entwicklung von Kriterien pflegepädagogischer Ausbildungsqualität rund 60 Expertinnen und Experten aus Pflegeschulen, der pflegepraktischen Ausbildung und aus pflegepädagogischen Hochschulen beteiligt. Die Teilnehmenden äußerten den Wunsch, dass die Ergebnisse ihrer Arbeit und die hieraus resultierenden Erkenntnisse in der Fachöffentlichkeit bekannt gemacht und aufgegriffen und mit den entwickelten Qualitätskriterien in ähnlichen Projekten und in Netzwerken weitergearbeitet wird. Die Entwicklung soll „nicht stehen bleiben“, äußerte eine teilnehmende Person des 6. Arbeitsgruppentreffens.

## 2.2 Die Validierung der Kriterien pflegepädagogischer Ausbildungsqualität

Leistungsbeschreibung und Angebot sehen eine Validierung der Kriterien pflegepädagogischer Ausbildungsqualität durch ein Delphi-Verfahren vor. Dieses ist mit der Intention verbunden, die in den Quality Workgroups entwickelten Kriterien auf eine breitere Expertenbasis zu stützen und durch Expertenurteil zu validieren. Das eingesetzte Verfahren erlaubte es ergänzend, auch die Relevanz der Qualitätskriterien aus Sicht der befragten Expertinnen und Experten zu bewerten und Implementierungsempfehlungen für die Lernorte der Pflegeausbildung auszusprechen.

Als Validationsmethode wurde im Projekt eine Delphi-Erhebung, angelehnt an Häder (vgl. 2009) und Cuhls (vgl. 2019), eingesetzt. Die Delphi-Methode als ein auf zukünftige Fragen ausgerichtetes Verfahren ermöglicht Expertenurteile über die Innovationen der Pflegeausbildung, so dass die gewonnenen Erkenntnisse strategisch genutzt werden können. Dabei lassen die Expertenurteile sowohl mehrheitsfähige Erkenntnisse als auch Einzelmeinungen und -aussagen zu. Zielgruppe der Befragungen waren weitere Pflegelehrende, zentrale (freigestellte) Praxisanleitungen, die konzeptuelle oder Steuerungsverantwortung tragen, sowie weitere pflegepädagogische Expertinnen und Experten aus Institutionen und Verbänden; diese Gruppen entsprachen den Typengruppen der gewählten Methode. Ein in der Literatur vorgeschlagener interdisziplinärer Lenkungsausschuss und/oder ein wissenschaftlicher Beirat wurden vor allem in Hinblick auf die Projektlaufzeit und die erforderlichen Ressourcen nicht eingerichtet.

Die Fragestellungen wurden von den Befragten in zwei Erhebungswellen beantwortet. Eine dritte Erhebungsrunde war aufgrund der Aussagegenauigkeit in den ersten beiden Befragungen nicht erforderlich. Beide Befragungen wurden mittels digitaler, standardisierter Fragebögen schriftlich durchgeführt, wobei die erste überwiegend durch geschlossene Fragen, die zweite durch offene Fragen gekennzeichnet war. Während im ersten Fragebogen die Befragten gebeten wurden, die einzelnen von den Quality Workgroups entwickelten Qualitätskriterien nach ihrer Wichtigkeit einzuschätzen, beinhaltete die zweite Erhebung Fragen zur Priorisierung, zum Stand der Umsetzung sowie zu Implementierungsempfehlungen. Diese entsprechen den Fragentypen der Prioritätensetzung und Folgenabschätzung. Sie wurden inhaltsanalytisch auf der Grundlage deduktiv gebildeter Kategorien ausgewertet und per Beurteilendenkonkordanz überprüft (vgl. Atteslander 2006).

Die Güte des Verfahrens wird durch die Auswahl der Expertinnen und Experten bestimmt. Dieses Kriterium kann als erfüllt angesehen werden, da nur eine Person eine Beteiligung mit der Begründung ablehnte, dass ihr die extern zugeschriebene Expertise fehle. Im Rahmen der Selbsteinschätzung beider Befragungen attestierten sich alle Befragten eine hohe oder mittlere Expertise. Insgesamt 51 Personen erklärten sich bereit an der Validierung teilzunehmen, wobei sich 37 Personen an der ersten Befragung und 24 Personen an der zweiten Befragung beteiligten (Anlage 1). Beide Fragebögen wur-

den vor ihrem Einsatz einem Pretest unterzogen. Auf eine Codierung der Fragebögen, die eine Zuordnung von erster und zweiter Befragung zu einer (anonymisierten) Person ermöglicht hätte, wurde verzichtet, da unseres Erachtens das Feld zurzeit eine Übersättigung mit Befragungen erkennen lässt und die Befürchtung einer unzureichenden Anonymisierung die Akquise nicht erschweren sollte.

### 3. Kriterien pflegepädagogischer Ausbildungsqualität

Die Kriterien pflegepädagogischer Ausbildungsqualität, als Arbeitsergebnisse im Umsetzungsbereich 3.b): Quality Workgroups, sind folgend dokumentiert. Kapitel 3.1 listet und begründet die Kriterien, und zwar bezogen auf die verschiedenen Qualitätsdimensionen. Die Einschätzungen der Expertinnen und Experten zum Stand der Umsetzung in den Ausbildungseinrichtungen finden sich in Kapitel 3.2 in Verbindung mit Aussagen zur Relevanz der Kriterien. Weitere Erkenntnisse, die aus dem Arbeitsprozess gezogen werden können, schließen mit Kapitel 3.3 die Ausführungen ab.

#### 3.1 Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien

Nachstehend werden die von den Quality Workgroups definierten und in der ersten Runde der modifizierten Delphi-Befragung umfassend bestätigten Qualitätskriterien dargelegt. Eine Überarbeitung der Kriterien nach dieser Validierung war nicht erforderlich, da kein Kriterium als unverständlich oder überflüssig angesehen wurde und Befragte keine Ergänzungen vorgeschlagen haben.

Auf der Grundlage des im Kapitel 2.1 skizzierten Qualitätsverständnisses und Qualitätsmodells wurden die Kriterien den Dimensionen der Orientierungsqualität, der Struktur-, der Organisations- und Managementqualität sowie der Prozessqualität zugeordnet. Es schließt sich eine Kommentierung der von den projektbeteiligten Expertinnen und Experten aufgestellten Qualitätskriterien an, bei denen auch Bezüge zu theoretisch-wissenschaftlichen Konzepten oder normativen Regelungen hergestellt werden.

#### **Qualitätskriterien der Orientierungsqualität**

Die Orientierungsqualität umfasst pädagogische Werte, Ziele und Interessen der unmittelbar am Prozess beteiligten pflegepädagogischen Fachpersonen. Diese lassen sich nicht normativ regeln, sondern werden in Sozialisationsprozessen erworben und erfüllen vor allem in Entscheidungssituationen eine richtungsweisende Orientierungsfunktion. Gleichwohl erfordern sie Selbstreflexion und Dialogbereitschaft in pflegepädagogischen Prozessen.

#### Pflegepädagogische Fachpersonen...

- identifizieren neue pädagogische Herausforderungen.
- zeichnet die Bereitschaft zum eigenen lebenslangen Lernen aus.
- zeichnet eine wertschätzende und unterstützende Haltung aus.
- berücksichtigen die individuellen Ressourcen der Auszubildenden.
- berücksichtigen die Herausforderungen der Auszubildenden.
- erkennen die Lebenswelt der Auszubildenden an.

#### Pflegepädagogische Fachpersonen reflektieren...

- das Berufsbild der generalistischen Pflegefachperson.

- ihr Professionsverständnis.
- ihre Berufsrolle.
- die eigenen pädagogischen Werte, Ziele und Einstellungen.
- ihre pflegepädagogische Kompetenz.

Für die Expertinnen und Experten der Quality Workgroups ist die Orientierungsqualität ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal in Abgrenzung zum allgemeinen und vor allem auf technische Prozesse bezogenen Qualitätsbegriff. Orientierungsqualität gehört unverzichtbar zum Verständnis pädagogischer Qualität. Die Expertinnen und Experten beschäftigten sich in diesem Zusammenhang bspw. mit Fragen vom Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen, zu der Annahme intergenerationaler Anforderungen sowie zur pädagogischen Professionalisierung der Praxisanleitenden. Die Kriterien der Orientierungsqualität sind für die Expertinnen und Experten eine zentrale Grundlage für das pädagogische Handeln. Orientierungsqualität verdeutlicht die Einstellungen und Haltungen der pädagogischen Fachpersonen; sie erfordert Reflexionskompetenz und ist verbunden mit der Frage, wie Lehren und Lernen gelingend gestaltet werden können.

Die Perspektive auf die Auszubildenden als lernende Subjekte, die mit ihren Lernbedürfnissen, Ressourcen und in ihren individuellen Lebenswelten in der pflegepädagogischen Beziehung wahr- und ernstgenommen werden wollen, spiegelt sich in den Überzeugungen der Expertinnen und Experten deutlich wider. Beleuchtet man diese Orientierungen vor dem Hintergrund pflegepädagogischer Theorien und Modelle, so fordern bereits die frühen Arbeiten von Wittneben zu einer kritisch-konstruktiven Pflegedidaktik, das multidimensionale Konzept einer von ihr konzipierten „patientenorientierten Ausbildung“ durch eine „schülerorientierte Bildung“ zu ergänzen (vgl. Wittneben 2009; 2003, 1993; vgl. Stocker 2009). Eine vergleichbare Perspektive wird in weiteren und neueren pflegedidaktischen Theorien und Modellen aufgegriffen, etwa in der von Ertl-Schmuck konzipierten „Pflegedidaktik unter subjekttheoretischer Perspektive“ (vgl. Ertl-Schmuck 2023, 2017, vgl. Hänel und Altmeppen 2020). Auch die Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz greift in den Rahmenplänen sowie in den hierauf bezogenen Begleitmaterialien die Subjektorientierung als einen der zentralen didaktisch-pädagogischen Grundsätze einer generalistischen Pflegeausbildung auf. Betont wird dabei, dass „der subjektorientierte Blick ... sich zum einen auf die Auszubildenden, die den Pflegeberuf erlernen, sowie auf die Lehrenden, die Bildungsprozesse begleiten, und zum anderen auf die zu pflegenden Menschen und ihre Bezugspersonen [richtet]“ (Fachkommission 2020 b, 2020 a). Auch die Perspektive auf die Verantwortlichen, „die Bildungsprozesse begleiten“, wird in den auf (Selbst-)Reflexion bezogenen Kriterien der Expertinnen und Experten deutlich zum Ausdruck gebracht. Damit zeichnet sich ein pflegepädagogischer Konsens der Scientific Community und der Communities of Practice gleichermaßen ab. Es wird als eine essenzielle Aufgabe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie von Berufspraktikerinnen und Berufspraktikern angesehen, sich in einem oft spannungsreichen Verhältnis zwischen (pflege-)fachlichen Ansprüchen und der Förderung individueller personaler Entwicklungen zu bewegen und beiden Anforderungen zu entsprechen (vgl. Schäfer-Pichula 2020)

Nach Plöger-Werner (vgl. 2015) sind subjektive Haltungen und mentale Gegebenheiten von Pädagoginnen und Pädagogen als vergleichsweise beständige Muster zu identifizieren. Dies erfordert gleichwohl die Bereitschaft, sich in einem offenen Austausch über diese Orientierungen zu verständigen. Auch für die am Projekt beteiligten Expertinnen und Experten sind diesbezügliche (berufliche) Austausch-, Klärungs- und Selbstlernprozesse unverzichtbar (vgl. bspw. Ftenakis 2003 in Schäfer-Pichula

2020). Diese zeigen sich etwa in den Forderungen nach Rollenreflexion oder Reflexion eigener Werte, Ziele und Einstellungen als Kriterien der Orientierungsqualität. An die Professionalität und Kompetenz der pädagogischen Fachpersonen sowie deren Weiterentwicklung werden damit hohe Ansprüche angelegt (vgl. Herzberg und Walter 2023).

### **Qualitätskriterien der Strukturqualität**

Die Strukturqualität umfasst die strukturellen Rahmenbedingungen und die personelle Ausstattung.

Die Regeln der Organisation...

- definieren pflegepädagogische Verantwortungsbereiche.
- skizzieren Kommunikationsstrukturen zur Entwicklungsförderung der Auszubildenden.

Die personelle Ausstattung der ausbildenden Institutionen...

- sichert die Umsetzung der pflegepädagogischen Arbeit.
- ermöglicht den pflegepädagogischen Fachpersonen eigene pädagogische Entwicklungsprozesse.
- insbesondere beim Träger der praktischen Ausbildung, berücksichtigt den Koordinations- und Kooperationsbedarf der Ausbildung.

Die pädagogische Arbeit, die Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fachpersonen sowie die Begleitung der und Beziehungsgestaltung mit den Auszubildenden ist aus Sicht der Expertinnen und Experten der Quality Workgroups an allen Lernorten der pflegerischen Ausbildung über verbindliche Vorgaben und einen festgesetzten Stellenschlüssel zu ermöglichen und zu stabilisieren. Die Expertinnen und Experten besprachen in diesem Zusammenhang bspw. Qualifikationsanforderungen an Lehrende, die Forderung ebenfalls akademisch ausgebildeter Praxisanleitungen, die Forderung nach verbindlichen bzw. geeigneten Vorgaben und Strukturen zum pädagogischen Arbeiten, zur Freistellung von Praxisanleitenden oder zum Personalschlüssel von Lehrkräften bzw. zentral und dezentral arbeitenden Praxisanleitenden.

Ansprüche, etwa zum Umfang zu leistender Praxisanleitungen, zur Qualifikation der Lehrenden und Praxisanleitenden und zum Stellenschlüssel des Lehrpersonals finden sich als entsprechende Regelungen in der PflAPrV und verbindlichen landesrechtlichen Verordnungen (vgl. DVO-PfIBG NRW, LAG PflB). Die Forderungen, etwa nach Regeln und Strukturen für definierte Aufgaben- und Verantwortungsbereiche des pflegepädagogischen Fachpersonals oder für deren Kompetenzentwicklung, für die Transparenz von Kommunikationswegen finden sich in vielfältigen Diskussionen und entsprechenden Veröffentlichungen ebenso (vgl. Pauldrach et al 2023, vgl. inqua.de 2010, vgl. Zietzschmann 2005). Die Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz (2020 a) empfiehlt bei der Gestaltung situationsbezogener Lehr- und Lernprozesse die Reflexion von Kontextbedingungen des Pflegehandelns auf den verschiedenen Systemebenen als Ausbildungsgegenstand. „Pflegeberufliches Handeln ist stets in institutionelle und gesellschaftliche Kontexte eingebettet. [Dies gilt dementsprechend auch für pflegepädagogisches Handeln; d. Verf.]. Institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflussen maßgeblich pflegerisches Handeln und pflegeberufliche Handlungsoptionen. Als Kontextbedingungen

werden sie hier auf der Mesoebene und auf der Makroebene ausgewiesen.“ Strukturdiskussionen begleiten von jeher innovative Ausbildungsregelungen. Strukturkriterien wurden auch von den projektbeteiligten Expertinnen und Experten intensiv diskutiert. Sie werden als unabdingbare Voraussetzungen für die Qualität pflegepädagogischer Prozesse bewertet.

### **Qualitätskriterien der Organisations- und Managementqualität**

Die Organisations- und Managementqualität umfasst betriebliche Strukturen und Prozesse und verweist auf den Führungsstil und das Qualitätsmanagement einer Einrichtung. Im Rahmen der Reformprozesse kommt dabei ebenso der Vernetzung der Lernorte pflegeschoolischer und pflegepraktischer Ausbildung eine besondere und zunehmende Bedeutung zu.

Die ausbildenden Institutionen verfügen über...

- Konzepte zur Gestaltung, Sicherung und Weiterentwicklung der gemeinsamen Ausbildungsprozesse.
- Kommunikationsstrukturen zur Gestaltung, Sicherung und Weiterentwicklung der gemeinsamen Ausbildungsprozesse.
- Strukturen, die einen hochwertigen und realitätsnahen Wissenstransfer sichern.
- geeignete Strukturen, um die Passung des schulinternen Curriculums und des trägerspezifischen Ausbildungsplans zu sichern.
- ein adäquates Fort- und Weiterbildungskonzept für die pflegepädagogischen Fachpersonen.

Bei den ausbildenden Institutionen sind...

- die Strukturen der Ausbildung transparent und nachvollziehbar dargelegt.
- die pflegepädagogischen Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche der pädagogischen Fachkräfte transparent und nachvollziehbar dargestellt.

Die ausbildenden Institutionen...

- weisen ihre pädagogischen Werte und Konzepte aus.
- entwickeln gemeinsame Ziele und Maßnahmen zur Vernetzung der Lernorte.
- an allen Lernorten sichern den Zugang zu digitalen Schnittstellen wie z.B: zu Schulverwaltungsprogrammen und Lernplattformen.
- beteiligen sich an (über)regionaler Netzwerkarbeit.

Die Kriterien der Organisations- und Managementqualität verweisen auf eine übergeordnete Verantwortung der Leitungsbefugten einer Einrichtung. Die Expertinnen und Experten der Quality Workgroups beschäftigten sich in diesem Zusammenhang bspw. mit der Organisation und dem Management der Anwesenheit von Lehrenden in den Handlungsfeldern der praktischen Pflegeausbildung, mit der Sicherstellung und der konzeptionellen Ausgestaltung von Beratung der Praxisanleitenden durch Lehrende oder mit den die pädagogische und organisatorische Arbeit unterstützenden digitalen Verfahren.

An allen Lernorten braucht es geregelte pädagogische Konzepte und Kommunikation, um die pädagogische Arbeit, die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden und die Entwicklung der pädagogischen Fachkräfte zu organisieren und zu sichern. Vorgaben, welche auf dementsprechende Notwendigkeiten verweisen, finden sich u. a. bspw. im PflBG und in der PflAPrV. Empfehlungen hierzu spricht auch die Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz in ihren Rahmenplänen aus. Beispielhaft seien hier genannt die Sicherstellung der Praxisbegleitung und Unterstützung der Praxisanleitenden durch Lehrende, die Aufgaben der Pflegeschulen und des Trägers der praktischen Ausbildung, die Sicherung der engen Zusammenarbeit von Pflegeschulen und Trägern der praktischen Einrichtungen durch Kooperationsverträge oder die Forderung der Abstimmung der Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht mit den Rahmenausbildungsplänen für die praktische Ausbildung.

Die von den Expertinnen und Experten als notwendig beurteilte Etablierung und Steuerung einer Lernortvernetzung zeigte sich bereits im Modellvorhaben „Pflegeausbildung in Bewegung“ (vgl. WIAD und DIP 2008); sie gilt inzwischen als eine vielfach erhobene Qualitätsforderung in der pflegepädagogischen und pflegedidaktischen Community (vgl. Bohrer und Walter 2023, vgl. Jürgensens und Dauer 2021, vgl. Kerres und Wissing 2021), die als berufs- und pflegepädagogischer Konsens verstanden werden kann. In verschiedenen Projekten werden zurzeit hiermit verbundene Bedarfe identifiziert sowie Unterstützungskonzepte entwickelt und implementiert (bspw. Zentrale Koordinierungsstelle und regionale Netzwerke in KOMPASS.RLP in Rheinland-Pfalz oder NESKA in Brandenburg). Unterstützungskonzepte in den benannten und ähnlichen Projekten umfassen bspw. Arbeitshilfen für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit im Zusammenhang mit der Lernortkooperation, Grundlagen für Weiterbildungen von Praxisanleitungen oder auch der Einbezug von Führungskräften bei den Trägern der praktischen Ausbildung und von Schulleitungen.

Nicht zuletzt kann das Angebot von Masterstudiengängen oder von hochschulzertifizierten Weiterbildungen mit dem Schwerpunkt Schulleitungsmanagement, wie sie an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen in Köln, der Fliedner Fachhochschule in Düsseldorf und der Hochschule Bielefeld eingerichtet worden sind, als Ausdruck gestiegener Managementverantwortung gewertet werden, mit denen die Hochschulen angesichts komplexer werdender Prozesse und damit verbundener konzeptioneller Herausforderungen den gestiegenen Qualitätsansprüchen im Rahmen von Steuerung und Management der Bildungseinrichtungen Rechnung tragen wollen.

### **Qualitätskriterien der Prozessqualität**

Die Prozessqualität umfasst die pflegepädagogische Interaktion zwischen pädagogischen Fachpersonen und Auszubildenden an den Lernorten der pflegeschoolischen und der pflegepraktischen Ausbildung sowie bezogen auf die Lernortkooperation. Mit ihr werden die Lehr-/ Lernprozesse einschließlich der Beziehungsprozesse als pflegepädagogische Kernprozesse in den verschiedenen Handlungsfeldern und an den Lernorten Pflegeschule und Pflegepraxis fokussiert.

Die Lehr-/ Lernangebote weisen...

- eine systematische Berufsorientierung aus.
- eine systematische Pflegeprozessorientierung aus.
- eine systematische Wissenschaftsorientierung aus.

Die Lehr-/ Lernangebote folgen...

- dem Prinzip der Kompetenzorientierung.
- dem Prinzip der Situationsorientierung.
- dem Prinzip der Persönlichkeitsorientierung.
- dem Prinzip der Subjektorientierung.

Den Lehr-/ Lernangeboten liegt...

- ein gemeinsames Ausbildungsziel zugrunde.
- ein pflegepädagogisches Vernetzungsverständnis zugrunde.

Den/Die Lehr-/ Lernangebote/n...

- liegen mit- und aufeinander abgestimmte Verfahren und Instrumente zugrunde.
- unterliegen systematischen Weiterentwicklungsprozessen.

Für die Expertinnen und Experten der Quality Workgroups erfasst die Prozessqualität die wesentlichen Schwerpunkte pädagogischer Arbeit; damit verbundene Qualitätsansprüche ermöglichen, wie auch von Viernickl gefordert (vgl. 2020), die Kernprozesse im eigenen Handlungsfeld und grundlegende Prozesse in anderen beteiligten Handlungsfeldern zu betrachten. Die Expertinnen und Experten der Quality Workgroups beschäftigten sich in diesem Zusammenhang bspw. mit Fragen zum realitätsnahen und qualitativ hochwertigen Wissensaustausch und -transfer, der gemeinsamen Entwicklung von Zielen an den beteiligten Lernorten, der Abstimmung, Entwicklung, Umsetzung und Etablierung von Praxiscurricula und des Lehrens und Lernens in der Praxis sowie des Erstellens aufeinander abgestimmter Verfahren, Instrumente und Curricula, auch unter der Perspektive des individuellen Lernens der Auszubildenden.

Die im PflBG und in der PflAPrV erhobenen berufspädagogischen und pflegeprofessionellen Forderungen, die auch die Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz in ihren empfehlenden Rahmenplänen aufgreift, spiegeln sich in den Kriterien der Prozessqualität als systematische Orientierungen und didaktisch-pädagogische Prinzipien wider, deren Umsetzung von den Expertinnen und Experten eingefordert wird: Kompetenzen bspw. werden in den Rahmenplänen als berufspädagogischer Anspruch nach der Handlungsregulationstheorie anforderungsorientiert unter einer systemischen Perspektive und bezogen auf relevante Pflege- und Berufssituationen formuliert und für die Handlungsfelder der theoretischen und der praktischen Ausbildung eingefordert (vgl. DIP und FH Bielefeld 2019). Die vorbehaltenen Tätigkeiten wiederum sind pflegerische Aufgaben, die als Fachanforderungen des beruflichen Felds auch mit der Entwicklung des Subjekts und der Persönlichkeit der Auszubildenden in Einklang zu bringen sind (vgl. Fuchs 2015). Ebenso finden die Kriterien ihre Entsprechung in den pflegepädagogischen Diskursen, wie sie bspw. im Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik (vgl. DGP 2019) konsentiert vorliegen. Professionelles pflegepädagogisches Handeln in den Lehr-/ Lernprozessen als Kernprozessen ist gekennzeichnet durch ein dispositionales Kompetenzverständnis, welches auf einem umfassenden Bildungsverständnis beruht, subjektbezogen ist sowie Wissenschafts-, Professions- und Innovationsorientierung einschließt. Es beansprucht Geltung für alle Lernorte und wird entsprechend eingefordert.

In Bezug auf die von den Expertinnen und Experten festgelegten Qualitätskriterien lässt sich abschließend feststellen, dass die berufspädagogischen Forderungen und Ansprüche, die zentralen Konzepte und Theorien, die ihren Niederschlag in den aktuellen normativen Ausbildungsgrundlagen gefunden haben, bei den im Umsetzungsbereich 3.b) beteiligten verantwortlichen Akteuren der Lernorte Pflegeschule und Pflegepraxis angekommen und von ihnen internalisiert worden sind. Dies kann als ein deutlicher Hinweis darauf gewertet werden, dass die objektiven Theorien und Konzepte in wesentlichen Bestandteilen in die subjektiven Theorien und Überzeugungen der Expertinnen und Experten integriert worden sind und somit entscheidungs- und handlungsleitende Funktionen erfüllen. Allerdings ist mit Blick auf Ergebnisse der Implementierungsforschung (vgl. Rogers 2003) anzunehmen, dass im Projekt INTRO NW vor allem solche Akteure für die aktive Mitarbeit gewonnen werden konnten, die den mit dem PffBG verbundenen Reformen und Innovationen positiv gegenüberstehen und diese Prozesse entscheidend mittragen.

### 3.2 Umsetzung der Qualitätskriterien an den Lernorten der pflegepädagogischen Ausbildung

In diesem Kapitel wird dargelegt, wie die Umsetzung der Qualitätskriterien an den verschiedenen Lernorten der Pflegeausbildung von den Expertinnen und Experten eingeschätzt wird und welche Kriterien im weiteren Prozess der Implementierung eine bevorzugte Bedeutung erfahren sollten. Die Ausführungen dieses Kapitels beziehen sich auf die im vorangegangenen Kapitel 3.1 dargelegten Qualitätskriterien und beruhen auf den Aussagen der zweiten modifizierten Delphi-Erhebung.

Grundsätzlich schätzen die befragten Expertinnen und Experten die Umsetzung der Qualitätskriterien an den verschiedenen Lernorten der pflegerischen Ausbildung als gelingend bzw. den Umsetzungsgrad als hoch ein. Eine differenzierte Darlegung findet sich strukturiert anhand der Qualitätsdimensionen sowie ergänzend auch bezogen auf die verschiedenen Expertisen.

#### **Umsetzungsgrad der Qualitätskriterien der Orientierungsqualität sowie die Priorisierung für den weiteren Implementierungsprozess**

Die gelingende Umsetzung der Kriterien der Orientierungsqualität lässt sich anhand des folgenden Zitats nachvollziehen: „Die Auszubildenden werden optimal gefordert, jeder wird individuell, seinem Lernstand entsprechend unterstützt und gefördert. Es ist sehr wichtig eine wertschätzende und unterstützende Haltung einzunehmen, um auch die leistungsschwächeren Auszubildenden zu unterstützen. Die Qualität der Fachpersonen ist durch die generalisierte Ausbildung deutlich angestiegen. Die Fachpersonen haben ein großes Interesse daran auszubilden. [...] In meinen Augen sind viele dieser Kriterien [der Orientierungsqualität] schon umgesetzt worden und können noch weiter intensiviert werden. Von den genannten Kriterien profitieren nicht nur die Auszubildenden, sondern auch die Fachpersonen“.

Tendenziell wurde, neben dem Verweis auf institutionelle und individuelle unterschiedliche Grade der Umsetzung, die Umsetzung in der theoretischen Ausbildung im Vergleich zur praktischen Ausbildung, als weiter fortgeschritten beschrieben. Hier ist allerdings hervorzuheben, dass diese Einschätzung als Perpetuierung des Theorie-Praxis-Konflikts zu lesen sein könnte, denn die Zuschreibung erfolgte insbesondere durch die Lehrenden und nicht durch die Praxisanleitenden.

Im Vergleich der einzelnen Kriterien miteinander heben sich die Reflexion des Berufsbilds der generalistischen Ausbildung, des Professionsverständnisses und der Berufsrolle als noch anzugehende Herausforderung ein Stück weit ab. Im folgenden Zitat wird dies erkennbar: „Eine Ausnahme [von der gelungenen Umsetzung] stellt naturgemäß das Reflektieren des Berufsbildes der generalistischen Pflegefachperson dar. Hier gibt es sicherlich auf allen Ebenen noch Nachhol- bzw. Unterstützungsbedarf [...]“.

Eine Priorisierung einzelner Kriterien für anstehende Implementationsentscheidungen lässt sich in dieser Qualitätsdimension nicht nachvollziehen; es ist eine breite Verteilung an zu priorisierenden Kriterien über alle Kriterien hinweg festzustellen.

Die Bedeutung der Kriterien der Orientierungsqualität und deren Relevanz für die Expertinnen und Experten werden durch den hohen Anteil an Rückmeldungen zu diesem Part bestätigt. Unterstützt wird die Relevanz der Kriterien dieser Dimension auch in der Rückmeldung einer Expertin bzw. eines Experten, welche den „[...] Referenzbezug pflegepädagogischen Handelns im Kontext sich stetig verändernder beruflicher Settings [als] [...] absolut zentral zu betrachten“ hervorhebt.

### **Umsetzungsgrad der Qualitätskriterien der Strukturqualität sowie die Priorisierung für den weiteren Implementierungsprozess**

Die Kriterien der Strukturqualität können als gelingend umgesetzt erfasst werden; hier sind die Einschätzungen der Lehrenden, der Praxisanleitenden und weiterer Expertinnen und Experten aus dem Feld übereinstimmend. Insofern Entwicklungsbedarfe bestehen, lassen sich diese für das Berücksichtigen bzw. Ermöglichen der Koordinations- und Kooperationsbedarfe sowie für pädagogische Entwicklungsprozesse der pädagogischen Fachkräfte attestieren. Sehr deutlich wurde, dass der Fachkräftemangel die Umsetzung erschwert. In den Äußerungen der Expertinnen und Experten rückte nachzuvollziehend die Makroebene in den Vordergrund und erfasst damit einen Aspekt, welcher nur bedingt bzw. nicht kurzfristig durch die pflegepädagogisch verantwortlichen Personen in den ausbildenden Einrichtungen beeinflussbar ist (zu nennen sind hier bspw. der Schlüssel Lehrende: Auszubildende in NRW, mit Bachelorabschluss tätige Lehrende, nicht angemessene personelle Ausstattung an Praxisanleitenden).

Interessant sind ergänzend zwei Hinweise von Verbandsvertretenden, welche für die Einrichtungen der praktischen Pflegeausbildung, in Bezug auf deren Größe, Unterscheidungen benannten. Das folgende Zitat gibt dies wieder: „Für die Praxiseinrichtungen ist dies auch ein essenzielles Thema: Ohne Praxisanleitungen gibt es keine Pflegeausbildung! Hier gilt es die größeren Einheiten von den kleineren zu unterscheiden: Größere Einrichtungen haben die personelle Ausstattung strukturell konzipiert. Bereits früh mit Qualifikationen von Praxisanleitungen inkl. Vertretungen (sowie Anreize wie Vergütung, Freistellungen, Fortbildungsmöglichkeiten inkl. Freistellung dazu) begonnen und qualifizieren kontinuierlich nach. So, dass es neue Stellenprofile wie Ausbildungskoordinatoren, Zentrale Praxisanleitungen und Ausbildungsbegleitung und ein Controlling der Praxisanleitungen gibt.“

Eine Priorisierung einzelner Kriterien für den weiteren Implementationsprozess lässt sich in dieser Qualitätsdimension nicht nachvollziehen; es zeigt sich eine breite Verteilung an zu priorisierenden Kriterien über alle Kriterien hinweg.

In Bezug auf die direkte Nachfrage, welcher Qualitätsdimension die höchste Bedeutung für eine weitere Förderung pflegepädagogischer Ausbildungsqualität zukommt und für die ein Teil der Befragten herausarbeitete, dass eine Priorisierung einzelner Qualitätsdimensionen nicht möglich sei, da die Dimensionen und Kriterien nur im Gesamtzusammenhang fokussiert werden sollten, verweisen andere Expertinnen und Experten allerdings häufiger auf die Strukturqualität. Dabei werden insbesondere Kriterien der personellen Ausstattung in den ausbildungsverantwortlichen Einrichtungen angesprochen; also eine hinreichende Anzahl von Lehrenden und Praxisanleitenden, wobei für letztere eine Freistellung für Ausbildungsaufgaben gewünscht wird.

### **Umsetzungsgrad der Qualitätskriterien der Organisations- und Managementqualität sowie die Priorisierung für den weiteren Implementierungsprozess**

Die Umsetzung der Kriterien der Organisations- und Managementqualität ist am deutlichsten als noch im Entwicklungsprozess befindlich zu bezeichnen. Die Rückmeldungen weisen die größte Verteilung auf. Mit einer Tendenz zu mehr Aussagen, welche wie mit dem Zitat „Im eigenen Setting sind diese Kriterien gut umgesetzt“ eine gelingende Umsetzung beschrieben, existieren auch Bezüge, die eine teilweise gelingende Umsetzung oder eine nicht ausreichend gelingende Umsetzung festhalten.

Erwähnt sein sollte, dass dies, bis auf zwei Ausnahmen, für alle Kriterien nachzuvollziehen ist. Zu den Kriterien „Die ausbildenden Institutionen verfügen über ein adäquates Fort- und Weiterbildungskonzept für die pflegepädagogischen Fachpersonen“ sowie „Die ausbildenden Institutionen beteiligen sich an (über)regionaler Netzwerkarbeit“ liegen keine Angaben vor.

Aktuell zu priorisierende Handlungsfelder sind nach Ansicht der Expertinnen und Experten bei den Kriterien der Organisations- und Managementqualität die Kriterien im Zusammenhang mit

- der Ausweisung von pädagogischen Werten und Konzepten,
- der Entwicklung gemeinsamer Maßnahmen und Ziele zur Vernetzung der Lernorte,
- den gesicherten Zugängen zu digitalen Schnittstellen an allen Lernorten und
- einem adäquaten Fort- und Weiterbildungskonzept für pflegepädagogischen Fachpersonen.

### **Umsetzungsgrad der Qualitätskriterien der Prozessqualität sowie die Priorisierung für den weiteren Implementierungsprozess**

Die Umsetzung der Kriterien der Prozessqualität ist durch viele positive Äußerungen an allen Lernorten der pflegerischen Ausbildung tendenziell als gelungen festzuhalten, wie beispielhaft an der Rückmeldung „Hier sehe ich weitgehend alle Kriterien umgesetzt“ deutlich wird.

Insofern Entwicklungsbedarfe bestehen, wurden diese im Allgemeinen eher für die praktische Ausbildung thematisiert. Diese Abwägung erfolgte allerdings eher durch Lehrende als durch Praxisanleitende und könnte wiederum als Hinweis auf den Theorie-Praxis-Konflikt verstanden werden.

Ergänzend passt der Befund, dass fast ausschließlich die Expertinnen und Experten aus den Pflegeschulen Herausforderungen für die Lernorte der theoretischen und der praktischen Ausbildung benannten. Bezogen auf die Umsetzung pflegepädagogischer Forderungen bei den Lehr-/ Lernangeboten ist insbesondere die Ausweisung einer systematischen Pflegeprozessorientierung für die Lehr-/ Lernangebote als herausfordernder Anspruch hervorzuheben. Deutlich wird dies in dem Zitat „[...] die

Pflegeprozessorientierung ist rudimentär. Das curriculare Prinzip ist nicht verstanden, der Pflegeprozess bleibt Anhängsel. [...] der schleppende Theorie-Praxistransfer zu diesem Thema tut ein Übriges“. Vereinzelt Rückmeldungen verweisen zudem auf die Anforderungen bei der Vernetzung der Lernorte, etwa in dem Zitat „lernortübergreifendes pflegepädagogisches Vernetzungsverständnis der Lern-/Lehrangebote, [für das] besteht punktuell noch Verbesserungspotential“.

Eine Priorisierung für die weiteren Implementationsprozesse an den verschiedenen Handlungsorten lassen sich in dieser Dimension für die Kriterien, die in einem Zusammenhang mit der Förderung der Umsetzung der pädagogischen Forderungen bei den Lehr-/Lernangeboten stehen, festhalten.

Dies sind, dass die Lehr-/ Lernangebote

- eine systematische Berufsorientierung,
- eine systematische Pflegeprozessorientierung und
- eine systematische Wissenschaftsorientierung ausweisen

sowie

- dem Prinzip der Kompetenzorientierung,
- dem Prinzip der Situationsorientierung,
- dem Prinzip der Persönlichkeitsorientierung und
- dem Prinzip der Subjektorientierung folgen.

Ebenso sind die Kriterien der Entwicklung bzw. Zugrundelegung

- eines gemeinsamen Ausbildungsziels und
- eines lernortübergreifenden pflegepädagogischen Vernetzungsverständnisses

in den Lehr-/ Lernangeboten als prioritär zu betrachten.

Als ein Gesamteindruck der zweiten Delphi-Erhebung ist abschließend zu benennen, dass die Forderung nach einer Stärkung der Qualitätsentwicklung und -sicherung der Praxisausbildung besteht: Fragen und die Reflexionsprozesse im Zusammenhang mit einem vernetzten Lernortverständnis und der Lernortkooperation sowie dem Berufsbild, der Berufsrolle, des Professionsverständnisses und die pädagogische Erschließung der vorbehaltenen Tätigkeiten sollten zielführend sein und in den Praxiseinrichtungen eine Unterstützung und konzeptionelle Einbindung erfahren.

### 3.3 Weitere Ergebnisse aus dem Entwicklungsprozess

In den Quality Workgroups rückten zwei weitere Themen in den Mittelpunkt, die jedoch nicht in Form von Qualitätskriterien in die Arbeitsergebnisse einfließen.

So beschäftigte sich eine der Quality Workgroups mit der Partizipation von Auszubildenden an der Ausbildungsgestaltung. Dieser Impuls wurde auch von den Teilnehmenden des letzten und gemeinsamen Arbeitstreffens der Quality Workgroups aufgegriffen. Sie regten an, bei einer weiteren Auseinandersetzung mit der pflegepädagogischen Ausbildungsqualität Auszubildende mit in den Entwicklungsprozess einzubeziehen.

Weiterer Diskussionsgegenstand in mehreren Quality Workgroups war zudem das Lehren und Lernen an den pflegepädagogischen Hochschulen, genauer gesagt in den pflegepädagogischen Studiengängen. Die Mitglieder der Quality Workgroups aus Pflegeschulen und Einrichtungen der Pflegepraxis formulierten folgende Anregungen zum Wissenstransfer zwischen Hochschule und den Einrichtungen der Pflegeausbildung: Die pflegepädagogischen Hochschulen sollten sich ebenso an die Zielgruppe von Praxisanleitenden richten, die konzeptuelle, koordinierende und steuernde Verantwortung für die praktischen Ausbildungsprozesse übernehmen. Zudem sollten Lehr- und Lernprozesse in realen Pflege- und Berufssituationen als Gegenstand hochschulischer Lehre vermehrte Beachtung finden und damit die praktische Ausbildung einschließlich der erforderlichen didaktischen Konzepte fokussierter betrachtet werden. Auch wünschten sich einige der Expertinnen und Experten den Ausbau bedarfsgerechter Beratungs- und Coachingangebote für die Studierenden.

#### 4. Empfehlungen zu den Kriterien pflegepädagogischer Ausbildungsqualität

Dieses Kapitel beinhaltet Empfehlungen für die Lernorte der theoretischen und praktischen Ausbildung sowie Implikationen für pflegepädagogische Hochschulen.

Sie umfassen die Aspekte

- adäquate Fort- und Weiterbildungsangebote für pflegepädagogische Fachpersonen,
- Begleitungsangebote für die Prozesse der pädagogischen Arbeit,
- die Auseinandersetzung mit grundgelegten pädagogischen Orientierungen bzw. Forderungen,
- die didaktische Bearbeitung des Pflegeprozesses,
- die Stärkung der praktischen Pflegeausbildung,
- die Entwicklung eines lernortübergreifenden pädagogischen Verständnisses,
- die Einführung von Konzepten und Konzeptentwicklungsprozessen sowie
- das Voranbringen der regionalen Netzwerkarbeit.

Für die Expertinnen und Experten aus allen befragten Feldern waren adäquate Fort- und Weiterbildungs- sowie Reflexionsangebote für pflegepädagogische Fachpersonen die häufigste Forderung zur Weiterentwicklung der Qualität in der pflegerischen Ausbildung. Ergänzt wurde dies um Begleitangebote, in welchen der pflegepädagogische Prozess der Arbeit und die Beschäftigung mit den tragenden Werten in den Mittelpunkt gestellt werden. Hier können zudem benannte Mentoringprogramme zum Berufseinstieg für Lehrende und Praxisanleitende verortet werden. Auch der Austausch von Best Practice-Beispielen ist ein aufzufindendes Element. Vereinzelt führen die Expertinnen und Experten in diesem Zusammenhang Fortbildungsverpflichtungen für pädagogische Fachpersonen an.

In Bezug auf die Angebote zur Rollenreflexion benannten die Expertinnen und Experten bspw. die Auseinandersetzung mit vorhandenen Mustern und neuen Orientierungen. Entsprechende Angebote sollten sowohl im eigenen Team, für teamübergreifende Gruppen an sich als auch für Einzelpersonen umgesetzt werden. Ergänzend passt in diesem Zusammenhang ebenso der Wunsch nach Arbeiten in Teams mit pflegepädagogischen Fachpersonen, welche altersheterogen zusammengesetzt sind.

Die inhaltliche Ausrichtung entsprechender Angebote kann aus einer Analyse der Aussagen zu den Qualitätskriterien abgeleitet werden. Die Expertinnen und Experten sehen insbesondere Unterstützungsbedarfe bei

- der didaktischen Aufbereitung der vorbehaltenden Tätigkeiten und damit bei der Pflegeprozessorientierung,
- der Auseinandersetzung mit grundlegenden pädagogischen Orientierungen bzw. Forderungen und daraus zu ziehenden Konsequenzen für die Lehr-/ Lernangebote an allen Lernorten
- der Entwicklung eines gemeinsamen Ausbildungsziels und eines lernortübergreifenden pfle-gepädagogischen Vernetzungsverständnisses in den verwendeten Lehr-/ Lernangeboten,
- der Förderung und Entwicklung eines vernetzten Lernortverständnisses an allen Lernorten,
- der Auseinandersetzung zum Berufsbild und
- der Auseinandersetzung zur pädagogischen Rolle.

Die Expertinnen und Experten setzten weiterhin einen deutlichen Fokus auf die Stärkung der pflegepraktischen Ausbildung. Sie forderten die Unterstützung und Förderung der Zusammenarbeit zwischen und die verstärkte Implementation von Vernetzungsangeboten an den Lernorten der theoretischen und praktischen Ausbildung. Hier besteht im Verweis auf die obigen Ausführungen, dass gemeinsame Auseinandersetzungsprozesse zum Lernortverständnis und den pädagogischen Entsprechungen stattfinden könnten. Ergänzend bestand, neben dem Wunsch nach einer zielführenden Kommunikation mit zentralen, freigestellten und/ oder konzipierend arbeitenden Praxisanleitenden, der Appell nach „kleineren“ Ausbildungsverbänden.

Eine weitere Forderung zur Entwicklung der pfle-gepädagogischen Ausbildungsqualität ist, regionale Netzwerke, bestenfalls mit externer Steuerung, zwischen den Einrichtungen der Pflegeausbildung zu initiieren, zu fördern und zu unterstützen.

In den Angaben der Expertinnen und Experten wird erkennbar, dass sie die individuelle Perspektive der Lehrenden und Praxisanleitenden einnehmen. Eine weiterführende strukturelle Ausrichtung der Arbeit anhand von Konzepten bzw. eine Konzeptentwicklung sowie eine diesbezügliche Evaluation werden hingegen nur vereinzelt thematisiert. Hier wäre anzudenken, ob dies als eine „tendenziell konzeptionelle Ratlosigkeit“ seitens der Expertinnen und Experten zu interpretieren ist. Unterstützung, in Form von Konzepten und Konzeptentwicklungsprozessen, welche helfen können, das Berufsbild der generalistischen Pflege zu erschließen, vorbehaltene Tätigkeiten didaktisch aufzubereiten, ein lernortübergreifendes pädagogisches Verständnis zu etablieren oder Rollenreflexionen zur pädagogischen Arbeit anzuregen, könnten sich als förderlich erweisen.

Auch bei den Reformprozessen im Feld der Pflegepädagogik ist nachzuvollziehen, dass Innovationen mehr als das Übertragen von Wissen sind. Wie von Rürup beschrieben (vgl. 2011), sind es komplexe Transferprozesse, in denen Orte an Kommunikation, das eigenständige Aneignen der Wissensbestände und die kontextspezifische Adaptation auf die eigenen Gegebenheiten eingefordert werden müssen. Die Lernorte der theoretischen und praktischen Ausbildung sollten, wie von van Ackeren und Boltz gefordert (vgl. 2011), die Werthaltigkeit der Reformen abklären. Dies bedeutet, zur Qualitätssicherung zu überprüfen, inwieweit intendierte Innovationen in der Bildungspraxis ankommen, mit welchen Aneignungsformen und Potentialen sie sich dort nachhaltig verbreiten und an welchen Stellen Brüche entstehen.

Für die pfle-gepädagogischen Hochschulen könnte dies bedeuten, einerseits den Fragen um das Arbeiten mit Konzepten und der Konzeptentwicklung und andererseits einer didaktischen Aufbereitung der vorbehaltenen Tätigkeiten ausreichend Raum zu geben. Auch den Fragestellungen zur Entwicklung eines vernetzten Lernortverständnisses an den Lernorten der Theorie und Praxis sowie der Reflexion

der berufspädagogischen Rolle könnten von den verantwortlichen Personen an den Hochschulen vermehrt aufgegriffen werden. In mehreren Quality Workgroups bestand zudem der Wunsch, dass die Anforderungen des Lehrens und Lernens in der Praxis als Gegenstand der Hochschullehre mehr Beachtung erhalten und Begleit- und Reflexionsangebote für Studierende ausgebaut werden sollten.

Abschließen sollen den vorliegenden Bericht zwei grundlegende Anliegen von befragten Expertinnen bzw. Experten. So wünscht sich die erste Person „[...] sehr, dass die Ergebnisse Eingang in den weiteren Entwicklungsprozess finden und nicht haushaltspolitischen Notwendigkeiten zum Opfer fallen“ sowie eine zweite Person, dass „[...] dem Prozess der Generalistik unbedingt Zeit zu geben [ist] [...]“.

## Literaturverzeichnis

van Ackeren, I. und Boltz, S. (2011): Editorial zum Schwerpunktthema: Innovationsstrategien im Bildungssystem. In: DDS. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 103 (1), 7f. Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/loi/dds/group/y2011>, zuletzt geprüft am 21.02.24

Atteslander, P. (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. ESV

Arnold, R.; Lipsmeyer, A.; Rohs M. (Hg.) (2020): Handbuch Berufsbildung. 3. Auflage. Springer VS

Bohrer, A. und Walter, A. (2023): Die neue Pflegeausbildung gestalten. Eine Handreichung für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter. Cottbus. Online verfügbar unter [Neksa\\_CurAP\\_Die-neue-Pflegeausbildung-gestalten\\_Handreichung-fuer-Praxisanleitende\\_.pdf](#) (rlp.de), zuletzt geprüft am 14.08.2024

Cuhls, K. (2019): Die Delphi-Methode. Eine Einführung. In: Niederberger, M. und Renn, O. (Hg.): Delphi-Verfahren in den Sozial- und Geisteswissenschaften: Konzept, Varianten und Anwendungsbeispiele. Springer-Verlag

Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft e.V. (DGP) (2019): Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik. Herausgegeben von Walter, A. und Dütthorn, N. Online unter [https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/03/2019\\_02\\_20-FQR-Ver%C3%B6ffentlichung\\_ES.pdf](https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/03/2019_02_20-FQR-Ver%C3%B6ffentlichung_ES.pdf), zuletzt geprüft am 14.08.2024

Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. (DIP) und Fachhochschule Bielefeld (Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit) (2019): Qualitätsbeurteilung schulinterner Curricula auf der Grundlage des Pflegeberufgesetzes und der Pflegeberufe-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung. Kriterien für eine Makroevaluation. Erstellt im Projekt „Information, Schulung und Beratung der Pflegeschulen zur Einführung und Umsetzung des Pflegeberufgesetzes“ (SchulBerEiT). Im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. Verfasst von Hundenborn, G.; Knigge-Demal, B.; Raschper, P.

Dienstleistung, Innovation, Pflegeforschung GmbH (DIP) und Altersinstitut gGmbH (2023): 3. Zwischenbericht zum Projekt INTRO NW. Implementierung des Pflegeberufgesetzes in Nordrhein-Westfalen qualitativ hochwertig und zukunftssicher gestalten. Im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. Verfasst von Hundenborn, G.; Overkamp, U.; Schönberg, F.; Steguweit, S.

Ertl-Schmuck, R. (2023): Subjektorientierte Didaktik in den Gesundheitsfachberufen. In: Darmann-Finck, I. und Sahmel, K.-H. (Hg): Pädagogik im Gesundheitswesen. Springer, 247-259

Ertl-Schmuck, R. (2017): Pflegedidaktik unter subjekttheoretischer Perspektive. Mabuse-Verlag

Ertl-Schmuck, R. und Fichtmüller, F. (2009): Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung. Juventa

Fachhochschule Bielefeld (Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit) und Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. (DIP) (2013): Anforderungs- und Qualifikationsrahmen für den Beschäftigungsbereich der Pflege und persönlichen Assistenz älterer Menschen. Projekt „Erprobung des Entwurfs eines Qualifikationsrahmens für den Beschäftigungsbereich der Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen“. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) Verfasst von Knigge-Demal, B.; Eylmann, C.; Hundenborn, G. (2013): FH-Bielefeld.

Online verfügbar unter [file:///C:/Users/r.rotllaender/Downloads/Anforderungs-%20und%20Qualifikationsrahmen%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/r.rotllaender/Downloads/Anforderungs-%20und%20Qualifikationsrahmen%20(1).pdf), zuletzt geprüft am 02.02.24

Fachkommission nach dem Pflegeberufegesetz (2020a): Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht. Rahmenausbildungspläne für die praktische Ausbildung. 2., überarbeitete Auflage. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung. BiBB-Direktvertrieb

Fachkommission nach dem Pflegeberufegesetz (2020b): Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung. BiBB-Direktvertrieb

Fuchs, M. (2015): Was ist "pädagogische Qualität"? Überlegungen und Antwortversuche. Kulturelle Bildung online. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/was-paedagogische-qualitaet-ueberlegungen-antwortversuche>, zuletzt geprüft am 15.02.24

Häder, M. (2009): Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch. 2. Auflage. VS

Hänel, J. und Altmeppen, S. (Hg.) (2020): Subjekt – Pflege – Bildung. Diskurslinien in der pflegedidaktischen Arbeit von Roswitha Ertl-Schmuck. BeltzJuventa

Herzberg, H. und Walter, A. (2023): Zur Professionalität von Lehrenden in den Gesundheitsfachberufen. In: Darmann-Finck, I. und Sahmel, K.-H. (Hg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. Springer, 553-570

Holtappels, H.-G. (2019): Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: DDS. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 11 (3), 274–293. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.03>, zuletzt geprüft am 29.04.24

Hundenborn, G.; Rottländer, R.; Steguweit, S. (2024): Dimensionen pflegepädagogischer Ausbildungsqualität orientiert an Viernickl 2020. Powerpoint-Vortrag auf dem 6. Arbeitsgruppentreffen der Quality Workgroups Arnsberg, Detmold, Düsseldorf, Köln und Münster im Projekt INTRO NW am 28. Mai 2024 in Dortmund

Hundenborn, G.; Brühe, R. (2005): Kompetenzorientiertes Curriculum für eine Pflegeausbildung mit generalistischer Ausrichtung. In: Kaiser, H.: Wirksame Ausbildungen entwerfen. Das Modell der Konkreten Kompetenzen. Hep-Verlag

Initiative Neue Qualität der Arbeit (inqua.de) (2010): Gute Führung in der Pflege. Handlungshilfen für die Pflegepraxis. Online verfügbar unter [https://www.wege-zur-pflege.de/fileadmin/daten/Pflege\\_Charta/Schulungsmaterial/Modul\\_4/Arbeitsmaterialien/M4-INQA-Gute-Fuehrung.pdf](https://www.wege-zur-pflege.de/fileadmin/daten/Pflege_Charta/Schulungsmaterial/Modul_4/Arbeitsmaterialien/M4-INQA-Gute-Fuehrung.pdf), zuletzt geprüft am 10.08.24

Jürgensen, A. und Dauer, B. (2021): Handreichung für die Pflegeausbildung am Lernort Praxis. Bonn. Online verfügbar unter [60c3184da04d2\\_Handreichung\\_für\\_die\\_Pflegeausbildung\\_barrierefrei.pdf](https://www.wgk-berlin.de/fileadmin/user_upload/60c3184da04d2_Handreichung_für_die_Pflegeausbildung_barrierefrei.pdf), zuletzt geprüft am 07.02.23

Kerres, A. und Wissing, C. (2012): Lernortkooperationen gemeinsam gestalten. In: Pflegezeitschrift. 74 (o.A.), 44-46

KOMPASS.RLP: Online unter <https://kompass.rlp.de>, zuletzt geprüft am 14.08.2024

Landesführungsgesetz Pflegeberufe (LAG PflB) vom 18. Dezember 2018.

Musch, A.-K. (2021): Transformation oder Stagnation? Partizipation in der Nachhaltigkeitsforschung - eine vergleichende Fallstudie. Dissertation der LMU München 2020. Veröffentlicht durch die Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München. Online verfügbar unter [https://e-doc.ub.uni-muenchen.de/26953/1/Musch\\_Annika-Kathrin.pdf](https://e-doc.ub.uni-muenchen.de/26953/1/Musch_Annika-Kathrin.pdf), zuletzt geprüft am 07.08.2024

NESKA: Online unter <https://www.b-tu.de/fg-bildungswissenschaften-gesundheit/forschung/neukreieren-statt-addieren/projektbeschreibung>, zuletzt geprüft am 14.08.2024

Pauldrach, S.; Büchler, M.; Wittland, M. (2023): Innovatives Personalmanagement im Krankenhaus – eine Studie zu Chancen und Grenzen der transformativen Führung in der Pflege. In: Klauber, J.; Wasem, J.; Beivers, A.; Mostert C. (Hg.): Krankenhausreport 2023. Schwerpunkt Personal. Springer, 119-135. Online verfügbar unter <file:///C:/Users/r.rotllaender/Downloads/978-3-662-66881-8.pdf>, zuletzt geprüft am 10.08.2024

Pflegeberufegesetz (PflBG) vom 17. Juli 2017 (BGBl. I S. 2581), letzte Änderung durch Artikel 2a des Gesetzes vom 12. Dezember 2023 (BGBl. 2023 I Nr. 359)

Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung (PflAPrV) vom 02. Oktober 2018 (BGBl. I S. 1572), letzte Änderung durch Artikel 4a vom 12. Dezember 2023 (BGBl. 2023 I Nr. 359)

Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung (PflAFinV) vom 02. Oktober 2018 (BGBl. I S. 1622), letzte Änderung durch Artikel 3a vom 12. Dezember 2023 (BGBl. 2023 I Nr. 359)

Plöger-Werner, M. (2015): Epistemologische Überzeugungen von Erzieherinnen und Erziehern. Die Bedeutung für das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen. Springer

Rogers, E. M. (2003): Diffusion of innovations. New York: The Free Press

Rürup, M. (2011): Innovation im Bildungswesen. Begriffliche Annäherung an das Neue. In: DDS. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 103 (1), 9-23. Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/loi/dds/group/y2011>, zuletzt geprüft am 21.02.24

Schäfer-Pichula, D. (2020): Pädagogische Qualitätskonzepte im Kontext der Qualitätssicherung. *Das Kita-Handbuch*. Online verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetsicherung/qualitaetsfeststellung-qualitaetsmanagement/paedagogische-qualitaetskonzepte-im-kontext-der-qualitaetsentwicklung/>, zuletzt geprüft am 15.02.24

Stocker, J. (2009): Wittnebels Modell der multidimensionale Patientenorientierung. Studienarbeit. Grin.

Verordnung zu Durchführung des Pflegeberufegesetzes in Nordrhein-Westfalen (DVO-PflBG NRW) vom 19. September 2019

Viernickl, S. (2020): Auf die Qualität kommt es an! Reflektionen zur Qualität der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Zeiten von Corona. Onlinevortrag vom 29. September 2020. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=O0vp3pOoBh0>, zuletzt geprüft am 13.08.24

Wissenschaftliches Institut der Ärzte Deutschlands (WIAD) und Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung (DIP) (2008): Pflegeausbildung in Bewegung. Ein Modellvorhaben zur Weiterentwicklung der Pflegeberufe. Schlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Verfasst von Klaes, L.; Weidner, F.; Schüler, G.; Reiche, R.; Raven, U.; Rottländer, R.; Schwager, S.; Isfort, M. Online verfügbar unter [https://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/material/PiB\\_Abschlussbericht.pdf](https://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/material/PiB_Abschlussbericht.pdf), zuletzt geprüft am 14.08.2024

Wittneben, K. (2009): Leitlinien einer kritisch-konstruktiven Pflegelernfelddidaktik. In: Olbrich, C. (Hg.): Modelle der Pflegedidaktik. Urban und Fischer/Elsevier, 105–121.

Wittneben, K. (2003): Pflegepädagogische Reflexion in Beziehungen zur Pflegebildung. In: Maanen, H van (Hg.): Pflegewissenschaft in Deutschland: Chance oder Herausforderung? Hamburg: Dr. Kovac, 21–28.

Wittneben, K. (1993): Perspektiven einer kritisch-konstruktiven Didaktik der Pflege. In: Beiträge zum 1. Göttinger Symposium „Didaktik und Pflege“. Konferenzband. Herausgegeben von Geldmacher, V.; Neander, K.-D.; Wallraven, K.-D.. Baunatal, 78–86.

Wittwer, Wolfgang (2014): Ausbildungsqualität in der betrieblichen Bildung. In: Fischer, M. (Hrsg.) (2014): Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bertelsmann, 119-132.

Zietzschmann, H. (2005): Personalmanagement in der stationären Altenpflege. Analyse der Ausgangssituation in der Pflege, Strukturierung der Problembereiche in lenkbare und nicht lenkbare Aspekte unter Berücksichtigung von Frühwarnindikatoren, Ergebnisse: Maßnahmen zur Umsetzung. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Online verfügbar unter [expertise-personalmanagement-stationaere-pflege-data.pdf](#) (bmfsfj.de), zuletzt geprüft am 14.08.2024

## Anlagenverzeichnis

Anlage 1: Ausweisung der Expertise der Delphi-Befragungen.....	29
--	----

Anlage 1

## **Umsetzungsbereich 3b Pflegepädagogik**

### **Ausweisung der Expertise der Delphi-Befragungen**

Die benannten Expertinnen und Experten haben mindestens an einer,  
größtenteils an beiden Erhebungen teilgenommen.

#### **Vertreterinnen und Vertreter eines berufspädagogischen oder -politischen Verbands**

	<b>Institution</b>	<b>Name</b>	<b>Vorname</b>
	Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe (DBR)	Prof. Dr. Brühe	Roland
	Bundesverband Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe – Bundesverband (BLGS Bund)	Drude	Carsten
	Bundesverband Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe – Landesverband NRW (BLGS LV NRW)	Bach	Tobias
	Bundesverband Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe – Landesverband (BLGS LV NRW)	Edelkraut	Torsten
	Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft (DGP), Sektion Bildung	Prof. Dr. Walter	Anja
	Pflegekammer NRW, Bildungsreferent:in	Bock	Andreas
	Pflegekammer NRW, Bildungsreferent:in	Köster	Bianka
	Caritas in NRW, Bildungsreferent:in	Müller	Eva-Maria
	DEVAP NRW, Bildungsreferent:in	Machleit	Uwe
	DBfK, Referent:in für Jugend und Ausbildung in der Pflege	Zink	Christina
	DBfK, Vorstand (Pflegepädagoge)	Kesting	Christopher

**Vertreterinnen und Vertreter aus der pflegepraktischen Ausbildung**

**Zentrale Praxisanleitende sind verantwortliche Praxisanleitende, welche freigestellt arbeiten oder steuernde und konzipierende Funktionen der Ausbildungscoordination übernehmen.**

	<b>Institution</b>	<b>Name</b>	<b>Vorname</b>
	zentrale Praxisanleitung	Reimers	Katharina
	zentrale Praxisanleitung	Benneker	Regina
	zentrale Praxisanleitung	Sieber	Diana
	zentrale Praxisanleitung	Hermann	Haide
	zentrale Praxisanleitung	Goy	Jessica
	zentrale Praxisanleitung	Wulf	Naomi
	zentrale Praxisanleitung	Hackbarth	Melanie
	zentrale Praxisanleitung	Flörke	Heike
	zentrale Praxisanleitung	Danger	Sybille
	zentrale Praxisanleitung	Wischniewski	Andrea
	zentrale Praxisanleitung	Jolivet-Müller	Jessica
	zentrale Praxisanleitung	Heinig	Bettina
	zentrale Praxisanleitung	Möller	Jennifer
	zentrale Praxisanleitung	Breitsprecher	Jenifer
	zentrale Praxisanleitung	Pörsch	Sara
	zentrale Praxisanleitung	Saur	Kira
	zentrale Praxisanleitung	Börsch	Sina
	zentrale Praxisanleitung	Martach	Eva
	zentrale Praxisanleitung	Zwick	Daniela
	zentrale Praxisanleitung	Hader	Frank

**Vertreterinnen und Vertreter aus der Pflegeschule**

	<b>Institution</b>	<b>Name</b>	<b>Vorname</b>
	hauptamtlich Lehrende	Santos	Jorge
	hauptamtlich Lehrende	Krzistkowski	Melanie
	hauptamtlich Lehrende	Kummer	Julia
	hauptamtlich Lehrende	Niestroj	Christop
	hauptamtlich Lehrende	Lorenz-Witt- ber	Heike
	hauptamtlich Lehrende	Ahaus	Peter
	hauptamtlich Lehrende	Duewendag	Bettina
	hauptamtlich Lehrende	Küppers	Gertrud
	hauptamtlich Lehrende	Wienen-Bei- gel	Annette
	hauptamtlich Lehrende	Hillert	Kai
	hauptamtlich Lehrende	Ludwig	Carsten
	hauptamtlich Lehrende	Assel-Burme- ister	Regina

### Sonstige Vertreterinnen und Vertreter

	Institution	Name	Vorname
	Ombudsstelle Pflegeausbildung in NRW	von Germeten-Ortmann	Brigitte
	Ombudsstelle Pflegeausbildung in NRW	Prof. Dr. Knigge-De-mal	Barbara

### **Hinweise:**

Weitere sechs Expertinnen und Experten aus dem pflegepädagogischen Feld haben einer Veröffentlichung Ihres Namens nicht zugestimmt.

Die Zuordnung zu den Expertisetypen bildete die Grundlage für die Anfrage nach der Teilnahme – die teilnehmenden Personen sind jedoch häufig auch in einer der anderen Kategorien zusätzlich tätig.

