

Pädagogisch-Didaktischer Begründungsrahmen der Weiterbildungsordnung (WBO)

Vorwort

Zusammenarbeit der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen mit der Landespflegekammer Rheinland-Pfalz

Unser Dank gilt allen Kolleginnen und Kollegen aus der Landespflegekammer Rheinland-Pfalz und insbesondere deren Bildungsausschuss, der uns alle schon über viele Jahre entwickelten Dokumente und Ordnungen als Grundlage für die Entwicklung der Weiterbildungsordnung der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen zur Verfügung gestellt hat.

Durch einen regen und fruchtbaren Austausch konnten wir sehr gute Ergebnisse mit großen Synergieeffekten erarbeiten.

Die enge Zusammenarbeit ermöglicht es, dass wir erstmals länderübergreifend unsere Weiterbildungen, ohne jegliche weitere Überprüfung, gegenseitig anerkennen.

Bildungspolitisch ist dies potenziell ein erster Schritt zu bundeseinheitlichen, vergleichbaren Ordnungen.

Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Krankenhaushygiene (DGKH)

Weiterführend gilt unser Dank den Kolleginnen und Kollegen aus dem Vorstand der Sektion Hygiene in der ambulanten und stationären Kranken- und Altenpflege/ Rehabilitation.

Das Ziel der DGKH, eine bundeseinheitliche Weiterbildung zur „Fachkraft für Hygiene und Infektionsprävention“ zu implementieren, begrüßt die Pflegekammer Nordrhein-Westfalen sehr.

Unsere Anfrage, ob wir den schon entwickelten Rahmenlehrplan in unsere Weiterbildungsordnung integrieren dürften, wurde im Rahmen der Zielstellung umgehend bejaht.

Wir verweisen in der Weiterbildungsordnung der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen deshalb auf den Rahmenlehrplan der DGKH und werden die „Fachweiterbildung zur Hygienefachkraft“ durch die Fachweiterbildung zur „Fachkraft für Hygiene und Infektionsprävention“ ersetzen.

Zulassung, Durchführung und Prüfung erfolgt durch die Pflegekammer Nordrhein-Westfalen in Gänze nach den Vorgaben der DGKH, mit dem gemeinsamen Ziel, dass der Abschluss dieser Fachweiterbildung bundeseinheitlich geregelt wird, um die Qualifikation nach Europäischem und Deutschem Qualifikationsrahmen (EQR/DQR) der Niveau-Stufe 6 (Bachelor-Niveau) zu ermöglichen.

Einleitung

Ein Begründungsrahmen klärt in erster Linie auf. Er beleuchtet die Kernelemente aus Niederschriften wie Konzepten oder Gesetzen, schafft für diese ein einheitliches Verständnis und hebt deren Bedeutung hervor. Vor allem richtet er den Blick auf die Akteurinnen und Akteure des Geschehens. Damit kann ein Begründungsrahmen nie für sich allein stehen. Im vorliegenden Fall handelt es sich um einen pädagogisch-didaktischen Begründungsrahmen der Weiterbildungsordnung der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen und ihren Anlagen. Pädagogisch, weil er formale Qualifizierungsprozesse beruflicher Weiterbildungen thematisiert. Didaktisch, weil Bildungsmöglichkeiten auf Ebene des Lehrens und Lernens angesprochen werden, mit dem Ziel berufliche Handlungskompetenz zu fördern. Professionell Pflegende des Landes Nordrhein-Westfalen sind die unmittelbar Betroffenen dieser gesetzlichen Weiterbildungsregelung. Ihnen ist offen zu legen, wie die vielfältigen Entscheidungen zu Formulierungen in der Weiterbildungsordnung und seinen Anlagen getroffen wurden. Ziel ist, Begründungs- und Entscheidungsprozesse nachvollziehbarer zu machen, eine Akzeptanz der Weiterbildungsordnung und seiner Anlagen zu schaffen und insbesondere ein Verständnis für die Kompetenzorientierung der landesrechtlich geregelten Weiterbildungen zu fördern. Den Lesenden außerhalb der pflegerischen Berufsgruppe beziehungsweise Pflegenden jenseits der nordrhein-westfälischen Landesgrenzen eröffnet der pädagogisch-didaktische Begründungsrahmen einen Einblick in die Aufgaben und Arbeitsprozesse der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen. Dabei bedient sich die Weiterbildungsordnung den berufs- und berufsbildungspolitischen Vorgaben und Informationen auf europäischer, bundesweiter und nordrhein-westfälischer Ebene. Diese deduktive Vorgehensweise wird im ersten und zweiten Kapitel skizziert. Das dritte Kapitel ermöglicht einen tiefergehenden Einblick in (pflege)didaktische Prinzipien und versucht neues Denken in nordrhein-westfälischen Bildungsstätten für innovative Lern- und Bildungsprozesse in pflegerischen Weiterbildungen anzustoßen. Es bleibt zu hoffen, dass der zweite pädagogisch-didaktische Begründungsrahmen in der Bundesrepublik Deutschland, der per (heilberufsgesetzmäßigem Auftrag von Pflegeexpertinnen und Pflegeexperten geschrieben wurde, dies erfüllt.

Der Bildungsausschuss der ersten Wahlperiode (2022 – 2027) empfiehlt eine erste Evaluation mit eventuell notwendigen Überarbeitungen der Weiterbildungsordnung in der zweiten Wahlperiode der Kammerversammlung.

Inhaltsverzeichnis

Pädagogisch-Didaktischer Begründungsrahmen der Weiterbildungsordnung (WBO).....	1
Einleitung.....	2
1 Weiterbildungen in der Pflege.....	4
1.1 Europäischer Raum.....	4
1.2 Deutschland.....	4
1.3 Rheinland-Pfalz.....	5
1.4 Nordrhein-Westfalen.....	6
2 Pflegekammer Nordrhein-Westfalen.....	6
2.1 Bedeutung und Aufgaben.....	6
2.2 Bildungsausschuss für Aus-, Fort- Weiterbildung und Studium	6
2.3 Weiterbildungsordnung.....	7
3 Pädagogisch-didaktische Kernelemente der Weiterbildungsordnung	12
3.1 Leitideen und -ziele zur Konzeption von Weiterbildungen	13
3.2 Vom Handlungsfeld zur Moduleinheit.....	15
3.3 Rahmenvorgaben für Weiterbildungsstätten	17
3.4 Kompetenzorientierung.....	19
3.5 Fallbezogenheit und Praxisorientierung.....	21
4 Schlusswort.....	21
Literaturverzeichnis	23

1 Weiterbildungen in der Pflege

Der Begriff „Weiterbildung“ meint die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer verschiedenartig ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970, zitiert nach Bretschneider, 2007, S. 5). Diese Definition gilt zumindest in Deutschland als zentral und erscheint auch nach über 40 Jahren aktuell. Ihre Bedeutung jedoch hat sich gewandelt: In den siebziger Jahren stand fremdorganisiertes Lernen im Mittelpunkt (vgl. Bretschneider, 2007). Heute wird organisiertes Lernen vorrangig als selbstorganisiert verstanden (vgl. Kultusministerkonferenz, 2021). Weiterbildungen in der Pflege bedürfen zunächst einem Blick auf die eigene Disziplin: Der International Council of Nurses (ICN) (2002) definiert Pflege als eigenverantwortliche Versorgung und Betreuung von Menschen aller Altersgruppen, Familien oder Lebensgemeinschaften sowie Gruppen und sozialen Gemeinschaften, ob krank oder gesund, in allen Lebenssituationen, allein oder in Kooperation mit anderen Berufsangehörigen. Dabei schließt Pflege die Förderung der Gesundheit, Verhütung von Krankheiten und die Versorgung und Betreuung kranker, behinderter und sterbender Menschen ein. Pflege besitze weitere Schlüsselaufgaben: Wahrnehmung der Interessen und Bedürfnisse, Förderung einer sicheren Umgebung, Forschung, Mitwirkung in der Gestaltung von Gesundheitspolitik und Management des Gesundheitswesens und in der Bildung (vgl. ebd. zitiert nach Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe, 2007).

1.1 Europäischer Raum

Weiterbildungen in der Pflege sind auf europäischer Ebene höchst unterschiedlich gestaltet. Zentrale Ursache sind die verschiedenen Zugangsvoraussetzungen zur ersten Bildungsphase in der Pflege. Bereits 2012 waren in 24 von 27 Mitgliedstaaten der Europäischen Union zwölf Jahre Allgemeinbildung als Zugangsvoraussetzung zur vollen Pflegeausbildung Standard (vgl. Katholischer Pflegeverband e. V., 2012). Die erste Bildungsphase in der Pflege ist damit im europäischen Raum in der Regel ein generalistisch ausgerichtetes Hochschulstudium. Folglich ist die pflegerische Weiterbildungslandschaft in Europa gewöhnlich als akademische Qualifizierungsmaßnahme mit dem Fokus auf Spezialisierung (vgl. Waldhausen et al., 2014, Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2014) zu verstehen. Zentrale Fachgebiete und Kompetenzbereiche werden auf staatlicher Ebene geregelt. So bestimmen staatlich autorisierte Berufsorganisationen, z. B. die schon existierende Weiterbildungsordnung in Rheinland-Pfalz, die Mindestanforderungen zur Gestaltung von (Fach)Weiterbildungen und zum Kompetenzerwerb (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2014).

1.2 Deutschland

Die pflegerische Weiterbildungslandschaft in Deutschland erweist sich als heterogen. Sie baute bis 31.12.2019 auf drei Ausbildungsberufe auf: Gesundheits- und Krankenpflege, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege und Altenpflege. Das Pflegeberufegesetz (PflBG) regelt seit dem 01.01.2020 die Pflegeausbildung in Deutschland neu. Seit 2020 erhalten alle Auszubildenden zwei Jahre lang eine gemeinsame, generalistisch ausgerichtete Ausbildung, mit Wahl eines Vertiefungsbereichs in der praktischen Ausbildung. Danach setzen Auszubildende ihr drittes Ausbildungsjahr in der generalistischen Ausbildung fort (Abschluss: Pflegefachfrau oder Pflegefachmann) oder sie wählen den Schwerpunkt in der Pflege alter Menschen (Abschluss: Altenpflegerin oder Altenpfleger) oder der Versorgung von Kindern und Jugendlichen (Abschluss: Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerin oder Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger). Ergänzend zur beruflichen Pflegeausbildung wurde eine akademische Laufbahn in der Pflege eingeführt.

Nach wie vor öffnet sich der Zugang zur ersten Bildungsphase in der Pflege mit dem Abschluss einer zehnjährigen allgemeinen Schulbildung (vgl. § 11 PflBG). Die Regelung von Weiterbildungen in der Pflege, und damit auch der Zugang zu diesen Weiterbildungen, obliegt in Deutschland den Bundesländern. Föderalistisch werden formale und inhaltliche Mindestvorgaben für Fach- und

Funktionsweiterbildungen gesetzt. Zur Einordnung dieser beiden auf Länderebene geregelten Weiterbildungsarten ergeben sich folgende Definitionen als Orientierungshilfe (§ 2 WBO der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen):

„Eine Fachweiterbildung ist eine Weiterbildung, die Berufsangehörige [...] für ein bestimmtes pflegerisches Handlungsfeld über die Ausbildung hinaus qualifiziert und in den Kompetenzen spezialisiert [z. B. Weiterbildung zur Fachpflegeperson für Intensivpflege und Anästhesie; Weiterbildung zur Fachpflegeperson für psychische Gesundheit] und die zu einer Weiterbildungsbezeichnung führt.“

„Eine Funktionsweiterbildung ist eine Weiterbildung, die Berufsangehörige [...] für eine bestimmte Funktion und Aufgabe in Einrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens über die Ausbildung hinaus qualifiziert, in den Kompetenzen spezialisiert [z. B. Praxisanleitung] und zu einer Weiterbildungsbezeichnung führt.“

Landesrechtlich geregelte Weiterbildungen sind staatlich anerkannte Weiterbildungen. In den Bundesländern sind unterschiedliche Ministerien oder Behörden mit der Entwicklung entsprechender Weiterbildungs(ver)ordnungen in der Pflege betraut. Die berufenen Ausschüsse verpflichten sich, Empfehlungen organisationsbezogener oder bildungspolitischer Organisationen wie jene der Deutschen Krankenhausgesellschaft (DKG) oder des Deutschen Bildungsrates Pflege (DBR) aufzunehmen. Zusätzlich sind sie dazu aufgefordert Vorgaben auf Bundesebene wie Berufsgesetze (PflBG) oder Richtlinien des Gemeinsamen Bundesausschusses (G-BA) in die Entwicklungen der Weiterbildungen zu integrieren. Neben den staatlich anerkannten und landesrechtlich geregelten Fach- und Funktionsweiterbildungen existieren eine Vielzahl anderer Weiterbildungen. Diese orientieren sich zumeist am Versorgungsbedarf von Bevölkerungsgruppen in verschiedenen Lebenswelten, z. B. chronisch kranke Kinder, die ambulant versorgt werden oder Schlaganfallbetroffene in der Akutphase. Ihre Entwicklungen ergeben sich aus der Notwendigkeit heraus, dass in den Versorgungsbereichen fachspezifische Fähigkeiten bei Pflegenden vorliegen müssen. Sie sind in der Regel als Anpassungsweiterbildung (vgl. Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe, 2020) konzipiert.

Fachgesellschaften und Berufsverbände aus Pflege und Medizin formulieren zur Ausgestaltung dieser Weiterbildungen ihre Empfehlungen. Aktuelle Studienergebnisse zufolge, liegen inhaltliche und formale Heterogenitäten in den pflegerischen (Fort- und) Weiterbildungen unterhalb der landesrechtlich geregelten Ebene vor. Zur Sicherung von Qualitätsmindeststandards wird ein in sich schlüssiges und transparentes Fort- und Weiterbildungssystem gefordert, das sich an den Reformen des PflBG orientiert (vgl. Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e.V., 2017; Timmreck et al., 2017).

1.3 Rheinland-Pfalz

Rheinland-Pfalz ist das erste Bundesland in der Bundesrepublik Deutschland, das eine Landespflegekammer etabliert hat. Diese war gemäß Heilberufsgesetz (HeilBG, Land Rheinland-Pfalz 2014) in der Pflicht, eine Weiterbildungsordnung für ihre Kammermitglieder zu erstellen. Das Ministerium für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Demografie (MSAGD) des Landes Rheinland-Pfalz übernimmt gegenüber der Landespflegekammer die Rechtsaufsicht und unterstützt sie, Mindestanforderungen zur Gestaltung von Weiterbildungen und zum Kompetenzerwerb in zentralen Fachgebieten und Kompetenzbereichen der Pflege zu entwickeln. Gesetzlich ausformuliert spiegeln sich die Ergebnisse in der Weiterbildungsordnung der Landespflegekammer Rheinland-Pfalz vom 29. November 2017 wider. Die Weiterbildungsordnung löste das Landesgesetz über die Weiterbildung in den Gesundheitsfachberufen (GFBWBG) vom 17. November 1995 ab. In dieser waren die Fachweiterbildungen für (pädiatrische) Intensivpflege, operative Funktionsbereiche, Krankenhaushygiene, psychiatrische Pflege sowie ambulante Pflege und die Funktionsweiterbildungen für die Leitung einer Pflege- oder Funktionseinheit, Praxisanleitung, Pflegedienstleitung sowie Lehrtätigkeit für Gesundheitsfachberufe geregelt. Wesentliches inhaltliches Novum

der Weiterbildungsordnung ist die Abkehr von Fächerorientierung hin zu einer Handlungs- und Kompetenzorientierung.

1.4 Nordrhein-Westfalen

Nordrhein-Westfalen ist das vierte Bundesland in der Bundesrepublik Deutschland, welches eine Pflegekammer etabliert hat (die Pflegekammern in Niedersachsen und Schleswig-Holstein wurden wieder aufgelöst). Diese ist gemäß Heilberufsgesetz (HeilBerG, Land Nordrhein-Westfalen, 2000) in der Pflicht, eine Weiterbildungsordnung für ihre Kammermitglieder zu erstellen (vgl. Kapitel 2.2). Das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (MAGS) des Landes Nordrhein-Westfalen übernimmt gegenüber der Pflegekammer die Rechtsaufsicht und unterstützt sie, Mindestanforderungen zur Gestaltung von Weiterbildungen und zum Kompetenzerwerb in zentralen Fachgebieten und Kompetenzbereichen der Pflege zu entwickeln. Gesetzlich ausformuliert spiegeln sich die Ergebnisse in der Weiterbildungsordnung der Pflegekammer-Nordrhein-Westfalen vom 21.09.2023 wider. Die Weiterbildungsordnung löst die Weiterbildungs- und Prüfungsverordnung für Pflegeberufe (WBVO-Pflege-NRW) ab. In dieser waren die Fachweiterbildungen für Intensivpflege und Anästhesie, Operationsdienst sowie psychiatrische Pflege geregelt. Wesentliches inhaltliches Novum der neuen Weiterbildungsordnung ist, wie in Rheinland-Pfalz, die Abkehr von der Fächerorientierung hin zu einer Handlungs- und Kompetenzorientierung (vgl. Anlage I).

2 Pflegekammer Nordrhein-Westfalen

Die Pflegekammer Nordrhein-Westfalen ist eine Körperschaft des öffentlichen Rechts (KdöR). Wesentliches Organ pflegepolitischer Arbeit ist die Kammerversammlung mit 60 Mitgliedern. Die nordrhein-westfälischen Pflegenden haben sie am 31. Oktober 2022 zur beruflichen Interessenvertretung gewählt. Nach Festlegung der Hauptsatzung bestimmte die Kammerversammlung im Februar 2023 einen elfköpfigen Vorstand, inklusive Kammerpräsidentin und Kammer-vizepräsident.

2.1 Bedeutung und Aufgaben

Die Pflegekammer Nordrhein-Westfalen als größte Heilberufskammer Deutschlands versteht sich als berufsständische Vertretung ihrer Mitglieder. Ihre Aufgabe als Interessenvertretung spiegelt sich in intensiven Dialogen mit politischen Vertretern, Berufsverbänden, Gewerkschaften, Kostenträgern, Arbeitgebenden und weiteren Institutionen beziehungsweise Personen auf Landes- und Bundesebene sowie im internationalen Raum wieder. Die Pflegekammer Nordrhein-Westfalen schafft rechtliche Grundlagen und beeinflusst Aspekte der Pflegeleistungserbringung. Ihre Aufgaben konstituieren sich zum einen aus dem Heilberufsgesetz (HeilBerG) und zum anderen aus Themen, die in der Kammerversammlung als Interessen der Kammermitglieder festgelegt wurden. Die Aufgaben werden in Ausschüssen und Arbeitsgruppen bearbeitet. 2023 existieren die Ausschüsse Recht, Finanzen und Bildung, die aus gewählten Mitgliedern der Kammerversammlung bestehen.

2.2 Bildungsausschuss für Aus-, Fort- Weiterbildung und Studium

Das Heilberufsgesetz (HeilBerG) in Nordrhein-Westfalen sieht es als Aufgabe der Landeskammern, die berufliche Fort- und Weiterbildung der Kammermitglieder zu regeln und zu fördern (vgl. § 6 Abs. 4 HeilBerG, Nordrhein-Westfalen, 2000). Als weitere Aufgaben ergeben sich unter anderem, ein Weiterbildungsregister aufzustellen und fortzuschreiben sowie Anpassungslehrgänge und Eignungsprüfungen im Weiterbildungsbereich zu organisieren. Es obliegt den Kammern, Fortbildungsveranstaltungen zu zertifizieren und Nachweise von Fort- und Weiterbildungen sowie fachlicher Qualifikationen zu erfassen und weiterzuleiten. Pflicht der Kammern ist es eine Weiterbildungsordnung zu erstellen (vgl. § 6 Abs. 1 HeilBerG, Nordrhein-Westfalen, 2000). Mit dieser Aufgabe hat die Pflegekammer Nordrhein-Westfalen die Ausschüsse Bildung und Recht betraut, wobei sich ersterer mit der inhaltlich-didaktischen und letzterer

mit der formaljuristischen Perspektive auseinandersetzt. Der Ausschuss für Bildung setzt sich aus zwölf Mitgliedern zusammen. Sie kommen aus (hoch-)schulisch-pflegerischen Weiterbildungsbereichen und der direkten (Fach-)Pflege. Der Ausschuss wählt aus seinen Reihen einen Vorsitzenden und seine Stellvertreterin. Neben den aufgeführten, durch das HeilBerG bestimmten, Aufgaben erreichen die Ausschussmitglieder zahlreiche Anfragen, z. B. zu Sprachanerkennungsprüfungen, Anerkennung absolvierter Fort- und Weiterbildungen in anderen Bundesländern beziehungsweise Mitglied- oder Vertragsstaaten sowie zur Einbindung in die Entwicklung von Fort- und Weiterbildungen mit dem Ziel der staatlichen Anerkennung. Ein weiterer Teil der Ausschussarbeit fließt in die externe Kommunikation mit Landesministerien, berufs- und bildungspolitischen Gremien sowie Fachgesellschaften.

2.3 Weiterbildungsordnung

Die Weiterbildungsordnung vom 21. September 2023 umfasst einen Begründungsrahmen, 41 Paragraphen und drei Anlagen. Sie wurde von der Kammerversammlung der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen verabschiedet. Der Gesetzestext beschäftigt sich mit formalen Aspekten wie Zugang zu Weiterbildungen, Führen der Weiterbildungsbezeichnung, Zulassung von Weiterbildungen und Weiterbildungsstätten sowie die Anerkennung erfolgter Weiterbildungen aus anderen Bundesländern oder Mitglied- oder Vertragsstaaten. Die Pflegekammer Nordrhein-Westfalen und ihre Prüfungsstelle erhält hier eine zentrale Bedeutung, da die bisherige Zuständig von den fünf Bezirksregierungen in Nordrhein-Westfalen zu einer einzigen zentralen Verantwortung wechselt.

Im Gesetzestext werden zudem inhaltliche Aspekte wie Ziele, Arten, Inhalte, Formen und Prüfungen von Weiterbildungen aufgeführt. Die Anlagen der Weiterbildungsordnung verweisen auf jene Weiterbildungen, die bisher landesrechtlich neu geregelt wurden (Anlage I), Mustervorlagen vorhalten (Anlage II) und Kriterien zur Zulassung von Weiterbildungsstätten und Weiterbildungen vorgeben (Anlage III). Die Weiterbildungsordnung zum 01. Januar 2024 in Kraft.

Aus diesem Begründungsrahmen sind insbesondere die zukünftigen Herausforderungen beruflicher Pflege und ein sich daran orientierendes Weiterbildungskonzept aufzugreifen. Die Zukunft der Pflege in Deutschland liegt in der generalistischen Pflegeausbildung, durch die (hoch)schulische Pflegeauszubildende lernen, sich an den originären Pflegeaufgaben entlang des Pflegeprozesses in verschiedenen Pflegeumfeldern und in Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Menschen(gruppen) entweder in direkter Pflegebeziehung oder zum Zwecke gemeinsamen therapeutischen Wirkens zu orientieren. Das erforderliche hohe Maß an Flexibilität im professionell-pflegerischen Handeln beziehungsweise die notwendige Breite an Pflegefachwissen bilden die Basis für (hoch)schulische Weiterbildungen, die durch Spezialisierung gekennzeichnet sind. Besondere Pflegeumfelder und vulnerable Personen(gruppen) benötigen Pflegenden, die vor dem Hintergrund komplexer, teilweise kritischer Lebenssituationen differenziert und umfassend Pflegebedürftigkeit einschätzen und daraus bedarfsgerechte pflege-therapeutische Angebote ableiten, durchführen und bewerten. Fachweitergebildete Pflegenden der Zukunft sind Spezialistinnen und Spezialisten, die selbstständig zu klinischen Entscheidungen kommen, diese im Therapeutenkreis diskutieren und ihren Beitrag zu Gesundheitsförderung, (Wieder)Erlangung stabiler Lebensumstände oder würdevollen Sterbens leisten. Die Ansprüche an Pflegenden der Funktionsweiterbildungen sind vergleichbar. Von ihnen wird verlangt, Menschen(gruppen) in Lern- und Arbeitsprozessen zu begleiten und zu führen, prozessuale und organisationale Herausforderungen anzugehen, selbstständig Entscheidungen zu treffen und diese in Zusammenarbeit mit anderen Gesundheitsfachberufen und verschiedenen Ebenen der eigenen Berufsgruppe zu vertreten. Fachkompetenz spielt in den spezialisierten Weiterbildungen der Zukunft weiterhin eine große Rolle (vgl. Kapitel 3.4). An den Erfordernissen der Pflegepraxis ausgerichtet ist es ein Kapital, das sich mit zahlreichen Fähigkeiten wie Kommunikation, Beziehungsgestaltung, Problemlösung und Reflexion verbindet. Besonders der Einsatz lebenserhaltender und -erleichternder Technologien und die Potentiale von Beratung und Edukation sind Aspekte, die in Weiterbildungen der Zukunft eine besondere Berücksichtigung erhalten.

Die Funktion eines pädagogisch-didaktischen Begründungsrahmens macht es erforderlich, ausgewählte Aspekte des Gesetzestextes mit seinen Anlagen zu erläutern:

Die Weiterbildungsordnung regelt Fach- und Funktionsweiterbildungen, das heißt, sie macht hierzu formale und inhaltliche Vorgaben. Sollen Weiterbildungsteilnehmende die Weiterbildungsbezeichnung nach der Weiterbildungsordnung vom 24. Oktober 2023 erhalten, müssen sie ab 01. Januar 2024 entsprechend weitergebildet werden. Nach dieser Weiterbildungsordnung werden folgende Fachweiterbildungen neu geregelt (Stand: September 2023): Intensivpflege und Pflege in der Anästhesie, Pädiatrische Intensivpflege und Pflege in der Anästhesie, psychische Gesundheit und Praxisanleitung. Die Weiterbildung Operationsdienst wird aus der auslaufenden Weiterbildungsverordnung des Landes und die Weiterbildung Hygiene und Infektionsprävention von der Deutschen Gesellschaft für Krankenhaushygiene ohne Veränderungen übernommen.

Die Fachweiterbildung „Operationsdienst“ wird vorerst von der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen nicht neu geregelt, sondern nach alter Landesverordnung in die Weiterbildungsordnung der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen übernommen.

Die Kammerversammlung setzt sich in dieser Wahlperiode zum Ziel, sich mit der Fortführung der Fachweiterbildung für den Operationsdienst sowie der Fachweiterbildung für die Pflege in der Anästhesie auseinanderzusetzen. Beide Tätigkeitsfelder stehen in Konkurrenz zu den neuen bundeseinheitlich (seit 1. Januar 2022) geregelten Ausbildungsberufen der Operationstechnischen/Anästhesietechnischen Assistentin (OTA/ATA) und des Operationstechnischen/Anästhesietechnischen Assistenten. Die OTAs sind inzwischen fest etabliert (vgl. BT-Drs. 19/13825, S. 1), die ATAs auf dem Weg dahin.

Bisher erfolgte keine berufsrechtliche Definition des Aufgabenbereiches der OP-Fachpflege zur Abgrenzung gegen die grundständige OTA-Ausbildung. Dies kann durch die Pflegekammer Nordrhein-Westfalen auf Grund der ihr übertragenen Befugnisse erstmals erfolgen.

Die Landesarbeitsgemeinschaft der Weiterbildungsstätten für den Operationsdienst in Nordrhein-Westfalen ist dazu eingeladen in der Arbeitsgruppe „vorbehaltene Tätigkeiten“ der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen mitzuarbeiten. Diese Arbeitsgruppe hat es sich zum Ziel gesetzt, bis Ende 2023, eine erste Stellungnahme zu vorbehaltenen Tätigkeiten zu erarbeiten, die wiederum eine Neuregelung der Fachweiterbildung für den Operationsdienst implizieren könnte.

Weitere landesrechtlich zu regelnde Weiterbildungen z. B. Notfallpflege, Pflege in der Endoskopie oder Pflege in der Onkologie, werden in der Wahlperiode folgen (Stand: September 2023). Die noch zu regelnden Weiterbildungen werden bezüglich ihrer Anzahl offen gedacht.

Die Konzeption der in den Anlagen der Weiterbildungsordnung aufgeführten Weiterbildungen erfolgt(e) einheitlich und im Kern induktiv. Näheres erläutert Kapitel 3.2. Abschließend ist zu konstatieren, dass die Weiterbildungsordnung noch keine Aussagen zu hochschulischen Weiterbildungen trifft. Gemeinsam mit dem zuständigen und weiteren Landesministerien sowie den nordrhein-westfälischen Hochschulen mit Pflegestudiengängen steht der Ausschuss für Bildung in Vertretung der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen Entwicklungen, hochschulische Weiterbildungen zu konzipieren und zu verorten, wohlwollend gegenüber. Dabei kann es sich prospektiv um konsekutive sowie weiterbildende Master-Studiengänge und um tertiär zertifizierte Weiterbildungen (z. B. in Form von Hochschulzertifikatskursen) handeln (vgl. Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe, 2020).

- Ziel der in der Weiterbildungsordnung geregelten Weiterbildungen ist, Kenntnisse, Erfahrungen und Fertigkeiten zu erwerben, die über die pflegerische Grundausbildung hinausgehen und zu relevanten Kompetenzen für eine erweiterte Berufsausübung führen, auch im Rahmen der Heilkunde. Neue berufliche Möglichkeiten in den verschiedenen Handlungsfeldern der Pflege eröffnen sich. Damit trägt die Pflegekammer Nordrhein-Westfalen den berufspolitischen Forderungen Rechnung, dass sich Weiterbildungen auf nachvollziehbare Handlungen oder Zielgruppen beziehen und ein Kompetenz-niveau erreichen wird, das den Anforderungen dieser entspricht. Es wird gewährleistet, dass sich Weiterbildungen an sich wandelnde pflegewissenschaftliche Erkenntnisse und Innovationen sowie stetig verändernde und steigende Anforderungen im Pflegeberuf- auch bezüglich der interdisziplinären Zusammenarbeit- anpassen. Bildungswege von Individuen sind in erster Linie prozessorientiert, das heißt, sie richten sich an deren persönlicher und beruflicher Lebensgestaltung aus. Weiterbildungsstätten muss es gelingen, zeitnah auf Bildungsbedarfe zu reagieren. Berufsangehörige benötigen eine qualifizierte Beratung, um ihre Entwicklungsmöglichkeiten im Sinne von Berufskarrieren und das mit den Weiterbildungen verbundene Systemwissen überblicken zu können (vgl. Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe, 2020; Kultusministerkonferenz, 2021). Damit folgen moderne Bildungsstätten und ihre Weiterbildungen dem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ruf nach lebenslangem Lernen, der sich im Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmen (EQR, DQR) für lebenslanges Lernen widerspiegelt (vgl. Kultusministerkonferenz, 2021; Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe, 2020). Lebenslanges Lernen umfasst in diesem Sinne formales (zielgerichtetes), non-formales (intentionales) und informelles (Freizeit)Lernen (vgl. Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe, 2020). Aktuelle und zukünftige Aufgabe der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen wird es sein, diese drei Lernformen (weiter) auszugestalten sowie formal zu erfassen, mit Creditpoints (Leistungspunkten) zu versehen (vgl. ECVET in Europäische Union, 2009) und damit einen Beitrag zu leisten, Berufskarrieren durchlässig zu gestalten und somit zu vereinfachen.
- Nach der Weiterbildungsordnung geregelte Weiterbildungen werden in jedem Fall als Präsenzzununterrichtangebote (§ 5 Abs. 2 WBO Nordrhein-Westfalen) verstanden. Präsenzzeit im Verständnis der Weiterbildungsordnung bezeichnet die Zeit, welche die Teilnehmenden während ihrer Weiterbildung für die, von der Weiterbildungsstätte gelenkten, theoretischen Stunden aufwenden. Der Lern-/Lehrprozess findet beim gleich-zeitigen Vermitteln und Erarbeiten von Inhalten im Plenum vor Ort statt. Dabei ist zu beachten, dass im Rahmen der Weiterbildungen der überwiegende Anteil (51 %) der Vermittlung im Kursgeschehen (face-to-face) durchzuführen ist.

*„Sowohl professionelle Pflegeprozesse als auch Bildungsprozesse sind untrennbar mit der unmittelbaren Interaktion von Menschen in face-to-face-Situationen verbunden. Eine ausschließlich virtuelle Auseinandersetzung mit Weiterbildungszielen und -gegenständen – etwa in Fernlehrgängen – kann die in unmittelbaren Interaktionssituationen zu erwerbenden und weiterzuentwickelnden Kompetenzen nicht ersetzen. Bildungsprozesse fordern viel-mehr stets ein persönliches Sich-aufeinander-Einlassen der Lehrenden in der Weiterbildung und der Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer sowie der Lehrenden und der Lernenden untereinander“
(Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe, 2020: 20).*

Die Präsenzzeit wird abgegrenzt von der Selbstlernzeit, die z. B. für die selbstorganisierte und eigenverantwortliche Erarbeitung und Vertiefung von Weiterbildungsinhalten aufgewendet wird. Dazu gehören Zeit für Vor- und Nachbereitung von Lehrstoffen, Lektüre, Prüfungsvorbereitung und-aufwand, einschließlich Modul- und Abschlussarbeiten etc. Die für die Präsenzzeit und die Selbstlernzeit angenommene Zeit findet Eingang in die Berechnung des Workload, welcher als Grundlage für die Zuordnung von Creditpoints zu Modulen fungiert (§ 2 Abs. 6 WBO). Damit wird in dieser Weiterbildungsordnung eine Abkehr vom fremdorganisierten hin zum

selbstorganisierten Lernen gewährleistet (vgl. Kapitel 1, Kultusministerkonferenz, 2021; Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe, 2020).

- Der Aufbau der in der Weiterbildungsordnung geregelten Weiterbildungen folgt dem Modularisierungsprinzip. Hierfür wird ein Modul definiert als „eine inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit, die sich aus verschiedenen Lehrveranstaltungen zusammensetzen kann. Es ist qualitativ (Inhalte) und quantitativ (Leistungspunkte) beschreibbar und muss bewertbar (Prüfung) sein“ (§ 2 WBO Nordrhein-Westfalen).

Die gewählte Struktur fördert die Durchlässigkeit und Flexibilität von Bildungsbiografien. Das entspricht dem Prinzip eines „Baukastenmodells“ (vgl. Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe, 2020). Die Module bewegen sich auf mehreren Ebenen, welche in der Regel aufeinander aufbauen. Ihre inhaltliche Ausgestaltung obliegt den Weiterbildungsstätten auf der Grundlage obligater Rahmenvorgaben (vgl. Kapitel 3.3). Sie sichern für die jeweilige Weiterbildung eine Vergleichbarkeit zwischen den durch die Pflegekammer Nordrhein-Westfalen zugelassenen Weiterbildungsstätten und ein Mindestmaß an Qualität, insbesondere für die unter Kapitel 3 aufgeführten pädagogisch-didaktischen Kernelemente. Das Medium, in dem das konkrete curriculare Vorgehen von den Weiterbildungsstätten fixiert wird, stellt das Modulhandbuch dar. Es ist der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen aus oben genannten Gründen zur Genehmigung der Durchführung der jeweiligen Weiterbildung vorzulegen. Die Weiterbildungsordnung regelt die Modul- und Abschlussprüfungen, welche eine Zusammenschau aller in der Weiterbildung erworbenen Kompetenzen ermöglicht. Der Weiterbildungsteilnehmende präsentiert sein fall-beziehungsweise situationsbezogenes Wissen und beweist anhand seiner Darlegungen den Erwerb der für die jeweilige Weiterbildung speziell notwendigen Kompetenzen. Im Vordergrund steht die Begründung eines professionell-pflegerischen Vorgehens, das sich gleichermaßen an Wissenschaft und Situation orientiert, Beziehungsarbeit und persönliche Kompetenzen in den Vordergrund stellt und den Weiterbildungsteilnehmenden als selbständig handelnde und im interdisziplinären Prozess mitverantwortliche Person darstellt. Es geht um Haltung (vgl. Hundenborn, 2006), aus der heraus Weiterbildungsteilnehmende beweisen, dass sie mit komplexen und anspruchsvollen Anforderungen und Belastungen spezifischer Pflegesituationen umgehen können. Für die Fachweiterbildungen existiert die praktische Prüfung als Abschlussprüfung in deren Rahmen die Weiterbildungsteilnehmenden ihre Handlungskompetenz unter Beweis stellen. Diese präsentiert sich als

„Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz“ (Kultusministerkonferenz, 2021: 30; vgl. § 2 WBO Nordrhein-Westfalen).

- Weiterbildungsstätten dürfen eine nach der Weiterbildungsordnung geregelte Weiterbildung erst dann anbieten, wenn sie von der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen zugelassen sind. Zuvor müssen die Anforderungen eines Kriterienkatalogs (Anlage III) erfüllt werden, welcher die Zulassungskriterien für Weiterbildungsstätten beinhaltet. Diesen hat die Pflegekammer Nordrhein-Westfalen erstellt. Der Kriterienkatalog regelt die Anzahl von Weiterbildungsteilnehmenden pro Leitung der Weiterbildung beziehungsweise pro Praxisanleitenden, während die Weiterbildungsordnung das Zahlenverhältnis der weiterzubildenden Personen zu fachlich geeigneten Lehrpersonen regelt. Damit soll die Betreuung der Teilnehmenden während einer Weiterbildungsmaßnahme sichergestellt werden. Deutlich wird, dass neben der Fachlichkeit sowohl der Leitung der Weiterbildungsstätte als auch der Weiterbildungsmaßnahme die pädagogische Befähigung notwendig ist. Nur dadurch können die Teilnehmenden personen- und

situationsangemessen begleitet werden. Insbesondere stellen die Leitenden und Lehrenden der Weiterbildungsstätten sicher, dass sie

- auf der Basis pflagedidaktischer Ansätze eine förderliche Lernumgebung gestalten, in der selbstorganisierte Lernprozesse möglich sind. Die Lehrenden fördern die Selbstreflexion der Weiterbildungsteilnehmenden und leisten damit einen Beitrag zum lebenslangen Lernen für professionell-pflegerisches Handeln.
- den Weiterbildungsteilnehmenden den dialektischen Zusammenhang zwischen wissenschaftsfundiertem Regelwissen und fall- wie situationsorientierter Arbeit im Pflegealltag aufzeigen und sie befähigen, Herausforderungen spezifischer Pflegesituationen zu bewältigen.
- sozial und kommunikativ kompetent den Weiterbildungsteilnehmenden in den verschiedenen Bildungssituationen begegnen, sie begleiten und auf individuelle Fragen, Stärken und Probleme angemessen eingehen.

Der Kriterienkatalog (Anlage III) der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen wird den Weiterbildungsstätten für die Beantragung der Zulassung der Weiterbildungsstätte von der Geschäftsstelle zur Verfügung gestellt. Er unterstreicht die Forderung nach einer förderlichen Lernumgebung, indem beispielsweise die Kursgröße maximal 25 Weiterbildungsteilnehmenden betragen darf sowie Bildung in entsprechend geeigneten Räumen und mit angemessenen Lernmaterialien geschehen muss. Zudem weist der Kriterienkatalog darauf hin, dass die praktische Weiterbildung in der Verantwortung der Weiterbildungsstätten liegt. Ihre Anteile sollen auf Theorie und Berufspraxis aufbauen und miteinander verknüpft werden (vgl. Kapitel 3.6). Erst in der Pflegepraxis mit all ihrer Komplexität und Spezifität, zeigt sich, ob die Lernenden die angestrebte Handlungskompetenz der Weiterbildung (z. B. zu (ethischen) Entscheidungsfindungsprozessen und Umgang mit kulturellen und forschungsorientierten Fragen) (vgl. Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe, 2015), tatsächlich entwickelt haben. Da die Pflegepraxis (anders als ein Skills Lab) einen ungeschützten Raum darstellt, benötigen die Weiterbildungsteilnehmenden Lehrende und Praxisanleitende aus den spezifischen Pflegeumfeldern als kontinuierliche Ansprechpersonen. Der Kriterienkatalog gibt vor, dass sich die Weiterbildungsstätte zu einer angemessenen Anzahl an Praxisbegleitungen pro Weiterbildungsteilnehmende verpflichtet. Gleichzeitig verpflichtet sich die Trägerin oder der Träger der praktischen Weiterbildung zu einer Umsetzung von mindestens zehn Prozent Praxisanleitung im Umfang der praktischen Weiterbildung. Zentrales Anliegen der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen ist bei diesen Vorgaben, dass Weiterbildungsteilnehmende bei der Erweiterung von Kompetenzen als Kennzeichen beruflichen Handelns von Pflegespezialistinnen und Pflegespezialisten (vgl. Kapitel 1.1, 1.2; ebd.) in ihren praktischen „Probelaufen“ unterstützt und bis zur (nahezu) vollständigen Ausprägung ihrer beruflichen Handlungskompetenz gefördert werden. Der Arbeitsort soll zunehmend als Lernort fungieren.

Die Pflegekammer Nordrhein-Westfalen regelt als berufsständische Vertretung die Interessen ihrer Kammermitglieder (vgl. Kapitel 2). Pflegende, die ihre dreijährige Ausbildung absolviert haben, möchten sichergehen, dass sie sich für eine hochwertige, staatlich geregelte Weiterbildung entschieden haben, welche Bildungskarrieren erleichtert und eine Kompetenzerweiterung ermöglicht. An dieser Stelle hat die Pflegekammer Nordrhein-Westfalen eine Prüffunktion. Neben der Zulassung der Weiterbildungen, Weiterbildungsstätten und Weiterbildungsbezeichnungen sowie der Überprüfung von Leitungspersonen und Lehrenden, kann sie als Ermöglicherin z. B. im Rahmen von Modellweiterbildungen agieren. Dies wäre der Fall, wenn gesetzliche, organisationale oder fachliche Veränderungen oder Erfordernisse deutlich werden, welche die Pflegepraxis unmittelbar betreffen. Zusätzlich können sich curriculare und didaktische Innovationen ergeben, die es im Weiterbildungsbereich angemessen zu erproben gelte.

Von ihrer Gesamtverantwortung für die Weiterbildungsordnung macht die Pflegekammer Nordrhein-Westfalen beispielsweise im Rahmen der Besetzung des Prüfungsausschusses Gebrauch. Eine weitere

wichtige Funktion der Pflegekammer Nordwestfalen ist ihrer Anerkennungsfunktion, beispielsweise von bereits absolvierten Modulen einer noch nicht abgeschlossenen Weiterbildung oder von bereits absolvierten Weiterbildungen in anderen Bundesländern oder Mitglied- oder Vertragsstaaten. Zur Durchführung dieser Aufgaben wird mit Inkrafttreten der Weiterbildungsordnung eine Prüfungsstelle eingerichtet. Sie bildet eine Organisationseinheit der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen, innerhalb derer An gelegenheiten zur Weiterbildung der Pflegeberufe im Rahmen von § 54 bis § 58 HeilBerG (vgl. Nordrhein-Westfalen 2000) bearbeitet werden. Sie wird für die in der Weiterbildungsordnung geregelten Weiterbildungen verantwortlich sein (vgl. §§ 1, 2 und 12 WBO Nordrhein-Westfalen) und unter anderem Vorleistungen auf zu absolvierende Module sichten, Prüfungen und deren Ausschüsse organisieren und bei Ordnungsverstößen das Führen einer Weiterbildungsbezeichnung überprüfen und ggf. zurückzunehmen.

3 Pädagogisch-didaktische Kernelemente der Weiterbildungsordnung

Die gesetzlichen Formulierungen zu den landesrechtlich geregelten Weiterbildungen in der Pflege in Nordrhein-Westfalen bauen auf ein Bildungs- und Pflegeverständnis auf, das sich in den zahlreichen Sitzungen und Arbeitstreffen der Mitglieder des Bildungsausschusses und durch das Zusammentreffen mit weiteren Akteurinnen und Akteuren konstituiert hat (vgl. Kapitel 2.2 und 3.2). Im Bildungsverständnis spiegeln sich Implikationen vergangener und zeitgenössischer Philosophinnen und Philosophen, Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler etc., z. B. die Forderungen nach selbständigem Denken (Immanuel Kant, 1724-1804), kategorialer Bildung (Wolfgang Klafki, 1927-2016), Ermöglichung lebenslangen Lernens (Rolf Arnold, *1952), systematischer Einübung beruflicher Gestaltungskompetenzen (Felix Rauner, *1941) und zur Subjektentfaltung (Wilhelm von Humboldt 1767-1835) wider. Hinzu kommen Einflüsse pflegedidaktischer Werke wie die Orientierung am Leibsubjekt als handelndes und kreatives Subjekt (Roswitha Ertl-Schmuck, *1954), einen Perspektivenpluralismus zulassenden interaktiven Unterricht (Ingrid Darmann-Finck, *1964), das dialektische Prinzip von Handeln, Denken, Tun und Erkennen im situierten Lernen (Elisabeth Holoch, *1956) und das Prinzip der Fallbezogenheit zum Erwerb von Handlungskompetenz (Gertrud Hundenborn, *1953). Das der Weiterbildungsordnung zugrunde gelegte Pflegeverständnis folgt in weiten Teilen der Pflegedefinition des International Council of Nurses (vgl. Kapitel 1). Diese Ausrichtung wird durch das PflBG bestätigt:

„Pflege [...] umfasst präventive, kurative, rehabilitative, palliative und sozial-pflegerische Maßnahmen zur Erhaltung, Förderung, Wiedererlangung oder Verbesserung der physischen und psychischen Situation der zu pflegenden Menschen, ihre Beratung sowie ihre Begleitung in allen Lebensphasen und die Begleitung Sterbender. Sie erfolgt entsprechend dem allgemein anerkannten Stand pflegewissenschaftlicher, medizinischer und weiterer bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse auf Grundlage einer professionellen Ethik. Sie berücksichtigt die konkrete Lebenssituation, den sozialen, kulturellen und religiösen Hintergrund, die sexuelle Orientierung sowie die Lebensphase der zu pflegenden Menschen. Sie unterstützt die Selbstständigkeit der zu pflegenden Menschen und achtet deren Recht auf Selbstbestimmung“ (§ 5 Abs. 2 PflBG).

Da die Pflegeberufe in Nordrhein-Westfalen zu den Heilberufen gehören (vgl. § 1 Abs. 3 HeilBerG), ergibt sich ein besonderer Fokus auf die im Pflegeberufegesetz formulierten Aussagen zur Ausübung heilkundlicher Tätigkeiten (vgl. § 14 PflBG, inhaltlich Heilkundeübertragungsrichtlinie, Bundesministerium für Gesundheit, 2011). Die erweiterten Kompetenzen, die zur Ausübung heilkundlicher Tätigkeiten vermittelt werden, obliegen dem im pädagogisch-didaktischen Begründungsrahmen vertretenen Verständnis nach der Weiterbildung (vgl. Kapitel 1, 1.2 und 2.3). Es scheint sich die Möglichkeit zu ergeben, die noch zu entwickelnden standardisierten Module zur Übertragung heilkundlicher Tätigkeiten nach § 14 PflBG

auch Personen mit abgeschlossener Pflegeausbildung innerhalb von Weiterbildungen anbieten zu können (vgl. § 14 Abs. 7 PflBG, Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2017; Präambel, Deutscher Bundestag, 2016). Dies wird vom Bildungsausschuss begrüßt.

Zu den Heilberufen zu gehören bedeutet für das im pädagogisch-didaktischen Begründungsrahmen vertretene Pflegeverständnis, sich als Berufsangehörige zu fühlen, welche eigenständig Entscheidungen treffen und therapeutisch (mit)wirken dürfen. Neben diesen eher „handfesten“ Formulierungen gilt es, auf wesentliche der Pflege innewohnende Aspekte hinzuweisen:

„Pflegearbeit realisiert sich in einem Arbeitsbündnis mit den zu Pflegenden in ihrem lebensweltlichen Kontext, sie ist dabei geprägt durch eine asymmetrische, Nähe und Distanz ausbalancierende, interaktionsorientierte und kommunikative Zugangsweise [...]“ (Friesacher, 2015, S. 202).

Die vorliegende Definition verweist auf den identitätsstiftenden Kern der Pflege (vgl. Friesacher, 2008). Die bis hierhin getätigten Aussagen illustrieren das Bildungs- und Pflegeverständnis, welches den Bildungsausschuss in seiner Arbeit leitete. Eine Querverbindung beider Verständnisse gelingt mit dem Aufzeigen der dem Bildungs- und Pflegehandeln innewohnenden unauflösbaren Spannungsverhältnisse, unter anderem zwischen Institution und Lehrenden beziehungsweise Institution und Pflegenden. Diese Antinomien haben die Ausgestaltung des Modularisierungskonzepts in seinen theoretischen und praktischen Elementen methodisch und inhaltlich besonders geprägt (vgl. Kapitel 3.1).

3.1 Leitideen und-ziele zur Konzeption von Weiterbildungen

Jede in der Weiterbildungsordnung geregelte Weiterbildung wird nach den vereinbarten Leitideen und -zielen konzipiert. Dies sichert ein diesbezügliches einheitliches Vorgehen. Zunächst muss geklärt werden, welchen Bildungsauftrag eine Weiterbildung hat und welche Kompetenzen (vgl. Kapitel 3.4) in ihrem Rahmen entwickelt werden können. Deutlich werden muss der Mehrwert der Weiterbildungen, die sie gegenüber Pflegeausbildungen gemäß deren Ausbildungszielen (§ 5 PflBG) besitzen. Ihr Fokus sitzt auf der beruflichen Weiterentwicklung. Ausgangspunkt der Weiterbildungen bildet insbesondere die Fähigkeit der Pflegenden, Pflege von Menschen selbständig, umfassend und prozessorientiert zu gestalten. Daneben sind weitere Fähigkeiten zu beachten, die durch den Ausbildungsabschluss als erreicht vorausgesetzt werden. Dieses Ausbildungswissen soll in der Weiterbildungsmaßnahme zunächst im eigenen Können reflektiert und aktualisiert werden. Danach werden Themen der Ausbildung erweitert, vertieft und führen zu einem auf die Ausbildung aufbauenden generalisierten Pflegewissen und-können. Diesen formulierten Leitideen folgen die Leitziele als normative Vorgaben zur Konzeption der Weiterbildungen gemäß der Weiterbildungsordnung der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen. Sie beziehen sich auf gesetzliche Vorgaben (PflBG), curriculare Empfehlungen (vgl. Elsbernd & Bader, 2017), Prinzipien professionellen Handelns, gekennzeichnet durch spezifische Inhalte, vorgegebene Strukturen und systematische Problemlösungs- und Beziehungsprozesse (vgl. Oevermann zus.fassd., zit. nach Weidner, 2011), Antinomien des Lehrenden sowie pflegerischen Handelns und didaktischen Prinzipien (vgl. Kapitel 3, 3.4 und 3.5). Die Module in den Funktions- und Fachweiterbildungen gemäß Weiterbildungsordnung der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen folgen einer

- Wissenschaftsorientierung. Pflegewissen konstituiert sich aus vor allem aus deren originären Aufgabenfeldern und wird insbesondere im Rahmen der Pflegewissenschaften aufgedeckt, systematisiert, eingeordnet und dem Praxisfeld zur Verfügung gestellt. Einer besonderen Bedeutung im professionellen pflegerischen Handeln kommt dabei einer geeigneten Verknüpfung zwischen universellem Regelwissen und hermeneutischem Fall-verstehen zu.
- Persönlichkeitsorientierung. Bildungs- und Pflegehandeln bezieht sich stets auf jene Person(en) (Lernende, Pflegebedürftige), für die ein Handlungsauftrag (Bildungs- beziehungsweise pflegerischer Auftrag) besteht. Diese bringen unterschiedliche Lernvoraussetzungen und-erfahrungen mit, insbesondere auf kognitiver, emotionaler und volitionaler Ebene. Diese gilt es zur

erfolgreichen Erfüllung des Bildungs- beziehungsweise Pflegeauftrags zu beachten und in den Bildungs- oder Pflegeprozess angemessen einzubinden.

- Situationsorientierung. Bildungs- und Pflegesituationen werden von einer Vielzahl von Faktoren geprägt. Deutungsmuster bestimmen die Interaktionen der Beteiligten und gewähren ihnen (im besten Falle) Handlungssicherheit. Situationen im Bildungskontext sind besondere Geschehen, die vor allem durch unmittelbare Betroffenheit der Handelnden, deren Autonomiebestreben und einem Verhältnis von Nähe und Distanz zueinander gekennzeichnet sind.
- Handlungs- und Kompetenzorientierung. Handelnde bestehen Situationen im Berufsfeld, indem sie fähig sind zu handeln. Bildungsprozesse benötigen daher den Bezug zu konkreten Handlungssituationen der Berufspraxis, seien es bestehende oder prospektiv über neue Aufgabenfelder zu entwickelnde. Sie beziehen sich auf fachliche, methodische, soziale und personale Aspekte, die im Rahmen der für den Bildungskontext aufbereiteten Handlungssituationen notwendig sind. Im Vordergrund steht damit die (Weiter-)Entwicklung entsprechender Fähigkeiten und weniger die Vermittlung von Unterrichtsinhalten.
- Rollenreflexion. Akteurinnen und Akteure im Bildungs- und Pflegegeschehen besitzen unterschiedliche Rollen, die es zu analysieren und zu bewerten gilt. Die Zuordnung von Rollen (z.B. Begleitende oder Fürsorgende sein), das Aufdecken ihrer Bedeutung im sozialen Geschehen sowie von Intra- und Interrollenkonflikten mit anschließender Konzeption von Handlungsoptionen verhilft Lernenden, berufliche Situationen anders zu verstehen beziehungsweise neu zu bestehen.
- Interprofessionalität. Die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit ist im Kontext komplexer Gesundheitsversorgungssysteme eine unabdingbare Voraussetzung zur erfolgreichen Erfüllung eines Behandlungs- und Versorgungsauftrags entsprechend bedürftigen Menschen. Für wirkungsvolle Interaktionen sind z. B. Kooperations-, Kommunikations-, Konflikt- und Kritikfähigkeiten bei den Beteiligten zunächst im mono- und dann im interdisziplinären Team vonnöten, mit dem Zugeständnis der Begegnung auf Augenhöhe.
- Digitalisierung und Technologisierung. Digitale Prozeduren, insbesondere zu Kommunikations- und Organisationsprozessen, sind in den pflegerischen Handlungsfeldern angekommen. Diese beziehen sich u. a. auf EDV-Dokumentation, Kommunikationsroboter und EDV-gestützte Geräte wie Pflegewägen sowie Ortungssysteme. Pflegefachpersonen zeigen sich im Umgang damit oft zurückhaltend oder schnell überfordert. Häufig fehlt ihnen das Bewusstsein über die Notwendigkeit der Digitalisierung im Gesundheitswesen oder es mangelt ihnen an Einsicht, sich in der täglichen Berufspraxis mit neuen Technologien auseinanderzusetzen. Bildungsmaßnahmen bieten Raum für Diskussionen und Darstellungen von Ansichten und Einstellungen. Die unmittelbare Einbindung von Technologien in Weiterbildungen erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Teilnehmenden ihrer Denk- und Weltmodelle über Technologien und digitale Systeme und ihren Umgang damit bewusstwerden.
- Transkulturalität. Die Pflege von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen und die Zusammenarbeit zwischen Menschen verschiedener Nationen ist Kennzeichen moderner Gesellschaften und Folge der Globalisierung. Menschen bringen unterschiedliche Wertvorstellungen und Verhaltensweisen in Interaktionsgeschehen ein, die es vor dem Hintergrund der individuellen Lebenswelterfahrung zu analysieren gilt. Die Befähigung zur Zusammenarbeit im Bildungs- und Gesundheitskontext ergibt sich aus dem Respekt gegenüber dem Anderssein und einem empathischen Sich-Einlassen. Begegnungen zur Erfüllung des Behandlungs- oder Versorgungsauftrags beziehungsweise der weiteren Zusammenarbeit gelingen, wenn unter Beachtung kultureller und individueller Unterschiede (Diversität) ein Aushandeln möglicher gemeinsamer Werte stattfindet.

und dem Prinzip des Exemplarischen Lernens. Bildung findet anhand von Lernsituationen statt, die zwar verständlich, aber fremd und neu erscheinen. Sie sind individuell und originell und erweisen sich als etwas Besonderes im Allgemeinen. In der Auseinandersetzung mit diesen Situationen wird den Lernenden deren Systematik bewusst. Mit Hilfe von Akkommodations- und Assimilationsprozessen gelingt es ihnen, einen Transfer zu anderen Situationen zu gestalten und darin Problemlösungen zu entwickeln.

3.2 Vom Handlungsfeld zur Moduleinheit

Für die Modularisierung der Funktions- und Fachweiterbildungen in der Weiterbildungsordnung der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen wird ein einheitliches Vorgehen angestrebt:

Der Bildungsausschuss hat sich zum Ziel gesetzt, die Module so nah wie möglich an den Pflegesituationen mit speziellen Erfordernissen zu konzipieren, für die eine Weiterqualifizierung von Pflegenden notwendig ist. Daher startet die Entwicklung von Modulen (vgl. Begründung zur Entscheidung für das Modularisierungskonzept in der Weiterbildungsordnung und Definition „Modul“ Kapitel 2.3) mit dem Eruierten und Fixieren von Handlungssituationen. Diese

„werden aus der betriebs- und berufstypischen Arbeitspraxis entnommen. [...] Die Bewältigung von beruflichen Situationen ist gekennzeichnet durch komplexe, vernetzte und häufig nicht kalkulierbare dynamische Prozesse, die intransparent sind, sich durch viele Variablen untereinander beeinflussen und vielfach nicht voraussehbar sind“ (Muster-Wäbs et al., 2005: 54).

Beim Fixieren berufstypischer Handlungssituationen wird darauf geachtet, dass es sich um bestehende und prospektive Handlungssituationen handelt, die sich durch die pflegerische Übernahme neuer Aufgabenfelder entwickeln werden. Eine Auswahl von Leitfragen erläutert die Differenziertheit notwendig festzuhaltender Inhalte und deren Zuordnung zu den formulierten Leitzielen (vgl. Kapitel 3.1):

- Wie definieren Sie Ihre Rolle als ...? Wodurch ist diese gekennzeichnet? Wie erleben Sie diese Rolle? (Rollenreflexion)
- Was mache ich in meiner Rolle als ... den ganzen (Arbeits-)Tag? Was sind die berufs-typischen Situationen und Tätigkeiten? (Exemplarisches Lernen; Situationsorientierung)
- Welche Anforderungen (Kompetenzerwartungen) werden in den verschiedenen berufs-typischen Situationen an mich in meiner Rolle als ... gestellt? (Handlungs- und Kompetenzorientierung)
- Welchen Herausforderungen begegne ich in meiner Rolle als ...? Gibt es Situationen, denen Sie sich nicht gewachsen fühlten? (Wissenschafts-, Personen-, Handlungs- und Kompetenzorientierung)
- Mit wem oder was komme ich tagtäglich in meiner Rolle als ... in Kontakt? (Interprofessionalität) Welche Bedeutung hat dabei Transkulturalität? (Transkulturalität)

Sind die Handlungssituationen für die jeweilige Weiterbildung formuliert, werden sie auf einer höheren Ebene zusammengefasst (geclustert). Hierbei handelt es sich um Handlungsfelder. Sie orientieren sich an ebendiesen berufsbezogenen Aufgabenstellungen innerhalb zusammengehöriger Arbeits- und Geschäftsprozesse und verknüpfen damit berufliche, gesellschaftliche und individuelle Anforderungen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2021: 30). Die Handlungsfelder mit ihren Handlungssituationen bilden die Grundlage der Module (vgl. Hundenborn & Knigge-Demal, 2011). Die didaktische Reflexion und Aufbereitung der Handlungsfelder, die sich an der gegenwärtigen und zukünftigen Berufspraxis orientieren (vgl. Muster-Wäbs et al., 2005) ermöglichen die Modulentwicklung. Diese folgen dem Prinzip vollständiger Handlungen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2023)). Die Weiterbildungsteilnehmenden bereiten ihre komplexen Aufträge, die sie im Rahmen der Weiterbildung erhalten haben, selbst vor, organisieren sie, führen sie durch und kontrollieren beziehungsweise korrigieren sie gegebenenfalls. Durch dieses Vorgehen soll gesichert werden, dass die Weiterbildungsteilnehmenden sich handlungsorientiert

bilden und die für ihre spezifischen und gleichzeitig komplexen Pflegeumfelder und Pflegeempfangenden erforderlichen Handlungskompetenzen erwerben (vgl. Kapitel 2.3 und 3.4) (vgl. Hundenborn & Knigge-Demal, 2011; vgl. Kultusministerkonferenz, 2021; Hacker, 2005). Komplexere Module werden aus Gründen der Übersicht, Vergleichbarkeit und Vollständigkeit in Moduleinheiten operationalisiert: „Moduleinheiten greifen spezifische Perspektiven des Moduls auf. Sie sind in ihrer Komplexität reduziert und auf ausgewählte Gesichtspunkte des Moduls fokussiert“ (Hundenborn & Knigge-Demal, 2011: 11).

Jede Weiterbildung weist Module verschiedener Ebenen auf (vgl. Kapitel 2.3). Es handelt sich um Basis-, Fach- (Spezialisierungs-) und Ergänzungsmodule. Basismodule bilden die Grundlage der erweiterten Handlungskompetenz aller in der Weiterbildungsordnung geregelten Weiterbildungen. Je nach Umfang der Weiterbildung ist die Anzahl der Basismodule unterschiedlich groß. Die thematischen Ausrichtungen der Basismodule sind generalisiert und orientieren sich vorwiegend an klinischen Steuerungs- und Forschungsaspekten (vgl. Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe, 2020; Hundenborn & Knigge-Demal, 2011). Basismodule, die in einer durch die Pflegekammer Nordrhein-Westfalen geregelten Funktionsbeziehungsweise Fachweiterbildung erfolgreich abgeschlossen wurden, werden bei anderen nach dieser Weiterbildungsordnung geregelten Weiterbildungen angerechnet. Fach- bzw. Spezialisierungsmodule sind der jeweiligen Fachbeziehungsweise Funktionsweiterbildung (vgl. Kapitel 1.2) vorbehalten. Während die Basismodule eine breite und vertiefte Entwicklung erweiterter Kompetenzen ermöglichen, z. B. zu Kommunikation und ethischem Handeln, beziehen sich die Fach- bzw. Spezialisierungsmodule auf spezifische Fragen der jeweiligen Pflegeumfelder und Personen(gruppen) wie lösungsorientiertes Beraten in praktischen Lernprozessen. Weitere Themen von Fach- bzw. Spezialisierungsmodulen können spezifische Herausforderungen einer Intensivstation, onkologisch erkrankter Menschen oder eines pflegebedürftigen Kindes als Einzelfall sein. Gleiches Prinzip gilt für Fragen der Systemsteuerung, die sich in einer dementiellen Wohngemeinschaft anders widerspiegeln als auf der Suchtstation eines psychiatrischen Krankenhauses. Dadurch ergeben sich unterschiedliche und besondere Herangehensweisen zur Beantwortung pflegewissenschaftlicher Fragen, (vgl. Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe, 2020). Vervollständigt wird das Baukastenmodell (vgl. Kapitel 2.4) durch die Aufnahme von Ergänzungsmodulen. Sie bilden die obere Ebene der Modulstruktur und werden als Gestaltungsfreiraum für die jeweiligen Weiterbildungen angeboten. Bei entsprechenden Ressourcen von Weiterbildungsstätten im Sinne von Netzwerken, Räumen, Lehrenden und Lernmaterialien wäre es zur Weiterbildung Praxisanleitung z. B. denkbar, ein Ergänzungsmodul zur „Anleitung von Auszubildenden in simulativen Lernumgebungen“ anzubieten. Ziel der Ergänzungsmodule ist, individuellen Fragen zu spezifischen Pflegesituationen nachgehen zu können, zu denen die jeweilige Weiterbildungsstätte Zugang und die Möglichkeit der Lernbegleitung hat.

Das Kompetenzniveau für die Ergänzungsmodule ergibt sich aus den Rahmenvorgaben (vgl. ebd.). Ergänzungsmodule sind ausschließlich den Weiterbildungen vorbehalten. Die hohe Komplexität spezifischer Pflegesituationen in unterschiedlichen Pflegeumfeldern und verschiedenen Personen(gruppen) gewährleistet, dass Weiterbildungsstätten bei entsprechend notwendigen Engagement- Arbeitsfelder und-bereiche über den „Tellerrand“ der grundsätzlich notwendigen Weiterbildungsbedarfe hinaus erfassen und für Lern- und Bildungsprozesse aufbereiten. Für die Funktionsweiterbildungen ist es den Weiterbildungsstätten freigestellt- begrenzt und unter Berücksichtigung der Rahmenvorgaben der Fach- bzw. Spezialisierungsmodule – Aufgaben, bezogen auf die Möglichkeiten der Weiterbildungsstätten, aufzunehmen, z. B. Anleitung von Lernenden zur Pflegeberatung nach § 7a SGB XI (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2017a).

Zur Zusammensetzung und Arbeit der Expertengruppen

Alle Weiterbildungen, die in der Weiterbildungsordnung geregelt werden, entstehen in enger Zusammenarbeit mit denjenigen, die die Weiterbildungen unmittelbar betreffen. Vertreterinnen und Vertreter bestehender Weiterbildungseinrichtungen bilden gemeinsam mit Mitgliedern des Bildungsausschusses sogenannte Expertengruppen. Dabei handelt sich überwiegend um entsprechend weitergebildete Pflegenden der Pflegepraxis und Lehrende aus den jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen. In ihren jeweiligen Arbeitstreffen orientierten sie sich an den beschriebenen Leitideen und -zielen. Die Arbeit wurde durch die Mitglieder des Bildungsausschusses geplant und gesichert. Die Arbeitsergebnisse der Expertengruppen gingen an den Bildungsausschuss zurück und wurden nochmals geprüft. Durch den beschriebenen Systematisierungs-, Begleitungs- und Prüfansatz erhält die beschriebene Modularisierung der Weiterbildungen eine deduktive Note.

3.3 Rahmenvorgaben für Weiterbildungsstätten

Für die jeweilige Weiterbildung existieren ausformulierte Rahmenvorgaben, die für die Weiterbildungsstätten verbindlich sind (Anlage I):

- (1) Auf dem Deckblatt sind Kriterien wie Ziele und Dauer der Weiterbildung vermerkt. Es obliegt der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen, eine geforderte zeitliche Berufsausübung, z. B. bei der Qualifizierung zur Praxisanleitung (vgl. § 4 Abs. 2 PflAPrV), ab Ausbildungsabschluss beizubehalten oder gar zu erhöhen. Erfahrene Verlautbarungen persönlicher oder ökonomischer Art plädieren mitunter gegen die Festlegung einer Berufserfahrung als Zulassung zu Weiterbildungen in der Pflege. Der DBR empfiehlt in seiner Musterweiterbildungsordnung: „grundsätzlich keine weiteren Anforderungen an eine bestimmte Dauer der Berufsausübung zu stellen, damit die Möglichkeit erhalten bleibt, gleich nach Abschluss der Ausbildung/des Studiums eine Weiterbildung zu absolvieren, die dann zu der gewünschten beruflichen Tätigkeit führt“ (Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe Bundesverband e. V., 2015).

Festlegungen bestimmter Berufsausübungszeiten vor Weiterbildungsbeginn können aber pflegewissenschaftlich begründet werden: Nach direktem Abschluss der Ausbildung sind Pflegenden fortgeschrittene Anfängerinnen und Anfänger, die sich vorrangig um Einzelheiten bei den Pflegeempfangenden kümmern. Diese Pflegenden benötigen eine andere Lernbegleitung als jene auf höheren Stufen der Pflegekompetenz (vgl. Benner, 2017). Diese haben bereits ein Gefühl für Leistungsvermögen und Verantwortung entwickelt und sind eher in der Lage sich den vielfältigen Problemen der Pflegepraxis zu stellen (vgl. ebd.; Brand-Hörsting, 2013). Folglich können Pflegenden mit mehrjähriger Berufserfahrung höhere und differenziertere Reflexionsanforderungen innerhalb einer Weiterbildung gestellt werden als an die fortgeschrittenen Anfängerinnen und Anfänger. Die unterschiedlichen Voraussetzungen der Weiterbildungsteilnehmenden fordern die Weiterbildungsstätten beziehungsweise deren Lehrende in deren didaktisch-methodischen Kompetenzen. Die Heterogenität der Berufserfahrungen von Weiterbildungsteilnehmenden sollte daher für eine erfolgreiche Lernbegleitung nicht zu ausgeprägt sein. Die Zielgruppenfestlegung wird ganz im Sinne einer pro-generalistischen Position der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen breit angelegt. Sie muss pro Weiterbildung durchdacht und begründet sein, allerdings erfordern nicht erst die aktuellen Entwicklungen zum Pflegeberufegesetz (PflBG), dass z. B. einer Altenpflegerin oder eines Altenpflegers der Zugang zur Weiterbildung der pädiatrischen Intensivpflege ermöglicht werden könnte. Bereits seit längerer Zeit überschneiden sich die Pflegeausbildungen bezüglich gemeinsamer Pflegeinhalte zu 70 bis 80 Prozent (vgl. Jacob, 2008; Ammende, 2016).

- (2) Sämtliche Module beinhalten Kriterien wie Weiterbildung, Modulname, Modultyp, Modulnummer, Präsenzzeit, Selbststudium, Workload, Creditpoints, Modulbeschreibung/didaktische Kommentierung, evtl. Vorschläge zur Modulprüfung, Moduleinheiten (wenn vorhanden) mit

Stunden, Handlungskompetenz, Lernergebnissen, Praxis-transfer (wenn praktische Weiterbildungsanteile bestehen), und evtl. curriculare Schnittstellen/Querverweise.

Leistungspunkte (Creditpoints) basieren auf dem Aufwand (Workload), den die Teilnehmenden erbringen müssen, um die mit dem Modul verbundenen Kompetenzen auf dem definierten Anforderungsniveau zu entwickeln. Der Workload schließt neben den Präsenzzeiten Selbstlernzeiten, etwa zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, so-wie Zeiten für Prüfungen und Prüfungsvorbereitungen ein. Da der Kompetenzerwerb an die verschiedenen Lernorte gebunden ist, wird auch die praktische Ausbildung in die Workloadberechnung und in die Vergabe von Creditpoints einbezogen.

Die Vergabe von Creditpoints erfordert die Entscheidung für ein Leistungspunktesystem sowie für ein Verfahren, nach dem der Arbeitsaufwand der Teilnehmenden in Creditpoints umgerechnet wird. Die Weiterbildungsordnung stützt sich auf das Europäische Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung ECVET (European Credit (and Transfer) System for Vocational Education and Training). Dieses legt einer dreijährigen Vollzeitberufsausbildung 180 Leistungspunkte zugrunde, wobei ein Credit mit 30 Stunden berechnet wird (vgl. Fachhochschule Bielefeld & Deutsches Institut für Pflegeforschung e.V. e.V., 2011).

In Ermangelung von empirischen Workloaderhebungen und angesichts fehlender einheitlicher Modularisierungsstandards für berufliche Weiterbildung in Deutschland wurden für die Weiterbildungsordnung, die bereits in den Projekten „Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung“ und „Erarbeitung eines Rahmencurriculums und eines Rahmenausbildungsplans gemäß dem Anästhesietechnische- und Operationstechnische-Assistenten-Gesetz (ATA-OTA-G v. 14.12.2019) und der Anästhesietechnische- und Operationstechnische-Assistenten-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (ATA-OTA-APrV v. 04.11.2020) für Nordrhein-Westfalen“ entwickelten, Berechnungsverfahren adaptiert eingesetzt. Das Berechnungsverfahren wird im Anhang der Anlage I dargelegt.

Das Selbststudium ist auf Aufträge ausgerichtet, die sich die Weiterbildungsteilnehmenden eigenständig stellen. Damit wird die Fähigkeit zum non-formalen und informellen Lernen erweitert (vgl. Kapitel 2.3). Die Träger der praktischen Weiterbildung sind zudem via Kriterienkatalog angehalten, für das eigenständige Lernen im Rahmen der jeweiligen Weiterbildungen Kapazitäten im Sinne von Person, Zeit, Raum oder Materialien zur Verfügung zu stellen. Diese Formulierung knüpft an die Verpflichtung des praktischen Ausbildungsträgers, auf die Lern- und Vorbereitungszeiten der Auszubildenden Rücksicht zu nehmen (vgl. § 18 Abs. 1 Satz 5 PflBG), an.

Modulprüfungen erfolgen laut Weiterbildungsordnung der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen schriftlich, mündlich und praktisch beziehungsweise in Kombination. Sie sind die Plattform, um Lernergebnisse (Outcomes) der Weiterbildungsteilnehmenden zu prüfen.

„Lernergebnisse beschreiben Kompetenzen, die nach Abschluss des Moduls vorliegen und Rückschlüsse auf die bearbeiteten Inhalte zulassen. Sie konkretisieren die ausgewiesenen Handlungskompetenzen“ (Hundenborn & Knigge-Demal, 2011: 13).

Lernergebnisse sollen extern evaluierbar und von ihrer Anzahl her an die Größe des Moduls angepasst sein. Ihre Unterteilung erfolgt in Wissen, Können und Einstellungen (vgl. Hundeborn & Knigge-Demal, 2011). Damit weichen die Formulierungen zur Erfassung von Lernergebnissen teilweise von jenen des Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR, DQR) ab. Dies liegt darin begründet, dass die Erfassung von Handlungskompetenzen über die benannten Zielgrößen bereits erfolgreich erprobt wurde (vgl. Hundeborn & Knigge-Demal, 2011) und allgemein akzeptiert wird (vgl. Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe, 2015). Der Bildungsausschuss der Pflegekammer Nordrhein-

Westfalen strebt mit allen Fachweiterbildungen eine mögliche Verortung nach DQR 6 an, auch wenn derzeit die Entwicklungen im Rahmen des Pflegeberufgesetzes (PflBG) noch ungewiss ist.

„Der DQR beschreibt auf acht Niveaus fachliche und personale Kompetenzen, an denen sich die Einordnung der Qualifikationen orientiert, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden. Die Niveaus haben eine einheitliche Struktur. Sie beschreiben je-weils die Kompetenzen, die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind. Der DQR unterscheidet dabei zwei Kompetenzkategorien: „Fachkompetenz“, unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“, und „Personale Kompetenz“, unterteilt in „Sozialkompetenz und Selbständigkeit““ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023).

„Kompetenzen sind die in lebenspraktischen Zusammenhängen weiterwirkenden Ergebnisse von Lernprozessen. Sie können grundsätzlich an verschiedenen Lernorten erworben werden. Das wird besonders deutlich auf den Niveaus 5 bis 7. So ist DQR-Niveau 6 definiert durch „Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen“ (Niveauindikator). Der DQR bringt also zum Ausdruck, dass die-se Kompetenzen Resultat des Lernens in der beruflichen ebenso wie in der hochschulischen Bildung sein können („in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld““ (ebd.).

Der Kompetenzbegriff spielt im DQR eine bedeutende Rolle. Damit wird das zentrale Ziel aller Bereiche des deutschen Bildungssystems zum Ausdruck gebracht, den Lernenden den Erwerb einer umfassenden Handlungsfähigkeit zu ermöglichen. Es geht nicht um isolierte Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern um die Fähigkeit und Bereitschaft zu fachlich fundiertem und verantwortlichem Handeln. Der DQR bezieht die mit einer Qualifikation verbundenen Lernergebnisse auf die berufliche und persönliche Entwicklung des Einzelnen (Fachkompetenz – Personale Kompetenz). Dabei nimmt er auch auf persönliche Einstellungen und Haltungen Bezug.

Letztendlich wird das jeweils erforderliche Kompetenzniveau gesichert, indem alle Weiterbildungsstätten in Nordrhein-Westfalen, die durch die Weiterbildungsordnung geregelte Weiterbildungen anbieten möchten, vorab der Prüfungsstelle ein fertiges Modulhandbuch zur Genehmigung vorlegen müssen. Die Weiterbildungsstätten benennen für die jeweilige Weiterbildung modulverantwortliche Dozenten und formulieren geeignete Inhalte, Methoden/Lern- und Lehrformen. Gemäß Kriterienkatalog Pflegekammer Nordrhein-Westfalen sind die Weiterbildungsstätten angehalten, das Modulhandbuch regelmäßig auf Aktualität zu prüfen und gegebenenfalls inhaltlich und strukturell anzupassen. Sie werden durch Informationsveranstaltungen und abzurufende Angebote durch die Geschäftsstelle Pflegekammer Nordrhein-Westfalen unterstützt. Gleichzeitig verpflichtet sich der Bildungsausschuss als gewähltes Gremium der Kammerversammlung, die Geschäftsstelle der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen bei Umsetzung der nach Weiterbildungsordnung neu geregelten Weiterbildungen zu unterstützen und eine Evaluation, spätestens fünf Jahre nach Inkrafttreten der jeweiligen Funktions- beziehungsweise Fachweiterbildungsregelung, anzustoßen.

3.4 Kompetenzorientierung

Spezifische pflegerische Erfordernisse besonderer Pflegeumfelder und Personen(gruppen) erfordern erweiterte Kompetenzprofile bei Pflegenden. Diese Kompetenzprofile bilden den Ausgangspunkt für die Modulentwicklung der in der Weiterbildungsordnung geregelten Weiterbildungen. Kapitel 3.2 verdeutlicht die Komplexität von Handlungssituationen, aus der sich unmittelbar eine Komplexität der Handlungskompetenzen ergibt (vgl. Hundenborn & Knigge-Demal, 2011). Kompetenzorientierte Bildung

scheint ein allgemein anerkannter Fokus zu sein, der vielfach zur Entwicklung von Rahmenlehrplänen, Curricula und Stundentafeln an Aus-, Fort- und Weiterbildungsstätten sowie Hochschulen und Universitäten eingenommen wird. Der Kompetenzbegriff wird dabei höchst unterschiedlich verstanden; so zeigen sich bereits auf nationaler Ebene Begriffsdiffusitäten (vgl. Dütthorn 2014). Für den pädagogisch-didaktischen Begründungsrahmen der Weiterbildungsordnung der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen wird eine praktische Definition verwendet, in der sich Kompetenz erweist als

„Schnittpunkt zwischen Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Werten sowie die Mobilisierung von spezifischen Komponenten, um sie auf einen bestimmten Kontext oder eine reale Situation zu übertragen, der zur bestmöglichen Handlung/Lösung für alle unterschiedlichen Situationen und Problemen führt, die zu jedem Zeitpunkt entstehen können unter Nutzung der verfügbaren Ressourcen“ (Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe Bundesverband, 2015).

Der zitierte Kompetenzbegriff spiegelt implizit die für Kompetenz im Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen anerkannten Fähigkeiten zu Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit, die an verschiedenen Stellen gefordert werden, wider (vgl. Kultusministerkonferenz, 2021; Deutsche Krankenhausgesellschaft, 2023). Zu beachten ist, dass Kompetenz im Gegensatz zur Performanz, das heißt zur tatsächlich erbrachten Leistung, eine Disposition darstellt. Mit ihr kann eine Person eine konkrete Anforderungssituation bewältigen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2021). Die Kompetenz ist aber nicht konkret messbar, sondern wird in der Regel über Lernergebnisse innerhalb der Performanz beobachtbar (vgl. Kapitel 3.3). Lernergebnisse werden aus der Sicht des Lernenden formuliert (vgl. Hundenborn & Knigge-Demal, 2011). Das verdeutlicht, dass man Kompetenzen lernen, aber nicht „lehren“ kann (vgl. Brater, 2016). Überdies grenzt sich Kompetenz von den Begriffen Qualifikation und Bildung ab (vgl. Dütthorn, 2014; Hundenborn, 2006). Das Kompetenzkonzept richtet sich vielmehr auf die Bildung von Menschen und ihre Befähigung zur Selbstbestimmung und Selbstregulation aus, wider alle gesellschaftlichen Versuche, Herausforderungen der Gegenwart durch Steuerung und Standardisierung zu lösen (vgl. Brater, 2016).

Die Handlungskompetenz, die mit dem jeweiligen Modul pro Weiterbildung im Rahmen der Weiterbildungsordnung entwickelt werden soll, operationalisiert sich gemäß den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (2021) in die Dimensionen Fach- (1), Selbst- (2) und Sozialkompetenz (3) (vgl. Kapitel 2.3), die der Bildungsausschuss entsprechend der DQR-Vorgabe unter den „Oberbegriffen“ Fach- und Personale Kompetenz zusammengefasst hat, mit den Definitionen:

- (1) „Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.
- (2) Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.
- (3) Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität“ (Kultusministerkonferenz, 2021: 14).

In die beschriebenen Kompetenzdimensionen reihen sich Methoden-, kommunikative und Lernkompetenz ein. Sie umfassen unter anderem zielgerichtetes Vorgehen zur Problemlösung, Gestaltung

kommunikativer Situationen mit Wahrnehmung eigener und fremder Bedürfnisse sowie das selbständige Einordnen von Informationen zu Sachverhalten und Zusammenhängen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2021). Auf der Grundlage des dargestellten Kompetenzkonzepts beschreiben die Expertengruppen, im Auftrag des Bildungsausschusses, die Handlungskompetenzen der jeweiligen Module.

3.5 Fallbezogenheit und Praxisorientierung

Kommunikation und Beziehungsgestaltung bilden den Kern professionell-pflegerischen Handelns und sind zentral verankert im dem pädagogisch-didaktischen Begründungsrahmen des zugrundeliegenden Bildungs- und Pflegeverständnis des Bildungsausschusses Pflegekammer Nordrhein-Westfalen (vgl. Kapitel 3). Ein krankheitsorientiertes Pflegeverständnis reicht für die Bearbeitung spezifischer pflegerischer Erfordernisse besonderer Pflegeumfelder und Personen(gruppen) nicht (mehr) aus. Es bedarf vielmehr einem interaktionsorientierten Pflegeverständnis, das offene und komplexe Pflegesituationen in den Mittelpunkt professionell-pflegerischen Handelns stellt (vgl. Darmann-Finck 2008). Es ist wichtig, dass die Teilnehmenden der in der Weiterbildungsordnung geregelten Weiterbildungen an die Bearbeitung von Fällen (vgl. Kapitel 2.3) herangeführt werden, die sich komplex und exemplarisch für ihre spezifischen Pflegeumfelder gestalten, ungedeutete Pflegephänomene wie Atemnot, Schmerz, Unruhe enthalten und auf echte Interaktionen im medizinischen, persönlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Kontext setzen. Das Arbeiten mit beispielsweise empirischen Fällen im theoretischen und fachpraktischen Unterricht der Weiterbildungen rekonstruiert Pflegepraxis und ermöglicht den Teilnehmenden, auf der Basis von Reflexionen Anhaltspunkte für ein systematisches und methodengeleitetes Vorgehen zur Deutung von Wahrnehmungen zu finden (vgl. Darmann-Finck, 2009). Dies fördert reflexive Deutungskompetenz (vgl. Darmann-Finck, 2008) und beansprucht die Weiterbildungsteilnehmenden als Subjekt, denn sie deuten Situationen vor dem Hintergrund eigener individueller biographischer und konstruktivistischer Erkenntnisse (vgl. Dörpinghaus, 2013; Ertl-Schmuck, 2010). Zentral ist der Gedanke, dass der (Selbst)Einsatz erkennender Fähigkeiten in der Fallarbeit Kritisches Denken bei den Weiterbildungsteilnehmenden fördert (vgl. Schrems, 2013).

4 Schlusswort

Der vorliegende pädagogisch-didaktische Begründungsrahmen möchte vor allem der pflegefachlichen, -wissenschaftlichen und -didaktischen Leserschaft aufzeigen, vor welchem Hintergrund Entscheidungen für Formulierungen in der Weiterbildungsordnung der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen, seinen Anlagen und im Kriterienkatalog zur Zulassung von Weiterbildungsstätten gefallen sind.

Der Bildungsausschuss als federführender Ausschuss für den inhaltlich-didaktischen Teil der genannten Niederschriften versteht die landesrechtlich geregelten Weiterbildungen auf formaler und inhaltlicher Ebene als heuristisch angelegt und empfiehlt den Lesenden, eine entsprechende Lesart einzunehmen. Die Umsetzung der Pflegekammer in Nordrhein-Westfalen eröffnet den Pflegenden vielfältige Möglichkeiten, an der Weiterentwicklung des Pflegeberufs mitzuwirken. Die Erkenntnis von Selbstwirksamkeit ist ein wertvolles Gut, das sich durch die eigenen und selbständigen Regelungen pflegeberuflicher Angelegenheiten einstellt. Mit den Rückmeldungen der „Nutzenden“ der Weiterbildungsordnung und seinen Anlagen sowie des Kriterienkatalogs arbeitet die Pflegekammer Nordrhein-Westfalen wie angekündigt weiter, im Sinne eines Qualitätsweiterentwicklungssystems.

Vom großen Ziel im Rahmen der hiesigen Bildungsarbeit, auf eine vollständige generalistische Pflegeausbildung zahlreiche spezialisierte (hoch-)schulische Weiterbildungen aufbauen zu können, ist die Bundesrepublik Deutschland noch (weit) entfernt. Gerade deshalb muss es ein Anspruch der Weiterbildungsstätten Nordrhein-Westfalen sein, im Rahmen der selbständig zu formulierenden Kriterien im Modulhandbuch der jeweiligen Weiterbildung darauf zu achten, dass sich Kompetenzen bei Weiterbildungsteilnehmenden erweitern und vertiefen. Erforderlich ist ein Niveau, das spezialisiertem pflegerischen

Handeln entspricht und einen Vergleich pro Weiterbildung, über die von der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen zugelassenen Weiterbildungsstätten hinweg zulässt.

Literaturverzeichnis

Ammende, R. (2016). Aus drei wird ein Neues. Schulversuche zur generalistischen Ausbildung. Berufspolitik. CNE, DOI: 10.1055/s-0036-1593797.

Benner, P. (2017). Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Bern: Hogrefe.

Brand-Hörsting, B. (2013). Die Praxisanleitung neuer Mitarbeiter. Wer ist Anfänger, wer ist Experte? Kommunikation. CNE, DOI: 10.1055/s-0033-1353525.

Brater, M. (2016). Was sind „Kompetenzen“ und wieso können sie für Pflegende wichtig sein? Pflege & Gesellschaft, 21 (3): 197-213.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB). Handlungsorientiert ausbilden: Modell der voll-ständigen Handlung. Online verfügbar unter: https://www.foraus.de/de/themen/foraus_109495.php#:~:text=Seit%20vielen%20Jahren%20hat%20sich,systematische%20Ausbildung%20in%20Arbeitsprozessen%20empfohlen [31.08.2023].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2023). DQR – Deutscher Qualitäts-rahmen für lebenslanges Lernen. Online verfügbar unter: https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/wie-ist-der-dqr-aufgebaut/wie-ist-der-dqr-aufgebaut_node.html [31.08.2023]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2014). Bestandsaufnahme der Aus-bildung in den Gesundheitsfachberufen im europäischen Vergleich. Band 15 der Reihe Berufsbildungsforschung. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/23796_Berufsbildungsforschung_Band_15.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [28.07.2023]

Bundministerium für Gesundheit & Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2016). Eckpunkte für eine Ausbildungs- und Prüfungsverordnung zum Entwurf des Pflegeberufsgesetzes. <https://www.bmfsfj.de/blob/77266/c5c66df56b3d5b702cf16ae67977e471/eckpunkte-fuer-eine-ausbildungs-und-pruefungsverordnung-zum-entwurf-des-pflegeberufsgesetzes-data.pdf> [28.07.2023]

Bundesministerium für Gesundheit (Hrsg.) (2011). Bekanntmachung eines Beschlusses des Gemeinsamen Bundesausschusses über eine Richtlinie über die Festlegung ärztlicher Tätigkeiten zur Übertragung auf Berufsangehörige der Alten- und Krankenpflege zur selbständigen Ausübung von Heilkunde im Rahmen von Modellvorhaben nach §63 Absatz 3c des Fünften Buches Sozialgesetzbuch (SGB V) (Richtlinie nach §63 Absatz 3c SGB V): Erstfassung. On-line verfügbar unter: https://www.g-ba.de/downloads/39-261-1401/2011-10-20_RL_%C2%A7-63_Abs-3c_Erstfassung_BAnz.pdf [23.07.2023]

Bundesministerium der Justiz (Hrsg.) (2017). Pflegeberufegesetz. Online verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/pflbg/> [28.07.2023]

Bundesministerium der Justiz (Hrsg.) (2017a). Sozialgesetzbuch (SGB)- Elftes Buch (XI)- Soziale Pflegeversicherung (Artikel 1 des Gesetzes vom 26. Mai 1994, BGBl. I S. 1014). On-line verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_11/SGB_11.pdf [28.07.2023]

Bundesministerium der Justiz (Hrsg.) (2020). ATA-OTA-APrV. Online verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/ata-ota-aprv/BJNR229510020.html> [01.08.2023]

Bretschneider, M. (2007). Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/bretschneider0601.pdf> [28.07.2023]

Darmann-Finck, I. (2009). Professionalisierung durch fallrekonstruktives Lernen? In I. Darmann-Finck, U. Böhnke & K. Straß. Fallrekonstruktives Lernen. Ein Beitrag zur Professionalisierung in den Berufsfeldern Pflege und Gesundheit. Frankfurt: Mabuse (11-36).

Darmann-Finck, I. (2008). Problemorientiertes Lernen – Transfer durch die Erweiterung von Situationsdeutungen. In I. Darmann-Finck & A. Boonen, Problemorientiertes Lernen auf dem Prüfstand. Erfahrungen und Ergebnisse aus Modellprojekten. Hannover: Schlütersche (63-76).

Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe Bundesverband e. V. (Hrsg.) (2015). EFN-Leitlinie für die Umsetzung von Artikel 31 der Richtlinie über die gegenseitige Anerkennung von Berufsqualifikationen 2005/36/EC, geändert durch die Richtlinie 2013/55/EU. EFN-Kompetenzrahmen verabschiedet durch die EFN-General-Versammlung, April 2015, Brüssel. Online verfügbar unter: <https://www.dbfk.de/media/docs/download/Internationales/EFN-Competency-Framework-German-29-09-2015.pdf> [28.07.2023]

Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe (Hrsg.) (2007). Definition der Pflege- International Council of Nurses. ICN. Online verfügbar unter: <http://www.gesundheit.bremen.de/sixcms/media.php/13/ICN-Definition-der-Pflege-DBfK%5B1%5D.pdf> [28.07.2023]

Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe (Hrsg.) (2020). Empfehlungen zur Musterweiterbildungsordnung für Pflegeberufe (MWBO PflB)- Strategien für die pflegeberufliche Weiterbildung. Online verfügbar unter: https://www.bildungsrat-pflege.de/wp-content/uploads/2023/06/2020-01-27_DBR_MWBO-PflB_final.pdf [30.07.2023]

Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe (Hrsg.) (2009). Pflegebildung offensiv. Weiterqualifizierung. Berlin: Beikirch Grafik.

Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe (Hrsg.) (2004). Vernetzung von theoretischer und praktischer Pflegeausbildung. Paderborn: Bonifatius.

Deutsche Gesellschaft für Krankenhaushygiene – DGKH- Sektion „Hygiene in der ambulanten und stationären Kranken- und Altenpflege / Rehabilitation“ (Hrsg.) (2021). Rahmenlehrplan zur strukturierten und einheitlichen Weiterbildungsqualifikation zur Fachkraft für Hygiene und Infektionsprävention. Online verfügbar unter: https://www.krankenhaushygiene.de/pdfdata/Online_102_108_DGKH_Rahmenlehrplan_HM_6_21.pdf [02.08.2023]

Deutsche Krankenhausgesellschaft (Hrsg.) (2023). DKG-Empfehlung zur pflegerischen Fachweiterbildung in der Endoskopie, Intensiv- und Anästhesiepflege, Pflege in der Nephrologie, Notfallpflege, Pflege in der Onkologie, Pflege im Operationsdienst, Pädiatrische Intensiv- und Anästhesiepflege, Pflege in der Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie vom 03.07./04.07.2023. Online verfügbar unter: https://www.dkgev.de/fileadmin/default/Mediapool/2_Themen/2.5._Personal_und_Weiterbildung/2.5.11._Aus_und_Weiterbildung_von_Pflegeberufen/Pflegerische_Weiterbildung/Downloads_ab_04.07.2023/DKG-Empfehlung_pflg._Fachweiterbildungen.pdf [28.07.2023]

Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung (Hrsg.) (2017). Systematik von Fort- und Weiterbildungen der professionellen Pflege in Deutschland. Vorstudie. Projektpräsentation. On-line verfügbar unter: https://docplayer.org/74927042-Systematik-von-fort-und-weiterbildungen-der-professionellen-pflege-in-deutschland.html#google_vignette [28.07.2023]

Dörpinghaus, S. (2013). Dem Gespür auf der Spur. Leibphänomenologische Studie zur Hebammenkunde am Beispiel der Unruhe. München: Karl Alber.

Dütthorn, N. & Busch, J. (2016). Rekonstruktive Fallarbeit in pflegedidaktischer Perspektive. In M. Hülsen-Giesler, S. Kreuzer & N. Dütthorn, Rekonstruktive Fallarbeit in der Pflege: Methodologische

Reflexionen und praktische Relevanz für Pflegewissenschaft, Pflegebildung und die direkte Pflege (Pfl egewissenschaft und Pflegebildung). Osnabrück: V&R unipress (187-214).

Dütthorn, N. (2014). Pflegespezifische Kompetenzen im europäischen Bildungsraum: Eine empirische Studie in den Ländern Schottland, Schweiz und Deutschland (Pfl egewissenschaft und Pflegebildung). Osnabrück: V&R unipress.

Elsbernd, A. & Bader, K. (2017). Curriculares Konzept für einen primärqualifizierenden Bachelorstudien gang „Pflege“: Esslinger Standortbestimmung. Lage: Jacobs.

Ertl-Schmuck, R. (2010). Subjektorientierte Pflegedidaktik. In R. Ertl-Schmuck & F. Fichtmüller, Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim: Juventa (55-90).

Europäische Union (Hrsg.) (2009). Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufs-bildung (ECVET). Online verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUri-Serv.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:DE:PDF> [28.07.2023]

Fachhochschule Bielefeld und Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. (Hrsg.) (2011): Leitfaden zur Entwicklung und Einführung modularisierter Curricula in beruflichen Bildungsgängen der Altenpflege, entwickelt im Rahmen des Projektes „Modell einer gestuften und modularisierten Alten-pflegequalifizierung. Online verfügbar unter: https://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/mate-rial/Mod_05_Handlungsleitfaden-Modularisierung.pdf [31.08.2023]

Friesacher, H. (2015). Wider die Abwertung der eigentlichen Pflege. *Intensiv*, 23 (4): 200-214.

Friesacher, H. (2008). Theorie und Praxis pflegerischen Handelns. Begründung und Entwurf einer kriti-schen Theorie der Pflegewissenschaft. Osnabrück: V&R unipress.

Hacker, W. (2005). Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und kör-perlicher Arbeit. Bern: Huber.

Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe, *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn (64–102)

Holoch, E. (2002). Situiertes Lernen und Pflegekompetenz. Entwicklung, Einführung und Evaluation von Modellen Situierten Lernens in der Pflegeausbildung. Bern: Huber.

Hülsken-Giesler, M. (2016). Rekonstruktive Fallarbeit in der Perspektive der „Pflegepraxis“. In M. Hülsken-Giesler, S. Kreutzer & N. Dütthorn, *Rekonstruktive Fallarbeit in der Pflege: Methodologische Reflexionen und praktische Relevanz für Pflegewissenschaft, Pflegebildung und die direkte Pflege (Pfl egewissen-schaft und Pflegebildung)*. Osnabrück: V&R unipress (229-246).

Hundenborn, G. (2006). Fallorientierte Didaktik in der Pflege: Grundlagen und Beispiele für Ausbildung und Prüfung. München: Elsevier.

Hundenborn, G. & Knigge-Demal, B. (2011). Leitfaden zur Entwicklung und Einführung modularisierter Curricula in beruflichen Bildungsgängen der Altenpflege im Rahmen des Projektes „Modell einer gestuf-ten und modularisierten Altenpflegequalifizierung“. Online verfü-g-bar unter: http://www.dip.de/filead-min/data/pdf/material/Mod_05_Handlungsleitfaden-Modularisierung.pdf [28.07.2023]

Jacob, C. (2008). Generalistische Pflegeausbildung. Modellprojekt an der Berliner Wannsee-Schule. *PADUA*, 3 (2): 57-65.

Knigge-Demal, B. & Hundenborn, G. (2013). Anforderungs- und Qualifikationsrahmen für den Beschäfti-gungsbereich der Pflege und persönlichen Assistenz älterer Menschen im Rahmen des Projektes

„Erprobung des Entwurfs eines Qualifikationsrahmens für den Beschäftigungsbereich der Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen“. Online verfügbar unter: https://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/projekte_DIP-Institut/01Anforderungs_und_Qualifikationsrahmen_09_2013.pdf [28.07.2023]

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2021). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf [28.07.2023]

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf [28.07.2023]

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2001). Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001). Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf [28.07.2023]

Landespflegekammer Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2021). Weiterbildungsordnung (WBO) der Landespflegekammer Rheinland-Pfalz. Online verfügbar unter: www.pflegekammer-rlp.de/index.php/fuer-mitglieder.html#downloads-formulare. [28.07.2023]

Land Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2000): Heilberufsgesetz (HeilBerG) vom 09. Mai 2000. Online verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000065 [01.08.2023]

Land Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2021): DVO-ATA-OTA-NRW vom 28. Dezember 2021. Online verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=20085&vd_back=N1466&sg=0&menu=1 [01.08.2023]

Land Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2014): Heilberufsgesetz (HeilBG) vom 19. Dezember 2014. Online verfügbar unter: <http://landesrecht.rlp.de/jportal/?quelle=jlink&query=HeilBerG+RP&psml=bsrlpprod.psml> [28.07.2023]

Muster-Wäbs, H., Ruppel, A. & Schneider, K. (2005). Lernfeldkonzept verstehen und umsetzen. Neue Pädagogische Reihe- Band 2. Brake: Prodos.

Schrems, B. (2013). Fallarbeit in der Pflege. Grundlagen, Formen und Anwendungsbereiche. Wien: Facultas.

Timmreck, C., Gerngras, C., Klauke, M. & Uth, P. (2017). Pflegestudie 2017. Zum Status Quo und der Zukunft von Fort- und Weiterbildungen in den Pflegeberufen. Online verfügbar unter: https://dpv-online.de/pdf/presse/Hochschule%20Niederrhein_Pflegestudie%202017.pdf [28.07.2023]

Uzarewicz, C. & Uzarewicz, M. (2001). Transkulturalität und Leiblichkeit in der Pflege. Intensiv, 9: 168-175.

Waldhausen, A., Sittermann-Brandtsen, B. & Matarea-Türk, L. (2014). (Al-ten)Pflegeausbildungen in Europa. Ein Vergleich von Pflegeausbildungen und der Arbeit in der Altenpflege in ausgewählten Ländern der EU. Online verfügbar unter: http://www.beobachtungsstelle-gesellschaftspolitik.de/uploads/tx_aebgpublications/PflegeEU_Aug2014_01.pdf [28.07.2023]

Weidner, F. (2011). Professionelle Pflegepraxis und Gesundheitsförderung. Eine empirische Untersuchung über Voraussetzungen und Perspektiven des beruflichen Handelns in der Krankenpflege. Frankfurt: Mabuse.

Wernet, A. (2006). Hermeneutik- Kasuistik- Fallverstehen. Stuttgart: Kohlhammer.

Informationen zur Pflegekammer Nordrhein-Westfalen unter: <https://www.pflegekammer-nrw.de>