
LERNEN IM PROZESS DER ZUSAMMENARBEIT QUALIFIKATIONSHETEROGENER PFLEGETEAMS

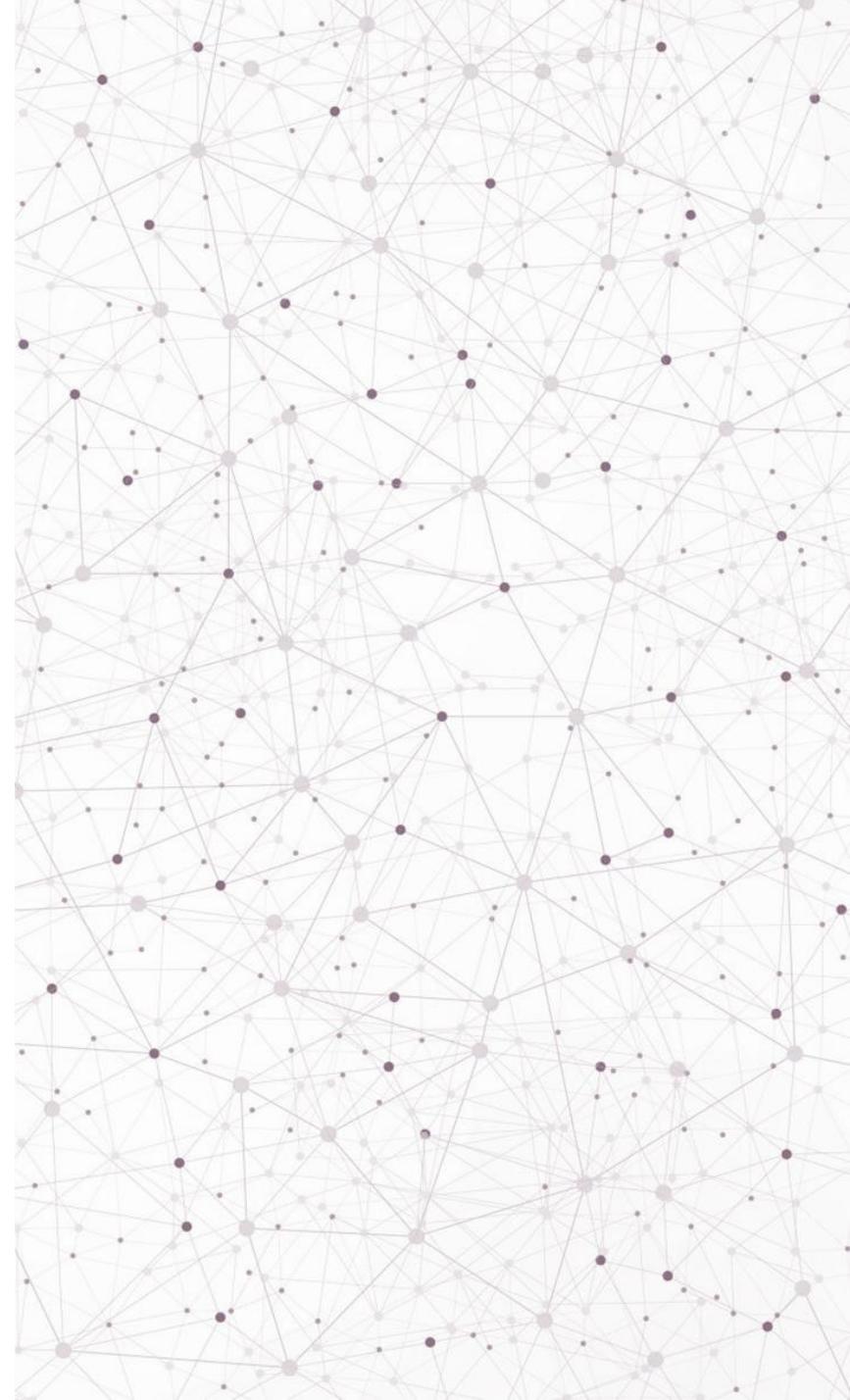
VORTRAG IM RAHMEN DES AG BFN-FORUMS
28. & 29. APRIL 2025 IN BIELEFELD



Pädagogische
Hochschule
Freiburg

M. A. Sophie Kaiser

Fachbereich Berufliche Bildung für Gesundheit und Nachhaltigkeit



POLE IM ERLEBEN DES PERSONALMIXES

„Und dann gebe ich das weiter, einfach, damit man schneller zu einem guten Ergebnis kommt für den Patienten. Aber, ja, man muss sich da einfach auch ein bisschen umdrehen.“

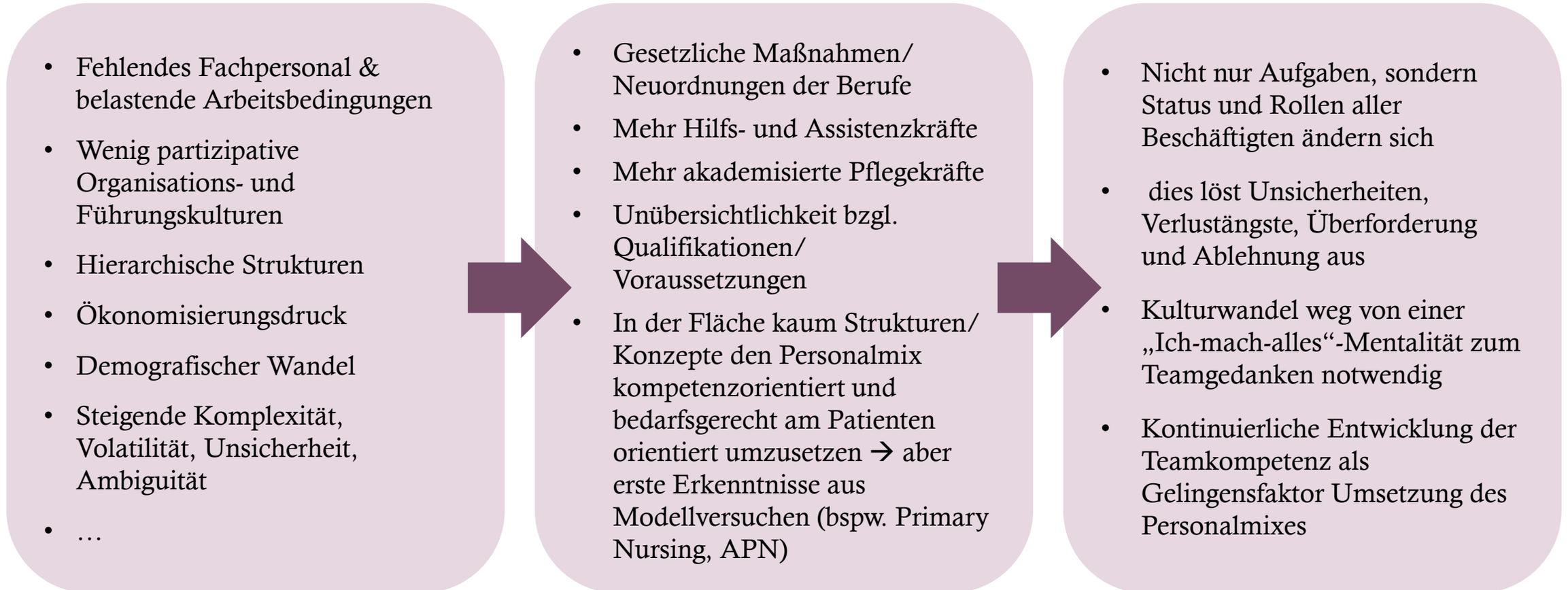
(Krankenhaus_Team_Pos.24/2_B27_Pflegefachkraft)

„Was ich sehr gut finde, ist, dass mit den verschiedenen Qualifikationen hier auf dem Bereich auch, können wir aufteilen, was denn jeder sehr gut kann. Sprich, wir haben da ein Hand- in- Hand-, Miteinander-Zusammenarbeit und dadurch können wir uns auch [...] miteinander, untereinander ergänzen.“

(Langzeitpflege_Team_Pos.4_B3_Pflegefachkraft)

MANGEL ALS AUSLÖSER UND KONSEQUENZ DER HETEROGENISIERUNG DER PFLEGE

(vgl. Gießler et al., 2023; Hiestand et al., im Druck; Rothgang et al. 2020; Ewers und Lehmann, 2020; Darmann-Finck et al., 2016; Eberhardt, 2017; von der Heide & Sahmel, 2021; Brandenburg, 2023; Gebhardt & Zenzmeier, 2023)



FORSCHUNGSINTERESSE

WIE KÖNNEN PFLEGETEAMS IN DER BEWÄLTIGUNG DES PERSONALMIXES DURCH BERUFSPÄDAGOGISCHE FORSCHUNG UND PRAXIS GEFÖRDERT WERDEN?

- Es gibt eine überindividuelle Dimension, die Einfluss auf die Zusammenarbeit im Pflgeteam nimmt. Diese beschreibt ein **Mehr als die Summe der Teile** als „das in-Beziehung-Setzen“ (Fischer & Röben, 2011, S. 211) der individuellen Kompetenzen im „Zusammenwirken von Individuum und Praxisgemeinschaft“ (ebd., S. 215).
- Lernen und Entwicklung findet im sozialen Raum durch Interaktion über gemeinsame Sinnkonstruktion und Aushandlungsprozesse statt (**situieretes Lernen**). Lernen wird zur begründeten Handlung in der Gemeinschaft. Lernen und Arbeiten im Team sind damit untrennbar miteinander verbunden → Lernen als Ausgangspunkt sowie Ergebnis kooperativer Prozesse (Lave & Wenger, 1991; Grotlüschen 2002).
- **Lernen im Prozess der Zusammenarbeit** (Klauser & Schlicht, 2017) als erweiterte Perspektive des **Lernens im Prozess der Arbeit** (Dehnbostel et al. 2007; Dehnbostel 2024) betont die Interdependenz von Individuum, Handlung und sozialem Gefüge.
- Diese sozial-situierete Perspektive ist im Diskurs um Kompetenzentwicklung noch wenig betrachtet (Fischer & Röben, 2011).

FORSCHUNGSFRAGEN



Welcher Veränderungsbedarf geht für Teams in der Pflege mit dem Qualifikationsmix einher?



Welche kollektiven Faktoren wie z.B. gegenseitiges Vertrauen sind bei der Bewältigung des Qualifikationsmixes besonders relevant?



Wie können diese Faktoren in Pflegeteams gefördert werden?

LERNEN IM PROZESS DER ZUSAMMENARBEIT FORSCHUNGSSTAND

- Lernen im Prozess der Zusammenarbeit vollzieht sich auf der Grundlage **geteilter mentaler Modelle** (Busch & Lorenz, 2010; Mathieu et al., 2000; van den Bossche et al., 2011; Widmann & Mulder, 2020) und **kollektiver Handlungs- und Deutungsmuster** (Hiestand, 2017).
- Grundlage für die Weiterentwicklung dieser Modelle und Muster sind **kollektive Reflexionsprozesse** (Gronewold & Beutnagel, 2018; Müller, 2015).
- Ein entscheidende Wechseldynamik mit Lernprozessen in Teams hat die **kollektive Selbstwirksamkeit**. Lernprozesse im Team wirken sich positiv darauf aus, dass Anforderungen positiv bewältigt werden und Teams mit einer hohen kollektiven Selbstwirksamkeit investieren mehr in gemeinsame Lernprozesse (Bandura, 1982; Gully et al., 2002; Seibert et al., 2011; Stajkovic et al., 2009).
- Das Lernen im Prozess der Zusammenarbeit wird beeinflusst von **soziopsychisch-gruppendynamischen Wirkfaktoren** wie z.B. gemeinsame Intention und Vertrauen (Schlicht 2019), die bislang lediglich auf Merkmalsebene (kaum in Bezug auf deren Entwicklung) diskutiert werden (vgl. Klauser & Schlicht, 2017; Fischer & Röben, 2011).

THEORIE EXPANSIVEN LERNENS

(ENGESTRÖM, 2015)

Die **Theorie des expansiven Lernens** nach **Yrjö Engeström** ist ein Konzept aus der kultur-historischen Aktivitätstheorie und beschreibt, wie Lernende durch Widersprüche in ihrer Tätigkeit neue, kollektive Handlungsweisen entwickeln. Anstatt Wissen lediglich zu reproduzieren, geht expansives Lernen über bestehende Strukturen hinaus und führt zu einer Transformation der Tätigkeit selbst.

1. Lernen entsteht durch Widersprüche

- Menschen lernen nicht nur, um bestehende Aufgaben besser zu erledigen, sondern weil sie in ihrer Tätigkeit auf strukturelle **Widersprüche** stoßen (z. B. zwischen Anforderungen und Ressourcen).
- Diese Widersprüche erzeugen Spannungen, die Veränderungen notwendig machen.

2. Lernen ist expansiv und kollektiv

- Expansives Lernen bedeutet, dass nicht nur Individuen lernen, sondern ganze **Tätigkeitssysteme** (z. B. Teams oder Organisationen) sich weiterentwickeln.
- Es geht nicht nur um **Anpassung**, sondern um eine aktive **Neugestaltung** der Tätigkeit.

3. Lernen verläuft in Zyklen

- Engeström beschreibt das Lernen als einen **zyklischen Prozess**.

4. Das Change Laboratory als Methode

- Engeström entwickelte das **Change Laboratory** als praktische Methode, um expansives Lernen in Organisationen zu fördern.
- Hier werden Mitarbeitende aktiv in die Analyse und Umgestaltung ihrer eigenen Arbeit einbezogen.

DATENERHEBUNG: DURCHFÜHRUNG VON CHANGE LABORATORIES

(IN ANLEHNUNG AN ENGSTRÖM, 2015)

Phase 1: Spiegelung der aktuellen Praxis

- Darstellung der Erkenntnisse aus teilnehmenden Beobachtungen („Mirror Data“)
- Team reflektiert seine Arbeitsweise und identifiziert Widersprüche und Spannungen in der Zusammenarbeit
- Team reflektiert die soziopsychisch-gruppendynamischen Wirkfaktoren

Phase 2: Analyse der Widersprüche

- Diskussion und Analyse wo die Probleme in der Zusammenarbeit/ Stärken /Schwächen liegen
- Nutzung des Aktivitätssystems (Engeström, 2015) zur Visualisierung

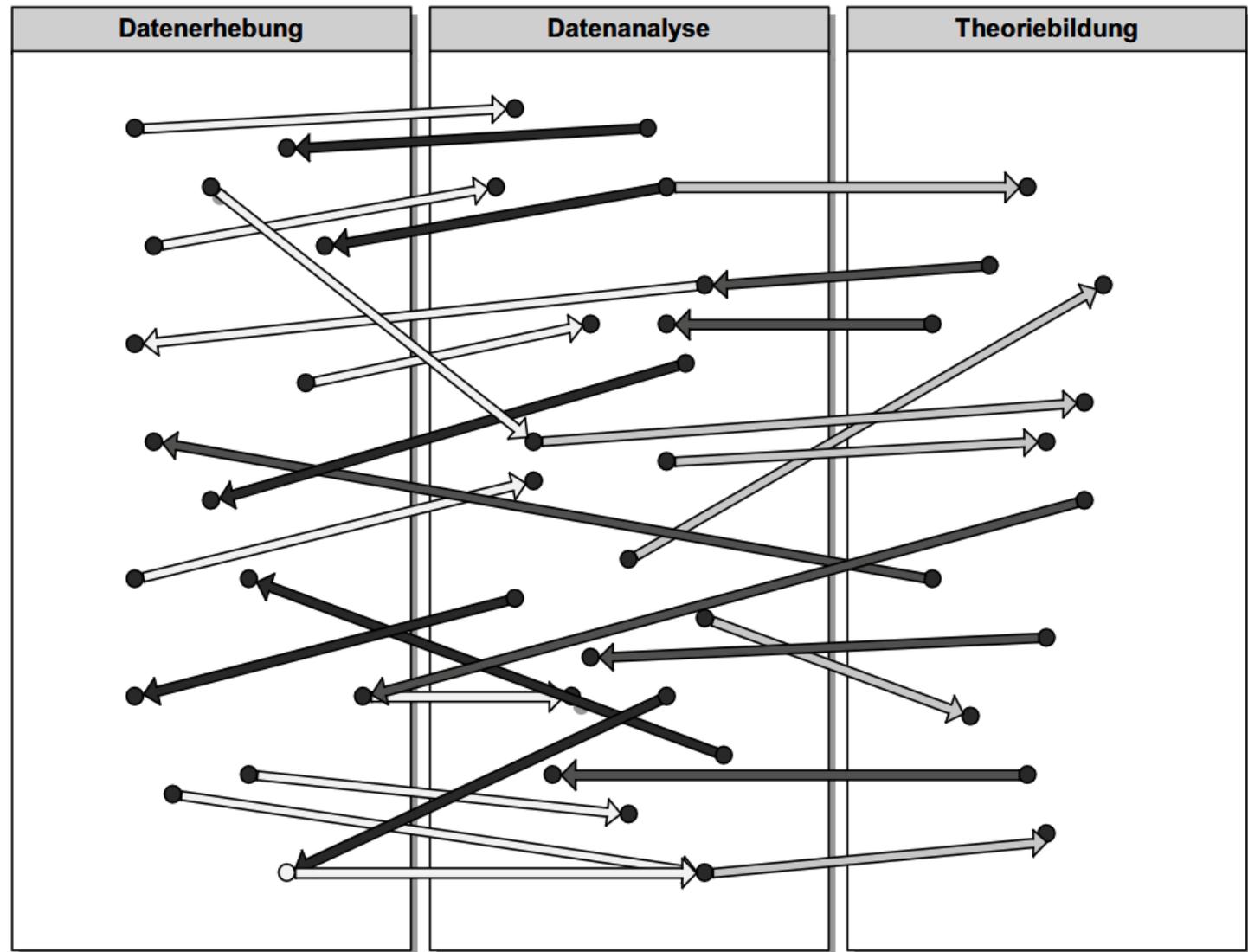
Phase 3: Entwicklung neuer Arbeitsweisen, Prototypen, Lösungen

Phase 4: Implementierung und Evaluation

- Reflexion über Veränderungen der soziopsychisch-gruppendynamischen Wirkfaktoren (Kommunikative Validierung)

AUSBLICK: AUSWERTUNG GROUNDED THEORY

(STRÜBING, 2021, S. 12)



GRUNDSÄTZE

GTM

(VGL. STRÜBING, 2021)

- **Kontinuierlicher Wechsel** von Feldarbeit und Reflexion
- **Konzeptualisieren:** Im Zentrum der Grounded-Theory-Methodologie steht das Kodieren. Dabei geht die Grounded-Theory-Methodologie unter Anwendung verschiedener Kodierarten über eine bloße Deskription hinaus und zielt darauf, aus Daten gehaltvolle Konzepte zu entwickeln.
- **Methode der konstanten Vergleiche:** Das zentrale Vorgehen der Grounded-Theory-Methodologie lautet, während des gesamten Forschungsprozesses immer wieder und auf allen Ebenen Vergleiche vorzunehmen: auf der Ebene der Fallauswahl, der Daten, der generierten Codes und der daraus gebildeten Kategorien.
- **Theoretical Sampling:** Die Auswahl der zu erhebenden Fälle und Materialien erfolgt in der Grounded-Theory-Methodologie sukzessive nach aus den Daten entwickelten theoretischen Gesichtspunkten. Im Idealfall beginnt die Analyse bereits nach der ersten Datenerhebung.
- **Schreiben von Memos:** Als sehr bedeutsam wird das Schreiben von Memos betrachtet. Diese dienen der Ideenentwicklung, Strukturierung, Reflexion sowie Konzeptbildung und begleiten den gesamten Forschungsprozess (Planung, Erhebung, Auswertung).

Offenes Kodieren

- **Was** – um welches Phänomen geht es?
- **Wer** – welche Akteure sind beteiligt/ welche Rollen nehmen sie ein bzw. werden ihnen zugewiesen?
- **Wie** – welche Aspekte des Phänomens werden behandelt (welche werden ausgespart)?
- **Wann/wie lange/wo** – welche Bedeutung kommt der raumzeitlichen Dimension zu (biografisch bzw. für eine einzelne Handlung)?
- **Warum** – welche Begründungen werden gegeben/sind erschließbar?
- **Womit** – welche Strategien werden angewandt?
- **Wozu** – welche Konsequenzen werden antizipiert/wahrgenommen?

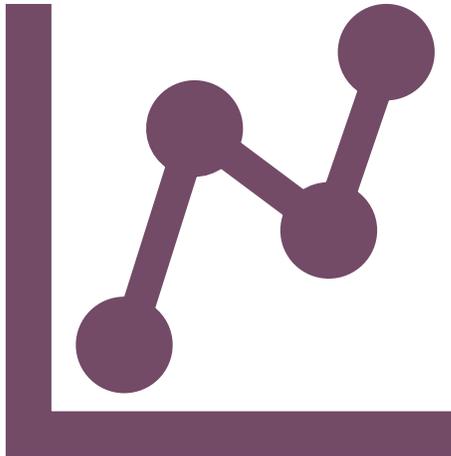
Axiales Kodieren

- Herausarbeiten von Kategorien
- Analyse von Beziehungen zwischen Kategorien
- Nutzung des „Paradigmatischen Modells“
 - Kernphänomen
 - Kausale Bedingungen
 - Kontextbedingungen
 - Intervenierende Bedingungen
 - Strategien
 - Konsequenzen

Selektives Kodieren

- Weitere Verdichtung der Kategorien
- Herausarbeiten von Kernkategorien (Wirkfaktoren)
- Integration in ein Kategoriennetz
- Formulierung einer gegenstandsgegründeten Theorie

AKTUELLER STAND



Vorstudie

Rekonstruktion der subjektiv erlebten Anforderungen durch den Personalmix

- Agency-Analyse von 5 Gruppendiskussionen (n = 34) mit Fach- und Führungskräften (Krankenhaus/ Langzeitpflege)
- Ergebnisse
 1. Emotionale und handlungsbezogene Kompensation von Mangel und Verlust,
 2. Entfaltung durch Freiheitsgrade und Partizipationsmöglichkeiten,
 3. Zugewinn und kollektive Lernchancen durch Zusammenarbeit im heterogenen Team.

Hauptstudie

Begleitung eines ersten gemischten Teams in einem Krankenhaus (18 Examinierte Pflegekräfte, 2 MFA, 2 Pflegehelfende)

- Anstehende Veränderung: geriatrische Frühreha wird integriert
- Bald: mehr Therapeuten (Physio/Ergo), 2 Geriatrische Fachkräfte, 1 Akademische Pflegekraft
- Durchführung und Dokumentation (all is data) von 2 Auftragsklärungen mit FK (n = 3) und teilnehmende Beobachtungen

OFFENE FRAGEN

- Datenökonomie: Wie finde ich eine Balance zwischen Kosten und Nutzen bei meinem Vorgehen?
- Wie schaffe ich Intersubjektivität im Forschungsprozess/ binde andere Forschende gezielt mit ein?
- Wie gehe ich in meiner Rolle sinnvoll mit der Doppelstruktur von Begleitung/ Beratung von Teams und Datenerhebung um?



M. A. Sophie Kaiser
Pädagogische Hochschule Freiburg
sophie.kaiser@ph-freiburg.de

Danke für Ihre Aufmerksamkeit!

LITERATUR

Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>

Brandenburg, H. (Hrsg.). (2023). *Gerontologische Pflege Innovationen für die Praxis. Pflegehabitus in der stationären Langzeitpflege von Menschen mit Demenz: Personenzentrierte Pflegebeziehungen nachhaltig gestalten* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.

Busch, M. W. & Lorenz, M. (2010). Shared Mental Models – ein integratives Konzept zur Erklärung von Kooperationskompetenz in Netzwerken. In M. Stephan, W. Kerber, T. Kessler & M. Lingenfelder (Hrsg.), *25 Jahre ressourcen- und kompetenzorientierte Forschung* (S. 277–305). Gabler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-8856-0_11

Darmann-Finck, I., Baumeister, A. & Greiner, A.-D. (2016). *Projektbericht „Qualifikationsmix in der stationären Versorgung im Krankenhaus“*.

Dehnbostel, P., Fürstenau, B., Klusmeyer, J. & Rebmann, K. (2010). Kontextbedingungen beruflichen Lernens: Lernen in der Schule und im Prozess der Arbeit. In Nickolaus, R., Pätzold, G., Reinisch, H. & Tramm, T. (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (87-98). UTB.

Dehnbostel, P. (2024). Neugestaltung der betrieblichen Weiterbildung in der digitalen Transformation. *Magazin erwachsenenbildung.at*(51), 63–73.

Eberhardt, D. (2017). Praxisentwicklung als strategischer Rahmen für die Implementierung akademischer Pflegerollen. *Klinische Pflegeforschung*(3), S. 15–27. <https://freidok.uni-freiburg.de/data/12412>

Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2. Aufl.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>

Ewers, M. & Lehmann, Y. (2020). Hochschulisch qualifizierte Pfegende in der Langzeitversorgung?! In K. Jacobs, A. Kuhlmeier, S. Greß, J. Klauber & A. Schwinger (Hrsg.), *Pflege-Report 2019* (S. 167–177). Springer.

Fischer, M. & Röben, P. (2011). Kollektive Kompetenz - eine wenig beachtete Dimension beruflicher Kompetenzdiagnostik. In M. Fischer, M. Becker & G. Spöttl (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung: Probleme und Perspektiven* (S. 207–232). Peter Lang.

Gronewold, J. & Beutnagel, B. (2018). Reflexion im Lernmenü?! Zur Verbindung von wissenschaftlichen Theorien mit berufspraktischem Wissen im Studium à la carte. *bwp@*(34). http://www.bwpat.de/ausgabe34/gronewold_beutnagel_bwpat34.pdf

Grotluschen, A. (2002). Situiertes Lernen: Jean Lave.

Gebhart, V. & Zenzmaier, C. (2023). Das Verhältnis von Skill-Grade-Mix und Pflegequalität in der stationären Langzeitpflege: eine qualitative Studie. *HeilberufeScience*(14), 37–46. <https://doi.org/10.1007/s16024-023-00398-2>

Gießler, W., Dittrich, J. & Ebbighausen, M. (2023): Strukturmerkmale der Langzeitpflege. In Hiestand, S. (Hrsg.), *Beruflichkeit – Interaktionsarbeit – Kompetenz* (73–90). Wbv.

Gully, S. M., Incalcaterra, K. A., Joshi, A. & Beauien, J. M. (2002). A meta-analysis of team-efficacy, potency, and performance: interdependence and level of analysis as moderators of observed relationships. *The Journal of applied psychology*, 87(5), 819–832. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.5.819>

Hiestand, S. (2017). *BITs & BIER.: Eine empirische Analyse im Brauwesen und in der IT-Branche zur Verknüpfung individueller Kompetenz und betrieblicher Organisationsentwicklung*. Nomos. https://www.wiso-net.de/document/EBOK,AEBO__9783957101860254

Hiestand, S., Gießler, W., Wegemann, F. & Nothstein, N. (im Druck). Zwischen Verlust und Fortschrittsparadigma – berufspädagogische Implikationen für eine nachhaltige Entwicklung in der Langzeitpflege. In Schlicht, J., Schwehm, F. & Kaiser, S. (Hrsg.). *Innovationen für Nachhaltigkeit durch berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung*. Wbv.

Klauser, F. & Schlicht, J. (2017). Lernen im Prozess der Zusammenarbeit – ein vernachlässigtes Setting betrieblich-beruflicher Bildung. *bwp@*(32). http://www.bwpat.de/ausgabe32/klauser_schlicht_bwpat32.pdf

Lave, J. & Wenger, É. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation. Learning in doing: social, cognitive, and computational perspectives*. Cambridge University Press.

Mathieu, J. E., Heffner, T. S., Goodwin, G. F., Salas, E. & Cannon-Bowers, J. A. (2000). The influence of shared mental models on team process and performance. *The Journal of applied psychology*, 85(2), 273–283. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.2.273>

Rothgang, H., Fünfstück, M. & Kalwitzki, T. (2020). Personalbemessung in der Langzeitpflege. In K. Jacobs, A. Kuhlmeier, S. Greß, J. Klauber & A. Schwinger (Hrsg.), *Pflege-Report 2019*. Springer.

Schlicht, J. (2019). *Kommunikation und Kooperation in Geschäftsprozessen: Modellierung aus pädagogischer, ökonomischer und informationstechnischer Perspektive* (v. 37). W. Bertelsmann Verlag. <https://www.ciando.com/ebook/bid-2733843-kommunikation-und-kooperation-in-gesch-ftsprozessen-modellierung-aus-p-dagogischer-konomischer-und-informationstechnischer-perspektive.html>

Seibert, S. E., Wang, G. & Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: a meta-analytic review. *The Journal of applied psychology*, 96(5), 981–1003. <https://doi.org/10.1037/a0022676>

Stajkovic, A. D., Lee, D. & Nyberg, A. J. (2009). Collective efficacy, group potency, and group performance: meta-analyses of their relationships, and test of a mediation model. *The Journal of applied psychology*, 94(3), 814–828. <https://doi.org/10.1037/a0015659>

Strübing, J. (2021). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer eBook Collection. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24425-5>

van den Bossche, P., Gijssels, W., Segers, M., Woltjer, G. & Kirschner, P. (2011). Team learning: building shared mental models. *Instructional Science*, 39(3), 283–301. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9128-3>

von der Heide, J. & Sahmel, K.-H. (2021). „Es eckt halt einfach noch...“: Das Habituskonzept und die Akademisierung im Feld der Pflege. *Lehren und Lernen im Gesundheitswesen (LLiG)*(6), S. 87–99.

Widmann, A. & Mulder, R. H. (2020). The effect of team learning behaviours and team mental models on teacher team performance. *Instructional Science*, 48(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s11251-019-09500-6>