

Pflegedidaktik in a nutshell: Aufgaben im Pflegeunterricht

Roland Brüche

Aufgaben gehören zu den zentralen Elementen eines Unterrichts, somit auch des Pflegeunterrichts. Interessanterweise wissen wir aus empirischer Sicht nur sehr wenig darüber, wie Aufgaben eingesetzt werden und wie sie ausgestaltet sind. Das trifft auf die schulpädagogische Forschung ebenso zu wie auf die Forschung im Bereich der Pflegedidaktik. Um zumindest für die Domäne des Pflegeunterrichts erste Hinweise zu bekommen, führten Tobias Hölterhof und ich unter Mitarbeit von Daniela Thomas ein Forschungsprojekt durch, in dem die Analyse von Arbeitsblättern als Manifestation von formulierten Aufgaben fokussiert wird. Darüber möchte ich in diesem Beitrag berichten. Die Ringvorlesung, in der dieser Beitrag eingebettet ist, möchte allerdings über eine derart konkrete Ebene auch hinausgehen und eine disziplinäre Perspektive einblenden. Deshalb wage ich den Versuch, Aufgaben im Pflegeunterricht als Exempel für die zentralen Elemente der Disziplin Pflegedidaktik an sich zu formulieren. Oder anders ausgedrückt: Am Prozess der Arbeit mit Aufgaben im Pflegeunterricht zeigt sich die disziplinäre Eigenart der Pflegedidaktik.

Zunächst gehe ich auf den gesamten Prozess ein, der mit Aufgaben im Pflegeunterricht verbunden ist und skizziere den Forschungsstand. Die Analyse von Arbeitsblättern im Pflegeunterricht und somit die Darstellung der eigenen Forschung schließt sich dem an. Dabei werden die Ergebnisse aus quantitativer und qualitativer Analyse vorgestellt. Bevor die These entfaltet werden kann, dass Aufgaben im Pflegeunterricht das Gesamt der Pflegedidaktik repräsentieren und damit die *nutshell* bilden, gehe ich auf zentrale inhaltliche Strukturen der Disziplin Pflegedidaktik ein. Zum Abschluss wird in zusammenfassender Weise dem Gedanken nachgegangen, weshalb Aufgaben eine Aufgabe der Pflegedidaktik sein sollten und sind.

1. Aufgaben im Pflegeunterricht

Wenn wir uns mit Aufgaben im Pflegeunterricht auseinandersetzen, beschränkt sich dies nicht auf die ausformulierte Aufgabe an sich, die über ein Medium, wie

zum Beispiel ein Arbeitsblatt, den Lernenden zur Verfügung gestellt wird. Vielmehr ist ein ganzer Prozess in den Blick zu nehmen (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Aufgaben im Pflegeunterricht als Prozess



Eigene Darstellung

So ist zunächst die Entwicklung der Aufgabe in den Blick zu nehmen. Diese kann von Lehrenden selbst erstellt werden oder aber von anderen Lehrenden übernommen und ggf. modifiziert werden. Aber auch das Übernehmen aus Lehrbüchern, spezifischen Internetseiten etc. ist denkbar. Die Grundlage und das Ergebnis sind letztlich von den Intentionen der Lehrperson geprägt, die diese Aufgabe für einen spezifischen Einsatz nutzen möchte. Der zweite Aspekt ist die Frage der *Distribution der Aufgabe*. Wie wird sie den Lernenden zugänglich gemacht und zur Bearbeitung zur Verfügung gestellt? Dies kann in digitaler Form als Datei oder über ein entsprechendes digitales Lerntool erfolgen, aber auch als haptisch nutzbarer Ausdruck auf Papier. Die Art der Distribution wird sicherlich mit der Form des Unterrichts (in einem Unterrichtsraum oder online) und der vorgesehenen Art der Bearbeitung und Ergebnisdarstellung in Zusammenhang stehen. Als dritter Aspekt ist die *Aufgabe* selbst in ihrer Ausformulierung und Gestaltung zu betrachten. Unabhängig von der Form der Distribution wird die Aufgabe für die Lernenden in Worten und/oder Abbildungen dargestellt. Sie beinhaltet eine Aufforderung, die zur Arbeit an der Aufgabe auffordert. Der vierte Aspekt im Zusammenhang mit Aufgaben ist die *Bearbeitung der Aufgabe*. Hier befinden wir uns im Bereich der Übernahme der Aufgabe durch die Lernenden, die in der entsprechend vorgesehenen Sozialform die Aufgabe lösen und die Lösung in ein erwartetes Produkt überführen. Der letzte Aspekt ist die *Besprechung der Aufgabe*, der zur Ergebnissicherung beiträgt und in einer aufgabenspezifischen Form vorgenommen wird, beispielsweise als Einzel- oder Gruppenbeitrag vorgetragen oder diskutiert über ein digitales Kommunikationstool.

Schulpädagogische Forschung setzt vor allem an den Punkten der *Entwicklung der Aufgabe* und der *Aufgabe* in ihrer Ausformulierung an. Insgesamt liegen entsprechende Forschungsbefunde nur in geringem Umfang vor. So setzen sich Blömeke,

Risse, Müller, Eichler und Schulz (2006) aus einer didaktischen Perspektive mit der Analyse von Aufgaben im Mathematikunterricht auseinander und betrachten dabei neben fachlichen insbesondere soziale Aspekte. Maier, Kleinknecht, Metz und Bohl (2010) entwickeln ein Kategoriensystem, um das allgemeindidaktische Potential von Aufgaben identifizieren zu können. Sie orientieren sich dabei an kognitiven Lernzieltaxonomien (nach Bloom sowie nach Anderson & Krathwohl), gehen aber mit ihrer Kategorienentwicklung darüber hinaus. Kleinknecht (2010), selbst Mitglied dieser Arbeitsgruppe, untersuchte Aufgaben im Einsatz an Hauptschulen, wofür er insbesondere auf den didaktischen Umgang des Einsatzes von Aufgaben blickt. Wesselborg, Weyland und Kleinknecht (2019) nehmen das von Maier u.a. entworfene Kategoriensystem als Grundlage, um aus einer explizit pflegedidaktischen Perspektive spezifische Kategorien für Aufgaben im Kontext des Pflegeunterrichts zu identifizieren und zu erproben. Für den analytischen Teil liegen Befunde vor (vgl. ebd.). Dieser kursorische Blick auf die Forschung zeigt auf, dass aus dem Blick der Pflegedidaktik bislang nahezu keine systematische Auseinandersetzung erfolgte und damit auch wenig Erkenntnis über Aufgaben im Pflegeunterricht vorliegt.

2. Arbeitsblätter im Pflegeunterricht – eine empirische Untersuchung

Ausgehend von der sich derart darstellenden Erkenntnislücke gingen Brühe, Hölterhof und Thomas (2021) in einem Forschungsprojekt¹ der Frage nach, wie Pflegelehrende Arbeitsblätter im Pflegeunterricht einsetzen. Der Fokus der Forschenden lag dabei auf der Art der im Pflegeunterricht eingesetzten Arbeitsblätter und Aufgabenstellungen, den adressierten Lernformen, der Art kooperativer Arbeitspraxis bei der Erstellung bzw. Weitergabe der Arbeitsblätter sowie auf der pflegerischen bzw. pflegedidaktischen Sinnstruktur. Arbeitsblätter wurden deshalb als Gegenstand der Untersuchung gewählt, da sich in ihnen Aufgaben manifestieren und in einer bestimmten Art und Weise gebündelt werden. Darüber hinaus stellen sie eine alltägliche Form der Aufgabenübermittlung an Lernende dar.

Die Erhebung erfolgte über einen Online-Fragebogen, über den ein Arbeitsblatt hochgeladen wurde und Rahmendaten zur Entwicklung und zur Art des Einsatzes erfasst wurden. Gleichwohl zu einem früheren Zeitpunkt geplant, jedoch durch die einsetzende Pandemie durch das Corona-Virus ausgebremst, erfolgte die Datenerhebung mit Verzögerung erst im Zeitraum von Juni bis Juli 2020. Die Verzögerung ergab jedoch die Möglichkeit, die Nutzung digitaler Ressourcen im Zusammenhang mit Arbeitsblättern durch Lehrende einzublenden und in der Analyse Aspekte eines webbasierten bzw. digitalen Ecosystems zu betrachten (vgl. Hölterhof u.a. 2021). Es

1 Das Projekt wurde gefördert mit Forschungsmitteln der Katholischen Hochschule NRW.

konnten 119 Datensätze für die Analyse gewonnen werden, die sowohl ein Arbeitsblatt als auch Rahmendaten beinhalten. Hinsichtlich der Verteilung der Arbeitsorte liegt ein Schwerpunkt auf Nordrhein-Westfalen (53 Arbeitsblätter) und Baden-Württemberg (19), die weitere Verteilung zeigt sich wie folgt: Niedersachsen 10; Bayern 9; Hessen und Berlin jeweils 5; Schleswig-Holstein 4; Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen jeweils 3; Sachsen-Anhalt und Hamburg jeweils 1.

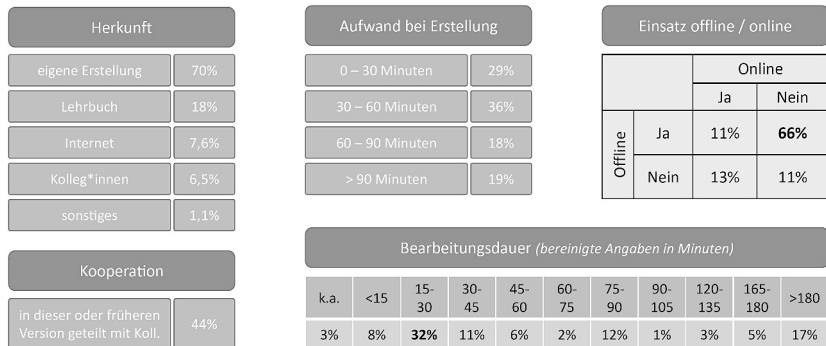
Eine quantitative Analyse erfolgte mit der Software R hinsichtlich der Entwicklung, des Einsatzes und der Weitergabe der Arbeitsblätter. Eine qualitative Analyse arbeitete mit der Artefaktanalyse (vgl. Lueger/Froschauer 2018) zur Ermittlung der Sinnstruktur. Im Folgenden werden in aller Kürze einige Ergebnisse skizziert.

2.1 Arbeitsblätter: Erstellung und Einsatz

Hinsichtlich der *Herkunft* gaben 70 Prozent der Teilnehmenden an, die Arbeitsblätter selbst erstellt zu haben. Aus Lehrbüchern haben 18 Prozent die Arbeitsblätter übernommen bzw. aus diesen generiert. 7,6 Prozent gaben das Internet, 6,5 Prozent andere Kolleg*innen und 1,1 Prozent Sonstiges als Quelle an. Deutlich wird, dass die meisten Lehrenden ihre Arbeitsblätter eher selbst erstellen als etwas Vorgefertigtes zu übernehmen. Der *Aufwand bei der Erstellung* zeigt sich recht differenziert. So haben 36 Prozent 30 bis 60 Minuten als benötigte Zeit für die Erstellung angegeben, bei 29 Prozent waren es gar lediglich bis zu 30 Minuten. 60 bis 90 Minuten Zeit benötigten 18 Prozent der Antwortenden, mehr als 90 Minuten gaben 19 Prozent an. Die Angaben weisen darauf hin, dass die Pflgelehrenden in der Regel ohne übergroßen Zeitaufwand ihre Arbeitsblätter entwickeln. Interessant ist dazu korrespondierend die Aussage, wieviel Zeit den Lernenden für die Bearbeitung des Arbeitsblatts gegeben wird. Hierzu konnten die Teilnehmenden einen entsprechenden Wert angeben. Die Angaben wurden auf Minutenwerte vereinheitlicht und gruppiert. Die eingereichten Arbeitsblätter weisen in dieser bereinigten Form in der Mehrheit mit 32 Prozent eine vorgesehene Bearbeitungsdauer von 15 bis 30 Minuten auf. Am zweithäufigsten wurde eine Bearbeitung von mehr als 180 Minuten angegeben (17 %), gefolgt von 75 bis 90 Minuten (12 %), 30 bis 45 Minuten (11 %) und weniger als 15 Minuten (8 %)². Deutlich wird, dass die Arbeitsblätter eher für den Einsatz in einer konkreten Unterrichtsstunde entwickelt werden und damit in einer Form von gemeinsamer Abschlussbearbeitung oder Ergebnissicherung in einem zeitlich überschaubaren Rahmen verortet ist. Lediglich zusammengefasst 26 Prozent der Arbeitsblätter sehen eine Bearbeitungsdauer von mehr als 90 Minuten vor.

2 Alle anderen Angaben liegen unter 7 Prozent und werden hier der Übersichtlichkeit halber nicht benannt.

Abb. 2: Ergebnisse: Erstellung und Einsatz der Arbeitsblätter



Eigene Darstellung

Da die Befragung mitten in die Zeit der erstmaligen Auswirkungen der Corona-Pandemie und den Erfahrungen mit Distanzunterricht/Online-Unterricht fällt, ist es interessant zu erfahren, ob die Arbeitsblätter eher *offline* im Klassenraum oder *online* in der Digitalumgebung eingesetzt werden – oder sowohl als auch³ (vgl. Abb. 2). Hierzu gaben 11 Prozent der teilnehmenden Lehrenden an, das Arbeitsblatt sowohl online als auch offline einzusetzen, 13 Prozent setzen es ausschließlich online ein. Der größte Teil der Antwortenden verwendet das Arbeitsblatt jedoch ausschließlich im Klassenraum, primär in ausgedruckter Form. Es scheint, dass das Arbeitsblatt ein klassisches Medium ist, das vom Blatt-Status geprägt ist. Eventuell werden auch andere Formen der Aufgabenzusammenstellung, wie sie in zunehmend genutzten digitalen Lernplattformen möglich werden, gar nicht mehr unter dem Begriff Arbeitsblatt subsummiert. Die Analyse zeigt darüber hinaus auf, dass im Zusammenhang mit dem Arbeitsblatt unterschiedliche Medien eingesetzt werden. Der Einsatz im Klassenraum ist geprägt entweder von der Nutzung eines Projektors (Beamer) mit Filmen oder aber von der Nutzung einer Tafel mit Overhead-Projektoren. Die – wenn auch nur sehr geringe – Korrelation weist auf die Nutzung eher traditioneller oder eher moderner Unterrichtsmedien im Zusammenhang mit Arbeitsblättern im Klassenraum hin.

Auch wenn sich Pflegelehrende vielfach mit dem Bild konfrontiert sehen, dass sie ihre eigenen Unterrichtsmaterialien für sich behielten, lassen die Daten es etwas

3 Dass 11 Prozent angeben, das Arbeitsblatt weder online noch offline einzusetzen, gab zu-nächst Rätsel in der Interpretation auf. Es kann angenommen werden, dass das entsprechen-de Arbeitsblatt bis zum Zeitpunkt des Einreichens zur Befragung noch gar nicht zum Einsatz gekommen ist.

anders aussehen. Die Pflegelehrenden kooperieren mit ihren Kolleg*innen; immerhin 44 Prozent gaben an, das Arbeitsblatt in der eingereichten oder in einer früheren Version im Kollegium geteilt zu haben.

2.2 Arbeitsblätter: Sinnstruktur

Um zu erfassen, wie die Arbeitsblätter aufgebaut sind, welche inhaltliche Struktur sie aufweisen und welches Verständnis von Pflege bzw. Pflegeberuf darin deutlich wird, erfolgte eine qualitative Analyse. Hierzu wurde die Artefaktanalyse nach Lueger und Froschauer (2018) als Analyseverfahren ausgewählt. Die eingereichten Arbeitsblätter werden von uns dabei deshalb als Artefakte verstanden, weil sie als materialer Ausdruck einer von den Lehrenden inkorporierten Aufgabenkultur anzusehen sind. Insofern sind sie von Menschen als Kulturwesen Geschaffenes und stellen somit auch Artefakte dar. »Das Bild, welches Pflegelehrende von der Ausbildung und vom Pflegeberuf haben, ist den Arbeitsblättern ebenso eingeschrieben, wie die dem Beruf und der Ausbildung immanenten sozialen Praktiken.« (Brüche u.a. 2021) Mit der Artefaktanalyse wird eine Zerlegung des Arbeitsblatts im Sinne einer De-Konstruktion möglich und eine anschließende Re-Konstruktion, um die Vorstellungen der Pflegelehrenden vom Pflegeberuf und der Pflegeausbildung aufzudecken.

Für die Analyse wurden vor dem Hintergrund begrenzter zeitlicher und personeller Ressourcen 14 Arbeitsblätter zufällig ausgewählt, die sowohl im Online- als auch im Offline-Setting genutzt wurden und die den curricularen Bereichen⁴ »personen- und situationsbezogene Pflege« bzw. »medizinische Diagnostik und Therapie« zugeordnet werden können.

Hinsichtlich der Struktur der analysierten Arbeitsblätter zeigt sich das Papierformat als dominierende Gestalt. Auch im digitalen Einsatzbereich bestimmt das A4-Format die Dimensionierung. Vielfach finden sich Logos der Bildungseinrichtungen im oberen oder unteren Bereich der Seite, die auf eine deutliche Identifikation mit dem Bildungsträger hinweist oder auch als Legitimation des Arbeitsblatts durch die Autorität der Einrichtung verstanden werden kann. Die Arbeitsblätter beinhalten in der Regel konkrete, kleinschrittige Hinweise, wie und womit die im Arbeitsblatt enthaltenen Aufgaben zu bearbeiten und zu lösen sind. Ergänzend finden sich Verweise auf Online-Ressourcen im Internet und auf Seiten oder Kapitel in Lehrbüchern. Diese Konkretheit, die als Hilfestellung für die Lernenden verstanden werden kann, weist aber gleichzeitig darauf hin, dass eine bestimmte Form von

4 Die curricularen Bereiche wurden induktiv entwickelt aus den bislang gültigen Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen entsprechend Altenpflegegesetz und Krankenpflegegesetz sowie den Ausbildungsrichtlinien für diese Pflegeberufe des Landes Nordrhein-Westfalen. Bei der Datenerhebung konnten die Teilnehmenden ihr Arbeitsblatt einem oder mehrerer der curricularen Bereiche zuordnen.

Bearbeitungsmodus durch die Lehrenden erwünscht ist und sichergestellt werden soll; der Raum der Bearbeitung wird für die Lernenden begrenzt und führt für sie letztlich zur Notwendigkeit eines adaptiven Lernens (vgl. Hascher/Hofmann 2008).

Die Arbeitsblätter weisen darauf hin, dass Lernende eher als Empfänger*innen von Wissen adressiert werden, weniger als lernende Subjekte. Dies wird zum einen darin deutlich, dass der Fokus der Aufgabenstellungen auf Regeln und auf Faktenwissen liegt. Gefordert werden ein linearer Wissenstransfer und eine entsprechende Reproduktion von Wissen. Der durch die Lernenden selbstregulierte Erwerb von Inhalten und Wissensquellen wird eher nicht deutlich.

In Bezug auf die Frage, welches Verständnis von Pflege und Pflegeberuf in den Arbeitsblättern deutlich wird, erscheint das Pflegerische lediglich als etwas eher Schematisches erkennbar. Ein expliziter Bezug zu originär pflegerischen Konzepten oder Wissensgegenständen, der hinsichtlich der zum Arbeitsblatt angegebenen korrespondierenden curricularen Bereiche zu erwarten wäre, erfolgt kaum. Die Aufgaben orientieren sich primär an der Wissensstruktur anderer Fachdisziplinen, insbesondere der Medizin. Gleichwohl im Pflegeberuf das Soziale und damit die Wechselseitigkeit des Handelns im Zusammenhang mit anderen Personen und Personengruppen bedeutsam ist, lässt sich als geforderte Sozialform eher die Einzelarbeit in den Aufgabenstellungen antreffen.

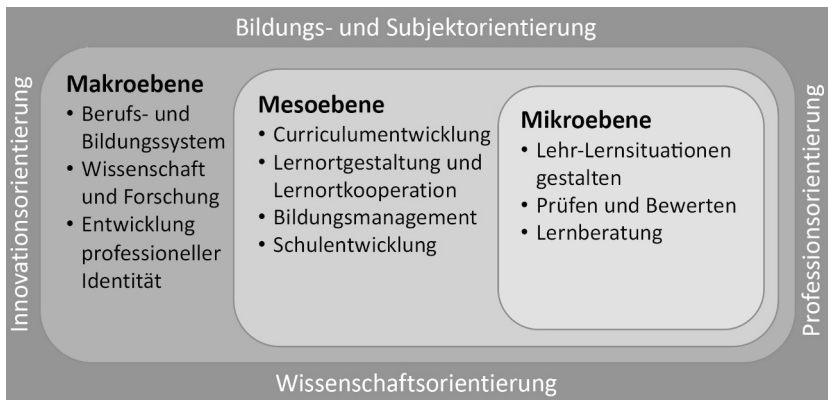
Insgesamt weist die qualitative Analyse der ausgewählten Arbeitsblätter auf ein bestimmtes Lernverständnis der Pflegelehrenden hin. Adressiert wird die *Herstellung von Wissen* im Sinne einer Reproduktion kanonisierten deklarativen Wissens. Der vielzitierte Wechsel vom Lehren zum Lernen scheint hier noch nicht vollzogen.

3. Pflegedidaktik: Zentrale Facetten

Bevor ich nun meine These von Aufgaben im Pflegeunterricht als *nutshell* zeichne, soll ein kurzer Blick auf zentrale Facetten der wissenschaftlichen Disziplin Pflegedidaktik geworfen werden. Die Pflegedidaktik in Deutschland ist einerseits geprägt von der spezifischen Entwicklung eines Bildungsverständnisses im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft. Auf der anderen Seite prägt ebenso die hiesige spezifische Entwicklung der Pflegewissenschaft, die sich durch eine frühe Zuwendung zu qualitativen Forschungszugängen und eine sich auf diesem Boden manifestierenden Orientierung an wissenschaftlicher Evidenz auszeichnet. Beide Zugänge verbindet die Pflegedidaktik in einem diskursiven Prozess der Transformation. Pflegedidaktiker*innen schauen also mit einem spezifischen Blick auf den Pflegeberuf und das Pflegerische. Somit wird verständlich, weshalb Dütthorn (2013) vier Aspekte als pflegedidaktische Kernelemente beschreibt. Demnach formuliert die Pflegedidaktik einen bildungstheoretischen Begründungsrahmen, der eine emanzipative Persönlichkeitsentwicklung und die

Reflexion gesellschaftlich restriktiver Widersprüche als grundlegend betrachtet. Ein weiteres Kernelement stellen die Lernsubjekte dar, die als Ausgangspunkt pflegedidaktisch begründeter Kompetenzentwicklung betrachtet werden. Ein weiteres Kernelement ist das hermeneutische Fallverstehen, das einen Zugang zu multiperspektivischen Deutungen pflegeberuflicher Situationen ermöglicht. Und als viertes Kernelement ist die Sensibilisierung für ein leibliches Spüren und Handeln zu identifizieren, das sowohl als Lehr- und Lerngegenstand fungiert (vgl. ebd.).

Abb. 3: Strukturelemente des Fachqualifikationsrahmens Pflegedidaktik



Eigene Darstellung; vgl. Walter & Dütthorn 2019

Diese pflegedidaktische Haltung aufgreifend formuliert ein in der disziplinären Gemeinschaft konsentierter Referenzrahmen Handlungs- und Reflexionsfelder der Pflegedidaktik sowie grundlegende Orientierungen. Im sogenannten Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik (vgl. Walter/Dütthorn 2019) wird dieser Referenzrahmen aufgezogen, indem Kompetenzen für die Bachelor- und Masterstudiengänge zur Qualifikation von Pflegelehrenden ausformuliert werden. Gleichzeitig kann dieser Rahmen zur inhaltlichen Beschreibung der Disziplin genutzt werden.

Demnach richtet sich die Pflegedidaktik an vier grundlegenden Orientierungen aus (vgl. Abb. 3): Einer Orientierung an einem spezifischen Bildungs- und Subjektverständnis, an der Entwicklung der Pflege als Profession, an der Bedeutung von Wissenschaft für den Pflegeberuf und die Pflegebildung sowie an einer Weiterentwicklung der Pflege und der Pflegedidaktik im Sinne einer Innovationsorientierung. Umrahmt von diesen Orientierungen sind die Handlungs- und Reflexionsfelder zu verstehen, die sich auf verschiedenen Ebenen bewegen: einer gesellschaftlich-politischen (Makroebene), einer institutionell-organisationalen

(Mesoebene) und einer auf konkrete Handlungskontexte bezogenen (Mikroebene) Ebene. Auf der Makroebene handeln und reflektieren Pflegedidaktiker*innen bezogen auf das Berufs- und Bildungssystem, Wissenschaft und Forschung sowie die Entwicklung professioneller Identität. Die Mesoebene beinhaltet Auseinandersetzungen mit Aspekten der Curriculumentwicklung, der Lernortgestaltung und -kooperation sowie des Bildungsmanagements und der Schulentwicklung. Auf der Mikroebene setzen sich Pflegedidaktiker*innen mit dem Gestalten von Lehr-Lernsituationen auseinander sowie mit dem Prüfen und Bewerten als auch der Lernberatung (vgl. Walter/Dütthorn 2019).

Wenn von Pflegedidaktik gesprochen wird, ist insofern mehr gemeint als ein methodisches, auf Unterrichtsdurchführung bezogenes Verständnis, sondern eine Auseinandersetzung mit strukturellen, intentionalen, methodischen, evaluativen und habituellen Fragen zum Lehren und Lernen im Pflegeberuf (vgl. Peterßen 1996; Ertl-Schmuck u.a. 2009).

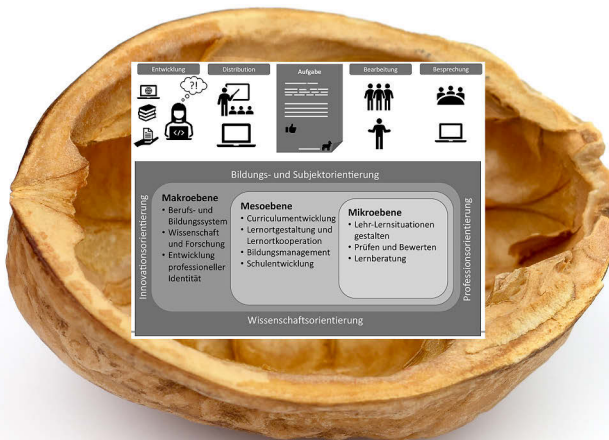
4. Nutshell: Aufgaben im Pflegeunterricht

Führen wir uns nun noch einmal die Bedeutung und Möglichkeiten von Aufgaben im Pflegeunterricht vor Augen und kontrastieren dies mit den benannten zentralen Facetten von Pflegedidaktik. Meine These ist, dass der mit Aufgaben im Pflegeunterricht verbundene Prozess das Wesen von Pflegedidaktik exemplarisch abbildet. Aufgaben im Pflegeunterricht stellen somit die *nutshell* dar, in der Pflegedidaktik aufgehoben ist, sich abbildet. Hierzu will ich im Folgenden einige zentrale Argumente benennen.

In der Phase der *Entwicklung von Aufgaben* wirken bereits unterschiedliche Aspekte pflegedidaktischer Überzeugungen sowie Vorstellungen vom Pflegeberuf ein, ebenso curriculare Vorgaben und lernortbezogene Vorstellungen. Aufgaben werden entworfen, um in einem bestimmten Lehr-Lern-Szenario eingesetzt zu werden; sie nehmen eine mehr oder weniger bedeutsame hinführende Funktion für das Prüfen und Bewerten von Lernleistungen ein. Insofern bilden sich allein in dieser ersten Phase der Aufgabenentwicklung alle Ebenen pflegedidaktischer Reflexions- und Handlungsfelder ab (Makro-, Meso- und Mikroebene). Aber auch Vorstellungen vom Pflegeberuf (Professionsorientierung), der zugewiesenen Bedeutung von Wissenschaft und wissenschaftlichem Wissen sowie vom notwendigen Weiterdenken des Üblichen (Innovationsorientierung) wirken sich an dieser Stelle aus. Mit der Phase der *Distribution* der Aufgaben zeigen sich Auswirkungen des Bildungsmanagements und von Schulentwicklung, da strukturelle Ressourcen und organisational getragene Bildungsvorstellungen hierbei zum Tragen kommen (Mesoebene). Die Phase der *Aufgabenstellung* selbst ist geprägt vom Strukturieren der Lehr-Lern-Situation, da in die Aufgabe eingeführt wird und die Bearbeitung

sichergestellt werden will. Hierzu trägt die Bildungs- und Subjektorientierung der Lehrperson bei bzw. zeigt sich diese. Die Phase der *Bearbeitung* der Aufgabe ist geprägt von den unterschiedlichen Sozial- und Arbeitsformen, die die Aufgabenstellung mit sich bringt. Hier stellt sich die unterstützend-beratende Tätigkeit der Lehrperson bzw. ihre Vorstellung davon als bedeutsam dar (Mikroebene). In der abschließenden Phase der *Besprechung* drückt sich ebenfalls die Bildungs- und Subjektorientierung sowie die Wissenschaftsorientierung aus. An dieser Stelle steht der Umgang mit dem Arbeitsprozess der lernenden Subjekte und die Einordnung der Wissensgegenstände im Vordergrund.

Abb. 4: Aufgaben im Pflegeunterricht als pflegedidaktische nutshell



Eigene Darstellung

Welche Bedeutung hat die These, dass sich das Wesen der Pflegedidaktik in Aufgaben im Pflegeunterricht ausdrückt? Ich gehe davon aus, dass es für Pflegelehrende lohnend ist, sich mit der eigenen Idee von Aufgaben auseinanderzusetzen. Es lohnt sich deshalb, weil damit die grundlegenden pflegedidaktischen Fragen, die für eine Lehrperson bedeutsam sind, bearbeitet werden. Es benötigt also nicht zwingend die abstrakten Gefilde einer pflegedidaktischen Theorie, um pflegedidaktisch zu handeln. Es reicht vielmehr eine systematische, durch Literatur angereicherte Auseinandersetzung mit dem Entwickeln und Einsetzen von Aufgaben im Pflegeunterricht, um der eigenen pflegedidaktischen Haltung auf die Schliche zu kommen und sich bewusst zu positionieren. Für Forschende kann die These von der *nutshell* dazu führen, pflegedidaktische Forschungsfragen an diesem Exempel zu bearbeiten.

ten. Haltungen von Lehrenden sowie Möglichkeiten pflegedidaktisch orientierter Gestaltung von Lehr-Lern-Szenarien könnten sich somit ergründen lassen.

5. Aufgaben als Aufgabe der Pflegedidaktik

Abschließend zeigt sich meines Erachtens, dass sich die Beschäftigung mit Aufgaben im Pflegeunterricht als wichtige Aufgabe der Pflegedidaktik darstellt. Den Aufgaben wird bislang zu wenig Bedeutung in der Literatur und in der Forschung beigemessen.

Die Ergebnisse der kleinen, oben vorgestellten Untersuchung machen deutlich, dass der Umgang mit Aufgaben weiterer Erforschung bedarf. In der Untersuchung konnte gezeigt werden, dass Pflegelehrende ihre Aufgaben zumeist selbst erstellen und dabei mit Kolleg*innen kooperieren. Primär erfolgt der Einsatz im Unterrichtsraum selbst, also offline. Deutlich wurde aber aus der qualitativen Analyse der Arbeitsblätter auch, dass die Lernenden durch die Hinweise in den Aufgaben eher eingeführt werden. Die Aufgabenstellungen zeichnen ein Bild von Lernenden als Empfänger*innen von Wissen. Das Pflegerische als Ziel und Zentrum der zu entwickelnden Handlungskompetenz bleibt dabei eher etwas Schematisches.

Aus diesen Befunden drängen sich Fragen für die weitere forschende Auseinandersetzung hervor: Wie kann eine Transformation von Arbeitsblättern bzw. Aufgaben in digitale Lehr-Lern-Settings aussehen? Das vorherrschende Denken im klassischen Papierformat wäre hierfür zu überwinden. Welchen Zusammenhang gibt es zwischen dem Verständnis von Pflege (das Pflegerische) und dem Verständnis von Lernenden? Hier stellen sich Fragen der Subjektorientierung (Lernende, zu Pflegenden) als auch des Verständnisses von Wissen (linearer Transfer versus unbestimmbare Transformation). Und letztlich stellt sich die Frage, wie eine Analyse von Aufgaben aus pflegedidaktischer Perspektive gelingen kann?

Mit der Fokussierung von Aufgaben im Pflegeunterricht wäre es möglich, Antworten auf zentrale pflegedidaktische Fragen zu erarbeiten.

Literatur

Blömeke, Sigrid/Risse, Jana/Müller, Christiane/Eichler, Dana/Schulz, Wolfgang (2006): Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. In: Unterrichtswissenschaft, 34(4), S. 330–357. <https://doi.org/10.25656/01:5522>.

- Brühe, Roland/Hölterhof, Tobias/Thomas, Daniela (2021): Auf dem Weg zu einer digitalen Aufgabenkultur: Eine Analyse von Arbeitsblättern im Pflegeunterricht. In: PADUA, 16(5), S. 263–267. <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000642>.
- Dütthorn, Nadin (2013): Herausforderungen beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe: Vom Entwicklungsweg der jungen Disziplin Pflegedidaktik. In: Haushalt in Bildung & Forschung, 2(1), S. 25–39.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska/Bischoff-Wanner, Claudia/Hoops, Wolfgang (2009): Pflegedidaktik als Disziplin: Eine systematische Einführung, Weinheim: Juventa.
- Hascher, Tina/Hofmann, Franz (2008): Aufgaben-Noch unentdeckte Potentiale im Unterricht. In: Thonhauser, Josef (Hg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen, Münster: Waxmann, S. 47–64.
- Hölterhof, Tobias/Brühe, Roland/Thomas, Daniela (2021): From Worksheets to Web-Based Learning During COVID-19 in German Nursing Schools: Exploring Teaching Practices With Worksheets in Changing Educational Ecosystems. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.5415949>.
- Kleinknecht, Marc (2010): Aufgabenkultur im Unterricht [Zugl.: Tübingen, Univ., Diss., 2009], Hohengehren: Schneider.
- Lueger, Manfred/Froschauer, Ulrike (2018): Artefaktanalyse: Grundlagen und Verfahren, Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18907-5>.
- Maier, Uwe/Kleinknecht, Marc/Metz, Kerstin/Bohl, Thorsten (2010): Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 28(1), S. 84–96.
- Peterßen, Wilhelm H. (1996): Lehrbuch Allgemeine Didaktik (5. Aufl.), München: Ehrenwirth.
- Walter, Anja/Dütthorn, Nadin (Hg.) (2019): Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik, Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft.
- Wesselborg, Bärbel/Weyland, Ulrike/Kleinknecht, Marc (2019): Entwicklung eines fachdidaktischen Kategoriensystems zur Analyse des kognitiv-aktivierenden Potenzials von Aufgaben – ein Beitrag zur Unterrichtsqualitätsforschung in der beruflichen Fachrichtung Pflege. In: Wittmann, Eveline/Frommberger, Dietmar/Weyland, Ulrike (Hg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, Opladen: Budrich, S. 75–92. <https://doi.org/10.25656/01:18437>.