



HERAUSRAGENDE MASTERARBEITEN AM DISC

FACHBEREICH ➤ Human resources

STUDIENGANG ➤ Schulmanagement

MASTERARBEIT ➤

"Bottom up"-Management als Chance der Organisationsentwicklung am Beispiel einer Curriculararbeit an einer Krankenpflegeschule in Baden-Württemberg

AUTOR/IN ➤

Silvia Pommerening

Wenn du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Aufgaben zu vergeben und die Arbeiten einzuteilen, sondern lehre sie die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.

Antoine de Saint – Exupery (Birker 2003, S. 7)

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit belegt, dass ein Innovationsvorhaben mittels „Bottom-up“-Management zur Entwicklung einer gesamten Organisation führen kann. Dies wird exemplarisch an der Curriculumentwicklung an einer Pflegeschule in Baden-Württemberg dargestellt. Hierfür werden zunächst die Besonderheiten des „Bottom-up“-Managements herausgearbeitet und anschließend unter Einbeziehung aller Rahmenbedingungen ein eigenes Handlungskonzept für das Projektvorhaben erstellt. Das „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ von Rolff, welches sich mit dem Zusammenhang zwischen der Unterrichtsentwicklung, der Personalentwicklung und der Organisationsentwicklung befasst (vgl. Rolff 2016, S. 20), stellt in dieser Arbeit neben der Qualitätssicherung einen wichtigen Orientierungsrahmen dar. Es wird zudem gezeigt, dass sowohl das Führungsverhalten der Schulleitung als auch die Möglichkeit zur partizipativen Mitarbeit aller Teilnehmenden der Schlüssel für das Gelingen des Innovationsvorhabens ist. Damit die Ergebnisse dieser Arbeit auch gewinnbringend für andere Projektvorhaben und Organisationen genutzt werden können, werden sie abschließend auf ihre Übertragbarkeit hin geprüft. So können Teilaspekte diese Masterarbeit auch bei der Weiterentwicklung weiterer Pflegeschulen oder anderer Organisationen eine Hilfe sein.

Abstract

The present master thesis shows that an innovation project can lead to the development of an entire organization by means of “bottom up management”. This is illustrated using the curriculum development at a nursing school in Baden-Württemberg as an example. The particularities of “bottom up management” are first worked out and then a separate action plan for the project is developed, taking into account all general conditions. The “three-way model of school development” by Rolff, which deals with the connection between curriculum development, personnel development, and organizational development (cf. Rolff 2016, p. 20), provides an important orientation framework in this work in addition to quality assurance. It can also be shown that both the leadership behavior of the school management and the opportunity for all participants to cooperate in a participatory manner are the key to the innovation project's success. In order to ensure that the results of this work can also be used profitably for other projects and organizations, they are finally examined for their transferability. Thus, partial aspects of this master's thesis can also be of help in the further development of other nursing schools or other organizations.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	II
Tabellenverzeichnis	II
1 Einleitung	1
2 Der „Bottom up“-Ansatz	4
2.1 „Bottom up“ im Innovationsmanagement	4
2.2 Motivation des Teams durch Partizipation	7
3 Handlungskonzept zur Curriculumentwicklung mittels „Bottom up“-Management	10
3.1 Die Rolle der Schulleitung	11
3.2 Der Projekteinstieg	13
3.3 Der Projektplan	17
3.3.1 Die Projektziele	18
3.3.2 Rahmenbedingungen und Prämissen der Projektarbeit	22
3.3.3 Projektcontrolling	26
3.4 Mögliche Störfaktoren in der Projektarbeit und der Umgang mit Widerstand . . .	27
3.5 Projektevaluation	29
4 Organisationsentwicklung am Beispiel der Curriculararbeit	32
4.1 Unterrichtsentwicklung als Kern der Schulentwicklung	34
4.1.1 Unterrichtsentwicklung aufgrund gesetzlicher Vorgaben	35
4.1.2 Voraussetzungen für die Unterrichtsentwicklung	38
4.2 Personalentwicklung durch Unterrichtsentwicklung	40
4.3 Teamentwicklung und ihre Bedeutung für die Organisation	43
4.4 Qualitätssicherung der Schule	45

5 Die private Pflegeschule als Individualschule	49
5.1 Stakeholder und ihre Einflüsse auf die Projektarbeit	50
5.2 Exemplarität und Übertragbarkeit des Konzeptes	53
6 Fazit und Ausblick auf weitere Forschungsfragen	56
Literaturverzeichnis	59
Anhang A	66
Anhang B	67
Eidesstattliche Erklärung	68

Abkürzungsverzeichnis

AP	Altenpflege
Azubis	Auszubildende(n)
BaWü	Baden–Württemberg
BfG	Bundesministerium für Gesundheit
BLGS	Bundesverband Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
CE	Curriculare Einheit(en)
GKP	Gesundheits- und Krankenpflege
GKKP	Gesundheits- und Kinderkrankenpflege
LPDCAF	List-Plan-Do-Check-Act-Finish
OE	Organisationsentwicklung
PA	Praxisanleitende(n)
PDCA	Plan-Do-Check-Act
PE	Personalentwicklung
PfIAPrV	Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe
PfIBRefG	Pflegeberufereformgesetz
PfIBG	Pflegeberufegesetz
PL	Projektleitung
PSP	Projektstrukturplan
QE	Qualitätsentwicklung
QM	Qualitätsmanagement
QS	Qualitätssicherung
SE	Schulentwicklung
SL	Schulleitung
STG	Steuergruppe(n)
TE	Teamentwicklung
TKH	Theresienkrankenhaus und St. Hedwig Klinik gGmbH
UE	Unterrichtsentwicklung
VvPS	Vinzenz von Paul-Schule

Abbildungsverzeichnis

1	Die drei Dimensionen des Innovationswürfels (Schratz 2017, S. 39)	6
2	Aufbau Pflegeausbildung ab 2020 (eigene Darstellung)	8
3	Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff (Rolff 2016, S. 20)	34
4	Senge-Dreieck oder Architektur der lernenden Schule (Rolff 2017, S. 24)	44

Tabellenverzeichnis

1	Projektmodelle im Vergleich (eigene Darstellung)	15
---	--	----

Kapitel 1

Einleitung

Mit der Verabschiedung des Pflegeberufereformgesetz (PflBRefG) im Juli 2017 setzte der Bundestag ein klares Signal, dass den Pflegeschulen die seit langem diskutierte Veränderung des Pflegeberufes jetzt endlich bevor steht. Hierbei starten ab 2020 alle Auszubildende (Azubis) der bisherigen Gesundheits- und Krankenpflege (GKP), der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege (GKKP) sowie der Altenpflege (AP) gemeinsamen in eine zweijährige Grundausbildung und entscheiden im dritten Ausbildungsjahr, ob sie weiter auf dem „generalistischen Weg“ bleiben und am Ende als Pflegefachfrau/Pflegefachmann abzuschließen oder eine Spezialisierung in Richtung AP oder GKKP einschlagen (vgl. Bundesministerium für Gesundheit [BfG]).

Die Verabschiedung des PflBRefG ist eine politische Entscheidung, welche nicht nur institutionelle Versorgungsbereiche in der Pflege¹ zum Umdenken zwingt (vgl. Rohatschek-König et al. 2019, S. 5), sondern auch Pflegeschulen verpflichtet, für die neue Pflegeausbildung ein eigenes Curriculum zu verfassen. Dies muss inhaltlich sowohl den Anforderungen des PflBRefG² als auch den rechtlichen Vorgaben der im Oktober 2018 erschienenen Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (PflAPrV)³ entsprechen. Zu der Angst, sich durch fehlende Kooperationspartner für die praktischen Einsätze der Ausbildung eventuell nicht mehr als eigenständige Schule halten zu können, kommt zudem der immense Zeitdruck bis zum Ausbildungsbeginn im April 2020 ein schuleigenes Curriculum zu entwerfen (vgl. Sell 2019), welches für Lehrende und Azubis verständlich und anwendbar sowie für Praxisanleitende⁴ im Pflegealltag gut umzusetzen ist. Zudem muss es kompatibel mit dem Rahmenausbildungsplan für die praktische Ausbildung sein, da sich manche Curricularen Einheiten⁵ (CE) auf die

¹Gemeint sind hier die Akut-, Kinderkranken- und Langzeitpflege, sowie psychiatrische Einrichtungen.

²Vgl. BfG/ PflBRefG (2017) [online]

³Vgl. BfG/ Bundesgesetzblatt (2018) [online]

⁴Praxisanleitende (PA) sind für die Ausbildung der Pflegefachkräfte in den praktischen Einsatzorten zuständig. Sie müssen sich an den Vorgaben der Rahmenausbildungspläne für die praktische Ausbildung (vgl. Bildungsinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2019, ab S. 245) orientieren.

⁵Der Rahmenlehrplan der theoretischen Ausbildung wird durch 11 Curriculare Einheiten (CE) strukturiert (siehe Anhang A). Für die Konzeption der CE lagen typische und wiederkehrende Pflegesituationen aus der Pflegepraxis zugrunde (vgl. BIBB 2019, S. 11).

Vor- und Nachbereitung bestimmter Praxiseinsätze beziehen.

Das knappe Zeitfenster um diesen Anforderungen gerecht zu werden ist der Tatsache geschuldet, dass der zugehörige Bundesrahmenlehrplan erst am 1.8.2019 veröffentlicht wurde und nach wie vor unklar ist, wann der Landeslehrplan für Baden-Württemberg (BaWü) folgen wird und ob dieser dann die bereits laufende Curriculararbeit beeinflussen wird. Um allen gesetzlichen Vorgaben zu entsprechen müssen sich die Berufsfachschulen strukturell neu organisieren (vgl. Sell 2019).

Dies bedeutet, dass es erstens zu einer Neuausrichtung der Unterrichte kommen wird und zweitens, dass die Lehrenden einen anderen Stellenwert im Lernprozess einnehmen werden. Anforderungen, die unweigerlich einen starken Handlungsdruck auf die Lehrenden ausüben (vgl. Schneider/Hamar 2020a, S. 2f). Carsten Drude, der Vorsitzende des Bundesverbandes für Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe (BLGS) hat das Bevorstehende ziemlich treffend beschrieben:

„Die neue Pflegeausbildung ist etwas Neues, die Schulen können nicht einfach ihre alten Unterrichtsordner umetikettieren und so weitermachen wie bisher. Sie müssen sich tatsächlich neu auf den Weg machen. Man muss sozusagen bei allen Lehrenden den Resetknopf drücken.“ (Drude, 2019, S. 11)

Den „Resetknopf drücken“ bedeutet gerade für diejenigen, die schon lange in der Pflege unterrichten, persönliche Gewohnheiten abzulegen, eingefleischte Unterrichte neu zu gestalten, liebgewonnene Methoden eventuell hinter sich zu lassen und sich dafür schnell in fremde Themen (zum Beispiel „Digitale Lernplattformen“) einzuarbeiten. Kurzum vieles, was seit Jahren vertraut war zu verändern. Eine Herausforderung, die es zu meistern gilt. Zudem empfinden nicht alle Lehrenden die Generalistik⁶ als die beste Lösung zur Professionalisierung des Pflegeberufes und gerade solche, die schon einmal eine Gesetzesänderung in der Pflegeausbildung⁷ erlebt haben wissen, wie zeitintensiv so eine Veränderung sein kann (vgl. Heidrich/Berres-Förster 2019).

Ziel dieser Arbeit ist es aufzuzeigen, in wie weit ein „Bottom up“-Management unter den gegebenen Rahmenbedingungen für das Projekt „Curriculararbeit“ sinnvoll sein kann, dargestellt exemplarisch an einer Schule in BaWü. Des weiteren wird analysiert, warum es bei diesem Projekt, aufgrund der gesetzlich geforderten Kompetenzziele zur Unterrichtsentwicklung (UE) als auch zur Personalentwicklung (PE) kommen muss um letzten Endes die Forschungsfrage zu beantworten, ob demnach die Herangehensweise mittels „Bottom up“-Management als

⁶Der Begriff Generalistik gilt als Kurzform für die generalistische Pflegeausbildung (vgl. Kuckeland 2020, S. 52).

⁷Im Jahre 2004 trat das 4. Krankenpflegegesetz mit der neuen Berufsbezeichnung: Gesundheits- und Krankenpflege in Kraft. Mit dieser Bezeichnung wurde schon damals versucht, ein verändertes berufliches Selbstverständnis der Pflege anzustreben.

eine Chance für die Entwicklung der gesamten Organisation gesehen werden kann. Zudem soll dargestellt werden, wie sich eine solch umfangreiche Projektarbeit mit einem „kompletten Lehrendenteam“ umsetzen lässt, wie viel Leitung ein „Bottom up“-Projekt braucht und ob sich dieses Konzept auch bei anderen Projekten einsetzen lässt, beziehungsweise auf andere Pflegeschulen übertragbar ist.

Aufbau der Arbeit

Hierfür werden einleitend in Kapitel 2 der „Bottom up“-Begriff und seine Anwendungsgebiete erklärt sowie seine Vorteile bei Innovationsvorhaben vorgestellt. Anschließend erfolgt eine kurze Erläuterung zum Aufbau der generalistischen Pflegeausbildung und der sich daraus generierenden Chance zur Motivationssteigerung des Teams. Den Hauptteil der Arbeit bilden die beiden nächsten Kapitel.

Kapitel 3 stellt ein Handlungskonzept zur Curriculumentwicklung mittels des „Bottom up“-Managements vor. Hierfür wird zunächst die Rolle der Schulleitung beschrieben, gefolgt von der Herleitung eines schuleigenen Projektmanagementmodells, anhand dessen anschließend die einzelnen Phasen der Projektarbeit dargestellt werden. Dabei liegt der Fokus auf den Punkten: Projekteinstieg und Projektplan. Ergänzend werden mögliche Störfaktoren beleuchtet und passende Lösungsansätze vorgestellt. Das Kapitel schließt mit der Projektevaluation unter Einbehaltung des „Bottom up“-Prinzips ab.

Kapitel 4 beschreibt die Veränderungen, welche während des Projektes innerhalb der Organisation stattfinden werden. Dabei wird deutlich, welchen zentralen Stellenwert die UE in diesem Prozess hat. Zudem werden Verbindungen zur PE und zur Organisationsentwicklung (OE) hergestellt. Mit der Frage, wie sich deren Interdependenz auf die Qualität der Schule auswirkt, befasst sich der letzte Teil des Kapitels.

Kapitel 5 betrachtet anschließend die Projektarbeit unter den Gesichtspunkten ihrer Exemplarität. Zunächst wird hierfür die Schule in ihrer Individualität beschrieben mit Blick auf vorhandene Stakeholder und deren Einflüsse auf die Projektarbeit. Anhand dieser Erkenntnisse wird eine mögliche Übertragbarkeit des Konzeptes auf neue Projekte (internen) und andere Pflegeschulen (extern) evaluiert. Abschließend folgen ein Fazit und der Ausblick auf weitere Forschungsfragen.

Kapitel 2

Der „Bottom up“-Ansatz

Die Begriffe „Top down“ (aus dem engl. „von oben nach unten“) und „Bottom up“ („von unten nach oben“) bezeichnen zwei Wirkrichtungen, welche in vielen Bereichen mit unterschiedlicher Auswirkung ihre Verwendung finden. Geht es im Wirtschaftssektor, beispielsweise in der Softwareentwicklung vorzugsweise um die Beschreibung eines Weges von Entwicklungsprozessen (vgl. Lackes/Siepermann 2018), so werden im Managementbereich die Begriffe „Top down“ und „Bottom up“ häufig mit Führungsstilen in Verbindung gebracht (vgl. Totzauer 2014, S. 85).

Auch finden sie sich in Form von Kommunikationswegen, welche auf die Identität eines Unternehmens hinweisen, beziehungsweise deren Unternehmenskultur nach außen widerspiegeln (vgl. Hruby/Hanke 2014, S. 20). Bei einer Organisation können diese zwei Ansätze auch auf grundlegende Strukturen hinweisen. Der „Top down“-Ansatz steht hierbei für Fremdgestaltung, im Sinne einer traditionell geschlossenen Struktur, wogegen der „Bottom up“-Ansatz für eine autonome Selbstgestaltung der Mitarbeitenden steht (vgl. Redlich 2011, S. 164). Je nach Rahmenbedingungen und Zielsetzung lassen sich auch Mischformen finden.

Bei einschneidenden Innovationsvorhaben, wie zum Beispiel der Einführung eines neuen Curriculum an einer Schule, wo eine funktionsübergreifende Zusammenarbeit gefordert wird, bietet sich der „Bottom up“-Ansatz aus mehreren Gründen an, was in den folgenden zwei Kapiteln erklärt wird.

2.1 „Bottom up“ im Innovationsmanagement

Der Begriff „Innovation“ ist aus dem lateinischen Wort „innovatio“ abgeleitet und bedeutet: „Erneuerung“ oder „Veränderung“. In der pädagogischen Literatur wird der „Aspekt der Veränderung“ oftmals zusätzlich positiv gewendet und als „Verbesserung“ bezeichnet (vgl. Goldenbaum 2012, S. 72). Ein historischer Rückblick auf die Schulentwicklung (SE) zeigt, dass viele Innovationsvorhaben, so auch die Einführung neuer Lehrpläne, in den 1960er und 1970er Jahren überwiegend mittels „Top down“-Strategien vollzogen wurden. Leider ließen sich diese

Lehrpläne trotz ihrer fachlichen Qualität im Schulalltag nicht sonderlich gut implementieren, da die Lehrkräfte zu wenig an der Entwicklung beteiligt und zu wenig geschult und informiert waren, um die darin enthaltenen Änderungen zu verstehen und umzusetzen (vgl. Goldenbaum 2012, S. 98f). Damit eine Schule, gerade in Entwicklungsprozessen erfolgreich sein kann, sind Führung (Leadership) und Management als eine Einheit zu sehen (vgl. Schratz 2017, S. 22). Zwar stehen Leitungskräften hierfür erlernbare Techniken zur Managementkompetenz zur Verfügung, beim Erlernen des „Führens“ wird es allerdings schwer, da es um Persönlichkeit und Haltung, sowie wirksame Beziehungsarbeit geht. Diese Aspekte sind teilweise nur schwer anzueignen, da sie sich vorwiegend im sozialen Verhalten und in gelebten Werten widerspiegeln (vgl. Schratz 2017, S. 21). Um schulbezogene Leistungsfähigkeit und individuelles Engagement bei Lehrenden erzeugen zu können, bedarf es aber einer Führung in Form einer wirksamen Beziehung (vgl. Schratz, S. 19). Beide Punkte (Führung und Management) gleichermaßen zu berücksichtigen erfordert eine hohe Führungsqualität.

Führungshandeln nach „klassischem Schulmanagementkonzept“, sprich: „Ziel setzen-Aktion starten-Ergebnis prüfen“, ist für die systemische Entwicklung einer Organisation bekanntlich nur beschränkt erfolgreich. Das rührt daher, dass sich dabei einzelne Aktivitäten nur selten aufeinander beziehen und so jegliche Beziehungen innerhalb der betroffenen Akteure fehlen. Dies ist ein wichtiger Faktor, der gerade im Zusammenhang mit Entwicklung eine zentrale Rolle spielt (vgl. Schratz 2017, S. 19).

SE wird durch verschiedene Faktoren wie innere und äußere Bedürfnisse, Machteinflüsse und deren Wirkrichtung („Top down“ oder „Bottom up“) und schließlich durch die Dynamik der Kräfte („Zug und Druck“) beeinflusst, welche von Schratz & Steiner-Löffler sehr anschaulich in Abbildung 1 auf Seite 6 dargestellt werden (vgl. Schratz 2017, S. 38f).

Aufgabe einer Schulleitung (SL) ist es nun den Überblick über dieses mehrdimensionale Kräftespiel zu bewahren (vgl. Schratz 2017, S. 38) und dessen Auswirkungen zu kennen. Im Gegensatz zur Schule als Organisationseinheit ist es für Lehrende unerheblich, ob ein Impuls zur Veränderung von der Schulbehörde kommt oder von der SL selbst, für sie wird in beiden Fällen der Auftrag „Top down“ delegiert. Eine Tatsache, die zu Desinteresse oder Widerstand führen kann. Eine Möglichkeit dies zu umgehen besteht darin, die „Betroffenen zu Beteiligten“ zu machen, also eine Veränderung von der Basis her zu initiieren, so dass sich alle am Ende mit dem Innovationsvorhaben identifizieren können. Zudem kann die SL versuchen, etwas Druck heraus zu nehmen und zeitgleich den Zug (im Sinne der Selbstbestimmung) zu vergrößern (vgl. Schratz 2017, S. 39f).

Am Beispiel der Curriculumarbeit hieße das dem Team aufzuzeigen, welche einmalige Chance in diesem Projekt steckt und wie wichtig dieses Vorhaben für die Professionalisierung der Pflege ist. Die Innovation bekommt somit einen Bedarfscharakter (vgl. Goldenbaum 2012, S. 101-103). Die Veranschaulichung durch den Innovationswürfel kann hierbei als eine Art

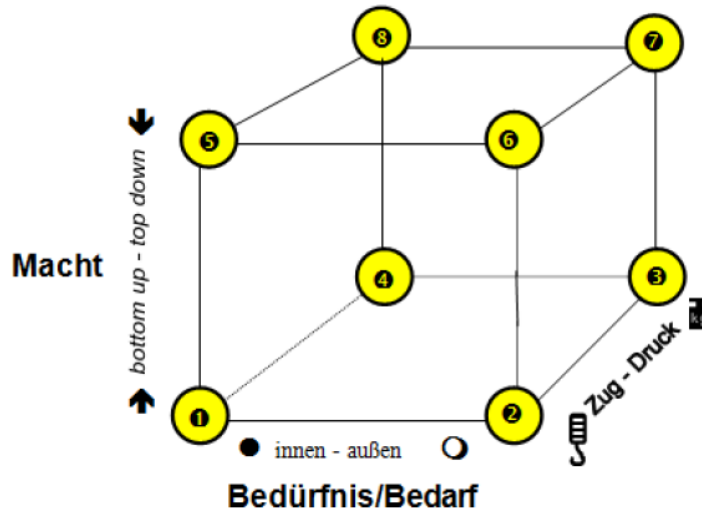


ABBILDUNG 1: Die drei Dimensionen des Innovationswürfels (Schratz 2017, S. 39)

Analyseinstrument dazu beitragen, dass es zur Auseinandersetzung der unterschiedlichen Perspektiven im Team kommt, was letzten Endes der gemeinsamen Zielfindung dienen kann (vgl. Schratz 2017, S. 40).

Aus einem etwas anderen Blickwinkel beschreibt Michael Fullan (1982) die Umsetzung von Innovationen in Schulen. Er sieht sie unter dem Gesichtspunkt der vier Ebenen: Bedingungen des Schulsystems, Merkmale der Innovation, Merkmale der Schule sowie Merkmale der Lehrkräfte (vgl. Goldenbaum 2012 S. 101). Die ersten drei Ebenen: Bedingungen des Schulsystems, die Innovation selbst (zumindest wenn sie „Top down“ delegiert wird) sowie die Merkmale einer Schule sind meist schwer zu verändern. Die vierte Ebene jedoch, Merkmale der Lehrkräfte beinhaltet eine Reihe von Unterpunkten (wie zum Beispiel: Qualifikation, Kompetenz, Einstellung, Kooperation und Selbstwirksamkeitserwartungen) welche zumindest teilweise beeinflussbar sind. Ein weiterer von Fullan beschriebener Unterpunkt, welcher als „treibender Motor“ für Innovationsvorhaben gesehen werden kann, ist die Motivation der einzelnen Mitarbeitenden. Diese ist abhängig von den Komponenten der wahrgenommenen Bedeutsamkeit beziehungsweise dem Vorteil der Innovation, vom eigenen Kompetenzerleben, sowie der Wahrnehmung einer gewissen Autonomie, also der Möglichkeit der Mitbestimmung.

Auch wenn beide Autoren darstellen, dass stets mehrere Faktoren auf ein Innovationsvorhaben einwirken, so scheinen die drei Ebenen von Schratz recht starr in ihrer Anordnung. Fullan dagegen hebt den Menschen viel deutlicher als den veränderbaren und somit entscheidenden Faktor in dem Gefüge hervor. Er macht die Lehrenden in diesem Kräftespiel damit zur wichtigsten „Stellschraube“ des gesamten Innovationsvorhabens, sowohl unter dem Aspekt als Individuum, als auch in Bezug auf ihre Teamfähigkeit. Zudem weißt er noch einmal darauf hin, dass es gerade die Lehrenden sind, welche die Innovationseigenschaften und deren Auswirkung ganz subjektiv für sich (aus Sicht der Einzelschule) bewerten können. Dies macht sein „Konstrukt“ beweglicher, denn damit scheinen die Eigenschaften der Innovation plötzlich nicht mehr als absolut gegeben, sondern können als relativ betrachtet werden (vgl. Goldenbaum 2012, S. 101-115). Weiter schreibt er der SL eine sehr bedeutende Rolle zu. Für ihn ist die SL durch ihr Führungshandeln die Schlüsselperson in Schulentwicklungsprozessen (vgl. Rolf 2016, S. 29). Übertragen auf die Curriculararbeit bietet deshalb die Herangehensweise mittels „Bottom up“-Management eine optimale Chance, dass sich diese „Stellschrauben“ von selbst bewegen. Dabei sind alle Lehrenden aufgefordert, das Projekt aktiv mit zu gestalten und so das Innovationsvorhaben zu „etwas eigenem“ zu machen, was letzten Endes zur intrinsischen Motivationssteigerung führt (vgl. Filev 2018).

2.2 Motivation des Teams durch Partizipation

Damit ein Curriculum im Unterricht umgesetzt werden kann, braucht es eine hohe Akzeptanz bei Lehrenden, welche steigt wenn alle partizipativ und somit aktiv an dessen Entwicklung beteiligt sind (vgl. Schneider et al. 2019, S. 1). Unumstritten ist eine gemeinsame Curriculararbeit auch aus ressourcenorientiertem Blickwinkel einer SL für die Schule von Vorteil, denn alle haben ihre individuelle Fachkompetenzen, welche von unterschiedlichen beruflichen Grundausbildungen und Weiterqualifikationen⁸ her rühren. Dieser unglaubliche „Wissensfundus“ ist eine gute Grundlage, um die im Rahmenlehrplan geforderten Kompetenzbereiche bei der Curriculumgestaltung thematisch abbilden zu können, wie ein Auszug aus der Einleitung des Rahmenlehrplans zeigt:

⁸Bei der hier beschriebenen Schule handelt es sich um die Vinzenz von Paul-Schule (VvPS) in Mannheim. Dort befinden sich Lehrende aus folgenden Bereichen: Kranken- und Intensivpflege, AP mit Erfahrungen in der Langzeitpflege (Altenheim) und der ambulanten Pflege. Eine Hebamme mit Erfahrungen aus der Geburtshilfe als auch der Wochenbettpflege, also der Freiberuflichkeit. Die Teammitglieder haben zudem unterschiedliche Weiterbildungen oder akademische Abschlüsse: Lerncoach und Klassencoach, Diplom, Bachelor und/oder (angehende) Master. Zwei Mitarbeitende sind noch nach der bis in die 90er Jahre üblichen zweijährigen Weiterbildung zum/zur Lehrer/in für Pflegeberufe (vgl. Faßhauer et al. 2013, S. 190) ausgebildet worden und haben demnach Erfahrungen mit Veränderungen eines Ausbildungsgesetzes.

Aufbau Pflegeausbildung (ab 2020)				
1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	Abschluss und Berufsbezeichnung	
Generalistische Ausbildung		Kinderkrankenpflege	Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger/in	
		Generalistik	Vertiefung Pädiatrie	Pflegefachfrau/ Pflegefachmann
		Generalistik		
		Generalistik	Vertiefung Gerontologie	
		Altenpflege	Altenpfleger/in	

ABBILDUNG 2: Aufbau Pflegeausbildung ab 2020 (eigene Darstellung)

„Die künftige Pflegeausbildung ist generalistisch ausgerichtet; sie zielt auf Kompetenzen, die für die Pflege von Menschen aller Altersstufen in unterschiedlichen Pflege- und Lebenssituationen sowie in verschiedenen institutionellen Versorgungskontexten notwendig sind.“ (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2019, S. 5).

Auch wenn Schulen wie die VvPS ausschließlich den „generalistischen Abschluss“ zur/zum Pflegefachfrau/Pflegefachmann (Abbildung 2, blau hinterlegt) anbieten, so beinhaltet auch dieser Weg im dritten Ausbildungsjahr einen Vertiefungseinsatz in der Pädiatrie (Kinderheilkunde) sowie in der Gerontologie (Alterslehre) (Abbildung 2, jeweils gelb hinterlegt).

Das bedeutet, dass auch diese Themengebiete im theoretischen Unterricht abgedeckt werden müssen⁹. Stehen einer Schule „Personen mit spezieller Expertise aus den einzelnen Fachbereichen“ zur Verfügung, kann sich dies in zweierlei Hinsicht positiv auf das Vorhaben auswirken. Erstens kann zügiger am Curriculum gearbeitet werden und zweitens weckt vielleicht diese Tatsache, dass speziell für diese Arbeit jedes Teammitglied gleich wichtig ist auch das Interesse derer, welche sich manchmal von der SL „nicht so richtig wahrgenommen“ fühlen (siehe „Bedürfnispyramide nach Maslow“, Schüssler 2008, S. 32) oder sowieso mit mangelnder Selbstwirksamkeit zu kämpfen haben (vgl. Schüssler 2008, S. 32-35). Wichtig ist aber, dass es sich bei diesem Partizipationsgedanken um eine authentische Partizipation handelt, bei der eben nicht nur das Wissen der Mitarbeitenden „aus-“genutzt wird, sondern auch deren

⁹Gerade für AP-Schulen kann sich dies zu einem immensen Problem entwickeln, wenn im Lehrendenteam keine/kein „Expertin/Experte“ ist, die/der den Pädiatrieunterricht abdecken kann. Ebenso verhält es sich mit Schulen für GKKP und dem Unterricht in Gerontologie. Dann müssen Fremddozierende organisiert und geplant werden. Hierbei handelt es sich um ärztliches Fachpersonal, welches nicht zum angestellten Lehrendenteam gehört.

Werte und Bedürfnisse bei der Mitarbeit berücksichtigt werden (vgl. Holtbrügge 2018, S. 238).

Strategisch bieten sich hierfür einzelne Mitarbeitergespräche an. In sogenannten Entwicklungsförderungsgesprächen können einerseits Potentiale von der Führungsebene erkannt, gewürdigt und für Schulentwicklungszwecke geplant werden und andererseits die eigenen Lernwünsche und berufliche Zukunftspläne von den Mitarbeitenden benannt werden (vgl. Posse 2014, S. 51). Diese authentische Partizipation fördert letzten Endes die Motivation, den Teamgeist und bestenfalls die Weiterentwicklung der einzelnen Teilnehmenden während der gesamten Projektarbeit.

Kapitel 3

Handlungskonzept zur Curriculumentwicklung mittels „Bottom up“-Management

Um den Kerngedanken dieses Handlungskonzeptes zu erläutern, muss eingangs die Curriculumentwicklung im Wandel der Zeit und ihre enge Verbindung zur UE betrachtet werden. Mit dem Erscheinen des Buches „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ verbreitete Saul B. Robinsohn (1967) seine Idee, Curricula auf der Grundlage eindeutig bestimmbarer Fähigkeiten und Kenntnisse für zukünftig benötigten Qualifikationen zu entwickeln. Ein Vorhaben, welches damals schon hohe Ansprüche an eine Wissenschaftsorientierung der Lehrenden forderte. Zudem erhoffte man sich durch geschlossene Curricula (sogenannte teacher-proof-curricula¹⁰) direkten Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen nehmen zu können. Lehrende wurden somit in ihrem pädagogischen Handeln zu einer großen Verbindlichkeit angehalten (vgl. Bastian 2017, S. 124f), was aber nicht bedeutet, dass sich dadurch zwingend das outcome der Lernenden verbessert hat (vgl. Schratz 2017, S. 93f).

Halboffene Curricula, so auch der Rahmenlehrplan für die generalistische Ausbildung, sind dagegen inhaltlich-thematisch beschränkt und orientieren sich vorwiegend am Erreichen geforderter Kompetenzen (vgl. Schneider/Hamar 2020c, S. 29). Diese Art von Lehrpläne stellen zudem durch ihren empfehlenden Charakter eine Art Orientierungshilfe für die Länder dar (vgl. BIBB 2019, S. 5). Die sogenannten „Handreichungen“ der berufsbildenden Schulen, welche auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau formuliert wurden, stammen noch aus der Zeit von 1996, als die Kultusministerkonferenz (KMK) das Leitbild der Lernfeldarbeit entwickelte. Auch damals oblag die Konkretisierung und Ausdifferenzierung der Curricula den jeweiligen Schulen. Dadurch blieb den Lehrenden die Möglichkeit einer freieren Unterrichtsgestaltung

¹⁰ „teacher-proof“ („sicher gegen“) beschreibt eine Curriculumsstruktur, welche abweichende didaktische Entscheidungen Lehrender verhindern sollen, um objektiv messbare Ergebnisse erzielen zu können (vgl. Northemann 1978, S. 15).

erhalten, was für die Entwicklung eines schuleigenen Curriculum nicht nur wünschenswert, sondern unbedingt erforderlich ist (vgl. Bastian 2017, S. 126).

Schulinterne Curricula werden an allgemeinbildenden Schulen leider immer noch zu wenig als Entwicklungsinstrument genutzt, was einerseits an den alten, meist überfüllten Lehrplänen als auch an der Dominanz der Curricula liegt (vgl. Bastian 2017, S. 122-126).

Frank Wedekind, Lehrer an einer Gesamtschule im Kreis Herford fasste in seinem Erfahrungsbericht zur Curriculumarbeit¹¹ zusammen, dass es ohne die Erarbeitung eines schulinternen Curriculum keine UE geben kann (vgl. Bastian 2017, S. 133). Im Umkehrschluss ergibt sich für die Verfasserin daraus die Annahme, dass eine Curriculumarbeit als gute Möglichkeit der UE und weiter zur OE genutzt werden kann, wenn sie eben nicht losgelöst oder als einmalige Aktion gesehen, sondern gezielt als „Instrument der SE“ eingesetzt wird.

Hierzu wird ein Konzept vorgestellt, wie dieses Projekt mit Hilfe des „Bottom up“-Managements umgesetzt werden kann. Da wie zuvor erwähnt die SL bei der SE als wichtige Schlüsselperson fungiert (vgl. Rolff 2017, S. 19), kann dieses Konzept als mögliche Handlungsanweisung für SL gesehen werden¹². Alle hierin verwendeten „Bottom up“-Bezeichnungen stehen immer für eine aktive Teilnahme und gleichberechtigte Mitbestimmung aller Projektteilnehmenden. Welche Rolle der SL in diesem „Bottom up“-Projekt genau zukommt, wird im nächsten Kapitel erläutert.

3.1 Die Rolle der Schulleitung

Die SL hat bei diesem Projekt eine äußerst schwierige Doppelrolle, welche aus Führungssicht eine große Herausforderung darstellt. Zum einen ist sie Teammitglied und somit hierarchisch auf einer Ebene mit allen anderen Teilnehmenden und zum anderen muss sie parallel dazu ihrer Rolle als Leitung der Schule nachkommen. Dafür sollte sie stets die Arbeitsergebnisse kontrollieren und drauf achten, dass das Projekt „nicht aus dem Ruder“ läuft (vgl. Rolff 2016, S. 50). Gerade bei diesem Innovationsvorhaben ist es eine ihrer Hauptaufgaben, den Überblick über den gesamten Projektverlauf zu behalten um gegebenenfalls eingreifen zu können, wenn sich die Gruppe in Details verzettelt, plötzlich den Kurs ändert oder (im schlechtesten Fall) gesetzeswidrig¹³ handelt (vgl. Goldenbaum 2012, S. 153). Geschieht dieses Eingreifen dann

¹¹Erschienen im Heft PÄDAGOGIK (Heft 4/ 2008).

¹²Zu beachten ist hierbei, dass das Konzept an die jeweilige Schule und ihre Rahmenbedingungen angepasst werden muss, was in Kapitel 5.2 thematisiert wird.

¹³Damit ist nicht vorsätzlich sondern fahrlässig gemeint, also ein Handeln unter Nichtbeachtung der PflAPrV. Ein Beispiel hierfür wäre die Fehlplanung von weniger als den gesetzlich geforderten 2100 Theoriestunden (vgl. PflAPrV 2018, §1, (2), 2., S. 1573).

aus ihrer Rolle als SL¹⁴ (als von „Top down“), kann sich das negativ auf die Gruppendynamik, das „Wir-Gefühl“ und letzten Endes auf die weitere Zusammenarbeit in der Projektarbeit auswirken (vgl. Schley 2018, S. 38). Bringt sie ihre Einwände aber nur als ein Teammitglied, kann es passieren, dass der dringende Handlungsbedarf nicht gesehen wird und die nötige Veränderung ausbleibt. Deshalb ist ein klares Trennen dieser zwei Funktionen und eine klare Rollenbeschreibung zum Projektstart für das Gelingen der Projektarbeit unabdingbar (vgl. Schley 2018, S. 42).

In ihrer Rolle als Teammitglied wiederum sollte sie der Projektgruppe hauptsächlich unterstützend mit ihrer Expertise zur Seite stehen (Fremdregulation unterstützt die Selbstregulation), ganz nach den Worten von Montessori: „Hilf mir, es selbst zu tun!“ (vgl. Bastian 2017, S. 70). Dennoch ist es so, dass umfassende Schulentwicklungsprozesse ohne aktive Unterstützung der SL undenkbar sind (vgl. Rolff 2016, S. 50).

Im Laufe der Projektarbeit darf sich die SL zunehmend von ihrer Expertenrolle zurück ziehen, gegebenenfalls auch mal angekündigt (!) einer Projektsitzung fern bleiben. Hierbei sollte aber im Sinne der Informations- und Rechenschaftspflicht eine anschließende Berichterstattung der Sitzung durch ein Teammitglied erfolgen (vgl. Birker 2003, S. 148). Eine Kompetenz, welche gerade in der Arbeit mit Steuergruppen (STG)¹⁵ gefordert wird (vgl. Rolff 2016, S. 43). Wie schnell und wie weit dieses „Loslassen“ von statten geht, liegt in der Entscheidung der SL. Es sollte für das Team aber immer erkennbar sein, aus welcher der beiden Rollen die SL gerade handelt. Wenn dies nicht klar ersichtlich ist, könnte es entweder als Desinteresse oder Bevormundung interpretiert werden. Alle Handlungen während der Projektphase müssen deshalb seitens der SL genauestens überlegt werden, denn letzten Endes obliegt ihr immer die Gesamtverantwortung der Schule (vgl. Dubs 2017, S. 31).

Auch wenn durch den Gesetzesentwurf die Schulen zum Verfassen ihres eigenen Curriculum bis zum Startdatum (entweder 1.4 oder 1.10, das entscheidet jede Schule selbst) verpflichtet werden (vgl. BfG/PfIAPrV, §2 (3), S. 1574), sollte jede SL für ihre Schule initial und klar ersichtlich den offiziellen Projektstart vorgeben. Eine Möglichkeit, wie dies von statten gehen kann, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

¹⁴Ein Einwand aus Leitungssicht, der in diesem Fall durchaus legitim wäre, denn die Mitarbeitenden sollten die gesetzlichen Grundlagen kennen (Meinung der Verfasserin).

¹⁵Die Hauptaufgabe einer STG besteht in der Steuerung eines Schulentwicklungsprozesses durch die Mitglieder der Schule selbst (Lehrende und SL), manchmal auch durch Eltern- und Lernendenvertretende (vgl. Rolff 2016, S. 42). „Externe“ Beteiligung in den STG erfolgt in dieser Projektarbeit (wenn möglich) durch die Mitarbeit von PA verschiedener Einrichtungen. STG dienen zudem der Qualitätsentwicklung (QE) der gesamten Schule (vgl. Rolff 2016, S. 51).

3.2 Der Projekteinstieg

Da diese Pflegeausbildung für alle neu ist, gibt es leider noch keine wirklichen Expertenpersonen auf diesem Gebiet. Zwar gab es vor 11 Jahren¹⁶ bereits erste Modellversuche zur generalistischen Ausbildung, deren daraus gewonnenen Erfahrungswerte auch in die Entwicklung der Prüfungsverordnung mit eingeflossen sind, jedoch können diese Curriculummodelle nicht einfach eins zu eins kopiert werden, da es sich bei allen Schulen um Individualschulen handelt. Um trotzdem zügig mit der „eigentlichen“ Curriculumarbeit starten zu können, sind alle im Team verpflichtet, sich zügig um die Aneignung einer persönlichen generalistischen Expertise zu kümmern (vgl. Drude 2019, S. 13f). Dies bedeutet, dass sich niemand der Verantwortung entziehen kann, intensiv mit den Inhalten der PflAPrV und des PflBRefG auseinander zu setzen, zumal diese Gesetze als Rechtsgrundlagen aller schulischen Angelegenheiten dienen (vgl. Schneider/Hamar 2020b, S. 4).

Möglicherweise könnte beim Überfliegen der insgesamt 130 Paragraphen¹⁷ bereits der Wunsch für ein gemeinsames Lesen und Erarbeiten bei allen Beteiligten geweckt werden. Sollte diese Idee vom Team tatsächlich aufkommen, könnte dies als Startschuss genutzt werden, um das Projekt vorzustellen. Ansonsten muss die SL eine erste Sitzung einberufen. In dieser sollten zunächst die Merkmale und Unterschiede zwischen einer „Top down“ und „Bottom up“-Strategie erläutert werden. Ein besonderes Hervorheben der „Bottom up“-Vorzüge, sowohl für das Innovationsvorhaben als auch für die Teamarbeit kann sich hierbei als sehr sinnvoll erweisen.

Bei diesem Projekt an der VvPS entschied man sich bewusst gegen eine feste Projektleitung (PL), denn die Anforderungen an die projektleitende Person wie „Fachmann, Diagnostiker, Teamentwickler, Diplomat, Konfliktmanager, Berater, etc.“¹⁸ (vgl. Kraus/Westermann 2002, S. 159) würden die Kompetenzen einer einzigen Person in solch einem groß angelegten Projekt zunächst überschreiten. Alle diese Aufgaben werden zunächst gemeinsam vom Team übernommen. Im Sinne der PE können aber im Laufe des Projektes gezielt einzelne Aufgaben verteilt werden, um die einzelnen Kompetenzen der Mitarbeitenden zu fördern. Hierfür bietet es sich einsteigend an, die Rolle der Moderation sowie der Protokollführung zu erläutern und später im Wechsel an die Teilnehmenden zu verteilen. Damit dies auch funktioniert, müssen alle gleichermaßen und zeitnah in Moderationstechniken (inklusive Zeitmanagement), sowie Protokollieren geschult werden (vgl. Kraus/Westermann 1998, S. 161).

¹⁶In acht Schulen aus verschiedenen Bundesländern (vgl. Drude 2019, S. 13f).

¹⁷Aus beiden Gesetzestexten, in teilweise schwer verständlicher juristischer Terminologie verfasst.

¹⁸Die ausschließlich männlichen Bezeichnungen stammen aus dem Originaltext und wurden deshalb nicht in gendergerechter Sprache dargestellt.

Für ein strukturiertes Vorgehen im Projektvorhaben muss zunächst geklärt werden, wie die einzelnen Phasen des Projektes gegliedert werden sollen, beziehungsweise an welchem Projektplanmodell sich die Gruppe orientieren möchte. In der Projektmanagementliteratur finden sich dazu zahlreiche Ansätze, die sich teilweise nur in unterschiedlichen Bezeichnungen der einzelnen Projektabschnitte unterscheiden. Eines jedoch haben alle Projekte unabhängig ihrer Länge oder Komplexität gemein: Sie gliedern sich in mehrere Phasen und bedienen sich zum jeweiligen Zeitpunkt verschiedener Methoden, Verfahren oder Instrumente (vgl. Schüssler 2008, S. 102).

Eine Aufgabe der SL ist es nun, sich bereits vor dem eigentlichen Projektstart zu überlegen, welche dieser Instrumente, Methoden und Verfahren sich gerade für das „Bottom up“-Management, das Team und langfristig die Organisation anbieten würden. Sollte es noch keine festen Instrumente, beziehungsweise kein schulspezifisches Projektmodell geben, kann die SL zum leichteren Einstieg eine kleinere Vorauswahl treffen und diese der Gruppe vorstellen. Dabei können auch eigene, auf das Team und die Situation zugeschnittene Modelle entstehen, wie im folgenden Beispiel beschrieben wird:

Eine häufig in der Literatur zu findende Unterteilung der Projektphasen ist: 1. Definitionsphase und Projektvorbereitung, 2. Projektplanung, 3. Projektdurchführung und -kontrolle und 4. Projektabschluss und Bilanz (vgl. Schüssler 2008, S. 102). Meist werden weitere kleine Zwischenziele, sogenannte Meilensteine eingebaut, die sowohl der Reflexion dienen als auch zur Motivationssteigerung bzw. zum Motivationserhalt führen (vgl. Kraus/Westermann 1998, S. 54, vgl. Birker 2003, S. 36 und Marien/Regel-Zachmann 2017, S. 93f).

Ein anderes, vor allem in der Pflege gängiges Modell ist der PDCA-Zyklus (Plan-Do-Act-Check) oder auch Deming-Kreis genannt (vgl. Buhren/Rolff 2012, S. 4). Dieses recht pragmatisch gehaltene 4-Phasenmodell ist den Mitarbeitenden der VvPS bekannt, da es auch zum Erstellen der Pflegeprozessplanung verwendet wird und Teil der Examen ist. Folgende Punkte sprechen zunächst für die Wahl des PDCA Zyklus:

- Ein Großteil des Lehrendenteam ist aufgrund seiner Berufsgrundausbildung (AP, GKP) mit dem PDCA-Zyklus vertraut und kann sich unter jeder Phase etwas vorstellen
- Da das Modell bereits vielen bekannt und einfach strukturiert ist, bedarf es keiner großen Einweisung oder Fortbildung, was dem Team bei der Projektplanung Zeit sparen würde
- Dem Team wird durch das bekannte Modell die Angst vor dem „Unbekannten“ genommen
- Dieses Instrument könnte auch bei zukünftigen Schulprojekten wieder verwendet werden.

TABELLE 1: Projektmodelle im Vergleich (eigene Darstellung)

Übersicht Projektphasen	PDCA- Zyklus
1. Definitionsphase und Projektvorbereitung	„fehlt“
2. Projektplanung	= P (Plan/Planen)
3. Projektdurchführung und Kontrolle	= D (Do/Ausführen) = C (Check/Überprüfen)
4. Projektbilanz	= A (Act/Handeln bzw. Verbessern)
und Projektabschluss	„fehlt“

Bei genauerer Betrachtung zeigen sich jedoch zwei Aspekte, welche gegen die Verwendung des PDCA-Zyklus sprechen. Stellt man beide Modelle in tabellarischer Form nebeneinander (siehe Tabelle 1) scheint es, als würden dem PDCA-Zyklus zwei, für die Curriculumentwicklung immens wichtige Phasen, fehlen:¹⁹

Die erste Phase wird im PDCA-Zyklus „scheinbar“ nicht gesondert aufgeführt, da sich im Pflegealltag das Definieren und Vorbereiten auf eine Pflegeplanung (bei Problemen wie Hautrötungen, Atembeschwerden, Mobilitätsverlust, etc.) als Routinearbeit herausstellt und somit laut Beschreibung von Marien und Regel-Zachmann seinen „Projektcharakter“ verliert:

„Sie [die Projekte] sind damit deutlich zu unterscheiden von Prozessen mit regelmäßig wiederkehrenden Arbeitsabläufen.“ (Marien/Regel-Zachmann 2017, S. 15).

Das rührt daher, dass viele Pflegeprobleme, Ziele und die dazugehörigen Maßnahmen in Expertenstandards vom Deutschen Netzwerk für Qualitätsentwicklung in der Pflege (DNQP)²⁰ schon erfasst worden sind, sprich die Definitions- und Vorbereitungsphase bereits im Vorfeld

¹⁹Bei diesem Vergleich muss bedacht werden, dass die meisten Lehrenden vor ihrer Tätigkeit an der Schule lange Zeit im Pflegesektor (AP oder GKP) gearbeitet haben, was bedeutet, dass der PDCA-Zyklus mitunter schon „praxisgeprägt“ ist. Deshalb werden zum Vergleich auch Bezüge zum Pflegeberuf aufgezeigt. Zudem haben nicht alle, unabhängig ob sie über eine Weiterbildung (Lehrerin/Lehrer für Pflegeberufe) oder ein Studium (Pflegepädagogik) in den Lehrberuf gekommen sind, umfassendes Managementwissen erwerben können, und somit noch keine „wirkliche Erfahrung im Projektmanagement“.

²⁰Das DNQP ist ein bundesweiter Zusammenschluss von Menschen mit besonderer Pflegeexpertise, welches sich mit der Förderung der Pflegequalität auf der Basis von Pflegestandards auseinandersetzt. Zur Zeit (Juni/2020) gibt es 11 veröffentlichte Expertenstandards (vgl. DNQP, online).

durch andere übernommen wurde. Zudem sollten Pflegekräfte mit den Handlungsanweisungen ihres Hauses vertraut sein und somit direkt und zügig zur Planung (P) übergehen können (vgl. Starke 2019). Zur Veranschaulichung, befindet sich im Anhang ein PDCA- Zyklus Beispiel aus der Pflegepraxis (siehe Anhang B).

Leider erfahren Pflegende auch nicht immer einen wirklichen Projektabschluss, denn nicht selten werden Kranke inmitten des Projektes entlassen oder es wird schnell klar, dass das Projektziel (zum Beispiel *Heilung einer wunden Hautstelle*) trotz Anstrengung nicht mehr erreicht werden kann. In Anbetracht dieser teilweise frustrierenden, vielleicht sogar negativen Erinnerung heraus und aus motivationspsychologischer Sicht sollten die zwei unter Projektabschluss aufgeführten Unterpunkte von Schüssler: Würdigung der Beteiligten hinsichtlich ihrer geleisteten Arbeit und Projektabschlussfeier (vgl. Schüssler 2008, S. 120-122) auf jeden Fall im Curriculumprojekt ihren Platz finden.

Der PDCA-Zyklus ist demnach als alleiniges Planungsmodell aufgrund der zwei „nicht extra aufgelisteten“ aber dennoch wichtigen Phasen für das anstehende Projekt nicht ausreichend. Gerade im „Bottom up“-Management muss die Definitions- und Vorbereitungsphase, bei der es um eine erstmalige Bestandsaufnahme der aktuellen Situation und einer Zielsetzung geht (vgl. Schüssler 2008, S. 103) gemeinsam erarbeitet werden, zumal es noch wenige bis keine Erfahrungswerte mit der generalistischen Ausbildung gibt. Da sich das Modell aber wegen seiner einfachen und dem Team bereits bekannten Struktur anbietet und somit den Projektstart für alle erleichtern könnte, werden für das anstehende Projekt beide Modelle zu einem neuen kombiniert. Dabei bleibt der PDCA Zyklus als Kern des Projektes vollständig erhalten und wird um eine einleitende Situationsanalyse (L) im Sinne einer Auflistung (to list, engl.) und einer Abschlussphase (F) im Sinne einer Projektbeendung (to finish, engl.) erweitert²¹. Das daraus entstandene „LPDCAF-Modell“ könnte sich, wenn es sich als praktikabel²² erweist, als schuleigenes Projektmanagementmodell etablieren und unter dem Gesichtspunkt der Qualitätssicherung (QS) für weitere Projektvorhaben verwendet werden. Ein Projektkonzept ist zwingend notwendig, um das weitere Vorgehen zu planen.

Diese und etliche andere Parameter gilt es zu Beginn zu klären. In Anbetracht dieser Fülle kann als Projektstart eine Pädagogische Konferenz (Pädagogischer Tag) angesetzt werden. Je nachdem wie viel Erfahrungen das Team mit der Planung eines solchen Tages hat, kann dieser bereits alleine oder mit der Unterstützung der SL vorbereitet werden (vgl. Rolff 2017, S. 85f). Damit bei allen das „Bottom up“-Prinzip (wir als Team entscheiden und planen gemeinsam) ankommen kann, sollte die SL beim ersten Treffen den Teilnehmenden Zeit lassen, um sich mit den anstehenden Themen vertraut zu machen.

²¹ Dabei hält die Gruppe bewusst eine Sprache (Englisch) bei.

²² Wird ersichtlich nach der Evaluation.

Wichtig ist, dass die SL zum Abschluss des Tages noch einmal betont, dass bei diesem Projekt alle „in einem Boot“ sitzen, alle „gemeinsam rudern“ und sich deshalb auch alle an der „Planung der Reiseroute“ beteiligen dürfen und soll(t)en. Denn auch wenn das Endziel vorgegeben ist, spricht nichts dagegen, auf der Reiseroute noch einen „kleinen Abstecher“ zu machen²³. Ein bildlicher Vergleich und eine positive Art der Formulierung kann so dem Gefühl des „freiwillig gezwungen werden“ entgegen wirken und im besten Fall die Freude und Spannung am Projekt steigern. Welche Punkte dann im nächsten Schritt, dem Projektplan abzuhandeln sind, beschreibt das nun folgende Kapitel.

3.3 Der Projektplan

In diesem und den folgenden beiden Unterkapiteln werden die Phasen des „LPDCAF-Modell“ näher erläutert.

Phase L (List)

Eine Situationsanalyse lässt sich zum Beispiel mittels eines Ist-Soll-Vergleichs durchführen und kann anhand mehrere Fragen, zum Beispiel der „8 W-Fragen“ (vgl. Schüssler 2008, S. 103), erhoben werden. Die erste Frage „Wo stehen wir?“ führt direkt zur Bestandsaufnahme.

Der Gruppe stehen zur Beantwortung dieser Frage wieder unterschiedliche Erhebungsinstrumente zur Verfügung. Sollten alle für das Team neu sein, kann die SL die Gruppe mit ihrer Expertise unterstützen. Eine bekannte und häufig angewandte Methode zur Bestandsaufnahme ist die SWOT-Analyse, deren Buchstaben S für Strength (Stärke), W für Weakness (Schwäche), O für Opportunities (Chancen) und T für Threats (Gefährdungen) stehen. Die Analyse des Innovationsvorhabens²⁴ findet zunächst in Einzelarbeit, z.B durch Beschriften von Kärtchen statt, die dann anschließend auf einem gemeinsamen Flipchart zusammengetragen werden.

Dies leitet dann zur gemeinsamen Diagnose über (vgl. Rolff 2016, S. 86). Damit die Diagnose für jeden Teilnehmenden auch nachvollziehbar ist und sich jedes Teammitglied mit ihr identifizieren kann ist es wichtig, dass an der Analyse alle teilnehmen. Zudem geht die Diagnose dann auch aus mehreren (beim „Bottom up“-Prinzip sogar allen) Blickwinkeln hervor, was zur Ergebnissicherheit beiträgt, da es bestimmt auch Personen gibt, die der Projektarbeit zunächst kritisch gegenüber stehen (vgl. Rolff 2016, S. 87). Hier sollte von der SL auf eine

²³Hierbei verteilt die SL eine Postkarte an die Teammitglieder mit einem Bild von einem „Boot auf hoher See“ auf der einen Seite und Linien zum Beschriften auf der anderen. Dieses Bild steht symbolisch für die Projektarbeit und kann so das Teamgefühl fördern. Zudem findet die Postkarte bei der Zielfindung ihre weitere Verwendung.

²⁴Hierzu beantwortet das Team zunächst die Fragen: „Welche Chance (O) sehen wir in der Generalistik? Welche Stärke (Vorteile) (S) besitzt unsere Schule bereits hinsichtlich der bevorstehenden Einführung? usw.“

ehrliche und offene Durchführung hingewiesen werden, denn sonst wird das Analyseergebnis verfälscht und es kommt zur falschen Zielsetzung (vgl. Sassenscheidt et al. 2017, S. 167). Aufgrund der sehr einfachen Struktur und Durchführbarkeit bietet sich für dieses Projekt die SWOT-Analyse gut an. Der nächste Schritt führt zur Zielfindung und beantwortet die Frage: „Wo wollen wir hin?“

3.3.1 Die Projektziele

Um die Ziele dieser Projektarbeit gut formulieren zu können, werden zunächst der Projektbegriff als auch der Zielbegriff definiert.

Projekte verfolgen immer das gleiche Ziel: eine strukturierte Lösung eines komplexen Problems. Sie sind demnach Vorhaben, welche zeitlich begrenzt, mit endlosen Ressourcen ausgestattet und auf ein bestimmtes Ziel orientiert sind. Aufgrund ihrer Neuigkeit können sie nicht mit vorhandenen Routinen bewältigt werden, sind also (wie in Kapitel 3.2 bereits zitiert) deutlich von Prozessen „mit wiederkehrenden Arbeitsabläufen“ zu unterscheiden (vgl. Marien/Regel-Zachmann 2017, S. 13-15).

Ziele sind vorausgedachte, in der Zukunft liegende erwünschte Ergebnisse, die eindeutig beschrieben sind und den bisherigen Zustand verbessern sollen (vgl. Marien/Regel-Zachmann 2017, S. 45). Meist beinhaltet ein Projekt ein Hauptziel, aus dem sich weitere Ziele generieren lassen, beziehungsweise diesem zwangsläufig entwachsen. Sie werden im folgenden Leitziel und Unterziele genannt. Aufgrund der Verabschiedung des PflBRefG wurde initial das Leitziel für das Projekt vorgegeben. Nun gilt es für die Projektgruppe weitere Ziele zu formulieren.

Für das gemeinsame Sammeln von Zielen können nun die Postkarten verwendet werden²⁵. Manchmal sind Unterziele auch zwingend notwendig, um das Leitziel zu erreichen. Diese sollten bei einer genauen Durchführen der Situationsanalyse sichtbar werden. Sollte die Gruppe bei der Zielsetzung noch Unsicherheiten zeigen, kann die SL lenkend zur Seite stehen. Dafür muss sie sich bereits im Vorfeld Gedanken machen, welche Interdependenzen vorhanden sind und welche Maßnahmen für das Erreichen getroffen werden müssen.

Aspekte welche hierbei auf das „Bottom up“-Prinzip verweisen, wurden unterstrichen:

1. **Entwicklung eines Curriculum** (Leitziel) → Die SL kann darauf verweisen, dass die Rahmenlehrpläne den Schulen zwar „Top down“ auferlegt wurden, die individuelle Ausgestaltung des Curriculum jedoch den Schulen selbst überlassen wird. Den Teilnehmenden obliegt die recht freie Gestaltung der Unterrichte und die Gruppe kann somit auch die anschließend folgenden Implementationsschritte und Evaluierungsmaßnahmen selbst festlegen (vgl. Goldenbaum 2012, S. 97f).

²⁵Um bei dem Bildvergleich zu bleiben stehen diese dann für verschiedene „Zwischenstopps“ auf dem Weg zum „Endziel“: Schuleigenes Curriculum.

2. **„Bottom up“-Prinzip im Projekt erfolgreich umsetzen** (Ziel der SL) → Ziele haben deutlich mehr Aussicht auf Erfolg, wenn sie nach dem „Bottom up“-Prinzip zustande gekommen sind (vgl. Marien/Regel- Zachmann 2017, S. 48), was bedeutet, dass alle am Projekt teilnehmen sollten. Um dies gewährleisten zu können, muss die Mitarbeiterplanungsgruppe die Unterrichtsplanung für die Projektzeit so gestalten, dass an den festgelegten Projekttagen vorwiegend Fremddozierende ihre Unterrichtseinheiten abhalten oder Unterrichte geplant werden, welche sich mittels Selbststudium zu Hause als „Distance learning“ erarbeiten lassen (vgl. Rolff 2016, S. 43). Ausnahmen sind zu vermeiden, denn ein eingespieltes und erfolgreiches Team lässt sich auch als wichtiges „Projektergebnis“ ansehen (vgl. Cronenbroeck 2008, S. 134).
3. **Etablierung einer guten Kommunikationskultur** (Unterziel) → Sie ist der Grundstock, damit Projekte überhaupt gelingen. Um Missverständnissen, gerade in der „heißen“ Projektphase vorzubeugen, müssen Basisregeln bezüglich der Verständlichkeit, der Offenheit, der Wertschätzung und der Klarheit bei der Informationsweitergabe beachtet werden (vgl. Posse 2014, S. 14). Diese sollte die Gruppe zum Projektstart selbst festlegen, evtl. könnte eine interne Auffrischung zum Thema „Kommunikation“ geplant werden.
4. **Entwicklung eines eigenen neuen Leitbildes** (Unterziel) → Respektvoller Umgang, gegenseitiges Vertrauen sowie Toleranz und Bereitschaft für offene Gespräche können gleichzeitig die Eckpfeiler eines sich daraus entwickelnden Leitbildes der Schule werden und somit auch langfristig für ein positives Schulklima sorgen (vgl. Rolff 2017, S. 97). Die Gruppe analysiert das bestehende Leitbild der Schule und passt dieses nach eigenem Ermessen (mit Blick auf die Generalistik) an. Letzten Endes kann daraus auch das Schulprogramm erstellt werden (vgl. Rolff 2017, S. 55).
5. **UE** (Unterziel in enger Verbindung mit dem Curriculum) → Um den gesetzlichen Anforderungen der neuen Ausbildung zu entsprechen, werden sich Unterrichte verändern müssen. Deshalb ist es hier besonders wichtig, schulische Arbeit (wie die UE) als Teamarbeit zu sehen. Diese kann somit als Ausgangspunkt hin zur OE dienen. Die Gruppe arbeitet gemeinsam an der Unterrichtsgestaltung. Auch gegenseitige Hospitationen können als Instrument der UE eingesetzt werden (vgl. Helmke 2017, S. 164).
6. **Teamentwicklung(TE)/Förderung des Teamgeistes** (Unterziel) → Betrachtet man alleine nur zwei der neun Schlüsselbegriffe des „Teamgedankens“ zeigt sich, dass niemand

in einem Team²⁶ gerade mit einer Herausforderung wie zum Beispiel der UE alleine gelassen werden sollte (vgl. Schley 2018, S. 8):

Ko-Evaluation: bezeichnet das Wachsen an gemeinsamen Aufgaben mit wachsender Herausforderung und dialogischem Verständnis (vgl. Schley 2018, S. 11)

Kohärenz: beschreibt den Zusammenhalt in unterschiedlichen Situationen und Belastungsproben (vgl. ebd.)

Bezüglich der UE bedeutet dies, dass sich dieser Aufgabe gemeinsam (kurs- als auch fächerübergreifend) angenommen werden muss, zumal der Schritt: weg vom immer noch weit verbreiteten „Einer-Modell“ (vgl. Schley 2018, S. 8) durch den spiralisch aufgebauten Rahmenlehrplan sowieso unumgänglich ist (vgl. Darmann-Finck/Hundenborn 2019). Die Gruppe überlegt sich zudem teamfördernde Maßnahmen wie zum Beispiel interne Fortbildungen. Unter dem Gesichtspunkt der SE sind solche Fortbildungen wirkungsvoller als fremd organisierte (vgl. Rolff 2016, S. 40).

7. **PE** (Unterziel) → Durch die Arbeit in der Projektgruppe, die intensive Auseinandersetzung mit dem bevorstehenden Wandel des Berufsbildes (vgl. Rohatscheck-König et al. 2019, S. 5), durch das Reflektieren der eigenen (eventuell schon sehr lange) zurückliegenden Ausbildung, durch die gemeinsame Arbeit an der Unterrichtsgestaltung, sowie der gemeinsamen Fortbildungen wird es unweigerlich zur Personalentwicklung kommen. Dieser Prozess benötigt Zeit und Raum zum Austausch. Dies ist in der Projektplanung von der SL zu berücksichtigen. Jedes Gruppenmitglied legt zudem persönliche Entwicklungsziele fest, welche in Entwicklungsgesprächen mit der SL thematisiert werden (vgl. Sassenscheidt et al. 2017, S. 83).
8. **Erarbeiten eigener Strukturen, Instrumente und reproduzierbarer Handlungsmuster** (Unterziel während des Projektverlaufes, aber weiteres Leitziel hinsichtlich der OE) → ...welche sich auf weitere anstehende Projekte übertragen lassen und somit die Schule auch bei unvorhersehbaren Ereignissen (wie der Corona-Pandemie) schnell handlungsfähig machen. Alle Arbeitsschritte und Ergebnisse müssen deshalb notiert werden, um für den Wiedergebrauch griffbereit zu sein. Die Gruppe muss alle Entwicklungsschritte verstanden haben, die einzelnen Schritte selbstständig rekonstruieren und das Ergebnis am Ende selbst evaluieren können. Dies benötigt Kenntnisse und Kompetenzen in Bereichen wie: Projektmanagement, Moderation, Dokumentationswesen, Evaluation, etc., welche in Fortbildungen erlangt werden sollten. Mit diesem Ziel soll

²⁶ Auch wenn Schley ein komplettes Kollegium aufgrund seiner Größe nicht als Team bezeichnen würde, so lässt sich in diesem Fall der Teambegriff dennoch mit Blick auf das Projektteam verwenden, zumal das Kollegium mit 12 Personen (9 Lehrende, drei Leitende) im Gegensatz zu sehr großen Berufsbildenden Schulen noch überschaubar ist.

verfolgt werden, dass die Gruppe langfristig selbstständig arbeiten kann, zum Beispiel in STG.

9. **OE** (langfristig „zweites Leitziel“) → Auf Grund der Vielfalt an sich gegenseitig bedingenden Zielen (und Maßnahmen) steckt in diesem Konzept eine unglaubliche Entwicklungschance für die Schule hin zur lernenden Organisation, denn alle Akteure können Ideen für Veränderungen entwickeln und diese in neue Strukturen, Prozesse und Maßnahmen umwandeln (vgl. Keller 2018, S. 26). Wichtig für die OE ist jedoch, dass alle Ziele auch wirklich miteinander vereinbar sind (vgl. Schifferer/Reitzenstein 2018, S. 17).

Werden zu viele Ziele auf einmal gesteckt, ist die Gefahr immer groß, dass die Gruppe den Überblick verliert, diese nicht erreicht werden oder man sich dabei verzettelt. Alles drei führt zu Frustration. Um das zu verhindern, ist es wichtig, die Ziele in einem zweiten Schritt inhaltlich genau auszuformulieren, um sie dann bezüglich ihrer Ausrichtung (lang-, mittel- oder kurzfristig, bzw. strategisch oder operativ) (vgl. Marien/Regel-Zachmann 2017, S. 45) in einem Zeitplan verorten zu können. Wie zuvor schon erwähnt, beschreiben Projektziele zunächst einmal nur das erwünschte Ergebnis. Der Weg, wie man dort hin kommt, wird bei der Zielformulierung noch nicht thematisiert (vgl. Schüssler 2008, S. 106).

Um Ziele besser erreichbar zu machen, sollten sie „SMART“ formuliert, das bedeutet S (spezifisch), M (messbar), A (attraktiv), R (realistisch) und T (terminiert) sein (vgl. Buhren/Rolff 2012, S. 98). Da eine unmissverständliche Formulierung schwieriger ist, als es zunächst scheint, sollte die Gruppe dies anhand des Leitziels Entwicklung eines Curriculum gemeinsam üben. Benötigt die Gruppe Unterstützung könnten folgende Zuordnungen zu den jeweiligen Buchstaben von der SL vorgegeben werden. Die Gruppe versucht anschließend daraus einen eigenen Text zu formulieren²⁷:

S: schulspezifisches Curriculum

M: vorhandenes Evaluationsinstrument

A: selbstständiges Arbeiten

R: Curriculumgrundgerüst und erster theoretischer Einsatzblock²⁸

T: bis zum 1.4.2020

²⁷Variable: Die Gruppe sucht bereits eigenständig passende Schlagworte für das Ziel, oder sie wählt eigenständig eine andere Orientierungshilfe, wie zum Beispiel die „Rumba-Formel“ (vgl. Buhren/ Rolff 2012, S. 99).

²⁸Glücklicherweise muss zum 1.4.2020 noch nicht das komplettes Curriculum vorliegen, sondern es reicht, wenn zunächst das Grundgerüst für die drei Ausbildungsjahre durchdacht wird und der erste theoretische Einsatzblock zum Start der Ausbildung fertig gestellt ist (vgl. Drude 2019, S. 12). Eine Tatsache, welche durchaus als Entlastung für die Projektarbeit gesehen werden kann und zudem die Möglichkeit zur Zwischenevaluation bietet.

Die Gruppe einigt sich auf folgende Zielformulierung:

„Die Projektgruppe hat gemeinsam anhand der bereits veröffentlichten gesetzlichen Richtlinien der PfiAPrV und des PfiBRefG bis zum 1.4.2020 (T) ein speziell auf die Schule zugeschnittenes (S) Curriculumgrundgerüst, inklusive eines ersten theoretischen Einsatzblockes erstellt (R). Dies erfolgte unter Berücksichtigung aller in der Situationsanalyse erhobenen Daten und durch eine einheitliche „generalistische Expertise“. Dabei wurde zunächst der (zum jetzigen Zeitpunkt des Projektstartes) noch nicht verabschiedete Landeslehrplan BaWü außer Acht gelassen²⁹. Die Gruppe erstellte für die Projektplanung selbstständig (A) ein Planungsmodell (LPDCAF), legte gemeinsam den Projektzeitplan fest und hat sich gemeinsam auf ein Evaluationsinstrument zur Messung der Zielerreichung(en) geeinigt (M).“

Das Leitziel ist demnach ein operativ-mittelfristiges Ziel. Operative Ziele sind sogenannte Prozessziele, leicht messbar und haben meist mehrere Unterziele (Teilziele), die letzten Endes dem Team eine Orientierung zur anstehenden Maßnahmenplanung geben (vgl. Kraus/Westermann 1998, S. 80). Mittelfristig deshalb, weil bis zum 1.4.2020 erst ein Teil des Curriculum fertig gestellt sein muss und dieses Ziel somit als Zwischenziel beziehungsweise Meilenstein gesehen werden kann. Ein sich daraus ableitende langfristiges Ziel wäre das Erstellen des gesamten 3-jährigen Curriculum. Zu den strategischen Zielen lassen sich exemplarisch die Entwicklung eines Leitbildes sowie die Etablierung einer guten Kommunikationskultur zählen. Das Erreichen aller Ziele und die daraus folgenden OE mittels der Umsetzung des „Bottom up“-Managements kann als übergeordnetes strategisches Ziel angesehen werden, weswegen sich der Begriff *gemeinsam* möglichst in allen Zielformulierungen wieder finden sollte.

Alle bereits genannten Ziele, müssen zur Erreichung konkretisiert (SMART), nach ihrer Art (strategisch oder operativ), Dringlichkeit (lang-, mittel- oder kurzfristig) und ihrer Interdependenz beurteilt werden, um anschließend mit einer Maßnahme (zum Beispiel einer Fortbildung, Schulung, Hospitation oder Supervision) versehen werden zu können. Um Ziele im Projektmanagement wirklich realistisch stecken zu können bedarf es einer sehr präzisen Situationsanalyse (vgl. Birker 2003, S. 42). Gegebenenfalls ist es erforderlich nach den ersten Versuchen der Zielformulierung die Rahmenbedingungen der Organisation sowie auch der Projektarbeit noch einmal genauer zu betrachten.

3.3.2 Rahmenbedingungen und Prämissen der Projektarbeit

Zur leichteren Ein- und Abgrenzung eines Organisationsentwicklungsprojektes müssen sowohl sämtliche Rahmenbedingungen als auch Prämissen herausgearbeitet und anschließend klar formuliert werden, denn sie definieren den Gestaltungs- und Handlungsspielraum eines

²⁹Sollte dieser während der Projektphase verabschiedet werden, muss diese Zielformulierung im Sinne der QS und der Vollständigkeit angepasst werden, auch wenn es zu keiner Veränderung der Inhalte kommen sollte.

Projektes. Als „konstante Leitplanken“ bilden sie sozusagen den Lösungsrahmen für die Organisationsentwicklung und unterstützen die Eingrenzung der Handlungsalternativen. Viele gelten als unveränderbar (vgl. Schifferer/Reitzenstein 2018, S. 20f). Bezogen auf dieses Projekt wären das zum Beispiel Faktoren wie: räumliche und mediale Ausstattung der Schule, Anzahl der zur Verfügung stehenden Lehrkräfte³⁰ sowie der angebotene Ausbildungsabschluss. Zudem kommen der gesetzliche Rahmen und der fest terminierte Ausbildungsstart 2020 hinzu.

Klar ist, dass ein Curriculum nicht einfach nebenbei entwickelt werden kann, weshalb es der BLGS Vorsitzende Herr Drude auch als unabdingbar sieht, dass das Projektteam für diese Projektarbeit von sämtlichen Unterrichtsverpflichtungen freigestellt wird (vgl. Drude 2019, S. 11), was die Wahl für die „Bottom up“-Herangehensweise auch an dieser Stelle noch einmal unterstreicht. Es sollte trotzdem nochmal darauf hingewiesen werden, dass das Projekt nicht zur Mehrarbeit führen wird, sondern der regulären Arbeitszeit zugeordnet wird. Eine wichtige Information, die bereits vor oder spätestens zum Projektstart kommuniziert werden muss, um Demotivation frühzeitig entgegen zu wirken (vgl. Kraus/Westermann 2002, S. 97).

Zu veränderbaren Rahmenbedingungen lassen sich hier die vorhandenen Kooperationspartner³¹ und Fremdozierende, sowie die Anzahl der Kursteilnehmenden zählen. Um diese Faktoren einigermaßen stabil zu halten, braucht es eine fortlaufende Netzwerk- und Beziehungsarbeit der Schule, sowie eine gute Marketingstrategie, um die Attraktivität der Schule zu erhalten, besser noch, zu steigern (vgl. Huber/Lohmann 2012, S. 84). An dieser Stelle ließe sich das Team, diesmal gemessen an seinen Fähigkeiten als veränderbare Bedingung nennen, denn die Kompetenzen der einzelnen sollten sich während der Projektarbeit sukzessiv erweitern (vgl. Marien/Regel-Zachmann 2017, S. 53). Selbstverständlich müssen sämtliche Kosten in der Projektplanung mit beachtet werden (vgl. Kraus/Westermann 1998, S. 116). Nähere Ausführungen zum Thema Finanzen sind nicht Gegenstand dieser Forschungsarbeit und würden an dieser Stelle den Rahmen sprengen.

Der größte Unsicherheitsfaktor dieser Projektarbeit ist jedoch der bis zum jetzigen Zeitpunkt (Juli 2020) noch nicht verabschiedete Landeslehrplan von BaWü. Unklar ist, ob dieser noch während der Projektphase veröffentlicht wird oder erst danach und in wie weit er sich vom Bundesrahmenlehrplan unterscheidet, sprich Auswirkungen auf die Projektarbeit beziehungsweise auf das vielleicht schon bestehende Projektergebnis haben wird. Zudem kam es an der VvPS zu einem Trägerwechsel und kurz danach zu einer Fusion mit einem anderen ortsansässigen Krankenhaus. Folglich muss damit gerechnet werden, dass sich die Zahl der Azubis

³⁰Natürlich kann sich ein Lehrendenteam auch verändern, da immer mit Krankheit, Schwangerschaft oder Kündigung gerechnet werden muss. Der unveränderliche Aspekt bezieht sich hierbei auf die Personenobergrenze, die aufgrund des Stellenschlüssels festgelegt ist.

³¹Der Begriff Kooperationspartner beinhaltet in der Pflegeausbildung alle „Träger der praktischen Ausbildung“ und ist somit geschlechtsneutral.

langfristig verändern könnte. Auf diese Aspekte wird in einem späteren Kapitel (5.1 Stakeholder und ihre Einflüsse auf die Projektarbeit) noch einmal explizit eingegangen. Alle bisher genannten Parameter und Einflussgrößen müssen im jeweiligen Kontext gesehen werden, um so in den Projektstrukturplan (PSP) mit einfließen zu können, was zu Phase P überleitet.

Phase P (Plan)

Für eine übersichtliche Planung bietet sich das Erstellen eines PSP an (vgl. Schüssler 2008, S. 109). Da das grafische Darstellen eines so komplexen Vorhabens für Ungeübte schwierig sein dürfte, kann man diesen zunächst mittels Moderationskarten auf einer Pinnwand gestalten. Hilfreich sind dabei ein Zeitstrahl, sowie farbige Karten, welche dann zum Beispiel für Ziele, Maßnahmen, Organisation, Fortbildungen, etc. stehen (vgl. Marien/Regel-Zachmann 2017, S. 81). Ob die Gruppe für die Darstellung ein Balkendiagramm, Netzplan, Vorgangsliste oder Projekttagbuch wählt (vgl. Marien/Regel-Zachmann 2017; vgl. Birker 2003), bleibt ihr überlassen. Auch diese Instrument sollte am Ende des Projektes evaluiert werden. Steht der Plan, kann mit dem Abarbeiten der einzelnen Meilensteine begonnen werden.

Phase D (Do)

Eine kurze Checkliste kann noch einmal dabei helfen zu rekapitulieren, ob in der Planung auch an alles gedacht wurde (vgl. Marien/Regel-Zachmann 2017, S. 93). Aufgrund dessen, dass es keine feste Projektleitung gibt, muss zudem geklärt werden, wer diese Aufgabe (Sitzungen planen, moderieren, Abläufe koordinieren, usw.) während des Projektes übernimmt, beziehungsweise ein Rotationssystem geplant werden. An dieser Stelle wäre ein Vorstellen der Zusammensetzung und Aufgaben von STG angebracht. Schließlich bedeutet „Bottom up“ nicht, dass alle Schritte³² immer gemeinsam erledigt werden müssen (das wäre weder sinnvoll noch umsetzbar) sondern nur, dass sich alle gleichermaßen und autonom an dem laufenden Projekt beteiligen (vgl. Redlich 2011, S. 164). Mit dem Einsatz von STG können gezielt einzelne Teilaufgaben (sogenannte Arbeitspakete) bearbeitet werden (vgl. Litke/Kunow 2002, S. 45) und die Kleingruppen könnten sich zudem in einem geschützten Rahmen erstmals in Moderation, Organisation und der Anwendung von Instrumenten, Methoden und Techniken üben. Dabei sollte die SL den einzelnen STG stets beratend zur Seite stehen³³.

Auch hier zeigt sich erneut die Anforderung, welche an die SL gestellt wird. In der STG ist die Mitarbeit einer SL nicht nur empfehlenswert sondern unabdingbar, da sie die innerschulischen

³²Mit Schritte sind vorwiegend organisatorische Dinge oder das Beschaffen von Informationen gemeint, welche für die gemeinsame Arbeit am Projekt gebraucht werden. An Fortbildungen wiederum müssen hinsichtlich der PE, UE und OE alle teilnehmen.

³³Herkömmlicherweise basiert die Teilnahme in einer STG auf Freiwilligenbasis und die Sitzungen finden außerhalb des Unterrichtes statt (vgl. Rolf 2016, S. 43).

Prozesse sowohl nach innen (dem Kollegium gegenüber) als auch nach außen (Gegenüber der Schulbehörde → in diesem Fall: gegenüber dem Ministerium für Soziales und Integration³⁴) vertritt (vgl. Rolff 2016, S. 47). Wie zuvor schon einmal erwähnt, sollte die SL dem Team im Laufe der Projektphasen immer mehr selbstständig zu erarbeitende Aufgaben übertragen. Die Begleitung der Phase Do könnte demnach für sie die aufwendigste Aufgabe werden, da jetzt mehrere kleinere STG zeitgleich arbeiten. Gerade jetzt muss sie trotz aller Zurückhaltung den Gesamtüberblick behalten, damit das Boot im bildlichen Sinne „nicht kentert“. Warum ein Einsatz von STG gerade bei dieser Curriculararbeit von Vorteil ist, wird an dem nun folgenden Beispiel, dem Erarbeiten einer CE deutlich:

„Erarbeitung der CE08 „Menschen in kritischen Lebenssituationen und in der letzten Lebensphase begleiten“

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, setzt sich der „Rahmenlehrplan für den theoretischen und praktischen Unterricht“ aus 11 CE zusammen (vgl. BIBB 2019)³⁵. Die ersten drei CE (CE01-CE03) sollten als gemeinsamer Einstieg in die Curriculararbeit und aufgrund ihrer Inhalte und deren Verknüpfung mit dem kompletten Kollegium bearbeitet werden³⁶. Zudem müssen die Inhalte von CE01-CE03 für das erste Ausbildungshalbjahr geplant werden, sind also relevant für die Stundenverteilung des ersten theoretischen Schulblocks (vgl. BIBB 2019, S. 15). In den folgenden acht CE (CE04-CE11) lassen sich dagegen pflegespezifische Schwerpunkte festmachen. Gerade am Beispiel der CE08 lässt sich sehr gut aufzeigen, warum hier der Einsatz einer STG sinnvoll ist, welche sich aus Pflegepersonen mit unterschiedlicher Berufsgrundausbildung zusammensetzt: GKP, AP und Hebamme³⁷.

Alle drei Berufsgruppen haben gerade bezüglich der Thematik *letzte Lebensphase* andere Erfahrungswerte, denn der Tod ist nicht nur im Altenheim oder im Krankenhaus ein Thema, sondern (trotz moderner Technik im Jahr 2020) auch in der Geburtshilfe, im Wochenbett und bei Kindern aller Altersstufen. Gerade durch diese heterogene Zusammensetzung der STG wird ein Betrachten der CE aus verschiedenen Blickwinkeln überhaupt erst möglich. Im besten Fall könnte hierfür noch eine PA oder eine Pflegekraft hinzugezogen werden, welche Erfahrungen auf onkologischen Stationen oder mit der Arbeit in einem Hospiz gemacht hat. So kann die Gruppe interdisziplinäre Diskussionen führen und die daraus generierten Unterrichtsschwerpunkte schriftlich festhalten. Anschließend sollten diese ersten Ergebnisse dem restlichen Team vorgestellt und durch weitere Ideen vervollständigt werden. Hierfür ist es unbedingt notwendig, dass alle (auch die, welche einer anderen STG angehören) mit

³⁴ Vgl. Sozialministerium Baden-Württemberg [online].

³⁵ Siehe auch Anhang A.

³⁶ Nähere Ausführungen dazu, siehe BIBB 2019.

³⁷ Leider steht dem Team keine Person aus der GKPP zur Verfügung.

den Inhalten aller CE vertraut sind³⁸. Richtet man nun noch einmal den Blick auf die in der generalistischen Ausbildung angestrebten Kompetenzbereiche: „Pflege von Menschen aller Altersstufen“ und „Pflege in unterschiedlichen Versorgungskontexten“ (vgl. BIBB 2019, S. 5) scheint die Bearbeitung der einzelnen CE durch eine maximal mögliche Heterogenität³⁹ der STG die optimale Möglichkeit, den gesetzlichen Anforderungen gerecht zu werden und alle Unterrichte demnach auszurichten (siehe 4.1.1). Ein wichtiger und immer wiederkehrender Schritt für ein erfolgreiches Projektmanagement ist dabei der nächste Punkt, das Projektcontrolling.

3.3.3 Projektcontrolling

Gerade bei groß angelegten Projekten mit vielen Beteiligten und ebenso vielen Unterzielen, kann die Gefahr bestehen, irgendwann den Überblick zu verlieren. Vereinbarte Meilensteine stellen hierbei ein fortlaufendes Projektcontrolling zur Standortbestimmung und gegebenenfalls zur möglichen Kurskorrektur dar (vgl. Marien/Regel- Zachmann 2017, S. 16 und Birker 2003, S. 36), was in diesem Modell durch Phase C beschrieben wird.

Phase C (Check)

Man spricht von fortlaufendem Projektcontrolling deshalb, weil alle zu behandelnden Phasen des Projektes kontinuierlich begleitet werden müssen. „To control“ (engl.) bedeutet demnach mehr als ausschließlich nur am Ende zu kontrollieren. „Controlling“ plant, steuert, überwacht und begleitet (vgl. Birker 2003, S. 133). Dazu finden sich in der Literatur Einteilungen in: „Projektcontrolling im Vorhinein“, „Projektcontrolling während des Prozesses“ und „Projektcontrolling im Nachhinein“. Projektcontrolling im Vorhinein hilft der Projektgruppe ihre Planungs- und Entscheidungsprozesse (Phase P) methodisch zu unterstützen und auf Vollständigkeit und Widerspruchsfreiheit hin zu überprüfen. Projektcontrolling während des Prozesses (Phase D) erkennt Planabweichungen und deckt deren Ursachen auf. Zudem dient das Controlling an dieser Stelle der Rückkopplung, gerade wenn durch Veränderungen der Rahmenbedingungen (z.B. die Veröffentlichung des Landeslehrplans) eine Anpassung der Projektplanung (Phase A) erfolgen muss. Das letzte Controlling bezieht sich auf den Projektabschluss (vgl. Birker 2003, S. 143-153), was später in Kapitel 3.5 Projektevaluation beschrieben wird.

³⁸Um dies gewährleisten zu können, müssen den Lehrenden Zeitfenster für das Lesen eingeplant werden, die innerhalb ihrer Arbeitszeit liegen, denn die Aneignung einer generalistischen Expertise gehört mit zur Projektarbeit.

³⁹Im besten Fall hat die SL dies bei der Personalbedarfsplanung bereits beachtet und das Team im Vorfeld (durch gezielte Stellenausschreibungen) „heterogen“ zusammengestellt (vgl. Dubs 2017, S. 15), sprich sie verfolgt eine für die OE sinnvolle Personalstrategie (vgl. Böckelmann/ Mäder 2018, S. 32).

Für alle Phasen können wie schon erwähnt Checklisten verwendet werden. Im Sinne des „Bottom up“ sollten auch diese Kontrollinstrumente gemeinsam ausgewählt bzw. erstellt werden, denn nur so ist eine einheitliche Durchführung bzw. Handhabung machbar, die sowohl der QS (vgl. Birker 2003, S. 159) als auch langfristig der SE dient. Die Möglichkeit eines „Controlling als (eigene) Institution“, welche im „Normalfall“ der PL unterstellt ist (vgl. Birker 2003, S. 133) ist aufgrund der kleinen Teamgröße und der bewusst nicht festgelegten PL weder umsetzbar noch sinnvoll. Zudem sollen im Sinne der SE alle im Team mit den einzelnen Phasen der Projektarbeit, also auch den ausgewählten Instrumenten vertraut sein (vgl. Dubs 2017, S. 137).

Überall wo Menschen eng zusammen arbeiten, können ernsthafte Konflikte auftreten. Vor allem dann, wenn es zu den ersten Meinungsverschiedenheiten kommt. Diese zeigen sich gerade bei größeren und längeren Projekten und häufiger in sozialer als in inhaltlicher Art (vgl. Litke/Kunow 2002, S. 114). Das nun folgende Kapitel differenziert diese Konflikte und bringt direkt Vorschläge (→ Tipp) zum Umgang mit Widerständen.

3.4 Mögliche Störfaktoren in der Projektarbeit und der Umgang mit Widerstand

Zunächst werden Innovationen, welche notgedrungen mit einem Wandel und Veränderungen einhergehen, immer als Systemstörung empfunden, denn Veränderungen bedeuten meist Verlust von Routinen und Vertrautem (vgl. Schüssler 2008, S. 87). Um zu begreifen, wodurch und warum Probleme genau entstehen können, sollten das gesamte „Konstrukt“ und die sich gegenseitig bedingenden Faktoren betrachtet werden:

1. Die „Inhalte“ der Innovation
2. Der Zeitdruck
3. Das Projektteam
4. Die Organisation als ein soziales System

Auch wenn es inhaltlich seltener zu Konflikten kommt, kann es bei sehr großen Projekten erforderlich sein, dass neben dem Leitziel und den Unterzielen auch sogenannte „Nicht-Ziele“ festgehalten werden um Unstimmigkeiten und Überlastungen zu vermeiden (vgl. Marien/Regel-Zachmann 2017, S. 47), was sich gut am Beispiel der Lernsituationen⁴⁰ erklären lässt:

⁴⁰Unter Lernsituationen versteht man didaktisch konstruierte thematische Einheiten, welche aus gesetzlichen Vorgaben konkretisiert und anschließend für den beruflichen Unterricht didaktisch aufbereitet wurden (vgl. Kuckeland 2020, S. 55).

Diese sind aufgrund der Zusammenführung aller Inhalte der drei Ausbildungen nur noch exemplarisch zu unterrichten (vgl. BIBB 2019), was bedeutet, dass sich das Team einigen muss, für welche Erkrankung in welchem Setting und anhand welcher Altersphase der Unterricht geplant werden soll⁴¹. **Tipp:** Hierzu sollte sich das Team gemeinsam im Vorfeld überlegen, wo Themenschwerpunkte gesetzt werden müssen, damit es später beim Bearbeiten der einzelnen CE in der jeweiligen STG nicht zu Unstimmigkeiten oder Machtkämpfen bezüglich der Unterrichte kommt.

Leider spielt wie bereits mehrfach erwähnt das knappe Zeitfenster eine nicht unerhebliche Rolle, gerade da diese Projektarbeit nicht nur die Fertigstellung eines schuleigenen Curriculum im Blick hat, sondern viel breiter (hinsichtlich der PE, UE und OE) angelegt ist. **Tipp:** Je besser und präziser die Gruppe im Vorfeld (List/Plan) gearbeitet hat, umso weniger kommt es zu Hektik und Druckgefühl. Hierbei kann auch das rechtzeitige Bearbeiten der Gesetzestexte (PflAPrV und PflBRefG) beitragen.

Ein weiterer Faktor sind die an der Projektarbeit beteiligten Personen. Zum einen gilt es, die Motivation der einzelnen Teilnehmenden zu entfachen und während des gesamten Projektes aufrecht zu erhalten. Diese kann aufgrund von zu geringen oder auch zu hohen Anforderungen, zu vielen Aufgaben auf einmal, Zeitdruck und durch zu wenig Feedback seitens der fehlenden PL nachlassen (vgl. Litke/Kunow 2002, S. 111f). **Tipp:** Da es keine feste PL gibt, muss die SL ein waches Auge für den Motivationsgrad des Teams haben. Gerade ein kompetenzorientiertes Feedback kann hierbei ein wichtiges Instrument zur Motivationssteigerung der einzelnen Teilnehmenden sein (vgl. Posse 2014, S. 44).

Zum anderen kann es unter den Beteiligten in allen Phasen der Projektarbeit zu Konflikten kommen, gerade wenn die Gruppe sehr groß ist (vgl. Goldenbaum 2011, S. 110). Diese zeigen sich in Form von offenen Konflikten, also von allen Beteiligten wahrnehmbar. Vorteil hierbei ist, dass die „Fronten“ bei offenen Konflikten klar sind (vgl. Cronenbroeck 2008, S. 176). **Tipp:** Ein gemeinsamer Austausch über das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun (vgl. Posse 2014, S. 8) und das Erstellen von eigenen Kommunikationsregeln zum Projektstart können helfen, dass Probleme während der Projektarbeit offen angesprochen werden können. Zudem bedarf es einer Sensibilisierung für das Erkennen verborgener Konflikte. Warnzeichen hierfür wären zum Beispiel: Ungeduld, wenn andere eine Lösung vorstellen; Misstrauen unter den Teammitgliedern; Arroganz und Besserwisseri und ständiges Ändern von Absprachen. Offene Konflikte (im Gegensatz zu geschlossenen, die man erst einmal nicht mitbekommt) beanspruchen zwar die direkte Aufmerksamkeit und eine sofortige Bearbeitung, so wie Ruth

⁴¹ Als Beispiel für einen spezifischen Fall könnte das *Krankheitsbild Asthma* bei einem Kind im häuslichen Umfeld dienen. Allgemein hingegen wäre der Unterricht *Chronische Erkrankungen der Atemwege* am Beispiel einer älteren Dame in der Langzeitpflege (Altenpflegeheim) zu nennen.

Cohn es auch schon postulierte: „Störungen haben Vorrang“ (vgl. Cohn [online]), jedoch sind diese zumindest keine „tickenden Zeitbomben“ (vgl. Cronenbroeck 2008, S. 176-180).

Als letzter Punkt muss folgend die Organisation als ein sich selbst organisierendes soziales System (Autopoiesis) gesehen werden. Dieses „lebende System“ versucht sich ständig selbst zu erneuern, tut dies aber stets unter Beibehaltung der organisationalen Integrität und Struktur (Selbstreferentialität) (vgl. Schüssler, 2008 Glossar). Dadurch lassen sich verschiedene Bezugsprobleme herausstellen (vgl. Goldenbaum 2011, S. 118). Wie eben erwähnt kann es einerseits zu Problemen innerhalb des Teams kommen und andererseits zu Problemen zwischen der Organisation zu ihrer Umwelt. Diese können auch durch die Anforderungen der Gesellschaft (und der Politik) an eine professionelle Kompetenz der Lehrkräfte⁴², sowie durch die Erwartungshaltung an die daraus resultierenden Leistung der Lernenden entstehen (vgl. Goldenbaum 2011, S. 126). Das kann zu massivem Leistungsdruck und Überforderung, aber auch Angst der Teammitglieder bezüglich ihres Arbeitsplatzes führen. **Tipp:** Kollegiales Teamcoaching (KTC) kann hierbei helfen, aus dem „Schuldigen-Opfer-Mechanismus“ auszusteigen und sich von, wie Schley es so treffend bezeichnet, „Abhängigkeitsketten zu lösen“ um stattdessen die geistig-kreativen Potentiale aller Mitglieder zu nutzen (vgl. Schley 2018, S. 83). Zeigt sich Angst als Ausgangsimpuls, können auch Supervisionen, feste Prozessbegleiter oder Systemberater in Betracht gezogen werden (vgl. Schley 2018, S. 109). Die SL sollte dabei immer bereit für einen Perspektivwechsel sein, denn nur durch Empathie versteht sie die Gründe, warum Menschen so handeln wie sie eben handeln (vgl. Schüssler 2008, S. 54f). Letzten Endes liegt die Verantwortung für die Erfüllung der geforderten Ziele bei der gesamten Organisation und nicht nur bei den einzelnen Teammitgliedern (vgl. Goldenbaum 2011, S. 126). Dabei darf auch nicht vergessen werden, dass ein so groß angelegtes Projekt und die einhergehende Veränderung von festen Strukturen seine Zeit braucht.

Ob ein Projekt im Ganzen gut geplant und sinnvoll umgesetzt wurde, lässt sich erst nach einer abschließenden Projektevaluation feststellen.

3.5 Projektevaluation

Im Gegensatz zur formativen Evaluation, welche projektbegleitend zu bestimmten Zeitpunkten, meist nach dem Erreichen einzelner Meilensteine durchgeführt wird (siehe 3.3.3 Projektcontrolling), wird bei der summativen Evaluation das Projekt am Ende als Ganzes bewertet (vgl. Schüssler 2008, S. 107). Mittels eines Abschlussberichtes, im Sinne einer Erfolgsprüfung, wird der gesamte Projektverlauf bewertet und der Nutzen für künftige Vorhaben festgehalten, was Birker in seinem Buch „Projektmanagement“ deutlich hervorhebt:

⁴²Hierzu gibt es im PflBRefG den §9 Mindestanforderungen an Pflegeschulen, der genau besagt, welche Qualifikationen und Abschlüsse die Lehrenden vorweisen müssen (vgl. BfG 2017/ PflBRefG, § 9, S. 2585).

*„Projektcontrolling im Nachhinein ist auch die Analyse im Vorhinein für zukünftige Projekte, das Lernen aus Erfahrungen für die Zukunft [Hervorhebung im Original].“
(Birker 2003, S. 147)*

Diese Abschlussphase ist ein wichtiger Schritt für die Schule hin zur lernenden Organisation, denn durch die Reflexion der eigenen Arbeit werden sowohl Verbesserungsmöglichkeiten entwickelt als auch der Weiterqualifizierungsbedarf ermittelt (vgl. Schüssler 2008, S. 121). Hierbei ist es von besonderer Wichtigkeit, dass es sich um eine Selbstevaluation handelt, die alle Projektteilnehmende gemeinsam durchführen („Bottom up“-Prinzip), denn diese Evaluation soll zunächst (und vordergründig) der Selbstkontrolle des Teams und nicht der Außenrechtfertigung (vgl. Schüssler 2008, Glossar VII) dienen. Demnach müssen auch die Evaluationskriterien vom gesamten Team festgelegt werden. Diese Selbstevaluation darf auch nicht als einmaliges Ereignis, sondern muss als kontinuierlicher, wiederkehrender Bestandteil der SE institutionalisiert und als zyklischer Prozess gesehen werden (vgl. Buhren/Rolff 2012, S. 63). Sie ist zudem wichtig, um eine nachhaltige Evaluationskultur zu entwickeln (vgl. Rolff 2017, S. 112).

Das Ziel, die gesammelten Erfahrungen einerseits zu dokumentieren und andererseits an alle⁴³ Organisationsmitglieder weiterzugeben folgt den Prinzipien des Wissensmanagements, was ein wesentlicher Bestandteil einer lernenden Organisation ist. Dabei sollten sich alle Dokumente die im Zusammenhang mit dem Projektauftrag stehen, wie sämtliche Planungsunterlagen, Projektverlaufsunterlagen⁴⁴, Informationen über erzielte (Teil-) Ergebnisse sowie ein Projekt-Review wiederfinden. Ein von Anfang an gut geführtes Projekthandbuch hilft, keinen dieser wichtigen Aspekte zu vergessen (vgl. Schüssler 2008, S. 121f).

Zudem sollte sich das Team auch überlegen, ob es die Projektevaluation vor oder nach der Abschlussfeier durchführen möchte. Beides ist nach Auffassung der Verfasserin möglich. Für davor würde sprechen, dass sich die Gruppe noch im „Projektflow“ befindet und somit tief in der Thematik ist. Danach hätte den Vorteil, dass man das gesamte Projektmanagement distanzierter und somit kritischer beurteilen kann.

Phase F (Finish)

Ist nach langer Arbeit endlich das Leitziel erreicht, steht eine Feier nichts mehr im Wege. Diese kann entweder gemeinsam und im „herkömmlichen Sinne“ mit Presse und Stakeholdern geplant werden oder als Überraschung der SL für ihr Team dienen⁴⁵. **Tipp:** Um bei der Symbolik der Projektarbeit zu bleiben, würde sich für Schulen aus dem Rhein-Neckar-Gebiet eine

⁴³Da durch das „Bottom up“-Management alle (Lehrenden und Leitenden) beteiligt sind, bezieht sich dieser Gedanke auf zukünftige neue Mitarbeitende.

⁴⁴Zum Beispiel auch, ob sich das eigene „LPDCAF“-Modell als sinnvoll erwiesen hat.

⁴⁵Hierbei könnte durchaus einmal auf das „Bottom up“-Prinzip verzichtet werden (Anmerkung der Verfasserin).

schöne Tagesschiffahrt anbieten⁴⁶. Natürlich sollten im Sinne der Öffentlichkeitsarbeit und der Imagepflege die Ergebnisse einer Projektarbeit immer nach innen und außen sichtbar gemacht werden. Dies könnte anschließend durch einen Zeitungsartikel, sowohl in der Regionalzeitung und auf der Homepage (externe Werbung) als auch in der hausinterne Zeitschrift⁴⁷ (zum Beispiel in Form eines Interviews oder durch einen Tag der offenen Tür) geschehen. Gerade wenn sich durch ein Projekt viele Neuerungen wie zum Beispiel ein neues Leitbild, neue Lehrmethoden und/oder im besten Fall eine neue mediale Ausstattung, etc. ergeben haben.

Wieso dieses Projekt und seine „Bottom up“-Herangehensweise Auswirkungen auf die gesamte Organisation haben kann und welche Faktoren sich hierbei maßgeblich bedingen, wird im zweiten Hauptteil dieser Masterarbeit, in Kapitel 4, beschrieben.

⁴⁶<https://www.oberrhein-neckar.personenschiffe.de/> [online] [Stand:29.08.2020].

⁴⁷An der VvPS gibt es das BIQ („Blick in das Quartal“), es erscheint vierteljährlich mit Artikeln rund um das Krankenhaus und die Schule.

Kapitel 4

Organisationsentwicklung am Beispiel der Curriculumarbeit

Eine Organisation ist dadurch gekennzeichnet, dass sie bestimmte Aufgaben zu erledigen hat. So können Schulen durchaus analog zu Wirtschaftsorganisationen betrachtet werden, denn auch sie stehen unter einem verstärkten Wettbewerbsdruck (vgl. Demski 2017, S. 140; Kasper et al. 2017, S. 89f). Die Schule hat dabei als Institution unentwegt einen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erfüllen (vgl. Schratz 2017, S. 25). Wie sich Organisationen weiter entwickeln, ja sogar lernen und einen systematisch geplanten Wandel vornehmen können, zeigte schon 1947 der Psychologe Kurt Lewin mit seinem 3-Phasen-Modell: Aufbau-, Veränderungs- und Stabilisierungsphase (vgl. Veit et al. 2019, S. 696). Aber auch heute noch ist die OE ein wichtiger Teil der SE, weswegen an dieser Stelle zunächst eine Begriffserklärung der OE erfolgt:

OE bedeutet, dass sich eine Organisation von innen heraus weiterentwickelt, also im Wesentlichen durch ihre Mitglieder selbst. Sie kann deshalb auch als Lernprozess von Menschen und Organisation verstanden werden. Alle Aktivitäten der OE treten zu unterschiedlichen Zeiten, während des laufenden Prozesses auf und laufen stets zyklisch oder spiralförmig ab. Die OE stützt sich dabei auf mehrere Bezugstheorien wie zum Beispiel der Sozialpsychologie, der humanistischen Psychologie sowie der evolutionären Systemtheorie (vgl. Rolff 2017, S. 6f)⁴⁸. Projekte können bei der OE einen wichtigen Stellenwert einnehmen oder wie von Schiersmann und Thiel sogar als „Herzstück“ organisationaler Veränderungsstrategien gesehen werden:

„Projekte stellen [. . .] das Herzstück einer Weiterentwicklung von Organisationen dar.“ (Schiersmann/Thiel 2018, S. 161)

⁴⁸Aufgrund des festgelegten Umfangs werde ich mich schwerpunktmäßig an diese Definition der OE halten, gerade weil es nach dem deutschen „OE-Pionier“ Karsten Trebesch zu viele Definitionen gibt (vgl. Gairing 1999, S. 11). Zudem gilt Rolff im deutschsprachigen Raum als der Wegbereiter der Bezeichnung der OE (vgl. Kasper et al. 2017, S. 92).

Auch die Diplom Pädagogin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufliche Lehrerbildung der FH Münster Frau Myrofora Hatziliadis verwendet diesen Begriff im Zusammenhang mit einer Organisation, indem sie ihren Artikel: „Grundlagen der Curriculumentwicklung“ (erschieden im Heft „Unterricht Pflege“ 3/2016) mit folgender Aussage beginnt:

„Das Curriculum ist das Herzstück jeder Schule [Hervorhebung im Original].“
(Hatziliadis 2016, S. 28)

Ihrer Meinung nach bleibt jede Ausbildung ohne ein Curriculum beliebig. Weiter geht sie auch auf den Curriculumbegriff und seiner Bedeutung ein:

*„Der Begriff Curriculum [. . .] bezeichnet einen Verlauf bzw. einen Weg, der gegangen wird. Dahinter steht folglich die Frage, welchen Weg die Schule gehen will, um ihre Bildungsziele zu erreichen. Im Unterschied zu den Lehrplänen nehmen Curricula also die Lehr- und Lernprozesse in den Blick und dienen den Lehrenden als **Planungshilfen für den konkreten Unterricht** [kursive Hervorhebung im Original]. Somit ist ein Curriculum die systematische Darstellung dessen, was im Unterricht geleistet werden soll. Das Curriculum schafft auf diese Weise Transparenz für alle am Lernprozess direkt oder indirekt Beteiligten.“* (Hatziliadis 2016, S. 29)

Führt man nun beide „Herzstücke“ zu einem großen zusammen bedeutet dies, dass gerade ein Projekt, das zum Erstellen eines schuleigenen Curriculum ins Leben gerufen wird eine gute Ausgangssituation für die OE ist. Rolff beschreibt in seinem „Drei-Wege-Modell der SE“ (siehe Abbildung 3 Seite 34) den hierfür anwendbaren Systemzusammenhang:

„Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE, keine PE ohne OE und UE“ (Rolff 2016, S. 21)

Dabei darf dennoch nicht vergessen werden, dass der ultimative Bezugs- (Mittel-) punkt neben der UE, PE und OE immer der Lernfortschritt der Schüler-innen (bei der VvPS der Azubis) darstellt und alle innerschulischen Faktoren von außerschulischen Faktoren wie dem Umfeld/bzw. der Umwelt (Betriebe, Universitäten, Schulträger, etc.) beeinflusst werden (vgl. Rolff 2017, S. 12). Mit der Aufforderung zum Erstellen eines schuleigenen generalistischen Curriculum rückt die UE zwangsläufig in den Vordergrund. Deshalb wird diese im Folgenden als der Ausgangspunkt, beziehungsweise der Kern der intentionalen SE der VvPS bezeichnet.

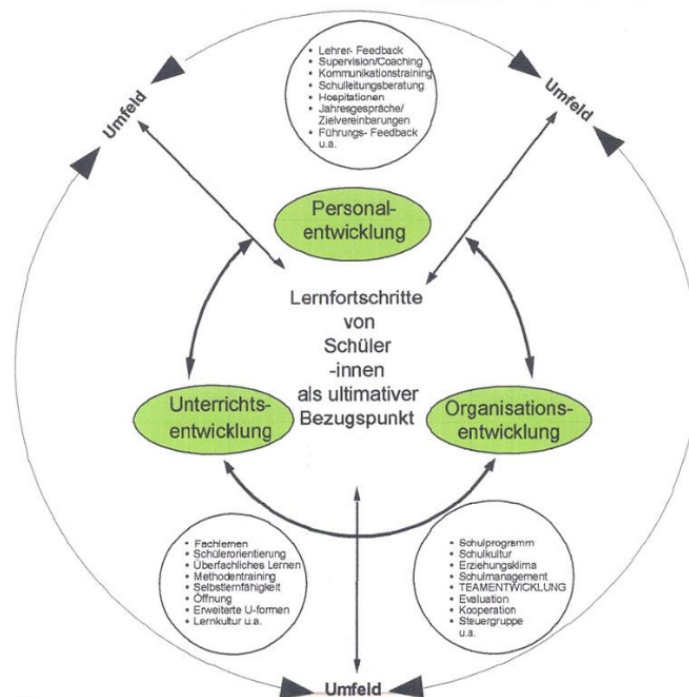


ABBILDUNG 3: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff (Rolff 2016, S. 20)

4.1 Unterrichtsentwicklung als Kern der Schulentwicklung

Auch wenn es den einzig richtigen Startpunkt der SE so nicht gibt, proklamieren Klippert und Meyer, dass SE ihrer Meinung nach immer bei der UE ansetzen müsse, denn die Hauptaufgabe der Lehrenden sei nun mal der Unterricht (vgl. Rolff 2016, S. 19). Der deutsche Pädagoge und Professor für Erziehungswissenschaften und Medienpädagogik an der Universität Kassel Ben Bachmair sieht gerade in der Curriculumentwicklung die Möglichkeit, den Unterricht aus der Zufälligkeit und Willkürlichkeit herauszuheben (vgl. Hatziliadis 2016, S. 28), was nach Meinung der Verfasserin einen wichtigen Schritt in Richtung SE darstellt.

Dies jedoch in die Praxis umzusetzen scheint, obwohl man sich allorts der Bedeutung der UE im Klaren ist, nicht so einfach. Dies könnte an den verdeckten Widerständen innerhalb der Schulorganisation oder auch im Bewusstsein der Lehrenden liegen. UE ist nämlich nicht nur ein technischer (in Form von Modernisierung des eigenen Unterrichtes) sondern zeitgleich auch ein sozialer Prozess (vgl. Rolff 2017, S. 115f). Da sich durch die generalistische Ausbildung der Blickwinkel auf die Hauptaufgaben der Pflege und somit auch die Inhalte der Ausbildung verändern werden (vgl. Rohatschek-König et al. 2019, S. 7), wird der technische Prozess sicherlich aufwändiger sein. Natürlich muss, wie die Redewendung so schön sagt: „...das Rad nicht jedes Mal neu erfunden werden“, aber Lehrende müssen im übertragenen

Sinne wissen, welcher Radtyp mit welchem Profil und in welcher Größe zukünftig gebraucht wird (vgl. Bastian 2017, S. 115). Zudem haben sich auch die digitalen Möglichkeiten zur Unterrichtsgestaltung immens weiterentwickelt.

Wichtig wäre es deshalb, dass die Lehrenden die UE nicht nur als Chance für die OE sehen, sondern auch als Chance für ihre persönliche Entwicklung als ein Teil der Organisation. Dazu braucht es echtes Interesse der Beteiligten an einer Veränderung des Lernens und des Unterrichtens, sowie das Interesse an einer Verbreitung innerhalb der Organisation und letzten Endes das Interesse an der Verknüpfung der Innovation mit dem eigenen Unterricht (vgl. Bastian 2017, S. 112). Dabei bietet das Vorgehen mittels „Bottom up“-Management Unterstützung auf allen Ebenen. Wieso es durch Gesetzesvorgaben zur UE kommen muss, erklärt das nächste Kapitel.

4.1.1 Unterrichtsentwicklung aufgrund gesetzlicher Vorgaben

Der Erwerb einer beruflichen Handlungskompetenz ist in der deutschen Berufsbildung schon seit den 1980er Jahren ein Thema und dank John Erpenbeck auch das Wissen darüber, dass Kompetenzen stets selbst erlebt werden müssen, um nachhaltig reifen zu können (vgl. Arnold 2015, S. 105). Auch das Konstruktionsprinzip der Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht baut auf einer Kompetenzorientierung auf, orientiert an den gesetzlichen Vorgaben der PflAPrV und des PflBRefG (vgl. BIBB 2019, S. 10). Anhand einiger daraus entnommener Gesetzesauszüge lässt sich der erforderliche Handlungsbedarf der Pflegeschulen hinsichtlich einer UE exemplarisch darstellen:

Auszüge aus der PflAPrV:

PflAPrV, §2 (1): Im Unterricht [...] sind die Kompetenzen zu vermitteln, die zur Erreichung des Ausbildungsziels [...] erforderlich sind. [...] Während des Unterrichts ist die Entwicklung der zur Ausübung des Pflegeberufs erforderlichen personalen Kompetenz einschließlich der Sozialkompetenz und der Selbstständigkeit zu fördern. (BfG 2018)

PflAPrV, §2 (2): Im Unterricht ist sicherzustellen, dass die verschiedenen Versorgungsbereiche und Altersstufen angemessen berücksichtigt werden. (BfG 2018)

PflAPrV, §5: Die Pflegeschule stellt durch ihre Lehrkräfte [...] die Praxisbegleitung in den Einrichtungen der praktischen Ausbildung in angemessenem Umfang sicher. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, die Auszubildenden insbesondere fachlich zu betreuen und zu beurteilen. (BfG 2018)

Auszüge aus dem PflBRefG:

PflBRefG, §6 (2): Der theoretische und praktische Unterricht wird an staatlichen, staatlich genehmigten oder staatlich anerkannten Pflegeschulen [. . .] auf der Grundlage eines von der Pflegeschule zu erstellenden schulinternen Curriculum erteilt. (BfG 2017)

PflBRefG, §10 (1): Die Pflegeschule trägt die Gesamtverantwortung für die Koordination des Unterrichts mit der praktischen Ausbildung. Sie prüft, ob der Ausbildungsplan für die praktische Ausbildung den Anforderungen des schulinternen Curriculums entspricht. (BfG 2017)

Durch das PflBRefG ist eine enge und kooperative Zusammenarbeit der Schule mit dem Lernort Pflegepraxis ausdrücklich gefordert. Hierfür werden in den Rahmenlehrplänen drei Varianten lernorganisatorischer Möglichkeiten genannt: arbeitsgebundenes, arbeitsverbundenes und arbeitsorientiertes Lernen. Arbeitsorientiertes Lernen findet mittels simulierter Pflegesituationen statt, welches somit ein handlungsentlastetes Lernen⁴⁹ ermöglicht. Arbeitsverbundenes Lernen bietet die Möglichkeit, dass informelles und formelles Lernen systematisch aufeinander bezogen wird, indem arbeitsplatznahe Lernangebote, zum Beispiel in Form von Lernaufgaben, welche in Absprache mit den Verantwortlichen im praktischen Einsatz zu bearbeiten sind, von der Schule bereit gestellt werden. Die Auswertungen sollen im Anschluss an den praktischen Einsatz im Unterricht aufgegriffen werden um Reflexionsprozesse bei den Azubis anzustoßen beziehungsweise zu fördern. Arbeitsgebundenes Lernen steht für: Lernen durch Arbeitshandeln im realen Arbeitsprozess und bildet somit den Mittelpunkt der Rahmenausbildungspläne (vgl. BIBB 2019, S. 17).

Zusammenfassend bedeutet dies, dass sich Unterrichte insofern verändern müssen, dass innerhalb der drei Jahre ein umfassender Kompetenzerwerb ermöglicht wird, der sowohl als Voraussetzung für die professionelle Ausübung des Pflegeberufes an Menschen aller Altersstufen und in allen Versorgungsbereichen gesehen werden kann als auch dem erfolgreichen Bestehen des Examens dient. Da es unmöglich ist, alle Inhalte der ursprünglichen drei eigenständigen Ausbildungen (AP, GKP und GKKP) in drei Jahren zu unterrichten, bekommt das exemplarische Lernen in diesem Curriculum einen neuen Stellenwert. Der Stellenwert der Exemplarität wurde in Kapitel 3.4 schon einmal angesprochen und wird nun an folgendem Beispiel noch einmal genauer dargestellt:

Die „Volkskrankheit“ Diabetes Mellitus (Zuckerkrankheit) wird nach dem neuen Curriculum nicht mehr nur über: Definition, Ursachen, Spätfolgen, Risikofaktoren, pflegerische Maßnahmen, etc. unterrichtet, sondern sie steht nun exemplarisch für Chronische Krankheitsbilder

⁴⁹Handlungsentlastetes Lernen bedeutet Lernen „ohne Nachteile für die zu pflegenden Personen“, da es zum Beispiel an Puppen oder in Rollenspielen in einem „Lernlabor“ (Demoräume der Schule) stattfindet.

und wird deshalb in einen erweiterten Kontext und mit anderen Schwerpunkten vermittelt⁵⁰. Eine weitere große Veränderung hat sich dadurch ergeben, dass Handlungsanlässe als *Situationsmerkmale von Pflegephänomenen* beschrieben werden. Zur Erklärung soll hier das Pflegephänomen Schmerz dienen. Anhand dessen kann ein kompletter Unterricht neu ausgerichtet werden. Für die neue Pflegeausbildung ist es nämlich irrelevant, ob Schmerzen in Folge einer Operation auftreten oder durch zu häufiges Erbrechen bei einem Magen-Darm-Infekt hervorgerufen werden. Ein dritter großer Bereich der Veränderung ist die fortschreitende Digitalisierung. Sie gewinnt sowohl im Bereich der zu erwerbenden Kompetenzen (digitale Kompetenzen) als auch im Dokumentationswesen in der Pflege immer mehr an Bedeutung (vgl. BIBB 2019).

Alle Unterrichte, welche aus dem eigens dafür erstellten schulinternen Curriculum hervorgehen, müssen sowohl arbeitsorientiertes, arbeitsverbundenes als auch arbeitsgebundenes Lernen (letzteres in Kooperation mit den Trägern der praktischen Ausbildung) ermöglichen. Die STG sollte daher diese Aspekte schon bei der Bearbeitung der einzelnen CE (vgl. Kapitel 3.3.2 Phase D) beachten. Da auch das Thema Reflexion⁵¹ in den Rahmenlehrplänen eine übergeordnete und sehr wichtige Rolle spielt, muss vor allem dieser Aspekt in alle Unterrichtseinheiten mit einfließen⁵². Für die Umsetzung all dieser Neuerungen können folgende Herangehensweisen geplant werden: überfachliches Lernen, Methodentraining, erweiterte und geöffnete Unterrichtsformen (vgl. Rolff 2016, S. 20). Offene Unterrichtsformen (Planarbeit oder Stationslernen) und Kooperationsunterrichte in Form von Station-teaching oder Teamteaching, bekannt aus dem Bereich der Inklusion (vgl. Werning et al. 2014, S. 63f), bieten sich auch für den generalistischen Unterricht an, denn gerade Azubis mit Migrationshintergrund und die damit häufig verbundenen Problematik mangelnder Sprachkenntnisse wird im Pflege-sektor zunehmend ein größeres Thema (vgl. Sell 2020, S. 95).

Da die Lernenden am Ende der Ausbildung über eine ausreichende Sprachkenntnis verfügen müssen, um die Erlaubnis zum Führen der Berufsbezeichnung zu erwerben (vgl. BfG 2017, PflBRefG §2, 4.), muss die Sprachförderung an Pflegeschulen zudem in den Fokus der UE rücken. Handy-Apps wie: *Ein Tag Deutsch in der Pflege* oder *SuperNurse* können hierbei helfen, sowohl das Lernen der deutschen Sprache als auch der Fachsprache spielerisch zu

⁵⁰Dabei geht es hauptsächlich um die Beratung chronisch erkrankter Menschen aller Altersstufen in verschiedenen Pflegesektoren. Hauptaugenmerk liegt nun auf der Stärkung der persönlichen Gesundheitskompetenz der Erkrankten unter Einbeziehung deren Umfeldes. Das Krankheitsbild Diabetes ist „nur noch“ die Grundlage zu einer Beratungssituation. Natürlich müssen die Azubis nach wie vor die Ursachen, Definition, usw. kennen.

⁵¹Gemeint ist hier die Reflexion in Bezug auf 1) den jeweiligen letzten Praxiseinsatz 2) die eigenen Gefühle 3) die eigene Deutung von Situationen 4) das eigene professionelle Handeln sowie 5) die Reflexion von Spannungsfeldern im Pflegeberuf und innerhalb der Arbeit in interprofessionellen Teams (vgl. BIBB 2019).

⁵²Allein das Wort *reflektieren* bringt in der Suchfunktion im Rahmenlehrplan 227 Treffer. Die CE03 dient hauptsächlich der Reflexion der Azubis und dem Erwerb von Kommunikationskompetenz, zum Beispiel durch das Konzept der Kollegialen Beratung. Anregungen für Lernsituationen sind zum Beispiel: szenisches Spiel und videografierte Rollenspiele (vgl. BIBB 2019, S. 54).

unterstützen (vgl. Lull 2018, 76). Eine nachhaltige UE kann unter all den gesetzlichen Anforderungen nur gelingen, wenn gewisse organisatorische aber auch personelle Voraussetzungen vorhanden sind.

4.1.2 Voraussetzungen für die Unterrichtsentwicklung

Damit sich die Curriculumarbeit überhaupt förderlich auf die UE auswirken kann, müssen nach Bastians Ansicht einige Regeln im Zusammenspiel betrachtet werden. Drei werden hier nun vorgestellt und auf eine mögliche Umsetzung innerhalb des Projektes an der VvPS hin überprüft:

Seiner Meinung nach braucht schulinterne Curriculumentwicklung unter anderem...

... Entwicklungsteams, die für diese anspruchsvolle Arbeit qualifiziert werden und für deren Arbeit feste Zeitstrukturen zur Verfügung stehen müssen (vgl. Bastian 2017, S. 132).

Durch die Praxis- und Berufserfahrung ist eine Fachqualifikation des Teams schon gegeben. Weitere PE findet sowohl in Form von Fortbildungen, Mitarbeitergesprächen als auch durch die Bildung von STG statt, welche sich dann als Entwicklungsteams den einzelnen CE annehmen und gemeinsam die Unterrichte planen. Das Arbeiten an den einzelnen Phasen der Projektarbeit fällt stets in die Arbeitszeit, was als feste Zeitstruktur gesehen werden kann.

... einen schulinternen Fortbildungsplan in dem festgelegt ist, wie die neuen Anforderungen an den Unterricht systematisch und in Teams erlernt werden können (vgl. Bastian 2017, S. 132).

Durch das gemeinsame Bearbeiten des Rahmenlehrplans und der Gesetze findet ein reger Austausch innerhalb des Teams statt. Während des Projektes wird sichtbar, welche Art von Unterstützung (interne/externe Fortbildungen) das Team (und jeder einzelne Projektteilnehmende) hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung noch braucht. Nachdem der Fortbildungsbedarf ermittelt wird, kann er im PSP fest verankert werden.

... unterstützende Strukturen, vor allem Zeitressourcen, eine unterstützende Schulleitung und einen strukturierten Prozess der Erprobung (vgl. Bastian 2017, S. 132).

Dies ist durch die Projektarbeit mittels „Bottom up“-Management gegeben, denn das Projekt wird von der SL begleitet. Sobald die Azubis aus der Praxis zurück kommen werden die Unterrichte, welche zur Vorbereitung für den Praxiseinsatz gelaufen sind auf ihre Praxistauglichkeit

und Sinnhaftigkeit vom Team evaluiert. Hierzu erfolgt ein Kursfeedback und eine Rückmeldung der PA⁵³.

Schon bei dieser Auswahl wird sichtbar, dass neben der Organisationsstruktur der Mensch als ein entscheidender Faktor für Veränderungen gesehen werden kann. Zur QS müssen die „neuen Unterrichte“ zügig nach dem ersten Praxiseinsatz evaluiert werden. Hierzu tragen maßgeblich das Feedback der Lernenden⁵⁴ und der PA bei. Das Feedback gibt, neben der eigenen professionellen Wahrnehmung des Unterrichts durch die Lehrkraft, Auskunft über die subjektive eingeschätzte Wichtigkeit des Unterrichtes (vgl. Demski 2017, S. 111). Gerade solche Rückmeldungen sind jetzt von großer Bedeutung, denn sie zeigen auf, ob es durch den Unterricht auch tatsächlich zur einer Verzahnung des theoretischen und praktischen Lernortes kommt und langfristig auch zu einem Wandel des Lernens im Allgemeinen.

Der Begriff des Lernkulturwandels ist bereits seit Mitte der 90er Jahre in Bildungseinrichtungen immer wieder ein Thema (vgl. Arnold 2015, S. 31). Mit dem Start der generalistischen Ausbildung, wo die enge Zusammenarbeit der Schule mit den Trägern der praktischen Ausbildung unumgänglich wird, rückt auch die Rolle der Lehrenden erneut in den Fokus der UE. Gerade durch die gesetzliche Forderung nach dem Erwerb von Kompetenzen der Azubis (und Kompetenzen kann man ja bekanntlicherweise nicht unterrichten, sondern sie reifen durch das eigene Erleben [vgl. Arnold 2015, S. 117]), scheint langfristig eine Verschiebung der Lehrenden hin zu Lernbegleitenden (vgl. Bauer et al. 2010) unabdingbar.

Dieser Veränderungsprozess bedarf einer guten Kommunikations- und einer offenen Feedbackkultur, da er viele interdisziplinäre Verhandlungen, Diskussionen und Absprachen voraussetzt. Das erste Feedback sollte nicht als „persönliche Kontrolle“ interpretiert werden (vgl. Demski 2017, S. 129), sondern zunächst erst einmal als allgemeines Evaluationsinstrument für die UE gesehen werden, indem es folgende Fragen beantwortet:

- Wurden bei den Unterrichtsplanungen alle Settings und Altersspannen berücksichtigt?
- Wurden dabei alle lernorganisatorischen Möglichkeiten (vgl. Kapitel 4.1.1) abgedeckt?
- Waren die theoretisch bearbeiteten Themen im praktischen Einsatz umsetzbar?
- Waren die von uns (der STG) exemplarisch ausgewählten Krankheitsbilder sinnvoll?

Bewusst wird hier von Unterrichtsplanungen in der Mehrzahl gesprochen, denn aufgrund der neuen Ausrichtung steht zunächst ein fachlich-inhaltliches Feedback aller Unterrichte im Vordergrund. Die Rückmeldung trifft dadurch erst mal keine Einzelpersonen. Ein solches Feedback beantwortet zunächst die gestellten Fragen, deren Antwort dann als eine Aufforderung

⁵³Hierzu gibt es monatliche Treffen mit PA aus allen Einrichtungen und Stationen, sowie Mitglieder aus dem Schulteam.

⁵⁴In der Literatur meist als „Schülerfeedback“ zu finden.

zur Veränderungen bzw. Neuausrichtung der Unterrichtseinheit für das gesamte Team zu verstehen ist. Dieser sanfte Einstieg durch die „verteilte Last“ könnte eventuell die, durch die Hattie-Studie belegte, „träge Feedbackkultur“ der meisten Schulen steigern (vgl. Helmke 2017, S. 130). Leider wird das Feedback (meist zu Unterrichtsprozessen) häufig als belastend empfunden, da es von Lehrenden mehr als persönliche Kritik denn als Entwicklungsinstrument zur Verbesserung des Unterrichtes gesehen wird (vgl. Bastian 2017, S. 103).

In Bezug auf das „Bottom up“-Prinzip wäre es sinnvoll, wenn sich die Lehrenden hierfür eigene Evaluationsinstrumente (z.B. in Form von Fragebögen) erstellen, womit sich alle bei der Nutzung identifizieren können. Auch dies könnte in die Hände einer STG gelegt werden. Natürlich muss es darüber hinaus auch weiterhin Feedback zum individuellen Unterricht⁵⁵ der Lehrenden geben, gerade da das Feedback als eine Möglichkeit zur Partizipation der Lernenden bei der Unterrichtsgestaltung gesehen wird (vgl. Bastian 2017, S. 144). Da UE aber auch etwas mit persönlicher Haltung zu tun hat, verlangt es demnach auch PE, wie in folgendem Zitat von Rolff sichtbar wird:

„Wer den Unterricht entwickeln will, muss sich auch selbst entwickeln: Er muss z. B. Schülerfeedback ertragen (vielleicht auch genießen) oder kollegiale Hospitation, mit der Öffentlichkeit leben, zumindest mit innerschulischer, und im Team arbeiten. Das kann unter die Haut gehen.“ (Rolff 2017, S. 118).

4.2 Personalentwicklung durch Unterrichtsentwicklung

PE hat das Ziel, Mitarbeitende zu befähigen, ihre Arbeit effizient und erfolgreich zu bewältigen und sich zudem neuen Herausforderungen selbstbewusst und motiviert zu stellen. Der Kern von PE ist also keine sinnlose Ansammlung zusammenhangsloser Einzelmaßnahmen sondern ein langfristiges Planen mit Blick auf die Entwicklung der gesamten Organisation (vgl. Böckelmann/Mäder 2018, S. 5).

Für die PE als Teilaspekt des Personalmanagement (vgl. Böckelmann/Mäder 2018, S. 30) ist in den meisten Pflegeschulen, so auch in der VvPS, die SL verantwortlich. Sie entwirft die Stellenausschreibungen, führt die Vorstellungsgespräche, stellt ein und verfolgt somit ihre persönliche Personalstrategie. Dubs fasst all diese ersten Maßnahmen unter dem Begriff der Personalgewinnung zusammen (vgl. Dubs 2017, S. 13-30). Ist das Kollegium einmal zusammengestellt, geht es anschließend (und unentwegt) darum, sowohl die Individuen als auch den Teamgeist zu fördern. Hierzu lassen sich drei Dimensionen von Entwicklung ausmachen (vgl. Böckelmann/Mäder 2018, S. 35):

⁵⁵z. B. zur Methodenwahl, zum Aufbau und Verständnis des Unterrichtes, zur Möglichkeit der aktiven Beteiligung, etc.

1. Persönlichkeitsentwicklung - als kontinuierlicher individueller Entwicklungsprozess
2. Berufliche Entwicklung - als berufsbiografischer Prozess
3. Personalentwicklung - als ein von der Organisation gesteuerter Prozess

PE hat demnach immer eine Steuerfunktion, die zwar hauptsächlich auf das Erreichen von Zielen ausgerichtet ist, dennoch aber auch die Bedürfnisse der Mitarbeitenden berücksichtigen muss. Gerade an diesem Innovationsvorhaben zeigt sich, dass jede Entwicklung seinen Auslöser benötigt. Sei es nun durch angesetzte Fortbildungen durch die SL (→ PE im Systemzusammenhang), der Wunsch nach individueller Fortbildung und Herausforderung einzelner Mitarbeitenden (→ eigene Persönlichkeitsentwicklung) oder aber im eigenen berufsbiografischen Prozess also von der Ausbildung bis zur Pensionierung (→ berufliche Entwicklung durch lebenslanges Lernen) (vgl. Böckelmann/Mäder 2018, S. 32-37). So kann in diesem Fall die UE als der Auslöser für die PE gesehen werden, was nun im folgenden erläutert wird:

Damit durch die jeweiligen STG neue, den gesetzlichen Vorgaben entsprechende Unterrichte entstehen können, ist sowohl ein fachlich-inhaltlicher als auch ein pädagogisch-didaktischer Austausch innerhalb der Kleingruppen vonnöten. Durch die interdisziplinäre Zusammensetzung entsteht ein „Pool an Diskussionsstoff“ und zeitgleich die unglaubliche Chance auf diesem Weg „alt bekannte“ Themen aus einem völlig neuen Blickwinkel zu sehen. Hierbei sollten eigene Interpretationen des Rahmenlehrplans, persönliche Schwerpunktsetzungen und Unterrichtsmethoden in der Kleingruppe vorgestellt, diskutiert und hinsichtlich ihrer Aktualität und Umsetzbarkeit evaluiert werden. Denkt man noch einmal an Karsten Drudes Worte, dass Unterrichtsordner nämlich nicht einfach umetikettiert werden können (vgl. Drude 2019, S. 11), scheint dieser Weg für die Entstehung neuer Unterrichte wunderbar geeignet zu sein.

Die Arbeit innerhalb der STG ersetzt zwar langfristig keine Unterrichtshospitationen, kommt jedoch kleinen „Vor-Evaluationen“ gleich und kann dadurch als erstes Lehrendenfeedback gesehen werden. Zudem entstehen aus diesen Gruppendiskussionen Expertenteams für die einzelnen CE, deren Aufgabe es anschließend ist, ihre Ergebnisse dem Plenum vorzustellen⁵⁶. Darin liegt die Möglichkeit, dass Lehrende von Teammitgliedern vor dem ersten Unterricht Rückmeldung bekommen, was zur Reflexion der eigenen Planung führen kann. Letzten Endes sollte ihnen als STG auch die Verantwortung für die jeweilige Unterrichtsplanung übertragen werden, denn nach Maliks Meinung reicht es nicht aus, wenn man nur „Teil“ eines Projektes ist. Er sieht eine persönliche Entwicklung nur dann gegeben, wenn man auch die Hauptverantwortung für bestimmte Bereiche eines Projektes übertragen bekommt (vgl. Malik 2014, S. 240), was nur dann funktioniert, wenn die STG das volle Vertrauen der SL genießt.

⁵⁶Im Sinne der Nachvollziehbarkeit für alle anderen, bietet es sich hier an, den Entstehungsprozess ihrer Unterrichtsplanung zu dokumentieren.

Auch der digitale Sektor ist hinsichtlich der UE im Umschwung. Durch die Forderung zum Erreichen digitaler Kompetenzen sind nun auch die Lehrenden verpflichtet, sich diese im Vorfeld anzueignen. Dazu ist eine digitale Infrastruktur der Schule notwendig, die einsatz- und internetfähige Endgeräte bereitstellt, mit denen alle schnell und einfach arbeiten können. Für die Umsetzung stehen den Schulen (auch den Pflegeschulen!) Mittel aus dem Digitalpakt zur Verfügung (vgl. Maiss 2020, S. 10). Neben einem digitalen „Basiswissen“ benötigt das Team zudem Kenntnisse über den pädagogisch-didaktisch sinnvollen Einsatz digitaler Medien, denn die Corona-Pandemie hat deutlich gezeigt, dass ein Präsenzunterricht nicht einfach in einen online-Unterricht umgewandelt werden kann (vgl. Pauly/Brandau 2020 [online]). Weiter braucht es Lernplattformen welche es ermöglichen, dass Lernmethoden weiterhin individuell an die Lernenden angepasst werden können (vgl. Aydan 2020, S. 46). Das Entwerfen digitaler Lernmaterialien und das Einbringen neuer Technologien in den Unterricht erhöht zudem die Wettbewerbsfähigkeit der Schule (vgl. Aydan 2020, S. 46)⁵⁷.

Obwohl in den STG die persönlichen Gestaltungsräume hinsichtlich schulischer Prozesse gerade mittels des „Bottom up“-Prinzips recht groß sind, belegt der Ausschnitt einer Interviewstudie von Demski, dass diese Freiräume von Mitarbeitenden nicht unbedingt immer genutzt werden. Hierzu sagte eine SL:

*„Also mein Eindruck ist schon, dass die Kollegen, **wenn sie das wollen** [Hervorgehoben durch die Verfasserin], sehr viel Einfluss nehmen können. Aber die Probleme liegen da, dass sie es einfach nicht gelernt haben, diesen Einfluss überhaupt zu wollen. [...] Also überall da, wo man Freiräume lässt, wird eigentlich nach Einschränkungen gerufen. Und das erstaunt mich schon, diese Eigenverantwortung oder auch die Eigenkreativität wird offenbar nicht trainiert in der Ausbildung.“ (Demski 2017, S. 301)*

Lehrende dagegen berichten, dass die Nutzung eines persönlichen Gestaltungsspielraums auch stark von ihrem Verhältnis zur SL abhängig ist. Sie sind sich auch im klaren darüber, dass dies immer ein gewisses Maß an Eigeninitiative erfordert. Ein „Bottom up“-Management ist ihrer (der interviewten Lehrenden) Meinung nach, zumindest die beste Grundvoraussetzung dafür, dass sich Lehrende überhaupt engagieren. Ein gutes Verhältnis zur SL würde das wollen natürlich positiv beeinflussen, denn wenn man sich als Person von der SL nicht wertgeschätzt fühlt, hat man auch keine Motivation etwas (mehr) für den „Betrieb“ zu machen (vgl. Demski 2017, S. 301). Zudem darf auch nicht vergessen werden, dass OE im Alltag der meisten Lehrenden⁵⁸ nicht unbedingt im Vordergrund steht (vgl. Böckelmann/Mäder 2018, S. 52). Einen Zusammenhang zwischen Motivation und Vertrauen erkennt auch Malik:

⁵⁷ Knut Heinrichs hat sich in seiner Masterarbeit *„Die digitale Transformation der beruflichen Pflegeausbildung - Ist das Kollegium 'fit for future'?“* ausführlich mit der Digitalisierung in der Pflege und der Pflegeausbildung beschäftigt (vgl. Heinrichs 2019, [online]).

⁵⁸ Außer ein Karriereaufstieg ist geplant (oder man studiert Schulmanagement).

„Wenn Vertrauen fehlt, kann es keine Motivation geben. [. . .] Vertrauen wirkt bildlich gesprochen als Katalysator.“ (Malik 2014, S. 134)

Vertrauen in jede einzelne Person, Vertrauen in die Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Teams, aber auch das jeweilige Vertrauen in sich selbst sind Grundvoraussetzungen, dass sich eine Organisation im gesamten entwickeln kann.

4.3 Teamentwicklung und ihre Bedeutung für die Organisation

Teamarbeit und das Lernen voneinander, Fullan verwendet hierfür auch den Ausdruck: „Lehrer als Lerner“⁵⁹ (vgl. Rolff 2016, S. 33) nimmt gerade bei dem Curriculumprojekt in vielen Bereichen einen großen Stellenwert ein. Zunächst muss das Schulteam gemeinsam die Situation analysieren, eine Projektplanung erstellen und verschriftlichen, hierfür Instrumente und Methoden auswählen oder entwickeln, zeitgleich interne und externe Fortbildungen organisieren, anschließend in Kleinteams (STG) Unterrichte ausarbeiten, Feedback geben und abschließend alles evaluieren und gegebenenfalls neu planen. So lässt sich die TE, welche in Rolffs „Drei-Wege-Modell“ unter dem Punkt OE verortet ist (vgl. Abbildung 3) durchaus auch der PE zuordnen, denn schließlich erfordert professionelle Teamarbeit von den Teilnehmenden Kompetenzen hinsichtlich der Kommunikation, Kooperation, Konsensfähigkeit, Frustrationstoleranz, organisatorische Fähigkeiten und Kritikbereitschaft (vgl. Kowalzik 2005, S. 96f).

Wahren Teams in den 70er Jahren noch das gefürchtete Gegenbild zur Hierarchie, weil sie versuchten gegen starre Strukturen und Machtausübungen zu kämpfen, erlebte der Teamgedanke in den 1990 Jahren eine positive Wende. Attribute wie Lernen, Leistung und Kreativität, welche nun erstmals mit dem Teambegriff in Verbindung gebracht wurden, machten ihn zunehmend gesellschaftsfähig (vgl. Schley 2018, S. 5-6). Heutzutage wird der TE gerade in der Entwicklung von Organisationen immer mehr Beachtung geschenkt, denn dem Team obliegt eine besondere Stellung. Es liegt zwischen der Ebene der Mitarbeitenden und der Organisation selbst (vgl. Schiersmann/Thiel 2018, S. 292). Teams bilden sozusagen als soziale Einheit die Schnittstelle zwischen der Organisation und den sich darin befindlichen Menschen und sind somit aus SE-Prozessen nicht mehr wegzudenken. Auch für Arnold gehört die Teambildung zu einem der wichtigsten Aspekte, den SL bei einem entwicklungsorientierten Führungsstil anregen sollten. Schließlich leben Organisationen durch die erfolgreiche Kooperation vieler einzelner Personen (vgl. Arnold 2018, S. 34f).

⁵⁹Aus dem Original in männlicher Form.

Es gibt aber auch skeptische Menschen, welche beim Teambegriff ihre Bedenken äußern. So kritisiert Malik aus sozio-kultureller Perspektive den „Mythos vom Team“ indem er anbringt, dass dadurch hervorragende Einzelleistungen, wie zum Beispiel die von Beethoven, Einstein und vielen bekannten Malern sträflich vernachlässigt und im „Teamsumpf“ verschwinden könnten (vgl. Schiersmann/Thiel 2018, S. 218). Um dem entgegen zu wirken und somit auch nicht die Motivation der Teammitglieder zu gefährden ist es die Aufgabe der SL, neben der Würdigung des gesamten Teams auch die Einzelbeiträge anzuerkennen, vergleichbar mit den Leistungen einer Frauenfußballmannschaft. Die Stürmerin sollte für ihre grandiosen Tore, die Abwehrspielerinnen für ihre standhafte Mauer, die Torfrau für den gehaltenen Elfmeter und die ganze Mannschaft für ihren Teamgeist und den dadurch erlangten Pokalsieg gelobt werden. Ein Sieg ist nur dann möglich, wenn jedes Teammitglied hinsichtlich seiner/ihrer Fähigkeiten gefördert wird.

Ein weitere Errungenschaft, den die Teamarbeit hervorbringt ist die Entstehung eines Organisationsgedächtnisses, was eine zentrale Bedeutung für das Organisationslernen und somit die OE darstellt (vgl. Rolff 2016, S. 34f). Senge stellt in seinem Dreieck sehr schön die Architektur der lernende Schule dar (vgl. Abbildung 4).

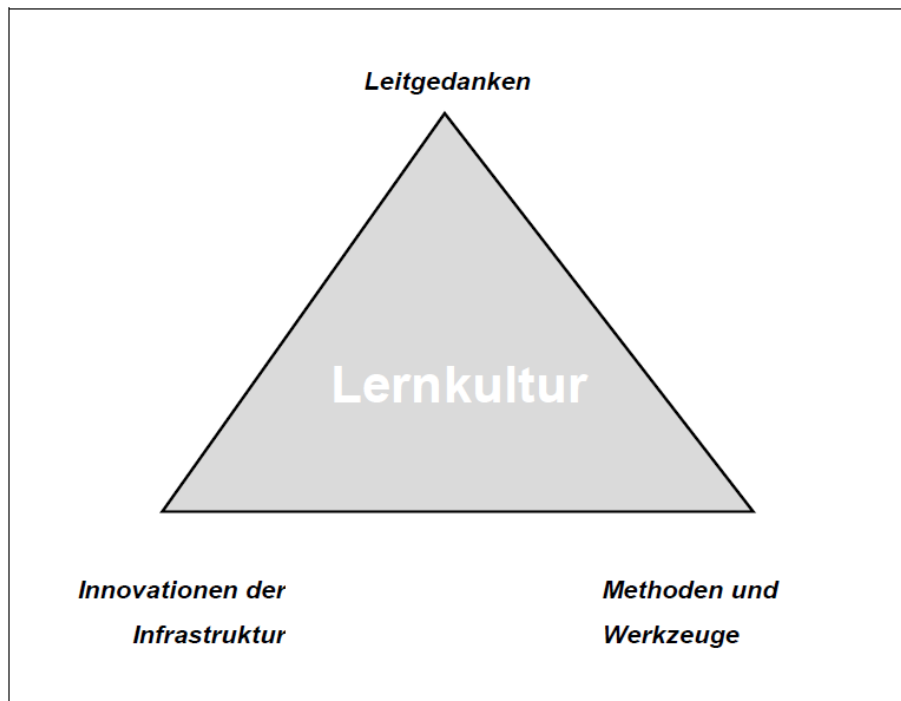


ABBILDUNG 4: Senge-Dreieck oder Architektur der lernenden Schule (Rolff 2017, S. 24)

Übertragen auf die VvPS stehen die Leitgedanken hierbei für die Visionen und Projektziele (siehe 3.3.1), welche am Ende Bestandteil eines neuen Schulprogramms werden könnten. Zudem können diese Leitgedanken auch bei der Priorisierung hinsichtlich der Entwicklungsschwerpunktsetzung und Zeitplanung helfen. Unterrichtsentwicklung durch Kooperationen auf Fach- und Jahrgangsebene, sowie die Entstehung neuer Arbeitsstrukturen (wie STG) lassen sich dem Punkt Innovationen der Infrastruktur zuordnen. Methoden und Werkzeuge beziehen sich sowohl auf die Selbstreflektion als auch auf die Selbstorganisation, zwei Bereiche welche beide im Curriculumprojekt verankert sind. Zur Selbstorganisation zählen zum Beispiel die Bestandsaufnahme (hier mittels der SWOT Analyse), Diagnosen, Prioritätensetzung sowie das gesamte Projektmanagement. Auch Anteile der Selbstreflektion finden sich immer wieder (vgl. Rolff 2016, S. 34-35).

Wie auch beim „Drei-Wege-Modell“ steht bei diesem Systemzusammenhang das Lernen im Zentrum des Geschehens. Diesmal als „Lernkultur“ bezeichnet, da es sich dabei um die Grundsteinlegung zum erfolgreichen Lernen handelt. Von einer guten Lernkultur spricht man dann, wenn eine Lernatmosphäre vorhanden ist, die auch Fehler zulässt, Verhaltensregeln klar formuliert sind, es einen wechselseitigen Austausch und eine gegenseitige Beratung, sowie ein selbstverständliche Feedbackkultur unter allen Akteuren gibt. Dies ist nur möglich, indem sich zeitgleich eine Beziehungskultur entwickelt, welche Gefühle zulässt und Konflikte bearbeitet (vgl. Rolff 2016, S. 34-35).

Eine Lernkultur kann einer Organisation nicht auferlegt werden, sie muss von innen heraus entstehen, von den Mitgliedern selbst gewollt, nach außen kommuniziert und letzten Endes von allen gelebt und getragen werden. Ein „Bottom up“-Management unterstützt diesen Prozess und dient somit auch langfristig der QS.

4.4 Qualitätssicherung der Schule

In der freien Marktwirtschaft beurteilt die Kundschaft die angebotene Ware auf eine recht einfache Art und Weise: Ist ein Produkt von schlechter Qualität, wird es zurückgegeben oder erst gar nicht gekauft. Die Verkaufszahlen sinken und der Ruf des Unternehmens ist in Gefahr. Mit Blick auf den Qualitätsbegriff („Qualitas“ latein, für: Beschaffenheit, Güte und Wertigkeit) gestaltet sich die Qualitätsbeurteilung einer Schule meist schwerer als die Beurteilung eines Produktes (vgl. Buhren/Rolff 2012, S. 7). In der DIN EN ISO 9000ff⁶⁰ ist der Begriff der Qualität wie folgt definiert:

⁶⁰Das DIN steht für „Deutsche Industrie Norm“, das EN für „Europäische Norm“ und das ISO für „International Organization for Standardization“. Allen Normierungen geht die Absicht voraus, eine Transparenz auf den Märkten zu schaffen die einerseits Kunden Sicherheit bei Kauf von Produkten bietet und andererseits den Herstellungsprozess transparent macht. Seit 2000 wurden die QM-Verfahren auch im Handel und in Dienstleistungsbetrieben eingeführt (vgl. Kasper et al. 2017, S. 76-78).

„Qualität ist, was den Anforderungen entspricht.“ (Buhren/Rolff 2012, S. 1)

Anforderungen an die generalistische Ausbildung stellen zum Beispiel die Geschäftsleitung, die Träger der praktischen Ausbildung, die Pflegeempfängerinnen und Pflegeempfänger und natürlich die Lernenden selbst. Das gewünschte Ergebnis ist am Ende der drei Jahre für alle gleich. Die Azubis wollen die Schule als examiniertes, hoch qualifiziertes Pflegefachpersonal verlassen. Dabei kann die Gestaltung eines schulinternen Curriculum bereits als Instrument der QE und der QS von Unterricht gesehen werden. Denn das Lehrendenteam konkretisiert in der Projektarbeit die Vorgaben des Rahmenlehrplans und gestaltet die Freiräume in pädagogischer Verantwortung selbstständig aus. Sie tut dies stets unter Berücksichtigung der weiteren gesetzlichen Vorgaben, der standortspezifischen Rahmenbedingungen der Schule und der schulischen Ressourcen (vgl. Hatziliadis 2016, S. 30).

Das Curriculumprojekt beinhaltet eine weitere Komponente, welche zur QS der Schule beiträgt, denn der im Projektmanagement implementierte PDCA- Zyklus kann sowohl als Planungsmodell als auch als Qualitätskreislauf genutzt werden. Er gehört zu den Grundmodellen des Qualitätsmanagement (QM) (vgl. Buhren/Rolff 2012, S. 4), weshalb er sich auch in den Orientierungsrahmen vieler Bundesländer wiederfindet (vgl. Kasper et al. 2017, S. 73).

Zur QS zählen die gemeinsame Situationsanalyse als auch das gemeinsame Festlegen von Entwicklungsschwerpunkten, sprich von Projektzielen (vgl. Rolff 2016, S. 163). Bezogen auf deren Messbarkeit (das M der SMART-Regel) erfordert dies schon zu Beginn, dass sich die Projektgruppe genau überlegt, an welchen Kriterien sie später ihre Zielerreichung messen möchte (vgl. Marien/Regel-Zachmann 2017, S. 47). Je präziser die einzelnen Ziele formuliert sind (siehe 3.3.1), beziehungsweise das zu erwartende Ergebnis vorher definiert wird, umso sicherer lässt sich erkennen, ob die Ziele im Verlauf auch wirklich erreicht werden. Auch das gemeinsame Formulieren eines Leitbildes, unterschiedliche Methodentrainings, gegenseitige Hospitationen, Etablierung einer Feedbackkultur und die Bildung von STG dienen zunächst der QE und langfristig der QS⁶¹ (vgl. Rolff 2016, S. 163).

Wichtig ist hierbei, dass die eben genannten Komponenten nicht zusammenhangslos „nebeneinander herlaufen“. Rolff nennt diese übergeordnete Gelingensbedingung: „Ganzheitlichkeit statt Stückwerk“ (vgl. Rolff 2016, S. 163). Mit Ganzheitlichkeit meint er zweierlei Aspekte. Zum einen, die Vollständigkeit aller zu beachtenden Teilbereiche⁶² und zum anderen deren Kohärenz. Fehlt die innere Vernetzung, haben die Maßnahmen nur wenige bis keine Auswirkungen auf die Leistungen der Lernenden (vgl. Rolff 2016, S. 163). Genau diese Leistungen und Lernfortschritte, der sogenannte Output⁶³ sollte im Zentrum der SE stehen, denn er bildet letzten

⁶¹ Siehe Formel des QM: $QM = QS + QE$ (vgl. Buhren/ Rolff 2012, S. 1)

⁶² Hierfür gibt es zum Beispiel die „Zehn-Komponenten-Checkliste“ (vgl. Rolff 2016, S. 153f).

⁶³ Als einer der von Altrichter und Buhren genannten vier Qualitätsindikatoren: Input, Prozess, Output und Kontext (vgl. Buhren/ Rolff 2012, S. 9f).

Endes die Qualität einer Schule nach außen ab und trägt dadurch zu deren guten Ruf bei. Die SL kann dabei mittels förderlicher Beziehungsorientierung ihre Mitarbeiter zum Erreichen der Ziele (Qualität des Unterrichtes) bewegen (vgl. Schratz 2017, S. 25), sowie über eine gezielte (Neu-) Gestaltung der Schulorganisation⁶⁴ Einfluss auf die Lernergebnisse der Schüler nehmen (vgl. Buhren/Rolff 2012, S. 38).

Da nachhaltige SE ein auf die jeweilige Schule angepasstes QM benötigt, sollte für die Ausgestaltung der schulspezifischen Qualitätsstrategie und deren Durchführung eine eigene STG (in diesem Fall eine Qualitätssteuergruppe) ins Leben gerufen werden. Damit die SL bei strategischen Planungen mitentscheiden kann, muss sie selbst Mitglied dieser STG sein. Nur so kann gemeinsam eine Struktur gefunden oder neu geschaffen werden, die eine Umsetzung möglich macht (vgl. Rolff 2016, S. 161).

Die Wichtigkeit von Kontrolle sah wohl auch schon der amerikanische Ingenieur Frederick Taylor, der bereits Anfang der 20er Jahre eigens einen „Inspekteur“ für die Qualitätsendkontrolle seiner Produkte beauftragte (vgl. Kasper et al. 2017, S. 71). Was sich im Vergleich zu heute verändert hat, ist die neue Denkweise, die Kasper et al. mit folgenden Worten auf den Punkt bringen:

*„Das Denken in Prozessen, die eine Struktur aufweisen, **die in jedem Teilbereich des Unternehmens und von jedem Beteiligten in dem Prozess nachvollzogen werden können** [Hervorgehoben durch die Verfasserin], ist Grundbestandteil dieses Wandels, der sich bis heute fortsetzt.“ (Kasper et al. 2017, S. 74)*

Wenn sich eine Organisation entwickeln möchte, darf sich nicht nur eine einzelne Person (wie bei Taylor) für die Qualität „einer Sache“ verantwortlich fühlen, sondern alle müssen sich sowohl am Entwicklungs- als auch am Sicherungsprozess beteiligen. Hier wird noch einmal deutlich, wie wichtig es für die SL ist, Verantwortung an die Mitarbeitenden abzugeben und alle mit in die Entwicklungsprozesse einzubeziehen. So fördert das „Bottom up“-Management die QE und sichert letzten Endes auch die QS. Unabhängig für welches Qualitätsmanagementkonzept⁶⁵ sich ein Team entscheidet, es sollte immer von allen Mitgliedern getragen werden und jedes Teammitglied sollte sich persönlich für die QE der Organisation verantwortlich fühlen und sein Handeln anpassen, wie zum Beispiel durch Kompetenzförderung der Lehrenden, unterrichten nach neusten fachwissenschaftlichen Erkenntnissen, Schaffen einer lernförderlichen Umgebung, Einführung einer Feedbackkultur, usw.

⁶⁴Das Curriculumprojekt beinhaltet dabei viele von Buhren und Rolff genannten Punkte wie: Bildung von STG, klare Ziele formulieren, Feedbackkultur schaffen, PE, Teambildung, usw. (vgl. Buhren/ Rolff 2012, S. 38).

⁶⁵PDCA, DIN EN ISO 900ff, EFQM, FQS oder UQM, um nur einige zu nennen (vgl. Buhren/ Rolff 2012).

Da in diesem Jahr (2020) die ersten generalistischen Pflegekurse in die neue Ausbildung starten (April oder Oktober), wird eine Qualitätsmessung anhand des Punktes: „Erfolgreicher Berufsabschluss“ erst in drei Jahren möglich sein. Was jedoch möglich und im PDCA-Zyklus auch vorgesehen wird, ist die Evaluation von Meilensteinen, zum Beispiel durch die Auswertung von Feedbacks aus dem Bereich der Lernenden als auch der Träger der praktischen Ausbildung. So können gegebenenfalls schon nach den ersten praktischen Einsätzen, spätestens aber nach dem ersten Schuljahr die Unterrichte, falls erforderlich, angepasst oder neu justiert werden. Ein Blick auf die Qualität bezüglich der Gesichtspunkte: Pflegeausbildung im internationalen Vergleich und schulische vs. hochschulische Pflegeausbildung wird in Kapitel 6 unter „weitere Forschungsfragen“ geworfen.

Die VvPS als eine private Pflegeschule in BaWü muss sich an vielen Vorgaben orientieren. Es gilt nun zu erläutern, wie die Einflüsse ihrer Stakeholder sich auf die Curriculumarbeit auswirken und ob sich das Projektvorgehen sowie die Projektergebnisse trotzdem auf andere Schulen übertragen lassen.

Kapitel 5

Die private Pflegeschule als Individualschule

Die VvPS ist eine staatlich anerkannte Privatschule für Gesundheitsberufe, welche an das Theresienkrankenhaus und die St. Hedwig-Klinik gGmbH (TKH) Mannheim angegliedert ist. Im Oktober 2019 starteten dort letztmals ein AP- und ein GKP-Kurs⁶⁶. Am 1.4.2020 wurde das Angebot dieser bisherigen Ausbildungszweige durch die generalistische Pflegeausbildung ersetzt. Für die gesetzlichen Vorgaben der AP ist nach wie vor das Kultusministerium, für die der GKP das Ministerium für Soziales und Integration zuständig. Gravierende schulische Unterschiede beider Ausbildungen zeigen sich hauptsächlich in den vorgegebenen Pflichtfächern wie Deutsch und Religion, den geforderten Leistungsnachweisen inklusive ihrer Notengebung (halbe und ganze Noten) und in der Pflicht, für die AP Zeugnisse für die Versetzung auszustellen.

Die Zuständigkeit der generalistischen Pflegeausbildung musste jedes Bundesland selbst regeln (vgl. BfG/PfIBRefG, §49 [online]), sodass nun für BaWü beide Ministerien zuständig sind (vgl. Landtag von BaWü [online]). Ein Vorteil den die VvPS durch die Erfahrungen beider Pflegeausbildungen hat ist der, dass sie bereits mit den jeweiligen Ministerien und deren doch sehr unterschiedlichen Verwaltungsverfahren vertraut ist.

Obwohl der VvPS auf den ersten Blick recht viel Gestaltungsfreiraum bei dem Curriculumprojekt zur Verfügung steht, gibt es dennoch Faktoren und Personengruppen (Stakeholder), welche Einfluss auf die Projektarbeit und das gesamte Vorhaben der OE nehmen könnten.

⁶⁶Die im Herbst gestarteten Kurse laufen parallel zur Generalistik weiter und werden 2022 mit der jeweiligen genannten Berufsbezeichnung abschließen.

5.1 Stakeholder und ihre Einflüsse auf die Projektarbeit

Zu Stakeholdern zählen alle Personen, Gruppen oder Institutionen, welche ein Unternehmen entweder beeinflussen oder umgekehrt, von den Aktivitäten eines Unternehmens direkt oder indirekt betroffen sind (vgl. Fleig 2016 [online]). Auch bei diesem Projektvorhaben gibt es Stakeholder, welche nicht nur großes Interesse am Ergebnis der Curriculumarbeit haben, sondern das Innovationsvorhaben maßgeblich lenken. Die Bedeutendsten werden nun im einzelnen benannt:

- Gesetze und Politik
 - Hierzu zählen der Bundesrahmenlehrplan, das PflBRefG sowie die PflAPrV. Auch wenn der Bundesrahmenlehrplan nur einen „empfehlenden Charakter“ hat, so müssen trotzdem die im PflBRefG geforderten Kompetenzen am Ende erreicht werden. Dementsprechend muss sich das Schulcurriculum danach ausrichten.
 - Der noch nicht veröffentlichte Landeslehrplan von BaWü hat natürlich großen Einfluss auf die Motivation der Projektgruppe. Auch wenn man zum jetzigen Zeitpunkt nicht davon ausgeht, könnte es dennoch sein, dass mit seiner Veröffentlichung Änderung in der Projektplanung oder der Unterrichtsgestaltung vorgenommen werden müssen. Zudem steht spätestens alle fünf Jahre⁶⁷ eine Überprüfung der Rahmenpläne an. Sollte sich herausstellen, dass die Rahmenpläne nicht mit dem PflBRefG vereinbar sind, wäre eine Überarbeitung nötig (vgl. PflAPrV, §52, S. 1589).
 - Weiter unklar ist bis zum jetzigen Zeitpunkt, wie viele und welche Art von Leistungsnachweisen innerhalb der Ausbildung gefordert sind. Zwar liegen erste Überlegungen vor, diese sind jedoch noch nicht verabschiedet. Auch besteht noch Klärungsbedarf bezüglich des Aufbaus einer Zwischenprüfung und dem Vorgehen hinsichtlich des kompetenzorientierten Prüfens.
- TKH
 - Die Schule ist an das TKH angegliedert, das heißt, dass viele Schulplätze der Vv-PS von Azubis aus dem TKH belegt werden. Die Zusammenarbeit hat sich über die Jahre eingespielt und läuft dementsprechend gut. Mit der Generalistik werden sich jedoch viele Dinge verändern, die auch das Personal des TKH betreffen werden. Hier ist eine sensible Vorgehensweise der Schule und eine maximale Einbeziehung, gerade der PA, in die Curriculumarbeit unbedingt nötig. Auch sollten die Unterrichte immer einen Praxisbezug beinhalten (siehe 4.1.1).

⁶⁷Das Bundesministerium für Familie, Frauen und Jugend und das BfG können gemeinsam aber jederzeit eine weitere Prüfung veranlassen (vgl. PflAPrV, §52, S. 1589).

- BBT-Gruppe als Eigentümer des TKH
 - Das Krankenhaus und damit auch die VvPS wurden zum Jahreswechsel 2018/2019 von der BBT-Gruppe (Barmherzige Brüder Trier gGmbH) übernommen⁶⁸. Die BBT-Gruppe besitzt ca. 100 Einrichtungen und bildet deutschlandweit ca. 900 Azubis aus. Die Holding zählt damit zu den großen christlichen Trägern von Krankenhäusern und Sozialeinrichtungen in Deutschland (vgl. TKH [online]). Die BBT-Berufsfachschulen Schwandorf und Regensburg unterrichten seit ca. 10 Jahren (als Schulversuch) „generalistisch“ (vgl. Barmherzige Brüder Krankenhausverbund [online]). So könnte es durchaus passieren, dass sich die BBT-Gruppe für alle ihre Schulen ein einheitliches Curriculum wünscht, gerade mit dem Hintergrund ihres eigenen Qualitätsverständnisses und ihre Unternehmensphilosophie. Dies würde sich jedoch über die Ländergrenzen hinweg möglicherweise als schwer umsetzbar erweisen vor allem, wenn die jeweiligen Landeslehrpläne von den Inhalten der BBT-Gruppe abweichen und nicht miteinander kompatibel sind.
- Kooperationspartner
 - Hierzu zählen alle Träger der praktischen Ausbildung. Dabei handelt es sich um 18 Einrichtungen. Angefangen von Pflegeheimen, ambulanten Pflegediensten, einer psychiatrischen Einrichtung und vielen weiteren katholischen und evangelischen Kindertagesstätten. Der größte Kooperationspartner stellt der Caritas-Verband dar. Sollten sich hier Probleme entwickeln, könnte es sein, dass viele Kooperationspartner wegfallen und der praktische Teil der Ausbildung gefährdet ist. Zudem könnte es Probleme mit den Kooperationsverträgen untereinander geben, so dass Einrichtungen kurzfristig abspringen. Durch die Vielzahl der Einrichtungen werden sehr unterschiedliche Anforderungen an die Schule und den theoretischen Teil der Ausbildung gestellt.
- Fremddozierende
 - Seit Jahren wird die VvPS von Dozentinnen und Dozenten aus den Bereichen: Medizin, Psychiatrie, Hygiene, Gerontologie, Deutsch und Religionslehre unterstützt. Diese wertvolle Unterstützung ist nur durch jahrelange intensive Beziehungspflege

⁶⁸ 1929 wurde das TKH von den „Barmherzigen Schwestern vom heiligen Vinzenz von Paul“ gegründet. 1995 kam es zur Fusion mit den „Niederbronner Schwestern“, welche die St. Hedwig-Klinik leiteten.

seitens der Schule möglich. Die übernommenen Unterrichte sind zum einen entlastend für die Planungsgruppe⁶⁹ aber auch förderlich in Bezug auf die Fachkompetenz der Azubis⁷⁰. Durch die gesetzliche Forderung nach einem spiralischen Aufbau der Ausbildung (vor allem auch im Unterricht) könnte es dazu kommen, dass Fremddozierende abspringen wenn wir als Schule die Bitte äußern, dies bei ihrer zukünftigen Unterrichtsgestaltung zu beachten⁷¹. Hier gilt es behutsam vorzugehen und diplomatisch Kompromisse zu finden.

- Azubis/„Kundschaft“

- Die VvPS hat eine große Konkurrenz durch ihre Lage im Rhein-Neckar Dreieck. Das Dreiländereck (Rheinland-Pfalz, Hessen und BaWü) bietet den Azubis eine große Auswahl an Pflegeschulen an. Die größte Konkurrenz ist das Universitätsmedizinische Klinikum Mannheim (UMM), welches genau am Neckarufer gegenüber liegt.
- Da das TKH, im Gegensatz zum UMM, über keine eigene Kinderklinik verfügt, kann ein Abschluss zur GKKP in der VvPS nicht angeboten werden. Dies könnte sich natürlich negativ auf die Anmeldezahlen auswirken. Hier gilt es die Ausbildungssuchenden darüber aufzuklären, dass jedoch nur der generalistische Abschluss international anerkannt wird, nicht aber die „Abschlüsse der AP oder GKKP“ (vgl. BfG/Glossar [online]) und wir uns als Schule verpflichtet fühlen, mit Blick auf deren Zukunftsperspektiven darauf hinzuweisen.
- Weiter gibt es Schulen, deren generalistische Ausbildung durch WeGebAU⁷² unterstützt wird. Um dies zu tun, muss sowohl die Schule als Institution, als auch der jeweilige Ausbildungsgang AZAV⁷³ zertifiziert sein. Die VvPS ist dafür nicht zertifiziert, was dazu führen könnte, dass sich gerade ältere Bewerberinnen und Bewerber für die Ausbildung an einer anderen Schule entscheiden.

- Mitarbeitende

- Natürlich sollten diejenigen, die das Innovationsvorhaben planen und implementieren auch einen großen (wenn nicht sogar den größten) Einfluss auf das Ergebnis

⁶⁹So können parallel Lehrende der Schule für Praxisbesuche geplant werden und in anderen Kursen Unterrichte laufen.

⁷⁰Fachexperten wie z.B Gefäßchirurgen, die Operationen durchgeführt haben können viel mehr berichten, als eine Lehrkraft, welche das Fach „nur“ theoretisch unterrichtet.

⁷¹Leider ziehen einige Personen des ärztlichen Fachpersonals den Frontalunterricht einer Gruppenarbeit vor. Gerade durch die Corona-Pandemie wurden der Schule viele Unterrichtstermine abgesagt, weil die Fremddozierenden ihre Unterrichte nicht in digitale Lernangebote umwandeln konnten (oder wollten?).

⁷²WeGebAU steht für: Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen. Dies ist eine Weiterqualifizierungsmaßnahme der Bundesagentur für Arbeit.

⁷³AZAV steht für: Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung.

haben. Denn schließlich sind sie es, welche die Ziele setzen, den Ablauf festlegen und die Richtung nach einem Leitbild oder Schulprogramm vorgeben. Das „Bottom up“-Management bietet dabei allen Beteiligten viel Freiraum in Sachen Kreativität, Interdisziplinarität und Teamarbeit. Selbstverständlich müssen bei allen Schritten die Rahmenbedingungen beachtet und die gesetzlichen Vorgaben eingehalten werden.

Die Aufgabe der SL ist es nun dafür zu sorgen, dass das Team die Freude an der Projektarbeit behält, indem Sie es ihm die darin liegende Chance für jedes Teammitglied und für die Schule als lernende Organisation vor Augen hält. Denn alles was sich das Team innerhalb der Projektarbeit an Methoden, Instrumenten und Kompetenzen angeeignet und erarbeitet hat, formt das Organisationsgedächtnis der Schule (vgl. Rolff 2016, S. 35) und kann auf weitere Projekte und Vorhaben übertragen werden. Welche Aspekte des Projektes gut übertragbar sind und bei welchen Bereichen es schwierig werden könnte, wird in Kapitel 5.2 thematisiert.

5.2 Exemplarität und Übertragbarkeit des Konzeptes

Mit dem Wunsch nach einem schuleigenen Projektkonzept und festen Strukturen auf dem Weg zur lernenden Organisation (vgl. Rolff 2016, S. 33) soll nun beurteilt werden, ob und in welchem Umfang dieses Konzept auf andere Projekte der VvPS oder im Rahmen der institutionellen SE (vgl. Rolff 2016, S. 37) sogar auf weitere Pflegeschulen übertragen werden kann. Um die Möglichkeit dieser Transformation beurteilen zu können, müssen einerseits das Projektmodell als auch andererseits die Herangehensweise mittels „Bottom up“-Management betrachtet werden.

Externe Übertragbarkeit

Der LPDCAF-Zyklus kann durchaus auf Projektvorhaben anderer Schulen übertragen werden. Allerdings kann bei der „Übernahme eines Werkzeuges“ das dahinterstehende Gesamtkonzept (der Entstehungsprozess als Chance für die OE) verloren gehen, beziehungsweise von den Anwendern missverstanden werden⁷⁴. Gerade das Vorgehen, alle Teammitglieder von Anfang an durch das „Bottom up“-Management mit ins Boot zu holen, war in diesem Fall bereits der erste Schritt für die Entwicklung der Teilnehmenden (PE) sowie für die Entwicklung der Organisation (OE).

⁷⁴Hilfreich für die Anwendenden wäre es zum Beispiel zu wissen, warum der (vielleicht bekannte) Deming-Kreis um zwei weitere Buchstaben erweitert wurde.

Schon bei der ersten Auseinandersetzung mit dem nun bevorstehenden Thema Projektmanagement und Innovationsvorhaben hatte der Lern- und Entwicklungsprozess der Gruppe begonnen. Durch die partizipative Arbeit wurde die Verantwortung für das Gelingen des Projektes von Anfang an auf alle Teammitglieder gleichermaßen verteilt. Weiter stärkte die Tatsache, dass jedes Mitglied für einen bestimmten Bereich des Curriculums (CE) verantwortlich ist, sowohl das Selbstwert- als auch das Gemeinschaftsgefühl und förderte dadurch die Motivation der einzelnen und den Teamgeist. Diese Aufteilung war nur möglich, da sich das Team aus einem fachlich breit gefächerten Expertenpool zusammengesetzt hatte.

Eine tragende Rolle in der Umsetzung des Innovationsvorhabens kam auch der SL zu. Sie musste hierfür die Stärken und Schwächen ihres Teams kennen, mit den Rahmenbedingungen und den gesetzlichen Vorgaben vertraut sein, Vertrauen in ihr Team haben und dieses regelmäßig verbal als auch nonverbal kommunizieren sowie langatmige Phasen aussitzen. Viele diese Aspekte bauen aufeinander auf oder haben sich erst im Verlauf ergeben und hingen stark mit den Rahmenbedingungen der Schule als auch mit dem Personal zusammen. Eventuell könnte es bei einer Übernahme passieren, dass das „Werkzeug“ aufgrund der schulischen Gegebenheiten nicht passt oder es nicht optimal eingesetzt werden kann, weil die Teilnehmenden nicht an seinem Entstehungsprozess beteiligt waren und ihnen somit der persönliche Bezug fehlt.

Ein weiterer Aspekt der entscheidet, ob sich ein Projekt für die horizontale Schulentwicklung eignet (vgl. Rolff 2017 S. 171), ist natürlich die Schulform selbst. Nicht überall haben Teams so viele Freiheiten in Bezug auf Mitsprache, Zeitplanung, Fortbildungen und „sich ausprobieren können“. Deshalb wäre eine gezielte regionale Vernetzung mit anderen Schulen besser als die Übernahme einzelner Maßnahmen. Gerade das Zusammenbringen von innerer und äußerer SE ist laut Fullan die Grundvoraussetzung für eine wirksame SE (vgl. Rolff 2017, S. 169). Jedoch unterliegen zum Beispiel staatliche Schulen viel strengeren Kontrollmaßnahmen (Schulinspektionen und Kontrollleistungstests, vgl. Maritzen 2013) und haben somit auch andere Auflagen bezüglich der QS. Dies muss bei schulübergreifenden Projekten unbedingt beachtet werden muss.

Interne Übertragbarkeit

Was dieses Projektkonzept ausmacht ist zum einen das vom Team selbst entwickelte Projektmodell und zum anderen die dafür von der SL gewählte Herangehensweise mittels „Bottom up“. Das Modell selbst als auch das Vorgehen lassen sich deshalb gut auf weitere Innovationsvorhaben innerhalb der VvPS übertragen. Da das LPDCAF-Modell von allen Teammitgliedern gemeinsam entworfen wurde, ist es für alle Beteiligten verständlich und deshalb auch jederzeit wieder einsetzbar. Durch den integrierten PDCA- Zyklus trägt dieses Modell bei allen, wenn

auch noch so kleinen Projektvorhaben zur QS der Schule bei (vgl. Kapitel 4.4). Alle Techniken, Methoden und Werkzeuge die sich die Teilnehmenden während der einzelnen Projektphasen angeeignet haben, können bei weiteren Vorhaben optimal genutzt werden.

Die übertragene Verantwortung durch das „Bottom up“-Management hat eine Vertrauensbasis geschaffen, sowohl von Seiten der SL in ihr Lehrendenteam als auch Vertrauen von Seiten der Teammitglieder in ihre eigenen Fähigkeiten, die sich motivierend für weiter anstehende Aufgaben auswirkt. Auch wurde durch das Projekt eine Kommunikations- und Feedbackkultur geschaffen, welche das Arbeiten an neuen Projekten erleichtern wird. Alle sind nun mit der Arbeit von STG vertraut und können ihre neu erworbenen Kompetenzen effektiv und sinnhaft in vielen Bereichen der SE einsetzen.

Kapitel 6

Fazit und Ausblick auf weitere Forschungsfragen

Fazit

Der Gesetzeserlass zur generalistischen Ausbildung ist für die Pflegeschulen eine Chance, nicht nur ihr schuleigenes Curriculum zu entwerfen, sondern sich zeitgleich mittels geeignetem Projektmanagement in Richtung lernende Organisation zu entwickeln.

Unterricht bildet nach wie vor das Zentrum der Schule und gehört somit zur Kernaktivität von Lehrpersonen (vgl. Rolff 2016, S. 17-19). Soll sich der Unterricht verändern [nach Drude muss er sich in diesem Fall sogar erneuern (vgl. Drude 2019, S. 11)], müssen alle gleichermaßen daran mitwirken. Dies funktioniert nur durch einen offenen Austausch in interdisziplinären und fächerübergreifenden Teams (STG), in denen alle Mitglieder dasselbe Mitspracherecht besitzen. Hierfür braucht es ein lernförderliches Klima und einen Rahmen der genügend (Arbeits-) Zeit zur Verfügung stellt, die Kreativität fördert, „Lehrende als Lernende“ akzeptiert (vgl. Rolff 2016, S. 33) und dabei alle gleichermaßen befähigt (zum Beispiel durch Fortbildungen), sich derselben Werkzeuge und Instrumente zu bedienen. Der größte intrinsische Motivationsfaktor für die Projektarbeit sollte hierbei die Aussicht auf persönliche Weiterentwicklung sein.

Ein Vorgehen mittels „Bottom up“ ist für dieses Vorhaben bestens geeignet, denn es steht für die autonome Selbstgestaltung der Mitarbeitenden (vgl. Kapitel 2), die sich sowohl positiv auf die Projektarbeit (Motivation durch Partizipation) als auch positiv auf die Akzeptanz und Umsetzung der Innovation auswirkt (vgl. Kapitel 2.2). Bei solch einschneidenden Veränderungen, wie der Einführung eines neuen Curriculum müssen alle Teammitglieder, unabhängig ihrer Größe, an seiner Entstehung und Implementierung beteiligt werden.

Dieses partizipative Vorgehen erfordert seitens der SL eine bewusste Entscheidung gegen hierarchische Strukturen (vgl. Schratz 2017, S. 31) und ein Team, was einerseits diese Vorgehensweise begrüßt und andererseits die nötigen Ressourcen mitbringt, ein so großes Projekt (fast) selbstgesteuert zu managen. Durch die flache Hierarchie rückt der Beziehungsaspekt

aller betroffenen Akteure in den Vordergrund, der im Zusammenhang mit erfolgreicher SE eine bedeutende Rolle spielt (vgl. Schratz 2017, S. 19).

Damit die SL die Lehrenden in den einzelnen Projektphasen optimal unterstützen kann, braucht sie einen guten Rundumblick, viel Vertrauen in ihre Mitarbeitenden (dafür muss sie „ihr“ Team gut kennen) und genug eigene Erfahrungen im Projektmanagement. Fullan schreibt der SL hinsichtlich der SE eine besondere Schlüsselrolle zu, er nennt sie „Agenten des Wandels“. Dies ist sie seiner Meinung nach dann, wenn sie nicht nur versucht einzelne Innovationen zu implementieren, sondern immer die gesamte Kapazität für den Wandel im Blick hat (vgl. Rolff 2016, S. 199). Ihre Hauptaufgabe in diesem Projektvorhaben ist deshalb mehr das Anregen und Hinweisen als das Vergeben von Aufträgen (vgl. Rolff 2016, S. 192).

Das „Bottom up“-Management fördert und unterstützt nicht nur all diese Prozesse, sondern macht sie nach Auffassung der Autorin eigentlich erst möglich. Denn nur so kann letzten Endes die Entwicklung eines schuleigenen Curriculums (UE) und die sich dadurch bedingende PE zur Entwicklung der gesamten Organisation (OE) führen (vgl. Drei-Wege-Modell, Abbildung 3).

Ausblick auf weitere Forschungsfragen

Wie erwähnt befinden sich noch bis zum Jahr 2022 parallel zur generalistischen Ausbildung die Kurse der AP und der GKP in der Ausbildung. Schwierigkeiten könnten sich nach Meinung der Verfasserin daraus ergeben, dass sich durch die Projektarbeit und die intensive Auseinandersetzung mit dem neuen Berufsbild *Pflege* die Einstellung und Haltung der Lehrenden so verändert, dass ihnen das Unterrichten in den Kursen der AP und GKP nach deren „alten“ Lehrplänen schwer fällt (vgl. Drude 2019, S. 13). Hierzu stellt sich aus Forschungssicht folgende Frage:

1) „Ist ein Unterrichten der noch laufenden Kurse nach den „alten Ausbildungsinhalten“ noch möglich und sinnvoll und wie gehen Lehrende mit der Veränderung des Berufsbildes und dem Wandel der inneren Haltung um?“

Da die Einführung der Generalistik nicht nur die Theorie (alle Pflegeschulen), sondern auch die Praxis (alle Träger der praktischen Ausbildung) trifft, stehen die Schulen vor einer weiteren Herausforderung, die man wissenschaftlich erforschen könnte:

2) „Wie kann ein „Chance-Management“ im Pflegesektor sowohl für die Schulen als auch für die Träger aller Pflegeeinrichtungen optimal gestaltet werden und wie müsste die Politik diesen Prozess unterstützen?“

Der Begriff „Bottom up“ kann sowohl als Wirkrichtung als auch als Führungsstil und somit als grundlegende Strukturen einer Organisation gesehen werden (vgl. Kapitel 2). Kommt ein

„Bottom up“-Management in einer Organisation zum Einsatz, verfolgt dieser Schritt meist ein bestimmtes Ziel. Entweder ist die Leitung der Organisation davon überzeugt, dass diese Art der Führung zeitgemäßer und moderner ist, oder sie erkennt, dass gerade solche Innovationsvorhaben nur dann gelingen können, wenn alle partizipativ mit einbezogen werden. Hieraus ergibt sich folgende spannende Frage:

3) „In wiefern braucht eine Leitung eine Weiterbildung um ein „Bottom up“-Management umzusetzen zu können und ist es möglich und sinnvoll, bei anderen Projekten wieder zu einem hierarchischen Führungsstil zurück zu kehren?“

Der letzte Aspekt bezieht sich noch einmal auf den Zusammenhang zwischen der SE und der QE. Diesmal steht aber nicht die Entwicklung der Einzelschule im Fokus, sondern es rückt einerseits die SE der dritten Ordnung, die komplexe SE (vgl. Rolff 2016, S. 37) sowie eine QE im internationalen Vergleich in den Vordergrund:

4) „Wie kann eine einheitliche Berufsqualifikation trotz unterschiedlicher Ausbildungen an Schulen und Hochschulen sichergestellt werden und wie werden die zukünftigen „Azubis“ im internationalen Vergleich abschneiden?“

Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf** (2015): Lernkulturwandel durch Kompetenzentwicklung, Studienbrief SM110 des Fernstudiengangs Schulmanagement, Kaiserslautern, Technische Universität Kaiserslautern DISC.
- Arnold, Rolf** (2018): Das kompetente Unternehmen, Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie, Wiesbaden: Springer Gabler.
- Aydan, Zeki** (2020): Es gibt keine Komfortzone, in: Bildungspraxis, didacta Magazin für berufliche Bildung 01/2020, März/April/Mai 19201, S.46.
- Bastian, Johannes** (2017): Unterrichtsentwicklung, Studienbrief SM0520 des Fernstudiengangs Schulmanagement, Kaiserslautern, Technische Universität Kaiserslautern DISC.
- Bauer, Hans G./ Brater, Michael/ Büchele, Ute/ Duffe- Weis, Angelika/ Maurus, Anna/ Munz, Claudia** (2010): Lern(prozess)begleitung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch, 3., aktualisierte Auflage, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Birker, Klaus** (2003): Projektmanagement, Lehr- und Arbeitsbuch für die Aus- und Weiterbildung, 3., erweiterte und überarbeitete Auflage, Berlin: Cornelsen Verlag.
- Böckelmann, Christiane/ Mäder, Karl** (2018): Fokus Personalentwicklung, Konzepte und ihre Anwendung im Bildungsbereich, 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin: Springer Verlag GmbH.
- Buhren, Claus/ Rolf, Hans-Günter** (2012): Qualitätsmanagement in Schulen, Studienbrief SM1010 des Fernstudiengangs Schulmanagement, Kaiserslautern, Technische Universität Kaiserslautern DISC.
- Cronenbroeck, Wolfgang/ Kießling-Sonntag, Jochen** (Hrsg.) (2008): Projektmanagement, Training International, deutsch-englisch, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Darmann-Finck, Ingrid/ Hundenborn, Gertrud** (2019): Gut gerüstet für die Generalistik, in: DIE SCHWESTER DER PFLEGER 9/19, Die Fachzeitschrift für professionell Pflegende, Jg.58, Heft 2898, S.66-71.

- Demski**, Denise/ Altrichter, Herbert et al. (Hrsg.) (2017): Evidenzbasierte Schulentwicklung, Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas, Schulentwicklungsforschung Band 2, Wiesbaden: Springer VS.
- Drude**, Carsten (2019): Der generalistische Weg ist der Bessere, in: DIE SCHWESTER DER PFLEGER 4/19, Die Fachzeitschrift für professionell Pflegende, Jg.58, Heft 2898, S.11-14.
- Dubs**, Rolf (2017): Personalmanagement, Studienbrief SM0710 des Fernstudiengangs Schulmanagement, 4., aktualisierte und erweiterte Auflage, Kaiserslautern, Technische Universität Kaiserslautern DISC.
- Faßhauer**, Uwe/ Fürstenau, Bärbel/ Wuttke, Eveline (Hrsg.) (2013): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Gairing**, Fritz/ König, Eckard (Hrsg.) (1999): Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen: Zur Rekonstruktion eines Forschungs- und Beratungsansatzes und seiner metadidaktischen Relevanz, 2., durchgesehene Auflage, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Goldenbaum**, Andrea (2012): Innovationsmanagement an Schulen, Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms, Wiesbaden: Springer VS.
- Hatziliadis**, Myrofora (2016): Grundlagen der Curriculumentwicklung, in: Unterricht Pflege 3/2016, 21. Jahrgang, Heft 3, Juli 2016, S.28-31.
- Helmke**, Andreas (2017): Unterrichtsqualität und Unterrichtsdiagnostik – Konzepte, Messung, Veränderung, Studienbrief SM0510 des Fernstudiengangs Schulmanagement, 5., aktualisierte und erweiterte Auflage, Kaiserslautern, Technische Universität Kaiserslautern DISC.
- Hruby**, Jörg/ Hanke, Thomas (2014): Mindsets für das Management, Überblick und Bedeutung für Unternehmen und Organisationen, Wiesbaden: Gabler.
- Huber**, Stephan/ Lohmann, Armin (2012): Schulentwicklung auf Systemebene, Studienbrief SM0920 des Fernstudiengangs Schulmanagement, 2. Auflage, Kaiserslautern, Technische Universität Kaiserslautern DISC.
- Kasper**, Beate und Altrichter, H./ Brüsemeister, Th./ Clement, U./ Heinrich, M./ Langer, R./ Maag Merki, K./ Rürüp, M./ Wissinger, J. (Hrsg.) (2017): Implementation von Schulqualität, Governanceanalyse des Orientierungsrahmens in Niedersachsen, Wiesbaden: Springer VS.

- Keller, Katrin** (2018): Nachhaltige Personal- und Organisationsentwicklung, Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kowalzik, Uwe** (2005): Erfolgreiche Personalentwicklung, Was Pflegeeinrichtungen und – dienste dafür tun können, Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft mbH & CO. KG.
- Kraus, Georg/ Westermann, Reinhold** (1998): Projektmanagement mit System, Organisation – Methoden – Steuerung, 3., erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kuckeland, Heidi** (2020): Glossar: Begriffe der Curriculumentwicklung, in: Unterricht Pflege 2/20, Jg.25, Heft 2, Mai 2020, S.51-59.
- Litke, Hans - D./ Kunow, Ilonka** (2002): Projektmanagement, 3., überarbeitete Auflage, Plannegg/ München: Rudolf Haufe Verlag GmbH & Co.KG.
- Lull, Anja/ ArbeitGestalten (Hrsg.)** (2018): Ausbildung in der Pflege – nach dem Pflegeberufereformgesetz: Handbuch für die Praxis, Berlin: ArbeitGestalten.
- Maiss, Joachim** (2020): Mehr Mittel, mehr Zusammenarbeit, in: Bildungspraxis, didacta Magazin für berufliche Bildung 01/2020, März/April/Mai 19201, S.10-11.
- Malik, Fredmund** (2014): Führen Leisten Leben, Wirksames Management für eine neue Welt, Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Marien, Stefan/ Regel-Zachmann, Janine** (2017): Projektmanagement in der Schule, Weinheim und Basel: Beltz.
- Maritzen, Norbert** (2013): Externe Evaluation und Schulinspektion, Studienbrief SM1020 des Fernstudiengangs Schulmanagement, 2. Auflage, Kaiserslautern, Technische Universität Kaiserslautern DISC.
- Müller, Klaus-Rainer** (2018): IT-Sicherheit mit System, Integratives IT-Sicherheits-, Kontinuitäts- und Risikomanagement - Sichere Anwendungen - Standards und Practices, 6., erweiterte und überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Springer Vieweg.
- Northemann, Wolfgang (Hrsg.)** (1978): Politisch-gesellschaftlicher Unterricht in der Bundesrepublik, Entscheidungsfelder-Diskussionsstand-Curricula, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Posse, Norbert** (2014): Kollegiale Beratung und professionelle Gesprächsformen, Studienbrief SM0620 des Fernstudiengangs Schulmanagement, Kaiserslautern, Technische Universität Kaiserslautern DISC.

- Redlich**, Tobias/ Wulfsberg, Jens P. (Hrsg.) (2011): Wertschöpfung in der Bottom-up-Ökonomie, Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Rohatschek-König**, Melanie/ Conrad, Joachim/ Egner, Christoph (2019): Ein Beruf im Wandel, in: DIE SCHWESTER DER PFLEGER 4/19, Die Fachzeitschrift für professionell Pflegende, Jg.58, Heft 2898, S.5-8.
- Rolff**, Hans-Günter (2016): Schulentwicklung Kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven, 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff**, Hans-Günter (2017): Konzepte, Verfahren und Perspektiven der Schulentwicklung, Studienbrief SM0910 des Fernstudiengangs Schulmanagement, 3., erweiterte und aktualisierte Auflage, Kaiserslautern, Technische Universität Kaiserslautern DISC.
- Sassenscheidt**, Hajo/ Nietlispach, Peter/ Schmidt, Hans-Joachim (2017): Tools zu Personalmanagement, 2. Auflage, Studienbrief SM720 des Fernstudiengangs Schulmanagement, Kaiserslautern, Technische Universität Kaiserslautern DISC.
- Schiersmann**, Christiane/ Thiel, Heinz-Ulrich (2018): Organisationsentwicklung, Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen, 5., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Schifferer**, Stefan/ Reitzenstein, Benjamin von (2018): Tools und Instrumente der Organisationsentwicklung, Erfolgreiche Umsetzung von Organisationsprojekten, Berlin: Springer Gabler.
- Schley**, Wilfried (2018): Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule, Studienbrief SM610 des Fernstudiengangs Schulmanagement, 2., aktualisierte, durchgesehene und überarbeitete Auflage, Kaiserslautern, Technische Universität Kaiserslautern DISC.
- Schneider**, Kordula/ Kuckeland, Heidi/ Hatziliadis, Myrofora (2019): Berufsfeldanalyse in der Pflege, Ausgangspunkt für die curriculare Entwicklung einer generalistisch ausgerichteten Pflegeausbildung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 115, Heft 1, S.6-38, Franz Steiner Verlag.
- Schneider**, Kordula/ Hamar, Christoph (2020a): Makro-, Meso- und Mikroebene: Entwicklung eines generalistischen Curriculums, in: Unterricht Pflege 2/2020, Jg.25, Heft 2, Mai 2020, S.2-3.
- Schneider**, Kordula/ Hamar, Christoph (2020b): Makroebene: Gesetzliche Rahmenbedingungen, in: Unterricht Pflege 2/2020, Jg.25, Heft 2, Mai 2020, S.4-11.

- Schneider**, Kordula/ Hamar, Christoph (2020c): Meso- und Mikroebene: Allgemeiner Handlungsleitfaden zur Entwicklung von Curricula für die generalistische Pflegeausbildung, in: Unterricht Pflege 2/2020, Jg.25, Heft 2, Mai 2020, S.18-50.
- Schratz**, Michael (2017): Pädagogisches Leadership, Studienbrief SM210 des Fernstudiengangs Schulmanagement, 4., durchgesehene Auflage, Kaiserslautern, Technische Universität Kaiserslautern DISC.
- Schüssler**, Ingeborg (2008): Lernkulturwandel und Projektmanagement, Studienbrief SM120 des Fernstudiengangs Schulmanagement, Kaiserslautern, Technische Universität Kaiserslautern DISC.
- Totzauer**, Florian (2014): Top-down- und Bottom- up- Ansätze im Innovationsmanagement. Managerverhalten und funktionsübergreifende Zusammenarbeit als Innovationstreiber, Darmstadt: Springer Gabler.
- Veit**, Sylvia/ Reichard Christoph/ Wewer, Göttrik (Hrsg.) (2019): Handbuch zur Verwaltungsreform, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Werning**, Rolf/ Avci- Wernig[sic], Meltem/ Löser, Jessica (2014): Auf dem Weg zur inklusiven Schule, Studienbrief SM0420 des Fernstudiengangs Schulmanagement, Kaiserslautern, Technische Universität Kaiserslautern DISC.

Internetquellen:

- Barmherzige Brüder Krankenhausverbund:** gute-pflege-macht-schule/news, [online]
<https://www.gute-pflege-macht-schule.de/news/stories.html> [29.08.2020].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2019):** Rahmenpläne der Fachkommission nach §53 PflBG (Pflegeberufegesetz): Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht, Rahmenausbildungspläne für die praktische Ausbildung, [online]
https://www.bibb.de/dokumente/pdf/geschst_pflgb_rahmenplaene-der-fachkommission.pdf [29.08.2020].
- Bundesministerium für Gesundheit (BfG):** Pflegeberufegesetz/Glossar, [online]
<https://www.bundesgesundheitsministerium.de/pflegeberufegesetz.html> [29.08.2020].
- Bundesministerium für Gesundheit (BfG) (2017):** Pflegeberufereformgesetz (PflBRefG) Teil I Nr. 49, [online]
https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&

jumpTo=bgbl117s2581.pdf#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%
27bgbl117s2581.pdf%27%5D__1595069340917 [29.08.2020].

Bundesministerium für Gesundheit (BfG): (PflAPrV) Bundesgesetzblatt Jahrgang 2018 Teil
I Nr.34, [online]

https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl118s1572.pdf#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl118s1572.pdf%27%5D__1592322669597 [29.08.2020].

Cohn, Ruth: TZI- Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn, [online]

<https://www.ruth-cohn-institute.org/start.html> [29.08.2020].

Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe: Positionspapier_Zuständigkeiten 2018, [online]

http://bildungsrat-pflege.de/wp-content/uploads/2014/10/positionspapier_Zust%C3%A4ndigkeiten.web_.pdf [29.08.2020].

Deutsches Netzwerk für Qualitätsentwicklung in der Pflege (DNQP): [online]

<https://www.dnqp.de/expertenstandards-und-auditinstrumente/> [29.08.2020].

Filev, Andrew (2018): Top–Down- und Bottom–Up- Projektmanagement: Die Vorteile beider
Ansätze im Vergleich, [online]

<https://www.wrike.com/de/blog/top-down-und-bottom-up-projektmanagement-verhaeltnis-der-vorteile-der-beiden-ansaetze/> [29.08.2020].

Fleig, Jürgen (2016): Stakeholder erkennen und analysieren: Was sind Stakeholder und was
bedeutet der Stakeholder- Ansatz? [online]

<https://www.business-wissen.de/hb/was-sind-stakeholder-und-was-bedeutet-der-stakeholder-ansatz/> [29.08.2020].

Heidrich, Christian/ Berres-Förster, Menka (2019): Pflege ist komplex, und sie wird noch
viel komplexer, [online]

<https://www.caritas-nrw.de/magazin/2019/artikel/pflege-ist-komplex-und-sie-wird-noch-viel-komplexer-9c062366-379f-4a19-9730-f25e066eadfe> [29.08.2020].

Heinrichs, Knut (2019): Die digitale Transformation der beruflichen Pflegeausbildung-Ist das
Kollegium „fit for future“? [online]

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:386-kluedo-55430> [03.09.2020].

Lackes, Richard/ Siepermann, Markus (2018): Bottom-up-Prinzip: Prinzip zur Vorgehens-
weise, [online]

<https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/bottom-prinzip-27383/version-251039> [29.08.2020].

Landtag von Baden-Württemberg: Gesetz zur Ausführung des Pflegeberufgesetzes, Drucksache 16/ 7268 [online]

https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP16/Drucksachen/7000/16_7268_D.pdf [29.08.2020].

Pauly, Bastian/ Brandau, Nina (2020): In 7 Schritten zu digitalen Schulen, bitkom.org [online]

<https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/In-7-Schritten-zu-digitalen-Schulen> [29.08.2020].

Sell, Stefan (2019): Bei der Umsetzung der neuen Pflegeausbildung gibt es eine Menge praktischer Probleme. Im Mangelberuf könnte zusätzlicher Mangel entstehen, IN: Aktuelle Sozialpolitik, [online]

<https://aktuelle-sozialpolitik.de/2019/10/03/umsetzung-der-neuen-pflegeausbildung/> [29.08.2020].

Sell, Stefan (2020): Potenzial und Grenzen von Zuwanderung in die Pflege, [online]

https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-662-58935-9_6.pdf [29.08.2020].

Sozialministerium Baden-Württemberg: Umsetzung der Pflegeberufereform in Baden-Württemberg, [online]

<https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/de/gesundheit-pflege/gesundheits-und-pflegeberufe/pflegeberufereform/> [29.08.2020].

Starke, Katja (2019): Qualitätsmanagement in der Pflege, [online]

<https://www.dqs.de/blog/qualitaet/qualitaetsmanagement-pflege/> [29.08.2020].

Theresienkrankenhaus und St. Hedwig-Klinik gGmbH (TKH): [online]

<https://www.theresienkrankenhaus.de/thkh/index.php> [29.08.2020].

Anhang A

Ordnungsprinzipien der curricularen Einheiten in den Rahmenlehrplänen (BIBB 2019, S.13)

Nr.	Titel	Zentrale Orientierung	
		Ausbildungsbeginn/ Ausbildungseinsätze	Pflegerische Handlungsfelder
01	Ausbildungsstart – Pflegefachfrau/Pflegefachmann werden		
02	Zu pflegende Menschen in der Bewegung und Selbstversorgung unterstützen		
03	Erste Pflegeerfahrungen reflektieren – verständigungsorientiert kommunizieren		
04	Gesundheit fördern und präventiv handeln		
05	Menschen in kurativen Prozessen pflegerisch unterstützen und Patientensicherheit stärken		
06	In Akutsituationen sicher handeln		
07	Rehabilitatives Pflegehandeln im interprofessionellen Team		
08	Menschen in kritischen Lebenssituationen und in der letzten Lebensphase begleiten		
09	Menschen in der Lebensgestaltung lebensweltorientiert unterstützen		
10	Entwicklung und Gesundheit in Kindheit und Jugend in Pflegesituationen fördern		
11	Menschen mit psychischen Gesundheitsproblemen und kognitiven Beeinträchtigungen personenzentriert und lebensweltbezogen unterstützen		

Anhang B

Beispiel aus der Pflegepraxis

Einer Pflegekraft fällt bei der täglichen Körperpflege eines immobilen Patienten folgendes auf:

Problem: Rötung am Steiß

Ursache: (wahrscheinlich) Zuviel Druck auf der selben Stelle aufgrund seiner Immobilität

Gefahr: „Wundliegens“ (Dekubitus)

Handlung: Behandeln des Problems nach Expertenstandard oder Hausstandard unter Anwendung des PDCA-Zyklus:

Plan: Patient muss zur Druckentlastung stündlich im Bett gelagert werden. Dies wird in einem Lagerungsprotokoll schriftlich festgehalten. Zudem soll zeitgleich eine Hautbeobachtung stattfinden, welche auch zu Protokoll kommen muss. Kontrolle nach 24 Stunden und weiteres Vorgehen dem Ergebnis anpassen.

Do: Der Patient wird stündlich von den diensthabenden Pflegekräften gelagert, das Hautbild wird stündlich kontrolliert und der Verlauf wird dokumentiert (schriftlich + Bilddokumentation).

Check: Nach 24 Stunden wird anhand der Aufzeichnung überprüft, ob die Maßnahme erfolgreich war.

Act: War sie erfolgreich bleibt P gleich, war sie nicht erfolgreich, wird neu geplant und es beginnt von vorne.

Quelle: Eigene Beschreibung

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Silvia Pommerening, versichere, dass ich diese Masterarbeit mit dem Titel *„Bottom up“-Management als Chance der Organisationsentwicklung am Beispiel einer Curriculararbeit an einer Krankenpflegeschule in Baden-Württemberg* selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Speyer, den 10.09.2020
