

Wohnik, Markus; Tsarouha, Elena; Krause-Zenß, Antje; Greißl, Kristina; Reiber, Karin
**Lernortkooperation als besondere Anforderung in den neuen
Pflegeausbildungen**

Kögler, Kristina [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]; Kremer, H.-Hugo [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2022, S. 261-273. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Wohnik, Markus; Tsarouha, Elena; Krause-Zenß, Antje; Greißl, Kristina; Reiber, Karin:
Lernortkooperation als besondere Anforderung in den neuen Pflegeausbildungen - In: Kögler, Kristina [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]; Kremer, H.-Hugo [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2022, S. 261-273 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-265267 - DOI: 10.25656/01:26526

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-265267>

<https://doi.org/10.25656/01:26526>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

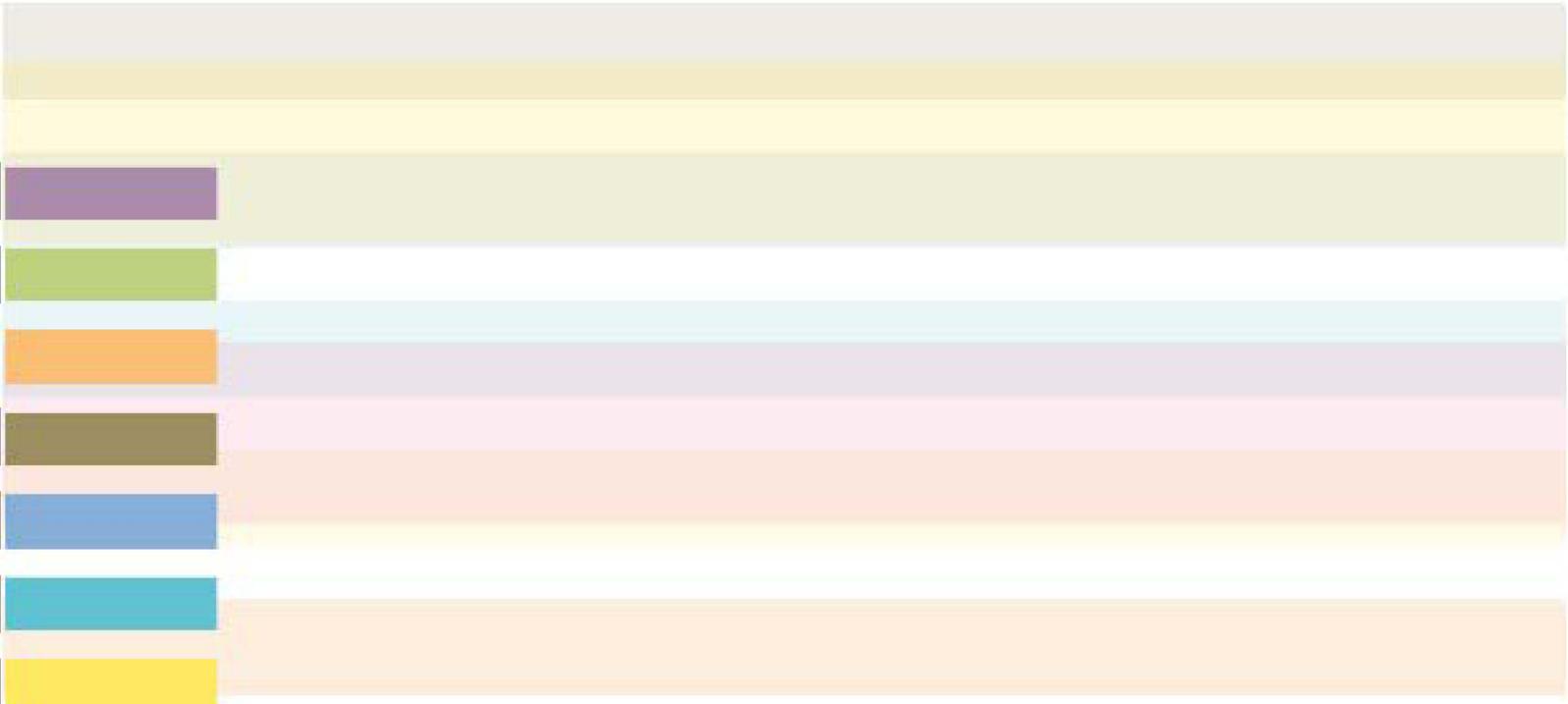
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Kristina Kögler, Ulrike Weyland,
H.-Hugo Kremer (Hrsg.)



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Jahrbuch der berufs- und
wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Kristina Kögler
Ulrike Weyland
H.-Hugo Kremer (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und
wirtschaftspädagogischen
Forschung 2022

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2022 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International
(CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen
Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk
verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen
etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers
müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts,
auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742628>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2628-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1787-3 (PDF)
DOI 10.3224/84742628

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Forschungserträge und Forschungsperspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	9
Teil 1: Rahmenbedingungen und Herausforderungen der Berufsbildung	
<i>Georg Tafner, Christiane Thole, Harald Hantke und Marc Casper</i> Paradoxien und Spannungsfelder in Beruf und Wirtschaft wirtschaftspädagogisch nutzen	13
<i>Ariane Neu</i> Höhere beruflich-betriebliche Bildung - Das Dualitätsprinzip in der tertiären Berufsbildung	37
<i>Susanne Miesera, Nicole Kimmelmann, Silvia Pool Maag und Daniela Moser</i> Integration und Inklusion in der Beruflichen Bildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz	53
Teil 2: Hochschulische Ausbildung und Lehre	
<i>Kristina Trampe und Christoph Porcher</i> Zum Status Quo des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland – Entwicklung und Potential einer Typologie von Studienmodellen	75
<i>Jaqueline Schmidt und Roland Happ</i> Fachspezifisches Wissen, Einstellungen und Überzeugungen zu Anwendungen der Künstlichen Intelligenz bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik	89
<i>Miriam Lotze und Thea Nieland</i> Herausforderungen des digitalen Lernens in Zeiten von Corona – Einblicke in das Peer-Mentoring Programm OSKA an der Universität Osnabrück	103
<i>Marlen Beck, Andreas Leon, Stephan Abele und Bärbel Fürstenau</i> Messung des pädagogischen Unterrichtswissens bei Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Evaluation eines Instruments aus dem allgemeinbildenden Bereich	115

Teil 3: Schulisches und betriebliches Bildungspersonal

Robert Hantsch, Vivien Peyer und Andreas Diettrich
Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen – Herausforderungen phasenübergreifender Professionalisierung 133

Stefan Harm, Sebastian Anselmann und Uwe Faßhauer
Karrierewege für das berufliche Bildungspersonal – Problemanalyse aus Sicht der Akteure mit Fokus auf Durchlässigkeit und Anerkennung 149

Christian Schadt, Julia Warwas, Tobias Kärner und Simon Huhn
Das Paradoxon der Lehrkräftekooperation: Konzeptualisierung und Einordnung bisheriger empirischer Befunde auf Basis eines integrativen Literaturreviews 165

Anya Prommetta und Eveline Wittmann
Der Beruflichkeitsindex – auf dem Weg zur Entwicklung eines Messinstrumentes für Beruflichkeit am Beispiel der Lehrkräfte 183

Teil 4: Berufliche Didaktik

Anja Rogas und Marko Ott
Der Einsatz von Graphic Novels im wirtschaftlichen Bildungskontext - Eine systematische Literaturanalyse 201

Stefanie Findeisen, Jennifer Messner und Josef Guggemos
Dynamische, interaktive Visualisierungen – Erkenntnisse eines systematischen Reviews und Vorstellung einer digitalen Lernumgebung für die Domäne Wirtschaft..... 219

Teil 5: Domänenspezifische Perspektiven: Gesundheit und Pflege

Aldin Striković, Eveline Wittmann, Julia Warwas, Veronika Philipps, Ulrike Weyland und Larissa Wilczek
Berufsfeldspezifische und prozessnahe Erfassung von Ausbildungsbedingungen im Gesundheitsbereich 237

<i>Markus Wochnik, Elena Tsarouha, Antje Krause-Zeß, Kristina Greißl und Karin Reiber</i> Lernortkooperation als besondere Anforderung in den neuen Pflegeausbildungen	261
<i>Ingrid Darmann-Finck und Andreas Baumeister</i> Fortbildungsbedarf von Pflegelehrerinnen und Pflegelehrern	275
Herausgeberschaft.....	293
Autorinnen und Autoren	293

Lernortkooperation als besondere Anforderung in den neuen Pflegeausbildungen

Markus Wochnik, Elena Tsarouha, Antje Krause-Zenß, Kristina Greißl und Karin Reiber

1. Lernortkooperation in der Berufsbildung

Durch die Neuausrichtung der Pflegeausbildungen in Folge der Umsetzung des Pflegeberufsgesetzes (PflBG) kam es zu strukturellen und inhaltlichen Veränderungen bezogen auf die Zusammenarbeit der Beteiligten an diesen Ausbildungen. Im folgenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse aus einer qualitativen Schwerpunktbefragung mit insgesamt 61 Interviews zum Thema Lernortkooperation präsentiert. Es werden die damit verbundenen organisatorischen und curricularen Chancen und Herausforderungen identifiziert und diskutiert. Intendiert ist eine empirische Bestandsaufnahme der durch die Pflegeberufereform angestoßenen Formen der lernortübergreifenden Zusammenarbeit und ihre kommunikative Ausgestaltung auf Grundlage von inhaltsanalytischen Auswertungen.

Lernortkooperation ist für das Gelingen von beruflicher Ausbildung, gerade in der Abstimmung zwischen Theorie- und Praxisanteilen, ein entscheidender Faktor. Bei allen nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung (BBiG/HwO) geregelten Ausbildungsberufen wird dieses Thema oft diskutiert und ist in der praktischen Umsetzung unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Euler 2004; Walden 2018). Mit der Neustrukturierung der Pflegeausbildungen durch das PflBG zum 1. Januar 2020 hat das Thema Lernortkooperation auch für die Pflegeausbildung an Bedeutung gewonnen, da Kooperationen nun gesetzlich verpflichtend in der Ausbildung gefordert sind (vgl. § 6 Abs. 4 PflBG; BIBB 2019).

Lernortkooperation in der Pflegeausbildung besitzt gegenüber den Ausbildungen nach BBiG/HwO die Besonderheit, dass an der lernortübergreifenden Zusammenarbeit neben dem Träger der praktischen Ausbildung weitere Ausbildungsbetriebe beteiligt sind, in denen die Auszubildenden ihre gesetzlich geregelten Praxisensätze absolvieren (§ 7 PflBG). Es handelt sich also nicht um eine Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb, sondern i. d. R. zwischen Schule bzw. Hochschule und mehreren Betrieben. Diese Zusammenarbeit wird in verschiedenen Formen umgesetzt und geregelt: mit Einzelverträgen zwischen den Beteiligten der Ausbildung bzw. dem primärqualifizierenden Studium oder aber über Ausbildungsverbände, in denen sich ggf. mehrere

Schulen bzw. Hochschulen und Betriebe zusammenschließen und einen gemeinsamen Vertrag abschließen. Nach PflBG ist es zudem möglich, auf Landes- oder Regionalebene eine Koordinierungsstelle einzurichten, die bei diesen Aktivitäten unterstützt (§ 54 PflBG). Nicht in allen Bundesländern sind solche Stellen eingerichtet worden. Im Rahmen neu aufgebauter Unterstützungsstrukturen sind zudem Berater*innen vom Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BafzA) im Einsatz.

Knapp zwei Jahre nach Einführung der neuen Ausbildungen kann auf Basis empirischer Daten ein erster Überblick zu verschiedenen Formen von Lernortkooperation gegeben und mögliche, mit diesen Entwicklungen verbundene Chancen, aber auch Herausforderungen diskutiert werden.

Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund: Welche neuen Strukturen der Zusammenarbeit entstehen derzeit im Kontext von Lernortkooperation? Welche besonderen Chancen und Herausforderungen in organisatorischer und curricularer Hinsicht sind dabei relevant? Und welche Austauschformate werden für die Zusammenarbeit etabliert?

Zur theoretischen Kontextuierung der Daten werden zunächst drei wichtige Modelle und Ansätze zur Typologisierung von Lernortkooperationen skizziert.

2. Modelle von Lernortkooperation

Für die theoretische Erfassung von Lernortkooperation lassen sich unterschiedliche Modelle heranziehen, um Lernortkooperation unter verschiedenen Aspekten zu differenzieren. Das Modell nach Euler (2004) nimmt eine Einordnung nach der Intensität der Kooperationsbeziehungen vor, während das Modell von Pätzold (2003) Lernortkooperation gemäß den inhaltlichen Dimensionen der Kooperationsbeziehungen systematisiert. Ein weiterer Zugang zu Lernortkooperation erweitert die o.g. Modelle um die Akteursgruppe der Auszubildenden selbst (Aprea & Sappa 2015; Faßhauer 2018). Im Vordergrund steht hierbei die Frage der Verbindung/Connectivity (Tynjälä 2008) zwischen den Lernorten über die Auszubildenden, die die Lernortkooperation durch die von ihnen angestoßenen Aushandlungsprozesse aktiv mitgestalten.

Allen Erklärungsmodellen von Lernortkooperation ist gemeinsam, dass Kommunikation eine zentrale Bedeutung einnimmt: Während die Absprache von Inhalten und somit die thematische Seite der Kommunikation bei Pätzold (2003) im Vordergrund steht, fokussiert der Ansatz von Euler (2004) auf Form und Intensität der Kooperationsbeziehungen, was sich auch in Kommunikation manifestiert. Nach Euler (2004) kann die Lernortkooperation nach drei Ausprägungsgraden differenziert werden, die sich hinsichtlich der Reichweite

kommunikativer Aushandlungsprozesse unterscheiden: Informieren, Abstimmen, Zusammenwirken. Bei Pätzold (2003) richtet sich die Differenzierung von Formen der Lernortkooperation danach, auf welchem Verständnis die Zusammenarbeit basiert. Auf vier Stufen erfolgt hier die Unterscheidung und Einordnung anhand des zugrundeliegenden Paradigmas, das von pragmatisch-formal und pragmatisch-utilitaristisch bis hin zu einem „didaktisch-methodischen“ oder sogar „bildungstheoretisch-begründeten“ Kooperationsverständnis reichen kann (Pätzold 2003).

Die Modelle zielen dabei auf verschiedene Kategorien und bewerten Kooperationsbeziehungen auf unterschiedliche Weise. In Bezug auf die Etablierung von Austauschformaten kann aber insbesondere über die Modelle von Euler (2004) und Pätzold (2003) eine Aussage zur Qualität der Kooperationsbeziehungen getroffen werden, wenn davon ausgegangen wird, dass die jeweils höchsten Stufen in den Modellen die qualitativ beste Umsetzung von Lernortkooperation darstellt. Zum einen, weil nicht bloß über Themen informiert wird, sondern im Idealfall ein echtes Zusammenwirken der Lernorte stattfindet. Zum anderen, weil die Reichweite des Austauschs sich nicht auf pragmatische Organisationsfragen beschränkt, sondern im besten Fall eine bildungstheoretische Auseinandersetzung in den Kooperationen auslöst, die zu einer inhaltlich stärker reflektierten Gestaltung der Ausbildung an allen Lernorten führt.

Der School-Workplace Connectivity Ansatz (u. a. Aprea & Sappa 2015) erweitert die Modelle von Euler und Pätzold, indem insbesondere die Auszubildenden in den Vordergrund der Überlegungen gestellt werden. Fokussiert wird hier darauf, wie die Lernenden sich zwischen den Lernorten bewegen und die Verknüpfung von Theorie und Praxis im eigenen Handeln vollziehen (Aprea, Sappa & Tenberg 2020).

Vor dem Hintergrund der vorgestellten theoretischen Modelle von Lernortkooperation sollen im Weiteren die Ergebnisse aus der inhaltsanalytischen Auswertung der 61 Interviews aus der Schwerpunktbefragung exemplarisch vorgestellt und im Anschluss mit Blick auf die theoretische Rahmung zur Ausgestaltung von Lernortkooperation dargestellt werden?

3. Forschungskontext und Methode

3.1 Darstellung des Forschungsprojekts

Die analysierten Interviewdaten stammen aus der dreijährigen wissenschaftlichen „Begleitforschung des Veränderungsprozesses zur Einführung der neuen Pflegeausbildungen“ (Laufzeit: 02/2021-01/2024). Diese ist Bestandteil eines umfangreichen Forschungsprogramms zur beruflichen und hochschulischen

Pflegeausbildung und zum Pflegeberuf, welches das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) entwickelt hat.

Das Ziel der wissenschaftlichen Begleitforschung besteht darin, die Einführungsphase der neuen Pflegeausbildungen, die seit dem 01. Januar 2020 auf der Grundlage des Pflegeberufgesetzes erfolgen, wissenschaftlich zu begleiten. Hierfür hat sich ein Forschungskonsortium gebildet, das sich hauptsächlich aus dem Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), der Hochschule Esslingen und der Katholischen Stiftungshochschule München zusammensetzt. Das Institut Arbeit und Technik sowie die Kantar Public GmbH sind als weitere Partner beteiligt.

In der Begleitforschung wird einerseits die Perspektive der auszubildenden Akteure mit Hilfe qualitativer, leitfadengestützter Interviews eingeholt und andererseits der Blickwinkel der Auszubildenden/Studierenden über standardisierte Online-Fragebögen (mit teils offenen Fragen) zu drei verschiedenen Zeitpunkten (2021, 2022, 2023) in einer Längsschnittstudie erhoben. Beide Erhebungen werden im Verlauf des Projekts miteinander trianguliert, um beide Perspektiven miteinander zu verknüpfen. Der Fokus in diesem Beitrag liegt auf ausgewählten Daten aus dem qualitativen Studienteil, der sich aus insgesamt sechs Schwerpunktthemen (Lernortkooperation, Ausbildungsverbünde, Praxisanleitung, Wahlrecht Berufsabschlüsse, Praxisbegleitung und Prüfungen) zusammensetzt.

3.2 Qualitative Schwerpunkterhebung: Datenerhebung und -auswertung

Das erste Schwerpunktthema umfasste die Organisation von Lernortkooperationen und deren inhaltliche Ausgestaltung. Um verschiedene Perspektiven auf Lernortkooperationen erschließen zu können, wurden zwei Leitfäden entwickelt: einer für die Gespräche mit (hoch-)schulischen und betrieblichen Akteuren und einer für die Gespräche mit Vertreter*innen beratender und koordinierender Stellen auf Landesebene. Die sich thematisch überschneidenden Leitfäden beinhalteten drei Themenkomplexe: Strukturelle Rahmenbedingungen von auszubildenden/koordinierenden Einrichtungen, organisatorische Rahmenbedingungen sowie inhaltliche Rahmenbedingungen von Lernortkooperationen.

Bei der Akquise der Interviewpartner*innen wurden alle Bundesländer berücksichtigt. Zudem stammen die Befragten aus Einrichtungen in städtischen wie ländlichen Regionen. Zusätzlich wurde der Anspruch verfolgt, dass verschiedene Pflegesektoren im Sample vertreten waren. Der befragte Personenkreis umfasste Pflegedirektor*innen, Pflegedienstleiter*innen, Schulleiter*in-

nen, Fachbereichsleiter*innen sowie Studiengangleiter*innen und Studiengangkoordinator*innen. Darüber hinaus wurden Vertreter*innen beratender und koordinierender Stellen auf Landesebene in die Befragung eingeschlossen. Dieses kriteriengeleitete Samplingverfahren ermöglichte es, die Bandbreite und Vielfalt der Akteure im Feld angemessen abzubilden (vgl. Schreier 2020). Staatliche Pflegeschulen konnten noch nicht in das Sample aufgenommen werden, da dem Konsortium zum Zeitpunkt der Erhebung (April bis Juni 2021) noch keine Genehmigungen der einzelnen Bundesländer zur Erhebung von Daten an staatlichen Pflegeschulen vorlagen. Insgesamt wurden n=61 Interviews geführt, mit n=33 (hoch-)schulischen bzw. n=21 betrieblichen Ausbildungsakteuren und n=11 mit Personen aus beratenden und koordinierenden Stellen. Die Gespräche dauerten durchschnittlich ca. 42 Minuten.

Die Gespräche wurden digital aufgezeichnet, transkribiert und anonymisiert. Die Datenanalyse erfolgte in Anlehnung an die Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und Kuckartz (2016). Es wurden zwei Kategoriensysteme für die verschiedenen Akteursgruppen entwickelt. Beide Kategoriensysteme orientierten sich in einem ersten Schritt deduktiv an den Interviewleitfäden und wurden anhand eines Ausschnitts des Datenmaterials in einem zweiten Schritt induktiv weiterentwickelt. Angesichts der Fülle des Datenmaterials und der inhaltlichen Breite wurden nach der ersten Kodierung sieben Kategorien (inkl. Subkategorien) ausgewählt und die zugehörigen Textsegmente paraphrasiert und generalisiert. Ausgewählt wurden Kategorien, die eine hohe inhaltliche Dichte aufwiesen und wesentlich zur Beantwortung der Forschungsfragen im Projekt beitrugen, z. B. Rahmenbedingungen für Lernortkooperation, Erfahrungen im Rahmen der organisatorischen Zusammenarbeit aller Beteiligten sowie die inhaltliche Abstimmung innerhalb der Kooperation.

Die Arbeitsschritte der Paraphrasierung und Generalisierung wurden durch zwei Forscher*innen im Tandem durchgeführt, indem eine Person die Paraphrasierung und Generalisierung vornahm und eine weitere Person diese Vorschläge sichtete und ggf. Gegenvorschläge formulierte. Diese Vorgehensweise umfasste insbesondere eine tiefere Auseinandersetzung mit nicht eindeutigen Textpassagen, die bereits seitens der ersten Person formuliert und mit dem/der Tandempartner*in diskutiert wurden. Mit dieser Vorgehensweise stieg die Qualität der Analyse mit Blick auf das Kriterium der Intersubjektivität (vgl. Girnus 2021).

Während der vertiefenden Analyse und der Strukturierung der Ergebnisse wurde deutlich, dass das Thema „Kommunikation“ im Sinne von Austausch innerhalb der Lernortkooperation eine sehr prominente Rolle im Datenmaterial einnahm und einen reichhaltigen Erkenntnisgewinn zum Schwerpunktthema Organisation von Lernortkooperationen bot. Daher wird dieses Thema für den vorliegenden Beitrag fokussiert.

4. Aktuelle Entwicklungen in Lernortkooperationen

4.1 Strukturelle Veränderungen

In der allgemeinen Tendenz über die Gesamtbefragung hinweg, befindet sich der Austausch im Rahmen von Lernortkooperationen derzeit häufig in einem Formalisierungsprozess. Zwar werden auch informelle Kommunikationswege, sogenannte „kurze Dienstwege“, und eine niederschwellige Kommunikation für ad hoc abzustimmende bzw. kurzfristig zu klärende Anliegen genutzt. Diese Art der Kommunikation profitiert von gegenseitigen Bekanntschaften und langjähriger Zusammenarbeit. Mit den zahlreichen Abstimmungsbedarfen, die mit den Anforderungen an die Vernetzung von Betrieben und (Hoch-)Schulen einhergehen, wächst allerdings der Bedarf an einer Formalisierung von Kommunikationsstrukturen und Austauschformaten. Diese betreffen den Austausch auf verschiedenen Ebenen der beteiligten Schulen, Hochschulen und Betriebe. Ein Formalisierungsprozess wird sichtbar, wenn z. B. Steuerungsgruppen eingerichtet, verbindliche Ansprechpartner bestimmt und deren Zuständigkeiten in der Kooperation transparent gemacht werden.

„[...] also Adressen, Telefonnummern, Ansprechpartner, das findet alles im Austausch statt, so dass wir auch immer einen direkten, sage ich mal, Ansprechpartner in der externen Einrichtung haben und auch unseren Schülern sozusagen relativ zügig, denke ich, entsprechende Informationen geben können, beziehungsweise auch Fragen entsprechend beantworten können.“ (100402)

Trotz bereits veränderter bzw. erweiterter Kommunikationsstrukturen sehen viele Einrichtungen weiteren Handlungsbedarf: „Und es ist manchmal ein bisschen schwierig, dass dann da Entscheidungen getroffen werden, ohne das mit uns abzustimmen, ja.“ (100702).

Es werden Ideen zu weiteren Austauschformaten formuliert und entwickelt, z. B. Kongresse oder Fachtagungen, pädagogische Tage an Schulen mit Praxisbetrieben und Publikationen zu Best-Practice-Projekten.

Eine besondere Rolle für die Entwicklung neuer Strukturen des Austauschs spielen Koordinierungs- bzw. Beratungsstellen auf Bundes-, Landes- oder auf kommunaler Ebene, die auch zur Unterstützung der Anbahnung und Entwicklung von Kooperationsbeziehungen eingerichtet wurden. Das Aufgabenrepertoire der unterstützenden Stellen fällt dabei länderspezifisch sehr unterschiedlich aus: Von der Schaffung eines Rahmens und von Räumen für den Austausch zwischen potenziellen Partnern, deren Ansprache und Vermittlung, der Informationsvermittlung und Beratung reicht das Handlungsspektrum bis zur längerfristigen Begleitung von Lernortkooperationen mit der Einbindung in inhaltliche Abstimmungen.

4.2 Organisatorische Chancen und Herausforderungen

Die langfristige Koordinierung der Ausbildung stellt die Partner von Lernortkooperationen vor vielfältige organisatorische Herausforderungen. Das betrifft zum einen die Zuständigkeiten für ein zentrales Management innerhalb von Kooperationen, welche beispielsweise die Federführung bei Abstimmungsprozessen übernimmt und als Ansprechpartner für alle beteiligten Partner fungiert. Zum anderen stellt sich den Einrichtungen die Aufgabe der Koordinierung der Praxiseinsätze für die Auszubildenden. Vor allem in den Bereichen der Pädiatrie und der Psychiatrie, die aufgrund geringer Kapazitäten und angesichts einer hohen Anzahl an Auszubildenden, als „Nadelöhre“ gelten, wird eine zentrale Koordinierung und entsprechende Kommunikation als notwendig angesehen. Aus Sicht einiger Koordinierungsstellen auf Länderebene wäre eine (digitale) Plattform hilfreich, die einen Austausch zwischen allen Partnern und eine Vernetzung mit neuen Partnern ermöglicht, auch um einen Überblick über die anbietenden Betriebe zu ermöglichen, damit Kooperationen angebahnt werden können.

Eine zentrale Rolle bei der Koordinierung nehmen häufig die Schulen ein. Dies bedeutet einen oft hohen Mehraufwand, der problematisch werden kann, wenn keine Mittel zur Verfügung stehen, um zusätzliche Stellen zu schaffen. Die Schulen initiieren häufig den Austausch zwischen den Praxisanleiter*innen, führen die Einsatzplanung durch, informieren und beraten die Praxiseinrichtungen und moderieren den Austausch. Die Schulen wirken also als zentrales Bindeglied. Tendenziell funktioniert die Zusammenarbeit innerhalb der Lernortkooperationen umso besser, je mehr sich die Schulen engagieren.

*„Also dieser Slogan ‚Schule als Dienstleister‘ heißt aber auch, du brauchst Ressourcen, auch personelle Ressourcen, die eben als Dienstleister fungieren [...]. Das würde ich mir manchmal wünschen, ja, dass bei einer Implementierung eines neuen Systems wie das der Generalistik solche Stellen gefördert werden oder unterstützt werden. Das fehlt mir so ein bisschen auch in den Förderprogrammen.“
(100602)*

Je nach Regelung in den Bundesländern ist es auch möglich, dass eine Koordinierungsstelle, die etwa vom Landkreis eingerichtet wird, die Koordinierung für einen regionalen Ausbildungsverbund übernimmt.

4.3 Curriculare Chancen und Herausforderungen

Die beschriebenen organisatorischen Inhalte des Austausches werden ergänzt um die Entwicklung abgestimmter Curricula. Sie werden derzeit vielerorts parallel zur Durchführung der generalistischen Ausbildung sukzessive erarbei-

tet bzw. weiterentwickelt. Die Curriculumentwicklung erfolgt mancherorts gemeinsam: Eine Schule und ein Betrieb überarbeiten zusammen die Aufgaben aus der Schule für die Praxis und Praxisanleiter*innen unterstützen die inhaltliche Gestaltung der Weiterbildungen für die Praxisanleiter*innen, die seitens der Schule angeboten werden. Die zentrale Rolle der schulischen Akteure wird auch sichtbar, wenn diese bei der Erstellung des Praxis-Curriculums unterstützen oder Praxisanleitende bei der Bearbeitung des Ausbildungsplans begleiten.

Bisher zeigen sich in den erhobenen Daten erst wenige Fälle, in denen eine gemeinsame Curriculumentwicklung in Abstimmung von Theorie und Praxis umgesetzt wird, das heißt aber nicht, dass diesem Thema ein geringer Stellenwert beigemessen wird. Vielmehr wird deutlich, dass ein Bedarf für eine Auseinandersetzung gegeben ist, um Unsicherheiten aufgrund des „fehlenden Curriculums“ und den administrativen Anforderungen aufzulösen:

„Es ist ein hohes Interesse von allen Seiten an der Ausbildung. Es ist eine jetzt gerade in der neuen Ausbildung auch eine große Spannung drin, weil so richtig das Curriculum gibt es ja noch gar nicht. Und alle sind ein bisschen noch verunsichert, auch aufgrund der administrativen Anforderung, die so an die Ausbildung gestellt wird. Aber es ist also unsere/wir und die Kooperationspartner sind total engagiert dabei. Von daher ist es ein guter Austausch.“ (100102)

Aktuell dominieren administrative und organisatorische Fragen die Arbeit innerhalb von Lernortkooperationen. Curriculare und inhaltliche Fragen spielen im Moment noch eine marginale Rolle und es wird weiter zu beobachten sein, ob der inhaltliche Austausch – z. B. im Kontext der Curriculumentwicklung – zunehmend einen größeren Raum einnehmen wird, wenn die drängendsten organisatorischen Anforderungen zur Umsetzung der neuen Pflegeausbildungen in der Praxis bewältigt werden konnten.

5. Ergebniszusammenfassung

5.1 Einordnung der Ergebnisse in die theoretischen Modelle

Die Daten zeigen, dass Lernortkooperationen im Zuge der Umsetzung des neuen Pflegeberufgesetzes bereits mehrheitlich auf der Intensitätsstufe des Abstimmens (Euler 2004) agieren, da die involvierten Parteien sich nicht bloß gegenseitig informieren, sondern über etablierte Austauschformate (z. B. Praxisanleiter*innentreffen, Arbeitsgruppen zum Curriculum) ein aufeinander abgestimmtes Ausbildungshandeln umsetzen. Die beteiligten Akteure nutzen dafür sowohl formale Kommunikationswege als auch informelle „kurze Dienstwege“. In diesem Zusammenhang dürfte es von Bedeutung sein, dass ein Teil

der Institutionen bereits vor der Ausbildungsreform kooperiert hat, weshalb sich die Lernortkooperation für die neuen Pflegeausbildungen um einen Nucleus bereits eingespielter Kommunikationswege aufbauen kann.

Bemerkenswert ist weiterhin, dass bereits zu diesem frühen Zeitpunkt eine mittlere Intensitätsstufe von Kooperation erreicht wird, indem zwar organisatorische Themen beim Austausch überwiegen, jedoch auch inhaltliche Abstimmungen erfolgen. Dies steht im Zusammenhang mit den paradigmatischen curricularen Veränderungen, die die Reform mit sich bringt: Die Umgestaltung des Berufsprofils hin zur Generalistik stellt grundlegende neue Anforderungen hinsichtlich der Lerninhalte an alle für die Ausbildung benötigten Lernorte, die es wechselseitig abzustimmen gilt. Die besondere Herausforderung besteht darin, eine Vielzahl von Betrieben aus unterschiedlichen Versorgungskontexten in diesen Abstimmungsprozess einzubeziehen. Gerade kleine Betriebe in der ambulanten Pflege delegieren curriculare Aufgaben an die Pflegeschule, weil im Betrieb nicht ausreichend personelle Ressourcen vorhanden sind, um diese Aufgabe selbst wahrzunehmen. Das bedeutet aber auch, dass Pflegeschulen zusätzliche Aufgaben übernehmen („Schule als Dienstleister“).

Vor dem Hintergrund der Systematik von Pätzold (2003) kann konstatiert werden, dass sich der Austausch im Rahmen der Lernortkooperation auf ein pragmatisch-utilitaristisches Verständnis stützt, insoweit als Aushandlungsprozesse dazu genutzt werden, die formalen Anforderungen an die Ausbildung für die eigene Institution sicher zu stellen. Dies lässt sich für die Pflegeausbildungen am Beispiel der „Nadelöhreinsätze“ Psychiatrie und Pädiatrie verdeutlichen, die jeder Träger der praktischen Ausbildung für seine Auszubildenden sicherstellen muss. Ggf. werden dann Schulen damit betraut, die Planung der Einsätze zu koordinieren. Ganz pragmatisch werden so die Aufgaben innerhalb von Lernortkooperationen verteilt, denn gerade bei Kooperationen mit vielen einzelnen Betrieben, die keine gemeinsamen Austauschformate etabliert haben, läuft die Kommunikation an der Pflegeschule zusammen.

Es lassen sich jedoch in einigen Fällen bereits Ansätze einer Lernortkooperation auf Basis eines „methodisch-didaktischen“ Verständnisses identifizieren. Dies zeigt sich, wenn im Rahmen der wechselseitigen Abstimmung auch curriculare Fragen und Zusammenhänge zwischen mehreren Lernorten verhandelt werden. In manchen Ausbildungsverbänden wurde sogar schon ein gemeinsames Praxiscurriculum in Abstimmung mit der Schule und verschiedenen Betrieben entwickelt. Dass sogar vereinzelt der Wunsch geäußert wird, in einen intensiveren inhaltlichen Dialog einzutreten und dafür auch andere Kommunikationsformate (z. B. pädagogische Tage) zu nutzen, kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass einige Akteure der Kooperation in Erweiterung des „methodisch-didaktischen“ Austauschs (z. B. im Kontext curriculärer Fragen) sich bereits in Richtung eines „bildungstheoretischen“ Kooperationsverständnisses bewegen bzw. dieses für ein erstrebenswertes Ziel halten.

5.2 Die Rolle der Schulen und Koordinierungsstellen

Der Intensitätsgrad einer konkreten Lernortkooperation könnte mit der prominenten Rolle der Schulen und mit dem jeweils dort vorhandenen Verständnis von Kooperation korrespondieren, denn die Schulen werden als wichtige Initiatoren und Steuerungsinstanzen der Lernortkooperationen beschrieben.

Weiterhin ist die Rolle der Koordinierungsstellen relevant, die insbesondere dort, wo die Schule als zentrale Vermittlungsinstanz weniger in Erscheinung tritt, bei der Anbahnung und Vermittlung von Kooperationen unterstützt. Das gilt vor allem für diejenigen Betriebe, die vor Einführung der neuen Pflegeausbildungen keine Kooperationsbeziehungen gepflegt haben und auch nicht auf persönliche Kontakte zurückgreifen können. Teilweise sind die Koordinierungsstellen auch dort aktiv, wo es darum geht, Partner einzubinden, die vorher gar nicht an der Pflegeausbildung beteiligt waren, z. B. integrative Kitas (als Pädiatrie-Einsatz). Im Verlauf der Begleitforschung wird es interessant sein zu beobachten, wie sich die Aufgabenfelder der Koordinierungsstellen entwickeln und ob diese z. B. in Teilen eine ähnliche Rolle einnehmen, wie die Kammern bei der Ausbildung nach BBiG/HwO.

Ein weiterer Aspekt, der bei der Ausprägung von Kooperationsbeziehungen eine Rolle spielt, lässt sich in der gewählten Form erkennen. Handelt es sich um viele einzelne Kooperationsverträge oder schließen sich mehrere Einrichtungen zu einem Ausbildungsverbund mit einem gemeinsamen Vertrag zusammen? Es zeigen sich zumindest erste Hinweise darauf, dass Ausbildungsverbünde eine höhere Regelungsdichte in Bezug auf Kommunikationsstrukturen (eigene Gremien und Arbeitsgruppen für alle im Verbund) aufweisen, was dazu führt, dass bereits eine höhere Intensität der Kooperationsbeziehungen erreicht wird und eher curriculare Fragen ausgehandelt werden. Diese Beobachtung lässt sich im Verlauf der Begleitforschung noch weiterverfolgen, wenn die sich gerade in der Auswertung befindliche Befragung von Ausbildungsverbänden abschließend ausgewertet ist.

Mit der Ausprägung und Qualität der Lernortkooperation ist zugleich die Frage nach der Qualität der Ausbildung verknüpft (Wenner 2018). Es finden sich momentan Kooperationen auf den jeweils unterschiedlichen Stufen nach Euler (2004) und Pätzold (2003). Unter der Annahme, dass intensiverer Austausch bzw. ein höherwertiges Kooperationsverständnis jeweils auch zur Qualität der Ausbildung beiträgt, bleibt eine weiterführende Beobachtung der Kooperationsstrukturen in den kommenden Projektjahren relevant. Damit stehen ebenfalls Kriterien in Zusammenhang, die von den Trägern der praktischen Ausbildung für die Auswahl von potenziellen Kooperationspartnern aufgestellt werden, ganz gleich ob bei Einzelverträgen oder Ausbildungsverbänden. Im Fokus stehen hier z. B. die Anforderungen an die Praxisanleitung bei allen Praxisensätzen.

Ob die Intensität von Kooperationsbeziehungen in den kommenden Jahren weiterhin zunimmt, wenn sich die meisten und drängendsten organisatorischen Fragen geklärt haben, wie z. B. die Versorgung aller Auszubildenden mit Plätzen für alle erforderlichen Praxiseinsätze, wird über den Fortlauf des Projekts zu beobachten sein.

6. Fazit und Ausblick

Die Umsetzung des neuen Pflegeberufgesetzes geht mit strukturellen Veränderungen einher. Bereits etablierte Lernortkooperationen werden ausgebaut und erweitert und es entstehen teilweise komplexe Kooperationsbündnisse in sehr unterschiedlichen Variationen, z. B. Zusammenschlüsse von mehr als 100 Betrieben oder aber nur von Schulen, die sich in einem Verbund zusammenfinden, um dann gemeinsam nach betrieblichen Partnern zu suchen. Innerhalb dieser Kooperationsstrukturen spielen Austauschformate eine zentrale Rolle, um organisatorische Belange zu regeln, aber auch zur Absprache inhaltlicher Themen, z. B. zur wechselseitigen Abstimmung curricularer Fragen. Im Rahmen der Kooperation spielen die Schulen eine bedeutende Rolle, indem sie Kommunikationsthemen selbst setzen und innerhalb der Lernortkooperation bzw. im Verbund ins Gespräch bringen oder Anliegen einzelner Verbundpartner aufgreifen und thematisieren. Diese Austauschmöglichkeiten werden vor allem dort notwendig, wo es Schwierigkeiten gibt, für alle Auszubildenden eine ausreichende Zahl an Plätzen für die Praxiseinsätze zu finden. Oft kann gerade in den „Nadelöhrbereichen“ nicht auf bestehende Kontakte oder Kooperationen zurückgegriffen werden. Hier sind die Bemühungen, Austauschformate zu entwickeln und Betriebe in den Ausbildungsablauf zu integrieren besonders gefragt, um gemäß den gesetzlichen Vorgaben zu Praxiseinsätzen die praktische Ausbildung gewährleisten zu können.

Perspektivisch läge eine Entwicklungsherausforderung darin, innerhalb der Lernortkooperationen Kommunikationsanlässe und -foren für weiterführende pädagogische Aushandlungsprozesse zu schaffen, um beispielsweise ein gemeinsames Bildungsverständnis und Leitbild für die Pflegeausbildung zu konsentieren. Vor allem, wenn die organisatorischen Herausforderungen der Anfangszeit bewältigt werden konnten, können für die bis dahin etablierten Kooperationen die „methodisch-didaktischen“ Fragen in den Vordergrund rücken und damit zunehmend die Fragen auch inhaltlicher Ausbildungsqualität. Hier werden zusätzlich die Aufgabenfelder der Koordinierungsstellen und ihre Rolle im Ausbildungssystem relevant.

Im Hinblick auf den School-Workplace Connectivity Ansatz (vgl. Aprea & Sappa 2015; Faßhauer 2018) lässt sich festhalten, dass in den Interviews mit den unterschiedlichen Ausbildungsbeteiligten die Rolle der Lernenden im

Rahmen der Lernortkooperation bisher kaum thematisiert wurde. Wie die Auszubildenden selbst das formale Lernen in Schule und Betrieb in Beziehung setzen zu ihrem informellen Lernen im Berufsalltag ist eine weiterführende Frage, die sich ggf. zu einem späteren Zeitpunkt der Begleitforschung untersuchen lässt, wenn die Auswertung der ersten quantitativen Befragungswelle von Auszubildenden abgeschlossen ist. Auf Basis der Triangulation der Interviewstudie zu Lernortkooperationen und der Auswertung der Auszubildendenbefragung könnten sich erste Erkenntnisse hinsichtlich der School-Workplace Connectivity ableiten lassen. Damit ließe sich rekurrierend auf den School-Workplace Connectivity Ansatz ermitteln, wie Auszubildende individuell mit der Passung von Lernmöglichkeiten und -anforderungen in Theorie und Praxis umgehen und wie sich dies ggf. systemisch auswirkt oder sogar nutzen lässt.

Literatur

- Apra, C. & Sappa, V. (2015). School-Workplace Connectivity: Ein Instrument zur Analyse, Evaluation und Gestaltung von Bildungsplänen der Berufsbildung. *BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 44(1), 27–31.
- Apra, C., Sappa, V. & Tenberg, R. (2020): Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung (ZBW Beiheft 29), Stuttgart: Franz Steiner Verlag
- BIBB (Hrsg.) (2019): Kooperationsverträge in der beruflichen Pflegeausbildung. Fachworkshop-Empfehlungen zur Umsetzung in der Praxis Bonn Version 1.1., (BIBB-Preprint) – Online: https://res.bibb.de/vet-repository_775915 (13.12.2021)
- Euler, D. (2004). Lernortkooperation - Eine unendliche Geschichte? In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation - Theoretische Fundierung; Bd. 1*, (S. 12–24). Bielefeld: Bertelsmann.
- Faßhauer, U. (2018). Lernortkooperation im Dualen System der Berufsausbildung – implizite Normalität und hoher Entwicklungsbedarf. In R. Arnold; A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien,
- Girnius, L. (2021). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Weissenho & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*, (S. 1-16). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Pätzold, G. (2003). Lernfelder - Lernortkooperationen. Neugestaltung beruflicher Bildung. 2. Auflage (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik. 30, Bd. 30). Bochum: Projekt Verlag. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-18952> (9.12.2021).
- Schreier, M. (2020). Verfahren der Fallauswahl in der qualitativen Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, (S. 19-39). Wiesbaden: VS Verlag.

- Tynjälä, P. (2008): Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- Walden, G. (2018). Lernortkooperation und Ausbildungspartnerschaften In: F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann
- Wenner, T. (2018): Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der Wechselwirkung von Lernortkooperation und Ausbildungsqualität. *Journal of Technical Education*, 6 (1), 223–237, Online: www.journal-of-technical-education.de/index.php/joted/article/download/123/130 (13.12.2021)