

Kaufhold, Marisa [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]; Stratmann, Eva-Luzia [Hrsg.]; Höke, Stephanie [Hrsg.]

Betriebliches Bildungspersonal als Promotor betrieblicher Bildungsprozesse. Zur Legitimation und Konzeption berufsbegleitender Studienangebote

Bielefeld : wbv Publikation 2024, 235 S. - (Berufsbildung, Arbeit und Innovation; 76)



Quellenangabe/ Reference:

Kaufhold, Marisa [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]; Stratmann, Eva-Luzia [Hrsg.]; Höke, Stephanie [Hrsg.]: Betriebliches Bildungspersonal als Promotor betrieblicher Bildungsprozesse. Zur Legitimation und Konzeption berufsbegleitender Studienangebote. Bielefeld : wbv Publikation 2024, 235 S. - (Berufsbildung, Arbeit und Innovation; 76) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-302312 - DOI: 10.25656/01:30231; 10.2378/9783763972593

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-302312>

<https://doi.org/10.25656/01:30231>

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

<http://www.wbv.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

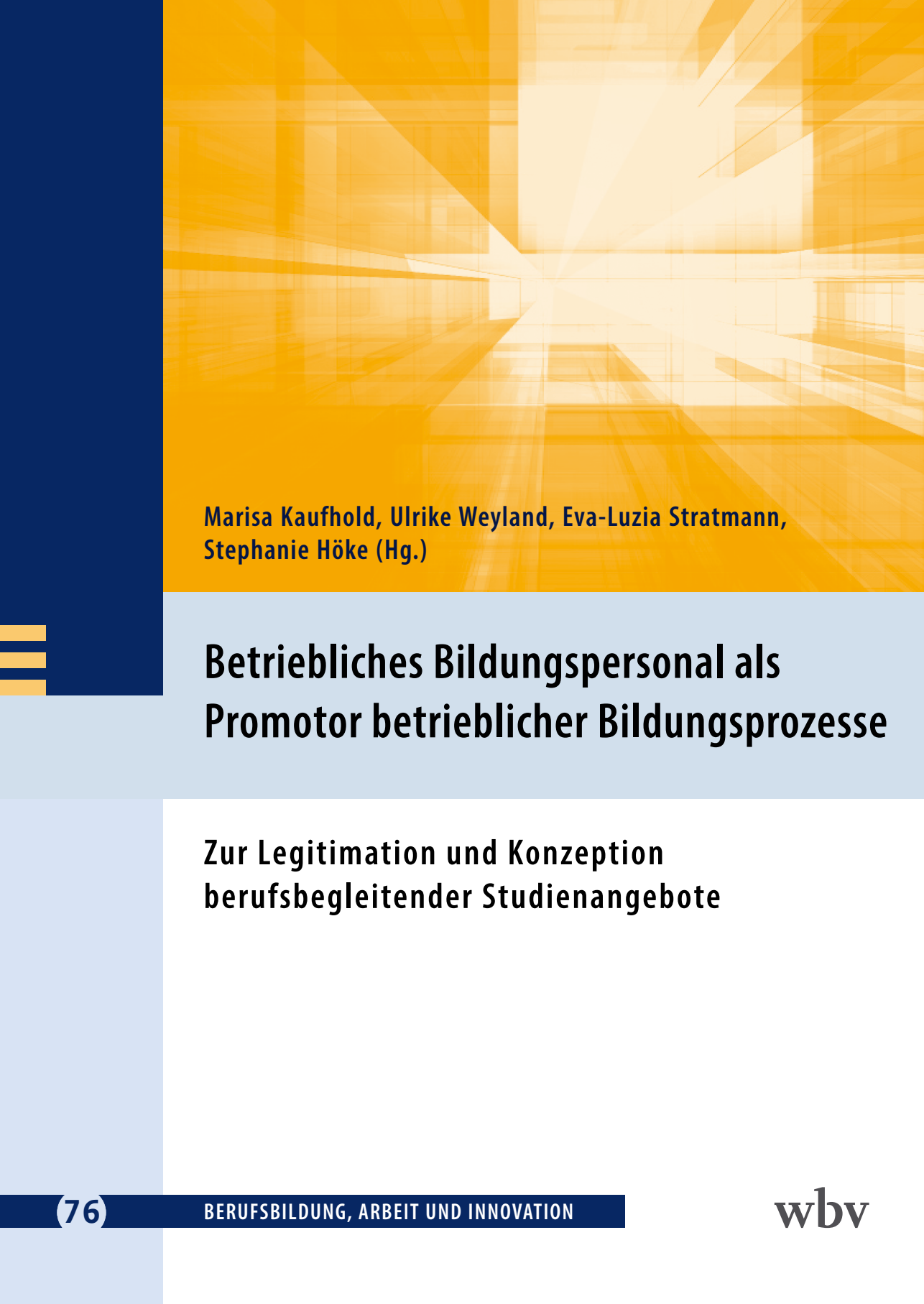
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



**Marisa Kaufhold, Ulrike Weyland, Eva-Luzia Stratmann,
Stephanie Höke (Hg.)**

Betriebliches Bildungspersonal als Promotor betrieblicher Bildungsprozesse

**Zur Legitimation und Konzeption
berufsbegleitender Studienangebote**

Betriebliches Bildungspersonal als Promotor betrieblicher Bildungsprozesse

Zur Legitimation und Konzeption
berufsbegleitender Studienangebote

Marisa Kaufhold, Ulrike Weyland, Eva-Luzia Stratmann,
Stephanie Höke (Hg.)

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungs-orientierte Forschung zu den Entwicklungen der beruflichen Bildungspraxis. Adressiert werden insbesondere berufliche Bildungs- und Arbeitsprozesse, Übergänge zwischen dem Schul- und Beschäftigungssystem sowie die Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals in schulischen, außerschulischen und betrieblichen Handlungsfeldern.

Hiermit leistet die Reihe einen Beitrag für den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs über aktuelle Entwicklungen und Innovationen. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist gegliedert in die **Hauptreihe** und in die Unterreihe **Dissertationen/Habilitationen**.

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Frieze

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof.in Dr.in Susan Seeber

Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Lars Windelband

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik
Professur Berufspädagogik

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Matthias Becker, Hannover
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof. Dr. Hans-Liudger Dienel, Berlin
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
- Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Bamberg
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Dietmar Heisler, Paderborn
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof.in Dr.in Karin Reiber, Esslingen
- Prof. Dr. Thomas Schröder, Dortmund
- Prof.in Dr.in Michaela Stock, Graz
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof. Dr. Thomas Vollmer, Hamburg

Weitere Informationen finden
Sie auf wbv.de/bai

**Marisa Kaufhold, Ulrike Weyland, Eva-Luzia Stratmann,
Stephanie Höke (Hg.)**

Betriebliches Bildungspersonal als Promotor betrieblicher Bildungsprozesse

**Zur Legitimation und Konzeption
berufsbegleitender Studienangebote**

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgeberinnen des Bandes.

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Hauptreihe, Band 76

2024 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: I72586
ISBN (Print): 978-3-7369-7258-6
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7259-3
DOI: 10.2378/9783763972593

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gbar seien.

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.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2021*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2021 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Freie Universität **Berlin** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE, **Bonn**) | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt** (TU Darmstadt) | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Universitätsbibliothek J. C. Senckenberg (Goethe-Universität **Frankfurt am Main**) | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitätsbibliothek **Hagen** | Martin-Luther-Universität **Halle-Wittenberg** | **Karlsruhe** Institute of Technology (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Koblenz-Landau** | Pädagogische Hochschule **Ludwigsburg** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Universitätsbibliothek **Magdeburg** | Carl von Ossietzky-Universität (Universität **Oldenburg**) | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb, **St. Wolfgang**) | **Vorarlberger** Landesbibliothek | Pädagogische Hochschule **Zürich**

Inhalt

1	Hintergrund und Anliegen des Projektes	11
	<i>Ulrike Weyland & Marisa Kaufhold</i>	
1.1	Zum Projektkontext HumanTec	11
1.2	Projektverlauf	13
1.3	Aufbau des Sammelbandes	15
1.4	Dank an Mitwirkende	16
	Literatur	17
2	Betriebliches Bildungspersonal – Einführung in den wissenschaftlichen Diskurs	21
	<i>Jan Harms & Ronja Preißler</i>	
2.1	Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit	21
2.1.1	Ausgangslage	21
2.1.2	Ausdifferenzierung und Konsequenzen zentraler Rahmenbedingungen	23
2.1.3	Implikationen für betriebliches Bildungspersonal	37
2.1.4	Fazit und Ausblick	40
	Literatur	41
	<i>Marisa Kaufhold & Ulrike Weyland</i>	
2.2	Zur Relevanz von betrieblichem Bildungspersonal im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit	51
2.2.1	Einführung	51
2.2.2	Zur begrifflichen und funktionalen Einordnung betrieblichen Bildungspersonals	52
2.2.3	Qualifizierungs- und Professionalisierungsbedarfe	59
2.2.4	Domänenspezifische Betrachtungen für den Gesundheitsbereich	67
2.2.5	Anforderungen und Handlungserfordernisse bezüglich der (Weiter-)Bildungsangebote für betriebliches Bildungspersonal	71
2.2.6	Fazit und Ausblick	73
	Literatur	75
3	Theoretische Bezüge und Befunde zur Ausgestaltung berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal – Projektkontext HumanTec	85
	<i>Jan Harms</i>	
3.1	Arbeitsaufgaben des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege – Projektstudie und ausgewählte Erkenntnisse	85
3.1.1	Ausgangslage	85

3.1.2	Spezifika der Pflegeausbildung	86
3.1.3	Betriebliches Bildungspersonal in der Pflege	88
3.1.4	Projektstudie zu Arbeitsaufgaben des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege	92
3.1.5	Implikationen für Studienangebote an betriebliches Bildungspersonal	103
	Literatur	105
<i>Marisa Kaufhold, Joscha Heinze & Ulrike Weyland</i>		
3.2	Arbeits- und Kompetenzanforderungen in Folge der Digitalisierung in der Pflege – Betriebliche Einzelfallstudien in der stationären Altenpflege .	110
3.2.1	Ausgangslage und Problemstellung	110
3.2.2	Digitalisierungsbezogene Entwicklungen und Diskurse	111
3.2.3	Betriebliche Einzelfallstudien in der stationären Altenpflege (Pilotstudie)	118
3.2.4	Implikationen für Studienangebote an betriebliches Bildungspersonal	124
3.2.5	Ausblick	125
	Literatur	126
<i>Meike Nienkötter, Ulrike Weyland & Stephanie Höke</i>		
3.3	Betriebliche Berufsorientierung als Gegenstand berufsbegleitender Studienangebote	132
3.3.1	Ausgangslage und Problemstellung	132
3.3.2	Theoretische Ansätze zur betrieblichen Berufsorientierung	135
3.3.3	Ausgewählte Befunde einer Interviewstudie zur Ausgestaltung der betrieblichen Berufsorientierung	137
3.3.4	Implikationen für ein berufsbegleitendes Weiterbildungsangebot an einer Hochschule	149
3.3.5	Ausblick	150
	Literatur	151
<i>Wilhelm Koschel</i>		
3.4	Gestaltung und Analyse digitaler Lehr-/Lernszenarien aus ermöglichungsdidaktischer Perspektive in berufsbegleitenden Studienangeboten	155
3.4.1	Einleitung	155
3.4.2	Theoretische Rahmung der Möglichkeitsdidaktik	156
3.4.3	Ermöglichungsdidaktik im Kontext des Blended Learning	160
3.4.4	Implikationen für die Gestaltung von Blended-Learning-Ansätzen .	171
3.4.5	Ausblick	172
	Literatur	174

4	Entwicklung und Erprobung	177
	<i>Ulrike Weyland, Marisa Kaufhold & Eva-Luzia Stratmann</i>	
4.1	Entwicklung und Erprobung der Studien- und Zertifikatsangebote	177
4.1.1	Orientierungspunkte zur Entwicklung der Studien- und Zertifikatsangebote	177
4.1.2	Erprobung ausgewählter Teile der Studien- und Zertifikatsangebote	180
	Literatur	184
	<i>Johannes Wiesweg</i>	
4.2	Zum Evaluationsansatz und Evaluationsergebnisse aus der Erprobung	186
4.2.1	Evaluation im Programmkontext	186
4.2.2	Evaluationsdesign	190
4.2.3	Ausgewählte Befunde	194
4.2.4	Reflexion des Evaluationsprozesses	208
	Literatur	209
5	Studien- und Zertifikatsangebote zur Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals	211
	<i>Marisa Kaufhold, Ulrike Weyland & Eva-Luzia Stratmann</i>	
5.1	Rahmende Merkmale der Studien- und Zertifikatsangebote	211
5.1.1	Adressat:innen und übergreifende Qualifikationsziele	211
5.1.2	Angebotsstrukturierende Merkmale	213
5.1.3	Flankierende Unterstützungsangebote für Lehrende und Lernende	215
	Literatur	218
	<i>Ulrike Weyland, Marisa Kaufhold & Eva-Luzia Stratmann</i>	
5.2	Zertifikatsangebote für betriebliches Bildungspersonal	220
5.2.1	Zielsetzungen und Zielgruppe der Zertifikatsangebote	220
5.2.2	Struktureller Aufbau der Zertifikatsangebote	220
5.2.3	Einblicke in das Angebotstableau der Zertifikatsangebote	221
	Literatur	230
	<i>Eva-Luzia Stratmann, Marisa Kaufhold & Ulrike Weyland</i>	
5.3	Das Masterprogramm Betriebliches Bildungsmanagement	231
5.3.1	Ziel und Zielgruppe	231
5.3.2	Inhaltliche Ausgestaltung und Zielstellungen des Masterprogramms	231
5.3.3	Strukturelle Merkmale und Verlauf des Masterprogramms	233
	Literatur	235

1 Hintergrund und Anliegen des Projektes

1.1 Zum Projektkontext HumanTec

ULRIKE WEYLAND & MARISA KAUFHOLD

Im Rahmen der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung nimmt das betriebliche Bildungspersonal, das auch als Promotor beruflicher Bildung betrachtet wird, eine zentrale Rolle ein (vgl. Kohl, Diettrich & Faßhauer 2021; Grollmann & Ulmer 2019; Sloane, Emmmler, Gössling u. a. 2018; Pätzold 2017; Sloane, Emmmler, Gössling u. a. 2018). Vor diesem Hintergrund wird seit Jahren diskutiert, welcher Qualifizierungs- und Professionalisierungsgrad angesichts der vielfältigen und komplexen Aufgaben des betrieblichen Bildungspersonals angemessen erscheint. In verschiedenen Studien wird dabei ein solcher Bedarf herausgestellt (vgl. Kapitel 2.2). Die diesbezüglichen Gründe lassen sich auf die Dynamiken und Entwicklungen in der betrieblichen Bildungsarbeit zurückführen, die auch die Arbeit des betrieblichen Bildungspersonals beeinflussen und verändern (vgl. Kapitel 2.1). Bislang für diese Zielgruppe vorliegende Bildungsangebote berücksichtigen bestehende Bedarfe nur bedingt und basieren in der Regel nicht auf empirischen Daten, die den proklamierten Qualifizierungs- und Professionalisierungsbedarf konkretisieren. Ebenso wird ein domänenspezifischer Blick auf das betriebliche Bildungspersonal bislang eher vernachlässigt, wobei mit Blick auf die Verschiedenheit der Berufsfelder durchaus Spezifika hinsichtlich der Anforderungen, Aufgaben und Rahmenbedingungen zu erwarten sind.

Das BMBF-Projekt HumanTec¹, ein Verbundprojekt zwischen der Fachhochschule Bielefeld (FH Bielefeld)² und der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU Münster)³, widmete sich diesem Themenfeld und verfolgte das Ziel, berufs begleitende Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal zu entwickeln. Für die Entwicklung und Gestaltung der Studienangebote ergaben sich zwei Zielperspektiven, die im Rahmen des Projektes besondere Beachtung erfuhren. Ein Schwerpunkt galt einer differenzierten und fokussierten Auseinandersetzung mit dem betrieblichen Bildungspersonal als Zielgruppe, um eine möglichst fundierte und bedarfsgerechte inhaltliche Ausgestaltung der Studienangebote gewährleisten zu können. Dazu wurden im Rahmen des Projektes gezielt empirische Zugänge gewählt und einzelne Studien umgesetzt (vgl. Kapitel 3). Der zweite Schwerpunkt richtete sich auf die organisatorische und strukturelle Gestaltung der berufs begleitenden Angebote, um so einerseits an die vorhandenen Erfahrungen der Personen anknüpfen zu können (hochschuldidaktische Aspekte) und andererseits die besonderen Lebenslagen der Studierenden (z. B. Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben) und den damit verbundenen An-

1 Das Projekt wurde in zwei Förderphasen umgesetzt (1. Förderphase: 2014 – 2018; 2. Förderphase: 2018 – 2020).

2 Die Fachhochschule Bielefeld wurde am 19.04.2023 in Hochschule Bielefeld (HSBI) umbenannt.

3 Die Westfälische Wilhelms-Universität Münster wurde am 01.10.2023 in Universität Münster umbenannt.

spruch nach Flexibilität angemessen zu berücksichtigen. Die Arbeiten erfolgten zum Teil unter einem domänenspezifischen Blick auf den Gesundheitsbereich, wobei die Pflegeberufe im Fokus standen. Aufgrund der rechtlichen und strukturellen Besonderheiten hinsichtlich der Bildungswege im Gesundheitsbereich (vgl. Weyland 2022, 2020) sind domänenspezifische Betrachtungen mit Blick auf spezifische Anforderungen und Rahmenbedingungen für das Bildungspersonal von besonderer Relevanz.

Die Umsetzung des Vorhabens, betriebliches Bildungspersonal in seinem Qualifizierungsprozess zu unterstützen, erfolgte über die BMBF-Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“⁴, welche u. a. auf die Konzeptentwicklung für berufsbegleitendes Studieren und lebenslanges wissenschaftliches Lernen sowie auf die Förderung einer engeren Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung abzielte (vgl. Wolter, Banscherus, Kamm 2016; Hanft, Brinkmann, Kretschmer u. a. 2016; Cendon, Elsholz, Speck u. a. 2020). Bereits seit geraumer Zeit wird zudem von bildungspolitischer und hochschulpolitischer Seite gefordert, mit der Entwicklung entsprechender Konzepte die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit, Familie und akademischer Qualifizierung zu fördern (vgl. Hochschulrektorenkonferenz [HRK] 2012, S. 2; BMBF 2014, S. 16). Die Hochschulen sind angehalten, *Angebote zum lebenslangen und berufsbegleitenden Lernen* zu entwickeln, um dem veränderten Bildungsverhalten mit stärker individualisierten Bildungs- und Berufsbiografien und den sich wandelnden Qualifikationsbedarfen der Beschäftigten gerecht werden zu können (vgl. Wissenschaftsrat [WR] 2006, S. 65 f.; 2019, S. 74 f.). Die Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zielt damit insbesondere auf Personengruppen ab, die bislang weniger an Hochschulen vertreten waren, wie beispielsweise Berufstätige oder Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Cendon, Elsholz, Speck u. a. 2020).

Mit dem betrieblichen Bildungspersonal wird eine Personengruppe angesprochen, die überwiegend bereits beruflich tätig ist und durch unterschiedliche formale Abschlüsse, heterogene fachliche Vorkenntnisse sowie differente Teilnahmemotive und Verwertungsperspektiven gekennzeichnet ist (vgl. Wolter, Banscherus & Kamm 2016; Hanft, Brinkmann, Kretschmer u. a. 2016). Die Zielgruppe dürfte demnach durch vielfältige eigene Erfahrungen im Sinne eines „(berufs-)biografischen Rucksacks“ geprägt sein, die im Rahmen von Bildungsangeboten didaktisch sinnvoll aufzugreifen wären. Aufgrund dieser zielgruppenspezifischen Besonderheiten (vgl. Kapitel 2.2) bieten berufsbegleitende Studienangebote auf unterschiedlichem Level (Zertifikat vs. Master) gute Möglichkeiten, die Bedarfe der heterogenen Zielgruppe entsprechend zu berücksichtigen. Neben der inhaltlichen Ausgestaltung der Studienangebote resultiert hieraus ein besonderer Anspruch an die Gestaltung der Lehr-Lernarrangements, u. a. was die sogenannte „Verzahnung“ bzw. Relationierung von Theorie und beruflicher Praxis betrifft (vgl. Pellert 2016). Gerade für das vorhandene berufliche Erfahrungspotenzial der Zielgruppe gilt es, dieses aus einer hochschuldidaktischen Perspektive heraus aufzugreifen und mit dem in den anvisierten Studienangeboten zu erwerbenden wissenschaftlichen Wissen in Bezug zu setzen.

4 In diesem Sammelband erfolgt aufgrund der Ausrichtung auf die Thematik Betriebliches Bildungspersonal keine differenzierte gegenstandsbezogene Betrachtung des Themenkomplexes wissenschaftliche Weiterbildung.

Neben den bereits benannten Zielsetzungen wird mit der Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ebenso das Ziel verfolgt, die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen zu stärken, der u. a. die Aufgabe zugesprochen wird, eine Brücke zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu schlagen und entlang der Idee des „lebenslangen Lernens“ neue Zielgruppen zu erreichen (vgl. Lehmann 2020). Das Ziel, wissenschaftliche Weiterbildung zu stärken und auszubauen, ist sowohl in den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz (vgl. HRK 2021) und des Wissenschaftsrates (vgl. WR 2019) als auch in der Nationalen Weiterbildungsstrategie (vgl. BMAS 2022, S. 11) ausgewiesen. Die Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung nimmt, im Vergleich zu Weiterbildung insgesamt, trotz der vielfältigen Bemühungen bislang nur einen Anteil von etwa 3 Prozent ein (vgl. Christ, Koscheck, Martin u. a. 2020, S. 48) und wird in den Hochschulen im Vergleich zu Forschung sowie Studium und Lehre immer noch nachrangig behandelt (vgl. WR 2019; HRK 2021).

Auch das Projekt HumanTec zielte auf die Stärkung wissenschaftlicher Weiterbildung ab. Die diesbezüglichen projektbezogenen Arbeiten waren von den jeweils unterschiedlichen hochschulinternen Rahmenbedingungen geprägt. So hat sich die wissenschaftliche Weiterbildung an der Fachhochschule Bielefeld zu Projektbeginn vor allem durch ein breit gefächertes Angebot an berufsbegleitenden Verbundstudiengängen ausgezeichnet, wohingegen mit der ausgegründeten WWU Weiterbildung gGmbH der WWU Münster⁵ bereits etablierte Strukturen mit einem vielfältigen Bildungsangebot existierten. Während der Projektlaufzeit und über beide Förderphasen hinweg wurde die Thematik an der Fachhochschule Bielefeld weiterentwickelt und konnte gestärkt werden, insbesondere durch die Einführung von Zertifikatsangeboten im Gesundheitsbereich. In Münster konnten durch das Projekt neue Themenfelder, wie beispielsweise die betriebliche Berufsorientierung, für die wissenschaftliche Weiterbildung erschlossen werden.

1.2 Projektverlauf

Das Projekt wurde in der Zeit von 2014 bis 2020 in zwei aufeinanderfolgenden Förderphasen bearbeitet.

Die erste Projektphase (2014 bis 2018) war durch eine umfangreiche Bedarfsanalyse geprägt, die die benannten Zielperspektiven in den Blick nahm und sich mit der inhaltlichen Ausgestaltung der Studienangebote und den Aspekten hinsichtlich der strukturellen Gestaltung sowie der erforderlichen Unterstützung solcher Studienangebote befasste (vgl. Kaufhold, Weyland, Klemme u. a. 2017). Die inhaltliche Auseinandersetzung fokussierte das betriebliche Bildungspersonal mit dem Ziel, die Bedarfe in Bezug auf ein Studienangebot besser charakterisieren zu können. Dies erfolgte anhand einer Literatur- und Studienanalyse, eines Expertenworkshops sowie einer Onlinebefragung von Expert:innen und Verantwortlichen aus dem Berufsfeld, die zu

5 Die WWU Weiterbildung gGmbH der WWU Münster wurde zum 01.10.2023 in Universität Münster Professional School umbenannt.

Qualifizierungsbedarfen und Formaten befragt wurden (vgl. Kaufhold, Weyland, Klemme u. a. 2017; Kaufhold, Weyland, Harms u. a. 2017). Ein weiterer inhaltlicher Betrachtungsschwerpunkt befasste sich mit den Schnittstellen zwischen Humandienstleistungen und Technik. Dies erfolgte vor dem Hintergrund einer notwendigen fachwissenschaftlichen Qualifizierung betrieblichen Bildungspersonals, sodass im Rahmen von Recherchearbeiten, Hospitationen in beruflichen Handlungsfeldern sowie Interviews mit Expert:innen aktuelle technische Entwicklungen und Produkte identifiziert und Akteure, Einsatzfelder sowie Ziele des Einsatzes moderner Technologien im Gesundheitswesen herausgearbeitet wurden. Darüber hinaus erfolgte eine erste Auseinandersetzung mit den an den Schnittstellen erforderlichen allgemeinen Kompetenzanforderungen der Beschäftigten (vgl. Kaufhold, Weyland, Klemme u. a. 2017; Malchus, Heinze, Kaufhold u. a. 2019; Malchus, Heinze, Kaufhold u. a. 2017). In dieser ersten Förderphase erfolgte eine Erprobung der bis dahin entwickelten Angebote, wobei der Fokus bei der Ausgestaltung und Evaluation auf das Format, die Erreichbarkeit der Zielgruppe und die Angemessenheit der Inhalte gerichtet war (vgl. Kaufhold, Brünger, Harms u. a. 2018).

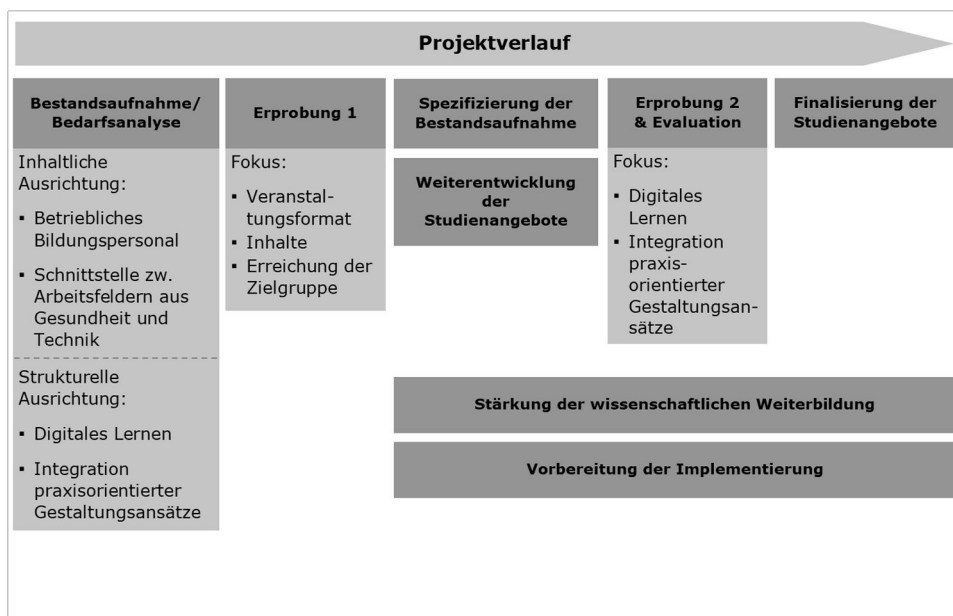


Abbildung 1: Projektverlauf HumanTec

Die Auseinandersetzung mit der inhaltlichen und strukturellen Gestaltung etwaiger Studienangebote wurde in einer zweiten Förderphase des Projektes (2018–2020) vertieft. Bezüglich des betrieblichen Bildungspersonals wurde die Perspektive des operativen Bildungspersonals in den Fokus gerückt und dessen konkrete beruflichen Aufgaben wurden in den Blick genommen. Dies erfolgte unter einer domänenspezifischen Betrachtung am Beispiel der Pflegeberufe (vgl. Kapitel 3.1). In Bezug auf den Einsatz

von Technik im Gesundheitsbereich richtete sich ein weiteres Augenmerk auf den Einsatz digitaler Technologien. Im Interesse der Betrachtung standen hier vor allem die aus dem Einsatz digitaler Technologien resultierenden Konsequenzen für die beruflichen Arbeitsprozesse und die Kompetenzanforderungen der Beschäftigten (vgl. Kapitel 3.2). Darüber hinaus wurde der inhaltliche Schwerpunkt betriebliche Berufsorientierung aufgenommen, der sich als zukünftig wichtiger werdendes Aufgabenfeld für betriebliches Bildungspersonals herauskristallisierte (vgl. Kapitel 3.3).

Hinsichtlich der organisatorischen und strukturellen Gestaltungsaspekte berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten digitalen Lernens (vgl. Kapitel 3.4) sowie mit der Ausgestaltung des Studienformats (vgl. Kapitel 5). Im zweiten Förderzeitraum wurden diese Aspekte weiterentwickelt und zielgerichtet in der Studienangebotsentwicklung berücksichtigt. Ausgewählte Studienangebote wurden erprobt und evaluiert, wobei u. a. die Umsetzung der benannten Gestaltungsaspekte digitales Lernen und Praxisorientierung im Fokus stand (vgl. Kapitel 4). Auch in dieser Förderphase wurden die Weiterentwicklungen der Studienangebote erprobt. Der Fokus lag dabei sowohl auf der Weiterentwicklung der Angebote als auch auf der Evaluation von übergeordneten Gestaltungselementen, wie dem digitalem Lernen und der Integration praxisorientierter Gestaltungsansätze (vgl. Kapitel 4.2).

1.3 Aufbau des Sammelbandes

Im Rahmen dieses Herausgeberwerkes werden die zentralen Erkenntnisse und Ergebnisse des Projektes HumanTec präsentiert. Dabei richtet sich der Blick zunächst auf die betriebliche Bildungsarbeit und auf dort stattfindende Veränderungsprozesse (vgl. Kapitel 2.1). Hieran schließt sich eine einführende Standortbestimmung zum betrieblichen Bildungspersonal unter Berücksichtigung der domänenspezifischen Perspektive auf den Gesundheitsbereich an (vgl. Kapitel 2.2).

Im dritten Kapitel werden spezifische Aspekte hinsichtlich der inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung von berufsbegleitenden Studienangeboten aufgegriffen und neben theoretischen Bezügen auch empirische Befunde aus der Projektarbeit dargestellt. Im ersten Unterkapitel (vgl. Kapitel 3.1) erfolgt eine Auseinandersetzung mit Arbeitsaufgaben des Bildungspersonals in der Pflege. Das nachfolgende Kapitel berücksichtigt ebenfalls domänenspezifische Besonderheiten und setzt sich dabei mit digitalisierungsbedingten Veränderungen von Arbeit sowie damit einhergehenden Kompetenzanforderungen in der Pflege auseinander. Anhand der Erkenntnisse der im Projekt umgesetzten pilotierten betrieblichen Einzelfallstudien in der stationären Altenpflege werden digitalisierungsbedingte Entwicklungen sowie veränderte Kompetenzanforderungen an Pflegekräfte verdeutlicht. Diese spezifischen Erkenntnisse sind für die Gestaltung von Bildungsangeboten für das betriebliche Bildungspersonal relevant, wenn es darum geht, dieses zu befähigen, Bildungsangebote vor dem Hinter-

grund aktueller Entwicklungen in Arbeitsprozessen und damit verbundenen Kompetenzanforderungen zu entwickeln.

Ein für betriebliches Bildungspersonal relevanter werdendes Themenfeld ist die betriebliche Berufsorientierung, die Gegenstand des Kapitels 3.3 ist. Im Rahmen des Beitrags werden neben einer theoretischen Verortung des Themenfeldes die Ergebnisse einer im Projekt umgesetzten qualitativen Studie mit Personalverantwortlichen verschiedener Unternehmen und Einrichtungen zur Umsetzung betrieblicher Berufsorientierung in der betrieblichen Praxis präsentiert.

Das Kapitel 3.4 widmet sich der Gestaltung berufsbegleitender Studienangebote und setzt dabei den Fokus auf digitale Lehr-/Lernszenarien und deren Potenziale im Hinblick auf die Lernenden in berufsbegleitenden Studienangeboten. Die Ausführungen erfolgen dabei unter Einordnung und Berücksichtigung der Annahmen und Gestaltungsaspekte der Ermöglichungsdidaktik.

Die Entwicklung wie auch eine erste Erprobung der im Projektkontext entwickelten Studienangebote sind Gegenstand von Kapitel 4. Die für die Entwicklung zugrunde gelegten Leitprinzipien sowie damit verbundene Konsequenzen werden in Kapitel 4.1 dargestellt. Des Weiteren wird dargelegt, welche Aspekte der entwickelten Angebote unter welcher Zielsetzung mit interessierten Studierenden erstmalig umgesetzt wurden. Diese erste Umsetzung erfolgte mit dem Ziel, erste Erfahrungen mit einem akademisch ausgerichteten Bildungsangebot für die Zielgruppe zu sammeln, und wurde einer formativen Evaluation unterzogen. Der entwickelte Evaluationsansatz sowie die Ergebnisse der Evaluation sind Gegenstand des Kapitels 4.2.

Das abschließende fünfte Kapitel stellt die im Rahmen des Projektes entstandenen Studien- und Zertifikatsangebote final dar. Die Ausführungen sind dabei unterteilt in rahmende Merkmale (vgl. Kapitel 5.1), die Zertifikatsangebote (vgl. Kapitel 5.2) und das entstandene Masterprogramm (vgl. Kapitel 5.3).

1.4 Dank an Mitwirkende

Die Projektarbeit wurde durch eine Vielzahl an Kooperationspartner:innen aus unterschiedlichen Bereichen unterstützt, die u. a. den Feldzugang für die empirischen Erhebungen bereiteten, sich selbst an den Erhebungen beteiligten und als konstruktive Diskussionspartner:innen zur Verfügung standen. Diese Form der partizipativen Zusammenarbeit war eine wertvolle Stütze im Rahmen des Projektes, für die wir uns auch an dieser Stelle ganz besonders bedanken. Unser herzlicher Dank gilt auch den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Projektes, die mit ihrem fachlichen Interesse und besonderem Engagement für die betriebliche Bildungsarbeit die Umsetzung des Projektes ermöglicht haben. Im Rahmen der Erprobung der Studienangebote haben wir an den beteiligten Hochschulen neue Wege beschritten, die auch auf administrativer Seite einige Herausforderungen mit sich brachten. An dieser Stelle gilt unser Dank den Mitarbeitenden der Verwaltung für die Bereitschaft zur kontinuierlichen Unterstützung und Mitwirkung. Und nicht zuletzt möchten wir den interessierten Teilneh-

menden der Erprobungsangebote danken, die durch ihre aktive Mitarbeit in den Veranstaltungen und ihr konstruktives Feedback im Rahmen der Evaluation wichtige Impulse für die finale Ausrichtung der Studienangebote gegeben haben.

Ulrike Weyland & Marisa Kaufhold

Literatur

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (2022). *Nationale Weiterbildungsstrategie. Gemeinsam für ein Jahrzehnt der Weiterbildung – Aufbruch in die Weiterbildungsrepublik*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nws_strategiepapier_barrierefrei_de.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff am: 03.07.2023).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2014). *Berufsbildungsbericht 2014*. Bonn.
- Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann U. & Nickel, S. (Hg.) (2020). *Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen*. (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“) Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:19035>
- Christ, J., Koschek, St., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2020). *Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. Bonn. Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügung unter <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16685> (Zugriff am: 03.07.2023).
- Diettrich, A. (2013). Neue Anforderungen, neue Zielgruppen. Funktionserweiterung des betrieblichen Bildungspersonals. In G. Niedermair (Hg.), *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven*. Linz: Trauner. S. 219–234.
- Grollmann, P. & Ulmer, P. (2019). Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 533–545. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_41
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 2. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14023>
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.) (2012). *Durchlässigkeit und Diversität: Chancen erkennen – Vielfalt gestalten*. Bonn: nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Broschuere-Diversitaet.pdf> (Zugriff am: 03.07.2023).

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.) (2021). *Neue Möglichkeiten schaffen und nutzen: Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Empfehlungen der 32. Mitgliederversammlung der HRK am 16. November in Stuttgart. Verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-07-Weiterbildung/2021-11-16_HRK-MV-Empfehlung_wissenschaftliche_Weiterbildung.pdf (Zugriff am: 03.07.2023).
- Kaufhold, M., Weyland, U., Klemme, B., Kordisch, T., Heinze, J. & Malchus, K. (2017). Bedarfsanalyse zur Schwerpunktrichtung HumanTec. In M. Kaufhold, U. Weyland, B. Klemme & T. Kordisch (Hg.), *Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich (HumanTec) – Ergebnisse der Bedarfsanalyse und Darstellung der Studienangebote*. Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld. Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 41. S. 160–216. Verfügbar unter <https://www.fh-bielefeld.de/multimedia/Fachbereiche/Wirtschaft+und+Gesundheit/Bereich+Pflege+und+Gesundheit+ORIGINAL/Berichte/bericht41.pdf> (Zugriff am: 03.07.2023).
- Kaufhold, M., Weyland, U., Harms, J. & Stratmann, E.-L. (2017). Bedarfsanalyse zum betrieblichen Bildungspersonal. In M. Kaufhold, U. Weyland, B. Klemme & T. Kordisch (Hg.), *Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich (HumanTec)*. Ergebnisse der Bedarfsanalyse und Darstellung der Studienangebote. Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld. Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 41. S. 7–159. Verfügbar unter <https://www.fh-bielefeld.de/multimedia/Fachbereiche/Wirtschaft+und+Gesundheit/Bereich+Pflege+und+Gesundheit+ORIGINAL/Berichte/bericht41.pdf> (Zugriff am: 03.07.2023).
- Kaufhold, M., Brünger, M., Harms, J., Malchus, K., Trompetter, E. & Wiesweg, J. (2018). *Bericht zur Evaluation der erprobten Weiterbildungsangebote im Projekt HumanTec. Fachhochschule Bielefeld*. Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld. Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 44. Verfügbar unter <https://www.fh-bielefeld.de/multimedia/Fachbereiche/Wirtschaft+und+Gesundheit/Bereich+Pflege+und+Gesundheit+ORIGINAL/Berichte/Bericht44.pdf> (Zugriff am: 03.07.2023).
- Kohl, M., Diettrich, A. & Faßhauer, U. (Hg.) (2021). Betriebliches Lernen gestalten – Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das betriebliche Bildungspersonal. In M. Kohl, A. Diettrich & U. Faßhauer (Hg.), *„Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten: Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. S. 17–33. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-0918-6>
- Lehmann, B. (2020). Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 79–98. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>
- Malchus, K., Heinze, J., Kaufhold, M., Klemme, B. & Kordisch, T. (2019). Qualifizierung im Kontext technologischer Entwicklungen. In B. Klemme, U. Weyland & J. Harms (Hg.), *Praktische Ausbildung in der Physiotherapie*. Stuttgart: Thieme Verlag. S. 138–142.

- Malchus, K., Heinze, J., Kaufhold, M., Klemme, B. & Kordisch, T. (2017). Hochschulische Bildungsangebote als Reaktion auf vermehrten Einsatz von Gesundheitstechnologien. Ein Ansatz des Projekts „HumanTec“. *Therapie Lernen*, 6 (1), S. 24–29.
- Pätzold, G. (2017). *Betriebliches Bildungspersonal: Stärkung seines professionellen pädagogischen Handelns*. Baltmannsweiler: SVH.
- Pellert, A. (2016). Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In E. Cendon, A. Mörrth & A. Pellert (Hg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 3. Münster, New York: Waxmann. S. 69–85. <https://doi.org/10.25656/01:14544>
- Sloane, P. F. E., Emmeler, T., Gössling, B. & Hagemeyer, D. (2018). *Berufsbildung 4.0: Qualifizierung des pädagogischen Personals als Erfolgsfaktor beruflicher Bildung in der digitalisierten Arbeitswelt*. Detmold: Eusl-Verlag.
- Weyland, U. (2020). „Blickpunkt: Gesundheitsberufe.“ *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116 (3), S. 337–359. <https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0015>
- Weyland, U. (2022). Schulisches Bildungspersonal in den Gesundheitsberufen im Lichte aktueller Problemlagen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 118 (1), S. 3–22. <https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0001>
- Wissenschaftsrat (2006). *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem*. Berlin: Wissenschaftsrat. Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.html> (Zugriff am: 03.07.2023).
- Wissenschaftsrat (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens*. Berlin: Wissenschaftsrat. Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.html> (Zugriff am: 03.07.2023).
- Wolter, A., Banscherus, U., Kamm, C. (Hg.) (2016). *Zielgruppen Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14543>

2 Betriebliches Bildungspersonal – Einführung in den wissenschaftlichen Diskurs

2.1 Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit

JAN HARMS & RONJA PREIßLER

2.1.1 Ausgangslage

Betrieblicher Bildungsarbeit, verstanden als Summe aller Qualifizierungs-, Kompetenzentwicklungs- und Berufsbildungsmaßnahmen, die unmittelbar in Betrieben und Unternehmen stattfinden bzw. von diesen durchgeführt, veranlasst oder verantwortet werden (vgl. Dehnbostel 2015, S.2, 2022, S.1), wird hinsichtlich der Kompetenzentwicklung und der beruflichen Sozialisation Auszubildender und Beschäftigter allgemein ein hoher Stellenwert attestiert. Dieser begründet sich insbesondere daraus, dass berufliche Kompetenzentwicklung und Sozialisation auf einen direkten Bezug zu realen Arbeitsumgebungen und in diesen erworbenen Erfahrungen angewiesen sind und sich allein über formale Bildungsarrangements abseits der Berufsrealität nur schwer realisieren lassen. Dieser Befund gilt umso mehr in einer sich immer schneller wandelnden Berufs- und Arbeitswelt (vgl. Korge, Longmuß, Höhne u. a. 2021, S.4; Diettrich, Faßhauer & Kohl 2021, S.18). Dabei ist betriebliche Bildungsarbeit vielfältigen Bedingungen und Entwicklungen ausgesetzt, welche diese in unterschiedlicher Weise beeinflussen, rahmen, leiten und ggf. auch limitieren (vgl. Diettrich, Faßhauer & Kohl 2021, S.19). Diese Bedingungen und Entwicklungen, im Kontext dieses Beitrags als Rahmenbedingungen bzw. Rahmenbedingungskomplexe bezeichnet, wurden von Pätzold und Drees bereits Ende der 1980er-Jahre thematisiert und als „komplex, disparat und dynamisch“ gekennzeichnet (Pätzold & Drees 1989, S.32). Dieser Befund dürfte auch heute, über 30 Jahre später, nichts an Aktualität eingebüßt haben. Im Gegenteil: Im Zuge des immer rasanter verlaufenden Wandels von Gesellschaft und Arbeitswelt (vgl. Fritz & Tomaschek 2016, S.7) kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere die attestierte Dynamik seither noch einmal zugenommen hat, was auch die bis in die Gegenwart anhaltende Diskussion um Polyvalenzanforderungen und neue Rollen des betrieblichen Bildungspersonals zeigt (vgl. Bahl & Diettrich 2008; Diettrich 2009; Wagner 2012; Meyer & Baumhauer 2018). Im Rahmen dieser Diskussion wird angeführt, dass technologische, ökonomische und gesellschaftliche Entwicklungen zu immer weiterführenden Veränderungen der Arbeitsstrukturen und Arbeitsprozesse und damit auch der Anforderungen an die Beschäftigten führen. Gerade die Veränderungen der Arbeitsstrukturen und Arbeitsprozesse haben in jüngerer Zeit durch den Prozess der Digitalisierung von Arbeit und die digitale Transformation von Arbeitsprozessen (Stichwort „Arbeit 4.0“, vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017)) nochmals einen enormen Dynamisierungsschub erfahren. Hinzu kom-

men Veränderungen der individuellen Eigenschaften der Beschäftigten und ihrer Ansprüche an Arbeit (z. B. individuelle Selbstverwirklichungsansprüche an Arbeit, subjektive Wertorientierungen und eine veränderte Balance zwischen Arbeit und Privatleben), die u. a. aus den Auswirkungen demografischer Veränderungen sowie der Tendenz gesellschaftlicher Individualisierung und einer damit einhergehenden Subjektivierung von Arbeit (vgl. Beck 1986; Molzberger 2013; Büchter 2020) hervorgehen.

Auf berufsbildungspolitischer Ebene haben diese und weitere Entwicklungen bereits in den 1990er-Jahren zu einer Neujustierung der Zielstellungen beruflicher und damit auch betrieblicher Bildung geführt, die seitdem insbesondere auf den Erwerb umfassender beruflicher Handlungskompetenz ausgerichtet sind. Diese Zielstellung, exemplarisch dargelegt in der Handreichung der Kultusministerkonferenz für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 1996 i. d. F. v. 2021, S. 14 ff.), geht über die bloße Beherrschung beruflicher Aufgaben hinaus und beinhaltet auch die Herausbildung reflexiver Handlungskompetenz, welche als Voraussetzung für das Agieren in sich wandelnden Arbeitskontexten und eine verantwortliche und kritische Mitgestaltung beruflicher und gesellschaftlicher Verhältnisse gilt.

Die an dieser Stelle kurz skizzierten Entwicklungen können als Wandel der Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit aufgefasst werden. Sie nehmen Einfluss auf die Ausgestaltung der beruflichen Bildungsarbeit in den Unternehmen und Betrieben und somit auch – mittelbar wie unmittelbar – auf die Arbeit des betrieblichen Bildungspersonals (vgl. Diettrich 2013, S. 221). Dabei kann jedoch nicht von einer linearen Wirkungskette ausgegangen werden, bei der einzelne Entwicklungen zu klar abgrenzbaren und isoliert analysierbaren Auswirkungen auf die Arbeit und Aufgaben des betrieblichen Bildungspersonals führen. Vielmehr beeinflussen, bedingen und verstärken sich unterschiedliche Entwicklungstendenzen wechselseitig (vgl. Longmuß, Korge, Bauer u. a. 2021, S. VII) und sind bezüglich ihrer Auswirkungen, aber auch ihrer Korrelationen und Kausalitäten, oftmals nur schwer gegeneinander abzugrenzen, sodass diese Entwicklungen im Folgenden in Form übergeordneter Rahmenbedingungskomplexe dargestellt werden, die sich aus unterschiedlichen Entwicklungssträngen konstituieren.

Mit dem Ziel einer ordnenden Bestandsaufnahme werden im Verlauf dieses Beitrags zunächst wesentliche Rahmenbedingungskomplexe betrieblicher Bildungsarbeit mit den sie determinierenden Entwicklungssträngen dargestellt und mögliche Auswirkungen auf die betriebliche Bildungsarbeit skizziert (vgl. Abschnitt 2.1.2). Die Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit können jedoch je nach betrachteter Domäne different ausgeprägt sein. Vor dem Projekthintergrund (vgl. Kapitel 1) wird am Beispiel der Gesundheitsfachberufe verdeutlicht, welche Bedeutung domänenspezifische Besonderheiten haben und wie diese die betriebliche Bildungsarbeit beeinflussen. Dazu wird am Ende eines jeden Rahmenbedingungskomplexes jeweils ein besonderer Fokus auf die spezifische Situation in den Gesundheitsfachberufen gerichtet. Im Anschluss daran werden Implikationen der Entwicklungen innerhalb dieser Komplexe für betriebliches Bildungspersonal dargelegt und ein Professionalisierungsbedarf des

betrieblichen Bildungspersonals abgeleitet (vgl. Abschnitt 2.1.3). Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf notwendige Bedingungen für eine Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit (vgl. Abschnitt 2.1.4).

2.1.2 Ausdifferenzierung und Konsequenzen zentraler Rahmenbedingungen

Rahmenbedingungen kennzeichnen im Kontext dieses Beitrags den Möglichkeitsraum betrieblicher Bildungsarbeit und nehmen Einfluss auf deren Potenziale, Grenzen und Ausgestaltung. In der nachfolgenden Darstellung werden Entwicklungsstränge aufgegriffen, die im berufs- und betriebspädagogischen Diskurs immer wieder als bedeutsame Einflussfaktoren auf betriebliche Bildungsarbeit herausgestellt werden (vgl. Diettrich 2009, 2013; Blötz & Hermann 2010; Brater 2011; Ulmer, Weiß & Zöllner 2012; Faßhauer & Severing 2016; Faßhauer 2017; Kaufhold, Weyland, Harms u. a. 2017). Im Sinne des Versuchs einer Systematisierung werden diese Entwicklungsstränge zu folgenden Rahmenbedingungskomplexen zusammengefasst bzw. unter diese subsummiert:

- Wandel von Arbeitsstrukturen und Arbeitsprozessen (2.1.2.1)
- Zielgruppen beruflich-betrieblicher Bildungsarbeit (2.1.2.2)
- Zielstellungen beruflich-betrieblicher Bildung (2.1.2.3)
- Branchenbezogene und betriebliche Einflüsse (2.1.2.4)
- Spannungsfeld gesellschaftlicher, ökonomischer und individueller Ansprüche (2.1.2.5)

In den folgenden Abschnitten werden die Rahmenbedingungen und deren Auswirkungen auf das betriebliche Bildungspersonal zunächst domänenübergreifend erörtert, bevor am Ende eines jeden Rahmenbedingungskomplexes spezifische Aspekte hinsichtlich der Gesundheitsfachberufe thematisiert werden.

2.1.2.1 Wandel von Arbeitsstrukturen und Arbeitsprozessen

Wie bereits angedeutet sind die in der betrieblichen Realität vorfindlichen Arbeitsstrukturen und Arbeitsprozesse ein wichtiger Bezugspunkt für die betriebliche Bildungsarbeit. Sie stellen eine zentrale Rahmenbedingung für das Handeln des betrieblichen Bildungspersonals dar. Im berufspädagogischen und arbeitswissenschaftlichen Diskurs wird bereits seit längerer Zeit darauf verwiesen, dass sich die Arbeitswelt aufgrund sich wechselseitig beeinflussender sogenannter „Megatrends“, wie etwa dem demografischen Wandel, der Tertiarisierung der Wirtschaft, einer fortschreitenden Globalisierung oder technologischer Entwicklungen und Innovationen, verändert (vgl. Dehnbostel 2022, S. 13; Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017, S. 18 ff.). Um vor dem Hintergrund dieser Veränderungen im globalen Wettbewerb bestehen und in diesem Zuge etwa kurze Innovationszyklen, eine hohe Kundenorientierung und qualitativ hochwertige Produkte gewährleisten zu können, ließ sich während der letzten Jahrzehnte bei vielen Unternehmen ein Wandel von funktions- bzw. berufsorientierten zu prozess- und projektorientierten Unternehmens- und Arbeitsorganisationsfor-

men beobachten, der sich verstärkt durch dezentrale, partizipative und agile Organisationsstrukturen auszeichnet (vgl. Dehnbostel 2022, S. 14).

In jüngerer Zeit wird ein Haupttreiber derartiger Veränderungen in der Digitalisierung gesehen. Als sektor- und berufsfeldübergreifendes Charakteristikum von Digitalisierung und digitaler Transformation wird eine informationstechnische Vernetzung von Arbeits- und Geschäftsprozessen entlang der Wertschöpfungsketten angeführt, im Rahmen derer sowohl Subjekte als auch technische Systeme (Objekte) Daten generieren, verarbeiten, analysieren und in Echtzeit austauschen (vgl. Schwahn, Mai & Braig 2018, S. 34; Kohl 2019, S. 1; Schad-Dankwart & Achtenhagen 2020, S. 16; Dehnbostel 2022, S. 15). Damit einhergehende Entwicklungen tangieren gleich mehrere Dimensionen von Arbeit: Arbeitsorganisation, Arbeitstätigkeit, Arbeitsräume und Beschäftigungsformen, Qualifikationsanforderungen sowie Lern- und Arbeitsmittel (vgl. Zinn 2017, S. 167). Der Einsatz digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien eröffnet den Unternehmen einerseits neue Möglichkeiten der Automatisierung, Standardisierung, Vernetzung, Flexibilisierung und Steigerung der Produktivität (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017, S. 18). Auf der anderen Seite erzeugen die vielfältigen Möglichkeiten einen anhaltenden Anpassungs- und Innovationsdruck, der sowohl unmittelbar als auch mittelbar Einfluss auf die Gestaltung und (Weiter-)Entwicklung von Arbeitsorganisation, Arbeitsstrukturen und Arbeitsprozessen nimmt und in diesem Zusammenhang auch veränderte Kompetenzanforderungen an Beschäftigte mit sich bringt (vgl. ebd.). Dabei wird grundsätzlich angenommen, dass sich Digitalisierung je nach betrachteter Domäne quantitativ wie qualitativ unterschiedlich auf die Arbeitsprozesse und damit korrespondierende Kompetenzanforderungen an Beschäftigte auswirkt. Domänenübergreifend wird von einer zunehmenden Bedeutung prozessunterstützender und -überwachender Tätigkeiten ausgegangen, die verstärkt (problem-)analytische und reflexive Kompetenzen sowie ein grundsätzliches Verständnis der gesamten Prozesskette im Rahmen der betrieblichen Wertschöpfung erfordern (vgl. z. B. Zinke 2019, S. 53 ff.). Damit ist betriebliches Bildungspersonal herausgefordert, digitalisierungsbezogene Veränderungen sowohl auf Ebene neuer Lerngegenstände und damit einhergehender Kompetenzanforderungen als auch auf der Ebene der Gestaltung adäquater Lernarrangements aufzugreifen (vgl. Kiepe & Wicke 2021, S. 74). Dazu ist es notwendig, dass sich betriebliches Bildungspersonal zunächst selbst mit veränderten Arbeitsstrukturen und -prozessen auseinandersetzt, zu deren Bewältigung benötigte Kompetenzen ableitet und adäquate Lerngelegenheiten zur Entwicklung dieser Kompetenzen schafft (vgl. ebd.; Weyland, Kaufhold & Koschel 2020, S. 34; Dehnbostel 2022, S. 29).

Als Reaktion auf diese Veränderungen werden lernorganisatorische und didaktische Konzepte diskutiert, die einer derartigen Wandlungsdynamik gerecht werden sollen. Diese sind in Teilen nicht neu und werden im Kontext von Kompetenzorientierung und einer tendenziellen Unvorhersehbarkeit bezüglich der Entwicklung von Arbeit bereits seit Längerem als geeignet herausgestellt (vgl. Diettrich, Faßhauer & Kohl 2021, S. 21 f.). Angesichts digitalisierungsinduzierter Veränderungsprozesse wird diesen Konzepten wie beispielsweise dem Lernen im Arbeitsprozess, Formen des agilen Ler-

nens oder der Schaffung lern- und kompetenzförderlicher Arbeitsbedingungen jedoch eine nochmals gesteigerte Relevanz attestiert (vgl. Dehnbostel 2019, S. 3 f.; Longmuß, Korge, Bauer u. a. 2021; Diettrich, Faßhauer & Kohl 2021, S. 21 f.). Bei der didaktischen Ausgestaltung derartiger Konzepte bieten sich im Kontext von Digitalisierung zudem neue und erweiterte Möglichkeiten, die vom betrieblichen Bildungspersonal identifiziert und in die Gestaltung betrieblicher Lernprozesse einbezogen werden müssen.

Auch in den Gesundheitsfachberufen kommen digitale Technologien mittlerweile in vielen unterschiedlichen Settings zur Anwendung und sind in einigen Einrichtungen bereits ein zentraler Bestandteil der dortigen Arbeitsprozesse¹ (vgl. Becka, Enste, Evans u. a. 2016, S. 12). So ist der Einsatz digitaler Technologien z. B. im Rahmen von Planungs-, Dokumentations- und Logistikprozessen derzeit schon in vielen Einrichtungen zu beobachten, bezüglich der unmittelbaren Patient:innenversorgung birgt der Einsatz digitaler Technologien jedoch besondere Herausforderungen (vgl. Daum 2017, S. 31 f.; Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e. V. 2018, S. 59 ff.). Diese resultieren u. a. aus den Spezifika der Arbeit in den Gesundheitsfachberufen, die in ihrem Kernbereich von fallsituativer Interaktionsarbeit gekennzeichnet ist (vgl. Remmers 2011, S. 27 f.; Hülsken-Giesler 2014, S. 396 f.), in deren Rahmen eine umfassende Standardisierung aus pflegewissenschaftlicher wie arbeitssoziologischer Perspektive weder als geboten noch als möglich angesehen wird (vgl. Remmers 2011, S. 17; Hülsken-Giesler 2014, S. 396; Böhle, Wehrich & Stöger 2015, S. 23). Der Einsatz digitaler Technologien in der gesundheitsberuflichen Arbeit erfordert seitens des Personals deshalb spezifische Kompetenzen, die insbesondere mit der kontext- und situationsbezogenen Abwägung des Technologieeinsatzes und dessen Folgen sowie der Notwendigkeit einer kommunikativen Einbindung der Patient:innen in digital gestützte Versorgungsprozesse in Zusammenhang stehen (vgl. Kuhn, Ammann, Cichon u. a. 2019, S. 21; Becka, Bräutigam & Evans 2020, S. 11 f.; Kaufhold & Heinze 2022, S. 189 f.; Kapitel 3.2).

2.1.2.2 Zielgruppen betrieblicher Bildungsarbeit

Mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen, -bedarfen und -bedürfnissen bilden die Zielgruppen betrieblicher Bildungsarbeit seit jeher einen wichtigen Bezugspunkt für die Planung und Gestaltung von Bildungs- und Lernprozessen. In jüngerer Zeit wird eine zunehmende Heterogenität dieser Zielgruppen konstatiert, die mit verschiedenen Entwicklungen, wie beispielsweise sich wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt, demografischen Veränderungen oder einer ansteigenden Nachfrage nach akademischer Bildung, in Zusammenhang gebracht wird (vgl. Diettrich 2013, S. 229; Faßhauer & Severing 2016, S. 11). Im Zuge demografischer Veränderungen sinken z. B. die Zahlen der Schulabsolvent:innen (vgl. KMK 2021, S. 55), wodurch Unternehmen mit Problemen bei der Besetzung offener Ausbildungsstellen konfrontiert sind. Verschärfend wirkt überdies, dass sich ein zunehmender Anteil der Schulabsolvent:innen für die Aufnahme eines Studiums anstatt einer beruflichen Ausbildung entscheidet (vgl. Euler & Severing 2020, S. 7 f.). Doch nicht nur die Gewinnung von Auszubildenden stellt

1 s. auch Kap. 3.2 in diesem Buch.

aus Perspektive der Unternehmen eine Herausforderung dar, sondern auch die Bindung und die Weiterqualifizierung von Fachkräften, die insbesondere im Kontext eines zu erwartenden Ausscheidens geburtenstarker Jahrgänge aus dem Arbeitsmarkt an Relevanz gewinnen (vgl. Schmidt-Hertha, Rees & Kuwan 2018, S. 1).

Als Reaktion auf diese Entwicklungen sind Unternehmen und Betriebe gefordert, ihre Praxis der Personalrekrutierung und -sicherung zu verändern und den neuen Gegebenheiten anzupassen. Strategien, die hinsichtlich der Gewinnung von Auszubildenden und Fachkräften verfolgt werden, bestehen u. a. in der Herabsenkung der betriebsseitigen Zugangsanforderungen für Ausbildungsbewerber:innen und einer verstärkten Kooperation der Betriebe mit Einrichtungen des beruflichen Übergangssystems, sodass mehr Auszubildende mit niedrigeren Schulabschlüssen oder Notendurchschnitten in die betriebliche Ausbildung aufgenommen werden können (vgl. Euler & Severing 2020, S. 8; Diettrich 2017, S. 323). Zudem streben die Unternehmen über die Etablierung von Lernortkooperationen im Rahmen dualer Studiengänge eine intensivere Zusammenarbeit mit Hochschulen an, um Studiumsabsolvent:innen als qualifiziertes Fachpersonal zu gewinnen (vgl. ebd.). Auch die vermehrte Beschäftigung von Auszubildenden und Fachpersonal aus dem Ausland bildet eine Maßnahme, einem zu erwartenden Fachkräftemangel entgegenzuwirken (vgl. Burstedde, Malin & Risius 2017, S. 18). Parallel zu diesen Strategien der Gewinnung von Auszubildenden und Fachkräften werden Maßnahmen ergriffen, um die Kompetenzentwicklung bereits bestehenden Personals mittels betrieblicher Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu fördern.

Die im Kontext der genannten Herausforderungen ergriffenen Strategien der Fachkräftegewinnung und -sicherung führen zu einer steigenden Heterogenität von Auszubildendengruppen und Belegschaften. Vermehrt rücken dabei „neue“ Zielgruppen in den Fokus betrieblicher Bildungsarbeit, wie etwa geringer qualifizierte oder ältere Beschäftigte (vgl. Euler & Severing 2020, S. 8 f.; Severing & Weiß 2014, S. 5). Diese können hinsichtlich ihrer für die betriebliche Bildungsarbeit besonders relevanten lernbezogenen Merkmale eine hohe Varianz aufweisen, die sich beispielsweise in Unterschieden hinsichtlich:

- der Vorbildung, der individuellen Berufsbiografien und der Lernerfahrungen,
- der Bildungszielsetzungen,
- der Herkunft bzw. des kulturellen Hintergrunds oder
- des Alters der Auszubildenden und Beschäftigten zeigt (vgl. u. a. Öztürk 2011; Severing & Weiß 2014; Faßhauer & Severing 2016; Euler & Severing 2020).

Um einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität im Rahmen betrieblicher Berufsbildung realisieren zu können, verfolgen Unternehmen und Einrichtungen verschiedene Ansätze (s. z. B. Euler & Severing 2020; Schmidt-Hertha, Rees & Kuwan 2018). Diese können z. B. darin bestehen, die Rahmenbedingungen für das Lernen zu verändern. So sehen Euler und Severing (2020) beispielsweise eine Unterstützungsmöglichkeit hinsichtlich unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Lerngeschwindigkeiten von Auszubildenden darin, Ausbildungszeiten und Prüfungsgelegenheiten zu flexibi-

lisieren, um individuellere Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 38 f.). Andere Ansätze zum Umgang mit Zielgruppenheterogenität im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit zielen hingegen auf die spezifischen Potenziale ab, die Heterogenität grundsätzlich bietet. Hierzu zählt z. B. die Ausrichtung und Gestaltung betrieblicher Lehr-/Lernarrangements dahingehend, dass „unterschiedliche Menschen mit ihren verschiedenen Erfahrungen, Haltungen und Werten gemeinsam lernen und dabei ihre je eigenen Perspektiven austauschen“ (ebd., S. 12).

Auch der Gesundheitsbereich steht im Zuge demografischer Veränderungen und sich wandelnder Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt vor großen Herausforderungen. So wird für diesen Bereich ein Fachkräftemangel prognostiziert bzw. macht sich bereits jetzt, insbesondere in der Pflege, drastisch bemerkbar (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Bundesministerium für Gesundheit (BMG) & Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) 2019, S. 13). Zwar steigt in den letzten Jahren die Anzahl der Personen, die z. B. eine Ausbildung im Bereich der Pflege aufnehmen, jedoch bleibt die Zahl der Ausbildungsabbrüche vergleichsweise hoch (vgl. Auffenberg 2021, S. 147). Gleichzeitig weist die Pflege eine hohe Quote an Berufsaussteiger:innen auf, die vor allem auf die als defizitär wahrgenommenen Arbeitsbedingungen zurückzuführen ist (vgl. Hower & Winter 2021, S. 381 ff.; Schmucker 2020, S. 50). Auch wird es in den nächsten Jahren zu einem Auscheiden geburtenstarker Jahrgänge aus dem Erwerbsleben kommen, was sich entscheidend auf das Beschäftigtenpotenzial im Gesundheitsbereich auswirkt (vgl. Wissenschaftsrat 2019, S. 21 ff.). Ohne Maßnahmen, die diesen Entwicklungen entgegensteuern, wird prospektiv eine steigende Anzahl versorgungsbedürftiger Menschen mit zunehmend komplexeren Krankheitsbildern von einer stetig abnehmenden Zahl an Gesundheitspersonal versorgt werden müssen (vgl. ebd.).

Um diesen Herausforderungen begegnen zu können, sind im Gesundheitsbereich bildungs- und arbeitsmarktpolitische sowie einrichtungsseitige Ansätze zur Fachkräftegewinnung und zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit der Belegschaften zu verzeichnen (vgl. Pütz, Kontos, Larsen u. a. 2019, S. 9; Bundesministerium für Gesundheit 2019), die den Kreis der Zielgruppen betrieblicher Bildungsarbeit erweitern. Zu diesen Ansätzen gehören u. a. die (Teil-)Akademisierung der Pflege, die Nachqualifizierung von Personen mit niedrigen Schulabschlüssen, die verstärkte Rekrutierung von Fachkräften der sog. „Stillen Reserve“ (z. B. Frauen in der Familienphase) oder die Migration ausländischen Gesundheitspersonals (vgl. Pütz, Kontos, Larsen u. a. 2019, S. 9 ff.). Auch wenn nicht prognostiziert werden kann, ob die genannten Ansätze hinreichend sein werden, ist betriebliches Bildungspersonal dennoch vor die Herausforderung gestellt, diese Gruppen – auch vor dem Hintergrund einer steigenden Heterogenität lernbezogener Zielgruppenmerkmale – auszubilden, einzuarbeiten, zu integrieren sowie fort- und weiterzubilden (vgl. Kap. 3.1).

2.1.2.3 Zielstellungen beruflich-betrieblicher Bildung

Im Kontext der Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit sind auch die expliziten und impliziten Zielstellungen und Perspektiven

der an der Berufsbildung beteiligten Akteure von besonderer Bedeutung, denn sie beeinflussen die Planung und Ausgestaltung beruflicher Lernszenarien sowohl mittelbar als auch unmittelbar. Dabei können die Zielperspektiven der verschiedenen in die Berufsbildung involvierten Akteure durchaus unterschiedlich gelagert sein. Kell (1999) differenziert hinsichtlich der Berufsbildung grundsätzlich zwischen einer ökonomischen, einer pädagogischen und einer politischen Zieldimension (vgl. S. 85 f.). Daneben führt er subjektive Zielperspektiven der Lernenden an (vgl. ebd., S. 85 ff.), die auf einer mikrodidaktischen Ebene für die Gestaltung konkreter und individualisierter Lehr-/Lernarrangements ebenfalls relevant sind. Da in diesem Beitrag die Zieldimensionen beruflicher Bildung jedoch aus einer Metaperspektive heraus betrachtet werden, stehen diese nicht im Fokus der nachfolgenden Betrachtung.

Kell (1999) verortet ökonomisch dominierte Sichtweisen auf Berufsbildung vornehmlich auf Seiten der Unternehmen und Betriebe, wohingegen er pädagogische Zielperspektiven eher dem beruflichen Schulwesen zuordnet (vgl. S. 94). Staat und Politik sieht er dabei in der Verantwortung, die unterschiedlichen Zieldimensionen aufzugreifen, zwischen diesen zu vermitteln (vgl. ebd., S. 98) und einen ordnungspolitischen Rahmen vorzugeben. Als eine derartige ordnungspolitische Rahmung kann die von der KMK (als politische Institution) vorgenommene Ausweisung von Handlungskompetenz als übergreifende Zielstellung beruflicher Bildung angesehen werden. Handlungskompetenz nach dem Verständnis der KMK (1996 i. d. F. v. 2021) umfasst „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (ebd., S. 15).

Die Etablierung von Handlungskompetenz als Leitkategorie beruflicher Bildung verändert die Sichtweise auf berufliche Lehr-/Lernprozesse und deren Gestaltung maßgeblich. Standen vorher vor allem inputorientierte und instruktionistische didaktische Ansätze im Fokus, erfolgte mit Bezug auf das Leitbild beruflicher Handlungskompetenz ein Perspektivwechsel in Richtung subjekt- und outcomeorientierter Ansätze (vgl. Dehnbostel 2022, S. 63). Hinsichtlich der Planung und Begleitung entsprechender betrieblicher Lehr-/Lernprozesse werden vor dem Hintergrund von Kompetenzorientierung verstärkt konstruktivistisch geprägte Lernansätze (z. B. Ermöglichungsdidaktik, vgl. Arnold & Schüßler 2018) favorisiert, die die Prinzipien der Subjekt-, Situations- und Handlungsorientierung sowie der Selbststeuerung des Lernens in den Vordergrund stellen und auf ganzheitliche, reflexive Lern- und Erfahrungsprozesse ausgerichtet sind (vgl. Dehnbostel 2022, S. 63).

Auch im berufsbildungsbezogenen Diskurs der Gesundheitsberufe hat sich der Erwerb von Handlungskompetenz als übergreifende Zielstellung beruflicher Bildung sowohl im Bereich beruflicher als auch im Bereich akademischer Aus-, Fort- und Weiterbildung grundsätzlich etabliert, wie einschlägige Publikationen von Verbänden und aus berufsbildungsbezogenen Projekten (vgl. z. B. Hochschulverbund Gesundheitsfachberufe e. V. 2014; Gödecker, Shamsul & Babitsch 2017; Deutscher Verband der Ergotherapeuten e. V. (DVE) 2019; Becker 2019) oder auch das unter Federführung des Bundesministeriums für Gesundheit von einer Bund-Länder-Arbeitsgruppe erstellte

Eckpunktepapier zur Neuordnung und Stärkung der Gesundheitsfachberufe (vgl. Bundesministerium für Gesundheit 2020) zeigen. In den derzeit geltenden Rahmen- und Ordnungspapieren der verschiedenen Gesundheitsberufe kommen Kompetenzorientierung und berufliche Handlungskompetenz als übergeordnete Leitkategorien jedoch bislang in einem recht unterschiedlichen Maße zum Ausdruck.

Hier nimmt die Pflege eine Vorreiterstellung bezüglich kompetenzorientiert formulierter Ordnungspapiere ein (vgl. Reiber, Weyland & Wittmann 2019, S. 46). Mit der Reform des Pflegeberufgesetzes und der generalistischen Ausrichtung der Pflegeausbildung liegen seit Anfang 2020 ein kompetenzorientiertes Ausbildungsziel (§ 5 Abs. 1 PflBG) sowie bundeseinheitliche, auf zu erwerbende Kompetenzen ausgerichtete und entwicklungslogisch strukturierte Rahmenpläne sowohl für den theoretischen und praktischen Unterricht an Pflegeschulen als auch für die praktische Ausbildung in den Einrichtungen des Gesundheitswesens vor. Weyland (2020) spricht in diesem Zusammenhang von einer „ordnungsbezogenen Innovation“ (S. 345). Für das berufliche Handeln des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege sind die mit dieser Reform verbundenen Veränderungen herausfordernd. So soll es die in den Rahmenplänen formulierten Kompetenzen auf die jeweiligen Lernmöglichkeiten der Gesundheitseinrichtungen beziehen und geeignete, kompetenzorientierte Lehr-/Lernarrangements gestalten. Die Gestaltung und Begleitung derartiger Lehr-/Lernarrangements erfordern zudem eine grundsätzliche Reflexion des eigenen Verständnisses sowie der Aufgaben als Bildungspersonal, denn vor dem Hintergrund von Kompetenzorientierung rücken verstärkt Aspekte der Ermöglichung und reflexiven Begleitung selbstgesteuerter und handlungsvermittelter Lernprozesse in den Fokus (vgl. Arnold & Stroh 2020, S. 416 f.; Arnold 2020, S. 289 f.).

Die therapeutischen Gesundheitsfachberufe hingegen hinken dieser Entwicklung bislang deutlich hinterher. Zwar befinden sich deren Berufsgesetze, u. a. mit dem Ziel der Vereinheitlichung dieser, bereits seit einiger Zeit in der Überarbeitung (vgl. Bundesministerium für Gesundheit 2020), in ihren derzeit geltenden Fassungen können die Berufsgesetze und dazugehörigen Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen jedoch als „deutlich veraltet“ (Weyland 2020, S. 346) gelten. Anstelle kompetenzorientierter Ausbildungszielsetzungen und anzustrebender Kompetenzen finden sich dort Inhaltskataloge mit einer Vielzahl mehr oder minder fragwürdig strukturierter Inhaltsbereiche und kleinteiliger Inhalte. An Kompetenzen ausgerichtete Ausbildungsvorgaben hingegen sind allenfalls vereinzelt in Ausbildungsempfehlungen auf der Ebene der Bundesländer zu finden (vgl. z. B. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2005). Durch die bislang fehlende Ausweisung der Kompetenzorientierung in den maßgeblichen Ordnungspapieren der Therapieberufe sowie nicht existente Qualifikationsvorgaben für betriebliches Bildungspersonal dieser Berufe wird diesem der Zugang zu grundlegenden berufsbildungsbezogenen Perspektiven wie Kompetenzorientierung und reflexiver Rollengestaltung erschwert. Aus einer übergeordneten Perspektive verharrt die Berufsbildung der Therapieberufe damit bis heute in einer Nische, die durch eine erstaunliche Abwesenheit qualitätssichernder Referenzbezüge gekennzeichnet ist.

Hinsichtlich der Verankerung von Kompetenzorientierung in die gesundheitsberufliche Ausbildung regelnden Ordnungspapiere ist also derzeit noch eine hohe Heterogenität zu verzeichnen. Damit sich Kompetenzorientierung auf allen Ebenen der Berufsbildung in den Gesundheitsberufen etablieren kann, wäre jedoch die dezidierte und konsequente Ausweisung beruflicher Handlungskompetenz als Zielkategorie in den jeweiligen Ordnungspapieren notwendig (vgl. Weyland & Kaufhold 2019a, S. 56).

2.1.2.4 Branchenbezogene und betriebliche Einflüsse

Branchenbezogene und betriebliche Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit standen in jüngster Vergangenheit kaum im Fokus der Forschung, sodass hierzu wenig aktuelle empirische Erkenntnisse vorliegen (vgl. Diettrich & Harm 2018, S. 14f.). Die Ergebnisse zweier groß angelegter Studien zum Qualifikationsbedarf und zur Situation des betrieblichen Bildungspersonals aus den Jahren 2008² und 2012³ deuten jedoch darauf hin, dass die Organisationsformen und Abläufe betrieblicher Bildungsarbeit sowie die Funktionsdifferenzierung des betrieblichen Bildungspersonals zwischen einzelnen Betrieben und Unternehmen in Teilen deutlich different ausgeprägt sind. Auch bezüglich der Relevanz und des Stellenwertes, den betriebliche Bildungsarbeit in den Betrieben und Unternehmen einnimmt, konnten im Rahmen dieser Studien Erkenntnisse herausgearbeitet werden (vgl. Bauer, Brater, Büchele u. a. 2008a, 2008b; Bahl & Blötz 2012), die von einer aktuellen Studie für die Metall- und Elektrobranche⁴ gestützt werden (vgl. Nicklich, Blank & Pfeiffer 2022). Einflussgrößen, die in diesem Zusammenhang herausgestellt wurden, liegen in der jeweiligen Branchenzugehörigkeit sowie der Größe der jeweiligen Betriebe und Unternehmen.

Pätzold (2013, 2017) verortet die Ursprünge branchenbezogener Unterschiede bezüglich der funktionalen Differenzierung betrieblicher Bildungsarbeit insbesondere in der Entstehung spezialisierter Berufe infolge der Industrialisierung ab dem Ende des 19. Jahrhunderts. Demnach stieß die Ausbildung qualifizierter Arbeitskräfte für die neu entstehenden Industriebetriebe mit hergebrachten, an der traditionellen Handwerkslehre orientierten Ausbildungsansätzen an Grenzen, was in Industriebetrieben zur Entstehung produktionsunabhängiger Lernorte mit funktional spezialisiertem Bildungspersonal führte (vgl. Pätzold 2017, S. 17ff.). Und auch in jüngerer Zeit finden sich Anzeichen dafür, dass die organisationalen Strukturen betrieblicher Bildungsarbeit und damit einhergehend insbesondere die Funktionsbezeichnungen und Aufgabenzuschnitte des betrieblichen Bildungspersonals zwischen unterschiedlichen

-
- 2 Die vom Verein der GAB München und vom BiBB durchgeführte Studie „Qualifikationsbedarf des Bildungspersonals“ hatte zum Ziel, Differenzierungen im Qualifikationsbedarf unterschiedlicher Gruppen von Bildungspersonal zu ermitteln. Hierzu wurden 21 Telefoninterviews mit Vertreter:innen von Branchenverbänden aus elf unterschiedlichen Branchen sowie 78 leitfadengestützte Interviews mit betrieblichem Bildungspersonal unterschiedlicher Unternehmen geführt.
 - 3 Die vom BiBB durchgeführte Studie „Die Situation des auszubildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)“ hatte zum Ziel, die betrieblichen Merkmale und Kontextbedingungen zu ermitteln, die für unterschiedliche Ausbilder:innenpositionen jeweils von Bedeutung sind. Hierzu wurden Fallstudien in 14 Unternehmen durchgeführt. Im Rahmen der Fallstudien wurden Dokumentenanalysen sowie Einzel- und Gruppeninterviews eingesetzt.
 - 4 Die in Zusammenarbeit von IG Metall und dem Lehrstuhl für Soziologie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführte Studie „Ausbildungspersonal im Fokus“ hatte zum Ziel, die aktuelle Situation des Ausbildungspersonals in der Metall- und Elektrobranche empirisch zu erfassen. Die Ergebnisse beruhen auf einer quantitativen Onlinebefragung (n = 1004) von Ausbilder:innen und auszubildenden Fachkräften sowie 22 Expert:inneninterviews und sechs Tiefeninterviews.

Branchen variieren (vgl. Bauer, Brater, Büchele 2008b). So ist beispielsweise die funktionale Differenzierung des betrieblichen Bildungspersonals in Industriebetrieben tendenziell höher als in Dienstleistungsbetrieben (vgl. ebd., S. 25 f.; S. 80) und auch in Unternehmen des gewerblich-technischen Bereichs konnte im Vergleich zu Unternehmen des kaufmännisch-verwaltenden Bereichs eine tendenziell höhere Funktions- und Aufgabendifferenzierung des betrieblichen Bildungspersonals nachgewiesen werden (vgl. Bahl 2012, S. 25; Bahl & Blötz 2012, S. 17; Merkel, French, Diettrich u. a. 2017, S. 133).

Noch erheblicher als die Branchenzugehörigkeit beeinflusst nach den Erkenntnissen von Bahl und Blötz (2012) sowie Bauer, Brater, Büchele u. a. (2008c) die jeweilige Unternehmensgröße die Aufbau- und Ablauforganisation betrieblicher Bildungsarbeit und damit auch die Situation des betrieblichen Bildungspersonals. Demnach ähneln sich die Ausbildungsstrukturen kleiner Betriebe auf der einen und mittlerer sowie großer Unternehmen auf der anderen Seite, weitgehend unabhängig davon, welcher Branche sie angehören (vgl. Bauer, Brater, Büchele u. a. 2008c, S. 3). Während mittlere und große Betriebe oftmals über eigene Organisationseinheiten mit hauptamtlichem Bildungspersonal verfügen, die ausschließlich mit Ausbildungsaufgaben befasst und in komplexere Personalentwicklungsstrukturen eingebunden sind, ist hauptamtliches Bildungspersonal in kleineren Unternehmen kaum vorhanden. Dort werden Ausbildungsaufgaben zumeist nebenamtlich durch ausbildende Fachkräfte oder die Betriebsinhaber:innen wahrgenommen (vgl. Bahl & Blötz 2012, S. 17; Bauer, Brater, Büchele u. a. 2008c, S. 3). Auch existieren in mittleren und größeren Betrieben mit sog. Lehr- und Ausbildungswerkstätten zusätzliche, spezialisierte Lernorte mit funktions-spezifischem Bildungspersonal, die in kleinen Betrieben in der Regel nicht vorkommen (vgl. Bahl & Blötz 2012, S. 17). Ein ähnliches Bild ergibt sich auch für die Fort- und Weiterbildung. Während Kleinbetriebe sich seltener um die Weiterbildung ihrer Beschäftigten kümmern und Weiterbildung dort häufig als „Privatsache der Mitarbeiter“ (Bauer, Brater, Büchele u. a. 2008c, S. 11) gilt, werden Weiterbildungsmaßnahmen in mittleren und großen Unternehmen in der Regel von unternehmensinternen Weiterbildungsabteilungen geplant und gesteuert (vgl. Bauer, Brater, Büchele u. a. 2008b, S. 237 f.).

Den Erkenntnissen der angeführten Studien zufolge ist also die funktionale Differenzierung der betrieblichen Bildungsarbeit in Industriebetrieben und gewerblich-technischen Berufsfeldern, insbesondere aber in mittleren und größeren Unternehmen, tendenziell⁵ höher als in Dienstleistungsunternehmen und kaufmännisch-verwaltende Berufsfeldern und insbesondere in kleineren Unternehmen (vgl. Bahl & Blötz 2012, S. 17).

Bezüglich der Arbeit und Aufgaben des betrieblichen Bildungspersonals geht mit einer höheren funktionalen Differenzierung in der Regel eine stärkere Ein- bzw. Abgrenzung der jeweiligen Aufgabenbereiche einher. Während in kleineren Betrieben die Steuerung und Organisation der betrieblichen Bildungsarbeit sowie die unmittel-

5 „Tendenziell“ deshalb, weil es sich bei den angeführten Studien um Fallstudien bezüglich einzelner Unternehmen handelt, deren Erkenntnisse sich nicht ohne Weiteres auf die Gesamtheit aller Unternehmen übertragen lassen.

bare Lernprozessgestaltung zumeist in einem einzigen Aufgabenzuschnitt zusammengefasst sind, werden strategisch-administrative und operative Bildungsaufgaben mit steigender Unternehmensgröße auf unterschiedlichen Funktionsebenen verortet. Auf der einen Seite bilden sich Führungs- und Leitungsfunktionen heraus, die mit der Steuerung und Organisation der betrieblichen Bildungsarbeit befasst sind. Auf der anderen Seite, zumeist auf der Ebene der Facharbeiter:innen in den Fachabteilungen, entstehen Funktionen, die auf die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten und die Kompetenzentwicklung im unmittelbaren Kontakt mit den Aus- und Weiterzubildenden ausgerichtet sind (vgl. Bauer, Brater, Büchele u. a. 2008b, S. 232). Dies hat zur Folge, dass zur Erfüllung der spezifischen Funktionen jeweils differenzierte, spezialisierte Kompetenzprofile erforderlich werden (vgl. Brater & Wagner 2008, S. 7 f.; Bauer, Brater, Büchele u. a. 2008b, S. 231 f.; Bahl & Blötz 2012, S. 47; Pätzold 2017, S. 103).

Ein höheres Maß an Entscheidungs- und Gestaltungsspielräumen, wie man es zumindest für Führungs- und Leitungspositionen in der betrieblichen Bildung größerer Unternehmen annehmen könnte, geht mit einer verstärkten funktionalen Differenzierung jedoch nicht zwangsläufig einher (vgl. Pätzold 2017, S. 107). Diesen Positionen fehle es den Erkenntnissen der angeführten Studien zufolge hierfür oftmals an den dafür notwendigen Ressourcen und Befugnissen, etwa in Form adäquater Zeit- und Finanzbudgets oder Direktionsrechten gegenüber den Fachabteilungen (vgl. Bahl & Blötz 2012, S. 30, S. 47, S. 49; Nicklich, Blank & Pfeiffer 2022, S. 49, S. 52). Hinzu kommt, dass mit zunehmender funktionaler Differenzierung und einer damit einhergehenden Delegation von Bildungsaufgaben auf unterschiedliche Personen(-gruppen), die gesamtbetriebliche Wertschätzung für betriebliche Bildungsaufgaben tendenziell abzunehmen schien:

„Das Phänomen der betrieblichen Geringschätzung ausbildender Tätigkeiten – wenn sie denn grundsätzlich für notwendig erachtet werden – ist umso eher zu beobachten, je größer der Betrieb ist und je weniger diese Aufgabe kollektiv von der Belegschaft geteilt wird. Die Schwierigkeiten beginnen offenbar dann, sobald sich die Verantwortung an separate Orte und Personen delegieren lässt“ (Bahl & Blötz 2012, S. 24).

Den Erkenntnissen von Nicklich, Blank und Pfeiffer (2022) zufolge nehmen Unterstützung und Wertschätzung betrieblicher Ausbildungstätigkeit seitens weiterer betrieblicher Akteur:innen zudem tendenziell ab, je weniger Berührungspunkte diese mit dem Ausbildungsgeschehen aufweisen:

„Während dabei die Unterstützung der Ausbilder*innen auf Teamebene eine ganz besondere – wenn auch selbst endliche – Bewältigungsressource darstellt, wird die Unterstützung umso problematischer, je weiter weg von dieser Ebene sie erbracht werden soll. Unterstützung und Wertschätzung jenseits des eigenen kollegialen Zusammenhangs gehören damit zu den als zentral formulierten Bedarfen des Ausbildungspersonals, ebenso wie der Wunsch nach frühzeitiger Information und partizipativer Einbindung in Bezug auf ausbildungsrelevante Themen“ (ebd., S. 52 f.).

Und auch auf der Ebene der operativen Bildungsarbeit im unmittelbaren Kontakt zur Bildungsklientel attestierten die Studien von Bauer, Brater, Büchele u. a. (2008b) sowie Bahl und Blötz (2012) dem betrieblichen Bildungspersonal im damaligen Zeitkontext einen Mangel an Autonomie. Durch verstärkte funktionale Differenzierung und das Aufrücken hauptamtlichen Bildungspersonals in Leitungspositionen verbliebe auf der operativen Ebene eine „Gruppe von weisungsgebundenen Teilarbeitern“, „von denen lediglich die Ausführung der Ausbildung am Arbeitsplatz nach Vorgaben erwartet“ werde und die gleichzeitig „für ihre berufspädagogische Aufgabe am wenigsten – formal üblicherweise gar nicht – qualifiziert“ sei (Bauer, Brater, Büchele u. a. 2008b, S. 231; vgl. auch Bahl & Blötz 2012, S. 47).

Auch im Feld der Gesundheitsfachberufe haben die Betriebsgrößen und insbesondere die Branchenzugehörigkeit dieser Berufe einen wesentlichen Einfluss auf die Ausgestaltung betrieblicher Bildungsarbeit. Neben den spezifischen Erfordernissen des Arbeitsgegenstandes dieser Berufe (Arbeit an und mit Menschen in krisenhaften Situationen) und deren Auswirkungen auf die betriebliche Bildungsarbeit wird die betriebliche Bildungsarbeit in diesen Berufen auch durch spezifische Regelungen bezüglich der Aus-, Fort- und Weiterbildung geprägt. Ausbildung ist zwar auch dort grundsätzlich dual strukturiert (vgl. Weyland 2020, S. 345), jedoch ist der quantitative Umfang (hoch-)schulischer Ausbildungsanteile in den Gesundheitsberufen deutlich höher als in BBiG-geregelten Ausbildungsberufen. Auch sind die Begriffe „betriebliches Bildungspersonal“ und „Ausbilder:in“ dort kaum verbreitet. Diejenigen, die betriebliche Bildungsaufgaben übernehmen, werden hier in der Regel als Praxisanleiter:innen bezeichnet, auch wenn diese mutmaßlich⁶ nur eine Teilgruppe des betrieblichen Bildungspersonals darstellen. Die Qualifikationsanforderungen, welche die Praxisanleiter:innen erfüllen müssen, um ausbilden zu dürfen, sind bezüglich der Gesundheitsberufe jedoch different. So müssen Praxisanleiter:innen in der Pflege berufspädagogische Qualifikationsanforderungen erfüllen, die über die Qualifikationsanforderungen für Ausbilder:innen der Berufe des dualen Systems hinausgehen (vgl. § 4 Abs. 3 PflAPrV). In den Berufsgesetzen der Therapieberufe (Physio-/Ergotherapie) kommen Praxisanleitende jedoch nicht vor. Dementsprechend sind dort auch keinerlei Mindestanforderungen an Praxisanleitende formuliert. Vereinzelt finden sich diesbezüglich allenfalls auf der Ebene präzisierender Regelungen der einzelnen Bundesländer, wobei diese in der Mehrzahl jedoch lediglich einen empfehlenden Charakter aufweisen und nur selten verbindlich sind (vgl. Harms & Rabe 2019, S. 72 ff.).

Eine weitere branchenspezifische Besonderheit der Ausbildung in den Gesundheitsfachberufen besteht darin, dass dort mit den sog. Praxisbegleiter:innen eine Gruppe von Bildungspersonal existiert, die in dieser Form in den BBiG-geregelten Berufen nicht vorkommt. Praxisbegleiter:innen sind in der Regel Lehrkräfte der ausbildungsverantwortlichen Schulen oder Hochschulen, deren Aufgabe es ist, die Auszubildenden während ihrer Praxiseinsätze in den Gesundheitseinrichtungen zu betreuen, zu bewerten und die dort tätigen Praxisanleitenden zu unterstützen (vgl. § 5 PflAPrV,

6 Empirisch gesicherte Erkenntnisse liegen hierzu bislang nicht vor.

vertiefend zur Praxisbegleitung in der Pflege siehe auch Arens 2015). Rechtlich verantwortet ist die Funktion des/der Praxisbegleitenden jedoch lediglich in der Pflege. In den Ordnungspapieren der Therapieberufe ist Praxisbegleitung nicht geregelt, obwohl sie in der Ausbildungspraxis nach Erfahrung der Autor:innen und Aussagen von Verbandsvertreter:innen in einer Vielzahl therapeutischer Ausbildungsgänge praktiziert wird. Weyland und Kaufhold (2019b) sehen in der Funktion der Praxisbegleitung grundsätzlich eine „Chance für die Gestaltung von Lernortkooperation“, da mit ihr ein „Anlass zur Kooperation strukturell“ bereits fixiert ist (S. 20). Im pflegepädagogischen Diskurs wird auch auf eine unzureichende Kennzeichnung der Aufgaben von Praxisbegleitung und deren mangelnde Abgrenzung zur Praxisanleitung verwiesen (vgl. Arens 2013, S. 116; Wellensiek 2016, S. 31; Felber & Kerres 2019, S. 17).

Neben den hier nur kurz angerissenen strukturellen Spezifika bezüglich der Ausbildung besteht in den Gesundheitsfachberufen zudem ein komplexes Fort- und Weiterbildungsfeld, in dem betriebliches Bildungspersonal oftmals Aufgaben wahrnimmt. So finden z. B. die Praxisanteile der über Länderverordnungen geregelten pflegerischen Fachweiterbildungen in der Regel in den medizinischen Versorgungseinrichtungen statt, wo die Teilnehmenden von dort angestellten Praxisanleiter:innen weitergebildet und begleitet werden.

Hinsichtlich der Unternehmensgröße kann grundsätzlich angenommen werden, dass auch im Feld der Gesundheitsfachberufe mit einer steigenden Beschäftigtenzahl ein höherer Organisations- und Differenzierungsgrad betrieblicher Bildungsarbeit mit den oben beschriebenen Auswirkungen einhergeht. Im Kontext einer Binnendifferenzierung der Gesundheitsfachberufe muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass sich die institutionellen Strukturen der Pflege auf der einen und der Therapieberufe auf der anderen Seite in einem Punkt wesentlich voneinander unterscheiden. Angehörige der Pflegeberufe sind in der Regel in Krankenhäusern, Pflegeheimen und bei mobilen Pflegediensten und damit in der Mehrzahl tendenziell bei mittleren oder größeren Unternehmen beschäftigt. Der größte Teil der Physio- und Ergotherapeut:innen hingegen ist in inhabergeführten Praxen (vgl. Statistisches Bundesamt 2017) und damit in eher kleineren Betrieben tätig. Damit kann für die Pflege tendenziell ein höherer Grad funktionaler Differenzierung betrieblicher Bildungsarbeit angenommen werden als für die Therapieberufe.

2.1.2.5 Spannungsfeld gesellschaftlicher, ökonomischer und individueller Ansprüche

Wie in Abschnitt 2.1.1 bereits angedeutet, agiert betriebliche Bildungsarbeit, und damit auch das betriebliche Bildungspersonal, seit jeher in einem Spannungsfeld unterschiedlicher und teilweise gegenläufiger Ansprüche (vgl. Pätzold & Drees 1989, S. 25 ff.; Bahl & Blötz 2012, S. 20; Pätzold 2017, S. 107). Instanzen (Gesellschaft/ Politik), Institutionen (Betriebe und Unternehmen) und Individuen (Bildungsklientel) formulieren aus den ihnen jeweils eigenen Perspektiven auf betriebliche Bildungsarbeit heraus spezifische Ansprüche an die betriebliche Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Der primäre Anspruch der Betriebe und Unternehmen an die betriebliche Bildungsarbeit besteht vereinfacht ausgedrückt darin, diejenigen Kompetenzen und Einstellungen von Auszubildenden und Beschäftigten zu fördern, die den Betriebszwecken aus der Perspektive der Betriebe unmittelbar oder prospektiv dienlich sind (vgl. Pätzold 1997, S. 264, 2017, S. 107; Bauer, Brater, Büchele u. a. 2008b, S. 237; Bahl 2012, S. 35). Gleichzeitig formuliert auch die Bildungsklientel, also die Aus-, Fort- und Weiterzubildenden, eigene, in Teilen anders gelagerte Ansprüche an die betriebliche Bildungsarbeit, etwa in Form individueller Bildungs- und Entwicklungsbedarfe sowie spezifischer Qualifizierungsinteressen. Und schließlich werden auch gesellschaftlich-politische Ansprüche an die betriebliche Bildungsarbeit herangetragen, die in Bildungszielen, Ausbildungsordnungen und Rahmenplänen zum Ausdruck kommen, eine betriebsübergreifende Geltung beanspruchen (vgl. Bahl 2011, S. 17) und neben der Subjektentfaltung, der Befähigung zu gesellschaftlicher Mitgestaltung und beruflicher Mobilität insbesondere die Ausbildungsqualität sicherstellen sollen.

Für das betriebliche Bildungspersonal bedeutet diese Anspruchsvielfalt, dass es die unterschiedlichen Ansprüche kennen, verstehen, gegeneinander abwägen und bestenfalls miteinander in Einklang bringen soll, auch wenn dies oftmals schwierig erscheint. Arbeit- und damit Auftraggeber des betrieblichen Bildungspersonals ist in erster Linie der jeweilige Betrieb, an den es arbeitsvertraglich gebunden ist. Die Anforderung, dessen insbesondere an ökonomischen Kriterien ausgerichteten Ansprüche zu berücksichtigen und umzusetzen, stellt sich dem betrieblichen Bildungspersonal absolut. Durch seinen Status als abhängig beschäftigt kann es sich diesen Ansprüchen kaum entziehen, ohne entsprechende arbeitsrechtliche Sanktionen fürchten zu müssen (vgl. Pätzold 2017, S. 107). Gleichzeitig soll es als pädagogisch tätiges Personal aber auch die Interessen und die individuellen Bildungs- und Entwicklungsbedarfe der Aus- und Weiterzubildenden berücksichtigen und vertreten. Und zwar auch dann, wenn sie den ökonomischen Ansprüchen der Betriebe in Teilen zuwiderlaufen bzw. die Verwirklichung dieser erschweren, und sei es nur, weil die Wahrnehmung des Bildungsauftrags und die dafür notwendigen zeitlichen und materiellen Ressourcen situativ der Produktivität abträglich sein könnten (vgl. Nicklich, Blank & Pfeiffer 2022, S. 43; Bahl & Blötz 2012, S. 20; Bahl 2011, S. 17). Pätzold (1997) nennt dies die „Paradoxie der in der Ausbildung Tätigen“ (S. 264), wobei diese Paradoxie, mit einer leicht anders gelagerten Akzentuierung, auch für das Arbeitsfeld der Weiterbildung angenommen werden kann.

Neben den individuellen Bildungs- und Entwicklungsbedarfen und -bedürfnissen der Aus- und Weiterzubildenden können auch die auf gesellschaftlich-politischer Ebene formulierten Berufsbildungszielsetzungen und die nach den Ausbildungsordnungen und Rahmenplänen zu erwerbenden Kompetenzen in Konflikt mit den betrieblichen Erwartungen und Erfordernissen geraten (vgl. Bahl 2011, S. 17; Pätzold 2017, S. 107). In zugespitzten Fällen kann dies dazu führen, dass für Teile der nach den Rahmenplänen zu erwerbenden und in den Abschlussprüfungen nachzuweisenden Kompetenzen seitens eines Unternehmens kein unmittelbarer Bedarf gesehen wird oder dieser sogar, z. B. im Falle strukturell-reflexiver Kompetenzen zur Mitgestaltung

der Arbeitswelt im Sinne des gemeinsamen Bildungsauftrags von Berufsschule und Ausbildungsbetrieben (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 1996 i. d. F. v. 2021, S. 14), als hinderlich für reibungslose betriebliche Abläufe oder den Betriebsfrieden angesehen werden (vgl. Pätzold 2017, S. 114).

Die Wahrnehmung und Berücksichtigung der Erwartungen und Vorgaben unterschiedlicher Instanzen, Institutionen und Individuen stellt das betriebliche Bildungspersonal damit vor Herausforderungen, die in ein Loyalitätsdilemma münden können. Als pädagogisch tätiges Personal sollte es sich der unterschiedlichen Ansprüche und Erwartungen bewusst sein, sie kritisch gegeneinander abwägen und im Rahmen seiner Arbeit situativ angemessen gewichten. Aufgrund seiner arbeitsvertraglichen Gebundenheit an die Unternehmen und Betriebe und der damit einhergehenden Rechenschaftspflicht diesen gegenüber besteht jedoch die Gefahr, dass es seitens des Bildungspersonals zu einer einseitigen Übernahme der Erwartungen und Ansprüche der Unternehmen kommt und andere Ansprüche nicht in entsprechendem Maß berücksichtigt werden (vgl. Pätzold, Drees & Lietz 1986, S. 136; Pätzold 1997, S. 264; Bahl 2012, S. 40; Nicklich, Blank & Pfeiffer 2022, S. 43), was aus einer bildungsbezogenen Perspektive zu einer einseitigen Gewichtung der Zieldimensionen (vgl. Abschnitt 2.1.2.3) beruflicher Bildung führen würde.

Das Bestehen des beschriebenen Spannungsfeldes und die Gefahr einer einseitigen Übernahme von Unternehmenserwartungen und ökonomisch dominierter Interessen können grundsätzlich auch für die betriebliche Bildungsarbeit in den Gesundheitsfachberufen angenommen werden. So zeigte sich beispielsweise im Ausbildungsreport Pflegeberufe von 2015 (vgl. Bühler 2015), dass sich auch in der Pflege die Vereinbarung betrieblich-ökonomischer und ausbildungsbezogener Erwartungen als schwierig erweist und die Entscheidung zwischen beiden im Zweifel zugunsten ersterer ausfällt. Festgemacht werden kann dies u. a. an den aus der Sicht der Auszubildenden unzureichenden Zeitkontingenten der Praxisanleiter:innen für Ausbildungsaufgaben (vgl. ebd., S. 32), dem häufigen Einsatz Auszubildender als „Aushilfen“, z. B. im Rahmen von Personalknappheit, Krankheit oder Urlaub (vgl. ebd., S. 28) sowie dem relativ hohen Anteil Auszubildender, die Überstunden leisten (vgl. ebd., S. 35).

Entsprechende Untersuchungen, die zur Beurteilung der Situation in den Therapieberufen herangezogen werden könnten, liegen bislang nicht vor. Bezüglich der Therapieberufe kann jedoch auf einen anderen Aspekt verwiesen werden, der dem betrieblichen Bildungspersonal in diesen Berufen eine adäquate Abwägung unterschiedlicher, mit dem Berufsbildungsauftrag einhergehender Erwartungen erschwert. Die Ordnungspapiere bezüglich dieser Berufe gelten als „veraltet“ (Weyland 2020, S. 346) und beinhalten, anders als in der Pflege, weder zeitgemäße, am Leitbild beruflicher Handlungskompetenz orientierte Zielformulierungen noch existieren für diese Berufe bundesweit einheitliche, kompetenzorientiert formulierte Ausbildungsordnungen und Rahmenpläne. Dadurch fehlt es dem betrieblichen Bildungspersonal der Therapieberufe an Orientierungspunkten hinsichtlich einer aus pädagogischer Perspektive adäquaten Abwägung der unterschiedlichen zu berücksichtigenden Dimensionen der

Berufsbildung im Allgemeinen und der konkreten Gestaltung der praktischen Ausbildung im Speziellen (vgl. Weyland & Klemme 2013, S. 5).

2.1.3 Implikationen für betriebliches Bildungspersonal

Aus den beschriebenen Rahmenbedingungen ergeben sich Implikationen für unterschiedliche Aspekte der Arbeit des betrieblichen Bildungspersonals. Wie oben dargelegt, vollzieht sich beruflich-betriebliche Bildung vor dem Hintergrund sich weiter ausdifferenzierender Zielgruppen, die hinsichtlich sich stetig wandelnder Arbeitsorganisationsformen und Arbeitsgegenstände und unter Berücksichtigung im Zuge von Kompetenzorientierung gewandelter Zielperspektiven qualifiziert werden müssen. Dies erfordert seitens des betrieblichen Bildungspersonals zunächst ein grundlegendes Verständnis der Zusammenhänge und Konsequenzen dieser Entwicklungen, welches in veränderte Denk- und Handlungsweisen und damit auch in „neue“ didaktische Ansätze und damit korrespondierende Lernarrangements münden müsste (vgl. Arnold & Stroh 2020, S. 413).

Angetrieben von unterschiedlichen Entwicklungen befinden sich die Arbeitsstrukturen und -prozesse in den Unternehmen und Betrieben in einem kontinuierlichen Wandel. Als jüngstes Beispiel für derartige Entwicklungen wurde in diesem Beitrag die Digitalisierung und die digitale Transformation von Arbeit angeführt (vgl. Abschnitt 2.1.2.1). Zwar wird allgemein davon ausgegangen, dass Digitalisierung grundsätzlich weitreichende Auswirkungen auf Arbeit haben wird, die konkreten Auswirkungen auf die Arbeitsprozessebene sind derzeit jedoch noch schwer abschätzbar und werden in den unterschiedlichen Domänen quantitativ wie qualitativ different ausgeprägt sein. Zudem kann Digitalisierung nicht als ein endlicher Prozess mit einem statischen Zielzustand aufgefasst werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Digitalisierung und digitale Transformation fluide und ergebnisoffene Entwicklungen sind, mit denen eine kontinuierliche Anpassung und Veränderung der Arbeitsstrukturen und Arbeitsprozesse einhergehen. Zukünftige Kompetenzanforderungen an Beschäftigte sind dadurch tendenziell schwerer zu antizipieren, sodass verstärkt Lernkonzepte und -arrangements an Bedeutung gewinnen, die eng mit den jeweiligen Arbeitsprozessen und den darin enthaltenen Veränderungen verknüpft sind (vgl. Diettrich, Faßhauer & Kohl 2021, S. 20 f.; Korge, Longmuß, Höhne u. a. 2021, S. 4) und den Auszubildenden und Beschäftigten den Aufbau einer Handlungs- und Gestaltungskompetenz in sich wandelnden Arbeitsumgebungen ermöglichen (vgl. Schüssler 2020, S. 223; Seufert 2021, S. 171). Eine zusätzliche Herausforderung im Kontext von Digitalisierung ergibt sich für betriebliches Bildungspersonal zudem aus neuen und erweiterten Möglichkeiten der mediengestützten Gestaltung von Lernprozessen, für die im medienpädagogischen wie im berufsbildungsbezogenen Diskurs spezifische Kompetenzen als erforderlich angesehen und unter variierenden Bezeichnungen wie „digitale Kompetenzen“ (Seufert, Guggemos & Tarantini 2018, S. 175), „medienpädagogische Kompetenzen“ (Wilmers, Anda, Keller u. a. 2020, S. 26) oder „Kompetenzen für die digital geprägte Welt“ (Kultusministerkonferenz 2021, S. 24) diskutiert werden.

Auch vor dem Hintergrund zunehmend heterogenerer Zielgruppen betrieblicher Bildungsarbeit wird eine Anpassung von Lerngelegenheiten und -prozessen diskutiert. Die mit der Heterogenitätssteigerung einhergehende Zunahme different ausgeprägter Zielgruppenmerkmale, die in unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, kulturellen Hintergründen sowie individuellen Bildungs- und Qualifizierungsbedarfen und -präferenzen zum Ausdruck kommen, erfordert flexible und individualisierte Lerngelegenheiten, im Rahmen derer kooperativ und sozial mit- und voneinander gelernt werden kann. Dabei stellt Zielgruppenheterogenität nicht nur eine Herausforderung für betriebliche Bildungsarbeit dar, sondern bietet auch Chancen und Potenziale, die im Rahmen geeigneter Lernarrangements aufgegriffen werden können (vgl. Wittwer 2014, S. 50; Euler & Severing 2020, S. 12).

Der Wandel von Arbeit und die Heterogenitätssteigerung der Zielgruppen betrieblicher Bildungsarbeit sind dabei aus bildungsbezogener Perspektive stets in Beziehung zu Kompetenzorientierung als übergreifende Leitperspektive beruflicher Bildung zu setzen. In Folge der Ausrichtung beruflichen Lernens an „situationsflexibel einsetzbaren Dispositionen“ (Euler 2020, S. 216) gewinnen insbesondere solche didaktischen Ansätze und Lernarrangements an Bedeutung, die geeignet sind, die Entscheidungs- und Urteilskompetenz sowie die Fähigkeit zur kritischen Reflexion der vorfindlichen Strukturen von Arbeit sowie der eigenen Person zu stärken, was eine zumindest partielle Abkehr vom Gebrauch „überlieferter“ (Arnold & Stroh 2020, S. 412), vornehmlich auf die Beherrschung definierter Arbeitshandlungen ausgerichteter Lernarrangements zur Folge haben müsste. In diesem Zusammenhang wird bereits seit geraumer Zeit insbesondere auf systemisch und konstruktivistisch beeinflusste Lehr-/Lernparadigmen verwiesen, in deren Rahmen verstärkt die Subjektperspektive und Möglichkeiten der Selbstregulation des Lernens in den Mittelpunkt rücken (vgl. Erpenbeck & Sauter 2020, S. 183; Becker & Windelband 2021, S. 32 f.). Derartige Paradigmen und Konzepte erfordern seitens des betrieblichen Bildungspersonals ein Umdenken in betrieblich-didaktischer und methodischer Hinsicht. Insbesondere solche Lehr-/Lernarrangements gewinnen an Bedeutung, die einerseits einen unmittelbaren Bezug zu realen Arbeitsprozessen herstellen und andererseits Lernen als subjektiven Prozess der aktiven und eigenständigen Konstruktion und Aneignung von Wirklichkeit begreifen. Die Gestaltung derartiger Lernarrangements erfordert seitens des betrieblichen Bildungspersonals auch eine Anpassung seiner eigenen Rollendefinition. Im Zuge der genannten Konzepte und darauf ausgerichteter Lernarrangements nimmt es verstärkt die Rolle als Initiator:in und Begleiter:in von Lernprozessen ein, welche:r Lerngelegenheiten anbietet, subjektive Interpretationen und Herangehensweisen zulässt und Lernerfahrungen gemeinsam mit den Lernenden in personaler wie struktureller Hinsicht reflektiert. Insbesondere die im Kontext von Kompetenzentwicklung hervorgehobene Bedeutung personaler wie struktureller Reflexion birgt für betriebliches Bildungspersonal aber auch Herausforderungen, die über die Definition der eigenen Rolle hinausreichen. Der Aspekt personaler und struktureller Reflexion verweist darauf, dass betriebliches Bildungspersonal Verantwortung auch für die Befähigung der Lernenden zur kritischen und nachhaltigen Mitgestaltung von Arbeitswelt und Gesell-

schaft im Sinne des von der KMK formulierten gemeinsamen Bildungsauftrags von Berufsschule und Betrieb trägt (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 1996 i. d. F. v. 2021, S. 14). Eine derartige Verantwortung erfordert seitens des betrieblichen Bildungspersonals die Herausbildung eines dezidiert pädagogischen Selbstverständnisses, im Rahmen dessen es sich dieser Verantwortung bewusst ist und betriebliche Bildungsarbeit unter Berücksichtigung dieser Zielperspektive gestalten kann.

Neben Auswirkungen auf den Ebenen der Lernprozessgestaltung, Rollendefinition und pädagogischen Identitätsentwicklung scheinen sich mit dem Wandel der Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit auch die Aufgabenspektren betrieblichen Bildungspersonals zu erweitern. Die zunehmende Zielgruppenheterogenität wurde in diesem Beitrag im Sinne einer (simplifizierten) Wirkungskette insbesondere auf die Maßnahmen und Konzepte zur Kompensation eines durch demografische Veränderungen verursachten Fachkräftemangels zurückgeführt. Betriebliches Bildungspersonal ist im Kontext dieser Maßnahmen und Konzepte verstärkt in das Ausbildungs- und Bewerber:innenmarketing eingebunden und übernimmt in diesem Bereich sowohl Aufgaben auf einer konzeptionell-strategischen als auch einer operativen Ebene (vgl. Abschnitt 2.1.2.2, vgl. auch Burstedde, Malin & Risius 2017; Pütz, Kontos, Larsen u. a. 2019, S. 9). Im Rahmen der verstärkten Anwerbung von AusbildungsbeWERBER:innen und Fachkräften aus dem Ausland erweitert sich das Aufgabenspektrum – insbesondere auch in den Gesundheitsfachberufen – zudem um die fachliche Einarbeitung und (unternehmens-)kulturelle Integration dieser Menschen. Auch flankierende organisatorische Tätigkeiten wie z. B. die Unterstützung bei der Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen oder die Ermittlung von Nachqualifikationsbedarfen und -möglichkeiten erweitern in diesem Kontext das Aufgabenspektrum (vgl. Faßhauer & Severing 2016, S. 16).

Durch die zunehmende Verschränkung beruflicher und akademischer Bildung und das verstärkte Aufkommen dualer bzw. in den Gesundheitsfachberufen auch primärqualifizierender Studienangebote verbreitert sich das Aufgabenspektrum zudem auf dem Feld der Lernortkooperation. Neben den „traditionellen“ Kooperationspartnern wie Berufsschulen bzw. Gesundheitsfachschulen, überbetrieblichen Berufsbildungsdienstleistern sowie Kammern und Verbänden treten mit den Hochschulen vermehrt Kooperationspartner aus dem akademischen Kontext auf den Plan, die sich institutionell und curricular deutlich von der beruflichen Bildung unterscheiden (vgl. ebd., S. 8). Eine der Herausforderungen, die für das betriebliche Bildungspersonal mit diesen „neuen“ Kooperationspartnern einhergeht, liegt insbesondere darin, die jeweils spezifischen Bildungsverständnisse und -systematiken beider Systeme zu erfassen und zu berücksichtigen, mithin eine „inhaltliche und curriculare Kongruenz“ (ebd., S. 7) im Überschneidungsbereich beruflicher und akademischer Bildung herzustellen. Zwar ist dies nicht in erster Linie Aufgabe des betrieblichen Bildungspersonals, die Ausgestaltung und Umsetzung dieser Herausforderung in der Aus-, Fort- und Weiterbildungspraxis liegt in letzter Instanz jedoch in dessen Händen und betrifft dieses dadurch unmittelbar.

Unterschiede und Veränderungen bezüglich der Aufgaben korrespondieren darüber hinaus mit den jeweiligen betrieblichen Rahmenbedingungen, und hier insbesondere mit der Größe der jeweiligen Unternehmen. Die mit steigender Unternehmensgröße zunehmende funktionale Differenzierung betrieblicher Bildungsarbeit bewirkt die Entstehung spezialisierter Funktionsbereiche mit spezialisierten, voneinander abgegrenzten Aufgabenspektren (vgl. Abschnitt 2.1.2.4), was zu betriebsindividuellen Aufgabenprofilen führt, die spezifische Kompetenzprofile betrieblichen Bildungspersonals erfordern.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass aus den skizzierten Entwicklungen innerhalb der angeführten Rahmenbedingungskomplexe eine Komplexitätssteigerung betrieblicher Bildungsarbeit resultiert, die didaktisch-methodische, identitäts- und rollenbezogene sowie inhaltlich-aufgabenbezogene Herausforderungen für betriebliches Bildungspersonal beinhaltet. Die Bewältigung dieser Herausforderungen erfordert seitens des betrieblichen Bildungspersonals ein hohes Maß unterschiedlicher und spezialisierter Qualifikationen, eine veränderte Definition seiner Rolle sowie die Herausbildung einer spezifisch pädagogischen Haltung. Vor dem Hintergrund des derzeit vergleichsweise geringen formalen (pädagogisch-didaktischen) Qualifikationsniveaus betrieblichen Bildungspersonals (vgl. Bauer, Brater, Büchele u. a. 2008c, 9 f.; Wagner 2012, S. 46; Meyer & Baumhauer 2018, S. 3; Meyer 2020, S. 7) und eines Selbstverständnisses, welches in erster Linie von einer Berufs- und nicht von einer Bildungsexpertise geprägt ist, kann aus den angeführten Entwicklungen und deren Konsequenzen ein Bedarf für eine weiterführende Qualifizierung und Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals abgeleitet werden.

2.1.4 Fazit und Ausblick

Angesichts der fünf in diesem Beitrag betrachteten Rahmenbedingungskomplexe kann betrieblicher Bildungsarbeit auch heute – über 30 Jahre nach dem Erstbefund von Pätzold und Drees (1989), ein Höchstmaß an Komplexität, Disparität und Dynamik bescheinigt werden. Insbesondere der in diesem Beitrag beschriebene Wandel der Arbeitsstrukturen und Arbeitsprozesse und der Zielstellungen beruflich-betrieblicher Bildung sowie die Zunahme der Heterogenität der Bildungsklientel tragen maßgeblich zur Aktualität dieses Befundes bei bzw. dürften dessen Evidenz seitdem sogar noch verstärkt haben. Angetrieben durch diese Entwicklungen verändern sich die Anforderungen hinsichtlich der pädagogisch-didaktischen Gestaltung und der Gegenstände betrieblicher Bildungsarbeit sowie der Rollenwahrnehmung betrieblichen Bildungspersonals kontinuierlich. Im berufs- und betriebspädagogischen Diskurs wird angesichts dieser Anforderungen immer wieder der Ruf nach einer weiterführenden Qualifizierung und Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals laut. Damit jedoch Qualifizierungs- und Professionalisierungsanstrengungen Wirkung entfalten können, wäre neben geeigneten Qualifizierungsangeboten eine grundsätzliche Wertschätzung betrieblicher Bildungsarbeit, die mit einer Stärkung der strukturellen Stellung betrieblichen Bildungspersonals in den Unternehmen und Betrieben einhergeht, erforderlich. Insbesondere Entscheidungsspielräume hinsichtlich der Gewich-

tung unterschiedlicher Zieldimensionen beruflich-betrieblicher Bildung sowie Gestaltungsspielräume bezüglich entsprechend ausgelegter Lehr-/Lernarrangements wären notwendige Voraussetzungen für professionelles betriebspädagogisches Handeln. Auch eine angemessene Bereitstellung zeitlicher und materieller Ressourcen könnte Ausdruck einer solchen Wertschätzung sein. Diesbezüglich wäre auf Seiten der Unternehmen eine Weitung der Perspektive hinsichtlich der Relevanz und des Stellenwertes betrieblicher Bildungsarbeit über den unmittelbaren betrieblichen Kontext hinaus notwendig. Denn (berufliche) Arbeit bedeutet mehr als lediglich eine zur Erfüllung von Unternehmenszielen zu erbringende Leistung. Sie ist darüber hinaus eine der Säulen, die unser gesamtes Gesellschaftssystem in seiner derzeitigen Ausprägung tragen und ihm Stabilität verleihen. Und sie ist eine wichtige Ausdrucksform individueller Sinngebung und Identitätsdefinition innerhalb dieses Gesellschaftssystems (vgl. Pahl 2017, S. 238 ff.; Dehnhostel 2022, S. 4). Die Einnahme dieser Perspektive bedingt die Berücksichtigung auch der übergeordneten Zusammenhänge, sprich der gesellschaftlichen und subjektbezogenen Dimensionen beruflicher Bildung, die dem Bildungsbegriff immanent sind. Erst wenn die unterschiedlichen Perspektiven in den Unternehmen und Betrieben als tendenziell gleichrangig anerkannt werden, würde betriebliches Bildungspersonal strukturell über die notwendigen Gestaltungsspielräume verfügen, unterschiedliche Perspektiven und Zieldimensionen betrieblicher Bildungsarbeit gegeneinander abzuwägen, situativ zu priorisieren und in Lehr-/Lernarrangements zu überführen, die diesen Perspektiven Rechnung tragen. Und erst dann wäre der Boden dafür bereit, dass an betriebliches Bildungspersonal gerichtete Qualifizierungsangebote, die auf die Herausbildung berufs- und betriebspädagogischer Professionalität abzielen, in der beruflich-betrieblichen Bildungspraxis ihre Wirkung auch entfalten können.

Literatur

- Arens, F. (2013). Praxisbegleitung als Lehrauftrag in den Berufsfeldern Gesundheit und Pflege: Positionen, Befunde, Forschungsbedarfe. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109 (1), S. 108–129. <https://doi.org/10.25162/zbw-2013-0005>
- Arens, F. (Hg.) (2015). *Praxisbegleitung in der beruflichen und akademischen Pflegeausbildung. Eine Standortbestimmung*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Arnold, R. & Schüßler, I. (Hg.) (2018). *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Arnold, R. (2020). Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung in Zeiten disruptiver Innovationen. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 279–291. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_57
- Arnold, R. & Stroh, C. (2020). Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 411–425. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_33

- Auffenberg, J. (2021). Fachkräftemangel in der Pflege? In Arbeitgeberkammer Bremen (Hg.), *Bericht zur Lage der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Land Bremen*. Bremen, S. 145–153. Verfügbar unter https://www.arbeitnehmerkammer.de/fileadmin/user_upload/Downloads/Jaehrliche_Publikationen/Bericht_zur_Lage_2021.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Bahl, A. (2011). Zwischen Baum und Borke: Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 6 (40), S. 16–20. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-bwp-11616-8>
- Bahl, A. (2012). Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöllner (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Berichte zur beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 21–43. Verfügbar unter https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/a12_voevz_agbfn_11_bahl.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Bahl, A. & Blötz, U. (2012). *Die Situation des ausbildenden Personals in der beruflichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (Hg.). Bonn. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_22301.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Bahl, A. & Diettrich, A. (2008). Die vielzitierte ‚neue Rolle‘ des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. In K. Büchter, M. Fischer, F. Gramlinger, H. Kremer & T. Tramm (Hg.), *bwp@ - online Spezial 4. Hochschultage Berufliche Bildung 2008. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*.
- Bauer, H. G., Brater, M. I., Büchele, U., Fürst, U., Munz, C., Rudolf, P. & Wagner, J. (2008a). *Qualifikationsbedarf des Bildungspersonals. Endbericht Teil 1: Ergebnisse der Branchenumfrage*. Hg. v. Verein der GAB München – Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V. München. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201305077241>
- Bauer, H. G., Brater, M. I., Büchele, U., Fürst, U., Munz, C., Rudolf, P. & Wagner, J. (2008b). *Qualifikationsbedarf des Bildungspersonals. Endbericht Teil 2: Ergebnisse der Betriebsbefragung*. Hg. v. Verein der GAB München – Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V. München. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201305077254>
- Bauer, H. G., Brater, M. I., Büchele, U., Fürst, U., Munz, C., Rudolf, P. & Wagner, J. (2008c). *Qualifikationsbedarf des Bildungspersonals. Zusammenfassung der Ergebnisse einer explorativen Studie*. Hg. v. Verein der GAB München – Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V. München. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201305077227>
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Becka, D., Bräutigam, C. & Evans, M. (2020). „Digitale Kompetenz“ in der Pflege. Ergebnisse eines internationalen Literaturreviews und Herausforderungen beruflicher Bildung. Hg. v. Institut Arbeit und Technik der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen-Bocholt-Recklinghausen. Gelsenkirchen. S. 2–18. <http://hdl.handle.net/10419/224129>
- Becka, D., Enste, P., Evans, M. & Merkel, S. (2016). Digitalisierung (in) der Gesundheitswirtschaft. Hg. v. Institut Arbeit und Technik (IAT) der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen Bocholt Recklinghausen. Gelsenkirchen. S. 12–21. Verfügbar unter <https://www.iat.eu/aktuell/veroeff/jahrbuch/gb1415/GB-Becka-Enste-Evans-Merkel.pdf> (Zugriff am: 04.07.2023).
- Becker, A. (2019). *Physio 2030. Der Kompetenz-Kompass für die Ausbildung in der Physiotherapie*. München: Pflaum Verlag (pt).
- Becker, M. & Windelband, L. (2021). Weiterbildung zwischen Tradition und Moderne – Weiterbildung 4.0 noch Utopie? In P. M. Dick, R. Zitzelsberger & S. Baron (Hg.), *weiterbilden#weiterdenken. Strukturwandel in der Metall- und Elektroindustrie durch berufliche Weiterbildung gestalten*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 19–44. <https://doi.org/10.3278/6004843w>
- Blötz, U. & Hermann, U. (Hg.) (2010). *BBiG-geregeltes Berufsangebot für Personal in der beruflichen Bildung. Abschlussbericht*. Bonn. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_40860.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Böhle, F., Weihrich, M. & Stöger, U. (2015). *Interaktionsarbeit gestalten. Vorschläge und Perspektiven für humane Dienstleistungsarbeit*. Berlin: Edition Sigma. Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung. Band 168. <https://doi.org/10.5771/9783845268279>
- Brater, M. (2011). Markanter Rollenwandel beim betrieblichen Ausbildungspersonal. *Denkdoch-mal.de*, (3). Verfügbar unter <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/6d4b77f5-fe34-4e6d-9728-66119a88d307/retrieve> (Zugriff am: 27.09.2023).
- Brater, M. & Wagner, J. (2008). Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, (6), S. 5–9. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-bwp-08605-4>
- Büchter, K. (2020). Entgrenzung, Organisationslernen und berufliche Bildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 503–516. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_39
- Bühler, S. (2015). *Ausbildungsreport Pflegeberufe 2015*. Hg. v. ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft. Berlin. Verfügbar unter https://gesundheit-soziales-bildung.verdi.de/+++file++586e63e0f1b4cd1221c4bdd0/download/Ausbildungsreport_2015.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2017). *Weissbuch Arbeiten 4.0. Arbeit weiter denken*. Hg. v. Bundesministerium für Arbeit und Soziales Abteilung (BMAS), Grundsatzfragen des Sozialstaats, der Arbeitswelt und der sozialen Marktwirtschaft. Berlin. Verfügbar unter https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a883-weissbuch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Zugriff am: 04.07.2023).

- Bundesministerium für Gesundheit (2019). *Konzentrierte Aktion Pflege. Vereinbarungen der Arbeitsgruppen 1 bis 5*. Berlin. Verfügbar unter https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Pflege/Broschueren/191129_KAP_Gesamttext__Stand_11.2019_3._Auflage.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Bundesministerium für Gesundheit (Hg.) (2020). *Eckpunkte der Bund-Länder-Arbeitsgruppe „Gesamtkonzept Gesundheitsfachberufe“*. Verfügbar unter <https://dserver.bundestag.de/btd/19/309/1930950.pdf> (Zugriff am: 04.07.2023).
- Burstedde, A., Malin, L. & Risius, P. (2017). *Fachkräftengpässe im Unternehmen. Rezepte gegen den Fachkräftemangel: Internationale Fachkräfte, ältere Beschäftigte und Frauen finden und binden*. Hg. v. Institut der deutschen Wirtschaft (IW), Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA). Köln. Verfügbar unter https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/Kofa-Studie_4_2017_Fachkraefteengpasse.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Daum, M. (2017). *Digitalisierung und Technisierung der Pflege in Deutschland: Aktuelle Trends und ihre Folgewirkung auf Arbeitsorganisation, Beschäftigung und Qualifizierung*. Hg. v. DAA-Stiftung Bildung und Beruf. Hamburg. Verfügbar unter https://www.input-conulting.de/files/inpcon-DATA/download/20170215_Digitalisierung%20und%20Technisierung%20der%20Pflege%20in%20Deutschland_INPUT.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Dehnbostel, P. (2015). *Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dehnbostel, P. (2019). Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 13 (35–36), S. 1–9. <https://doi.org/10.25656/01:16663>
- Dehnbostel, P. (2022). *Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzorientierte Berufs- und Weiterbildung in digitalen Zeiten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Deutscher Verband der Ergotherapeuten e. V. (DVE) (Hg.) (2019). *Kompetenzprofil Ergotherapie*. Karlsbad. Verfügbar unter <https://dve.info/resources/pdf/ergotherapie/kompetenzprofil-ergotherapie/3633-2019-kompetenzprofil/file> (Zugriff am: 04.07.2023).
- Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e. V. (Hg.) (2018). *Pflege-Thermometer 2018. Eine bundesweite Befragung von Leitungskräften zur Situation der Pflege Patientenversorgung in der teil-/vollstationären Pflege*. Köln. Verfügbar unter https://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/projekte_DIP-Institut/Pflege_Thermometer_2018.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Diettrich, A. (2009). Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, S. 1–20. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/profil2/diettrich_profil2.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Diettrich, A. (2013). Neue Anforderungen, neue Zielgruppen. Funktionserweiterung des betrieblichen Bildungspersonals. In G. Niedermair (Hg.), *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven*. Linz: Trauner. S. 219–234.

- Diettrich, A. (2017). Berufsbildungspersonal 2025 – Forschungs- und Entwicklungsperspektiven im Kontext gesellschaftlicher Megatrends. In M. French & A. Diettrich (Hg.), *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben. Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien*. Rostock: Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik. S. 319–329.
- Diettrich, A., Faßhauer, U. & Kohl, M. (2021). Betriebliches Lernen gestalten – Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das betriebliche Bildungspersonal. In M. Kohl, A. Diettrich & U. Faßhauer (Hg.), „*Neue Normalität*“ *betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal*. Bonn: Verlag Barbara Budrich. S. 17–33.
- Diettrich, A. & Harm, S. (2018). Berufspädagogische Begleitung und Qualitätsentwicklung. Tätigkeiten und Anforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, (3), S. 14–18. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-bwp-18314-5>
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2020). Werte und Normen in der Berufsbildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 177–188. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_16
- Euler, D. & Severing, E. (2020). *Heterogenität in der Berufsbildung. Vielfalt gestalten*. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. <https://doi.org/10.11586/2020016>
- Faßhauer, U. (2017). Betriebliches Bildungspersonal auf dem Weg der Professionalisierung? *Berufsbildung*, (168), S. 3–7.
- Faßhauer, U. & Severing, E. (2016). Duale Studiengänge: Stand und Perspektiven der Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung. In U. Faßhauer & E. Severing (Hg.), *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 7–17. Verfügbar unter https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn_19_fasshauer_severing.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Felber, B. & Kerres, A. (2019). Wie findet Praxisbegleitung an Berufsfachschulen in Bayern statt? Eine Ist-Analyse. In K. Lüftl, A. Kerres & B. Felber (Hg.), *Praxisbegleitung. Perspektiven für die berufliche und akademische Pflegeausbildung*. Berlin & Heidelberg: Springer VS. S. 1–24. https://doi.org/10.1007/978-3-662-57926-8_1
- Fenchel, V. (2012). Demografische Aspekte des Fachkräftemangels. In U. Bettig, M. Frommelt & R. Schmidt (Hg.), *Fachkräftemangel in der Pflege. Konzepte, Strategien, Lösungen*. Heidelberg: Medhochzwei. S. 2–17.
- Fritz, J. & Tomaschek, N. (2016). Vorwort. In J. Fritz & N. Tomaschek (Hg.), *Gesellschaft im Wandel. Gesellschaftliche, wirtschaftliche und ökologische Perspektiven*. Münster, New York: Waxmann. S. 7–8.

- Gödecker, L., Shamsul, B. & Babitsch, B. (2017). Zukünftig erforderliche Kompetenzen für Angehörige der Gesundheitsberufe – Entwicklung eines Erhebungsinstrumentes zur Erfassung aktueller und zukünftiger Anforderungen im Kontext der Weiterbildung. In U. Weyland & K. Reiber (Hg.), *Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 165–183. Verfügbar unter https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn_20_g%C3%B6decker_shamsul_babitsch.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Harms, J. & Rabe, K. (2019). Rechtlicher Rahmen der Ausbildung. In B. Klemme, U. Weyland & J. Harms (Hg.), *Praktische Ausbildung in der Physiotherapie*. Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag. S. 70–80. <https://doi.org/10.1055/b-005-145233>
- Hochschulverbund Gesundheitsfachberufe e. V. (Hg.) (2014). *Interdisziplinärer hochschulischer Fachqualifikationsrahmen für die therapeutischen Gesundheitsfachberufe in der Ergotherapie, Physiotherapie und Logopädie (FQR-ThGFB)*. Berlin. Verfügbar unter https://hv-gesundheitsfachberufe.de/dokumente/FQR_ThGFB_%20HVG_2014_final.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Hower, K. & Winter, W. (2021). Pandemiebedingte Herausforderungen in der Pflege – Ansätze für die Betriebliche Gesundheitsförderung. In B. Badura, A. Ducki, H. Schröder & M. Meyer (Hg.), *Fehlzeiten-Report 2021. Betriebliche Prävention stärken – Lehren aus der Pandemie*. Berlin: Springer. S. 379–396. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63722-7_23
- Hülksen-Giesler, M. (2014). Professionalisierung der Pflege: Möglichkeiten und Grenzen. In S. Becker & H. Brandenburg (Hg.), *Lehrbuch Gerontologie. Gerontologisches Fachwissen für Pflege- und Sozialberufe – eine interdisziplinäre Aufgabe*. Bern: Verlag Hans Huber. S. 377–408.
- Kaufhold, M., Weyland, U., Harms, J. & Stratmann, E.-L. (2017). Bedarfsanalyse zum betrieblichen Bildungspersonal. In M. Kaufhold, U. Weyland, B. Klemme & T. Kordisch (Hg.), *Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich (HumanTec). Ergebnisse der Bedarfsanalyse und Darstellung der Studienangebote*. Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld. Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 41. S. 7–159. Verfügbar unter <https://www.fh-bielefeld.de/multimedia/Fachbereiche/Wirtschaft+und+Gesundheit/Bereich+Pflege+und+Gesundheit+ORIGINAL/Berichte/bericht41.pdf> (Zugriff am: 03.07.2023).
- Kell, A. (1999). Berufsbildung zwischen privaten Interessen und gesellschaftlicher Verantwortung. In T. Tramm, D. Sembill, F. Klausner & E. G. John (Hg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen*. Frankfurt a. M.: Lang. S. 85–105.
- Kiepe, K. & Wicke, C. (2021). Geschäftsmodellentwicklung als Ansatz einer zukunftsge-rechten Ausbilderqualifizierung. In M. Kohl, A. Diettrich & U. Faßhauer (Hg.), *„Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal*. Bonn: Verlag Barbara Budrich. S. 71–87.

- Kohl, M. (2019). Industrie 4.0 + Arbeit 4.0 = Aus- und Weiterbildner 4.0? Auswirkungen von Digitalisierung und neuen Arbeits- und Lernformen auf das Bildungspersonal. *Denkdoch-mal.de*, (2), S. 1–9. Verfügbar unter <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/1d95b941-d91c-4f18-8003-977215d93631/retrieve> (Zugriff am: 04.07.2023).
- Korge, G., Longmuß, J., Höhne, B. & Bauer, A. (2021). Der Ansatz Agiles Lernen im Unternehmen. In J. Longmuß, G. Korge, A. Bauer & B. Höhne (Hg.), *Agiles Lernen im Unternehmen*. Berlin: Springer Nature. S. 3–7. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62013-7_1
- Koschel, W., Weyland, U. & Kaufhold, M. (2021). Digitalisierung in den Gesundheitsberufen – agiles Lernen im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit. In M. Frieze (Hg.), *Care Work 4.0. Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 73–88.
- Kuhn, S., Ammann, D., Cichon, I., Ehlers, J., Guttormsen, S., Hülsken-Giesler, M., Kaap-Fröhlich, S., Kickbusch, I., Pelikan, J., Reiber, K., Ritschl, H. & Wilbacher, I. (2019), *Careum working paper 8 – long version. Wie revolutioniert die digitale Transformation die Bildung der Berufe im Gesundheitswesen?* Hg. v. Careum Stiftung, Zürich. <http://dx.doi.org/10.7892/boris.132747>
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. Berlin, Bonn. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Longmuß, J., Korge, G., Bauer, A. & Höhne, B. (Hg.) (2021). *Agiles Lernen im Unternehmen*. Berlin: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62013-7>
- Merkel, A., French, M., Diettrich, A. & Weber, M. (2017). Handlungskontexte und Kompetenzen von betrieblichem Ausbildungspersonal. Eine explorative Untersuchung von Arbeitsbedingungen und -prozessen in regionalen Unternehmen in Mecklenburg-Vorpommern. In M. French & A. Diettrich (Hg.), *Berufsbildungspersonal in Bildungsdiensleistungen und Betrieben. Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien*. Rostock: Universität Rostock. S. 115–142.
- Meyer, R. (2020). Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 548–559. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_43
- Meyer, R. & Baumhauer, M. (2018). Professionalisierung des Berufsbildungspersonals durch wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Stand, Desiderata und Perspektiven. *Berufsbildung*, (174), S. 2–4.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2005). *Empfehlende Ausbildungsrichtlinie für die staatlich anerkannten Physiotherapieschulen in NRW*. Verfügbar unter https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/pflege_ausbildungsrichtlinien-physiotherapieschulen-nrw_barr.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Molzberger, G. (2013). Subjektivierung von Arbeit – Rückfragen an die Berufs- und Weiterbildung. *bwp@ – online Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 01*, S. 1–12.

- Molzberger, G. (2018). Möglichkeiten betrieblicher Weiterbildung in heterogenen Lernkonstellationen und Perspektiven am Übergang in digitale Arbeitswelten. In G. Molzberger (Hg.), *Betriebliche Kompetenzentwicklung in heterogenen Lernkonstellationen gestalten. Erfahrungen und Erkenntnisse zu den Möglichkeiten arbeitsintegrierter betrieblicher Weiterbildung*. Münster: Waxmann. S. 133–141.
- Nicklich, M., Blank, M. & Pfeiffer, S. (2022). *Ausbildungspersonal im Fokus – Studie zur Situation der betrieblichen Ausbilder*innen 2021*. Nürnberg: Lehrstuhl für Soziologie der FAU Erlangen-Nürnberg. Verfügbar unter https://wap.igmetall.de/docs_FAU_-_Ausbilder_innenstudie__2022__f8161b3a1a38f9ccbf2c0f4ce500422dd3100804.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Öztürk, H. (2011). Weiterbildung im Kontext heterogener Lebenswelten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, (1), S. 151–164. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0013-1>
- Pätzold, G. (1997). Betriebliches Bildungspersonal und Professionalität. In R. Arnold, R. Dobischat & B. Ott (Hg.), *Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Bertelastheorie zur internationalen Berufsbildung; Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag*. Stuttgart: Steiner. S. 251–268.
- Pätzold, G. (2013). Betriebliches Bildungspersonal. Anforderungen, Selbstverständnis und Qualifizierungsnotwendigkeiten im Rückblick auf das vergangene Jahrhundert. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, (3), S. 44–47.
- Pätzold, G. (2017). *Betriebliches Bildungspersonal. Stärkung seines professionellen pädagogischen Handelns*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Pätzold, G. & Drees, G. (1989). *Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewusstsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich*. Köln, Wien: Böhlau Verlag.
- Pätzold, G., Drees, G. & Lietz, M. (1986). Haupt- und nebenberufliche Ausbildertätigkeit im Metallbereich. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 15 (5), S. 134–138.
- Pütz, R., Kontos, M., Larsen, C., Rand, S. & Ruokonen-Engler, M. K. (2019). *Betriebliche Integration von Pflegefachkräften aus dem Ausland. Innenansichten zu Herausforderungen globalisierter Arbeitsmärkte*. Hg. v. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf. Verfügbar unter https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_416.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Reiber, K., Weyland, U., Wittmann, E. (2019). Professionalisierung des schulischen Bildungspersonals in den Gesundheits- und Pflegeberufen – Zwischenfazit eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Sonderweges. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019*: Verlag Barbara Budrich. S. 45–58. <https://doi.org/10.25656/01:18435>
- Remmers, H. (2011). Pflegewissenschaft als transdisziplinäres Konstrukt. Wissenschaftssystematische Überlegungen. Eine Einleitung. In H. Remmers (Hg.), *Pflegewissenschaft im interdisziplinären Dialog. Eine Forschungsbilanz*. Göttingen: V & R Unipress Universitätsverlag Osnabrück. S. 7–47.

- Schad-Dankwart, I. & Achtenhagen, C. (2020). Neue (Aus-)Bildungsbedarfe im digitalen Zeitalter? Eine Analyse von Tätigkeits- und Kompetenzveränderungen am Beispiel der Fachkraft für Lagerlogistik und der/des Maschinen- und Anlageführerin/-führers Schwerpunkt Lebensmitteltechnik. In B. Ziegler & R. Tenberg (Hg.), *Berufsbildung 4.0. Steht die berufliche Bildung vor einem Umbruch?* Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. S. 13–34. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/16425> (Zugriff am: 04.07.2023).
- Schmidt-Hertha, B., Rees, S.-L. & Kuwan, H. (2018). *Sicherung qualifizierter Fachkräfte im demografischen Wandel. Deutsche und europäische Perspektiven*. Berlin: Lit-Verl.
- Schmucker, R. (2020). Arbeitsbedingungen in den Pflegeberufen. Ergebnisse einer Sonderauswertung der Beschäftigtenbefragung zum DGB-Index Gute Arbeit. In K. Jacobs, A. Kuhlmei, S. Greß, J. Klauber & A. Schwinger (Hg.), *Pflege-Report 2019. Mehr Personal in der Langzeitpflege – aber woher?* Berlin, Heideberg: Springer Open. S. 50–59. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58935-9_3
- Schwahn, F., Mai, C.-M. & Braig, M. (2018). Arbeitsmarkt im Wandel - Wirtschaftsstrukturen, Erwerbsformen und Digitalisierung. *Wirtschaft und Statistik*, (3), S. 24–39.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hg.) (1996 i. d. F. v. 2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Berlin. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Seufert, S. (2021). Implikationen der Digitalisierung – neue Anforderungen an das betriebliche Bildungspersonal? In M. Kohl, A. Diettrich & U. Faßhauer (Hg.), „*Neue Normalität*“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal. Bonn: Verlag Barbara Budrich. S. 165–178.
- Seufert, S., Guggemos, J. & Tarantini, E. (2018). Digitale Transformation in Schulen – Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 36 (2), S. 175–193. <https://doi.org/10.25656/01:17096>
- Severing, E. & Weiß, R. (Hg.) (2014). *Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf*. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv).
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2017). *Gesundheit. Personal* (Fachserie 12 Reihe 73.2).
- Ulmer, P., Weiß, R. & Zöller, A. (2012). Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöller (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. (wbv) S. 7–18. <https://doi.org/10.25656/01:6548>

- Wagner, J. (2012). Herausforderungen und Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöl-ler (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 45–57. Verfügbar unter https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/a12_voevz_agbfn_11_wagner.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Wellensiek, S. (2016). Keine Angst vor Praxisbegleitung! Reflexion beruflicher Erlebnisse als Baustein von Praxisbegleitung. *Padua*, 11 (1), S. 31–36. <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000290>
- Weyland, U. (2020). Blickpunkt: Gesundheitsberufe. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116 (3), S. 337–359. <https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0015>
- Weyland, U. & Klemme, B. (2013). Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals – aktuelle Herausforderungen für therapeutische Gesundheitsberufe. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online spezial 6 – Hochschultage berufliche Bildung 2013, Fachtagung 10*.
- Weyland, U. & Kaufhold, M. (2019a). Zielsetzung beruflicher Ausbildung unter dem Aspekt Kompetenzorientierung. In B. Klemme, U. Weyland & J. Harms (Hg.), *Praktische Ausbildung in der Physiotherapie*. Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag. S. 49–58.
- Weyland, U. & Kaufhold, M. (2019b). Die praktische Ausbildung im Kontext aktueller Entwicklungen. In B. Klemme, U. Weyland & J. Harms (Hg.), *Praktische Ausbildung in der Physiotherapie*. Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag. S. 18–21.
- Weyland, U., Kaufhold, M. & Koschel, W. (2020). Digitalisierung als Herausforderung im Gesundheitsbereich – eine Aufgabe für betriebliches Bildungspersonal. *berufsbildung*, (181), S. 34–36.
- Wilmers, A., Anda, C., Keller, C. & Rittberger, M. (Hg.) (2020). *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*. Münster: Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:20762>
- Wissenschaftsrat (WR) (2012). *Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen*. Berlin. Verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (Zugriff am: 04.07.2023).
- Wissenschaftsrat (WR) (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Berlin. Verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf?__blob=publicationFile&v=7 (Zugriff am: 04.07.2023).
- Wittwer, W. (2002). Biographieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, (48), S. 109–128.
- Zinke, G. (2019). *Berufsbildung 4.0 – Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen. Branchen- und Berufescreening: vergleichende Gesamtstudie*. Bonn: Verlag Barbara Budrich. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-0807-9>
- Zinn, B. (2017). Digitalisierung der Arbeit – Kompetenzerwartungen des Beschäftigungssystems und didaktische Implikationen. In B. Bonz, H. Schanz & J. Seifried (Hg.), *Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 163–176.

2.2 Zur Relevanz von betrieblichem Bildungspersonal im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit

MARISA KAUFHOLD & ULRIKE WEYLAND

2.2.1 Einführung

Angesichts dynamischer Entwicklungen in unserer Berufs- und Arbeitswelt sowie den in vielen Branchen bestehenden Fachkräftebedarfen kommt der betrieblichen Bildungsarbeit in Bezug auf den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und Einrichtungen sowie deren Arbeitgeberattraktivität eine zunehmend bedeutsamere Rolle zu. Sie kennzeichnet ein interdisziplinäres Arbeitsfeld, welches auf unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen zurückgreift und dabei insbesondere Bezüge zur Personal- und Organisationsentwicklung berücksichtigt, sodass verschiedene Perspektiven auf die Entwicklung von Person (Beschäftigte) und Organisation (Institution, Unternehmen) aufgegriffen werden (vgl. Dehnbostel 2020). Damit nimmt betriebliche Bildungsarbeit nicht mehr nur fachliche Kompetenzen, sondern auch außerfachliche Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz in den Blick. Arnold spricht angesichts der Erweiterung der Kompetenzziele von einem Paradigmenwechsel, „der die beruflich-betriebliche Bildungsarbeit mehr und mehr in komplexe Personalentwicklungsstrategien einbettete“ (Arnold 2018, S. 3) und somit neben der pädagogischen Perspektive auf das Individuum auch die Perspektive auf die betriebliche Organisation erfordert (vgl. ebd., S. 5). Aufgrund der zunehmenden Komplexität beruflichen und betrieblichen Handelns wie auch der sich neu ergebenden Möglichkeiten digitalgestützten Lernens entstehen im betrieblichen Kontext vermehrt pluralisierte, entgrenzte und flexiblere Formen des Lernens (vgl. Dehnbostel 2020, 2019; Kapitel 2.1). Die betriebliche Bildungsarbeit umfasst alle betrieblichen Lernprozesse der Aus-, Fort- und Weiterbildung und lässt sich wie folgt beschreiben:

„Gegenstand der betrieblichen Bildungsarbeit sind prinzipiell alle Trainings-, Qualifizierungs- und Berufsbildungsmaßnahmen, die unmittelbar im Unternehmen stattfinden oder von diesem finanziert, veranlasst, durchgeführt oder verantwortet werden. Die betriebliche Bildungsarbeit umfasst die Gesamtheit aller auf Individuen, Gruppen und die Organisation bezogenen Lern- und Qualifizierungsprozesse im Betrieb.“ (Dehnbostel 2020, S. 494)

Bereits seit den 1980er-Jahren erfährt das betriebliche Lernen als eine der ältesten und am weitesten verbreiteten Lernformen im Kontext beruflicher Bildung vermehrt Aufmerksamkeit (vgl. Dehnbostel 2020; Dehnbostel, Elsholz & Gillen 2007). Dies ist insbesondere auf sich verändernde Arbeitsformen zurückzuführen, die eine höhere Vielfalt und Flexibilität erfordern und standardisierte Abläufe in den Hintergrund drängen. Diese Entwicklung setzt sich bis heute fort und wird derzeit durch die digitale Transformation verstärkt, die zu weiteren Veränderungen von Arbeit führt. Im Zuge dieser Entwicklungen stellen sich neue Anforderungen an die Kompetenzen der Beschäftigten, die beispielsweise vermehrt gefordert sind, aktuelle Prozesse einzuordnen und zu

reflektieren sowie Arbeit selbstverantwortlich mitzugestalten (vgl. Kohl, Diettrich & Faßhauer 2021; Aepli, Schweri & Trede 2019; Dengler & Matthes 2019; Koschel, Weyland & Kaufhold 2021; Dehnbostel 2020). Institutionelle und formalisierte Bildungsprozesse sind allerdings nur begrenzt in der Lage, aktuelle Arbeitsrealitäten abzubilden und die für diese erforderlichen Kompetenzen anzubahnen. Mit dem betrieblichen Lernen am Arbeitsplatz wird in der Regel die Möglichkeit verbunden, reale berufliche Handlungssituationen zu erleben, um so die für deren Bewältigung erforderlichen Kompetenzen zu entwickeln. Dies führt zu einer steigenden Bedeutsamkeit betrieblichen Lernens. Inwiefern dies den teils hohen Erwartungen hinsichtlich des Lernerfolgs gerecht wird, hängt allerdings nicht zuletzt von den jeweiligen betrieblichen Rahmenbedingungen sowie der Gestaltung und Begleitung des betrieblichen Lernens ab (vgl. Dehnbostel 2020).

Das betriebliche Bildungspersonal, das im Zuge der skizzierten Entwicklungen mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert wird, rückte in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus der Berufsbildungsforschung (vgl. Kohl, Diettrich & Faßhauer 2021; Faßhauer, Diettrich, Kohl u. a. 2020; Sloane, Emmeler, Gössling u. a. 2018; French & Diettrich 2017; Pätzold 2017; Kaufhold, Weyland, Klemme u. a. 2017). Die Auseinandersetzung mit zentralen Aufgabenbereichen und Herausforderungen infolge aktueller Entwicklungen in Arbeit und Beruf, dem dafür erforderlichen Qualifizierungs- und Professionalisierungsgrad sowie dem beruflichen Selbstverständnis des betrieblichen Bildungspersonals steht dabei im Mittelpunkt der Betrachtungen.

Der Beitrag widmet sich dem betrieblichen Bildungspersonal, dem trotz des gestiegenen Interesses in den letzten Jahren, im Gegensatz zu Lehrkräften an beruflichen Schulen, vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird. Für dieses sind zentrale Fragen, beispielsweise in Bezug auf Aufgaben und Qualifizierungsbedarf, bislang immer noch unzureichend geklärt. Ziel dieses Beitrages ist eine einführende Standortbestimmung zum betrieblichen Bildungspersonal hinsichtlich zentraler Fragen, wie personelle Beschreibung, Aufgaben, Rollen, Arbeitsbedingungen sowie zu Ansätzen zu dessen Qualifizierung und Professionalisierung. Angesichts des diesem Herausgeberwerk zugrunde liegenden Projekthintergrundes erfolgt erweiternd eine domänenspezifische Betrachtung der Besonderheiten des betrieblichen Bildungspersonals im Gesundheitsbereich.

2.2.2 Zur begrifflichen und funktionalen Einordnung betrieblichen Bildungspersonals

Angesichts der Vielfalt und Komplexität betrieblicher Bildungsarbeit (vgl. Kapitel 2.1) ist sowohl die Gruppe des betrieblichen Bildungspersonals als auch dessen berufliches Handlungsfeld nicht einfach zu beschreiben. Im Diskurs werden verschiedene Merkmale sichtbar, anhand derer im Folgenden eine Charakterisierung des betrieblichen Bildungspersonals sowie dessen beruflichen Handlungsfeldes erfolgt. Die Ausführungen stützen sich dabei auf den berufspädagogischen Diskurs und berücksichtigen theoretische Betrachtungen ebenso wie empirische Befunde, wobei letztere im Vergleich zu den theoretischen Bezügen eher unterrepräsentiert sind.

Kennzeichnung 1 – Heterogene Personengruppe

Das betriebliche Bildungspersonal umfasst in einem weiten Verständnis all jene Personen,

„die mit Prozessen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung sowie mit der Kompetenzentwicklung von Beschäftigten in Unternehmen betraut sind bzw. dazu einen organisatorischen Beitrag leisten“ (Meyer 2011, S. 1f.).

Sowohl für die Ausbildung als auch für die Weiterbildung lassen sich verschiedene Bezeichnungen für diese Personengruppe finden (vgl. Grollmann & Ulmer 2019, S. 2). Für den Bereich der Ausbildung sind neben den betrieblichen Ausbilder:innen auch Betriebsinhaber:innen, Fachkräfte sowie das Personal in überbetrieblichen Ausbildungsstätten zu nennen. In der Weiterbildung finden sich Bezeichnungen wie Weiterbildner:innen, Dozent:innen, Trainer:innen, Coach:in, Supervisor:innen, Personalentwickler:innen oder Bildungsmanager:innen.

Mit Blick auf die Ausbildung sind für das Jahr 2020 im BiBB-Datenreport 627.897 Ausbilder:innen registriert (vgl. BiBB 2022, S. 168), die die Ausbildungsbereiche Industrie und Handel, Handwerk, Landwirtschaft, Öffentlicher Dienst und Hauswirtschaft abdecken. Dies entspricht einem Rückgang von 15.126 Personen gegenüber dem Vorjahr (vgl. ebd.). Dabei zeigt sich weiter, dass 74 % der Ausbilder:innen männlich und gut die Hälfte der Ausbilder:innen bereits über 50 Jahre alt ist (vgl. ebd.). In der Gruppe der jüngeren Ausbilder:innen (unter 29 Jahre) ist der Frauenanteil größer und in der Altersgruppe 30–39 Jahre in etwa gleich (vgl. ebd.), sodass in den kommenden Jahren ein ausgewogeneres Verhältnis zwischen den Geschlechtern erwartet werden kann (vgl. ebd.). Dieses Bild spiegelt sich auch in der Studie zur Situation von Ausbilder:innen von Nicklich, Blank & Pfeiffer (2022) wider. Neben den formal als Ausbilder:innen geführten Personen existieren derzeit kaum belastbare statistische Daten. Dies betrifft insbesondere die Gruppe der ausbildenden Fachkräfte, die den Auszubildenden in ihrem Arbeitsalltag als Fachkolleg:innen zur Seite stehen, jedoch nicht pädagogisch qualifiziert sind. Hinsichtlich der Größenordnung dieser Personengruppen lassen sich lediglich ältere Schätzwerte¹ benennen, die von 4 bis 5 Millionen Personen in diesem Bereich ausgehen (vgl. Grollmann & Ulmer 2019, S. 4). Eine künftig bessere Datenlage ist aufgrund eines durch das BiBB in Vorbereitung befindlichen Betriebspanels zu erwarten, dass u. a. Daten „zu den unterschiedlichen Funktionen von Ausbildungspersonal auf Betriebsebene ermitteln“ soll (Bahl & Schneider 2022, S. 10). Darüber hinaus werden zudem über die nächste BiBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung verlässlichere Daten über die in Ausbildung involvierten Personen erhofft (vgl. ebd.).

Für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung werden für das Jahr 2014 ca. 1,35 Millionen Beschäftigungsverhältnisse registriert, wovon die überwiegende Mehrheit im Rahmen von Honorarverträgen (950.000) abgeschlossen wurde. Die Zahl der erwerbstätigen Personen im Rahmen dieser Beschäftigungsverhältnisse wird auf etwa

¹ Grollmann und Ulmer (2020) verweisen darauf, dass es in den zurückliegenden 10 Jahren kaum Veränderungen hinsichtlich der Zahlen in diesem Bereich gab. Daher können hier stabile Werte angenommen werden, sodass die Zahlen auch für die aktuelle Situation einen Richtwert geben.

700.000 geschätzt (vgl. Koscheck & Martin 2016, S. 50). Auch in Bezug auf die Beschäftigungsbedingungen in der Weiterbildung sind aktuell nur unzureichende Daten verfügbar. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) startete 2022 in Kooperation mit dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) eine Längsschnittstudie („Teachers in Adult Education – a Panel Study“ – TAEPS-Studie), um ein umfassendes Bild der Beschäftigungsstrukturen, Arbeitsbedingungen, Qualifikationen und Kompetenzen von Weiterbildungspersonal zu ermitteln. In diesen Rahmen werden in drei Erhebungszeitpunkten mehrere tausend in der Weiterbildung tätige Personen befragt (vgl. <https://www.taeps.de/>).

Es zeigt sich, dass Aussagen über die Größenordnung der Gruppe des betrieblichen Bildungspersonals kaum möglich sind. Die Datenbasis – wenn auch nicht zufriedenstellend – verdeutlicht jedoch, dass der betrieblichen Bildung (führt man die einzelnen Daten zusammen) mit etwa 6 Millionen in diesem Bereich tätigen Personen eine hohe Bedeutung zukommt.

Die dargestellten Zugänge zum Aufgabenfeld von betrieblichem Bildungspersonal verweisen auf eine Heterogenität der Personengruppe, die sich auf Anforderungen und zu bewältigende Aufgaben, Arbeitsbedingungen und Ressourcen für die betriebliche Bildungsarbeit, das berufliche Selbstverständnis als auch auf dessen Qualifizierung und Professionalisierung erstreckt (vgl. Kaufhold, Weyland, Klemme u. a. 2017; Pätzold 2017; Diettrich 2013; French 2015; Kremer & Severing 2012; Meyer 2011).

Kennzeichnung 2 – Heterogenes Aufgabenfeld

Im Hinblick auf die Beschreibung der Anforderungen und Aufgaben von betrieblichen Bildungspersonal kann sowohl auf verschiedene Studien als auch normative Setzungen zurückgegriffen werden. Dabei wird an verschiedenen Stellen auf vielfältige, sich stetig ändernde sowie anspruchsvoller und komplexer werdende Anforderungen und Aufgaben verwiesen (vgl. Kapitel 3.1; Kohl, Diettrich & Faßhauer 2021; Grollmann & Ulmer 2019; Pätzold 2017, Kaufhold, Weyland, Klemme u. a. 2017; Diettrich 2013, 2009). Daraus lassen sich leicht Anforderungskataloge mit einer hohen Polyvalenz bezüglich der herausgestellten Anforderungen und Aufgaben ableiten, die zu überhöhten Erwartungen an die Personengruppe führen können. Das pädagogische und didaktische Handeln in Form von Vermitteln oder Unterweisen wird dabei als klassische Hauptaufgabe des betrieblichen Bildungspersonals deklariert (vgl. ebd.). Durch den Wandel betrieblicher Bildungsarbeit (vgl. Kapitel 2.1) werden zudem vielfach erweiterte Aufgabenzuschreibungen vorgenommen, die dem betrieblichen Bildungspersonal ebenso Aufgaben wie Fördern, Beraten und Begleiten, aber auch Innovieren, Steuern und Managen zuweisen (vgl. Kaufhold, Weyland, Klemme u. a. 2017; Brünner 2014; Schrode, Wagner & Hemmer-Schanze 2012, S. 7; Wanken, Kreutz, Meyer u. a. 2011; Blötz & Hermann 2010; Diettrich 2009, S. 9; Brater & Wagner 2008). In einer Studie von 2021 werden u. a. die Kontingenzkompetenz², der Umgang mit schwierigen bzw. nur gering geeigneten Auszubildenden, eine unzureichende Kooperation mit den Berufsschulen, mangelnde zeitliche Ressourcen, die Motivation der

2 Meint die Fähigkeit, in Phasen von Unsicherheit situativ Lösungen zu finden und Entscheidungen zu treffen.

Auszubildenden sowie die Digitalisierung als Herausforderungen dargestellt (vgl. Nicklich, Blank & Pfeiffer 2022, S. 12). Die in der Studie befragten Personen sehen einen Anstieg der Anforderungen sowohl hinsichtlich inhaltlich-fachlicher (75 %), didaktisch-methodischer (80 %), organisatorisch-administrativer (83 %) als auch pädagogischer (86 %) Aspekte (ebd., S. 22).

Die Auseinandersetzung mit den Aufgaben des betrieblichen Bildungspersonals bildete auch einen zentralen Gegenstand des Projektes HumanTec (vgl. Kapitel 3.1; Kaufhold, Weyland, Harms u. a. 2017a, 2017b), in dessen Rahmen auf Basis einer Literatur- und Studienanalyse, eines Expertenworkshops sowie einer anschließenden ersten empirischen Validierung im Rahmen einer Onlinebefragung von 81 Unternehmen³ vier zentrale Aufgabenfelder des betrieblichen Bildungspersonals identifiziert wurden (vgl. Kaufhold, Weyland, Harms u. a. 2017a, S. 110 f., S. 148):

1. Arbeit mit Adressat:innen betrieblicher Bildung
Zu diesem Aufgabenbereich lassen sich beispielsweise das Unterweisen, Anleiten, Befähigen, Beraten, Betreuen sowie das Begleiten von Personen im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung zuordnen. Aber auch die Rekrutierung und Integration von neuen Auszubildenden oder Mitarbeitenden ließen sich hier verorten.
2. Gestaltung betrieblicher Bildungsprozesse
Dieser Aufgabenbereich umfasst sämtliche Prozesse rund um die Gestaltung betrieblicher Bildungsarbeit und reicht damit von der konzeptionellen Arbeit bis zur Planung und Organisation.
3. Innovieren und Verändern betrieblicher Bildungsarbeit
Hierunter werden vor allem Aufgaben gefasst, die die Weiterentwicklung der betrieblichen Bildungsarbeit vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen in den Blick nehmen und dabei aktuelle Studien- und Untersuchungsergebnisse sowie die Reflexion des eigenen beruflichen Handelns berücksichtigen.
4. Steuerung komplexer (Unternehmens-)Prozesse
Dieser Aufgabenbereich zielt auf strategische Aufgaben innerhalb der jeweiligen Organisation ab und umfasst beispielsweise das betriebliche Kompetenz- und Qualitätsmanagement.

Die herausgestellten Aufgabenbereiche nehmen jeweils unterschiedliche Aspekte betrieblicher Bildungsarbeit in den Blick, wobei sich die Aufgabenbereiche 1) und 2) eher auf einer operativen Ebene verorten lassen, die einen hohen Anteil an direkter Arbeit mit den Adressat:innen aufweist, wohingegen die Aufgabenbereiche 3) und 4) auf einer strategischen Ebene anzusiedeln sind und eher weiterführende strategische Aufgaben umfassen.

3 An der Onlinebefragung beteiligten sich Personen aus 81 Unternehmen, von denen 54 dem Humandienstleistungsbe-
reich und 27 dem Technikbereich zugeordnet werden können.

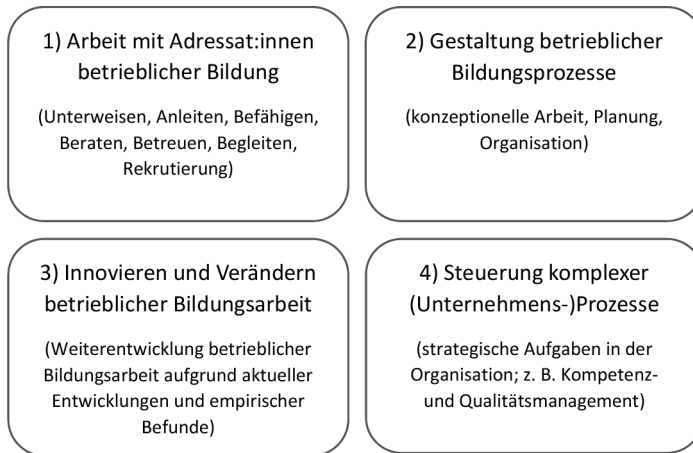


Abbildung 1: Aufgaben betrieblichen Bildungspersonals

Die Ausführungen verweisen also auf ein für betriebliches Bildungspersonal vielfältiges und komplexes Aufgabenfeld, das mit polyvalenten Anforderungen einhergeht. Angesichts der Breite der Aufgabenbereiche ist anzunehmen, dass die verschiedenen Aufgaben nicht von allen in der betrieblichen Bildung tätigen Personen gleichermaßen bearbeitet werden, sondern

„Unterschiede in den Einsatzbereichen (Aus- und/ oder Weiterbildung), dem Umfang der Arbeit (haupt-, neben- oder ehrenamtlich), der Qualifizierung (Grad und Tiefe der pädagogischen Qualifizierung) sowie der Funktionsebene und dem Aufgabenspektrum (Begleitung Auszubildender, Lehrtätigkeit, organisatorische, planerische und strategische Aufgaben)“

bestehen (Kaufhold, Weyland, Harms u. a. 2017a, S. 13).

In Bezug auf die Aufgaben betrieblichen Bildungspersonals sind zudem domänenspezifische Besonderheiten (vgl. Weyland & Kaufhold 2017; Kaufhold 2017) in den Blick zu nehmen. Ein domänenspezifischer empirischer Zugang zu den Aufgaben betrieblichen Bildungspersonals wurde beispielsweise für die Pflege vorgenommen und in diesem Band dargestellt (vgl. Kapitel 3.1; Harms, Weyland & Kaufhold 2020).

Die Schilderungen verdeutlichen somit ein heterogenes Aufgabenfeld für das betriebliche Bildungspersonal, woran die Frage anknüpft, welche Art Qualifizierung und Professionalisierung für unterschiedliche Gruppen betrieblichen Bildungspersonals erforderlich ist (vgl. Abschnitt 2.2.3).

Kennzeichnung 3 – Rollenverständnis

Die vielfältigen Entwicklungen in der betrieblichen Bildungsarbeit (vgl. Kapitel 2.1) und die damit verbundenen Veränderungen und Erweiterungen hinsichtlich der Aufgaben betrieblichen Bildungspersonals (vgl. s. o.; Kapitel 3.1) werden im wissenschaftlichen Diskurs auch unter dem Blickwinkel eines Rollenwandels des betrieblichen Bildungspersonals, hin zur Lernprozessbegleitung, diskutiert (vgl. Bahl & Diettrich 2008;

EUROTRAINER Konsortium 2008; Kirpal & Tutschner 2008; Ulmer, Weiß & Zöller 2012; Jahn, Brünner & Schunk 2016). Innerhalb des Diskurses werden die mit der Rolle des betrieblichen Bildungspersonals verknüpften Erwartungen häufig normativ gesetzt, sodass sehr unterschiedliche Rollenbilder und -profile entstehen, die einerseits zu überhöhten Ansprüchen führen können und es andererseits nicht erlauben, von „der Rolle“ betrieblichen Bildungspersonals zu sprechen, da vielmehr verschiedene Rollen bestehen (vgl. Jahn, Brünner & Schunk 2016, S. 12 f.). Diese können zudem mit einer Rollenambiguität einhergehen, die sich in einem Wechsel der Rollenerwartungen in Abhängigkeit des Lernkontextes zeigen (vgl. Tutschner & Haasler 2012, S. 107), aber auch aus der innerbetrieblichen Stellung des Bildungspersonals resultieren und zu Konflikten zwischen Betriebs- und Qualifikationsinteressen führen können (vgl. Pätzold 2017, S. 107).

Für das betriebliche Bildungspersonal wird somit ein komplexes Rollenbild gezeichnet, das verschiedene Ansprüche und Rollen vereint und „Rollenkonstruktionen wie Moderator, Coach, Berater, Lernprozessbegleiter oder Mentor“ hervorbringt (Jahn, Brünner & Schunk 2016, S. 7). Eine Untersuchung, die sich u. a. mit den pädagogischen Rollen von Ausbilder:innen auseinandersetzt, kommt allerdings zu dem Schluss, dass ein solch „plurales Rollenbild, wie es theoretisch-normativ aus strukturfunktionalistischer Perspektive gefordert wird, [...] nur in Ausschnitten nachgewiesen werden“ kann (ebd., S. 6). Es handele sich nicht um einen Wechsel der Rolle, sondern vielmehr um eine stetige Veränderung und Anpassung an die Rahmenbedingungen beruflicher Bildung (vgl. Reetz 2002, S. 22; zit. nach Jahn, Brünner & Schunk 2016, S. 12). Die Rollenkonstruktion entstehe somit erst durch das Zusammenspiel von Funktion, Qualifikation und organisationalem Kontext im biografischen Prozess, wodurch sich eine jeweils individuelle Ausprägung der pädagogischen Rolle konstituiere (vgl. ebd., S. 6). Je nach Perspektive bestehen demnach unterschiedliche Rollenbilder, was es unmöglich macht, per se von einer „alten“ und „neuen“ Rolle zu sprechen. Der Duktus der Rollen Anpassung an die jeweiligen Rahmenbedingungen scheint die Entwicklungen besser zu fassen, da auch vor dem Hintergrund der vielfältigen und differierenden Aufgaben nicht davon auszugehen ist, dass diese alle gleichermaßen wahrgenommen werden (vgl. Kapitel 3.1).

Mit Blick auf die Rolle betrieblichen Bildungspersonals und vor dem Hintergrund der Aufgaben ist unstrittig, dass diesem eine sogenannte Doppelfunktion zugewiesen werden kann, indem es sowohl als Fachexpert:innen als auch als Pädagog:innen agiert (vgl. Meyer 2020; Schlömer, Kiepe, Wicke u. a. 2019, S. 487; Bahl & Diettrich 2008). Diese Doppelrolle wird in der Diskussion häufig kritisch betrachtet, da sie die Herausbildung eines Selbstverständnisses erschwert und die Funktion als Fachexpert:innen oft zuungunsten der pädagogischen Rolle im Vordergrund steht (vgl. Rebmann 2021; Meyer 2020; Pätzold 2017; Bahl 2012). Das Fehlen eines gemeinsamen Selbstverständnisses des betrieblichen Bildungspersonals und insbesondere die teilweise geringe Identifikation mit der pädagogischen Funktion werden immer wieder bemängelt. Beide Aspekte werden für die Stärkung des Stellenwertes betrieblicher Bildung und als

Voraussetzung für die weitere Professionalisierung der Personengruppe jedoch als bedeutsam erachtet (vgl. Rebmann 2021; Meyer 2020; Käßlinger & Lichte 2012).

Kennzeichnung 4 – Heterogene Rahmenbedingungen

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit (vgl. Kapitel 2.1) zeigen sich in Abhängigkeit der Unternehmensgröße unterschiedliche Strukturen. So verfügen mittlere und größere Unternehmen meist über eigene Organisationseinheiten, in denen hauptamtliches Bildungspersonal die Aufgaben der Aus-, Fort- und Weiterbildung umsetzt, während hingegen in kleineren Unternehmen die Begleitung von Auszubildenden häufig von Fachkräften übernommen wird (vgl. Brater & Wagner 2008).

Zudem steht das betriebliche Bildungspersonal im Spannungsfeld zwischen divergierenden Anforderungen bzw. Bedarfen von Auszubildenden und Unternehmen (vgl. Pätzold 2017; Kapitel 2.1). Dies spiegeln auch die Ergebnisse einer aktuellen Studie von Nicklich, Blank und Pfeiffer (2022) wider, die auf bestehende Konflikte zwischen Ausbildungstätigkeiten und anderen betrieblichen Tätigkeiten verweisen, die zu 40 bis 50 % von allen in die betriebliche Ausbildung involvierten Personen wahrgenommen werden (vgl. Nicklich, Blank & Pfeiffer 2022, S. 41). Des Weiteren zeigt sich, dass mit widersprüchlichen Anforderungen an das Ausbildungspersonal eine geringere Wertschätzung, eine höhere emotionale Belastung sowie eine höhere Arbeitsintensität verbunden werden (vgl. ebd., S. 42). Mitgestaltungsmöglichkeiten des Ausbildungspersonals werden hingegen als wertschätzend wahrgenommen (vgl. ebd., S. 47). Vor diesem Hintergrund ist kritisch zu bewerten, dass nur etwa 50 % der Ausbilder:innen rechtzeitig über Entscheidungen und Veränderungen informiert oder gar einbezogen werden (vgl. ebd., S. 45). Dies stimmt auch mit Blick auf den digitalen Wandel von Unternehmen bedenklich, in dessen Rahmen Ausbilder:innen „nur zu knapp über 30 Prozent in Entscheidungsprozesse zur digitalen Entwicklung im Unternehmen einbezogen werden“ (vgl. ebd., S. 28), obwohl rund 57 % der Ausbilder:innen der Einschätzung sind, maßgeblich zur digitalen Transformation beizutragen (vgl. ebd.). Aktuelle Erkenntnisse führen zu der ernüchternden Einschätzung, dass Ausbildungspersonal derzeit „eher als eine betroffene Gruppe des Wandels und (...) weit weniger als tatsächlich gestalterisch handelnde Instanz in den sich auftuenden Transformationen angesehen“ wird (vgl. ebd., S. 49). Angesichts dessen muss angenommen werden, dass vielfältige Innovationspotenziale für die Etablierung betrieblicher Innovationen ungenutzt bleiben und Veränderungsprozesse aufgrund mangelnder Einbeziehung betrieblichen Bildungspersonals verzögert werden.

Die beruflichen Handlungs- und Gestaltungsspielräume des betrieblichen Bildungspersonals sind demnach stark von den jeweiligen betrieblichen Rahmenbedingungen abhängig. Die Betriebsgröße, die Führungs- und Unternehmenskultur, die Hierarchieebene sowie die betriebsinterne Organisation der Aus-, Fort- und Weiterbildung sind zentrale Parameter in Bezug auf die Rolle und die Handlungsspielräume des Bildungspersonals innerhalb eines Unternehmens (vgl. Brater & Wagner 2008; Wagner 2012; Pätzold 2017; Kapitel 2.1).

2.2.3 Qualifizierungs- und Professionalisierungsbedarfe⁴

Es wurde bereits aufgezeigt, dass die Handlungsspielräume betrieblicher Bildungsarbeit durch vielfältige Rahmenbedingungen, wie dem Wandel von Arbeitsstrukturen und Arbeitsprozessen, Zielgruppen beruflich-betrieblicher Bildungsarbeit, Zielstellungen beruflich-betrieblicher Bildung, branchenbezogenen und betrieblichen Einflüssen sowie dem Spannungsfeld gesellschaftlicher, ökonomischer und individueller Ansprüche, beeinflusst sind (vgl. in Kapitel 2.1). Die beschriebenen Entwicklungen sind durch das betriebliche Bildungspersonal aufzugreifen und bei der Gestaltung der Bildungsarbeit angemessen zu berücksichtigen, was auf Seiten des Bildungspersonals zu der Herausforderung führt, sich mit den jeweiligen Entwicklungen und daraus resultierenden Konsequenzen hinsichtlich der Anforderungen an die Ausrichtung und Gestaltung betrieblicher Bildungsarbeit auseinanderzusetzen (vgl. Kapitel 2.1). Verschiedene Problemkontexte und Herausforderungen mit Blick auf das betriebliche Bildungspersonal wurden im vorangegangenen Abschnitt dieses Beitrags noch einmal aufgegriffen und verdeutlicht.

Angesichts dieses dynamischen Arbeitsfeldes und der sich verändernden Anforderungen und Aufgabenfelder stellt sich die Frage nach einer adäquaten Qualifizierung und Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals (vgl. Grollmann & Ulmer 2019, S. 2). Diese ist angesichts der Spannungsfelder zwischen ökonomischen und individuellen Perspektiven von Bildung und der daran geknüpften Diskussion über den Auftrag betrieblichen Bildungspersonals vor dem Hintergrund der zu bewältigenden Aufgaben zu betrachten (vgl. Pätzold 2013, 2017; Diettrich 2009).

So ist das Aufgabenfeld des betrieblichen Bildungspersonals ein wichtiger Referenzpunkt im Diskurs um dessen adäquate Qualifizierung und Professionalisierung. Den interdisziplinären Arbeitskontext aufgreifend, bleibt festzuhalten, dass Fachkräfte betrieblicher Bildung als Schnittstellenmanager:innen zwischen betriebswirtschaftlichen und didaktischen Fragen agieren und nicht als reine Betriebswirt:innen oder reine Pädagog:innen betrachtet werden können (vgl. Arnold 2018, S. 159). Für die Festlegung von verbindlichen und zugleich systematischen wie schwerpunktsetzenden Qualifizierungs- und Professionalisierungsstandards wären eine Klassifizierung und Strukturierung der verschiedenen Aufgabenbereiche sowie die Etablierung eines Kompetenzprofils sinnvoll. Letzteres kann erst in einem berufsbiografischen Entwicklungsprozess entstehen und sollte sowohl die funktionale Bewältigung von Aufgaben als auch die handlungsbezogene Reflexivität sowie die Bezugnahme auf wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigen (vgl. Pätzold 2017).

Im Rahmen der mit dem hiesigen Beitrag verfolgten einführenden Standortbestimmung wird vor dem Hintergrund der dargestellten Problemlagen ein Blick auf die Perspektiven der Qualifizierung und Professionalisierung sowie bestehende Professionalisierungsbedarfe für betriebliches Bildungspersonal gerichtet.

4 Der Beitrag ist als einführende Standortbestimmung angelegt, sodass an dieser Stelle keine differenzierte und vertiefende Auseinandersetzung mit professionstheoretischen Diskursen erfolgt.

2.2.3.1 Zugänge zu Qualifizierung und Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals

Der Diskurs um die Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals nimmt im Kern zwei Zugänge in den Blick: zum einen die Diskussion hinsichtlich der Notwendigkeit einer stärkeren *Verberuflichung* der Tätigkeiten in der Aus- und Weiterbildung auf einer formal-strukturellen Ebene (vgl. Meyer 2020, 2008; Harm 2021, S. 60; Faßhauer 2017) und zum anderen den Diskurs in Bezug auf den Prozess der *individuellen Kompetenzentwicklung* und der damit verbundenen Entwicklung einer pädagogischen Professionalität auf der individuellen Ebene (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022; Faßhauer 2017, S. 4; Arnold 2018; Grollmann & Ulmer 2019, S. 2; Rebmann 2021; Meyer 2020; Meyer & Baumhauer 2018, S. 2). Historisch betrachtet erfolgten Professionalisierungsbestrebungen in „mehr oder weniger stark ausgeprägten Professionalisierungsschüben“ (Rebmann 2021, S. 155), die in der Regel durch externe Faktoren, wie z. B. Rekrutierungsprobleme oder Missstände in der Ausbildungspraxis, angestoßen wurden. Dabei spielten das „Theorie-Praxis- und das Fachmann-Pädagoge-Dilemma“ eine bedeutende Rolle (ebd.), welche auch heute den Diskurs mitbestimmen.

Ein Zugang zur Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals wird im Prozess der *Verberuflichung* gesehen, worunter sowohl „die Übergänge von unorganisierter Arbeit zu Berufen“ (Meyer 2008, S. 3) als auch die Weiterentwicklung von Berufen hin zu Professionen gefasst wird (vgl. Meyer 2020, S. 3; 2008). Dies entspricht auch dem Verständnis von Kade, Nittel und Seitter (1999, S. 130), die Professionalisierung als spezifische „Form der Verberuflichung, als soziale Konstitution eines besonders ausgewiesenen Berufes“ betrachten. Als Professionen werden in der klassischen Professionsforschung Berufsgruppen wie Ärzt:innen, Jurist:innen oder Theolog:innen betrachtet, die bestimmte Merkmale, wie spezifisches Expertenwissen, Autonomie, Klientenbezug sowie eine eigene berufliche Identität, aufweisen (vgl. Meyer 2020). Für das betriebliche Bildungspersonal, das die Ausübung der Tätigkeit in weiten Teilen neben anderen Aufgaben wahrnimmt, über differente Qualifikationen verfügt und dessen Möglichkeit zur Wahrnehmung der Aufgaben von vielfältigen betrieblichen Rahmenbedingungen abhängig ist, können diese Merkmale nicht angenommen werden, sodass ein eher geringer Professionalisierungsgrad zu verzeichnen ist (vgl. Meyer 2020, 2008).

Hinsichtlich der Professionalisierungsbemühungen des betrieblichen Bildungspersonals lässt sich beobachten, dass dieses im Vergleich zu seiner Klientel eine eher geringe Weiterbildungsbereitschaft aufweist und trotz steigender Anforderungen und eines breiteren Bildungsangebotes dieses kaum wahrnimmt. Meyer (2020, S. 554) sieht hierin ein „Professionalitätsgefälle zwischen dem Personal in der betrieblichen Berufsbildung und ihrer [sic!] Klientel“. Eine neuere Untersuchung verweist hingegen auf eine „Offenheit im Hinblick auf die eigene Weiterqualifizierung“, was sich darin zeige, dass etwa 57 % der Ausbilder:innen an Weiterbildungen mit Bezug zur Ausbildungstätigkeit teilnahmen (Nicklich, Blank & Pfeiffer 2022, S. 32). Auffällig ist allerdings, dass nur etwa 27 % eine pädagogische Weiterbildung besuchten, was in Widerspruch zu

den diesbezüglich benannten hohen Weiterbildungsbedarfen (86 % Zustimmung) steht (vgl. ebd., S. 33). In diesem Zusammenhang wird angeführt, dass Ausbilder:innen bei der Bewertung einer Weiterbildungsmaßnahme (z. B. Qualität und Passung) häufig auf sich allein gestellt seien und zudem Unsicherheiten bezüglich der unternehmensinternen Regelungen hinsichtlich der Entscheidung und Finanzierung von Weiterbildung bestehen würden (vgl. ebd.).

Darüber hinaus wird mit Blick auf die Qualifizierungs- und Professionalisierungsbestrebungen insbesondere das Fehlen eines Berufsbildes und eines gemeinsamen Selbstverständnisses als kritisch eingeschätzt (vgl. Pätzold 2017; Meyer & Baumhauer 2018; Meyer 2020). Angesichts der Bedeutung, die diesem zugeschrieben wird, könnte die Doppelfunktion ein Ansatzpunkt für die Entwicklung eines gemeinsamen beruflichen Selbstverständnisses des Bildungspersonals als Fach- wie auch als Bildungsexpert:innen sein. Als erschwerend für die Herausbildung eines solchen Selbstverständnisses wird die überwiegend über die berufliche Herkunft, also die Fachexpertise, bestimmte Identitätsbildung des betrieblichen Bildungspersonals gesehen (vgl. Meyer 2020). Mit Blick auf die Professionalisierung könnte die Akzeptanz der Doppelfunktion in ihrer Fach- und Bildungsexpertise ein gemeinsames Selbstverständnis begründen und darüber die pädagogische Rolle stärken, ohne die Identifikation mit der Fachexpert:innenrolle zu verdrängen (vgl. Abschnitt 2.2.2).

Ein anderer Zugang bezüglich der Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals ist die *individuelle (Weiter-)Entwicklung* mit dem Ziel, die Kompetenzen zu erwerben, die zur Bearbeitung der beruflichen Aufgaben erforderlich sind, und eine pädagogische Professionalität herauszubilden. Die geforderte pädagogische Professionalität zeichnet sich dadurch aus, dass die Personen in der Lage sind, sachgemäß zu handeln, und dieses einerseits durch Erkenntnisse aus Forschungen und Theorien begründen und andererseits dabei bestrebt sind, eigene Alltagstheorien zu hinterfragen (vgl. Arnold 2018, S. 43). Mit Blick auf die Entwicklung einer solch pädagogischen Professionalität geht es um die Frage „Wie kann ein Professional seine gewohnten Interpretationen und Deutungsmuster verändern, um einer anderen Wirklichkeit auch dann zum Durchbruch zu verhelfen, wenn diese Teile seiner eigenen Lebensgeschichte und seiner beruflichen Identität zu dementieren scheint?“ (ebd., S. 159). Dabei wird der Fähigkeit zur Reflexion eine hohe Bedeutung zugeschrieben (vgl. Arnold 2018) und Reflexionskompetenz als Kern pädagogischer Professionalität betrachtet, die auch die Spannungslagen und widersprüchlichen Zielsetzungen, unter denen pädagogisches Handeln erfolgt, berücksichtigt (vgl. Schüller 2019, S. 108).

Der Qualifizierungsdruck und die damit verbundenen Professionalisierungsbestrebungen des betrieblichen Bildungspersonals werden allerdings meist durch kurzfristige betriebliche Interessen abgeschwächt, was durch die Mittlerfunktion des Bildungspersonals zwischen unternehmerischen Interessen und denen von Arbeitnehmer:innen und Auszubildenden gestützt werde (vgl. Rebmann 2021, S. 165). Zudem begünstigt das eher fachlich geprägte Selbstverständnis des Bildungspersonals (s. o.), die Durchsetzung kurzfristiger Unternehmensziele zugunsten langfristiger Qualifizierungsziele (vgl. ebd.). Eine Stärkung der Professionalität bedarf der Anerken-

nung des betrieblichen Bildungspersonals und deren Arbeit durch die Betriebe (vgl. Rebmann 2021; Grollmann & Ulmer 2019, S. 10), der Unterstützung der Professionalisierungsbestrebungen durch bildungspolitische Akteure, wie beispielsweise durch den Interessenverband der Berufsausbilder:innen oder Gewerkschaften (vgl. Rebmann 2021, S. 166).

Angesichts der Rollenvielfalt, die auch eine Erweiterung der klassischen pädagogischen Handlungsbereiche um organisationales Handeln beinhaltet, verweist Schüßler (2019, S. 117), mit Bezug zu Nittel und Dellori (2014), für Weiterbildende auf die Notwendigkeit der Herausbildung einer Multi- oder Polyprofessionalität. Dabei ginge es nicht nur darum, den Rahmen der Zusammenarbeit abzustecken, sondern auch um die Definition der dazugehörigen Rolle und des damit einhergehenden Verantwortungs- und Tätigkeitsumfangs. Sie stellt heraus, dass die Grundstruktur professionellen Handelns zwar erhalten bleibe, aber die professionelle Handlungslogik sich mit der des Marktes und der Bürokratie vermischt habe. Da hierbei die verschiedenen Logiken überbrückt bzw. verbunden werden, könne von neuen Professionellen oder „hybrid professionals“ gesprochen werden (vgl. Schüßler 2019, S. 118).

2.2.3.2 Formal strukturelle Ebene

Die formale Professionalisierung erfolgt in der Regel auf Basis des Berufsbildungsgesetzes und wird über Weiterbildungen der IHK umgesetzt (Ausbildereignung, Geprüfte:r Aus- und Weiterbildungspädagog:in sowie Geprüfte:r Berufspädagog:in). Im Bereich der dualen Ausbildung ist für Ausbilder:innen eine Grundqualifikation nach der AEVO verpflichtend. Diese steht in jüngster Zeit vermehrt auf dem Prüfstand und Anpassungen sowie die Ergänzung durch Weiterbildungsangebote und Auffrischkurse werden diskutiert (vgl. Härtel & Zöller 2021, S. 2). Anlass dazu bieten auch die Ergebnisse der Untersuchung von Nicklich, Blank und Pfeiffer (2022), in der etwa ein Drittel der befragten Ausbilder:innen äußert, sich durch die AEVO nicht hinreichend auf die Anforderungsbereiche des Ausbildungspersonals vorbereitet zu fühlen. Weiter nehmen diese eine „gewisse Begrenztheit der AEVO“ wahr, die lediglich als Grundqualifizierung betrachtet wird, an die weitere Entwicklungsschritte anschließen müssten (vgl. Nicklich, Blank & Pfeiffer 2022, S. 37). Schon frühere Arbeiten wiesen auf die Notwendigkeit einer längerfristigen und kontinuierlichen Qualifikation hin (vgl. Brünner 2012, S. 252; Rausch, Seifried & Harteis 2014, S. 141 ff.; Meyer und Baumhauer 2018, S. 3). Zudem wird die domänen- und berufsübergreifende Ausrichtung der Ausbilderqualifizierung von Kiepe und Wiecke (2021, S. 75 f.) infrage gestellt, die in der derzeitigen Qualifizierungspraxis die notwendige Reflexion der berufsfeld- und betriebsspezifischen Ausbildungsrealität stark eingeschränkt sehen. Ihrer Einschätzung nach könne eine domänenbezogene Qualifikation Abhilfe schaffen und berufsspezifische Besonderheiten besser berücksichtigen.

Für die Qualifizierung von Ausbilder:innen wird u. a. ein Laufbahnmodell vorgeschlagen, „das die zunehmend relevante berufspädagogische Professionalisierung systematisch und systemisch in den Blick nimmt“ (Faßhauer, Kohl, Diettrich u. a. 2020, S. 5). Dies beschreibt ein „gestuftes, modularisiertes, durchlässiges Qualifizierungssys-

tem für berufliches Aus- und Weiterbildungspersonal [...], das die angesprochenen Kompetenzfacetten auf den unterschiedlichen Ebenen wiederkehrend, vertiefend und individualisiert fokussiert“ (ebd.). Für die Ebene unterhalb der Ausbilder:innen, die ausbildenden Fachkräfte, die bislang ohne pädagogische Qualifizierung tätig sind, werden kurzformatige Angebote als Basisqualifikation favorisiert, die sich in unterschiedliche pädagogische Tätigkeitsschwerpunkte strukturieren lassen und den Einstieg in das Laufbahnmodell darstellen (vgl. ebd.).

Als Weiterbildungsoption nach der Ausbildereignung sind die IHK-Fortbildungsabschlüsse zum/zur „Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagog:in“ sowie zum/zur „Geprüften Berufspädagog:in“ zu nennen. Beide Weiterbildungen werden seitens der Unternehmen nur in geringem Maße nachgefragt und bleiben hinter den mit ihnen verbundenen Erwartungen zurück (vgl. Schley, Kohl, Diettrich u. a. 2020). Gründe hierfür werden in einem geringen Bekanntheitsgrad der Weiterbildungen in Unternehmen sowie in deren nur bedingt deutlich werdender Verwertbarkeit gesehen (vgl. ebd.).

Die skizzierten formalen Professionalisierungswege beschreiben die Regelungen für den Bereich der betrieblichen Ausbildung. Auch wenn die Fortbildungsabschlüsse den Blick auf die betriebliche Weiterbildung weiten, stellen diese keine formale Qualifikationsanforderung dar, sodass im Weiteren die Qualifizierung von in der Weiterbildung Beschäftigten noch einmal direkt betrachtet wird. Zunächst ist festzuhalten, dass für die betriebliche Fort- und Weiterbildung bislang keine allgemeingültigen formalen Qualifikationen benannt sind, die die Professionalität des dort tätigen Personals bescheinigen bzw. sicherstellen. Dies führt dazu, dass in der betrieblichen Weiterbildung Personen mit recht unterschiedlichen Qualifikations- und Aufgabenprofilen tätig sind, die insgesamt eine hohe Heterogenität aufweisen (vgl. Harm 2021, S. 54; Schüller 2019).

Standardisierte Anforderungen in Bezug auf die Qualifikation existieren lediglich im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung, für den der Ausbildereignungsschein nach AEVO als Mindestanforderung ausgewiesen wird (vgl. Harm 2021, S. 65; Schley, Kohl, Diettrich u. a. 2020). Gleichzeitig wurde gerade dieser Weiterbildungsbe- reich als der mit den schlechtesten Arbeitsbedingungen bis hin zu prekären Beschäftigungsformen identifiziert (vgl. Dobischat, Elias & Rosendahl 2018; Elias 2018, S. 188). Damit zeigt sich für diesen Bereich „ein eklatantes Problem zwischen hohen Professionalitäts- und Qualitätserwartungen sowie desolaten Arbeitsbedingungen des Personals“ (vgl. Dobischat, Elias & Rosendahl 2018, S. 15).

Hinsichtlich der erforderlichen Kompetenzen von in der Fort- und Weiterbildung Beschäftigten bietet das GRETA-Kompetenzmodell eine Orientierung (vgl. Strauch, Lencer, Bosche u. a. 2019, S. 5). Bei der Entwicklung wurden sowohl theoretische Grundlagen, bestehende Kompetenzmodelle als auch Praktiker- und Expertenmeinungen berücksichtigt und in einem Rückkopplungsprozess zwischen Wissenschaft und Praxis diskutiert (vgl. Lencer & Strauch 2016, S. 4; Strauch, Lencer, Bosche u. a. 2019, S. 5). Das Modell umfasst vier Kompetenzaspekte (äußere Ring), die in Kompetenzfacetten (mittlere Ring) und Kompetenzbereiche (innere Ring) weiter untergliedert

werden (vgl. ebd., S.7). Damit wird ein Rahmen geschaffen, der es den Beschäftigten in der Weiterbildung ermöglicht, sich mit ihren Kompetenzen zu verorten. Gleichzeitig bieten die im Modell herausgearbeiteten Differenzierungen eine Orientierung für eine konkretisierende Auseinandersetzung hinsichtlich eines Kompetenzprofils für Weiterbildende und schaffen darüber hinaus Ansatzpunkte für zielgerichtete Qualifizierungs- und Professionalisierungsbemühungen (vgl. ebd.). Trotz der zu begrüßenden Zielsetzungen des Kompetenzmodells, ist die Ebenenzuordnung zu hinterfragen.

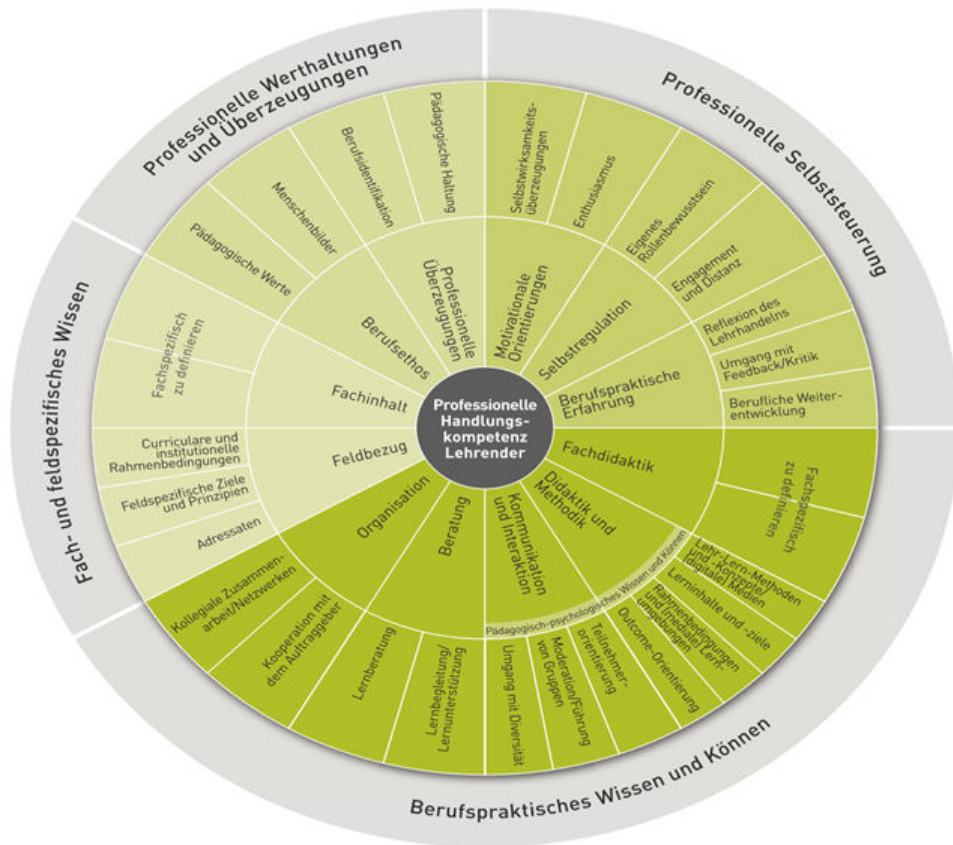


Abbildung 2: GRETA Kompetenzmodell (entnommen aus: Strauch, Lencer, Bosche u. a. 2019, S. 7)

Unabhängig vom Handlungsfeld der betrieblichen Aus- und/oder Weiterbildung wird in jüngerer Zeit für das betriebliche Bildungspersonal angesichts der herausgestellten Aufgabenkomplexität und Rollenvielfalt (vgl. Abschnitt 2.2.2) zunehmend ein akademischer Qualifizierungsbedarf diskutiert. Berufspädagogische Studienangebote mit konkreter Ausrichtung auf betriebliche Bildungsarbeit sind bislang nur vereinzelt zu finden. Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ebnet auch Aus-

bilder:innen und Praxisanleitenden⁵ ohne ersten Studienabschluss den Zugang zu einem akademischem Bildungsangebot und damit zu einer formalen Professionalisierung (vgl. Faßhauer 2017, S. 6). Eine Herausforderung dabei ist jedoch, diese sich neu bietenden Qualifizierungsmöglichkeiten sowohl der adressierten Personengruppe als auch den betrieblichen Entscheidungsträger:innen zugänglich zu machen.

2.2.3.3 Individuelle Ebene

Die steigenden individuellen Professionalisierungsbedarfe lassen sich auf die zunehmende Relevanz betrieblichen Lernens im Kontext der Berufsbildung (vgl. Kapitel 2.1; Dehnbostel 2020) selbst sowie auf die sich stark verändernden und erweiternden Aufgaben zurückführen (vgl. Kapitel 3.1; Kaufhold, Weyland, Klemme u. a. 2017; Faßhauer 2017; Brünner 2014). Darüber hinaus wurde herausgestellt, dass die pädagogischen Anforderungen steigen und dennoch bislang im Rahmen der Qualifizierung eine nachrangige Rolle spielen (vgl. Nicklich, Blank & Pfeiffer 2022; Meyer 2020; Grollmann & Ulmer 2019).

Die sich im Zuge dieser Entwicklungen und Diskurse stellenden Kompetenzanforderungen an betriebliches Bildungspersonal lassen sich gemäß den unterschiedlichen Aufgabenbereichen (vgl. Abschnitt 2.2.2; Kapitel 2.1) sowohl auf einer operativen als auch auf einer eher strategischen Handlungsebene verorten. Vor dem Hintergrund der sich ändernden Lernziele und angesichts der zunehmenden Heterogenität der Lernenden lassen sich beispielsweise auf der operativen Ebene Kompetenzen benennen, die betriebliches Bildungspersonal dazu befähigen, als Lernberater:in und Lernbegleiter:in zu agieren (vgl. Bahl & Diettrich 2008; Diettrich 2009) und innovative, zukunftsfähige Lehr-/Lernarrangements orientiert, an aktuellen beruflichen Handlungssituationen und unter Nutzung sich bietender technischer und digitaler Möglichkeiten, zu gestalten und weiterzuentwickeln (vgl. Kohl, Diettrich & Faßhauer 2021). In Hinblick auf die dynamischen Entwicklungen von Arbeit und Beruf werden auf strategischer Ebene für das betriebliche Bildungspersonal Kompetenzen bedeutsam, die dazu befähigen, Veränderungsprozesse zu erkennen, zu reflektieren und einzuordnen, um adäquate Konsequenzen für die betriebliche Bildung im Rahmen von Aus- und Weiterbildung ableiten zu können (vgl. Kohl, Diettrich & Faßhauer 2021). Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die steigende Relevanz an Bildungsmanagementfunktionen einordnen, die entsprechende Kompetenzen verlangt (vgl. Diettrich 2013; Käßpflinger & Lichte 2012; Pätzold 2017).

Hinsichtlich der Notwendigkeit einer akademischen Qualifizierung betrieblichen Bildungspersonals wird diese in Abhängigkeit der zu bewältigenden Aufgabenbereiche betrachtet. In einer Bedarfsanalyse des Projektes „Studica – Studieren à la carte“ bestätigten sich für ausbildende Fachkräfte keine entsprechenden Bedarfe, während diese für Personen auf der mittleren Führungsebene und der Leitungsebene durchaus gesehen werden (vgl. Schrode, Wagner & Hemmer-Schanze 2012, S. 2). Dabei wird auch deutlich, dass es den Lernenden in wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten nicht primär um das Handlungswissen geht, über das sie in der Regel vielfach verfü-

5 Praxisanleitende ist i. d. R. die Bezeichnung für Ausbilder:innen im Gesundheitsbereich.

gen, sondern um „Wissen und Methoden, die der Reflexion, auch dem Infrage-Stellen, der systematischen Verbesserung des eigenen Handelns sowie der Legitimation ihres [...] Handelns dienen“ (Schrode 2018, S. 9). Dabei würden sich die bedeutsamen Themen nicht grundsätzlich von denen anderer Weiterbildungen unterscheiden, im Rahmen der hochschulischen Qualifizierung ginge es jedoch darum, dass die Personen befähigt werden, „Theorien und Konzepte tiefer zu ergründen, sie systematisch zu vergleichen und zu diskutieren“ (Schrode, Wagner & Hemmer-Schanze 2012, S. 2).

Neben der Förderung des berufspädagogischen Fachwissens wird vor allem der Herausbildung spezifischer Denk- und Arbeitsweisen ein hohes Gewicht beigemessen. So wird mit diesen die Fähigkeit verbunden, Konzepte und Theorien sowie Phänomene der eigenen Berufspraxis aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, um so zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Des Weiteren ermöglichen sie, das eigene berufliche Handeln (theoriegeleitet) zu reflektieren und die Wirkungen des eigenen Handelns zu prüfen. Auch das Lesen und Verstehen wissenschaftlicher Studien sowie die Fähigkeit, erlangte Erkenntnisse in die eigene Arbeit zu integrieren, können durch die Förderung spezifischer Denk- und Arbeitsweisen unterstützt werden. Darüber hinaus wird die Herausbildung einer forschend-hinterfragenden Haltung als zentrales Ziel akademischer Bildungsangebote herausgestellt (vgl. ebd., S. 8). Die Entwicklung solcher Kompetenzen ermöglicht ein verändertes Herantreten an die eigene berufliche Praxis und trägt damit zur Erweiterung der eigenen pädagogischen Professionalität bei. Das Ziel wissenschaftlicher Weiterbildung lässt sich somit darin konstatieren, die Teilnehmenden zu befähigen, verschiedene Perspektiven auf das eigene berufliche Handeln einnehmen zu können und die eigene Perspektive bewusst zu erweitern, um dadurch neue Handlungsmöglichkeiten zu entdecken (vgl. Schrode 2018, S. 8). Hiermit werden Möglichkeiten der individuellen Weiterbildung und Professionalisierung verbunden.

Ein eher zunehmendes Interesse an hochschulischer Qualifizierung, das insbesondere hochschulische Zertifikatsangebote sowie berufsbegleitende Bachelorstudiengänge in den Blick nimmt, bestätigen auch die Ergebnisse einer im Rahmen des Projektes HumanTec durchgeführten Onlinebefragung von 81 Personen aus Unternehmen des Humandienstleistungs- und Technikbereiches (vgl. Kaufhold, Weyland, Harms u. a. 2017a, 2017b).

Zusammenfassend wird sichtbar, dass die individuelle Weiterentwicklung sowohl auf der operativen als auch auf der strategischen Handlungsebene betrieblichen Bildungspersonals zu verorten ist. Die Entwicklung und Etablierung eines systematischen Qualifizierungssystems und Ansätze wie das vorgeschlagene Laufbahnmodell (vgl. Faßhauer, Dietrich, Kohl u. a. 2000) oder das GRETA-Kompetenzmodell (vgl. Strauch, Lencer, Bosche u. a. 2019) bieten erste Anhaltspunkte für die Entwicklung einer Professionalisierungsstrategie. Darüber hinaus ist die Entwicklung eines gemeinsamen beruflichen Selbstverständnisses unter der Perspektive der Doppelfunktion auch für die Weiterentwicklung relevant.

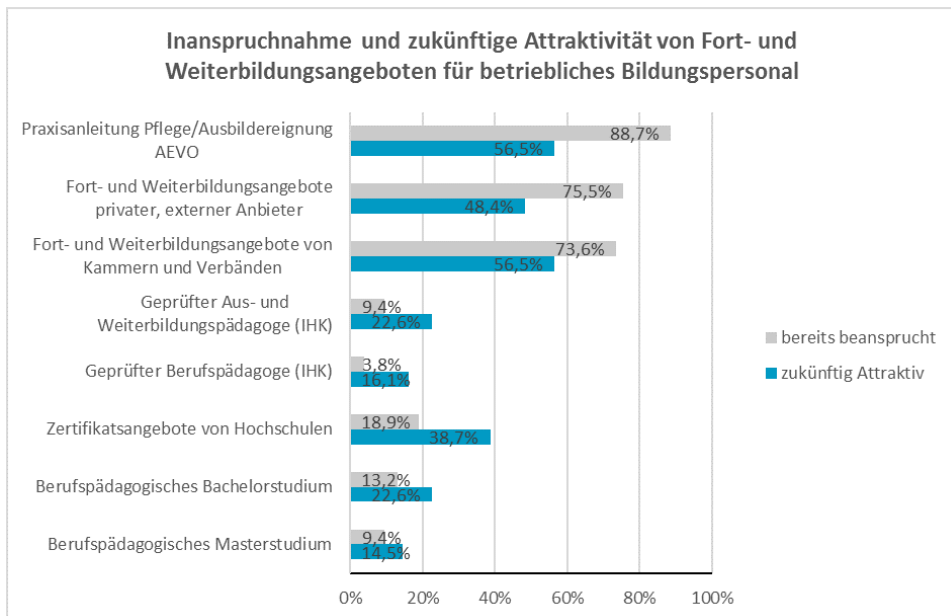


Abbildung 3: Inanspruchnahme (N = 53) und Attraktivität (N = 62) von Fort- und Weiterbildungsangeboten [Mehrfachnennung möglich] (entnommen aus: Kaufhold, Weyland, Harms u. a. 2017b, S. 21)

2.2.4 Domänenspezifische Betrachtungen für den Gesundheitsbereich

In den vorangegangenen Ausführungen (vgl. Abschnitt 2.2.2 und 2.2.3) wurden eine Verortung bzw. Kennzeichnung des betrieblichen Bildungspersonals sowie eine Darstellung des sich daraus ergebenden Qualifizierungs- und Professionalisierungsbedarfes vorgenommen. Unberücksichtigt blieben dabei domänenspezifische Besonderheiten, die für die Ausgestaltung betrieblicher Bildungsarbeit jedoch durchaus von Bedeutung sind. Im Folgenden werden entsprechend des Projektkontextes am Beispiel des Gesundheitsbereiches domänenspezifische Besonderheiten in Hinblick auf das berufliche Bildungspersonal dargestellt.

Das betriebliche Bildungspersonal im Gesundheitsbereich ist ebenfalls durch eine entsprechende **Heterogenität** gekennzeichnet. Diese resultiert u. a. aus der unterschiedlichen Qualifizierung der Praxisanleitenden, die auf das Fehlen von verbindlichen Standards zurückzuführen ist (vgl. Weyland 2020; Weyland & Kaufhold 2017; Kaufhold 2017). Eine verpflichtende Qualifizierung zur Praxisanleitung gibt es bislang nur in der Pflege-, Notfallsanitäter- und Hebammenausbildung⁶, während hingegen in anderen Bereichen, wie beispielsweise den Therapieberufen, bislang jegliche Regelungen in Bezug auf betriebliches Bildungspersonal fehlen.

Eine Aussage in Bezug auf die Größenordnung von Personen, die als Praxisanleitende tätig sind, ist aufgrund mangelnder statistischer Daten nicht möglich. Lediglich

6 Die Hebammenausbildung wurde mit dem Inkrafttreten des Hebammenreformgesetzes 2020 akademisch ausgerichtet und findet im Rahmen von dual gestalteten Regelstudiengängen (BA) an Hochschulen statt.

die gesetzlich festgeschriebene geplante Anleitungszeit von Auszubildenden von mind. 10 % eines Praxiseinsatzes in den Berufen, in denen Praxisanleitung geregelt ist, lässt auf eine nennenswerte Zahl von Praxisanleiter:innen schließen. Auf Länderebene gibt es für einzelne Berufsbilder Versuche der Quantifizierung des betrieblichen Bildungspersonals. So wurde beispielsweise im Rahmen der Landesberichterstattung für Gesundheitsberufe des Landes NRW (vgl. MAGS 2021) die Praxisanleitung in der Pflege betrachtet. Die Daten verweisen auf Unterschiede in Bezug auf angestellte Praxisanleitende zwischen den Gesundheitseinrichtungen und den unterschiedlichen Bereichen der Pflege. In den settingbezogenen Betrachtungen (z. B. ambulant vs. teil- oder vollstationär) wurden zudem unterschiedliche Bezugsgrößen (z. B. pro Dienst oder pro Einrichtung oder der Medienanwert) angenommen, sodass die Daten keine Vergleichbarkeit zulassen. Zudem ist eine alleinige Angabe von Zahlen zur Praxisanleitung nicht hinreichend aussagekräftig, da diese im Verhältnis zu den jeweiligen Ausbildungszahlen betrachtet werden müssten. Auf Grundlage der Daten sind somit keine belastbaren Aussagen zur Größe der Personengruppe der Praxisanleitenden möglich.

Eine Auseinandersetzung mit **Aufgaben** betrieblichen Bildungspersonals im Gesundheitsbereich erfolgt bislang primär mit Blick auf die Praxisanleitenden in der Pflege. Diese erschließen sich in der Regel aus gesetzlich verankerten Aufgaben im Pflegeberufegesetz oder werden stark normativ durch Handlungsempfehlungen für diese Personengruppe gesetzt (vgl. Klein, Peters, González u. a. 2021; Mamerow 2018), wohingegen empirische Zugänge bislang kaum zu finden sind. Mit den reformierten Berufsgesetzen für die Pflege, Notfallsanitäter:innen und Hebammen ergeben sich für die Praxisanleitenden zudem neue Aufgabenbereiche innerhalb der praktischen Ausbildung, wie beispielsweise die Erstellung eines betrieblichen Ausbildungsplans oder die Begleitung von kurzzeitigen Pflichteinsätzen (Bereich Pädiatrie) (vgl. Klein, Peters, González u. a. 2021). Angesichts der sich abzeichnenden Komplexität und der defizitären Datenbasis bezüglich der Aufgaben von Praxisanleitenden wurde im Projekt HumanTec eine berufswissenschaftlich orientierte Studie durchgeführt, in deren Rahmen über Expertenworkshops mit Praxisanleitenden ein empirischer Zugang zu deren Aufgabenfeldern geschaffen wurde (vgl. Kapitel 3.1).

Mit Blick auf das **Rollenverständnis** kann auch für das betriebliche Bildungspersonal im Gesundheitsbereich eine Rollenvielfalt herausgestellt werden (vgl. Abschnitt 2.2.2). Dies zeigt sich u. a. darin, dass auch Praxisanleitende mit verschiedenen Rollen wie beispielsweise „Beurteilende, Wertevermittelnde, praktische Personalentwickler/-innen, zentrale Ansprechpartner/-innen oder Netzwerker/-innen“ (Klein, Peters, González u. a. 2021, S. 39) konfrontiert werden. So entsteht aus unterschiedlichen Erwartungen verschiedener Akteure „ein multiples Rollenverständnis, das verschiedene Funktionen umfasst“ (ebd.). Dabei wird die Doppelfunktion deutlich, die sich auf den Versorgungsauftrag und auf die pädagogische Funktion im Rahmen der Praxisanleitung bezieht (vgl. ebd.). Neben der Beschäftigung mit den Rollenanforderungen ist auch für Praxisanleitende die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis relevant (vgl. Klein, Peters, González u. a. 2021; Leibig, Löser-Priester & Sahmel 2020;

Busalt 2020). Diese kann vor dem Hintergrund der Neujustierung von Praxisanleitung im Rahmen reformierter Berufsgesetze (vgl. Pflege, Notfallsanitäter:innen, Hebammen) bzw. sich in der Reformierung befindlicher Berufsgesetze (vgl. Therapieberufe) und unter der Zielperspektive einer weiteren Professionalisierung als relevantes Entwicklungs- wie auch Forschungsfeld deklariert werden. So könnte die Herausbildung eines gemeinsamen Selbstverständnisses von Praxisanleitenden auch in dieser Domäne zu einer Stärkung der betrieblichen Bildungsarbeit beitragen.

Die **betriebliche Arbeitssituation** von Praxisanleitenden wird in verschiedenen Studien immer wieder als unzureichend dargestellt, wobei vor allem mangelnde zeitliche Ressourcen als limitierender Faktor benannt werden (vgl. Paschke 2012; Bühler 2015; Sahmel 2020, S. 22 ff.). Mit der Einführung des Pflegeberufgesetzes und der damit verbundenen verpflichtend geplanten Anleitung von mindestens 10 % eines Praxiseinsatzes wächst der Druck auf die Verantwortlichen, ausreichende zeitliche Ressourcen für die Praxisanleitung zu gewährleisten. Dabei gestaltet sich zudem die Gewinnung von ausreichend Personal für die Praxisanleitung, u. a. aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen sowie einer mangelnden ideellen und monetären Anerkennung der Arbeit von Praxisanleitenden, als herausfordernd (vgl. Sahmel 2020, S. 25; Ertl-Schmuck 2021).

Die strukturelle Verortung der Praxisanleitung ist in den betrieblichen Kontexten unterschiedlich geregelt. Im aktuellen Ausbildungsreport Pflege 2021 (vgl. Bühler 2022, S. 33) wird ausgewiesen, dass 17,9 % der Praxisanleiter:innen überwiegend zentral (stationsübergreifend), 51 % stationsgebunden und 20,5 % zu gleichen Teilen zentral und stationsgebunden organisiert sind. Die Ergebnisse verdeutlichen zudem, dass die strukturelle Organisation der Praxisanleitung sich auf die Art der Umsetzung der Praxisanleitung auswirkt. So zeigen sich für zentrale Praxisanleiter:innen im Vergleich durchgängig positivere Einschätzungen. Diese beziehen sich auf die Einschätzungen bezüglich der Heranführung an praktische Ausbildungsabschnitte, ausreichende zeitliche Ressourcen für die Anleitung, den Anteil der Auszubildenden, die sich gut angeleitet fühlen, den Anteil an geplanten Anleitungen sowie die Einhaltung der gesetzlichen Mindestanforderungen (vgl. ebd., S. 33 f.). In Bezug auf die Qualität der Ausbildung wird eine Kombination aus zentral tätigen und stationsgebundenen Praxisanleiter:innen als sinnvoll herausgestellt, da die direkte Anbindung der Praxisanleiter:innen an die pflegerische Versorgungspraxis, die durch eine stationsgebundene Tätigkeit gegeben ist, als bedeutsam in Bezug auf die Aktualität erachtet wird (vgl. ebd., S. 34).

Aufgrund der bisherigen differenten Qualifizierungswege sowie der vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen von Praxisanleitung im Gesundheitsbereich besteht auch hier ein **Qualifizierungs- und Professionalisierungsbedarf**, der sowohl die formal strukturelle als auch die individuelle Ebene betrifft (vgl. Abschnitt 2.2.3).

Wie bereits benannt, existieren auf einer formal strukturellen Ebene für den Gesundheitsbereich keine allgemeinen Standards bezüglich der Qualifizierung des be-

trieblichen Bildungspersonals. Die bestehenden Regelungen⁷ orientieren sich mehrheitlich am Pflegeberufegesetz, in dem eine 300-stündige Weiterbildung sowie eine jährliche 24-stündige Fortbildungspflicht für Praxisanleitende festgehalten sind (PflAPrV § 4). Mit der jährlichen Fortbildungspflicht wird eine kontinuierliche Weiterbildungsverpflichtung geschaffen, die auch für die Ausbilderqualifizierung im Kontext des Berufsbildungsgesetzes diskutiert wird (vgl. Härtel & Zöller 2021, S. 22; Meyer & Baumhauer 2018). Die domänenspezifische Ausbildung der Praxisanleitenden greift vielfältige berufsbezogene Anleitungssituationen auf und ermöglicht entsprechende Reflexionsprozesse. Bezüglich der Qualifizierung zum/zur Praxisanleiter:in ist, anders als bei den IHK-Weiterbildungen, lediglich der Umfang, nicht aber deren inhaltliche Ausgestaltung geregelt. Diesbezüglich existieren zwar verschiedene Empfehlungen, beispielsweise von der Deutschen Krankenhausgesellschaft oder durch die Weiterbildungsverordnungen der Bundesländer bzw. Pflegekammern, einheitliche Regelungen oder Standards liegen bislang jedoch nicht vor (vgl. Tschupke & Meyer 2020; BiBB 2022, S. 387 f.). Dabei zeigt sich zudem, dass aus den Empfehlungen nicht ersichtlich ist, „auf Grundlage welcher wissenschaftlich fundierten Annahmen oder welchen pflegepädagogischen Verständnisses die Qualifikation von Praxisanleitenden erfolgen soll“ (Tschupke & Meyer 2020, S. 29). Die Unterschiede in den Qualifizierungskonzepten bestehen hinsichtlich der nicht-pädagogischen und pädagogischen Inhalte der Qualifizierung (vgl. ebd.). Ein erstes Gesamtkonzept für die berufspädagogische Qualifizierung von Praxisanleitenden wird in einem entwickelten *Modellcurriculum für die berufspädagogische Zusatzqualifikation zum/zur Praxisanleiter:in* sowie einem durch die Neska-Arbeitsgruppe (2020) erarbeiteten *Konzept für die berufspädagogischen Fortbildungen der Praxisanleiter:innen* des Landes Brandenburg gesehen (vgl. Tschupke & Meyer 2020, S. 29). Inwiefern dies in der Umsetzung Erfolge zeigt und ob es eine Orientierung für andere Bundesländer bietet, bleibt abzuwarten. In Bezug auf weiterführende, über die Ausbildung zum/zur Praxisanleiter:in hinausgehende Qualifizierungs- und Professionalisierungsstrategien existieren für den Gesundheitsbereich bislang keine systematisch angelegten Strukturen und Angebote.

Hinsichtlich der formal strukturellen Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals im Gesundheitsbereich ist vor dem Hintergrund dieser Ausführungen auf einen noch weitreichenden Regelungsbedarf bezüglich dessen Qualifizierung zu verweisen, wobei sowohl eine Grundqualifizierung für alle Gesundheitsberufe als auch die Etablierung eines gestuften Qualifizierungssystems anzustreben ist, das weiterführende Qualifikationsangebote jenseits der Qualifizierung zur Praxisanleitung aufnimmt.

Auf der Ebene der individuellen Weiterentwicklung können für den Gesundheitsbereich die bereits herausgestellten Professionalisierungsbedarfe (vgl. Abschnitt 2.2.3) angenommen werden. Aufgrund der komplexer werdenden Versorgungsbedarfe sowie der Zunahme an wissenschaftlichen Erkenntnissen rückt zudem das evidenzbasierte Arbeiten im Gesundheitsbereich vermehrt in den Fokus (vgl. Meyer & Köpke

7 Für einzelne Berufe (Pflegeberufe, Notfallsanitäter:innen, Hebammen) finden sich Regelungen in den jeweiligen Berufsgesetzen, während hingegen für therapeutische Berufe entsprechende Regelungen noch ausstehen.

2019; Luderer & Meyer 2018). Daraus resultiert auch für das betriebliche Bildungspersonal die Notwendigkeit, sich vermehrt mit dem Verstehen, Reflektieren und Bewerten wissenschaftlicher Erkenntnisse zu befassen, um deren Bedeutung für das berufliche Handeln herausstellen zu können und die erforderlichen Kompetenzen bei Beschäftigten und Auszubildenden zu fördern.

Die für Teile des betrieblichen Bildungspersonal als notwendig erachtete **akademische Qualifizierung** wird auch für den Gesundheitsbereich als sinnvoll eingeschätzt (vgl. Leibig, Löser-Priester & Sahmel 2020; Tschupke & Meyer 2020, S. 31; Quernheim 2019; Weyland & Kaufhold 2017) und resultiert u. a. aus den gestiegenen Anforderungen an die praktische Ausbildung, beispielsweise durch die Reformierung der Pflegeausbildung, und die damit teilweise neu entstehenden Aufgabenbereiche von Praxisanleitenden. Aber auch die gesetzlich verankerte hochschulische Pflegeausbildung, die vollakademisierte Hebammenausbildung sowie weitere hochschulische Ausbildungen, beispielsweise in den Therapieberufen, befördern die zunehmende Notwendigkeit einer akademischen Qualifizierung für Praxisanleitende, die sich u. a. aus den mit dem Studium verbundenen erweiterten Kompetenzen ergibt. Des Weiteren wird es als sinnvoll erachtet, dass Lernende von Personen begleitet werden, die mindestens über den gleichen Qualifikationsgrad verfügen, der angestrebt wird (vgl. Leibig, Löser-Priester & Sahmel 2020, S. 190 f.). Aus Forschungsperspektive ist hier von Interesse, wodurch sich die Arbeit von akademisch qualifizierten Praxisanleitenden auszeichnet und inwiefern diese beispielsweise eine wissenschaftliche Fundierung und pädagogische Ausrichtung in den Fokus ihrer Arbeit stellen.

Anhand der Ausführungen konnten domänenspezifische Besonderheiten für den Gesundheitsbereich offengelegt und in ihrer Bedeutsamkeit für die betriebliche Bildungsarbeit herausgestellt werden. Es ist anzunehmen, dass auch in anderen Berufsfeldern Spezifika existieren, sodass domänenspezifische Betrachtungen betrieblichen Bildungspersonals eine wichtige ergänzende Perspektive darstellen und stärker in den Fokus von Forschung und Qualifizierung rücken sollten.

2.2.5 Anforderungen und Handlungserfordernisse bezüglich der (Weiter-)Bildungsangebote für betriebliches Bildungspersonal

Angesichts veränderter Anforderungen werden im Professionalisierungsdiskurs zunehmend die Grenzen bestehender Qualifizierungswege aufgezeigt und Überlegungen hinsichtlich erforderlicher Neugestaltungen im Professionalisierungsprozess angestoßen (vgl. Nicklich, Blank & Pfeiffer 2022, S. 37; Härtel & Zöller 2021; Brünner 2012, S. 252; Rausch, Seifried & Harteis 2014, S. 141; Meyer & Baumhauer 2018, S. 3). Im Folgenden werden ausgehend von den aufgezeigten Qualifizierungs- und Professionalisierungsbedarfen Aspekte für die Gestaltung von (Weiter-)Bildungsangeboten herausgestellt.

Unter **strukturellen Gesichtspunkten** lässt sich festhalten, dass aufgrund der polyvalenten Anforderungen und der ebenfalls herausgestellten Rollenambiguität des betrieblichen Bildungspersonals differenzierte Weiterbildungsangebote mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Anspruchsniveaus als sinnvoll erachtet werden.

Diesbezüglich wird die Etablierung eines systematischen Weiterbildungssystems vorgeschlagen, das die bestehende Systematik über die AEVO-Grundqualifizierung und die Weiterbildung über die IHK-Fortbildungsabschlüsse aufgreift und erweitert (vgl. Faßhauer, Kohl, Diettrich u. a. 2020). Zudem müssten bereits bestehende Angebote aufgrund der zuletzt geringen Nachfrage und Wirkung in ihrer Struktur überdacht und hinsichtlich ihrer Akzeptanz gestärkt werden (vgl. Härtel & Zöller 2021; Schley, Kohl, Diettrich u. a. 2020). Insbesondere für den Gesundheitsbereich, für den bislang – und das lediglich in Teilen – nur die Praxisanleiterqualifizierung vorgesehen ist, wäre die Etablierung eines systematischen Weiterbildungssystems ein wichtiger Schritt zur weiteren Professionalisierung dieser Personengruppe. Die für einige Berufsgruppen etablierte jährliche Fortbildungspflicht bietet einen kontinuierlichen Rahmen, der für die Etablierung einer systematischen Weiterbildung genutzt werden könnte.

Mit Blick auf die betriebliche Weiterbildung bildet das GRETA-Kompetenzmodell eine Orientierungshilfe im Kontext der Professionalisierungsbestrebungen. So weist es die für den Tätigkeitsbereich als erforderlich identifizierten Kompetenzen aus und kann somit bei der Verortung und Entwicklung von Qualifizierungsangeboten herangezogen werden (vgl. Strauch, Lencer, Bosche u. a. 2019). Vor diesem Hintergrund sind modularisierte Angebote erstrebenswert, die in Abhängigkeit des primär angestrebten Bildungsziels unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vornehmen könnten. Sowohl die Dynamik der Entwicklungen als auch erforderliche Anforderungen an die Reflexion des eigenen Handelns sprechen zudem für eine kontinuierliche Weiterbildung (vgl. Härtel & Zöller 2021, S. 22).

Angesichts der herausgestellten Professionalisierungsbedarfe ist auch die Etablierung akademischer Weiterbildungsangebote mit unterschiedlicher Reichweite ein notwendiger Schritt in Richtung Professionalisierung (vgl. Schrode, Wagner & Hemmer-Schanze 2012; Faßhauer & Vogt 2013; Faßhauer 2017; Pätzold 2017; Tschupke & Meyer 2020). Dabei sind sowohl niedrigschwellige, kurzfristige Angebote, beispielsweise im Rahmen von Zertifikatskursen, von Interesse, die die Herausbildung akademischer Kompetenzen fördern, als auch Angebote, die einen Studienabschluss anstreben (Schrode & Hemmer-Schanze 2015).

Weitere Anforderungen an die Gestaltung von (Weiter-)Bildungsangeboten für betriebliches Bildungspersonal lassen sich aus einer **curricularen und didaktischen Perspektive** benennen. In den Betrachtungen zeigt sich die Relevanz der Doppelfunktion des betrieblichen Bildungspersonals und die Bedeutung der berufsfachlichen und berufspädagogischen Perspektive gleichermaßen (vgl. Faßhauer 2020). Vor diesem Hintergrund sollten Bildungsangebote für betriebliches Bildungspersonal beide Perspektiven aufgreifen und sowohl die Weiterentwicklung der beruflichen als auch der pädagogischen Fachlichkeit fördern. Hier könnten beispielsweise stärker domänenspezifisch orientierte Weiterbildungen ansetzen, die die Reflexion domänenspezifischer Entwicklungen ermöglichen und adäquate Handlungserfordernisse herausarbeiten. Die Berücksichtigung der Doppelstruktur in Bildungsangeboten könnte zudem ein Schlüssel zur Förderung eines gemeinsamen beruflichen Selbstverständnisses

sein, das die fachliche und berufspädagogische Perspektive gleichermaßen berücksichtigt und so zur Stärkung der berufspädagogischen Perspektive beiträgt.

Vor dem Hintergrund der Kennzeichen der Zielgruppe betrieblichen Bildungspersonals ist es bedeutsam, deren praktische Erfahrungen in den Studienangeboten aufzugreifen und diese bewusst mithilfe geeigneter Methoden in die Veranstaltungen einzubeziehen und mit neuen Erkenntnissen zu verknüpfen (vgl. Schrode & Hemmer-Schanze 2015). Dies gilt insbesondere für akademische Angebote, in denen die Studieninhalte nicht unverbunden neben den beruflichen Erfahrungen der Personen stehen bleiben sollten, sondern „das Theoriewissen im Kontext der beruflichen Praxis reflektiert und sowohl inhaltlich als auch methodisch anschlussfähig“ (Meyer & Baumhauer 2018, S. 4) sein sollte. Der Bedarf an flexiblen Studienangeboten für diese Zielgruppe verlangt zudem ein flexibles Studienformat, welches beispielsweise in einem Blended-Learning-Format umgesetzt werden kann (vgl. Kapitel 3.4).

Im Diskurs wird auch hinterfragt, ob die formalen Qualifizierungsmaßnahmen die geforderten Kompetenzen von betrieblichem Bildungspersonal überhaupt herausbilden können (vgl. Schüßler 2019; Meyer & Baumhauer 2018). Vor diesem Hintergrund rücken das Lernen in der Arbeit (vgl. Schüßler 2019) sowie stärker arbeitsplatznahe Qualifizierungen (vgl. Härtel & Zöller 2021, S. 22) für das betriebliche Bildungspersonal in den Fokus. Eine Fallbetrachtung aus dem Bereich der Weiterbildung zeigt, dass die Professionalisierung von Weiterbildner:innen in einem Unternehmen „überwiegend an bestehenden Problemstellungen im Prozess der Arbeit stattfindet“ (Schüßler 2019, S. 118). Hier findet also die „Weiterbildung der Weiterbildner:innen“ direkt in der Arbeit statt, nur ohne Prozessbegleitung (vgl. ebd.). Eine weitere Betrachtung macht jedoch deutlich, dass die „Weiterbildner:innen ihr Potenzial als Change Agents in der Organisation erkennen und dies auch umsetzen wollen [...] und] dass sie diese Professionalisierungsbedürfnisse nicht im Rahmen von Lernprozessen in der Arbeit entwickeln können, sondern hierfür formale Weiterbildungsmöglichkeiten notwendig sind“ (ebd., S. 119). Vor diesem Hintergrund könnte das arbeitsplatznahe Lernen im Rahmen künftiger Qualifizierungs- und Professionalisierungswege eine weitere Option darstellen, das durch formale Angebote zu begleiten und zu ergänzen ist, um so die zur persönlichen Weiterentwicklung erforderlichen Reflexions- und Einordnungsprozesse subjektiver Erfahrungen professionell unterstützen zu können.

2.2.6 Fazit und Ausblick

Der Beitrag veranschaulichte die komplexe und differente Situation des betrieblichen Bildungspersonals und ging der Frage hinsichtlich dessen angemessener Qualifizierung und Professionalisierung nach. Dabei erfolgte mit Blick auf den Gesundheitsbereich zugleich eine domänenspezifische Betrachtung.

In Bezug auf die Situation des betrieblichen Bildungspersonals erwies sich die unzufriedenstellende Lage hinsichtlich der vorliegenden empirischen Daten über die Gruppe des betrieblichen Bildungspersonals als schwierig. Jüngst angestoßene Untersuchungen stellen hier neue Erkenntnisse in Aussicht (vgl. nächste BiBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung; TAEPS-Studie). Für den Gesundheitsbereich liegen bislang

nahezu keine eindeutigen Daten vor, wobei solche insbesondere hinsichtlich der Einschätzung der Personalsituation im Ausbildungsbereich sowie der Realisierbarkeit von normativen Ansprüchen in der Berufsbildungspraxis wichtige Anhaltspunkte liefern könnten. Aufgrund der vorherrschenden Sonderregelungen im Gesundheitsbereich scheint eine branchenspezifische Erhebung angemessen.

Darüber hinaus zeigte sich, dass betriebliches Bildungspersonal mit einem komplexen Aufgabenfeld und einer in diesem anzutreffenden Rollenambiguität konfrontiert ist. Als herausfordernd stellt sich zudem ein fehlendes gemeinsames Selbstverständnis der Personengruppe dar, was mit einer teilweise geringen Identifikation mit der pädagogischen Aufgabe einhergeht. Hier könnte es sinnvoll sein, die unbestrittene Doppelfunktion des betrieblichen Bildungspersonals als Fachexpert:innen und Pädagog:innen als Ansatzpunkt für die Entwicklung eines gemeinsamen Selbstverständnisses zu nutzen, das beide Aspekte gleichermaßen berücksichtigt.

Angesichts der dynamischen Entwicklungen in der Arbeitswelt, die auch einen Wandel der betrieblichen Bildungsarbeit bedingen (vgl. Kapitel 2.1), werden eine an den Aufgaben- und Anforderungsbereichen orientierte bestmögliche Qualifizierung und Professionalisierung immer bedeutsamer. Dies unterstreichen auch die jüngst in der Nationalen Weiterbildungsstrategie (vgl. BMAS 2022) verankerten Zielsetzungen, ein „breites gesellschaftliches Bewusstsein, Akzeptanz sowie Motivation und Möglichkeiten zur Weiterbildung“ zu vermitteln und damit die Chancen „für den Erhalt und Ausbau der Beschäftigungsfähigkeit, für individuelle Entwicklungs- und Aufstiegsperspektiven, für die Sicherung der Fachkräftebasis sowie für die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft“ zu nutzen (ebd., S. 6). In Hinblick auf die Realisierung dieser Vorhaben ist dem betrieblichen Bildungspersonal eine bedeutende Rolle zuzuweisen, dessen Qualifizierung im Rahmen der Bemühungen ebenfalls ins Blickfeld gerät (vgl. BMAS 2019, S. 20).

Mit Blick auf die formal strukturelle Ebene erscheint ein stärker differenziertes System von Qualifizierungsmöglichkeiten sinnvoll. Dabei ist eine kontinuierliche Weiterbildung anzustreben sowie niedrighschwellige Einstiegsqualifizierungen und weiterführende akademische Angebote auszubauen. Bestehende Angebote sind hinsichtlich ihrer Ausrichtung zu prüfen und arbeitsplatznahe Weiterbildungsmöglichkeiten in Betracht zu ziehen. Ein Ausbau an Qualifizierungs- und Professionalisierungsmöglichkeiten mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus ist insbesondere für den Gesundheitsbereich anzustreben, der bislang primär auf die Qualifizierung zur Praxisanleitung setzt. Diese ist insbesondere durch die Festsetzung der abzuleistenden Qualifizierungsstunden charakterisiert und sollte durch die Definition von inhaltlichen bzw. kompetenzorientierten Standards ergänzt werden, um eine – bislang nicht mögliche – Vergleichbarkeit der über diese Qualifizierung erlangten Qualifikations- und Kompetenzprofile zu ermöglichen.

Angesichts der aufgezeigten Qualifizierungs- und Professionalisierungsbedarfe sind für das betriebliche Bildungspersonal verstärkt auch akademische Angebote im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung in den Blick zu nehmen. Dies ergibt sich einerseits aus dem Aufgabenfeld des betrieblichen Bildungspersonals und anderer-

seits sollte bei den mit wissenschaftlicher Weiterbildung ebenfalls verbundenen Zielsetzungen, wie der Wahrnehmung einer Brückenfunktion zwischen beruflicher und akademischer Bildung sowie der Förderung lebenslangen Lernens (vgl. HRK 2021; WR 2019; BMAS 2022; Kapitel 1), gerade das Bildungspersonal als eine Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung betrachtet werden.

Für eine möglichst breite Nutzung bereits bestehender Qualifizierungsmöglichkeiten als auch für deren Ausbau ist eine hohe Akzeptanz seitens der Unternehmen und der Berufspolitik unabdinglich. Dies bedarf der Anerkennung und Stärkung der betrieblichen Bildungsarbeit seitens der beteiligten Akteure, was vor dem Hintergrund der Fachkräftebedarfe, der dynamischen Entwicklungen von Arbeit sowie der damit verbundenen Veränderungen bezüglich der erwarteten Kompetenzanforderungen eine zentrale Aufgabe von Berufsbildung bleibt.

Literatur

- Apeli, M., Schweri, J. & Trede, I. (2019). *Hat die duale Berufsbildung eine Zukunft in der digitalisierten Arbeitswelt?* OBS EHB Trendbericht 3. Verfügbar unter https://www.hefp.swiss/sites/default/files/downloads/trendbericht_3_-_1_-_5_schweri_aepeli_trede_-_de.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Arnold, R. (2018). *Das kompetente Unternehmen: Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie*. Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21605-4>
- Arnold, R., Lipsmeier, A. & Rohs, M. (Hg.) (2020). *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6>
- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (PfAPrV), v. 02.10.2018. (2018). In Bundesgesetzblatt Teil I (Nummer 34, S. 1572–1621).
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf> (Zugriff am: 04.07.2023).
- Bahl, A. (2012). Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöller (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Berichte zur beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 21–43. urn:nbn:de:0035-0485-6
- Bahl, A. & Dietrich, A. (2008). Die vielzitierte „neue Rolle“ des Ausbildungspersonals: Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Spezial*, 4, S. 1–16.
- Bahl, A. & Schneider, V. (2022). Betriebliches Ausbildungspersonal in Zahlen. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4, S. 8–10.
- Blötz, U. (2011). Betriebliche Bildungsleistungen als Zukunftsbranche. In A. Bahl & P. Grollmann (Hg.), *Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa – was kann Deutschland lernen?* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 107–121.

- Blötz, U. & Hermann, U. (2010). *BBiG-geregeltes Berufsangebot für Personal in der beruflichen Bildung. Abschlussbericht*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_40860.pdf (Zugriff am: 03.07.2023).
- Brater, M. & Wagner, J. (2008). Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 6, S. 5–9.
- Brünner, K. (2012). Der Beitrag der „Ausbildung der Ausbilder“ zur Professionalität des betrieblichen Bildungspersonals – Eine Evaluationsstudie der angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen in Hessen und Thüringen. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöller (Hg.), *Herausforderungen an das Bildungspersonal in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 237–256.
- Brünner, K. (2014). *Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung*. Paderborn: Eusl-Verlag.
- Bühler, S. (2015). *Ausbildungsreport Pflegeberufe 2015*. Hg. v. ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft. Berlin. Verfügbar unter https://gesundheit-soziales-bildung.verdi.de/++file++586e63e0f1b4cd1221c4bdd0/download/Ausbildungsreport_2015.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Bühler, S. (2022). *Ausbildungsreport Pflegeberufe 2021*. Hg. v. ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft. Berlin. Verfügbar unter https://gesundheit-soziales-bildung.verdi.de/++file++63492153d04b586de48bfd09/download/V-FB3_010_Ausbildungsreport_2022_RZ_01_sis_screen.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (2019). *Nationale Weiterbildungsstrategie*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/weiterbildung/nationale-weiterbildungsstrategie_node.html (Zugriff am: 04.07.2023).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (2022). *Nationale Weiterbildungsstrategie. Gemeinsam für ein Jahrzehnt der Weiterbildung – Aufbruch in die Weiterbildungsrepublik*. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/220901_NWS_Fortfuehrung.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2022). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Datenreport%202022_20102022_online.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Busalt, S. (2020). Das Selbstverständnis von Praxisanleiter/innen. In K. H. Sahmel (Hg.), *Aus- und Weiterbildung. Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand: Herausforderungen und Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 89–105.
- Dehnbostel, P. (2019). Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt. *Magazin Erwachsenenbildung*, 35/36, S. 1–9.
- Dehnbostel, P. (2020). Der Betrieb als Lernort. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 485–501. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_38

- Dehnbostel, P., Elsholz, U. & Gillen, J. (2007). *Kompetenzerwerb in der Arbeit: Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung*. Berlin: Ed. Sigma.
- Dengler, K. & Matthes, B. (2019). Digitalisierung in Deutschland: Substituierbarkeitspotenziale von Berufen und die möglichen Folgen für die Beschäftigung. In R. Dobischat, B. Käßlinger, G. Molzberger & D. Münk (Hg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* Wiesbaden: Springer VS. S. 49–62.
- Diettrich, A. (2009). Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Profil*, 2, S. 1–20. Verfügbar unter https://www.bwpat.de/profil2/diettrich_profil2.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Diettrich, A. (2013). Neue Anforderungen, neue Zielgruppen. Funktionserweiterung des betrieblichen Bildungspersonals. In G. Niedermair (Hg.), *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven*. Linz: Trauner. S. 219–234.
- Diettrich, A., Faßhauer, U. & Kohl, M. (2021). Betriebliches Lernen gestalten – Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das betriebliche Bildungspersonal. In M. Kohl, A. Diettrich & U. Faßhauer (Hg.), *„Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten: Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal*. Bonn. Barbara: Budrich. S. 17–33. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-0918-6>
- Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A. (Hg.) (2018). *Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9>
- Elias, A. (2018). Prekäre Beschäftigung in der Weiterbildung? Objektive und subjektive Bewertung der Beschäftigungsbedingungen von hauptberuflichen Weiterbildnern. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hg.), *Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS. S. 185–203. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_9
- Ertl-Schmuck, R. (2021). *Abschlussbericht. Berufspädagogisch-Didaktische Qualifizierungsinitiative für praxisanleitendes Personal in Gesundheitsfachberufen (BeDiQUAPP)*. Verfügbar unter https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/gp/ressourcen/dateien/forschung/bediquapp-projekt/PA_Abschlussbericht_final_April_2021.pdf?lang=de (Zugriff am: 04.07.2023).
- EUROTRAINER Konsortium (2008). *Betriebliches Bildungspersonal – Schlüsselakteure für die Umsetzung des lebenslangen Lernens in Europa*. Verfügbar unter <https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/3885/1/00010388.pdf> (Zugriff am: 04.07.2023).
- Faßhauer, U. (2017). Betriebliches Bildungspersonal auf dem Weg der Professionalisierung? *Berufsbildung*, (168), S. 3–7.
- Faßhauer, U., Diettrich, A., Kohl, M. & Brünner, K. (2020). Digitalisierungsschub in der Ausbildung durch Corona: Konsequenzen für die Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals? *Berufsbildung*, (185), S. 3–7.

- Faßhauer, U. & Jersak, H. (2010). Professionalisierung für die betriebliche Bildungsdienstleistung. Triales Modell einer hochschulischen Weiterbildung. *Berufsbildung*, 64 (126), S. 24–27.
- Faßhauer, U. & Vogt, M. (2013). Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals als eine Konsequenz der Akademisierung beruflicher Bildung. Begründung, Ziele und hochschuldidaktisches Konzept des „Trialen Modells“. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 23, S. 1–19. Verfügbar unter <https://www.bwpat.de/content/ausgabe/23/fasshauer-vogt/index.html> (Zugriff am: 04.07.2023).
- French, M. (2015). Durchlässige Weiterbildungs- und Karrierepfade für das Bildungspersonal. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Spezial 8 – Arbeitsprozesse, Lernwege und berufliche Neuordnung*, S. 1–18. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/spezial8/french_bag-elektro-metall-2015.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- French, M. & Diettrich, A. (Hg.) (2017). *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben: Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien*. Rostock. Verfügbar unter https://www.bwl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_WSF/IBWL/WiPaed/Veroeffentlichungen_2017_Berufsbildungspersonal_in_Bildungsdienstleistern_und_Betrieben_FRENCH_DIETRICH.pdf, (Zugriff am: 04.07.2023).
- Grollmann, P. & Ulmer, P. (2019). Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_41
- Harm, S. (2021). Professionalisierungsverständnisse und -bedarfe des Berufsbildungspersonals bei Bildungsdienstleistern im Kontext der einwirkenden Arbeitsbedingungen und der wahrgenommenen Aufgabenfelder. In M. Kohl, A. Diettrich, A. & U. Faßhauer, (Hg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. „Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten: Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal*. Bonn: Budrich. S. 53–68. urn:nbn:de:0035-0918-6
- Harms, J., Weyland, U. & Kaufhold, M. (2020). Ein empirischer Zugang zur Rekonstruktion von Arbeitsaufgaben des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege. *berufsbildung*, (183), S. 43–45.
- Härtel, M. & Zöller, M. (2021). *Kurzstudie zur Prüfung des Evaluierungsbedarfs der AEVO*. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_22355.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.) (2021). *Neue Möglichkeiten schaffen und nutzen: Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Empfehlungen der 32. Mitgliederversammlung der HRK am 16. November in Stuttgart. Verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-07-Weiterbildung/2021-11-16_HRK-MV-Empfehlung_wissenschaftliche_Weiterbildung.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Jahn, R. W., Brünner, K. & Schunk, F. (2016). „Neue“ Rollen des beruflichen Bildungspersonals und deren Wahrnehmung durch die pädagogischen Akteure. Eine interpretative Analyse dominanter Rollenbilder von Berufsschullehrern und Ausbildern. Verfügbar unter https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/12213/1/Arbeitsbericht_BBP_88_final.pdf, (Zugriff am: 28.06.23).

- Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (1999). *Einführung in die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Käpplinger, B. & Lichte, N. (2012). Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung durch professionelles Weiterbildungspersonal. *WSI-Mitteilungen*, 5, S. 374–381.
- Kaufhold, M. (2017). Herausforderungen an das betriebliche Bildungspersonal im Humandienstleistungsbereich. In U. Weyland & K. Reiber (Hg.), *Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 269–285. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/8474> (Zugriff am: 04.07.2023).
- Kaufhold, M. & Heinze, J. (2022). Zum Einsatz digitaler Technologien. Veränderungen beruflicher Aufgaben des Pflegepersonals. In U. Weyland & K. Reiber (Hg.), *Professionalisierung der Gesundheitsberufe: Berufliche und hochschulische Bildung im Spiegel aktueller Forschung*. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft Bd. 33*, Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S. 183–214.
- Kaufhold, M., Weyland, U., Harms, J. & Stratmann, E.-L. (2017a). Bedarfsanalyse zum betrieblichen Bildungspersonal. In M. Kaufhold, U. Weyland, B. Klemme & T. Kordisch (Hg.), *Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich (HumanTec). Ergebnisse der Bedarfsanalyse und Darstellung der Studienangebote*. Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld. Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 41. S. 7–159. Verfügbar unter <https://www.fh-bielefeld.de/multimedia/Fachbereiche/Wirtschaft+und+Gesundheit/Bereich+Pflege+und+Gesundheit+ORIGINAL/Berichte/bericht41.pdf> (Zugriff am: 03.07.2023).
- Kaufhold, M., Weyland, U., Harms, J. & Stratmann, E.-L. (2017b). Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals. Eine Bedarfsanalyse im Humandienstleistungs- und Technikbereich. *Berufsbildung*, (168), S. 20–23.
- Kaufhold, M., Weyland, U., Klemme, B. & Kordisch, T. (Hg.) (2017). *Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich (HumanTec). Ergebnisse der Bedarfsanalyse und Darstellung der Studienangebote*. Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld. Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 41. Verfügbar unter <https://www.fh-bielefeld.de/multimedia/Fachbereiche/Wirtschaft+und+Gesundheit/Bereich+Pflege+und+Gesundheit+ORIGINAL/Berichte/bericht41.pdf> (Zugriff am: 03.07.2023).
- Kiepe, K. & Wicke, C. (2021). Geschäftsmodellentwicklung als Ansatz einer zukunftsge rechten Ausbilderqualifizierung. In M. Kohl, A. Diettrich, & U. Faßhauer (Hg.), *„Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten: Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal*. Bonn: Verlag Barbara Budrich. S. 71–87. urn:nbn:de:0035-0918-6
- Kirpal, S. & Tutschner, R. (2008). Betriebliches Bildungspersonal: Schlüsselakteure des lebenslangen Lernens. Bremen: ITB-Forschungsbericht Nr. 33. Verfügbar unter <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-133646> (Zugriff am: 20.06.23).
- Kirpal, S. & Wittig, W. (2009). *Training Practitioners in Europe: Perspectives on their work, qualification and continuing learning*. Bremen: ITB-Forschungsbericht Nr. 41. <https://doi.org/10.25656/01:8708>

- Klein, Z., Peters, M., Garcia González, D. & Dauer, B. (2021). *Empfehlungen für Praxisanleitende im Rahmen der Pflegeausbildung nach dem Pflegeberufegesetz (PflBG): Fachworkshop-Empfehlungen zur Umsetzung in der Praxis*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-0925-8>
- Kohl, M., Diettrich, A. & Faßhauer, U. (Hg.). (2021). Betriebliches Lernen gestalten – Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das betriebliche Bildungspersonal. In M. Kohl, A. Diettrich, & U. Faßhauer (Hg.), „*Neue Normalität*“ betrieblichen Lernens gestalten: Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal. Bonn: Barbara Budrich Verlag. S. 17–33. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-0918-6>
- Koscheck, S. & Martin, A. (2016). Standardisierte Befragungen des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In A. Martin, S. Lencer, J. Schrader, S. Koscheck, H. Ohly, R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hg.), *Das Personal in der Weiterbildung: Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 30–51. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildner-01.pdf> (Zugriff am: 04.07.2023).
- Koschel, W., Weyland, U. & Kaufhold, M. (2021). Digitalisierung in den Gesundheitsberufen – agiles Lernen im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit. In M. Friese (Hg.), *Care Work 4.0: Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe*. Bielefeld: wbv Media. S. 73–88. <http://doi.org/10.3278/6004710w>
- Kremer, M. & Severing, E. (2012). Vorwort. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöller (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Berichte zur beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 5–6.
- Leibig, A., Löser-Priester, I. & Sahmel, K.-H. (2020). Akademisierung der Praxisanleitung – eine Notwendigkeit. In K.-H. Sahmel (Hg.), *Aus- und Weiterbildung. Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand: Herausforderungen und Perspektiven*, Stuttgart: Kohlhammer. S. 181–193.
- Lencer, S. & Strauch, A. (2016). Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Luderer, C. & Meyer, G. (2018). Qualität und Qualitätsmessung in der Pflege aus ethischer Perspektive. In K. Jacobs, A. Kuhlmei, S. Greß, J. Klauber & A. Schwinger (Hg.), *Pflege-Report 2018, Qualität in der Pflege*. Berlin: Springer. S. 15–22. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56822-4_2
- Mamerow, R. (2018). *Praxisanleitung in der Pflege*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Meyer, G. & Köpke, S. (2019). Evidenzbasierung in den Gesundheitsberufen. In R. Haring (Hg.), *Gesundheitswissenschaften*. Berlin: Springer. S. 681–687. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58314-2_61
- Meyer, R. (2008). Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung – Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. *bwp Spezial*, 4, S. 1–16.
- Meyer, R. (2011). Bestimmt unbestimmt. Qualifikation und Professionalität des Personals in der Berufsbildung. *Denk-doch-mal.de*, (3), S. 1–5.

- Meyer, R. (2020). Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 1–13. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_43
- Meyer, R. & Baumhauer, M. (2018). Professionalisierung des Berufsbildungspersonals durch wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. *berufsbildung*, 72 (174), S. 2–4.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAGS). (Hg.) (2021). *Landesberichterstattung Gesundheitsberufe Nordrhein-Westfalen 2019*. Verfügbar unter https://broschuerenservice.land.nrw/default/files?download_page=0&product_id=1829&files=4/4/44b0350b27b2d6b7795604e528971cad.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Nicklich, M., Blank, M. & Pfeiffer, S. (2022). *Ausbildungspersonal im Fokus – Studie zur Situation der betrieblichen Ausbilder*innen 2021*. Nürnberg: Lehrstuhl für Soziologie der FAU Erlangen-Nürnberg. Verfügbar unter https://wap.igmetall.de/docs_FAU_-_Ausbilder_innenstudie__2022__f8161b3a1a38f9ccbf2c0f4ce500422dd3100804.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Niedermair, G. (Hg.) (2013). *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung: Grundlagen, Herausforderungen, Perspektiven*. Linz: Trauner Verlag.
- Nittel, D. & Dellori, C. (2014). Die soziale Welt der Erwachsenenbildner. Der Blick der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung auf die Grenzen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. S. 457–500.
- Paschke, E. (2012). *Ausbildungsreport Pflegeberufe 2012*. Hg. v. ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft. Berlin. Verfügbar unter <https://www.verdi.de/++file++512f26b36f6844094a000028/download/pflegereport2012final.pdf> (Zugriff am: 04.07.2023).
- Pätzold, G. (2013). Betriebliches Bildungspersonal: Anforderungen, Selbstverständnis und Qualifizierungsnotwendigkeiten im Rückblick auf das vergangene Jahrhundert. *BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42 (3), S. 44–47.
- Pätzold, G. (2017). *Betriebliches Bildungspersonal: Stärkung seines professionellen pädagogischen Handelns*. Baltmannsweiler: SVH.
- Quernheim, G. (2019). „Ist doch eh alles das Gleiche, oder?!“: Praxisanleitung für Schüler_innen und Studierende. *PADUA*, 14 (1), S. 35–41. <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000471>
- Rausch, A., Seifried, J. & Harteis, C. (2014). Ausbleibende Effekte pädagogischer Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (S1), S. 127–147.

- Rebmann, K. (2021). Professionalisierung des Lehr- und Ausbildungspersonals. In L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. M. Krekel & G. Walden (Hg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern*. Bonn: Barbara Budrich Verlag. S. 155–168. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-0873-9>
- Reetz, L. (2002). Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 98 (1), S. 8–25.
- Sahmel, K.-H. (Hg.) (2020). *Aus- und Weiterbildung. Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand: Herausforderungen und Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schley, T., Kohl, M., Dietrich, A. & Hauenstein, T. (2020). *Die Akzeptanz des Fortbildungsabschlusses „Gepriüfte Berufspädagogin/Gepriüfter Berufspädagoge“*. Studie im Rahmen der Berufsbildungsforschungsinitiative des BMBF (f-bb-Bericht Nr. 03/20). Forschungsinstitut Betriebliche Bildung GmbH. Verfügbar unter https://www.f-bb.de/fileadmin/Projekte/EVB/201220_Studie_Berufspaedagoge_final_Publikationsversion.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Schlömer, T., Kiepe, K., Wicke, C., Berding, F., Becker, C., Jahncke, H. & Rebmann, K. (2019). Das didaktisch-methodische und professionelle Selbstverständnis von betrieblichem Ausbildungspersonal im Bereich des nachhaltigen Wirtschaftens: Das didaktisch-methodische und professionelle Selbstverständnis von betrieblichem Ausbildungspersonal im Bereich des nachhaltigen Wirtschaftens. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115 (3), S. 486–515.
- Schrode, N. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung als reflektierte Praxis des Bildungspersonals. Kompetenzweiterung durch wissenschaftliches Wissen und Können. *berufsbildung*, (174), S. 8–10.
- Schrode, N. & Hemmer-Schanze, C. (2015). *Studieren à la carte? Nutzen, Wirkungen und Chancen eines à la Carte Studiums. Ergebnisse der Evaluationsforschung zur empirischen Testung des „à la carte“-Modells wissenschaftlicher Weiterbildung der Alanus Hochschule aus der ersten Wettbewerbsrunde*. Alfter: Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Verfügbar unter <https://docplayer.org/57797686-Studieren-a-la-carte-nutzen-wirkungen-und-chancen-eines-a-la-carte-studiums.html> (Zugriff am: 03.10.2023).
- Schrode, N., Wagner, J. & Hemmer-Schanze, C. (2012). Akademische Weiterbildungsbedarfe des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals. *berufsbildung*, (136), S. 7–9.
- Schüßler, I. (2019). Professionalisierungsstrukturen und -herausforderungen in der beruflichbetrieblichen Weiterbildung. In M. Rohs, I. Schüßler, H.-J. Müller & M. Schiefner-Rohs (Hg.), *Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse: Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken*. Bielefeld: wbv Media. S. 107–124. <http://doi.org/10.3278/6004599w>
- Sloane, P. F. E., Emmeler, T., Gössling, B. & Hagemeier, D. (2018). *Berufsbildung 4.0: Qualifizierung des pädagogischen Personals als Erfolgsfaktor beruflicher Bildung in der digitalisierten Arbeitswelt*. Detmold: Eusl-Verlag.

- Strauch, A., Lencer, S., Bosche, B., Gladkova, V., Schneider, M. & Trevino-Eberhard, D. (2019). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell*. Bonn. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/37005> (Zugriff am: 28.06.2023).
- Tschupke, S. & Meyer, I. (2020). Professionalisierung von Praxisanleitenden in der Pflege. Ein Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung? *ZHwB Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, S. 27–33.
- Tutschner, R. & Haasler, S. R. (2012). Meister der Methode – Zum Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöllner (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Berichte zur beruflichen Bildung*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 97–115.
- Ulmer, P., Weiß, R. & Zöllner, A. (Hg.). (2012). *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*. Bonn: W. Bertelsmann Verlag (wbv).
- Wagner, J. (2012). Herausforderungen und Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals – Ergebnisse einer explorativen Studie. In P. Ulmer, R. Weiß, A. Zöllner (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv).
- Wanken, S., Kreutz, M., Meyer, R. & Eirmbter-Stolbrink, E. (Hg.) (2011). *Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung – Wissenschaft und Praxis* (Bd. 43). Trier: Universität Trier. Verfügbar unter https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/WBI/Personen/Meyer/PDF/Broschur_Layout_1__5_gesichert.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Weyland, U. (2020). Blickpunkt: Gesundheitsberufe: Einführender Blick – zur Bedeutung der Gesundheitsberufe. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116 (3), S. 337–359. <https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0015>
- Weyland, U. & Kaufhold, M. (2017). Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege. *BWP*, (1), S. 30–33.
- Wissenschaftsrat (WR) (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens*. Berlin: Wissenschaftsrat. Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.html> (Zugriff am: 03.07.2023).

3 Theoretische Bezüge und Befunde zur Ausgestaltung berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal – Projektkontext HumanTec

3.1 Arbeitsaufgaben des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege – Projektstudie und ausgewählte Erkenntnisse¹

JAN HARMS

3.1.1 Ausgangslage

Mit dem Anfang 2020 in Kraft getretenen Gesetz zur Reform der Pflegeberufe hat auch der Diskurs über die Bedeutung des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege an Dynamik gewonnen. Dabei besteht auch über das Berufsfeld Pflege hinaus ein grundsätzlicher Konsens, dass betriebliches Bildungspersonal eine Schlüsselfunktion für das Gelingen beruflicher Bildungsprozesse einnimmt (vgl. Meyer 2008, S. 3; Bahl 2012, S. 21; Diettrich 2013, S. 220; Sloane, Emmeler, Gössling u. a. 2018, S. 3; Grollmann & Ulmer 2020, S. 1; für die Pflege Tschhupke & Meyer 2020, S. 28). Gleichzeitig wird im Rahmen des deutschsprachigen berufs- wie pflegepädagogischen Diskurses immer wieder auf die formal relativ gering ausgeprägten pädagogischen Qualifikationen des betrieblichen Bildungspersonals verwiesen, woraus die Notwendigkeit für dessen weitergehende Qualifizierung und Professionalisierung abgeleitet wird (vgl. Diettrich 2013, S. 229; Faßhauer 2017, S. 3; Grollmann & Ulmer 2020, S. 2; Meyer 2020, S. 9; für die Pflege Tschhupke & Meyer 2020, S. 30). Bezüglich der Pflege wurde dieser Forderung auf der Gesetzgebungsebene in jüngster Zeit Rechnung getragen, indem mit dem reformierten Pflegeberufegesetz (PflBG) und der dazugehörigen Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (PflAPrV) der quantitative Umfang der Qualifikationsanforderungen an das dort tätige betriebliche Bildungspersonal angehoben wurde. Bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung der Angebote zur Erfüllung der gesetzlichen Vorgaben zeigt sich jedoch eine deutliche Varianz, insbesondere hinsichtlich der inhaltlichen Konkretisierung der zu erwerbenden Qualifikationen. Zudem ist nicht immer klar, auf welche erkenntnistheoretischen Zugänge diese jeweils rekurrieren. Zu vermuten ist, dass diese weitgehend auf normativen Setzungen beruhen, da

¹ Eine detaillierte Darstellung des Untersuchungsansatzes sowie der gewonnenen Erkenntnisse erfolgt in der zum Zeitpunkt des Erscheinens dieses Buches noch nicht veröffentlichten Dissertationsschrift des Autors.

bislang kaum spezifische Betrachtungen vorliegen, welche die Aufgaben und Funktionen des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege gezielt in den Blick nehmen. Insbesondere bezüglich der Frage, was betriebliches Bildungspersonal in seiner täglichen berufsbildungsbezogenen Arbeitspraxis tatsächlich tut, können bislang kaum empirisch untermauerte Aussagen getroffen werden. Dabei ist diese Fragestellung vor dem Hintergrund des Diskurses über die Qualifizierung und Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege von Bedeutung.

Im Projekt HumanTec wurde diese Diskussion aufgegriffen und mit dem Ziel verbunden, Qualifizierungs- und Professionalisierungsangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich zu entwickeln und zu erproben. Eine der Grundlagen für die Entwicklung dieser Angebote bildeten dabei empirisch ermittelte Aufgaben, die betriebliches Bildungspersonal im Rahmen seiner berufsbildungsbezogenen Arbeit wahrnimmt. In diesem Beitrag wird ein empirischer Ansatz zur inhaltlichen Beschreibung der Arbeit des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege vorgestellt, der im Rahmen des Projekts HumanTec entwickelt und umgesetzt wurde.

Im nachfolgenden Abschnitt werden aufgrund ihrer domänenspezifischen Besonderheiten zunächst rechtliche Rahmenbedingungen der beruflichen Ausbildung in der Pflege dargestellt. Anschließend erfolgt eine terminologische Präzisierung von betrieblichem Bildungspersonal in der Pflege (vgl. Abschnitt 3.1.3.1) und eine überblicksartige Zusammenstellung bislang vorliegender Setzungen und Erkenntnisse bezüglich dessen Aufgaben (vgl. Abschnitt 3.1.3.2). Basierend auf dieser Zusammenstellung und der Schlussfolgerung, dass hinsichtlich der empirischen Fundierung der Aufgaben des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege eine Forschungslücke besteht, wird in Abschnitt 3.1.4.1 die forschungsleitende Fragestellung der hier beschriebenen Untersuchung formuliert. Nach einer theoretischen Verortung der Untersuchung in der berufswissenschaftlichen Forschung (vgl. Abschnitt 3.1.4.2) erfolgt in Abschnitt 3.1.4.3 eine ausführliche Darstellung des Untersuchungsansatzes. Abschließend werden auf der Grundlage erster Erkenntnisse der Untersuchung (vgl. Abschnitt 3.1.4.5) Implikationen für die Entwicklung von Qualifizierungsangeboten für betriebliches Bildungspersonal der Pflege abgeleitet (vgl. Abschnitt 3.1.5).

3.1.2 Spezifika der Pflegeausbildung

Die Pflegeberufe zählen, wie 14 weitere Gesundheitsberufe, zu den Gesundheitsfachberufen (vgl. Zöller 2018). Im Gegensatz zu den Berufen des dualen Systems unterliegen sie nicht den Regelungen des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) bzw. der Handwerksordnung (HwO), sondern werden auf der Grundlage sogenannter Berufszulassungsgesetze geregelt. Rechtsgrundlage hierfür ist die im Grundgesetz festgelegte Zuständigkeit des Bundes für die Zulassung zu „ärztlichen und anderen Heilberufen und zum Heilgewerbe“ (Art. 72 Abs. 1 Nr. 19 Grundgesetz; vgl. Harms & Rabe 2019, S. 70). Mit dieser Sonderstellung gehen im Vergleich zu den BBiG/HwO-geregelten Berufen wesentliche strukturelle Unterschiede insbesondere bezüglich der Ausbildung einher.

Die Ausbildung in der Pflege findet an zwei Lernorten statt, nämlich an Schulen des Gesundheitswesens bzw. Berufsfachschulen und im Rahmen der vorgesehenen

Praxisanteile in den Versorgungseinrichtungen des Gesundheitswesens. Damit ist sie grundsätzlich dual angelegt (vgl. Weyland 2020, S. 345), unterscheidet sich jedoch u. a. darin von den Ausbildungen nach BBiG/HwO, dass die ausbildenden (Hoch-)Schulen für die zeitliche und inhaltliche Koordination der Praxisphasen mit dem theoretischen und praktischen Unterricht Sorge zu tragen haben (vgl. §§ 10, 38 PflBG). Damit tragen in der Pflege die ausbildenden Schulen bzw. Hochschulen – stärker als in den BBiG/HwO-geregelten Berufen – eine erhebliche Verantwortung für die Ausbildung. Darüber hinaus müssen die Auszubildenden im Verlauf ihrer Ausbildung Praxiseinsätze in unterschiedlichen Fachgebieten durchlaufen, was dazu führt, dass sie ihre Praxiseinsätze auf verschiedenen Stationen einer Versorgungseinrichtung oder gar in wechselnden Versorgungseinrichtungen absolvieren.

Hinsichtlich der curricularen Grundlagen der Pflegeausbildung ist mit deren generalistischer Ausrichtung und dem Anfang 2020 in Kraft getretenen reformierten Pflegeberufegesetz eine hinsichtlich der Qualitätssicherung bedeutsame Lücke zu den Ausbildungen nach BBiG/HwO geschlossen worden. Zwar existierte auch davor eine Ausbildungs- und Prüfungsordnung. Bundesweit gültige, nach schulischem und praktischem Ausbildungsteil differenzierte und kompetenzorientiert formulierte Rahmenpläne, wie sie für die BBiG/HwO-geregelten Berufe obligatorisch sind, liegen jedoch erst seitdem vor. Weyland (2020, S. 345) spricht in diesem Zusammenhang von einer „ordnungsbezogenen Innovation“, auch wenn diese Rahmenpläne bislang lediglich einen empfehlenden Charakter haben.

Neben diesen rechtlichen und curricularen Unterschieden weist die Pflege auch Spezifika im Bereich des Berufsbildungspersonals auf. So sind in den Pflegeberufen zur Betreuung der Auszubildenden in den praktischen Ausbildungsanteilen sogenannte *Praxisanleiter:innen* und *Praxisbegleiter:innen* vorgesehen. Während die *Praxisanleiter:innen* in ihrer Funktion mit den Ausbilder:innen der BBiG/HwO-geregelten Berufen vergleichbar sind, bilden die *Praxisbegleiter:innen* eine Gruppe von Bildungspersonal, die in den BBiG/HwO-geregelten Berufen nicht vorgesehen ist. *Praxisbegleiter:innen* sind Lehrkräfte der Pflegeschulen, deren Aufgabe darin besteht, die Auszubildenden in den Einrichtungen der praktischen Ausbildung fachlich zu betreuen, zu beurteilen und die *Praxisanleiter:innen* zu unterstützen und zu beraten (vgl. § 5 PflAPrV). Legt man dem Begriff des betrieblichen Bildungspersonals ein weites Verständnis im Sinne der Definition von Meyer (2011) zugrunde, der zufolge zum betrieblichen Bildungspersonal alle Personen zählen, „die mit Prozessen der Aus-, Fort- und Weiterbildung [...] von Beschäftigten in Unternehmen betraut sind“ (Meyer 2011, S. 1f.), changiert die Funktion von *Praxisbegleiter:innen* zwischen schulischem und betrieblichem Bildungspersonal. Bezüglich ihrer Aufgabe, an Berufsfachschulen zu unterrichten, können sie zum schulischen Bildungspersonal gezählt werden. In ihrer Funktion als *Praxisbegleiter:innen* übernehmen sie jedoch auch betriebliche Bildungsaufgaben (vgl. ausführlich zur Praxisbegleitung Arens 2015; Hermanns & Koch 2020). Im pflegepädagogischen Diskurs wird der Praxisbegleitung grundsätzlich ein hohes Potenzial insbesondere bezüglich der Lernortkooperation und der Identitätsentwicklung der Auszubildenden eingeräumt (vgl. Brinker-Meyendriesch 2015, S. 97 f.; Weyland & Kaufhold 2019, S. 87; Weyland 2020, S. 348). Gleichzeitig wird jedoch auch auf

die fehlende Kennzeichnung und Konkretisierung der Aufgaben von Praxisbegleitung verwiesen und eine daraus resultierende unklare Abgrenzung zur Praxisanleitung kritisiert (vgl. Fichtmüller & Walter 2005, S. 64; Arens 2013, S. 116; Felber & Kerres 2019, S. 17; Hermanns & Koch 2020, S. 243).

Darüber hinaus existieren auch hinsichtlich des schulischen Bildungspersonals qualifikationsbezogene Unterschiede zwischen den Pflegeberufen und den BBiG/HwO-geregelten Berufen (vgl. hierzu neben anderen Reiber, Weyland & Wittmann 2019; Hofrath & Zöller 2020; Weyland 2022). Da der Schwerpunkt dieses Beitrags auf dem betrieblichen Bildungspersonal liegt, werden diese hier jedoch nicht weiter ausgeführt.

3.1.3 Betriebliches Bildungspersonal in der Pflege

3.1.3.1 Zum Terminus betriebliches Bildungspersonal

Der Terminus betriebliches Bildungspersonal fungiert allgemein als Sammelbegriff für Personen,

„die mit Prozessen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung sowie mit der Kompetenzentwicklung von Beschäftigten in Unternehmen betraut sind bzw. dazu einen organisatorischen Beitrag leisten“ (Meyer 2011, S. 1 f.).

Dieses weite Verständnis beinhaltet sowohl unterschiedliche berufsbildungsbezogene Tätigkeitsfelder (z. B. Ausbildung, Fort- und Weiterbildung, Personalentwicklung) als auch unterschiedliche Ebenen des didaktischen Handelns, von der Planungs- und Entscheidungsebene mit überwiegend makrodidaktischen Aufgaben bis zur Lehr-/Lernebene mit vorwiegend mikrodidaktischen Aufgaben (vgl. Sloane 2006, S. 491). Die Diffusität dessen, was mit der Bezeichnung betrieblichen Bildungspersonals allgemein assoziiert wird, stellt auch die Berufsbildungsforschung vor erhebliche Schwierigkeiten. Die Bestimmung von Handlungsstrukturen und Funktionen, aber auch die Thematisierung einer Professionalisierung der Gruppe des betrieblichen Bildungspersonals sind auf der Ebene dieses weiten Verständnisses betrieblichen Bildungspersonals nur schwer zu leisten (vgl. Meyer & Baumhauer 2018, S. 2; Grollmann & Ulmer 2020, S. 3). Um Handlungsstrukturen und Funktionen bestimmen und Qualifizierungs- und Professionalisierungsstrategien ableiten zu können, ist eine definitorische bzw. berufs(feld)spezifische Eingrenzung der jeweils betrachteten Gruppe des betrieblichen Bildungspersonals notwendig (vgl. Diettrich 2009, S. 9).

In der Pflege ist der Begriff betriebliches Bildungspersonal nicht gängig. Diejenigen, die dort betriebliche Berufsbildungsaufgaben und insbesondere Ausbildungsaufgaben übernehmen, werden in der Regel als Praxisanleiter:innen bezeichnet (vgl. Harms, Weyland & Kaufhold 2020, S. 43).

Dabei bedarf es einiger qualifikatorischer Voraussetzungen, um als Praxisanleiter:in tätig sein zu dürfen. So müssen Praxisanleiter:innen über einen Berufsabschluss in einem Pflegeberuf mit dreijähriger Ausbildungsdauer sowie mindestens ein Jahr Berufserfahrung im betreffenden Ausbildungsberuf verfügen. Die Berufserfahrung muss innerhalb der zurückliegenden fünf Jahre erworben worden sein. Außerdem

müssen sie eine mindestens 300 Stunden umfassende berufspädagogische Zusatzqualifikation nachweisen und sich darüber hinaus jährlich mindestens 24 Stunden, insbesondere berufspädagogisch, fortbilden. Der Stundenumfang der berufspädagogischen Zusatzqualifikation wurde mit dem „neuen“ Pflegeberufegesetz um 100 Stunden angehoben, die Fortbildungsverpflichtung neu eingeführt (vgl. § 4 Abs. 3 PflAPrV). Damit gehen die berufspädagogischen Qualifikationsvoraussetzungen für Praxisanleitende deutlich über die für Ausbilder:innen in den BBiG/HwO-geregelten Berufen hinaus. Die dortigen Lehrgänge zum Erwerb der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung umfassen in der Regel lediglich 115 Stunden (vgl. Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung 2009, S. 6) und eine Fortbildungsverpflichtung existiert nicht.

So wie die Ausbilder:innen in den BBiG/HwO-geregelten Berufen nicht stellvertretend für das gesamte betriebliche Bildungspersonal stehen, sind auch die Praxisanleiter:innen nicht mit der Gesamtheit des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege gleichzusetzen. Neben den Praxisanleiter:innen zählen z. B. auch die in die Ausbildung involvierten Pflegekräfte (im BBiG/HwO-Kontext „ausbildende Fachkräfte“) oder das Bildungspersonal in den betrieblichen Anteilen der Fachweiterbildungen per oben angeführter Definition (vgl. Meyer 2011, S. 1 f.) zum betrieblichen Bildungspersonal der Pflege, ohne dass diese zwangsläufig über die beschriebene Praxisanleiter:innenqualifikation verfügen. Die Praxisanleiter:innen stellen vielmehr eine Teilmenge des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege dar, wenn auch eine zahlenmäßig große und im pflegepädagogischen Diskurs besonders exponierte.

3.1.3.2 Aufgaben

Auflistungen von Aufgaben Praxisanleitender in der Pflege sind an unterschiedlichen Stellen zu finden. Dabei können grundsätzlich drei Arten von Quellen bzw. Zugängen unterschieden werden:

1. ein normativ-rechtlicher Zugang
2. ein normativ-theoretischer Zugang
3. ein empirischer Zugang

Die aus *normativ-rechtlicher* Perspektive mit der Praxisanleitung verbundenen Aufgaben sind in § 4 der PflAPrV dargelegt. Danach bestehen die Aufgaben der Praxisanleitenden darin, „die Auszubildenden schrittweise an die Wahrnehmung der beruflichen Aufgaben als Pflegefachfrau oder Pflegefachmann heranzuführen, zum Führen des Ausbildungsnachweises [...] anzuhalten und die Verbindung zur Pflegeschule zu halten“ (§ 4 Abs. 1 PflAPrV). Dabei müssen mindestens zehn Prozent der von den Auszubildenden während eines Praxiseinsatzes zu leistenden praktischen Ausbildungszeit in Form geplanter und strukturierter Praxisanleitung durch die Praxisanleitenden erfolgen.

Neben dieser eher vagen Aufgabenformulierung der PflAPrV existieren in der Literatur weitere, insbesondere *normativ-theoretische* Beschreibungen der Aufgaben von Praxisanleiter:innen. Drei Beispiele seien an dieser Stelle exemplarisch aufgeführt:

Mamerow (2018, S. 13) unterscheidet fachliche, organisatorische und erzieherische Aufgaben. Zu den fachlichen Aufgaben zählt sie die

- Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten
- Förderung von Handlungskompetenz in der Pflege
- Planung, Durchführung und Evaluation von praktischen Anleitungen
- Sicherung einer optimalen Praxisausbildung
- Unterstützung beim individuellen Lernen und Vorbereitung auf Prüfungen

Im Rahmen organisatorischer Aufgaben wirken die Praxisanleitenden mit

- bei der Auswahl von Auszubildenden
- bei der Einführung von Auszubildenden in die Praxisbereiche
- bei Beurteilungen und Zeugnissen
- bei der Erstellung von Anleitungs- und Einsatzplänen
- bei der Zusammenarbeit mit der Schule, mit Einrichtungsverantwortlichen und dem Betriebsrat, mit Behörden, Institutionen, Organisationen
- bei der Sicherstellung reibungsloser Abläufe

Als erzieherische Aufgaben nennt sie

- die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen und ethischer Verhaltensweisen und
- die Förderung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung (vgl. Mamerow 2018, S. 13)

Quernheim (2020) fragt im Kontext der Generalistik, was die neuen Vorgaben für die praktische Pflegeausbildung bedeuten, und führt in diesem Rahmen Aufgaben bzw. Anforderungen der Praxisanleitenden auf, ohne dabei einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Demnach gehören zu den Aufgaben und Anforderungen insbesondere das Formulieren und Evaluieren von Lernzielen, die Berücksichtigung individueller Lernbiografien, die Dokumentation von Anleitungssituationen, die Kooperation mit den an der Ausbildung beteiligten Personen und Institutionen, die Integration und Einarbeitung von Auszubildenden und neuen Mitarbeiter:innen im Sinne eines „onboardings“ (ebd., S. 3), die Unterstützung von Pflegefachkräften hinsichtlich der Gestaltung von Lernsituationen sowie das Betreiben von Marketing- und Öffentlichkeitsarbeit (vgl. ebd., S. 2 ff.).

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) hat 2021 eine „Empfehlung für Praxisanleitende im Rahmen der Pflegeausbildung nach dem Pflegeberufegesetz“ (vgl. Klein, Peters, García González u. a. 2021) herausgegeben, in der auch die Aufgaben von Praxisanleiter:innen thematisiert werden. Die Empfehlungen basieren auf den Ergebnissen eines zweitägigen Fachworkshops² und den gesetzlichen sowie nicht näher bezeichneten theoretischen Grundlagen „für Praxisanleitende“ (vgl. ebd., S. 12). Klein, Peters, García González u. a. (2021) unterscheiden grundsätzlich zwischen „Aufgaben der geplanten Praxisanleitung“ und „Aufgaben für die zusätzliche situative Praxisanleitung“. Innerhalb dieser beiden Kategorien nehmen sie weitere Unterteilungen vor. Bezüglich der geplanten Praxisanleitung unterscheiden sie Aufgaben im Rahmen des ge-

2 Teilnehmende des Workshops waren Praxisanleitende, Vertreter:innen von Landesregierungen sowie Referent:innen aus der Gesundheitspolitik (vgl. Klein, Peters, García González u. a. 2021, S. 12).

setzung festgelegten Anteils geplanter und strukturierter Praxisanleitung in Höhe von mindestens 10 Prozent der praktischen Ausbildungszeit, „Aufgaben im Rahmen der Lernortkooperation“, „Aufgaben im Rahmen von Leistungseinschätzungen und Prüfungen“ sowie „Aufgaben für die individuelle Weiterentwicklung der Auszubildenden“. Innerhalb der Kategorie der „zusätzlichen situativen Praxisanleitung“ werden 9 Aufgaben genannt (ebd., S. 16 f.). Insgesamt werden in beiden Kategorien zusammengekommen 33 Aufgaben genannt, die wegen ihrer Vielzahl³ an dieser Stelle nicht einzeln aufgeführt werden.

Empirische Erkenntnisse bezüglich der Arbeit und der Aufgaben von Praxisanleiter:innen liegen bislang kaum vor. Beispielhaft kann hier eine Arbeit von Busalt (2020) genannt werden, deren Zielsetzung jedoch nicht die Identifizierung der Arbeitsaufgaben von Praxisanleitenden war, sondern die Beschreibung deren beruflichen Selbstverständnisses. Zudem beruhen die Ergebnisse dieser Arbeit auf einer sehr überschaubaren Datenbasis. Im Verlauf der von ihr geführten Interviews (n = 4) kommen die Befragten jedoch immer wieder auch auf ihre Aufgaben als Praxisanleitende zu sprechen. Neben der Gestaltung und Begleitung von Lehr-/Lernsituationen werden das Führen von Erst-, Zwischen- und Abschlussgesprächen mit Auszubildenden, die Einführung der Auszubildenden in die Stationsabläufe, die abschließende Beurteilung der Auszubildenden am Ende des Praxiseinsatzes, die Abnahme praktischer Examensprüfungen und die Teilnahme an Notenkonferenzen der Schulen, die Entwicklung handlungsorientiert ausgerichteter (Aus-)Bildungskonzepte, die regelmäßige Teilnahme an Praxisanleitendenkonferenzen sowie die (jährliche) Schulung von Pflegefachkräften (Mentor:innen), die Ausbildungsaufgaben übernehmen, genannt (vgl. ebd., S. 94 ff.).

Die herausgestellten Aufgaben basieren somit vorwiegend auf einer normativ-rechtlichen bzw. normativ-theoretischen Perspektive. Die Frage, wie sich das Aufgabenspektrum der Praxisanleitenden derzeit tatsächlich zusammensetzt, ist bislang empirisch kaum geklärt, sodass diesbezüglich eine Forschungslücke festgestellt werden kann. Vor dem Hintergrund des Diskurses über die Qualifizierung und Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals ist die Frage nach dessen Aufgaben jedoch relevant, insbesondere zur empirischen Fundierung der Grundlagen, auf denen dieser Diskurs aufsetzt. Auch wenn die Zielperspektiven für Qualifizierungs- und Professionalisierungsbestrebungen nicht linear aus den identifizierten Aufgaben abgeleitet werden können, da dies bildungs- und professionstheoretischer Reflexionen und Setzungen bedarf, bilden die berufsbildungsbezogenen Aufgaben des betrieblichen Bildungspersonals einen wichtigen Ansatzpunkt hinsichtlich dessen Qualifizierung und Professionalisierung. Die betrieblichen Realitäten in Form der tatsächlichen Arbeitsinhalte und ihrer praktischen Bewältigung bilden ein wichtiges Fundament, an das derartige Reflexionen angelegt werden und auf welches daraus resultierende Set-

3 Hinzu kommt, dass die Aufgaben bezüglich ihres Abstraktions- bzw. Konkretisierungsniveaus auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt zu sein scheinen, was eine systematische Darstellung erschwert. So beinhaltet die Auflistung einerseits sehr konkrete Aufgaben wie z. B. die „Mitarbeit bei der Erstellung des hausinternen Ausbildungsplans“, andererseits aber auch sehr weit gefasste, abstrakte Aufgaben wie z. B. „Sicherstellen der Erreichung der festgelegten Ausbildungsziele“ oder „Vermittlung von effektivem Zusammenarbeiten“ (Klein, Peters, García González u. a. 2021, S. 16 f.).

zungen aufsetzen können (vgl. Fischer 2014, S. 19). Ohne die gesicherte Kenntnis der Arbeitsinhalte können Fragen nach Qualifizierungsbedarfen, der Professionalisierungsbedürftigkeit und -fähigkeit oder zu geeigneten Qualifizierungs- und Professionalisierungsstrategien nur schwer diskutiert, geschweige denn beantwortet werden. Diese Fragen berühren auch die Zielsetzungen des Projekts HumanTec, die in der Entwicklung und Erprobung von Qualifizierungs- und Professionalisierungsangeboten für betriebliches Bildungspersonal liegen.

3.1.4 Projektstudie zu Arbeitsaufgaben des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege

3.1.4.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung der Projektstudie

Im Rahmen einer ersten thematischen Annäherung wurden im Kontext des Projekts zunächst übergreifende Aufgabenbereiche des betrieblichen Bildungspersonals (auch des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege) mittels einer Literatur- und Studienanalyse sowie qualitativer und quantitativer Befragungen von Bildungspersonal in Führungs- und Leitungspositionen erhoben (vgl. hierzu ausführlich Kaufhold, Weyland, Harms u. a. 2017). Danach lässt sich die Arbeit des betrieblichen Bildungspersonals anhand von vier übergeordneten Aufgabenbereichen systematisieren:

1. Arbeit mit Adressat:innen betrieblicher Bildung
 2. Gestalten betrieblicher Bildungsprozesse
 3. Innovieren und Verändern betrieblicher Bildung
 4. Steuern komplexer (Unternehmens-)Prozesse
- (vgl. Kapitel 2.1; vgl. Kaufhold, Weyland, Harms u. a. 2017, S. 110 ff.)

Mit der in diesem Beitrag beschriebenen Untersuchung soll die Arbeit des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege nun aus der Perspektive des in der Pflege unmittelbar tätigen betrieblichen Bildungspersonals selbst erschlossen werden. Dieses Vorgehen dient der konkretisierenden Binnendifferenzierung der vier angeführten Aufgabenbereiche aus der Perspektive derjenigen, die betriebliche Bildungsarbeit in der Domäne Pflege auf der operativen Ebene gestalten und durchführen. Dementsprechend bezieht sich das Erkenntnisinteresse der hier dargestellten Untersuchung auf die Perspektive des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege hinsichtlich der eigenen Arbeitsaufgaben. Darüber hinaus werden mit diesem Ansatz auch die Zielsetzungen verfolgt,

- zu einer Einschätzung zu gelangen, welche der individuellen Aufgaben als typisch für die Arbeit von betrieblichem Bildungspersonal in der Pflege angesehen werden können, und
- Aufgaben zu identifizieren, welche zwar derzeit noch nicht Bestandteil der Arbeit des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege sind, zukünftig jedoch ein typischer Arbeitsbestandteil sein könnten.

Aus dem derart dargelegten Erkenntnisinteresse ergibt sich für den nachfolgend beschriebenen Untersuchungsansatz folgende Fragestellung:

Welche berufsbildungsbezogenen Aufgaben nimmt betriebliches Bildungspersonal der Pflege derzeit typischerweise wahr und welche könnten zukünftig typisch für die Arbeit von betrieblichem Bildungspersonal der Pflege sein?

Zur Bearbeitung der Fragestellung wird auf einen empirischen Forschungszugang im Modus berufswissenschaftlicher Forschung zurückgegriffen.

3.1.4.2 Theoretische und methodische Einordnung der Projektstudie

Neben der Verortung des hier genutzten Untersuchungsansatzes in der berufswissenschaftlichen Forschung werden in diesem Abschnitt die eingenommene Forschungsperspektive legitimiert, die Wahl des Untersuchungsinstruments begründet und der dieser Untersuchung zugrunde liegende Begriff der Arbeitsaufgabe präzisiert.

Theoretische Verortung des Untersuchungsansatzes

Die Notwendigkeit, Legitimität und disziplinäre Abgrenzung einer eigenständigen Berufswissenschaft bzw. eigenständiger Berufswissenschaften wird durchaus kontrovers diskutiert (vgl. dazu Dostal 2013; Kell 2015). Diese Diskussion kann und soll an dieser Stelle nicht nachgezeichnet werden. Es existiert mittlerweile jedoch eine Vielzahl an Arbeiten, die unter der Bezeichnung „berufswissenschaftlich“ firmieren bzw. denen diese Bezeichnung zugewiesen wurde (zur Übersicht vgl. u. a. Pahl & Rauner 1998; Pahl & Herkner 2013; Rauner & Grollmann 2018). Angesichts der Vielzahl an untersuchten Phänomenen und Fragestellungen dieser als berufswissenschaftlich etikettierten Forschungsaktivitäten unternimmt Pahl (2013) den Versuch einer auf die jeweils im Fokus des Erkenntnisinteresses stehenden Phänomene und Fragestellungen bezogenen Systematisierung des Feldes der Berufswissenschaft(en). Aus einer übergeordneten Perspektive heraus bestehe das Aufgabenfeld der Berufswissenschaft in der „Lehre, Forschung und Wissenschaft über die Berufe“ (ebd., S. 24), was insbesondere „die Berufs- und Tätigkeitsinhalte, das notwendige Berufswissen sowie die erforderliche Qualifikation und die Kompetenz der Berufstätigen im Beschäftigungssystem“ (ebd.) umfasse. Unterhalb dieses „überwölbenden Daches“ (Pahl 2017, S. 342) macht er anhand bisheriger Aktivitäten und Ansätze der Berufsforschung drei Formen der Berufswissenschaft aus.

- Die *Allgemeine Berufswissenschaft* mit generalisierenden Fragestellungen und Aussagen zu den Konstrukten Beruf und Berufsfeld, zur Eignung und Entwicklung von Methoden der Berufsforschung sowie zur Berufstheorie (vgl. ebd.).
- Die *Spezifische Berufswissenschaft im weiteren Sinn* mit Fragestellungen zu einzelnen Berufen, wobei die spezifischen Erkenntnisinteressen dieser Fragestellungen inhaltlich kaum eingegrenzt seien („über alles, was mit jeweils einem spezifischen Beruf zusammenhängt“ [ebd.]).
- Die *Spezifische Berufswissenschaft im engeren Sinn* mit Fragestellungen in Bezug auf die Theorie und Praxis der Fachinhalte von Berufen (vgl. ebd., S. 343 f.).

Das Erkenntnisinteresse des nachfolgend beschriebenen Ansatzes ist auf die Arbeitsinhalte des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege in seiner Funktion als Bildungspersonal (in Abgrenzung zu möglichen weiteren Funktionen, z. B. als Pflegekraft) gerichtet. Der Systematik Pahls folgend ließe sich der Ansatz damit der spezifischen Berufswissenschaft im engeren Sinn zuordnen. Mittels der mit diesem Ansatz gewonnenen Erkenntnisse kann jedoch auch ein Beitrag zur empirischen Fundierung der Diskussion um Qualifizierungs- und Professionalisierungsbedarfe und -strategien hinsichtlich des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege geleistet werden. Pahl (2017) ordnet Fragestellungen nach Beruflichkeit und Professionalität der spezifischen Berufswissenschaft im weiteren Sinn zu (vgl. Pahl 2017, S. 343, S. 385 ff.; vgl. auch Dostal 2013, S. 100 f.; Herkner 2018, S. 178 f.). Demnach kann bezüglich der in diesem Beitrag verfolgten Fragestellung zwar eine Einordnung in die spezifische Berufswissenschaft vorgenommen werden, eine eindeutige Zuordnung zu den Subkategorien der spezifischen Berufswissenschaft im Sinne Pahls erweist sich jedoch als schwierig.

Wahl der Forschungsperspektive

Wie bereits in Abschnitt 3.1.4.1 dargelegt, bezieht sich das Erkenntnisinteresse des hier beschriebenen Ansatzes auf die Perspektive des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege hinsichtlich der eigenen berufsbildungsbezogenen Aufgaben. Die Bedeutung einer solchen Perspektive wird auch in berufswissenschaftlichen Beiträgen immer wieder hervorgehoben. Die Berücksichtigung dieser Akteursperspektive ist vor dem Hintergrund eines zentralen Ziels berufswissenschaftlicher Forschung, nämlich der Gestaltung von Berufsbildern, beruflichen Curricula und beruflichem Lernen (vgl. Becker & Spöttl 2015, S. 31; Röben 2004, S. 269) wichtig, denn damit kann eine einseitige Sichtweise auf die Berufsinhalte und das zur Beherrschung dieser Inhalte notwendige Wissen und Können vermieden werden, die sich alleine aus den Inhalten der auf einen Beruf bezogenen Fachwissenschaft(en) speist. Eine solche Sichtweise greift zu kurz, da theoretisches Fachwissen alleine ohne Berücksichtigung der jeweiligen situativen Handlungskontexte und subjektiven Interpretationen nach Becker und Spöttl (2015, S. 30) selten handlungsleitend ist. Ähnlich argumentiert Rauner (2018, S. 692):

„Das Verstehen der das berufliche Handeln determinierenden naturwissenschaftlich-technischen Sachverhalte und Gesetzmäßigkeiten unterscheidet sich grundlegend vom Verstehen der subjektiven Seite der Arbeitshandlung. Für die berufswissenschaftliche Forschung ist es daher charakteristisch, dass es durchgehend um das Verhältnis und die Wechselwirkung zwischen den Gegebenheiten und Gesetzmäßigkeiten der Sachwelt (z. B. der Technik und ihrer Techno-Logik) und der sozialen Welt (z. B. der Technik als Vergegenständlichung gesellschaftlicher Zwecke und ihrer Aneignung im Bildungsprozess) geht.“

In Bezug auf die in dieser Untersuchung fokussierten Zielgruppe des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege erscheint die Einnahme der Akteursperspektive auch deshalb zielführend, da das Aufgabenfeld dieser Zielgruppe und damit auch das zur Bearbeitung dieses Aufgabenfeldes benötigte Fachwissen bislang nicht differenziert

erfasst und ausgewiesen worden sind. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, zur Bearbeitung der Fragestellung auf deren individuelle Deutungsmuster und Aufgabenattribuierungen abzustellen, die sich aus den in die jeweiligen Handlungskontexte eingelassenen subjektiven Anforderungs- und Aufgabeninterpretationen konstituieren.

Verortung der Methode

Zur Erfassung des Aufgabenfeldes des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege im Sinne der hier verfolgten Fragestellung ist es demnach notwendig, die Aufgaben nicht abstrakt, sondern im Kontext des jeweils konkreten beruflichen Handelns zu untersuchen (vgl. Becker & Spöttl 2015, S. 67). Dies wiederum erfordert beteiligungsorientierte Instrumente und Methoden, um sich, wie Pahl (2017, S. 335) es ausdrückt, „stringent auf die Wirklichkeit der Berufstätigen [zu] beziehen“. Hierzu sind im Rahmen unterschiedlicher berufswissenschaftlicher Untersuchungen und Projekte Instrumente entwickelt und erprobt worden, mittels derer berufliche Arbeit aus der Perspektive und unter Mitwirkung der ausführenden Akteure erschlossen werden kann. Dazu zählt auch das Konzept der sogenannten Experten-Facharbeiter-Workshops, welches ab Mitte der 1990er-Jahre im Rahmen von Modellversuchsprojekten entwickelt und erprobt wurde.⁴ Eine der Zielsetzung dieser Workshops ist es, berufliche Arbeit inhaltlich in Form beruflicher Arbeitsaufgaben zu beschreiben. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Berufsausübenden selbst eine geeignete Quelle für die Identifizierung ihrer beruflichen Aufgaben sind und dass anhand der identifizierten Arbeitsaufgaben u. a. Berufsbilder entwickelt werden können (vgl. Kleiner, Rauner, Reinhold u. a. 2002, S. 22).

Begriff der Arbeitsaufgabe

Zentral in diesem Konzept ist der Begriff der beruflichen Arbeitsaufgabe. Arbeitsaufgaben im berufswissenschaftlichen Sinn zielen nicht auf die kleinteilige Beschreibung isolierter Tätigkeiten ab, sondern fassen Arbeitshandlungen zu Arbeitszusammenhängen zusammen, die u. a. vollständige Handlungen umfassen, Gestaltungsspielräume für die Ausführenden beinhalten und deren Sinn für die Ausführenden im gesamtbetrieblichen Wertschöpfungsprozess erkenn- und benennbar ist (vgl. Bremer, Rauner & Röben 2001, S. 219). Dieses Verständnis von Arbeitsaufgaben ist nach Rauner (2000, S. 119) eine Voraussetzung für deren Nutzbarkeit zur Beschreibung von Berufsbildern und zur Konstruktion gestaltungsorientierter beruflicher Curricula.

An dieser Stelle sei noch auf eine Besonderheit hingewiesen, die der hier beschriebenen Untersuchung aus forschungsbezogener Perspektive einen explorativen Charakter verleiht. Experten-Facharbeiter-Workshops sind mit dem Ziel der Berufsbildbeschreibung und Curriculumkonstruktion gewerblich-technischer Berufe entstanden und im Wesentlichen bislang auch nur in diesem Kontext erprobt worden. Die Nutzung dieses Instruments zur Beschreibung der Arbeit des betrieblichen Bildungspersonals stellt eine Erweiterung des bisherigen Anwendungsbereichs dar. In der

4 ITB-Force-Sektorstudie „Automobil Dealership and Repair“; „Geschäfts- und arbeitsprozessbezogene, dual-koooperative Ausbildung in ausgewählten Industrieberufen mit optionaler Hochschulreife“ (GAB) (vgl. Rauner, Bremer, Haasler u. a. 2003)

nachfolgend beschriebenen Untersuchung wird ein pädagogisches Aufgabenfeld innerhalb eines personenbezogenen Gesundheitsberufes in den Blick genommen. Die im Kontext dieses Aufgabenfeldes zu verrichtende Arbeit unterscheidet sich jedoch von der Arbeit in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen. Eine Linearität, Vorhersehbarkeit und (zumindest partielle) Standardisierbarkeit der dort vorfindlichen Arbeitsprozesse kann für diesen Bereich nicht angenommen werden.

3.1.4.3 Untersuchungsdesign

Zur inhaltlichen Beschreibung der Arbeit des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege in Form von Arbeitsaufgaben wurde ein von Kleiner, Rauner, Reinhold u. a. (2002) beschriebenes Workshop-Konzept weiterentwickelt und genutzt. Das Konzept wurde zunächst im Rahmen eines Pilotworkshops (n = 8 TN) getestet und auf der Grundlage der im Pilotworkshop gewonnenen Erfahrungen weiter angepasst. Anschließend wurden drei Workshops (n = 30 TN) mit betrieblichem Bildungspersonal der Pflegeberufe durchgeführt. Die in den einzelnen Workshops rekonstruierten und beschriebenen Arbeitsaufgaben wurden von den Forschenden in einem mehrschrittigen Auswertungsverfahren analysiert, überarbeitet und den Teilnehmenden zwecks Ergebnisvalidierung rückgespiegelt. Die Ergebnisse der einzelnen Workshops wurden dann unter Berücksichtigung der Validierungsergebnisse zusammengeführt und zu einem Gesamttabelleau typischer Arbeitsaufgaben verdichtet (vgl. Abbildung 1). Nachfolgend werden die Zielgruppe der Workshops, der detaillierte Workshopablauf (vgl. Abbildung 2) sowie das Auswertungsverfahren beschrieben.

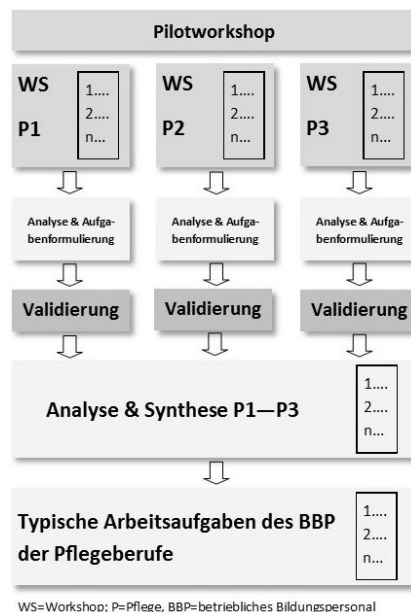


Abbildung 1: Untersuchungsdesign

Zielgruppe der Workshops

Voraussetzung für die Teilnahme an den Workshops waren die Verortung in einem Pflegeberuf sowie Erfahrung mit betrieblicher Bildungsarbeit im Umfang von mindestens einem Jahr. Außerdem sollten nicht lediglich planerische und administrative Tätigkeiten, sondern auch die unmittelbare berufsbildungsbezogene Arbeit mit den Bildungsadressat:innen (Auszubildende, Fort- und Weiterzubildende etc.) Bestandteil der Arbeitspraxis der Teilnehmenden sein. Da das Erkenntnisinteresse auf die Arbeit des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege gerichtet war und dieses wie oben ausgeführt nicht deckungsgleich mit der Gruppe der Praxisanleiter:innen ist, war das Vorliegen einer Praxisanleiter:innenqualifikation nicht Voraussetzung für die Teilnahme an den Workshops.

Workshopablauf

Die Workshops hatten einen zeitlichen Umfang von acht bis neun Stunden und gliederten sich im Wesentlichen in drei Arbeitsphasen (vgl. Abbildung 2).

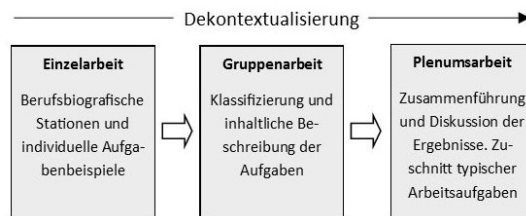


Abbildung 2: Arbeitsphasen der Workshops

Arbeitsphase 1

Ziel der ersten Arbeitsphase war es, zunächst die *individuellen* berufsbildungsbezogenen Aufgaben der einzelnen Teilnehmenden zu identifizieren. Nach einer Vorstellungsrunde und einem Ausblick auf den Ablauf des Workshops rekonstruierten die Teilnehmenden dazu zunächst anhand eines Arbeitsblattes in Einzelarbeit rückblickend ihre Berufsbiografien. Dabei identifizierten sie Stationen sowohl ihrer berufsfachlichen (Arbeit als Pflegefachkraft) als auch ihrer berufsbildungsbezogenen (Arbeit als betriebliches Bildungspersonal bzw. als Praxisanleitende) Arbeit, denen sie eine besondere Bedeutung für ihre berufliche bzw. berufsbildungsbezogene Entwicklung beimaßen. Derartige Stationen mit besonderer Bedeutung waren z. B. (pädagogische) Fortbildungen, neue Arbeitsplätze und Funktionen oder die Veränderung bzw. Erweiterung des Aufgabenspektrums. Im Anschluss daran ordneten sie den von ihnen identifizierten berufsbildungsbezogenen Stationen Aufgaben zu, die sie im Rahmen der jeweiligen Stationen ausgeführt haben.

Arbeitsphase 2

Das Ziel der zweiten Arbeitsphase bestand darin, diejenigen individuellen Aufgaben der ersten Arbeitsphase zu identifizieren, die als derzeit oder zukünftig typisch für die

Arbeit betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege gelten können. Dazu wurden Gruppen zu je drei bis vier Teilnehmenden gebildet. Die Grundlage für die sich anschließende Gruppenarbeit bildeten die Arbeitsblätter mit den Stationen und Aufgaben aus der Arbeitsphase eins. Die Gruppenmitglieder stellten reihum ihre individuellen Aufgabenbeispiele vor und diskutierten, ob sie diese jeweils als typisch für die Arbeit des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege erachten. Dies geschah anhand vorgegebener Kriterien:

- Aufgaben, die alle Gruppenmitglieder im Zuge ihrer berufsbildungsbezogenen Arbeit ausführen oder in der Vergangenheit ausgeführt haben, wurden in eine Liste typischer Aufgaben überführt.
- Aufgaben, die nicht alle Gruppenmitglieder ausführen oder ausgeführt haben, wurden daraufhin diskutiert, ob sie nach Einschätzung der Gruppenmitglieder dennoch als typisch angesehen werden können. Falls ja, wurden auch diese Aufgaben in die Liste typischer Aufgaben aufgenommen.
- Nachdem alle Aufgaben vorgestellt und klassifiziert waren, überlegten die Gruppenmitglieder, ob es weitere Aufgaben gibt, die zwar niemand aus der Gruppe selbst ausführt oder ausgeführt hat, die aber dennoch als typisch für die Arbeit betrieblichen Bildungspersonals der Pflege angesehen werden können oder zukünftig typisch sein könnten. Auch derartige Aufgaben wurden in die Liste typischer Aufgaben aufgenommen.

Abschließend wurde jede als typisch klassifizierte Aufgabe von den Gruppenmitgliedern auf einem Arbeitsblatt inhaltlich beschrieben und mit aussagekräftigen Bezeichnungen versehen.

Arbeitsphase 3

Ziel der dritten Arbeitsphase war es, die als typisch erachteten derzeitigen und zukünftigen Aufgaben aus der zweiten Arbeitsphase zu ordnen, zu beschreiben und zu einem Gesamtergebnis typischer Aufgaben zusammenzuführen. Dazu wurden die Gruppenarbeitsergebnisse im Plenum unter der Moderation der Forschenden vorgestellt, beschrieben, diskutiert und zu thematischen Einheiten geclustert. Die Diskussion (wie auch die Vorstellungsrunde) wurde aufgezeichnet, um die Entstehung der Aufgaben und die inhaltlichen Erläuterungen zu den Aufgaben im späteren Auswertungsverfahren nachvollziehen zu können. Die Aufgaben der einzelnen Gruppen wurden reihum vorgestellt, beschrieben und erneut daraufhin diskutiert, ob sie als typisch für die Arbeit betrieblichen Bildungspersonals der Pflege angesehen werden können. Gleiche oder ähnliche Aufgaben der einzelnen Gruppen wurden zusammengelegt. Aufgaben, die in Bezug auf die vorab festgelegten Aufgabenkriterien zu weit gefasst waren, wurden aufgeteilt. Die einzelnen Aufgabenteile wurden, wenn thematisch passend, bestehenden Aufgaben zugeschlagen oder bildeten neue, eigenständige Aufgaben. Zu eng gefasste (Teil-)Aufgaben wurden umfassenderen Aufgaben zugeordnet. Zum Abschluss der Arbeitsphase wurden die zusammengeführten Aufgaben von den Teilnehmenden wiederum mit aussagekräftigen Bezeichnungen versehen. Das Ergebnis eines

Workshops bestand jeweils in einer Liste ausgewiesener und beschriebener Arbeitsaufgaben, welche die Teilnehmenden derzeit oder zukünftig als typisch für die Arbeit des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege ansahen.

3.1.4.4 Auswertung der einzelnen Workshops, Ergebnisvalidierung und Zusammenführung der Workshop-Ergebnisse

Auswertung der einzelnen Workshops

Im Anschluss an die Workshops wurden die von den Teilnehmenden identifizierten und als typisch erachteten Arbeitsaufgaben von den Forschenden inhaltlich beschrieben, hinsichtlich der Aufgabenweite analysiert und ggf. angepasst. Außerdem wurden die von den Teilnehmenden vorgeschlagenen Aufgabenbezeichnungen sprachlich vereinheitlicht.

Grundlage für die inhaltliche Beschreibung der Aufgaben bildeten die Arbeitsblätter mit den Aufgabenbeschreibungen der Arbeitsphase 2 sowie die Transkripte der Audioaufzeichnungen der Plenumsarbeit in Arbeitsphase 3. Zur inhaltlichen Beschreibung der Aufgaben wurden im Textmaterial mittels der Datenanalysesoftware MAXQDA zunächst von zwei Forschenden unabhängig voneinander alle Textstellen markiert, die Beschreibungen bzw. Konkretisierungen der in den Workshops identifizierten Aufgaben enthielten. Als strukturierende Analysekategorien dienten dabei die von den Teilnehmenden in den Workshops festgelegten Aufgabenbezeichnungen. Die markierten Textstellen beider Forschenden und deren Zuordnung zu den Aufgaben wurden im Anschluss daran übereinandergelegt und verglichen. Abweichungen wurden diskutiert und konsensuell zugeordnet. Aus den zu einer Aufgabe vorliegenden Erläuterungen im Textmaterial wurde eine Beschreibung angefertigt, die die Aufgabe inhaltlich konkretisiert und folgende Aspekte umfasste:

- den (gesellschaftlichen, betrieblichen und/oder berufsbildungsbezogenen) Kontext der jeweiligen Aufgabe,
- die Adressat:innen der jeweiligen Aufgabe,
- das Ziel bzw. den Zielzustand der jeweiligen Aufgabe,
- die inhaltliche Konkretisierung der Aufgabe (Gegenstand, Prozessschritte, Arbeitsmittel und Methoden, Schnittstellen zu Personen und Abteilungen).

Im Anschluss wurden die Aufgaben noch einmal hinsichtlich ihrer inhaltlichen Weite überprüft und ggf. angepasst. Bezugspunkt für diese Überprüfung waren die wesentlichen Charakteristika des berufswissenschaftlich verstandenen Aufgabenbegriffs (u. a. Prozesshaftigkeit, Sinnhaftigkeit für den/die Ausführende:n, Vorhandensein von Gestaltungsspielräumen etc.) (vgl. Rauner 2002, S. 29 ff.; Kleiner, Rauner, Reinhold u. a. 2002, S. 49; Kleiner 2005, S. 92).

Ergebnisvalidierung

Die mit Bezeichnungen versehenen und inhaltlich beschriebenen Aufgaben wurden den jeweiligen Workshopeteilnehmenden zwecks Ergebnisvalidierung rückgespiegelt. Hierzu wurden den Teilnehmenden die vollständigen Aufgabenbeschreibungen vor-

gelegt. Anhand eines Validierungsfragebogens wurden die Teilnehmenden entlang mehrerer Fragen zum einen um eine Einschätzung bezüglich der Frage gebeten, ob sie die Aufgaben als typisch für die Arbeit betrieblichen Bildungspersonals der Pflege erachteten. Darüber hinaus konnten die Teilnehmenden angeben, ob die derart formulierten und überarbeiteten Aufgaben inhaltlich dem entsprachen, was die Teilnehmenden mit den in den Workshops erarbeiteten Aufgaben tatsächlich verbunden und gemeint haben. Sollten die Teilnehmenden der Meinung sein, Aufgabenbeschreibungen oder Teile dieser entsprächen nicht ihrer ursprünglichen Vorstellung von der Aufgabe, wurden sie gebeten, ihre Einschätzung zu begründen.

Zusammenführung der Workshop-Ergebnisse

Nach der Auswertung der Validierung wurden die Ergebnisse der drei Workshops zusammengeführt. In einem ersten Schritt wurden gleiche oder ähnliche Aufgaben zusammengefasst. Die verbliebenen Aufgaben wurden anhand der oben dargestellten Struktur beschrieben, inhaltlich verdichtet und nochmals hinsichtlich der dargestellten Aufgabenweite überprüft. Abschließend wurden die Bezeichnungen der Aufgaben überarbeitet. Am Ende dieses Prozesses stand eine gemeinsame Liste derzeit oder zukünftig typischer Arbeitsaufgaben, die aus den zusammengeführten Ergebnissen der drei Workshops entstanden ist.

3.1.4.5 Darstellung ausgewählter Erkenntnisse

Das Ergebnis der beschriebenen Untersuchung bestand aus 14 Arbeitsaufgaben, welche die Arbeit des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege detailliert beschreiben. An dieser Stelle wird auf eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse verzichtet und der Fokus auf die Darlegung ausgewählter Aspekte gerichtet, die für die Gestaltung der Studienangebote unmittelbar relevant sind. Die vollständigen Ergebnisse der Untersuchung werden im Rahmen eines in das Projekt HumanTec eingebetteten Dissertationsvorhabens veröffentlicht.

Merkmale der Teilnehmenden

Insgesamt haben 30 Personen an den drei Workshops zu den Arbeitsaufgaben des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege teilgenommen, von denen 26 weiblich und vier männlich waren. Die Altersspanne der Teilnehmenden reichte von 28 bis 61 Jahren. Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden betrug 45 Jahre (Median 49 Jahre).

25 Teilnehmende verfügten über einen Berufsabschluss als Gesundheits- und Krankenpflegende, vier als Gesundheits- und Kinderkrankenpflegende und eine als Altenpflegende.

Im Durchschnitt verfügten die Teilnehmenden über elf Jahre Erfahrung mit betrieblichen Bildungsaufgaben (Median 11,5, Range 1 bis 29). 25 Teilnehmende hatten eine Praxisanleiter:innenfortbildung absolviert. Einige Teilnehmende gaben an, über weitere pädagogische Qualifikationen zu verfügen. Genannt wurden hier u. a. nicht näher bezeichnete Mentoren- und Coaching-Ausbildungen sowie Studienabschlüsse mit pädagogischen Anteilen. Drei Teilnehmende befanden sich zum Zeitpunkt der Workshops in einem auf berufspädagogische Themen ausgerichteten Studium.

Aufgaben des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege

Nahezu alle Teilnehmenden gaben an, im Rahmen ihrer berufsbildungsbezogenen Arbeit derzeit oder in der Vergangenheit mit Ausbildungsaufgaben befasst (gewesen) zu sein, lediglich zwei Teilnehmende waren nie mit Ausbildungsaufgaben befasst. Ausschließlich mit Ausbildungsaufgaben (und nicht mit Fort- und Weiterbildungsaufgaben) waren 13 Teilnehmende befasst. Fort- und Weiterbildungsaufgaben gehören oder gehörten für 17 Teilnehmende zu ihrem Aufgabenspektrum, für 13 Teilnehmende waren Fort- und Weiterbildungsaufgaben bislang kein Bestandteil ihrer Arbeit. Ausschließlich mit Fort- und Weiterbildungsaufgaben waren 2 Teilnehmende befasst. Die Hälfte der Teilnehmenden (15) nehmen oder nahmen sowohl Ausbildungs- als auch Fort- und Weiterbildungsaufgaben wahr (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Verteilung der TN nach Ausbildungs- bzw. Fort- und Weiterbildungsaufgaben (n = 30)

Teilnehmende mit ...	
ausschließlich Ausbildungsaufgaben	13
ausschließlich Fort- und Weiterbildungsaufgaben	2
Ausbildungs- sowie Fort- und Weiterbildungsaufgaben	15

Das als typisch für betriebliches Bildungspersonal der Pflege identifizierte Aufgabenspektrum lässt sich mittels 14 Arbeitsaufgaben darstellen. Dabei unterscheidet sich die Anzahl der zusammengeführten Aufgaben kaum von der Anzahl der in den einzelnen Workshops identifizierten Aufgaben (dort wurden jeweils zwischen 16 und 20 Aufgaben identifiziert).

Den Kernbereich der Arbeit des befragten betrieblichen Bildungspersonals bilden mikrodidaktische betriebliche Ausbildungsaufgaben. Ein großer Teil der 14 identifizierten Aufgaben ist auf die unmittelbare Ausbildungsarbeit im direkten Kontakt mit Auszubildenden bzw. Studierenden der Pflegeberufe gerichtet. Daneben werden von einigen Teilnehmenden aber auch makrodidaktische Ausbildungsaufgaben auf einer administrativen und planerischen Ebene wahrgenommen. Darüber hinaus umfasst die Arbeit des betrieblichen Bildungspersonals auch Aufgaben, die über Ausbildungsaufgaben hinausgehen und auf andere Zielsetzungen und Zielgruppen ausgerichtet sind. Die Teilnehmenden führten diesbezüglich z. B. die Fort- und Weiterbildung unterschiedlicher Personengruppen, die Beratung zu Berufswahl und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten oder die Personalgewinnung, -einarbeitung und -bindung an.

Bezüglich der Frage, welche Aufgaben für die Arbeit des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege derzeit zwar noch nicht typisch sind, zukünftig aber typisch sein könnten, wurden in den Workshops insbesondere zwei Aufgaben herausgearbeitet. Zum einen wurde immer wieder „die Digitalisierung“ angesprochen. Im Rahmen der Diskussionen kristallisierte sich heraus, dass die Teilnehmenden damit sowohl die digitale Transformation versorgungsbezogener Arbeitsprozesse meinten als auch die Nutzung digitaler Lehr-/Lernmöglichkeiten im Kontext der Aus- und Weiterbildungsarbeit. Mit Blick auf die digitale Transformation versorgungsbezogener Arbeitspro-

zesse leiteten die Teilnehmenden für sich die Anforderungen ab, bezüglich der Entwicklungen in diesem Bereich informiert zu sein, grundlegende technologische Zusammenhänge zu verstehen und Potenziale zu erkennen. Hinsichtlich der grundsätzlichen Bedeutung „der Digitalisierung“ für die betriebliche Bildungsarbeit thematisierten die Teilnehmenden aber vor allem Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Rahmen betrieblicher Lehr-/Lernarrangements. Hierbei wiesen die Teilnehmenden jedoch eher diffuse Vorstellungen darüber auf, was der Einsatz digitaler Medien konkret für ihre Arbeit bedeuten könnte, denn in ihrer bisherigen Arbeit spielten diese noch keine größere Rolle. Dementsprechend wurden von den Teilnehmenden auch kaum konkrete Szenarien oder Beispiele diskutiert.

Der zweite Bereich zukünftig typischer Aufgaben betrifft das evidenzbasierte pflegerische Handeln. Die Befähigung zu derartigem Handeln stellt derzeit nur für einzelne Teilnehmende eine priorisierte Zielperspektive bezüglich ihrer bildungsbezogenen Arbeit dar, wird zukünftig aber nach ihrer Einschätzung für die betriebliche Bildungsarbeit in der Pflege an Bedeutung gewinnen.

Diskussion der Erkenntnisse

Die im Rahmen der Untersuchung identifizierten Aufgaben gehen in Teilen weit über die bezüglich der Praxisanleitenden in der PflAPrV genannten Aufgaben hinaus. Die normativ-theoretisch hergeleiteten Beschreibungen von Mamerow (2018) und Klein, Peters, Garcia González u. a. (2021) weisen bezüglich der Ausbildungsaufgaben zwar einen höheren Grad der Binnendifferenzierung auf als die Ergebnisse dieser Untersuchung, beziehen sich jedoch wie die in der PflAPrV genannten Aufgaben ausschließlich auf die Ausbildung. Quernheim (2020) hingegen beschreibt mit der Integration und Einarbeitung neuer Mitarbeiter:innen, der Unterstützung von Pflegefachkräften hinsichtlich der Gestaltung von Lernsituationen sowie der Marketing- und Öffentlichkeitsarbeit auch Aufgaben, die über die Ausbildung bzw. die unmittelbare mikrodidaktische Arbeit mit Auszubildenden hinausweisen. Diese Aufgaben fanden sich auch in den Ergebnissen der durchgeführten Untersuchung wieder.

Insgesamt kann das in dieser Untersuchung identifizierte Aufgabenspektrum betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege als thematisch breit gefächert und inhaltlich komplex gekennzeichnet werden. Zudem ist die Bearbeitung der jeweiligen Aufgaben auf unterschiedlichen didaktischen Ebenen angesiedelt und umfasst mikrodidaktische Aufgaben auf der Ebene des unmittelbaren Kontaktes mit unterschiedlichen Zielgruppen beruflich-betrieblicher Bildung ebenso wie makrodidaktische Planungs- und Koordinierungsaufgaben. Die Aufgaben weisen also unterschiedliche thematische Gegenstände auf, sind auf unterschiedliche Zielgruppen ausgerichtet und auf unterschiedlichen didaktischen Ebenen angesiedelt. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Arbeit jeder/jedes einzelnen Workshop-Teilnehmenden zwangsläufig die Gesamtheit des identifizierten Aufgabenspektrums umfasst. So berichteten z. B. einzelne Teilnehmende, dass sie selbst zwar nicht oder nur marginal mit Ausbildungsaufgaben befasst seien, sie diese aber dennoch als typisch für betriebliches Bildungspersonal der Pflege ansehen. Andere Teilnehmende wiederum nehmen nahezu ausschließlich Aus-

bildungsaufgaben wahr, bewerten die darüber hinausreichenden Aufgaben auf der Grundlage ihrer Erfahrungen jedoch dennoch als typisch, obwohl diese nicht zu ihren eigenen Aufgaben zählen. Dies zeigt, dass die tatsächliche individuelle Ausprägung des Aufgabenfeldes des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege in einem hohen Maß von den spezifischen betrieblichen Kontexten und der in den Betrieben vorfindlichen funktionalen Organisation beruflich-betrieblicher Bildungsaufgaben abhängig zu sein scheint⁵.

Eine trennscharfe Zuordnung der im Rahmen dieser Untersuchung identifizierten Aufgaben zu den oben (vgl. Abschnitt 3.1.4.1) angeführten, im Projekt HumanTec identifizierten vier Aufgabenbereichen des betrieblichen Bildungspersonals erscheint schwierig. Dies liegt insbesondere an dem dieser Untersuchung zugrunde liegenden berufswissenschaftlich geprägten Aufgabenverständnis. Dieses ist darauf ausgelegt, Aufgaben in Form ganzheitlicher Handlungsprozesse zu beschreiben, die, soweit von den Workshop-Teilnehmenden geschildert, neben der Aufgabendurchführung auch Konzeptionierungs-, Planungs-, Vorbereitungs- und Kontrolltätigkeiten beinhalten. Nach diesem Aufgabenverständnis findet beispielsweise keine Trennung zwischen der Planung und Organisation (Aufgabenbereich 2) von Lernarrangements und deren Durchführung (Aufgabenbereich 1) statt. Aus diesem Grund lassen sich die einzelnen Prozessschritte einer Aufgabe oftmals nicht ein und demselben Aufgabenbereich zuordnen. So kann *ein* Prozessschritt einer Aufgabe in einen der Aufgabenbereiche fallen, während *ein weiterer* Prozessschritt derselben Aufgabe einem anderen Aufgabenbereich zugehörig sein kann. Es lässt sich jedoch festhalten, dass die Mehrzahl der in den einzelnen Aufgaben enthaltenen Prozessschritte in die Aufgabenbereiche 1 und 2 fallen. Zudem ließen sich Hinweise auf das Innovieren und Verändern betrieblicher Bildungsprozesse (Aufgabenbereich 3) in nahezu allen Aufgaben finden, sodass das Initiieren und Begleiten von Innovations- und Veränderungsprozessen in Bezug auf diese Untersuchung als Querschnittsbereich betrieblicher Bildungsarbeit aufgefasst werden kann. Aufgaben oder Prozessschritte, die dem Aufgabenbereich 4 (Steuern komplexer (Unternehmens-)Prozesse) zuzuordnen wären, ließen sich in den Ergebnissen der Untersuchung hingegen nicht identifizieren. Zwar sind einige der Teilnehmenden in Aufgaben involviert, die zu diesem Bereich gezählt werden könnten (z. B. Fachkräftegewinnung und -sicherung), dass sie bezüglich dieser Aufgaben verantwortlich steuernd tätig sind, ließ sich den Schilderungen der Teilnehmenden aber nicht entnehmen.

3.1.5 Implikationen für Studienangebote an betriebliches Bildungspersonal

Das Aufgabenspektrum, welches die Teilnehmenden beschreiben und als typisch für die Arbeit des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege erachten, reicht von „klassischen“ Aufgaben (vgl. Abschn. 3.1.3.2) der Lernprozessbegleitung im Rahmen der Ausbildung von Pflegefachkräften über die Einarbeitung, Integration und Weiterbildung bereits ausgebildeter Pflegefachkräfte bis hin zu einer Beteiligung an der Pla-

5 Hierzu konnten im Rahmen der hier beschriebenen Untersuchung weitere Erkenntnisse gewonnen werden, welche in der Dissertationsschrift des Autors detailliert beschrieben werden.

nung und Durchführung von Maßnahmen der Personalgewinnung und -bindung. Zudem zeigen sich zahlreiche Schnittstellen zu weiteren an der betrieblichen Bildungsarbeit beteiligten Organisationseinheiten und Personengruppen innerhalb und außerhalb der Einrichtungen des Gesundheitswesens, wie z. B. Personalabteilungen, Marketingabteilungen und -agenturen oder externen Dienstleistern im Bereich der Weiterbildung.

Um in einem derart komplexen Aufgabenfeld mit seinen vielschichtigen Anforderungen agieren zu können, wären Kompetenzen erforderlich, die es dem betrieblichen Bildungspersonal erlauben, die sich aus den unterschiedlichen Aufgaben ergebenden Anforderungen zu erkennen, kritisch zu reflektieren und diese vor dem Hintergrund theoretischer Erklärungsansätze im Dialog mit den weiteren Beteiligten in praktische Handlungsansätze zu überführen. Dies erfordert in erster Linie ausgeprägte personale und soziale Kompetenzen sowie eine bestimmte Haltung. Diese müsste sich dadurch auszeichnen, (neue) Praxisphänomene und Herausforderungen aus einer forschenden Perspektive heraus zu betrachten und vor dem Hintergrund theoretischer Kategorien und Kriterien zu analysieren, und dabei auch die eigene Arbeitspraxis und die Strukturen, in die diese eingebettet ist, einer kritisch-reflexiven Prüfung zu unterziehen (vgl. auch Hemmer-Schanze, Wagner & Schrode 2012, S. 3; ProBBP 2019, S. 6). Gerade vor dem Hintergrund sich wandelnder Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit (vgl. Kapitel 2.1) sind derartige Kompetenzen und Haltungen, die sich auch als Gestaltungskompetenzen kennzeichnen lassen, für das betriebliche Bildungspersonal von Bedeutung, denn aus dem Wandel der Rahmenbedingungen erwächst die Notwendigkeit, Strukturen und Prozesse betrieblicher Bildungsarbeit anzupassen, zu optimieren oder neu zu denken. Hinweise auf eine Beteiligung der Teilnehmenden an derartigen Innovations- und Gestaltungsprozessen fanden sich im Rahmen dieser Untersuchung bezüglich nahezu jeder der identifizierten Aufgaben (vgl. Abschnitt 3.1.4.5).

Daneben ist zur Bearbeitung der einzelnen Aufgaben des Spektrums jedoch auch ganz spezifisches, auf die jeweiligen Aufgaben ausgerichtetes Wissen und Können erforderlich. In Bezug auf die oben angeführten „Kernaufgaben“ des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege, die mikrodidaktischen Ausbildungsaufgaben, wären dies z. B. insbesondere pädagogisch-didaktisches Gestaltungs- und Erklärungswissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten zu dessen situationsadäquater Verwendung. In Bezug auf die Fachkräftegewinnung und -bindung hingegen könnten dies Wissen zu Berufswahlmotiven, zur Arbeitszufriedenheit oder auch Fähigkeiten zur Beratung unterschiedlicher Zielgruppen in unterschiedlichen Kontexten sein. Daraus resultieren in der Summe aller identifizierten Aufgaben notwendige Wissens- und Könnensbestände in erheblicher Breite. Wie oben bereits beschrieben, zeigte sich jedoch, dass die einzelnen Teilnehmenden selbst nicht mit allen in den Workshops als typisch identifizierten Aufgaben befasst sind. Vielmehr umfasst das individuelle Aufgabenfeld jedes/jeder einzelnen Teilnehmenden einen unterschiedlich großen Ausschnitt des im Rahmen der Workshops identifizierten *typischen* Aufgabenfeldes. Hinsichtlich der bedarfsgerechten Entwicklung von Angeboten zur Qualifizierung des betrieblichen Bil-

dungspersonals in der Pflege kann daraus abgeleitet werden, modular differenzierte Angebote bereitzustellen, die der Heterogenität der individuellen Aufgabenzuschnitte des betrieblichen Bildungspersonals gerecht werden. Hier sind beispielsweise klar umrissene themenspezifische Weiterbildungsangebote (z. B. themenspezifische Zertifikate) denkbar. Im Sinne ganzheitlicher Qualifizierungsangebote für betriebliches Bildungspersonal könnte ein Angebot, das Wahlmöglichkeiten beinhaltet, die Fokussierung individueller Schwerpunkte ermöglichen.

Der Ansatz der hier dargestellten Untersuchung war auf die Arbeitsaufgaben des betrieblichen Bildungspersonals in der Domäne Pflege gerichtet. Es konnte gezeigt werden, dass betriebliche Bildungsarbeit in dieser Domäne für das dort tätige Bildungspersonal nicht mit einer klaren Trennung zwischen Ausbildungsaufgaben auf der einen und Fort- und Weiterbildungsaufgaben (in einem weiten Sinn) auf der anderen Seite einhergeht. Die Hälfte der Workshop-Teilnehmenden nimmt Aufgaben in beiden Bereichen wahr. Diese Erkenntnis ist insofern von Interesse, als dass die Aufgabenbereiche im allgemeinen Diskurs über das betriebliche Bildungspersonal zumeist als getrennt dargestellt und Funktionen getrennt nach Ausbildung sowie Fort- und Weiterbildung ausgewiesen werden. Zu prüfen wäre, ob diese Trennung einer empirischen Prüfung standhält oder ob beide Bereiche analog zur Pflege Überschneidungen aufweisen. In methodischer Hinsicht wären hierzu in einem ersten Schritt Instrumente zu bevorzugen, die – wie das hier genutzte – die Perspektive der ausführenden Akteure erfassen, um normativ beeinflusste Verzerrungen der Ergebnisse zu vermeiden und die Handlungsrealität der Zielgruppe(n) abzubilden.

Literatur

- Arens, F. (2013). Praxisbegleitung als Lehrauftrag in den Berufsfeldern Gesundheit und Pflege: Positionen, Befunde, Forschungsbedarfe. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109 (1), S. 108–129.
- Arens, F. (Hg.) (2015). *Praxisbegleitung in der beruflichen und akademischen Pflegeausbildung. Eine Standortbestimmung*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Bahl, A. (2012). Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöllner (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Berichte zur beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Bertelsmann (wbv). S. 21–43. Verfügbar unter https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/a12_voევz_agbfn_11_bahl.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Becker, M. & Spöttl, G. (2015). *Berufswissenschaftliche Forschung. Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis*. Frankfurt (Main): Peter Lang GmbH.
- Bremer, R., Rauner, F. & Röben, P. (2001). Der Experten-Facharbeiter-Workshop als Instrument der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung. In F. Eicker & W. Petersen (Hg.), *„Mensch-Maschine-Interaktion“*. *Arbeiten und Lernen in rechnergestützten Arbeitssystemen in Industrie, Handwerk und Dienstleistung*; Beiträge und Ergebnisse der 11. HGBT-Fachtagung. Baden-Baden: Nomos Verlag. S. 211–232.

- Brinker-Meyendriesch, E. (2015). Praxisbegleitung als Bildungschance. In F. Arens (Hg.), *Praxisbegleitung in der beruflichen und akademischen Pflegeausbildung. Eine Standortbestimmung*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag. S. 90–100.
- Busalt, S. (2020). Das Selbstverständnis von Praxisanleiter/-innen. In K.-H. Sahmel (Hg.), *Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand. Herausforderungen und Perspektiven*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. S. 89–105.
- Diettrich, A. (2009). Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, S. 1–20.
- Diettrich, A. (2013). Neue Anforderungen, neue Zielgruppen. Funktionserweiterung des betrieblichen Bildungspersonals. In G. Niedermair (Hg.), *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven*. Linz: Trauner. S. 219–234.
- Dostal, W. (2013). Ansätze der Berufsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hg.), *Handbuch Berufsforschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 95–106.
- Faßhauer, U. (2017). Betriebliches Bildungspersonal auf dem Weg der Professionalisierung? *berufsbildung*, (168), S. 3–7.
- Felber, B. & Kerres, A. (2019). Wie findet Praxisbegleitung an Berufsfachschulen in Bayern statt? Eine Ist-Analyse. In K. Lüftl, A. Kerres & B. Felber (Hg.), *Praxisbegleitung. Perspektiven für die berufliche und akademische Pflegebildung*. Berlin, Heidelberg: Springer. S. 1–24. https://doi.org/10.1007/978-3-662-57926-8_1
- Fichtmüller, F. & Walter, A. (2005). Stellungnahme der Sektion Bildung des DV Pflegewissenschaft zum Positionspapier des Deutschen Bildungsrates für Pflegeberufe. Vernetzung von theoretischer und praktischer Pflegeausbildung. *Pflege und Gesellschaft*, 10 (1), S. 63–65. Verfügbar unter https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2017/06/PG-1-2005-Fichtmueller_Walter.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Fischer, M. (2014). Arbeitsprozesswissen als Bezugspunkt für die Planung und Evaluation lernfeldorientierten Unterrichts. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Profil* 3, S. 1–25.
- Grollmann, P. & Ulmer, P. (2020). Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 533–545. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_41
- Harms, J. & Rabe, K. (2019). Rechtlicher Rahmen der Ausbildung. In B. Klemme, U. Weyland & J. Harms (Hg.), *Praktische Ausbildung in der Physiotherapie*. Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag. S. 70–80.
- Harms, J., Weyland, U. & Kaufhold, M. (2020). Ein empirischer Zugang zur Rekonstruktion von Arbeitsaufgaben des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege. *berufsbildung*, (183), S. 43–45.
- Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (2009). *Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen*. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA135.pdf> (Zugriff am: 04.07.2023).

- Hemmer-Schanze, C., Wagner, J. & Schrode, N. (2012). *Vorstudie „Konkretisierung der Lehrinhalte“ im Fachbereich betriebliche Berufspädagogik. Ergebnisse/Meilensteine: Dokumentation der Gespräche und der gewonnenen Erfahrungen, Katalog der Kompetenzen, Priorisierung und Kategorisierung der Kompetenzbündel, Studienberatungsleitfaden für BedarfsträgerInnen*. Hg. v. Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Alfter.
- Herkner, V. (2018). Berufswissenschaftliche Forschung in den Beruflichen Fachrichtungen – Einführung. In F. Rauner & P. Grollmann (Hg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann (wbv). S. 175–179.
- Hermanns, J. & Koch, S. (2020). Praxisbegleitung durch Lehrende der Pflegeschulen in der generalistischen Pflegeausbildung. Eine qualitative Analyse der Erwartungen und Anforderungen. *Padua*, 15 (4), S. 243–248. <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000573>
- Hofrath, C. & Zöller, M. (2020). Ausbildungen nach dem Pflegeberufegesetz. Strukturelle Besonderheiten im Vergleich zur Ausbildung nach BBiG/HwO. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, (2), S. 12–16. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-bwp-20212-2>
- Kaufhold, M., Weyland, U., Harms, J. & Stratmann, E.-L. (2017). Bedarfsanalyse zum betrieblichen Bildungspersonal. In M. Kaufhold, U. Weyland, B. Klemme & T. Kordisch (Hg.), *Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich (HumanTec). Ergebnisse der Bedarfsanalyse und Darstellung der Studienangebote*. Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld. Berichte aus Forschung und Lehre Bd. 41. S. 7–159. Verfügbar unter <https://www.fh-bielefeld.de/multimedia/Fachbereiche/Wirtschaft+und+Gesundheit/Bereich+Pflege+und+Gesundheit+ORIGINAL/Berichte/bericht41.pdf> (Zugriff am: 04.07.2023).
- Kell, A. (2015). Forschungsarbeit über Arbeit, Beruf und Bildung – Gesellschaftliche Einflüsse, Organisation und Institution. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (29), S. 1–32.
- Klein, Z., Peters, M., Garcia González, D. & Dauer B. (2021). *Empfehlungen für Praxisanleitende im Rahmen der Pflegeausbildung nach dem Pflegeberufegesetz (PflBG)*. Fachworkshop-Empfehlungen zur Umsetzung in der Praxis. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/jump/184878/empfehlungen-fuer-praxisanleitende-im-rahmen-der-pflegeausbildung-data.pdf> (Zugriff am: 04.07.2023).
- Kleiner, M. (2005). *Berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Kontext der Curriculumentwicklung. Beschreibung der Facharbeit des Industriemechanikers anhand von beruflichen Arbeitsaufgaben zur Entwicklung von Lernfeldern*. Hamburg: Dr. Kováč.
- Kleiner, M., Rauner, F., Reinhold, M. & Röben, P. (2002). *Curriculum-Design I. Identifizieren und Beschreiben von beruflichen Arbeitsaufgaben*. Konstanz: Christiani.
- Mamerow, R. (2018). *Praxisanleitung in der Pflege*. Berlin, Heidelberg: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57285-6>
- Meyer, R. (2008). Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung – Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 4, S. 1–16.

- Meyer, R. (2011). Bestimmt unbestimmt. Qualifikation und Professionalität des Personals in der Berufsbildung. *Denk-doch-mal.de*, (3). Verfügbar unter <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/5e8c2b51-10ed-4f9b-8f45-acb3860a1c65/retrieve> (Zugriff am: 04.07.2023).
- Meyer, R. (2020). Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 547–559. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_43
- Meyer, R. & Baumhauer, M. (2018). Professionalisierung des Berufsbildungspersonals durch wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Stand, Desiderata und Perspektiven. *berufsbildung*, (174), S. 2–4.
- Pahl, J.-P. (2013). Berufsforschung und Berufswissenschaft – Eine Einführung zu Ausformungen, Aufgaben und Perspektiven. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hg.), *Handbuch Berufsforschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 17–37.
- Pahl, J.-P. (2017). *Berufe, Berufswissenschaft und Berufsbildungswissenschaft*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). <https://doi.org/10.3278/6004602w>
- Pahl, J.-P. & Herkner, V. (Hg.) (2013). *Handbuch Berufsforschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv).
- Pahl, J.-P. & Rauner, F. (Hg.) (1998). *Betrifft: Berufsfeldwissenschaften. Beiträge zur Forschung und Lehre in den gewerblich-technischen Fachrichtungen*. Bremen: Donat.
- ProBBP (2019). *Professionsanalytische Grundlegung, konzeptionelle Entwicklung und exemplarische Implementierung eines berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs „Berufs- und Betriebspädagoge“*. Abschlussbericht. Verfügbar unter <https://www.probbp.uni-bremen.de/wp-content/uploads/2019/05/Abschlussbericht-ProBBP-21IAWB079.pdf> (Zugriff am: 04.07.2023).
- Quernheim, G. (2020). Praxisanleitung in den 2020er-Jahren: Brechen goldene Zeiten an? *Die Schwester Der Pfleger*, (3), S. 1–9.
- Rauner, F. (2000). Gestaltungsorientierte Berufsbildung und integrierte Berufsbildungspläne. In A. Lipsmeier & G. Pätzold (Hg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 15*. Stuttgart: Steiner Verlag.
- Rauner, F. (2002). Die Bedeutung des Arbeitsprozesswissens für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung. In M. Fischer & F. Rauner (Hg.), *Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabebereichen*. Baden-Baden: Nomos-Verlag. S. 25–52.
- Rauner, F. (2018). Der Gegenstandsbezug: Berufliche Arbeits- und Bildungsprozesse. In F. Rauner & P. Grollmann (Hg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 685–693. <https://doi.org/10.36198/9783838550787>
- Rauner, F., Bremer, R., Haasler, B., Heise, W., Herms, O., Huschka, M., Kolhey, S., Kleiner, M. & Reinhold, M. (2003). *Modellversuch „GAB“*. Gemeinsamer Abschlussbericht. Bremen. Verfügbar unter <http://docplayer.org/34090318-Modellversuch-gab-gemeinsamer-abschlussbericht.html> (Zugriff am: 28.06.2023).
- Rauner, F. & Grollmann, P. (Hg.) (2018). *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). <https://doi.org/10.36198/9783838550787>

- Reiber, K., Weyland, U. & Wittmann, E. (2019). Professionalisierung des schulischen Bildungspersonals in den Gesundheits- und Pflegeberufen – Zwischenfazit eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Sonderweges. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 45–58.
- Röben, P. (2004). Die Integration von Arbeitsprozesswissen in das Curriculum eines betrieblichen Qualifizierungssystems. In F. Rauner (Hg.), *Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 269–287.
- Sloane, P. F. E. (2006). Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals. In D. Euler (Hg.), *Facetten des beruflichen Lernens*. Bern: hep-verlag. S. 449–499.
- Sloane, P. F. E., Emmeler, T., Gössling, B., Hagemeyer, D., Hegemann, A. & Janssen, E. A. (2018). *Berufsbildung 4.0. Qualifizierung des pädagogischen Personals als Erfolgsfaktor beruflicher Bildung in der digitalisierten Arbeitswelt*. Detmold: Eusl Verlag.
- Tschhupke, S. & Meyer, I. (2020). Professionalisierung von Praxisanleitenden in der Pflege. Ein Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung? *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), S. 27–33. <https://doi.org/10.25656/01:21365>
- Weyland, U. (2020). Blickpunkt: Gesundheitsberufe. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116 (3), S. 337–359. <https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0015>
- Weyland, U. (2022). Schulisches Bildungspersonal in den Gesundheitsberufen im Lichte aktueller Problemlagen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 118, S. 3–22. <https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0001>
- Weyland, U. & Kaufhold, M. (2019). Lernorte und Lernortkooperation im Kontext der Ausbildung. In B. Klemme, U. Weyland & J. Harms (Hg.), *Praktische Ausbildung in der Physiotherapie*. Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag. S. 81–89.
- Zöller, M. (2018). *Gesundheitsfachberufe im Überblick. Erweitertes Serviceangebot des BIBB*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-0709-7>

3.2 Arbeits- und Kompetenzzanforderungen in Folge der Digitalisierung in der Pflege – Betriebliche Einzelfallstudien in der stationären Altenpflege

MARISA KAUFHOLD, JOSCHA HEINZE & ULRIKE WEYLAND

3.2.1 Ausgangslage und Problemstellung

Die zunehmende Digitalisierung ist auch für die Pflege mit weitreichenden Veränderungs- und Innovationsprozessen verbunden, die das pflegeberufliche Handeln verändern und vom Pflegepersonal mitzutragen und mitzugestalten sind (vgl. Kuhn, Ammann, Cichon u. a. 2019, S. 2). Die Qualifikation der Beschäftigten wird vor diesem Hintergrund als eine zentrale Gelingensbedingung für den Erfolg digitaler Transformationsprozesse angesehen, weshalb die berufliche Bildung als ein Schlüsselfaktor im Digitalisierungsprozess gilt (vgl. Kruppe, Leber, Matthes u. a. 2019, S. 37; Nationale Weiterbildungsstrategie 2019, S. 2).

Die Konsequenzen digitalisierungsbezogener Entwicklungen werden anhand von Anpassungserfordernissen auf der Ebene des beruflichen Handelns im Berufsfeld sichtbar. Die Identifikation digitalisierungsbezogener Bildungsbedarfe sowie die Entwicklung und Etablierung entsprechender Bildungsangebote für Auszubildende und Beschäftigte erfordern eine Auseinandersetzung mit jeweils aktuellen berufsfeldbezogenen Entwicklungen seitens des betrieblichen Bildungspersonals. In der Diskussion um dessen angemessene Qualifizierung und Professionalisierung (vgl. Kapitel 2.2) ist die berufsfachliche Auseinandersetzung mit aktuellen Entwicklungen im Berufsfeld ein zentraler Aspekt, der in entsprechenden Qualifizierungsangeboten für betriebliches Bildungspersonal bislang eine eher untergeordnete Rolle spielt.

Mit Blick auf die im Projekt HumanTec zu gestaltenden Studienangebote werden im vorliegenden Beitrag der aktuelle Forschungsstand hinsichtlich der digitalisierungsbedingten Entwicklungen und Diskurse sowie damit einhergehende Veränderungen skizziert. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den sich verändernden Kompetenzzanforderungen an das Pflegepersonal. Hierzu wird eine im Rahmen des Projektes durchgeführte Pilotstudie vorgestellt, deren Ziel es war, digitalisierungsbedingte Veränderungen von Arbeit sowie die damit verbundenen Kompetenzzanforderungen an das Pflegepersonal anhand ausgewählter digitalisierungsgestützter beruflicher Handlungen zu untersuchen. Abschließend werden die Ausführungen hinsichtlich der Konsequenzen für die Gestaltung adäquater berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal betrachtet.

Eine ausführlichere Darstellung der Pilotstudie ist im ZBW-Sonderheft *Professionalisierung der Gesundheitsberufe – Berufliche und hochschulische Bildung im Spiegel aktueller Forschung* (06/2022), jedoch mit einer anderen Fokussierung, erschienen. Aufgrund dessen gibt es Parallelen bei der Darstellung der Untersuchung, die durch entsprechende Verweise gekennzeichnet sind.

3.2.2 Digitalisierungsbezogene Entwicklungen und Diskurse

Im Folgenden werden aktuelle digitalisierungsbezogene Entwicklungen und Diskurse dargestellt, um daraus resultierende Bildungsbedarfe in der Aus-, Fort- und Weiterbildung aufzeigen zu können. Dabei wird der Blick gezielt auf arbeitsbezogene Veränderungen sowie damit verbundene Kompetenzerfordernisse gerichtet.

3.2.2.1 Einsatzbereiche, aktueller Verbreitungsgrad und Zukunftsrelevanz

Die Arbeitsfelder im Gesundheitsbereich bieten vielfältige Anwendungsbereiche für die Entwicklung und Nutzung digitaler Technologien. Bezüglich des technologischen Entwicklungsstandes und hinsichtlich des Diskurses um Nutzen und Risiken sind Differenzierungen in Bezug auf das jeweilige Arbeits- und Anwendungsfeld erforderlich (vgl. Daum & Kolb 2022; Becka, Evans & Hilbert 2017; Becka, Bräutigam & Evans 2020).

So bieten digitale Technologien vielfältige Einsatzmöglichkeiten auf der Ebene der Arbeitsorganisation, jenseits direkter Klient:innenkontakte. Hier lassen sich administrative Prozesse, wie z. B. die Dienstplangestaltung, aber auch Dokumentationsprozesse, wie z. B. die Pflegedokumentation, verorten (vgl. Becka, Evans & Hilbert 2017, S. 3 f.; Becka, Bräutigam & Evans 2020). Ein weiterer Anwendungsbereich betrifft die indirekte Arbeit mit Klient:innen, die beispielsweise den Einsatz von Notfallerkennungs-, Monitorings- oder Ortungs- und Trackingsystemen umfasst und u. a. dazu beiträgt, das Leben im häuslichen Umfeld zu erleichtern oder aufrechtzuerhalten (vgl. Becka, Evans & Hilbert 2017, S. 4). Digitale Technologien, wie die Videosprechstunde beim Arzt/bei der Ärztin (Televisite) oder die pflegenahe Robotik zur Unterstützung der Aufgaben von Pflegekräften, lassen sich auf Ebene der direkten Arbeit mit Klient:innen verorten (vgl. ebd.).

Die Nutzung digitaler Technologien ist in der Pflege im Vergleich zu anderen Wirtschaftsbereichen eher gering ausgeprägt und auch im internationalen Vergleich wird für die Digitalisierung im Gesundheitswesen eher Nachholbedarf attestiert (vgl. Daum & Kolb 2022, S. 20). Soweit auf Basis der aktuellen Datenlage abschätzbar, ist der tatsächliche Verbreitungsgrad einzelner digitaler Technologien sehr unterschiedlich, wobei der ambulanten und stationären Altenpflege im Vergleich zu Krankenhaus-einrichtungen ein höherer Digitalisierungsgrad zugesprochen wird (vgl. ebd., S. 21). Hinsichtlich der genutzten Technologien ist eine zunehmende Nutzung der Digitalisierungsmöglichkeiten hinsichtlich Dokumentation, Planung und Organisation erkennbar. Bislang deutlich weniger verwendet werden hingegen Notfallerkennungs-, Ortungs- oder Monitoringsysteme. Punktuell zum Einsatz kommen Anwendungen aus dem Bereich Telecare, dem beispielsweise Televisiten unter Mitwirkung des Pflegepersonals sowie pflegenahe Robotik zugeordnet werden (vgl. Merda, Schmidt & Kähler 2017; Kuhlmeier, Blüher, Nordheim u. a. 2019; Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung 2018). Im Zuge der Coronapandemie erfuhren digitale Technologien allerdings vermehrt Aufmerksamkeit und Nutzungsmöglichkeiten werden geprüft. Dies betrifft beispielsweise die ärztliche Videosprechstunde, bei der bisher geltende,

einschränkende Regelungen durch den KBV und den GKV-Spitzenverband verändert wurden¹ und die seither verstärkt zum Einsatz kommen.

Eine Einschätzung hinsichtlich der sich durchsetzenden Entwicklungen ist aufgrund der vielfältigen einflussnehmenden Aspekte, wie z. B. die Akzeptanz durch die Nutzer:innen, die Finanzierung durch das Gesundheitssystem sowie Herausforderungen des Datenschutzes und die Berücksichtigung ethischer Standards, nur bedingt möglich. In Bezug auf die zukünftige Verbreitung der benannten Anwendungen wird in verschiedenen Veröffentlichungen ein deutlicher Bedeutungszuwachs digitaler Technologien auf der Administrations-, Planungs- und Dokumentationsebene prognostiziert. Dieser wird auch für den Bereich der Tätigkeiten in der indirekten Versorgung gesehen, beispielsweise durch Hilfs- und Monitoringsysteme oder Servicerobotik. Entwicklungen hinsichtlich der Nutzung digitaler Technik in der direkten Klient:innenarbeit, wie beispielsweise durch die Anwendung von Pflegerobotik, lassen sich hingegen derzeit nur schwer voraussagen (vgl. Daum & Kolb 2022; Haring 2019; Glock, Priesack, Wenk u. a. 2018; ter Jung & Bleyer 2017; Daum 2017).

3.2.2.2 Diskurse bezüglich des Einsatzes digitaler Technologien

Die Unsicherheiten in Bezug auf künftige Entwicklungen und Anwendungen digitaler Technik im Gesundheitsbereich resultieren u. a. aus den in Teilen kontrovers geführten Diskussionen hinsichtlich der Techniknutzung, deren Spannweite von „untergangspessimistisch“ bis „zukunftseuphorisch“ reicht (vgl. Haring 2019, S. VI). Während der Einsatz digitaler Technologien in anderen Branchen überwiegend als fortschrittlich und innovativ angesehen wird, werden im Gesundheitsbereich vermehrt auch damit einhergehende Risiken und Gefahren diskutiert. Dabei liegen einige **Herausforderungen in den charakteristischen Besonderheiten der Pflegearbeit** selbst. Die Arbeit mit und am Menschen ist durch einen hohen Anteil an Interaktionsarbeit geprägt und die Ausführung professioneller Pflegearbeit erfordert mitunter situative, personenbezogene Einzelfallentscheidungen (vgl. Kaufhold & Heinze 2022; Weyland, Kaufhold & Koschel 2020; Becka, Bräutigam & Evans 2020). Diese Form von Arbeit lässt sich kaum standardisieren, sodass es auch im Kontext zunehmender Digitalisierung möglich bleiben muss, situative, einzelfallbezogene Entscheidungen treffen zu können (vgl. Lutze, Trauzettel, Busch-Heizmann u. a. 2021; Weyland, Kaufhold & Koschel 2020; Becka, Bräutigam & Evans 2020; Lauterbach-Hörner 2019).

Der Einsatz digitaler Technologien in der Pflege kann zudem mit **Problemlagen und situativen Herausforderungen** einhergehen, die es **einzelfallbezogen auszutariieren und zu gestalten** gilt. So können beispielsweise durch eine Televisite aufgrund der gegebenen Orts- und Zeitflexibilität eine schnelle ärztliche Begutachtung und ggf. Diagnose erfolgen. Gleichzeitig reduziert sich dadurch die Erfassbarkeit von situationsbezogenen sowie olfaktorischen und taktilen Merkmalen (vgl. Koschel, Weyland & Kaufhold 2021, S. 77). Durch eine **situationsangemessene Gestaltung der Digitalisierungsprozesse** können etwaige Nachteile jedoch reduziert werden. So könnten im Fall der Televisite Pflegekräfte mitwirken (z. B. in einer stationären Pflegeeinrichtung oder

¹ <https://www.kbv.de/html/videosprechstunde.php>

eNurse) und die Übermittlung situationsspezifischer Informationen an den Arzt/die Ärztin übernehmen.

In die Techniknutzung im Gesundheitsbereich sind zudem **verschiedene Akteursgruppen** (z. B. Prozessverantwortliche in der Leitung, Ärzte/Ärztinnen, Pflegekräfte, Patient:innen, Angehörige) eingebunden, die unter Umständen **unterschiedliche Erwartungen** mit dem Einsatz digitaler Technologien verbinden (vgl. Koschel, Weyland & Kaufhold 2021). Das Gelingen des Umsetzungsprozesses erfordert somit eine Verständigung sowie die Akzeptanz der Techniknutzung durch die beteiligten Akteure (vgl. Dockweiler 2016).

Diese für den Gesundheitsbereich besonderen Herausforderungen führen zu der in Teilen kontroversen Diskussion über die Nutzung digitaler Technologien sowie die damit verbundenen Chancen und Risiken. Ein kompetenter Umgang mit den Möglichkeiten der Digitalisierung und eine angemessene Gestaltung von Digitalisierungsprozessen zur Unterstützung bzw. Entlastung der Gesundheitsversorgung erfordern eine **mehrperspektivische Auseinandersetzung mit den jeweils akteursbezogenen Interessen** sowie den etwaigen Konsequenzen durch den Einsatz digitaler Technologien in unterschiedlichen Settings (vgl. Kuhn, Ammann, Cichon u. a. 2019). Die differenten Einschätzungen betreffen u. a. Aspekte wie die Substituierbarkeit von Arbeit, das Potenzial zur Optimierung von Arbeitsprozessen sowie rechtliche und ethische Gesichtspunkte².

In Hinblick auf die Diskussion der **Substituierbarkeit von Arbeit** im Gesundheitsbereich wird sowohl eine Substitution (vollständiger Ersatz von Tätigkeiten) als auch eine Unterstützung von Tätigkeiten (Erleichterung von Arbeitsprozessen) als möglich erachtet. Dies ist in Zusammenhang mit der Entwicklung der Arbeit selbst zu betrachten, die sich im Spannungsfeld zwischen Professionalisierung, verbunden mit der Übernahme neuer Tätigkeiten und erweiterten Kompetenzen, und Deprofessionalisierung, beispielsweise als Herabsetzung des Anforderungsniveaus durch die Übernahme von Aufgaben durch digital gestützte Technik, bewegt (vgl. Becka, Evans & Hilbert 2017, S. 8 f.; Becka, Bräutigam & Evans 2020). Im Vergleich zu anderen Branchen wird das Substituierungspotenzial aufgrund der Charakteristik von Pflegearbeit (s. o.) als eher niedrig eingestuft (vgl. Daum & Kolb 2022; Dengler & Matthes 2015, 2018), wobei gering qualifizierte Tätigkeiten sowie Verwaltungstätigkeiten als am ehesten substituierbar eingeschätzt werden (vgl. Daum 2017, S. 45).

Mit dem Einsatz digitaler Technologien werden auch **Optimierungspotenziale in Hinblick auf die Arbeitsprozesse** verbunden. Damit werden beispielsweise eine verbesserte Versorgung der zu Pflegenden, eine effizientere und effektivere Gestaltung von Arbeitsabläufen oder die Reduzierung von Arbeitsbelastungen verbunden (vgl. Becka, Bräutigam & Evans 2020, S. 7; Becka, Evans & Hilbert 2017, S. 7; Roland Berger GmbH u. a. 2017, S. 25). So könnten Pflegekräfte bei Routinetätigkeiten, wie etwa bei der regelmäßigen Vitalzeichenkontrolle, durch den Einsatz von Monitoring-Systemen

2 Die hier herausgestellten Aspekte erheben nicht den Anspruch, die vollständige Diskussion abzubilden, sondern dienen lediglich der Veranschaulichung zentraler Aspekte, die im Kontext von Digitalisierung im Gesundheitsbereich zu berücksichtigen sind.

entlastet werden (vgl. Fuchs-Fronhofen, Blume, Ciesinger u. a. 2018, S. 9; Bräutigam, Enste, Evans u. a., S. 15). Demgegenüber stehen kritische Betrachtungen, die in Zusammenhang mit Digitalisierung keine Entlastungen sehen, sondern mit dieser eher zusätzliche Aufgaben sowie einen wachsenden Leistungsdruck und Überforderung für das Pflegepersonal verbinden (vgl. Daum & Kolb 2022; Bräutigam, Enste, Evans u. a. 2017; Daum 2017, S. 36).

Ein weites Diskussionsfeld stellen **rechtliche Fragestellungen** dar (vgl. Roland Berger GmbH u. a. 2017, S. 40; Bendig, Bleses, Breuer u. a. 2017, S. 14), die sich u. a. um die sichere Nutzung der Technologien (z. B. in Bezug auf Störungen oder Defekte) sowie den Schutz der ermittelten Daten ranken (vgl. Seifert & Ackermann 2020; Strametz 2018). Zudem werden die mit der Digitalisierung entstehenden zunehmenden Möglichkeiten der Kontrolle, wie etwa die Überwachung von Tourenfahrten im ambulanten Dienst, in Bezug auf die Arbeitnehmerrechte kritisch betrachtet (vgl. Becka, Evans & Hilbert 2017, S. 33; Daum 2017, S. 37).

Nicht zuletzt bestimmt auch die **Auseinandersetzung mit ethischen Standards** die Diskussion. Diese findet ihren Niederschlag u. a. in Stellungnahmen und Gutachten sowie in der (Begleit-)Forschung und findet insbesondere zum Einsatz von Robotik (vgl. Deutscher Ethikrat 2020; Kehl 2018) und von altersgerechten Assistenzsystemen (vgl. Remmers 2016; Manzeschke 2014; Manzeschke & Rother 2013) in der Pflege statt. Die auftretenden ethischen Fragestellungen beziehen sich auf die individuelle, die zwischenmenschliche und organisatorische sowie die gesellschaftliche Ebene und betreffen Aspekte wie Autonomie, Wohlergehen und Verteilungsgerechtigkeit (vgl. Becka, Bräutigam & Evans 2020; Kehl 2018; Manzeschke & Rother 2013; BMBF 2015, S. 21; Schlauch & Spellerberg 2016).

Die aufgeführten Aspekte veranschaulichen die Problemlagen und situativen Herausforderungen sowie bestehende Unsicherheiten hinsichtlich des Einsatzes digitaler Technologien. Angesichts der aufgezeigten besonderen Kennzeichen von Pflegearbeit sind diese auch für das Pflegepersonal von Bedeutung, das vor dem Hintergrund der angeführten Diskurse einzelfallbezogene Entscheidungen treffen muss. Zur Unterstützung des Pflegepersonals sind daher die mit den Entwicklungen einhergehenden Veränderungen in den zu bewältigenden Aufgaben sowie die damit verbundenen Kompetenzanforderungen relevant, die im Folgenden näher betrachtet werden.

3.2.2.3 Digitalisierungsbedingte Veränderungen und Kompetenzanforderungen

Digitalisierungsbezogene Betrachtungen in der Pflege konzentrierten sich bislang überwiegend auf die Entwicklung und Nutzung digitaler Technologien. Wissenschaftliche Veröffentlichungen mit dem Fokus auf digitalisierungsbedingte Veränderungen von Arbeitsprozessen sowie damit verbundene Anforderungen an Beschäftigte existieren bisher nur vereinzelt (vgl. Daum & Kolb 2022; Daum & Zanker 2021; Friemer 2020; Kuhn, Ammann, Cichon u. a. 2019; Reichel & Reichel 2019, Glock, Priesack, Wenk u. a. 2018; Schüler, Klaes, Rommel u. a. 2013; Klaes, Köhler, Rommel u. a. 2011; Hülsken-Giesler 2010; Klein, Gaugisch & Stopper 2008; Aepli, Angst, Iten u. a. 2017). Die Erkenntnisse bleiben auf einer allgemeinen Ebene und lassen keine hinreichend fundier-

ten Aussagen zu digitalisierungsbedingten Veränderungen bezüglich Arbeit und Kompetenzanforderungen auf Ebene des beruflichen Handelns zu. Dies resultiert daraus, dass in den Arbeiten kaum Differenzierungen hinsichtlich unterschiedlicher Technologien und Anwendungsfelder vorgenommen werden. Aufgrund der vielfältigen und differentiellen Tätigkeitsfelder (z. B. Akutversorgung im Krankenhaus vs. Langzeitbetreuung in der stationären Pflege) besitzen übergreifende Betrachtungen nur wenig Aussagekraft für konkrete gesundheitsberufliche Handlungssituationen (vgl. Bräutigam, Enste, Evans u. a. 2017; Hielscher, Kirchen-Peters & Sowinski 2015). Der Verbreitungsgrad digitaler Technologien war zum Zeitpunkt des Projektkontextes eher gering, weshalb die Erkenntnisse nur zum Teil auf arbeitsbezogene berufliche Erfahrungen beruhen und überwiegend auf Einschätzungen bezüglich zukünftiger Entwicklungen gründen.

Im Folgenden werden für das Berufsfeld Pflege auf Basis des derzeitigen Erkenntnisstandes erste im Kontext der fortschreitenden Digitalisierung als relevant einzustufende Aufgaben dargestellt.

„Als eine zukünftige Aufgabe für das Pflegepersonal lässt sich die *Vermittlung der Techniknutzung in der pflegerischen Interaktion* herausstellen. Diese umfasst die Information und Aufklärung der zu pflegenden Person und gilt als eine zentrale Voraussetzung für die Mindestakzeptanz von Technik bei Pflegebedürftigen und Angehörigen, die den Technikeinsatz überhaupt erst ermöglicht (vgl. Hielscher/Nock/Kirchen-Peters 2016, S. 16).

Der Einsatz digitaler Technologien wird zudem noch stärker als bisher eine *interdisziplinäre Kommunikation und Kooperation* erfordern (vgl. Kuhn et al. 2019; Klaes et al. 2011; Klein/Gaugisch/Stopper 2008). So werden beispielsweise ermittelte personenbezogene Daten von unterschiedlichen Berufsgruppen genutzt und innovative Versorgungskonzepte, wie im Bereich Telecare, lassen neue Formen der Interaktion und Zusammenarbeit zwischen Ärzt:innen und Pflegepersonal entstehen.

Die Berücksichtigung des spezifischen Einzelfalls im beruflichen Handeln in der Pflege gilt auch hinsichtlich der Nutzung digitaler Technologien, weshalb eine *kontextspezifische und einzelfallorientierte Reflexion des Einsatzes digitaler Technologien unter Berücksichtigung ökonomischer und ethischer Aspekte* als eine zentrale zukünftige Anforderung anzusehen ist (vgl. Kuhn et al. 2019; Klein/Gaugisch/Stopper 2008).

Eine entscheidende Bedeutung wird dem *kritischen, planvollen und kontextspezifischen Umgang mit (personenbezogenen Gesundheits-) Daten* und damit der Wahrung von Datenschutz und Datensicherheit zugesprochen (vgl. Bendig et al. 2017; Daum 2017; Klein/Gaugisch/Stopper 2008). Die Dokumentation und der Umgang mit weiter zunehmenden personenbezogenen Daten wird wichtiger Bestandteil der beruflichen Anforderungen und setzt ein Verständnis für die dahinterliegenden und anknüpfenden Arbeits- und Verwendungsprozesse sowie die etwaigen Gefahren in Folge von Unachtsamkeit oder mangelnder Sorgfalt bei den Beschäftigten voraus.

Auch *Beratungsdienstleistungen* hinsichtlich der Techniknutzung sind eine bedeutsamer werdende Anforderung an Beschäftigte (vgl. Klein/Gaugisch/Stopper 2008). Die Entscheidung für die Nutzung einer digitalen Technologie zur Unterstützung oder Sicherstellung der eigenen Versorgung oder der von Angehörigen kann nur auf Basis ausreichender

Information über die damit verbundenen Möglichkeiten und Einschränkungen (z. B. Einsicht Dritter in Vitalwerte oder Aufenthaltsort) erfolgen. Eine Einweisung in die sachgerechte Nutzung ist ebenfalls Voraussetzung für einen gelingenden Einsatz und die Erreichung der beabsichtigten Ziele.“ (Kaufhold & Heinze 2022, S. 189 f.)

Mit den sich infolge der zunehmenden Nutzung digitaler Technologien wandelnden Aufgaben stellt sich auch die Frage nach den für deren Bewältigung erforderlichen Kompetenzen. Bisherige Veröffentlichungen, die sich mit den im Kontext von Digitalisierung erforderlichen Kompetenzanforderungen auseinandersetzen, verweisen darauf, dass Kompetenzen zur Nutzung der jeweiligen Technologien allein nicht ausreichend sind, um die digitalisierungsbedingten Veränderungen zu bewältigen (vgl. Daum & Zanker 2021; Aepli, Angst, Iten u. a. 2017; Rohs & Seufert 2018; Carretero, Vuorikari & Punie 2017; KMK 2017). Das Augenmerk ist vielmehr auf die mit der Digitalisierung einhergehenden veränderten Arbeitsweisen, wie beispielsweise das zunehmende Arbeiten in virtuellen oder interprofessionellen Teams sowie auf die Haltung des Personals zu richten.

Darüber hinaus werden im Kontext der Gesundheitsberufe Aspekte wie Kommunikation und Kooperation mittels digitaler Medien, rechtliche, ethische und ökonomische Rahmenbedingungen, Selbstkompetenz und Reflexionsfähigkeit bezüglich des Technikeinsatzes, die Bereitschaft, sich auf Technik einzulassen, sowie die Fähigkeit zu analytischem und vernetztem Denken als bedeutsam herausgestellt (vgl. Becka, Evans & Hilbert 2017, S. 25; Bendig, Bleses, Breuer u. a. 2017; Hülsken-Giesler 2010). In einem Arbeitspapier der Careum Stiftung werden in Bezug auf Digitalisierung folgende Kompetenzen als erforderlich zusammengefasst (vgl. Kuhn, Ammann, Cichon u. a. 2019, S. 21):

- instrumentell-technische Kompetenz
(sicherer und fachgerechter Einsatz digitaler Anwendungen),
- kognitiv-inhaltliche Kompetenz
(Durchschauen komplexer Funktionszusammenhänge, wie z. B. Datenfluss, Datenschutz, Datensicherheit),
- sozial-kommunikative Kompetenz
(digital gestützte interprofessionelle Zusammenarbeit oder Kommunikation),
- emotionale Kompetenz
(Emotionsregulation im Umgang mit Systemen) sowie
- reflexive Kompetenz
(Abwägung des Einsatzes digitaler Medien unter Berücksichtigung ethischer und ökonomischer Aspekte).

Es wird weiter herausgestellt, dass es grundsätzlich auf eine grundlegende und aktive Auseinandersetzung mit den Kernthemen der digitalen Transformation ankomme. Angehörige verschiedener Gesundheitsberufe benötigten demnach Kompetenzen, die sie dazu befähigen, die Veränderungsprozesse zu verstehen und neue Behandlungs- und Versorgungskonzepte einschätzen und beurteilen zu können, um situationsangemessene Entscheidungen treffen und Fehler vermeiden zu können. Dabei ist auch die

Reflexion der eigenen, sich verändernden Rolle von großer Bedeutung (vgl. ebd., S. 22).

Auch an anderer Stelle wird ein erweiterter Blick auf erforderliche digitale Kompetenzen für das Berufsfeld Pflege eingenommen und die Bereiche „Dokumentation in der Pflege, Datenschutz und Datensicherheit, Informations- und Wissensmanagement in der Patientenversorgung, Ethik und IT, Qualitätsmanagement sowie Informations- und Kommunikationssysteme“ werden als Kernkompetenzen definiert (Reichel & Reichel 2019, S. 4).

Erkenntnisse aus einem internationalen Literaturreview (vgl. Becka, Bräutigam & Evans 2020) stützen diese Betrachtungen und kommen zu ähnlichen Einschätzungen. So wird die Entwicklung spezifischer Kompetenzen für eine digital unterstützte Pflegearbeit, die sich „von reiner Anwendungskompetenz bis hin zu reflektierter Souveränität“ erstrecken, als erforderlich herausgestellt (ebd., S. 7). Vor dem Hintergrund der jeweils individuellen Problemsituation der zu Pflegenden werden durch „das strikte Befolgen abstrakter Regeln ohne Berücksichtigung der individuellen Situation“ (ebd., S. 12) die Anforderungen an professionelles berufliches Handeln in der Pflege nicht erfüllt. Vielmehr steht die Pflege auch im Kontext der Digitalisierung vor der Herausforderung, „den einzelnen Menschen mit seinem Anspruch auf Individualität, Autonomie, Würde etc. gegenüber der mittels der Digitalisierung zunehmenden Macht der Standardisierung zur Geltung zu bringen“ (ebd., S. 12). Vor diesem Hintergrund seien insbesondere Handlungs- und Gestaltungskompetenz gefragt, „um die vor dem Hintergrund ethischer Erwägungen getroffenen Entscheidungen in berufspraktisches Handeln und Gestalten zu bringen“ (ebd., S. 13).

Von Interesse ist zudem, dass die als bedeutsam identifizierten Kompetenzen spezifischen Qualifikationsniveaus zugeordnet werden, sodass eine weitere Differenzierung erfolgt. So seien für Führungskräfte vor allem Bewertungs-, Gestaltungs-, Entscheidungs- und (interprofessionelle) Durchsetzungskompetenz von Bedeutung, während für Pflegekräfte in der direkten Patientenversorgung eher Informations-, Anwendungs- und Datenverarbeitungskompetenzen diskutiert würden (vgl. ebd., S. 10). Dies könne dazu führen, dass Kompetenzen, die auf eine Auseinandersetzung mit den Konsequenzen für das patientenbezogene Handeln sowie auf Prozesssteuerung oder Bewertung abzielen, eher höher qualifizierten Pflegekräften vorbehalten seien. Bislang gäbe es aber keine Hinweise, dass sich durch Digitalisierung die Zuständigkeiten von Pflegekräften so verändern, dass bestimmte Kompetenzen nicht mehr notwendig seien (vgl. ebd., S. 11). Vor allem die fallbezogene Bewertung von Pflegesituationen kann für alle Pflegekräfte als notwendige Kompetenz festgehalten werden, die auch durch einen vermehrten Einsatz von digitalen Technologien weiter bestehen bleibt.

Die Betrachtungen erlauben eine erste Orientierung hinsichtlich der durch digitalisierungsbezogene Veränderungen benötigten Kompetenzen. Sie verweisen aber auch auf offene Fragen, denen im Rahmen weiterer Forschungsarbeiten nachzugehen ist. Nach Einschätzung von Becka, Bräutigam & Evans (2020, S. 10) wäre demnach zu untersuchen,

„wie Pflegende sich digitale Technik im Arbeitsprozess aneignen, wie sie die eigene Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund einer digital bedingten Reorganisation von Arbeitsprozessen beurteilen und wie sich spezifische digitale Anwendungen auf Entscheidungshandeln und Entscheidungslegitimationen in der pflegerischen Handlungspraxis auswirken“ (ebd.).

Zudem variieren die Entwicklungen in Bezug auf die einzelnen beruflichen Tätigkeiten stark (z. B. ambulante Altenpflege vs. stationäre Akutversorgung im Krankenhaus), sodass diese Varianzen im Rahmen situationsspezifischer Betrachtungen berücksichtigt und näher analysiert werden müssen (vgl. Aepli, Angst, Iten u. a. 2017, S. 38). Dies verlangt differenzierte Betrachtungen in Bezug auf Einsatzfelder und genutzte Technologien, sodass kontextspezifische, an konkreten beruflichen Handlungsfeldern anknüpfende Aussagen bezüglich Technikeinsatz und Kompetenzanforderungen möglich werden (vgl. Bräutigam, Enste, Evans u. a. 2017; Hielscher, Kirchen-Peters & Sowinski 2015; Hielscher 2014).

Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen des Projektes HumanTec eine Pilotstudie in Form von zwei betrieblichen Einzelfallstudien in stationären Altenpflegeeinrichtungen durchgeführt, um anhand von zwei spezifischen Anwendungsfeldern digitaler Technologien die Veränderungen von Arbeit und daraus resultierende Kompetenzanforderungen näher zu untersuchen.

3.2.3 Betriebliche Einzelfallstudien in der stationären Altenpflege (Pilotstudie)³

3.2.3.1 Zielsetzung

Ziel der Pilotuntersuchung war es, einen ersten empirischen Zugang zum beruflichen Handeln von Pflegepersonal zu schaffen und erste Hinweise auf konkrete Veränderungen durch den Einsatz digitaler Technologien in Arbeitsprozessen des Pflegepersonals zu gewinnen. Es wurden zwei betriebliche Einzelfallstudien zum Einsatz von zwei unterschiedlichen digitalen Anwendungen in der stationären Altenpflege durchgeführt. Der jeweils untersuchte pflegerische Arbeitsprozess wurde dabei sowohl in Hinblick auf die mit diesen verbundenen beruflichen Tätigkeiten als auch in Hinblick auf die dazu benötigten Kompetenzen betrachtet.

3.2.3.2 Methodisches Vorgehen

Studiendesign

Zur Realisierung der Zielsetzungen wurden betriebliche Einzelfallstudien entsprechend eines qualitativen Forschungsparadigmas gewählt. Hierbei erfolgte eine Methodentriangulation, wodurch verschiedene Zugänge zum Forschungsgegenstand und damit zu verschiedenen Facetten und Perspektiven möglich werden, die durch eine einzelne Methode nicht erreicht werden könnten (vgl. Lamnek 2010, S. 272 ff.). Die

³ Auf die Pilotstudie wurde bereits im ZBW-Sonderheft *Professionalisierung der Gesundheitsberufe – Berufliche und hochschulische Bildung im Spiegel aktueller Forschung* (06/2022) eingegangen. Die hiesigen Ausführungen erfolgen unter einer anderen Akzentsetzung, weisen aber inhaltliche Parallelen zur benannten Publikation auf.

Kombination verschiedener Methoden erlaubte in der hiesigen Untersuchung einen breiten Zugang zu einem relativ neuen, komplexen Forschungsgebiet und gewährleistet gleichzeitig ein auf das spezifische Untersuchungsfeld angepasstes methodisches Vorgehen (vgl. Lamnek 2010).

Die Nutzung einer digitalen Technologie in einem pflegerischen Anwendungsfeld kennzeichnet einen komplexen Prozess mit unterschiedlichen Akteuren. Durch die Einzelfalluntersuchung wurde eine Betrachtung der jeweils spezifischen betrieblichen Situation sowie der damit verbundenen Ziele und Arbeitsabläufe ermöglicht. So konnten einerseits exemplarisch berufliche Handlungssituationen zum Einsatz digitaler Technologien in der Pflege konkretisiert und andererseits sich verändernde Arbeitsaufgaben und -prozesse identifiziert werden, die für die Gestaltung einer zukunftsgerichteten Berufsbildung von Relevanz sind.

Ein Fall bezog sich in diesem Kontext auf „einen bestimmten Arbeitsprozess, eine berufliche Aufgaben- oder Problemstellung“ (Becker & Spöttl 2015, S. 89). Dabei sollte er Merkmale aufweisen, die ihn als typisch bzw. besonders relevant für das verfolgte Untersuchungsziel ausweisen. In der vorliegenden Pilotuntersuchung wurden zwei betriebliche Einzelfälle untersucht, in denen ein Arbeitsprozess betrachtet wurde, in dem jeweils eine andere digitale Technologie zum Einsatz kam. So wurden exemplarisch zwei sich verändernde Arbeitsprozesse sowie die damit verbundenen Konsequenzen untersucht.

Das Forschungsdesign zur Untersuchung des jeweiligen betrieblichen Einzelfalles umfasste neben Literaturrecherchen zum Anwendungskontext der digitalen Technologie leitfadengestützte (Experten-)Interviews, teilnehmende Beobachtungen sowie Workshops mit dem Pflegepersonal (s. Tabelle 1; vgl. Flick, Kardoff, Keup u. a. 2012; Lamnek 2010).

Tabelle 1: Design der Fallstudien (entnommen aus: Kaufhold & Heinze 2022, S. 195)

Tab. 1 Design der Fallstudien		
Methode	Zugang	Fokus
leitfadengestütztes (Experten-)Interview	Leitungspersonal der Einrichtung	Betriebliche Kontextfaktoren, Leitungsperspektive
teilnehmende Beobachtung	Pflegepersonal der Einrichtung	Arbeitsprozess
Workshop	Pflegepersonal der Einrichtung	Arbeitsprozess, Perspektive des Pflegepersonals

Fallauswahl

Die Auswahl der in der Pilotuntersuchung betrachteten Fälle wurde von verschiedenen Herausforderungen begleitet. So war es ein Ziel, innovative Anwendungen zu identifizieren, die bereits kontinuierlich in der Praxis genutzt werden, die sich beobachten lassen und die auch in Zukunft von Relevanz sein werden. Als herausfordernd erwies sich dabei, Einrichtungen zu identifizieren, die eine solche Technologie bereits

in ihre Arbeitsprozesse integriert haben und der Beteiligung an einer Fallstudie einwilligten.

Der hiesige Auswahlprozess orientierte sich dementsprechend an Anwendungsfeldern digitaler Technologien, denen eine zukünftige Relevanz zugeschrieben wird (vgl. Merda, Schmidt & Kähler 2017; ter Jung & Bleyer 2017) und die gleichzeitig von den Expert:innen des Projektnetzwerkes als zukunftsrelevant eingeschätzt wurden. Ausgewählt wurden zwei Anwendungsfelder aus der stationären Altenpflege: die Nutzung von Televisiten zur Wundbegutachtung sowie die Nutzung einer mobilen elektronischen Pflegedokumentation im Kontext von Vitalwertkontrollen.

Durchführung der Untersuchung

Die betrieblichen Einzelfallstudien wurden im Zeitraum von Oktober 2018 bis Juni 2019 im Anschluss an erste Literaturrecherchen zum Anwendungskontext durchgeführt. Sie starteten jeweils mit einem (Experten-)Interview mit den zuständigen Leitungskräften der stationären Pflegeeinrichtung, das erzählgenerierende Impulsfragen zur Technologienutzung in der Einrichtung enthielt. Die Interviews wurden von zwei Mitarbeiter:innen des Projektes in den Räumlichkeiten der beteiligten Einrichtungen durchgeführt und umfassten 60 bis 90 Minuten.

Die etwa 60-minütigen teilnehmenden Beobachtungen konzentrierten sich auf die Umsetzung eines durch digitale Technologien unterstützten Arbeitsprozesses⁴ durch eine Pflegefachkraft. Diese beschrieb dabei ihr Handeln und sofern es die Situation zuließ, wurden Nachfragen zur beobachteten Handlungssituation an die Pflegefachkraft gestellt. Die Handlungsschritte, die verwendeten Arbeitsmittel und -methoden sowie Interaktionsprozesse zwischen den beteiligten Personen wurden in einem Beobachtungsprotokoll festgehalten. Im Anschluss wurde in den beteiligten Einrichtungen mit einigen Pflegekräften (4 bzw. 7), die den beobachteten Arbeitsprozess umsetzen, ein ca. 4-stündiger Workshop durchgeführt. Dieser ermöglichte den Beteiligten eine intensive Auseinandersetzung mit ihrem Arbeitsprozess, indem sie dessen idealtypischen Verlauf zunächst in einer Kleingruppe und im Anschluss in der Gesamtgruppe beschrieben. Dabei nahmen sie in den Beschreibungen auch Bezug auf Veränderungen der Arbeitsprozesse, die durch die Nutzung der digitalen Technologien entstanden.

Auswertungsplan

Die fallbezogene Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) im Team und unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven. Dabei wurden die Transkripte der Interviews und Workshops, die Beobachtungsprotokolle sowie die Ergebnisse aus den Gruppenarbeiten im Rahmen der Workshops berücksichtigt. Die Auswertung erfolgte anhand von drei deduktiv festgelegten Auswertungskategorien.

4 Der beobachtete Arbeitsprozess umfasste sowohl Vorbereitung, Durchführung als auch Nachbereitung.

Tabelle 2: Auswertungskategorien betriebliche Einzelfallstudien

Auswertungskategorie	Kriterien
erste Kategorie betrieblicher und anwendungsbezogener Kontext	• Anwendungskontext • Einsatz der digitalen Technologie
zweite Kategorie Arbeitsprozess	• Akteure und Rahmenbedingungen • Ablauf • Veränderungen in Bezug auf den betrachteten Arbeitsprozess
dritte Kategorie Konsequenzen für die pflegerische Arbeit	• Konsequenzen des Technikeinsatzes für Arbeitsprozesse • Rolle und Kompetenzen der Pflegekräfte

Neben der kategorienbezogenen Auswertung wurde für die betrachteten betrieblichen Einzelfälle jeweils eine kontextbezogene Fallbeschreibung erstellt, die den jeweiligen Versorgungskontext (z. B. stationäre Altenpflege), die eingesetzte digitale Technologie (z. B. Televisite) sowie den Anwendungsbereich der Technologie (z. B. Wundbegutachtung) erfasst.

3.2.3.3 Ausgewählte Erkenntnisse aus den betrieblichen Einzelfallstudien

Die Ergebnisdarstellung der betrieblichen Einzelfallstudien aus der stationären Altenpflege (siehe Tabelle 3) konzentriert sich in diesem Beitrag auf eine vergleichende Darstellung und die daraus ableitbaren zentralen Erkenntnisse. Eine fallbezogene Darstellung der Ergebnisse ist in Kaufhold und Heinze (2022) publiziert.

Tabelle 3: Beschreibung der betrieblichen Einzelfälle aus der stationären Altenpflege (vgl. Kaufhold & Heinze 2022, 198 u. 200)

Televisite im Kontext der (ärztlichen) Wundbegutachtung (Fallstudie 1)	Mobile elektronische Pflegedokumentation (Fallstudie 2)
In einer stationären Altenpflegeeinrichtung wird das Verfahren der Televisite zur ärztlichen Visite bei der Wundversorgung der Bewohner:innen genutzt. In dieser holt der behandelnde (Fach-)Arzt/die behandelnde (Fach-)Ärztin über die Pflegefachkräfte per Videotelefonat Informationen über den Zustand und den Heilungsprozess der Wunde ein und legt ggf. Änderungen in der Wundtherapie fest. Die hierfür in der Einrichtung verwendete Technik besteht aus einem Endgerät (Tablet oder Laptop) und einer Handkamera, die an das Endgerät angeschlossen wird. Eingeführt wurde die Televisite in der Altenpflegeeinrichtung im Rahmen eines Pilotprojektes ca. zweieinhalb Jahre vor Durchführung der Einzelfallstudie. Das beteiligte Pflegepersonal hatte demnach bereits weitreichendere Erfahrungen bezüglich der Nutzung.	Die mobile Pflegedokumentation mittels Tablets in einer stationären Altenpflegeeinrichtung ermöglicht eine ortsflexible Dokumentation sowie einen ortsflexiblen Zugriff auf ermittelte Daten und wird im Rahmen der zweiten betrieblichen Einzelfallstudie betrachtet. Die Tablets werden im Rahmen der Pflegedokumentation für verschiedene Kontexte und Tätigkeiten eingesetzt, wie beispielsweise die Vitalwertkontrolle, die Begleitung von Arztvisiten, die Durchführung der Strukturierten Informationssammlung (SIS) oder die Umsetzung von Pflegeberichtseinträgen. Im Rahmen der hiesigen Betrachtungen steht die Vitalwertkontrolle via Tablets, die die Dokumentation ermittelter Vitalwerte sowie das Feststellen kritischer Wertverläufe umfasst, im Fokus. Zum Zeitpunkt der Durchführung befand sich die Nutzung der mobilen Pflegedokumentation via Tablets noch im Einführungsstadium, sodass sich das beteiligte Pflegepersonal bezüglich der Techniknutzung noch in einer Gewöhnungs- und Lernphase befand.

In Bezug auf die *Arbeitsprozesse* zeigte sich, dass im Rahmen der Televisite ein neuer Arbeitsprozess entsteht, der für das Pflegepersonal mit neuen Abläufen und Aufgaben verbunden ist. Der Einsatz von Tablets zur mobilen Pflegedokumentation ist hingegen eher als Erweiterung und Optimierung des bestehenden Prozesses zu betrachten. Deutlich wurde die unterschiedliche Verbreitung der betrachteten Prozesse im beruflichen Handeln des Pflegepersonals. So stellt die Televisite eher eine spezifische Anwendungssituation dar, die bislang nur von wenigen Pflegefachkräften⁵ bewältigt werden muss, wohingegen der Tablet-Einsatz auch in Routinesituationen erfolgt, die vom gesamten Pflegepersonal zu bewältigen sind.

Hinsichtlich des *Arbeitsaufwandes* ist erkennbar, dass die Nutzung der Televisite mit einer Entlastung für die Pflegefachkräfte einhergeht. Diese betrifft nicht nur zeitliche Aspekte, sondern insbesondere emotionale Belastungen, die durch die Vermeidung von schwierigen Situationen für die zu Pflegenden reduziert werden können⁶. Für die mobile Pflegedokumentation kann dies aufgrund des Umsetzungsstadiums in der betrachteten Einrichtung noch nicht abschließend festgehalten werden. Aber auch hier wurden Entlastungspotenziale sichtbar (z. B. Fehlervermeidung durch direkte Dokumentation), die in der beobachteten Einführungsphase allerdings noch durch die Herausforderung der Umgewöhnung und technische Schwierigkeiten überschattet werden.

Mit Blick auf sich *verändernde Rollen* im Kontext der Arbeitsorganisation lässt sich für den Fall der Televisite festhalten, dass Pflegefachkräfte durch die Übernahme von neuen Aufgaben und die direkte Zusammenarbeit mit einem Arzt/einer Ärztin eine stärkere Mitverantwortung für die Wundversorgung übernehmen. Diese Veränderung wurde durch die beteiligten Pflegefachkräfte als Steigerung ihres Kompetenzerlebens wahrgenommen. Eine vergleichbare Veränderung lässt sich für den Prozess des Tablet-Einsatzes zur Pflegedokumentation nicht ausmachen.

Hinsichtlich der *erforderlichen Kompetenzen* durch den Einsatz digitaler Technologien zeigte sich in beiden Fallbeispielen, dass jeweils die Anwendungskompetenz von Bedeutung ist. Darüber hinaus ist für beide Fälle, die auf der Ebene der direkten Arbeit mit zu Pflegenden zu verorten sind, die Interaktionsarbeit als bedeutsam herauszustellen. So ist es für die Akzeptanz der veränderten Vorgehensweise erforderlich, den zu Pflegenden die Nutzung der digitalen Technologien sowie die damit verbundenen Prozesse zu verdeutlichen. Dies verlangt von den Pflegekräften Kompetenzen hinsichtlich der Vermittlung der Techniknutzung in der pflegerischen Interaktion. Darüber hinaus sind in beiden Handlungsfeldern personenbezogene, situationsspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen, die ggf. Anpassungen im geplanten Vorgehen nach sich ziehen.

Im Rahmen der Televisite erfolgte zudem eine *interprofessionelle Zusammenarbeit* von verschiedenen Berufsgruppen, welche besondere Anforderungen an soziale und

5 Der Begriff Pflegepersonal umfasst alle in der Pflege tätigen Personen, unabhängig vom Ausbildungsstand. Eine zentrale Differenzierung ist die in Pflegefachkräfte (Personen mit 3-jähriger Ausbildung) und Pflegehilfskräfte (mit keiner oder einer Helferausbildung). Der Prozess der Televisite darf nur von Pflegefachkräften übernommen werden.

6 Demente Bewohner:innen müssen nicht zum Arzt/zur Ärztin transferiert und so aus ihrem gewohnten Alltagsumfeld herausgerissen werden.

kommunikative Kompetenzen stellt. Durch die unterschiedlichen Wirkungsstätten der beteiligten Akteure entfallen direkte bzw. nonverbale Kommunikationsmöglichkeiten, woraus besondere Anforderungen hinsichtlich der sozialen und kommunikativen Kompetenzen resultieren. Für den Prozess der Televisite wurden für die beteiligten Pflegefachkräfte zudem weitergehende fachliche Kompetenzen im Bereich der Wundversorgung als sinnvoll erachtet, da diese nun verantwortlich in den Versorgungsprozess eingebunden sind. Damit kann die Digitalisierung in diesem Fall auch als Treiber von Weiterbildung in anderen Themenbereichen angesehen werden. Inwiefern dies auch in anderen digitalisierungsbezogenen Kontexten gilt, wäre weiter zu untersuchen.

Für den *Implementierungsprozess* der jeweiligen digitalen Technologien wurden in den Einrichtungen unterschiedliche Wege gewählt. Bei der Einführung der Televisite kam das Multiplikatorenprinzip zur Anwendung, in dem eine projektverantwortliche Pflegefachkraft durch den Technikanbieter eine Einweisung erhielt und die erlangten Fähigkeiten und Fertigkeiten an die beteiligten Pflegefachkräfte weitergab. Dies erfolgte z. T. durch eine „Eins-zu-eins-Betreuung“ während des Arbeitsprozesses. Im Fall der mobilen Pflegedokumentation via Tablet, von der das gesamte Pflegepersonal betroffen ist, wurde in einer Einführungsveranstaltung die zur Anwendung kommende App vorgestellt. Für die Einführung in den Arbeitsalltag wurde eine mehrwöchige Testphase angelegt, in der die Personen sich weitgehend selbstständig an die Techniknutzung gewöhnen sollten. Die Betrachtungen zeigen, dass das Personal die Nutzung der App in Teilen als herausfordernder empfand, als von der Leitung zuvor eingeschätzt wurde, und sich eine intensivere Einführung im Arbeitskontext gewünscht hätte. An dieser Stelle verdeutlichen die Beispiele, dass Maßnahmen zur Implementierung digitaler Technologien dann gute Aussichten zu haben scheinen, wenn sie möglichst nah an der tatsächlichen Nutzung – also im Arbeitsprozess selbst – erfolgen.

Die Betrachtung der beiden betrieblichen Einzelfallstudien veranschaulicht die Spannweite der durch digitalisierungsbedingte Entwicklungen möglichen Veränderungspotenziale auf Arbeitsprozessebene. In Hinblick auf die Kompetenzen werden in beiden Fällen ähnliche Kompetenzbereiche angesprochen, wobei jedoch der erforderliche Ausprägungsgrad der Kompetenzen, in Abhängigkeit der Komplexität der beruflichen Handlungssituation, variieren kann (z. B. Gegenstandsbezug im Bereich Technikvermittlung, Anforderungen an kommunikative Kompetenzen). Für die Implementierung der digitalen Technologien in die bestehenden Arbeitsprozesse scheint eine möglichst arbeitsplatznahe und über einen längeren Zeitraum bestehende Begleitung der Beschäftigten empfehlenswert.

3.2.3.4 Limitationen des Vorgehens

Der explorative fallbezogene Ansatz ermöglichte den Zugang zu einem bislang wenig beachteten Forschungsfeld. Die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse erlauben allerdings nur einen Einblick in einen Ausschnitt des beruflichen Handelns des Pflegepersonals. Die in Hinblick auf ein bestimmtes Setting gewonnenen Erkenntnisse sind nicht per se auf die Nutzung anderer digitaler Technologien übertragbar. Vielmehr

unterstreichen die Unterschiedlichkeit der betrachteten Fälle sowie die damit jeweils einhergehenden Konsequenzen die Notwendigkeit derartiger Betrachtungen für die Identifikation von Kompetenzanforderungen an das Pflegepersonal. Aufgrund ihrer Singularität und der damit verbundenen Limitationen verweisen die Fallstudien auch auf die notwendige Ausweitung solcher Betrachtungen, z. B. auf andere Anwendungsorte, wie Krankenhäuser oder ambulante Pflegedienste, oder weitere Technologieanwendungen.

3.2.4 Implikationen für Studienangebote an betriebliches Bildungspersonal

Die Betrachtung digitalisierungsbedingter Entwicklungen in der Pflege sowie die damit verbundenen Herausforderungen und Möglichkeiten für die Gestaltung der unterschiedlichen Arbeitsprozesse (z. B. Administration und Verwaltung vs. indirekte und direkte Pflegearbeit), und die damit einhergehenden Anforderungen an die Kompetenzen der Beschäftigten sind im Rahmen der beruflichen Bildung entsprechend zu berücksichtigen. Aufgrund der vielfältigen Veränderungen, die die Arbeitsprozesse und Kompetenzanforderungen der Beschäftigten tangieren, kann die Gestaltung der beruflichen Bildung hinsichtlich der sich stellenden Anpassungserfordernisse als eine zentrale Gelingensbedingung für den Erfolg des digitalen Wandels betrachtet werden. Die Ausgestaltung betrieblicher Bildungsarbeit im Zuge digitaler Transformation erfordert somit auch die Auseinandersetzung betrieblichen Bildungspersonals mit branchen- und berufsbezogenen digitalisierungsbedingten Entwicklungen sowie den damit verbundenen beruflichen Handlungsmöglichkeiten. Insbesondere die Fähigkeit zur Identifikation, Erfassung und Einschätzung berufsfeldspezifischer Entwicklungen und Diskurse ist Voraussetzung für die Gestaltung einer adäquaten zukunftsgerichteten Berufsbildung. Gleichzeitig wird damit die Notwendigkeit der stetigen fach- bzw. berufsfeldbezogenen Weiterentwicklung betrieblichen Bildungspersonals unterstrichen.

Im Folgenden wird der Blick auf Qualifizierungs- und Professionalisierungsbedarfe betrieblichen Bildungspersonals gelenkt und aufgezeigt, welche Implikationen sich aus den bisherigen Erkenntnissen für eine adäquate Gestaltung berufsbegleitender Studienangebote für diese Zielgruppe ableiten lassen.

Zunächst kann festgehalten werden, dass die Auseinandersetzung mit berufsfeldbezogenen Entwicklungen und Diskursen zum Gegenstandsbereich von Bildungsangeboten zur Qualifizierung und Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals zu zählen ist. Sie ist für betriebliches Bildungspersonal eine wichtige Grundlage für das Identifizieren aktueller und zukünftiger Bildungsbedarfe sowie für die curriculare Ausgestaltung künftiger Konzepte der Aus- und Weiterbildung. So verweisen die Diskurse für die Pflege beispielsweise auf eine notwendige Erweiterung der Fachkompetenz um digitalisierungsbezogene Aspekte. Dies betrifft u. a. die sachgerechte Nutzung digitaler Technologien, Aufgaben zur Vermittlung der Techniknutzung im Rahmen der Interaktionsarbeit mit zu Pflegenden und/oder Angehörigen, die kritische Einschätzung und Reflexion des Technikeinsatzes unter Berücksichtigung rechtlicher, ökonomischer und ethischer Aspekte sowie die im Zuge der Digitalisierung entstehen-

den Beratungsprozesse hinsichtlich des Einsatzes digitaler Technologien als neue Aspekte fachlicher Kompetenz. Darüber hinaus ist aufgrund der sich erweiternden Kommunikationserfordernisse und -möglichkeiten mit verschiedenen Akteursgruppen auch die Herausbildung kommunikativer Kompetenzen im Kontext von Digitalisierungsprozessen neu zu justieren (vgl. Kaufhold & Heinze 2022).

Die typische Doppelfunktion betrieblichen Bildungspersonals, welches sowohl fachlich (z. B. digitalisierungsbedingte Entwicklungen) als auch pädagogisch (vgl. Gestaltung betrieblicher Lehr-/Lernarrangements) agiert, wird am hiesigen Beispiel der branchenbezogenen Betrachtungen zur Digitalisierung besonders deutlich und bestätigt das Ansinnen, auch die fachliche Weiterentwicklung des betrieblichen Bildungspersonals mitzudenken.

Vor diesem Hintergrund erweisen sich die Erkenntnisse aus den dargestellten Fallstudien als bedeutsam. Sie bieten einerseits gute Anknüpfungspunkte für die berufsfeldbezogene Auseinandersetzung des betrieblichen Bildungspersonals und können andererseits für die Gestaltung praxisorientierter Lehr-/Lernprozesse im Rahmen fallbasierten Lernens zur Reflexion herangezogen werden.

In Bezug auf die Implementierung digitaler Technologien in bestehende Arbeitsprozesse, die auch dem Aufgabenbereich des betrieblichen Bildungspersonals zugeordnet werden kann, erweist sich aufgrund der herausgestellten Erkenntnisse das Lernen im Arbeitsprozess selbst bzw. daran orientiertes Lernen als eine geeignete Strategie. Vor diesem Hintergrund wären Aspekte arbeitsbezogenen Lernens sowie in diesem Kontext entstehende neuere Ansätze, wie beispielsweise das agile Lernen (vgl. Korge, Höhne, Bauer u. a. 2020), bei dem eine konsequente inhaltliche Verknüpfung mit Arbeitsprozessen sowie die Nutzung der Arbeits- als Lernaufgaben verfolgt wird, wichtige thematische Aspekte für die weitere Qualifizierung und Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals.

Für die Entwicklung von Studienangeboten lassen sich angesichts der zunehmenden Digitalisierung im Gesundheitsbereich sowie auf Basis der bisherigen Erkenntnisse vor allem drei relevante thematische Bereiche festhalten:

- Perspektiven auf digitalisierungsbezogene Entwicklungen in der Gesellschaft und im Gesundheitswesen (Makroebene)
- Stand der Digitalisierung in Einrichtungen des Gesundheitswesens sowie damit verbundene Konsequenzen für Arbeit und Beschäftigung (Mesoebene)
- adressatengerechte Gestaltung von Arbeit und Bildung im Gesundheitswesen (Mikroebene)

Diese Aspekte bilden wichtige Anhaltspunkte, wenn es um die curriculare Gestaltung des angestrebten Studienangebots geht und sind entsprechend zu berücksichtigen.

3.2.5 Ausblick

Die Betrachtungen sowie die Ergebnisse der Pilotstudie verdeutlichen, dass bezüglich der digitalisierungsbezogenen berufsfeldspezifischen Entwicklungen weitere Forschungsarbeiten notwendig sind. Mit Blick auf Veränderungen von Arbeitsprozessen

und digitalisierungsbezogenen Kompetenzanforderungen an Beschäftigte wäre eine weitere Fokussierung der Betrachtungen auf den Einsatz konkreter Technologien in klar definierten Anwendungssituationen und somit eine Erweiterung der betrieblichen Einzelfallstudien wünschenswert.

Für eine gelingende Gestaltung des Einsatzes digitaler Technologien in der Pflege wurde deutlich, dass hierfür auch die Qualifizierung der Beschäftigten im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildung in den Blick genommen werden muss. Eine zentrale Voraussetzung dafür ist zunächst eine entsprechende Qualifizierung und Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals, in der auch die Auseinandersetzung mit Digitalisierung und digitaler Transformation im Berufsfeld aufgegriffen wird. Bisherige Konzeptualisierungen für die Qualifizierung von Bildungspersonal lassen diese Aspekte weitestgehend unberücksichtigt und zielen stark auf medienpädagogische Aspekte ab (vgl. Wittmann & Weyland 2020, S. 275). Eine adäquate Begleitung der Beschäftigten im digitalen Transformationsprozess und die Initiierung erforderlicher Anpassungen in der Gestaltung von Aus-, Fort- und Weiterbildung sind jedoch nur über eine adäquate Qualifizierung des Bildungspersonals zu erreichen. Ohne diese können die erforderlichen Veränderungsprozesse nicht oder nur rudimentär angegangen werden.

Inwieweit die Prozesse der digitalen Transformation erfolgreich sind, hängt auch davon ab, wie es der Berufsbildung gelingt, zielgerichtete und zukunftsfähige Lösungen zu entwickeln. Neben der Qualifizierung des Bildungspersonals bedarf es einer Stärkung des betrieblichen und gesamtgesellschaftlichen Bewusstseins in Bezug auf die Bedeutung und Rolle der Berufsbildung, die mit ausreichenden Handlungsspielräumen für die Akteure sowie der Wertschätzung deren Arbeit einhergeht. Diesbezüglich sind insbesondere im Gesundheitsbereich weitere Anstrengungen erforderlich, da hier die Bedingungen betrieblicher Bildungsarbeit höchst different und häufig für die Akteure in Hinblick auf Anerkennung, Entlohnung und zeitliche Ressourcen nicht zufriedenstellend geregelt sind.

Literatur

- Aeppli, M., Angst, V., Iten, R., Kaiser, H., Lüthi, I. & Schweri, J. (2017). *Die Entwicklung der Kompetenzanforderungen auf dem Arbeitsmarkt im Zuge der Digitalisierung: Mit einer deutsch- und französischsprachigen Zusammenfassung. Schlussbericht (SECO Publikation Arbeitsmarktpolitik Nr. 47)*. Zollikofen/Zürich.
- Arnold, R., Lipsmeier, A. & Rohs, M. (Hg.) (2018). *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 1–25. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6>
- Becka, D., Evans, M. & Hilbert, J. (2017). *Digitalisierung in der sozialen Dienstleistungsarbeit: Stand, Perspektiven, Herausforderungen, Gestaltungsansätze*. FGW-Studie Digitalisierung von Arbeit 05. Düsseldorf. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-68362-6>
- Becker, M. & Spöttl, G. (2015). *Berufswissenschaftliche Forschung: Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis*. Frankfurt Main: Peter Lang GmbH. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05511-5>

- Bendig, T., Bleses, P., Breuer, J., Buhr, R., Egbert, N., Hastedt, I., Hübner, U. H., Koubek, J., Krupka, D., Lutze, M., Müller, L. S., Regitz, C., Rutha, M., Schnellhammer, M., Schubert, M., Schwarze, B., Weißbach, R. & Welskop-Deffaa, E. M. (2017). *Leitlinien Pflege 4.0: Handlungsempfehlungen für die Entwicklung und den Erwerb digitaler Kompetenzen in Pflegeberufen des Beirats IT-Weiterbildung der Gesellschaft für Informatik e.V. in Zusammenarbeit mit Partnerinnen und Partnern aus Pflegepraxis, Verbänden und Wissenschaft*. Berlin: Gesellschaft für Informatik e. V. (Hg.). Verfügbar unter https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Aktuelles/Aktionen/Pflege_4.0/GI_Leitlinien_Digitale_Kompetenzen_in_der_Pflege_2017-06-09_web.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Bräutigam, C., Enste, P., Evans, M., Hilbert, J., Merkel, S. & Öz, F. (2017). *Digitalisierung im Krankenhaus: Mehr Technik – bessere Arbeit?* Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales & Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2019). *Nationale Weiterbildungsstrategie*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nws_strategiepapier_barrierefrei_de.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Zugriff am: 04.07.2023).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2015). *Technik zum Menschen bringen. Forschungsprogramm zur Mensch-Technik-Interaktion*. Verfügbar unter <https://www.interaktive-technologien.de/dateien/service/forschungsprogramm-technik-zum-menschen-bringen-barrierefrei.pdf> (Zugriff am: 04.07.2023).
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Daum, M. (2017). *Digitalisierung und Technisierung der Pflege in Deutschland: Aktuelle Trends und ihre Folgewirkung auf Arbeitsorganisation, Beschäftigung und Qualifizierung*. Hamburg: DAA-Stiftung Bildung und Beruf.
- Daum, M. & Zanker, C. (2021). *Qualifizierung in der digitalisierten Arbeitswelt. Status quo und Perspektiven politischer Gestaltung*. Hg. v. INPUT Consulting gGmbH. Stuttgart.
- Daum, M. & Kolb, J. (2022). *Die Digitalisierung der Pflege in Deutschland. Status quo, digitale Transformation und Auswirkungen auf Arbeit, Beschäftigte und Qualifizierung*. Hg. v. DAA-Stiftung Bildung und Beruf. Hamburg.
- Dengler, K. & Matthes, B. (2015). *Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt: Substituierbarkeitspotenziale von Berufen in Deutschland*. Nürnberg: IAB Forschungsbericht Nr. 11. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Dengler, K. & Matthes, B. (2018). *Substituierbarkeitspotenziale von Berufen. Wenige Berufsbilder halten mit der Digitalisierung Schritt*. IAB-Kurzbericht 4/2018. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Deutscher Ethikrat (2020). *Robotik für gute Pflege: Stellungnahme*. Berlin: Deutscher Ethikrat.
- Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e. V. (Hg.) (2018). *Pflege-Thermometer 2018. Eine bundesweite Befragung von Leitungskräften zur Situation der Pflege und Patientenversorgung in der teil-/vollstationären Pflege*. Köln: DIP.

- Dockweiler, C. (2016). Akzeptanz in der Telemedizin. In F. Fischer & A. Krämer (Hg.), *eHealth in Deutschland. Anforderungen und Potenziale innovativer Versorgungsstrukturen*. Berlin, Heidelberg: Springer Vieweg. S. 257–271. https://doi.org/10.1007/978-3-662-49504-9_13
- Fischer, F. & Krämer, A. (Hg.) (2016). *eHealth in Deutschland. Anforderungen und Potenziale innovativer Versorgungsstrukturen*. Berlin, Heidelberg: Springer Vieweg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-49504-9>
- Flick, U., Kardoff, E. v., Keupp, H., Rosenstiel, L. v. & Wolff, S. (Hg.) (2012). *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz.
- Friemer, A. (2020). Digitale Technik droht? Bedroht? Wirklich nur? Kompetenzentwicklung in Veränderungsprojekten. In P. Bleses, B., Busse & A., Friemer (Hg.), *Digitalisierung der Arbeit in der Langzeitpflege als Veränderungsprojekt*. Berlin, Heidelberg: Springer Vieweg. S. 135–150. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60874-6_9
- Friese, M. (Hg.) (2021). *Care Work 4.0. Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004710w>
- Fuchs-Frohnhofer, P., Blume, A., Ciesinger, K. G., Gessenich, H., Hülsken-Giesler, M., Isfort, M., Jungtäubl, M., Kocks, A., Patz, M. & Weihrich, M. (2018). *Memorandum „Arbeit und Technik 4.0 in der professionellen Pflege“*. Würselen: MA&T Sell & Partner GmbH.
- Glock, G., Priesack, K., Wenk, A., Strach, H., Krabel, S. & Bovenschulte, M. (2018). *Qualität der Arbeit, Beschäftigung und Beschäftigungsfähigkeit im Wechselspiel von Technologie, Organisation und Qualifikation*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Institut für Innovation und Technik -iit-. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-60846-3>
- Haring, R. (2019). *Gesundheit Digital: Perspektiven Zur Digitalisierung Im Gesundheitswesen*. Berlin, Heidelberg: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57611-3>
- Hielscher, V. (2014). *Technikeinsatz und Arbeit in der Altenpflege: Ergebnisse einer internationalen Literaturrecherche*. Saarbrücken: Institut für Sozialforschung und Sozialwirtschaft (iso) e. V.
- Hielscher, V., Kirchen-Peters, S. & Sowinski, C. (2015). Technologisierung der Pflegearbeit? Wissenschaftlicher Diskurs und Praxisentwicklungen in der stationären und ambulanten Langzeitpflege. *Pflege und Gesellschaft*, 20 (1), S. 5–19. <https://doi.org/10.1515/arbeits-2016-0022>
- Hielscher, V., Nock, L. & Kirchen-Peters, S. (2016). Technikvermittlung als Anforderung in der Dienstleistungsinteraktion: Empirische Befunde zum Technikeinsatz in der Altenpflege. *Arbeit*, 25 (1–2), S. 3–19. <https://doi.org/10.1515/arbeits-2016-0022>
- Hülsken-Giesler, M. (2010). Technikkompetenz in der Pflege – Anforderungen im Kontext der Etablierung Neuer Technologien in der Gesundheitsversorgung. *Pflege und Gesellschaft*, 15(4), S. 330–352.

- Kaufhold, M. & Heinze, J. (2022). Zum Einsatz digitaler Technologien. Veränderungen beruflicher Aufgaben des Pflegepersonals. In U. Weyland, & K. Reiber (Hg.), *Professionalisierung der Gesundheitsberufe. Berufliche und hochschulische Bildung im Spiegel aktueller Forschung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 33*. S. 183–211.
- Kehl, C. (2018). *Robotik und assistive Neurotechnologien in der Pflege – gesellschaftliche Herausforderungen: Vertiefung des Projekts „Mensch-Machine-Entgrenzungen“*. TAB-Arbeitsbericht Nr. 177. Berlin: Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag (TAB).
- Klaes, L., Köhler, T., Rommel, A., Schüler, G. & Schröder, H. (2011). *Zukünftige Qualifikationserfordernisse bei beruflichen Tätigkeiten auf mittlerer Qualifikationsebene im Bereich Public Private Health*. Bonn: Infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH (Infas) & Wissenschaftliches Institut der Ärzte Deutschlands (WIAD) gem. e. V. (Hg.).
- Klein, B., Gaugisch, P. & Stopper, K. (2008). *„Pflege 2015“: Neue Arbeitsanforderungen und zukünftige Qualifizierungsbedarfe*. Stuttgart: Fraunhofer Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation IAO (Hg.).
- Korge, G., Höhne, B., Bauer, A. & Longmuß, J. (2020). Agiles Lernen im Unternehmen: Prinzipien, Ablauf, Rollen, Instrumente. In J. Longmuß, G. Korge, A. Bauer & B. Höhne (Hg.), *Agiles Lernen im Unternehmen*. Berlin, Heidelberg: Springer Vieweg. S. 9–19. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62013-7_2
- Korge, G., Longmuß, J., Höhne, B. & Bauer, A. (2020). Der Ansatz Agiles Lernen im Unternehmen. In J. Longmuß, G., Korge, A. Bauer & B. Höhne (Hg.), *Agiles Lernen im Unternehmen*. Berlin, Heidelberg: Springer Vieweg. S. 3–7. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62013-7_1
- Koschel, W., Weyland, U. & Kaufhold, M. (2021). Digitalisierung in den Gesundheitsberufen – agiles Lernen im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit. In M. Friese (Hg.), *Care Work 4.0. Digitalisierung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen*. Bielefeld: W. Bertelsmann (wbv). S. 73–88. <https://doi.org/10.3278/6004710w>
- Kruppe, T., Leber, U., Matthes, B., Dengler, K., Dietrich, H., Janitz, H., Janssen, S., Jaschke, P., Jost, O., Kosyakova, Y., Lehmer, F., Lietzmann, T., Osiander, C., Schreyer, F., Seibert, H., Wiethölter, D., Wolf, K. & Zika, G. (2019). *Digitalisierung: Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung in Deutschland*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Kuhlmey, A., Blüher, S., Nordheim, J. & Zöllick, J. (2019). *Technik in der Pflege – Einstellungen von professionell Pflegenden zu Chancen und Risiken neuer Technologien und technischer Assistenzsysteme: Abschlussbericht für das Zentrum für Qualität in der Pflege (ZQP)*. Berlin.
- Kuhn, S., Ammann, D., Cichon, I., Ehlers, J., Guttormsen, S., Hülsken-Giesler, M., Kaap-Fröhlich, S., Kickbusch, I., Pelikan, J., Reiber, K., Ritschl, H. & Wilbacher, I. (2019). *Careum working paper 8 – long version: Wie revolutioniert die digitale Transformation die Bildung der Berufe im Gesundheitswesen?* Zürich: Careum.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Lauterbach, M. & Hörner, K. (2019). Erfolgsfaktoren in der Digitalisierung der Gesundheitsversorgung. In R. Haring (Hg.), *Gesundheit digital. Perspektiven zu Digitalisierung im Gesundheitswesen*. Berlin Heidelberg: Springer Natur. S. 123–142. https://doi.org/10.1007/978-3-662-57611-3_8
- Longmuß, J., Korge, G., Bauer, A. & Höhne, B. (Hg.) (2021). *Agiles Lernen im Unternehmen*. Berlin Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62013-7>
- Lutze, M., Trauzettel, F., A. Busch-Heinzmann & M. Bovenschulte (2021). *Potentiale einer Pflege 4.0. Wie innovative Technologien Entlastung schaffen und die Arbeitszufriedenheit von Pflegefachpersonen in der Langzeitpflege verändern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2021037>
- Manzeschke, A. (2014). Altersgerechte Assistenzsysteme: Ethische Herausforderungen technologischen Wandels. *Informationsdienst Altersfragen*, 43 (3), S. 10–18.
- Manzeschke, A., Weber, K., Rother, E. & Fangerau, H. (2013). *Ethische Fragen im Bereich Altersgerechter Assistenzsysteme. Ergebnisse der Studie*. Berlin: VDI/VDE Innovation + Technik.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Pädagogik. Beltz.
- Merda, M., Schmidt, K. & Kähler, B. (2017). *Pflege 4.0 – Einsatz moderner Technologien aus der Sicht professionell Pflegenden: Forschungsbericht*. Hamburg: Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (BGW).
- Reichel, K. & Reichel, R. (2019). Digitale Kompetenzen für die Pflege 4.0. Warum IT-Schulungen zu kurz greifen. *EthikJournal*, 1 (5).
- Remmers, H. (2016). *Ethische Implikationen der Nutzung altersgerechter technischer Assistenzsysteme: Expertise zum Siebten Altenbericht der Bundesregierung*. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen.
- Rohs, M. & Seufert, S. (2018). Berufliche Medienkompetenz. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 1–25. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0_29-1
- Roland Berger GmbH, Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e. V. & Philosophisch-Theologische Hochschule Vallendar (Hg.) (2017). *ePflege: Informations- und Kommunikationstechnologie für die Pflege. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit*. Berlin, Vallendar, Köln.
- Schlauch, A. & Spellerberg, A. (2016). Ethische, rechtliche und soziale Aspekte der Mensch-Technik-Interaktion in der Altenpflege am Beispiel der ambienten Vitaldatenerhebung. In VDE e. V. (Hg.), *Zukunft Lebensräume, Gesundheit, Selbstständigkeit und Komfort im demografischen Wandel*. Berlin, Offenbach: VDE Verlag GmbH.
- Schüler, G., Klaes, L., Rommel, A., Schröder, H. & Köhler, T. (2013). Zukünftiger Qualifikationsbedarf in der Pflege: Ergebnisse und Konsequenzen aus dem BMBF-Forschungsnetz FreQueNz. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz*, 56 (8), S. 1135–1144. <https://doi.org/10.1007/s00103-013-1754-x>
- Seifert, A. & Ackermann, T. (2020). *Digitalisierung und Technikeinsatz in Institutionen für Menschen im Alter: Studie im Auftrag von CURAVIVA Schweiz*. Zürich: Zentrum für Gerontologie. <https://doi.org/10.5167/uzh-185291>

- Sekretariat der Kultusministerkonferenzen (Hg.) (2017). *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Strametz, R. (2018). Digitalisierung: Big Data, Algorithmen, künstliche Intelligenz. *Patientensicherheit 4.0. Heilberufe / Das Pflegemagazin*, (12), Artikel 70, S. 24–26.
- ter Jung, M. & Bleyer, T. (2017). *Technologien in einer Altenpflege der Zukunft – Eine Delphi-Studie*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA). <https://doi.org/10.21934/baua:fokus20171212>
- VDE e. V. (Hg.) (2016) *Zukunft Lebensräume, Gesundheit, Selbstständigkeit und Komfort im demografischen Wandel*. Berlin, Offenbach: VDE Verlag.
- Weyland, U., Kaufhold, M. & Koschel, W. (2020). Digitalisierung als Herausforderung im Gesundheitsbereich – eine Aufgabe für betriebliches Bildungspersonal. *berufsbildung*, (181), S. 34–36.
- Wittmann, E. & Weyland, U. (2020). Berufliche Bildung im Kontext der digitalen Transformation. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116 (2), S. 269–291. <https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0012>

3.3 Betriebliche Berufsorientierung als Gegenstand berufsbegleitender Studienangebote¹

MEIKE NIENKÖTTER, ULRIKE WEYLAND & STEPHANIE HÖKE

3.3.1 Ausgangslage und Problemstellung

Den Prognosen zufolge wird die Sicherung des Fachkräftebedarfs zukünftig mit großen Schwierigkeiten verbunden sein (vgl. BMBF 2021, S. 24, S. 27). Neben Passungsproblemen auf dem Ausbildungsmarkt, einem Attraktivitätsverlust der beruflichen Ausbildung (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 191) sowie gestiegenen Bildungsaspirationen (vgl. Seeber, Wieck, Baethge-Kinsky u. a. 2019, S. 27) lässt sich eine der zentralen Ursachen des Fachkräftebedarfs im demografischen Wandel verorten (vgl. BMBF 2020, S. 8). Da die geburtenstarken Jahrgänge der 1960er-Jahre bald aus dem Erwerbsleben aussteigen und die Zahl der Schulabgänger:innen seit vielen Jahren sinkt, besteht auf dem Arbeitsmarkt ein Rückgang an qualifizierten Fachkräften (vgl. Bollessen 2016, S. 1; BMBF 2021, S. 24). Diese Entwicklungen äußern sich z. B. darin, dass laut einer Ausbildungsumfrage der Deutschen Industrie- und Handelskammer (DIHK) im Jahr 2019 in über 18.000 Unternehmen keine einzige Bewerbung für die angebotenen Ausbildungsplätze eingegangen ist (vgl. DIHK 2020, S. 5). Die weniger als 900.000 Neuzugänge im Jahr 2021 in den sogenannten drei Teilsektoren der beruflichen Ausbildung unterstreichen die Problematik des Fachkräftemangels angesichts eines neuen zu beklagenden Tiefstands (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 191). Die von Seeber, Wieck, Baethge-Kinsky u. a. (2019, S. 19) berechnete „Ersatzbedarfsrelation der Erwerbsbevölkerung“ zeigt, dass die ausscheidenden Erwerbspersonen nur zu 74 % (in Ostdeutschland zu 50 %) durch die dem Arbeitsmarkt neu zur Verfügung stehenden 15- bis 24-Jährigen ersetzt werden können, was die gravierende „Unterdeckung des Fachkräftebedarfs“ deutlich hervorhebt und zu „Sorgen um die Sicherung des Fachkräftenachwuchses“ (ebd., S. 37) veranlasst.

An dieser Stelle muss betont werden, dass das fehlende Angebot an Fachkräften insbesondere die Technikbranche sowie den Gesundheits- und Pflegebereich betrifft (vgl. Weiß 2018, S. 27; Czepek, Dummert, Kubis u. a. 2015, S. 81; für die Gesundheits- und Pflegeberufe auch Matthes 2019, S. 96; Simon 2015, S. 125). Durch die Coronapandemie gewann besonders der massive Fachkräftebedarf an Pflegekräften öffentliche Aufmerksamkeit (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 175). Zukunftsprognosen lassen darauf schließen, dass sich der hohe Fachkräfteengpass in den Pflegeberufen in den nächsten Jahren noch weiter zuspitzen wird (vgl. Seeber, Wieck, Baethge-Kinsky u. a. 2019, S. 47). So führen die gesellschaftlichen Auswirkungen des demografischen Wandels u. a. aufgrund höherer Lebenserwartungen zu einer steigenden Anzahl an Pflegebedürftigen bei einem gleichzeitig sinkenden Pool an Pflegekräften, die zur Deckung des Pflegebedarfs beitragen können (vgl. Grootz, Brandstädter,

¹ Dieser Artikel weist erkennbare inhaltliche Parallelen, aber mit anderer Akzentsetzung, zu dem Beitrag auf, der 2021 in dem Band „Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung – Stand und Herausforderungen“ (herausgegeben von U. Weyland, B. Ziegler, K. Driesel-Lange & A. Kruse) veröffentlicht wurde.

Schaefer & Huthwelker 2019, S. 7). Der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektion zufolge werden dem Gesundheits- und Sozialwesen im Jahr 2040 mit 7 Millionen Personen zwar die meisten Erwerbstätigen zur Verfügung stehen, dennoch wird dieser Sektor von einem Fachkräfteengpass gekennzeichnet sein (vgl. BMBF 2021, S. 23; Maier, Zika, Kalinowski u. a. 2020, S. 7). Ein ähnliches Bild zeichnet sich für den Technikbereich ab (vgl. Maier, Zika, Wolter u. a. 2016).

Maier, Zika, Kalinowski u. a. (2020, S. 10 f.) verzeichneten etwa für die Mechatronik-, Energie- und Elektroberufe sowie für Informatik-, Informations- und Kommunikationstechnologieberufe für das Jahr 2019 eine Arbeitskräfteknappheit, die sich darin äußerte, dass das Arbeitskräfteangebot den Arbeitsbedarf nur um ca. 1,6 % überstieg. Für die Informatik-, Informations- und Kommunikationstechnologieberufe wird angenommen, dass das zur Verfügung stehende Arbeitskräfteangebot bis 2040 nicht ausreichen wird, um den Arbeitsbedarf zu decken (vgl. ebd.). Daneben verdeutlicht sich der Fachkräftemangel u. a. durch einen verlängerten Stellenbesetzungsprozess, der den Beginn der Personalsuche bis zum Antritt des Arbeitsverhältnisses umfasst. Bereits im Jahr 2019 wurden für die oben genannten beiden Domänen die längsten Suchdauern bis zur Personaleinstellung verzeichnet und den Projektionen zufolge werden die Unternehmen der Informatik, Informations- und Kommunikationstechnologie bis 2040 noch mehr Zeit und Ressourcen bis zur erfolgreichen Stellenbesetzung einplanen müssen (vgl. ebd., S. 13).

Die demografiebedingten gesellschaftlichen Entwicklungen führen zwischen den Unternehmen zu einem „härteren Wettbewerb um die besten Fachkräfte“ (Günther 2014, S. 37; vgl. auch König, Deuer & Wolff 2015, S. 221). Während sich zum einen die Gewinnung von potenziellen Mitarbeitenden im sogenannten „war for talents“ (Felfe 2020, S. 12) demzufolge stetig schwieriger gestaltet, gerät zum anderen – hierdurch bedingt – auch die Bindung von Mitarbeitenden verstärkt in den Mittelpunkt (vgl. ebd.). Es müssen unternehmensinterne Maßnahmen entwickelt, verstärkt oder optimiert werden, um gute Mitarbeitende möglichst lang an das Unternehmen zu binden (vgl. Bollessen 2016, S. 1). Hierzu gehören neben der betrieblichen Verankerung des Themas Berufsorientierung zielgruppenspezifische Maßnahmen der Rekrutierung und Bindung von Mitarbeitenden, die sowohl attraktive Arbeitsbedingungen als auch die Aus- und Weiterbildung umfassen (vgl. Garloff 2015, S. 89).

Wie die Arbeitsbedingungen und Weiterentwicklung für die jeweiligen Mitarbeitenden ausgestaltet sein sollen, hängt von der Lebensphase ab, in der sich die Mitarbeitenden befinden, da sich die Ziele, Interessen und Bedarfe im Lebensverlauf wandeln und materielle oder immaterielle Maßnahmen dadurch eine je unterschiedliche Bedeutung erhalten (vgl. Brauweiler 2014, S. 91). Die Unternehmen sind somit zunehmend gefordert, auf die individuellen Lebensumstände der Mitarbeitenden Rücksicht zu nehmen und ein Arbeitsumfeld zu ermöglichen, welches die Vereinbarung von beruflichen sowie privaten Interessen zulässt. Diesem Prinzip folgt ein Maßnahmenkonzept zur Bindung und Weiterentwicklung von Mitarbeitenden, welches nicht mehr auf eine Berufsphasenorientierung ausgelegt ist, sondern von der individuellen Lebensphasenorientierung bestimmt wird (vgl. Bankl 2017, S. 327, S. 329). Eine solche Maß-

namhengestaltung zielt auf die Rekrutierung, Förderung einer langfristigen Bindung und Beschäftigungsfähigkeit durch individuelle Weiterentwicklung sowie eine bessere Vereinbarkeit von Privat- und Berufsleben ab (vgl. ebd., S. 328). Bankl zufolge „stellt die Lebensphasenorientierung somit eine altersgerechte und individualisierte Personalarbeit dar“ (ebd.).

Die Umsetzung einer lebensphasenorientierten Bindung und Förderung der individuellen beruflichen Entwicklung kann durch Maßnahmen der betrieblichen Berufsorientierung aufgegriffen werden. Der in der Literatur im Gegensatz zur schulischen Berufsorientierung wenig verbreitete Begriff der betrieblichen Berufsorientierung fokussiert darüber hinausgehend die berufliche Orientierung über den gesamten Berufsverlauf (vgl. Brüggemann 2015, S. 19). Brüggemann fasst unter betrieblicher Berufsorientierung „sämtliche Initiativen und Aktivitäten [...], die die berufliche Orientierung von angehenden, aktiven oder ausscheidenden Mitarbeitern unterstützen“ (ebd., S. 20). Durch den oben skizzierten Fachkräftemangel im Gesundheits- und Technikbereich erhält die Verankerung bzw. Optimierung der betrieblichen Berufsorientierung in den Einrichtungen eine immer stärkere Gewichtung. Brüggemann stellt die Hypothese auf, dass der

„Fachkräftemangel [...] durch die Strategie einer betrieblichen Berufsorientierung sowohl in Richtung Schule (zur Gewinnung neuer Auszubildender) als auch mit Blick auf die Motivation und Bindung von Mitarbeitern, die bereits im Unternehmen tätig sind, als auch zur Bindung und Rückgewinnung ausscheidender Beschäftigter im Betrieb abgefedert werden [kann]“ (ebd., S. 21).

Das Forschungsdesiderat der betrieblichen Berufsorientierung wurde im Projekt HumanTec im Rahmen einer qualitativ ausgerichteten Studie aufgegriffen. Die Untersuchung diente dazu, die Umsetzung sowie mögliche Leerstellen und Unterstützungsbedarfe der Ausgestaltung der betrieblichen Berufsorientierung innerhalb der beiden Branchen Gesundheit und Technik zu skizzieren. Die Ergebnisse der Studie flossen in die konzeptionelle Entwicklung eines wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots ein, welches die Rekrutierung und Bindung von Mitarbeitenden und damit das Thema der betrieblichen Berufsorientierung aufgreift.

Dem betrieblichen Bildungspersonal wird im berufspädagogischen Diskurs eine „Schlüsselrolle“ hinsichtlich der Prozesse und Qualität der Aus-, Fort- und Weiterbildung zugewiesen (vgl. Grollmann & Ulmer 2019; Kaufhold & Weyland 2015), was die betriebliche Berufsorientierung der Mitarbeitenden einschließt.

Grollmann und Ulmer (2020, S. 533) weisen dem betrieblichen Bildungspersonal im berufspädagogischen Diskurs zur Aus- und Weiterbildung „eine Schlüsselrolle“ zu. Trotz ihrer Relevanz in diesem Kontext stellt die begriffliche Erfassung dieser Personengruppe aufgrund ihrer Heterogenität eine Schwierigkeit dar (vgl. ebd., S. 535; Kapitel 2.2 und Kapitel 3.1). Bei dem Versuch, die Personengruppe des betrieblichen Bildungspersonals zu umreißen, ergeben sich gleich mehrere Herausforderungen: Zum einen kann dem betrieblichen Bildungspersonal keine einheitliche Ausbildung zugesprochen werden (vgl. Meyer & Baumhauer 2018, S. 2), noch dazu bestehen im Aus-

und Weiterbildungsbereich ganz unterschiedliche Berufsbezeichnungen (vgl. Grollmann & Ulmer 2020, S. 535).

Daneben ergeben sich auch für die beruflichen Aufgaben und Tätigkeiten des Bildungspersonals vielfältige, vielseitige und veränderte Anforderungen (vgl. Kaufhold & Weyland 2015, S. 1; Kapitel 2.2 und Kapitel 3.1). Grollmann und Ulmer (2020, S. 536) sprechen von einer „Doppelfunktion“ des betrieblichen Ausbildungspersonals, da diesem sowohl pädagogische Aufgaben hinsichtlich der Qualifizierung der Auszubildenden als auch fachliche Aufgaben immanent sind (vgl. ebd., S. 563 f., S. 541). Um auf der individuellen Ebene entsprechende Kompetenzen und Haltungen zu fördern sowie auf einer strukturellen Ebene das berufliche Handeln dieser Akteursgruppe zu systematisieren, wird vielfach eine Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals gefordert (vgl. Faßhauer 2017, S. 4), u. a. auch im akademischen Bereich (vgl. Weyland & Kaufhold 2017, S. 31).

Mit der Beteiligung des betrieblichen Bildungspersonals an der Aus- und Weiterbildung der Mitarbeitenden geht zugleich eine Eingebundenheit in die Personal- und Organisationsentwicklung innerhalb des Unternehmens einher (vgl. Kaufhold & Weyland 2015, S. 5). Dabei stellt die Vereinbarkeit der betrieblichen Anforderungen des Unternehmens mit den individuellen Interessen der Mitarbeitenden einen „Balanceakt“ (ebd.) dar. Die Einbindung und Fokussierung der persönlichen Bedürfnisse, Wünsche und Ziele der Mitarbeitenden bilden wesentliche Bestandteile der betrieblichen Berufsorientierung ab, deren theoretische Grundlegung im folgenden Kapitel beschrieben wird (vgl. Kapitel 3.3.2).

Anschließend werden die wichtigsten Ergebnisse der im Rahmen von HumanTec durchgeführten empirischen Erhebung vorgestellt. Diese umfassen einerseits die inhaltliche Maßnahmengestaltung sowie andererseits die organisatorische bzw. curriculare Ausrichtung eines möglichen themenbezogenen Weiterbildungsangebots für betriebliches Bildungspersonal (vgl. Kapitel 3.3.3). Die Implikationen, die sich hieraus für ein mögliches Weiterbildungsangebot zur betrieblichen Berufsorientierung ergeben, werden in Kapitel 3.3.4 aufgenommen. Abschließend werden die Anschlussmöglichkeiten zur Förderung der in der Praxis bestehenden, aber zum Teil ungenutzten Potentiale aufgezeigt (vgl. Kapitel 3.3.5).

3.3.2 Theoretische Ansätze zur betrieblichen Berufsorientierung

Die berufliche Orientierung lässt sich nicht auf den Übergang in den Beruf reduzieren, denn sie erstreckt sich über die gesamte Berufslaufbahn (vgl. Brüggemann 2015, S. 19). In der Literatur lassen sich Maßnahmen und Strategien der Rekrutierung und Bindung von Auszubildenden und Fachkräften, die beispielsweise über die Unterstützung der Um- bzw. Neuorientierung von Mitarbeitenden im Unternehmen gewährleistet werden können, unter dem Begriff der betrieblichen Berufsorientierung subsumieren (vgl. ebd., S. 19, S. 21).

Die Relevanz der betrieblichen Berufsorientierung geht daraus hervor, dass die Laufbahnwege von Mitarbeitenden „immer individueller werden und sich immer weniger in hierarchischen Organisationsformen und linearen Karrieremustern abbilden

lassen“ (Hirschi 2019, S. 557f.). Dadurch, dass die Individuen ihre Karriereverläufe und Laufbahnen selbst gestalten, gelangen auch deren individuelle Interessen und Wünsche verstärkt in den Vordergrund beruflicher Überlegungen. Die Betriebe stehen dabei wiederum vor der Herausforderung, diese individuelle Perspektive mit den Unternehmenszielen zu vereinbaren (vgl. ebd.). Hierzu ist es für die Betriebe erforderlich, die individuellen Gegebenheiten und Bedürfnisse ihrer Mitarbeitenden zu betrachten, um hieraus Entwicklungen ableiten und entsprechende Rückschlüsse für erforderliche Maßnahmen ziehen zu können.

Die selbstbestimmte Konstruktion der beruflichen Laufbahn im Rahmen beruflicher Orientierung wird im Paradigma des Life Design aufgegriffen (vgl. Rübner & Höft 2019, S. 58). Der Ausgangspunkt des Life Design lässt sich in den veränderten Bedingungen der Arbeitswelt im 21. Jahrhundert verorten, welche von Technologisierung, Digitalisierung, einer gestiegenen Unplanbarkeit, sogenannten „Patchwork-Biografien“ (ebd., S. 49) und einer Abnahme von Normalarbeitsverhältnissen gekennzeichnet sind, woraus ein Wandel beruflicher Laufbahnen resultiert (vgl. ebd., S. 48 f.; Schreiber 2020, S. 147). Die ökonomischen Umstände und Entwicklungen werden mit dem Konzept des Life Design eingerahmt (vgl. Schreiber 2020, S. 148), welches auf die Arbeiten von Savickas, Nota, Rossier u. a. (2009) zurückgeht. In der proaktiven Gestaltung der beruflichen Entwicklung wird das Individuum als Autor:in betrachtet, welches die eigene Berufsbiografie als Geschichte wiedergibt, die für den/die Autor:in wiederum Anhaltspunkte zur weiteren Gestaltung der beruflichen Laufbahn hervorbringt. Aus der Reflexion der persönlichen Lebensgeschichte findet somit eine Weiterentwicklung der beruflichen Laufbahn statt (vgl. Schreiber 2020, S. 148). Stabilität und Sicherheit entstehen vor dem Hintergrund einer dynamischen und unplanbaren Arbeitswelt nicht mehr aus einer steten Laufbahn, sondern aus einer „kohärenten und kontinuierlichen Lebensgeschichte auf der Basis einer flexiblen Identität“ (ebd.). Dadurch erhalten Begriffe wie Individualität und Subjektivität Relevanz. In methodischer Hinsicht werden im Life Design narrative Ansätze genutzt, um dem Individuum die Interpretation des Selbst sowie die Einordnung neuer Erfahrungen in die Lebensgeschichte zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 149). Schreiber zufolge wird „[d]er rote Faden der beruflichen Identität [...] vom Individuum selbst gesponnen“ (ebd.), sodass die Laufbahnpfade nicht mehr linear, sondern flexibel verlaufen (vgl. ebd.).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die betriebliche Berufsorientierung den entwicklungsorientierten Aspekt in der beruflichen Orientierung von Mitarbeitenden fokussieren sollte. Eine wesentliche Herausforderung besteht hierbei im Austarieren eines individuellen und selbstbestimmten Laufbahnmanagements sowie der ökonomisch ausgerichteten Unternehmensziele, was neben individueller auch organisationaler Strategien bedarf, die die jeweiligen Lebensphasen und Entwicklungsaufgaben berücksichtigen (vgl. Baumeler & Hirschi 2019, S. 169 f., S. 177; Nagy & Hirschi 2019, S. 877). In der Umsetzung strategischer Maßnahmen der betrieblichen Berufsorientierung lässt sich auf mehrere neue Laufbahnmodelle zurückgreifen, die vor dem Hintergrund des Wandels der Arbeitswelt entwickelt wurden und entsprechende Tendenzen aufgreifen, wie z. B. die Protean Career und die Boundaryless Career (vgl. Gubler 2019,

S. 939 ff.). Obwohl sich die praktische Relevanz beider Modelle in Forschungsprojekten bewährt hat und Möglichkeiten zur Anwendung in der Literatur dokumentiert sind, werden sie in Unternehmen kaum eingesetzt (vgl. ebd., S. 956). Das Potenzial der betrieblichen Berufsorientierung kann darin betrachtet werden, dass besagte Laufbahnmodelle herangezogen werden können, um private Ziele und Interessen der Mitarbeitenden in das berufliche Umfeld einer sich wandelnden Arbeitswelt zu integrieren.

Hierdurch sind die Unternehmen in Zukunft verstärkt gefordert, Maßnahmen und Strategien zu entwickeln, die es ermöglichen, die individuellen Interessen und Wünsche der Mitarbeitenden mit den Unternehmenszielen zu vereinbaren (vgl. Hirschi 2019, S. 557 f.). Im Sinne einer langfristigen Beschäftigungsfähigkeit steht hierbei die Gestaltung von betrieblichen Rahmenbedingungen im Mittelpunkt, die es erlauben, „die körperliche Leistungsfähigkeit zu erhalten, Belastungen abzubauen und die berufliche Weiterentwicklung proaktiv zu fördern“ (Frerichs 2019, S. 901). Aus der Perspektive der Mitarbeitenden resultiert eine individuelle, selbstständige und proaktive Gestaltung der beruflichen Laufbahn, mit der ein großes Maß an Verantwortung und Selbstbestimmung einhergeht (vgl. Hirschi 2015, S. 68). Die Förderung selbstbestimmter Laufbahnen ist somit Aufgabe der betrieblichen Berufsorientierung.

Wie bereits erwähnt, stellt die betriebliche Berufsorientierung im Gegensatz zur schulischen Berufsorientierung ein Desiderat dar, insofern es sich um einen in Literatur und Forschung kaum verbreiteten Begriff handelt (vgl. Brüggemann 2015, S. 18; Meyer 2014, S. 1). Dies betrifft sowohl die Theorie rund um den Begriff der betrieblichen Berufsorientierung als gleichsam auch die Praxis hinsichtlich möglicher Maßnahmen und „What works?“ in der betrieblichen Arbeit. Dieses Forschungsdesiderat, dessen Bearbeitung vor dem Hintergrund des Fachkräftebedarfs umso dringlicher erscheint, wurde im Projekt HumanTec aufgegriffen und im Rahmen einer Interviewstudie bearbeitet (siehe eine ausführliche Darlegung der Studie in Weyland, Nienkötter, Höke & Driesel-Lange 2021).

3.3.3 Ausgewählte Befunde einer Interviewstudie zur Ausgestaltung der betrieblichen Berufsorientierung

Im Projekt HumanTec wurden in einer qualitativen Erhebung Maßnahmen und Möglichkeiten erfasst, wie die betriebliche Berufsorientierung in der betrieblichen Praxis umgesetzt werden kann. Im Folgenden werden die Anlage der Studie, deren Durchführung und Auswertung sowie eine Diskussion der Ergebnisse kurz skizziert.

3.3.3.1 Beschreibung und Durchführung der qualitativen Studie

Zielsetzungen

Die qualitative Studie zielt darauf ab, Erkenntnisse bezüglich der inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung der betrieblichen Berufsorientierung in den beiden Domänen Humandienstleistung (hier mit Fokus auf den Gesundheitsbereich) und Technik zu erheben. In Hinblick auf die Perspektive der Berufswahl als lebenslange Entwicklungsaufgabe werden mit der betrieblichen Berufsorientierung zwei Dimensionen im-

pliziert: einerseits die Rekrutierung von Auszubildenden und Fachkräften und andererseits die Bindung von Mitarbeitenden, welche die Förderung und Unterstützung der individuellen Laufbahnentwicklung umfasst. Vor dem Hintergrund der domänenspezifischen Besonderheiten, Potenziale und Bedarfe werden somit Maßnahmen der Rekrutierung und Bindung von Auszubildenden und Fachkräften unter dem Aspekt der individuellen beruflichen Entwicklung erfasst und analysiert. Entsprechend dieses Ziels leitet sich die Fragestellung ab, welche Maßnahmen im Kontext betrieblicher Berufsorientierung verfolgt werden und welche domänenspezifischen Herausforderungen hierbei existieren.

Neben der inhaltlichen Ausrichtung der betrieblichen Berufsorientierung wurden die Interviewpartner:innen ebenso nach einer möglichen organisatorischen Umsetzung eines berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots für betriebliches Bildungspersonal gefragt, um dieses im Rahmen des Projekts möglichst zielgruppengerecht, praxisorientiert und an den Interessen der Unternehmen ausgerichtet zu konzipieren. In diesem Kontext wurden nicht nur die Bedarfe des betrieblichen Bildungspersonals hinsichtlich der eigenen Weiterbildung erfasst, sondern ebenso – auf einer übergeordneten Ebene – Fragen zur strukturellen Ausgestaltung eines entsprechenden Studienangebots thematisiert. Die Zielsetzung dieses zweiten Teilbereichs des Interviewleitfadens bestand darin, aus den gewünschten Anforderungen der Einrichtungen in organisationaler Hinsicht Implikationen für die Gestaltung eines berufsbegleitenden Studienangebots abzuleiten.

Zielgruppe

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden qualitative Interviews mit Personalverantwortlichen in verschiedenen Einrichtungen beider Branchen geführt. Hierzu fanden 14 Expert:inneninterviews mit verantwortlich bzw. leitend Tätigen der Personalentwicklung statt, welche mit der Organisation und Konzeption der Aus- und Weiterbildung ihrer Auszubildenden und Fachkräfte betraut sind. Da in fünf Interviews jeweils zwei Unternehmensvertreter:innen befragt wurden, bestand die Stichprobe aus insgesamt 19 Personen. Der zeitliche Rahmen eines Interviews betrug etwa anderthalb bis zwei Stunden. In die Auswertung wurden zehn Interviews aufgenommen, diese differenzieren sich in vier Interviews aus dem Gesundheitsbereich und sechs Interviews aus dem Technikbereich. Die Betriebsgrößen der Einrichtungen, die über Praxispartner:innen des Projekts akquiriert werden konnten, lassen sich zwischen 100 Mitarbeitenden am Standort und 13.000 Mitarbeitenden weltweit einordnen, wobei nicht alle befragten Unternehmen weltweit tätig sind.

Erhebungsinstrument

Als Erhebungsinstrument wurde ein theoriebasierter Leitfaden entwickelt, in welchem Aspekte zum Fachkräftebedarf, zur Rekrutierung und Bindung von Auszubildenden und Fachkräften und damit einhergehend die Unterstützung der individuellen Laufbahnentwicklung aufgegriffen wurden (vgl. Kapitel 3.3.3.2). In Ergänzung dazu waren die Vereinbarkeit von Interessen und Bedürfnissen der Mitarbeitenden mit den

Unternehmenszielen sowie mögliche relevante Aspekte hinsichtlich der curricularen bzw. methodischen Ausrichtung des Studienangebots ebenso Bestandteil des Interviewleitfadens (vgl. Kapitel 3.3.3.3).

Auswertung

Die Auswertung erfolgte anhand der zusammenfassenden inhaltsanalytischen Auswertung nach Mayring (2015) mit MAXQDA-Software. Hierfür wurde ein deduktiv-induktives Verfahren der Kategoriengenerierung genutzt, sodass sich das Vorgehen insgesamt als explorativ bezeichnen lässt. Die nachfolgende Tabelle zeigt die entwickelten Hauptkategorien, welche im Rahmen der induktiven Vorgehensweise in weitere Subkategorien ausdifferenziert wurden.

Tabelle 1: Die erste Ebene des Kategoriensystems

Unternehmensstruktur
Qualifikation und Tätigkeitsbereich der Interviewpartner:innen
Aspekte des Fachkräftebedarfs
Rekrutierung und Bindung von Auszubildenden und Fachkräften
Unterstützung der Berufslaufbahnentwicklung
Vereinbarkeit der Unternehmensziele mit den Mitarbeitendeninteressen
Ausrichtung eines berufsbegleitenden Weiterbildungsangebots an einer Hochschule

3.3.3.2 Ausgewählte Ergebnisse in Hinblick auf die inhaltliche Ausgestaltung der betrieblichen Berufsorientierung

Zur Beantwortung der Frage, welche Maßnahmen im Kontext der betrieblichen Berufsorientierung durch das betriebliche Bildungspersonal umgesetzt werden und wie sich diese hinsichtlich einer Domänenspezifik ausdifferenzieren, werden im Folgenden die wichtigsten Ergebnisse in Bezug auf die Kategorien Fachkräftebedarf, Rekrutierung und Bindung sowie Unterstützung der Berufslaufbahnentwicklung zusammengefasst.

Fachkräftebedarf: Ursachen – Ausmaß – Umgang

Zunächst wurden die Interviewpartner:innen gebeten, einen Einblick darin zu geben, wie sich der Bedarf an Fachkräften in ihrem Unternehmen darstellt. Wie weiter oben beschrieben, wird in der Literatur schon länger ein steigender Fachkräftebedarf allgemein wie auch domänenspezifisch nachgezeichnet. Ob und wie sich dieser in den jeweiligen Betrieben abbildet, sollte von den befragten Personen individuell skizziert werden. Dabei gehen die Befragten auf Aspekte der *Ursachen* des Fachkräftemangels, die in den *Veränderungen der Arbeitswelt* gründen, des *Ausmaßes* in dem jeweiligen Unternehmen und des jeweils individuellen *Umgangs* damit ein.

In Bezug auf die *Veränderungen der Arbeitswelt* verdeutlichen insgesamt drei Interviewpartner:innen aus dem Technik- und Gesundheitsbereich den Wandel vom Arbeitgeber- zum Arbeitnehmermarkt. Dies wird an der beruflichen Wahlmöglichkeit seitens der Arbeitnehmenden deutlich, welche nun häufig angesichts eines vergleichsweise weitläufigen Stellenmarktes zwischen verschiedenen Stellenangeboten auswählen können. Somit sind es nicht mehr die Arbeitgeber:innen, die sich ihre zukünftigen Arbeitnehmenden wählen, sondern diese müssen nun verstärkt um potenzielle Arbeitnehmende mit entsprechenden Anreizen werben und sich möglichst von der Konkurrenz abheben. Zudem zeigen Interviewpartner:innen aus beiden Branchen die Veränderungen auf, die sich durch die junge Generation ergeben, wie z. B. die Verlagerung des Fokus von Sicherheit (durch eine feste Arbeitsstelle) auf Freiheit (z. B. Weltreise nach der Ausbildung) und eine gewisse Unbeständigkeit, dass rekrutierte Auszubildende bis zum Beginn der Ausbildung wieder abspringen. Eine Interviewpartnerin eines technischen Unternehmens ergänzt, dass in den Bewerbungsgesprächen vor allem betriebsseitige Angebote zur Bewahrung bzw. Entfaltung der Individualität angefragt werden.

Fünf der sechs befragten Technikunternehmen sowie eine Einrichtung aus der Gesundheitsbranche geben an, dass sich die Rekrutierung von Fachkräften umso schwieriger gestaltet, je spezifischer der ausgeschriebene Beruf ist: „Je spezieller das dann wird, umso schwieriger wird es, Leute zu finden“ (MAM61, Z. 223–224). Eine weitere mögliche *Ursache* des Fachkräftebedarfs erkennen die Interviewpartner:innen beider Branchen in einem veränderten Bildungsbestreben (potenzieller) Mitarbeitender, wie etwa einer Orientierung weg von einer Ausbildung hin zum Abitur oder zu einem (sich auch an die Ausbildung anschließenden) Studium. Auf der anderen Seite bemängelt ein Interviewpartner der Gesundheitsbranche das im Vergleich zur Vergangenheit niedrigere Bildungsniveau der Auszubildenden. Dies führte nicht zuletzt zu einer höheren Durchfallquote in der Abschlussprüfung. Daneben scheint auch die Altersstruktur der Belegschaft in beiden befragten Branchen dazu zu führen, dass „Leute also flurweise in den Ruhestand gehen und wir uns als Organisation auch umstellen müssen“ (BMM78, Z. 261–262).

Zum *Ausmaß* des Fachkräftebedarfs lässt sich anführen, dass dieser vor allem in der Pflege, in der IT und in klassischen Ausbildungsberufen des technisch-gewerblichen Bereichs, wie z. B. der technischen Facharbeiter:innen, Industriemechaniker:innen und Werkzeugmechaniker:innen, spürbar ist. Er zeigt sich in beiden Domänen nicht nur in einer gesunkenen Qualität (bezüglich des Niveaus des Schulabschlusses), sondern ebenso in der gesunkenen Quantität der Bewerbungen, woraus resultiert, dass Stellen nicht mehr wie gewünscht besetzt werden können. Dies deklariert ein Interviewpartner aus dem technischen Bereich insbesondere für Expert:innenfunktionen. In der Gesundheitsbranche führt dies u. a. dazu, dass nicht alle Betten auf der Intensivstation belegt werden können, da der erforderliche Personalschlüssel über die besetzten Stellen nicht abgedeckt werden kann.

Der *Umgang* mit dem Fachkräftebedarf wurde von den Interviewpartner:innen ebenso aufgegriffen. Hier zeigen sich Überschneidungen zu Rekrutierungs- und Bin-

dungsmaßnahmen, wie sie im späteren Verlauf der Interviews thematisiert wurden. Dennoch werden sie hier im Kontext eingeordnet.

Zunächst einmal lässt sich festhalten, dass der Umgang mit dem Fachkräftebedarf in beiden Domänen einerseits Gemeinsamkeiten aufweist, sich andererseits in einigen Aspekten aber auch sehr differenziert gestaltet. Sowohl in der Technik- als auch in der Gesundheitsbranche berichten die Interviewpartner:innen von der Relevanz, die Arbeitgeberattraktivität verstärkt zu präsentieren. Generell geben jeweils zwei Unternehmen aus der Technikbranche sowie aus der Gesundheitsbranche eine Erhöhung der Ausbildungskapazität an sowie eine geplante oder bereits begonnene hausinterne Ausbildungsmaßnahme für spezifische Berufe. Zudem weitet jeweils eine befragte Einrichtung aus dem Technik- und Gesundheitsbereich die Zielgruppen in der Rekrutierung aus, indem sie z. B. potenzielle Arbeitnehmende aus artverwandten Berufen adressieren oder Mitarbeitende, die aufgrund von Familienplanung o. Ä. aus dem Beruf ausgestiegen sind, zurückgewinnen. Schließlich nutzen zwei Interviewpartnerinnen aus beiden Domänen auch informelle Rekrutierungsmaßnahmen, wie z. B. Mundpropaganda, sehr erfolgreich.

Im Hinblick auf die domänenspezifische Maßnahmengestaltung zum Umgang mit dem Fachkräftebedarf lassen sich auch einige Unterschiede feststellen. In der Technikbranche berichtet eine Interviewpartnerin davon, dass sie bei ihr im Unternehmen bei einer absehbaren Kündigung alternative Stellenangebote finden oder ein Gespräch über die Gründe führen, warum ein:e Mitarbeitende:r das Unternehmen verlässt. Des Weiteren wird verstärkt auf einen rechtzeitigen (digitalen) Wissenstransfer auf neue Beschäftigte gesetzt, bevor Mitarbeitende mit Expertenfunktion in den Ruhestand gehen. Auch wird für die Rekrutierung von neuen Mitarbeitenden generell mehr Zeit eingeplant. Ein anderes technisches Unternehmen ist dazu übergegangen, bei Erhalt einer guten Bewerbung direkt ein Gespräch zu vereinbaren. Daneben gehen drei Interviewpartner:innen aus der Technikbranche dazu über, neue Akquisemaßnahmen und andere Kanäle auszuprobieren.

In der Gesundheitsbranche zeigt sich, dass ein zweites, ggf. überregionales Ausschreibungsverfahren eingeleitet wird oder aber Prozesse umverteilt und Personalkosten gespart werden, wenn keine geeigneten Bewerbenden gefunden werden. Auch die Akquise aus dem (europäischen und außereuropäischen) Ausland kommt in der Gesundheitsbranche in Betracht. Der gleiche Interviewpartner berichtet von umzustellenden Organisationsstrukturen der Einrichtung im Sinne neuer Kommunikationsformen („co-working“), da die in den Abteilungsstrukturen gängigen hierarchischen Strukturen als veraltet betrachtet werden.

Rekrutierung von Auszubildenden und Fachkräften

Neben dem Umgang mit dem Fachkräftebedarf bezog sich der zweite Schwerpunkt des Interviewleitfadens darauf, wie sich die Rekrutierungs- und Bindungsmaßnahmen der Unternehmen im Allgemeinen darstellen.

Bei der Rekrutierung von *Arbeitnehmenden im Allgemeinen* beziehen sich die Einrichtungen aus der Technik- sowie Gesundheitsbranche in erster Linie auf ein struktu-

riertes Einarbeitungskonzept, welches auch ein Kennenlernen der gesamten Einrichtung, der Kolleg:innen und der Ausgestaltung des jeweiligen Berufsbildes beinhaltet.

Als domänenspezifischer Unterschied lässt sich festhalten, dass die befragten technischen Unternehmen in der Rekrutierung zielgruppenspezifisch vorgehen, indem sie darauf bedacht sind, über einen anderen Weg auf sich aufmerksam zu machen als die Konkurrenzunternehmen und dabei ein authentisches Bild des Unternehmens zu vermitteln. Während sich die befragten technischen Unternehmen demnach darum bemühen, neue Mitarbeitende durch breite Marketingmaßnahmen zu erreichen (etwa durch Sponsoring, Inhouse-Veranstaltungen oder Nutzung sozialer Medien), liegt der Fokus der befragten Gesundheitseinrichtungen eher auf passiven Maßnahmen, wie z. B. internen/externen Stellenausschreibungen, bestehenden oder neuen Kooperationen mit den entsprechenden Bildungsorten wie Krankenhäusern, Schulen oder Universitäten, Mund-zu-Mund-Propaganda und der Homepage. Ein technisches Unternehmen nennt die Kooperation mit Kindergärten als Rekrutierungsmaßnahme.

Bezüglich der Rekrutierung von zukünftigen *Auszubildenden* setzen die befragten Unternehmen und Einrichtungen vor allem auf Kooperationen mit anderen Bildungsorten. Die befragten Einrichtungen im Gesundheitsbereich meldeten in diesem Zusammenhang zurück, dass sie keine eigene Ausbildung anbieten können und aus diesem Grund auf Kooperationen angewiesen sind². In Analogie zur Rekrutierung von Arbeitnehmenden nutzen die befragten Einrichtungen Veranstaltungen wie Messen zur Rekrutierung von Auszubildenden und sind bemüht, einen Einblick in das zukünftige Arbeitsumfeld anzubieten. Daneben setzen auch andere technische Unternehmen auf digitale Maßnahmen, welche von der unternehmenseigenen Homepage über Onlinemarketing in Ausbildungsportalen bis zu Accounts und Postings der eigenen Auszubildenden in sozialen Medien und in Onlinebörsen (z. B. IHK-Lehrstellenbörse) reichen.

In der Frage, wie die verschiedenen Einrichtungen speziell bei der Gewinnung von *Fachkräften* vorgehen, zeigt sich ein ähnliches Bild. Zu den übergreifenden Maßnahmen beider Domänen gehören Veranstaltungen wie u. a. Messen sowie digitale Maßnahmen wie der eigene Internetauftritt, soziale Medien und Videos in jeglicher Form. In Ergänzung dazu nutzen technische Unternehmen und Einrichtungen aus dem Gesundheitsbereich Stellenanzeigen und Kooperationen mit Hochschulen, im Rahmen derer Studierende in den Unternehmen hospitieren. Die Unternehmen in der Technikbranche pflegen zudem Kooperationen mit Vereinen und anderen Unternehmen. Sie nutzen Mundpropaganda und das Konzept „Mitarbeitende werben Mitarbeitende“. Während der Fokus bei der Rekrutierung von Auszubildenden auf digitalen Maßnahmen wie etwa sozialen Medien lag, nutzten die befragten technischen Unternehmen auch altbewährte analoge Maßnahmen wie Plakate und Anzeigen, Radiowerbung und Headhunter. Auch die Rückgewinnung von Mitarbeitenden spielt hier eine Rolle.

2 Einrichtungen, die aufgrund ihrer fachlichen Spezialisierung nicht selber ausbilden können bzw. dürfen, greifen auf Kooperationen mit anderen Institutionen zurück, welche die Anleitung der Ausbildung in ihren Betrieben übernehmen.

Bindung von Auszubildenden und Fachkräften

Neben der Rekrutierung von Auszubildenden und Arbeitnehmenden spielt ebenso die Mitarbeitendenbindung eine Rolle, wenn es um die betriebliche Berufsorientierung geht. Sehr bemerkenswert ist dabei die in den befragten technischen Unternehmen quantitativ größere Breite an Einzelmaßnahmen zur Bindung von Arbeitnehmenden sowohl in Bezug auf die Arbeitsbedingungen als auch in Bezug auf die Anreizsysteme. Während den Mitarbeitenden in den technischen Unternehmen viele Anreize über den Arbeitsalltag hinaus geboten werden, zeigten sich im Gesundheitsbereich betriebsinterne, arbeitsalltagsbezogene Anreizsysteme und Arbeitsbedingungen, zu denen etwa Betriebsausflüge oder von den Mitarbeitenden selbst organisierte Aktionen zur Verbesserung des Arbeitsklimas oder Teambuilding-Maßnahmen gehören.

Die in dem Gesundheits- und im Technikbereich genutzten Maßnahmen zur Bindung von *Auszubildenden* nach dem Abschluss der Ausbildung sind zum einen die Darstellung als attraktive Arbeitgebende und zum anderen die Übernahme in Form eines Anschlussvertrages. Daneben sind beide Branchen bemüht, eine strukturierte Ausbildung und einen sicheren Arbeitsplatz zu bieten. Während die technischen Unternehmen die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb des Unternehmens hervorheben, setzt der Gesundheitsbereich auf Anreizsysteme wie ein bestehendes Angebot an Fort- und Weiterbildung. Im Sinne der domänenspezifischen Unterschiede lässt sich hier wiederum festhalten, dass der Schwerpunkt in den technischen Unternehmen auf Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen, wie auf dem Arbeitsklima, regelmäßigen Gesprächen und Projektverantwortung, liegt.

Zur Bindung von *Fachkräften* lässt sich feststellen, dass die befragten Einrichtungen auf angenehme Arbeitsbedingungen setzen. Während das für den Technikbereich eine angemessene, gesundheitserhaltende Arbeitsplatzausstattung bedeutet, wird im Gesundheitsbereich eher die Förderung von Eigenständigkeit durch Verantwortungsübernahme ermöglicht. Beide Domänen setzen auf eine Bindung ihrer Fachkräfte durch das Angebot von Fort- und Weiterbildung.

Unterstützung der Berufslaufbahnentwicklung

Neben allgemeinen Bindungsstrategien beinhalteten die Leitfadeninterviews auch die gezielte Auseinandersetzung mit der Förderung der individuellen Berufslaufbahnentwicklung, die bereits als wesentlicher Faktor erfolgreicher betrieblicher Berufsorientierung herausgestellt wurde. So wurden die Interviewpartner:innen hinsichtlich der Förderung der Berufslaufbahnentwicklung ihrer Mitarbeitenden zu zwei Themenfeldern befragt: Zum einen ging es um Förderungsaspekte auf einer organisationalen bzw. strukturellen Ebene, zum anderen auf einer thematischen, eher individuellen Ebene. Daneben spielte auch die Berufslaufbahnentwicklung insgesamt eine Rolle.

Auf der organisationalen bzw. strukturellen Ebene wurden die Möglichkeit der Um- und Neuorientierung von beiden Domänen in Bezug auf die Versetzung in eine andere Abteilung, die Möglichkeit interner Bewerbungen und Aufstiegsmaßnahmen im Allgemeinen genannt. Aus dem Gesundheitsbereich wurde darüber hinaus die Notwendigkeit betont, dass die Mitarbeitenden dies proaktiv selbst einfordern sowie

dass es bei der Umorientierung immer auch darum geht, bereits vorhandene Fähigkeiten zu nutzen. Zugleich war sich ein Interviewpartner aber auch der Grenzen der Umorientierung im eigenen Betrieb bewusst.

Bezüglich der Identifikation von Bedarfen und der Initiative zum Weiterbildungsgespräch kann festgehalten werden, dass diese Themenbereiche von der technischen Domäne häufiger thematisiert wurden als im Gesundheitsbereich. Dabei wird die Initiative zum Weiterbildungsgespräch in beiden Branchen entweder als Aufgabe der Führungskraft oder als Aufgabe der Mitarbeitenden gesehen.

Im Hinblick auf die individuelle Ebene in der Unterstützung der Berufslaufbahnenentwicklung wurde eine Anpassung an die Lebensphasen und Lebensverläufe der Mitarbeitenden übersetzt als ein Finden von „individuellen Lösungen“, welches nicht weiter ausgeführt wurde. So sind sowohl die technischen Unternehmen als auch die Einrichtungen aus dem Gesundheitsbereich sehr bemüht, geplante oder auch kurzfristige persönliche oder lebensverlaufsbedingte Umstände (z. B. Elternzeit, pflegebedürftige Angehörige, Alter) in der Gestaltung der Arbeitsaufgaben und des Arbeitsumfelds nach individueller Absprache entsprechend zu berücksichtigen. Hierbei ist insbesondere die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bedeutsam, die beispielsweise über flexible Arbeitszeiten gewährleistet werden kann.

Insgesamt zeigt der überwiegende Teil der befragten Einrichtungen eine große Bereitschaft und Offenheit, den Mitarbeitenden im Hinblick auf die berufliche Weiterentwicklung individuelle Lösungen anzubieten. Dabei ließ sich in den befragten technischen Unternehmen erkennen, dass die Weiterbildungsmaßnahmen jedoch nicht beliebig ausgewählt werden, sondern im Hinblick auf die Perspektiven des/der Mitarbeitenden bzw. auf die Unternehmensziele zielgerichtet gestaltet werden sollten.

3.3.3.3 Ergebnisse hinsichtlich der organisatorisch-curricularen Ausrichtung eines berufsbegleitenden Weiterbildungsangebots

Neben den rein inhaltlichen Erkenntnissen zur betrieblichen Berufsorientierung waren in der Studie auch die Bedarfe und Bedürfnisse der Betriebe hinsichtlich einer organisatorisch-curricularen Ausgestaltung eines möglichen berufsbegleitenden Weiterbildungsangebots von Interesse. Damit war intendiert, Studienangebote – u. a. zum thematischen Schwerpunkt der betrieblichen Berufsorientierung – zielgruppenspezifisch und adressatengerecht zu konzipieren, um so einen möglichst großen Mehrwert für die teilnehmenden Unternehmen und Einrichtungen des zu entwickelnden Weiterbildungsangebots zu ermöglichen.

So wurden zum einen die Erwartungen und Vorstellungen der Interviewpartner:innen in Bezug auf eine *Kooperation mit einer Hochschule* thematisiert. Es wurden Aspekte hinsichtlich der *Relevanz und Attraktivität eines möglichen Angebots* für das eigene Unternehmen benannt und auch organisatorische Möglichkeiten und Bedarfe in Bezug auf den *Aufbau der Lehrveranstaltungsreihe* geäußert.

Geht es um den Aspekt der *Kooperation* zwischen den Unternehmen und der anbietenden Hochschule, wurde die Praxisnähe in Form von möglichen Hospitations- oder Praktikumsstellen, aber auch von praxisbezogenen Projekten genannt. Dies sind

aus Sicht der befragten Interviewpartner:innen Möglichkeiten, den Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Praxis zu ermöglichen und die Praxisnähe zu gewährleisten, u. a. auch dadurch, dass Lehrende selbst aus der Praxis stammen. Daneben war ihnen eine Mitgestaltung des Angebotes seitens der Einrichtungen und Unternehmen wichtig, eine flexible Anpassung des Angebots an die relevanten Themen in der eigenen betrieblichen Arbeit sowie die Option, dass Mitarbeitende aus den Unternehmen Vorträge im Rahmen des Angebots halten. Hinsichtlich einer Zusammenarbeit mit den Hochschulen thematisierten drei Befragte aus dem technischen Bereich die Möglichkeit, dass Studierende im Rahmen gemeinsamer Projekte, Praktika, Werksstudierendentätigkeiten und Promotionsmöglichkeiten in die Unternehmen gehen. Ein „Beerberpool“ an Studierenden, der seitens der Hochschule für ein Traineeprogramm in den Unternehmen angeboten wird, wurde ebenso als interessant erwähnt. Insgesamt wurde in der Kooperation mit der Hochschule ein enger Austausch, etwa im Sinne von Feedbackschleifen und einer langfristig angelegten Kooperation, gewünscht.

Wenn es um die *Relevanz des Angebotes bzw. die Attraktivität* für das eigene Unternehmen geht, wurden die Niedrigschwelligkeit und eine Abgrenzung von Konkurrenzangeboten im Allgemeinen genannt, hier beispielsweise von der Weiterbildung der IHK zur/zum Berufspädagogin/Berufspädagogen. Außerdem war den Interviewpartner:innen eine zielgruppenspezifische Ausrichtung in dem Sinne wichtig, als dass es zum einen um eine Anpassung des Angebots an die Unternehmensgröße, zum anderen aber auch an die Zielgruppe aus dem Unternehmen ging, hier bezogen auf den Erfahrungshorizont und das daraus resultierende Anspruchsniveau – für Teilnehmende aus dem Bildungsbereich, für angehende Auszubildende oder aber für Neueinsteiger:innen. Die befragten Personen konnten sich ein Traineeprogramm für Führungskräfte ebenso vorstellen wie eine allgemeine Qualifizierung der Mitarbeitenden, die nicht auf der Ebene einer Aus- bzw. Fortbildung, sondern als wissenschaftlicher Studiengang angeboten wird. Gleichzeitig war es für eine befragte Person aus dem Gesundheitsbereich bedeutsam, die Bereitschaft der Mitarbeitenden zur Teilnahme an dem Angebot, idealerweise über eine intrinsische Motivation, mitzudenken und anzuregen.

Zudem wurde erfragt, wie den Interviewpartner:innen zufolge ein attraktives Angebot in *Form eines weiterbildenden Studienangebotes (z. B. einer Lehrveranstaltungsreihe)* auf organisatorischer wie auf inhaltlicher Ebene gestaltet werden solle. In organisatorischer Hinsicht spielten die Aspekte der Finanzierung sowie einer gewissen Flexibilität im Rahmen der berufsbegleitenden Teilnahme eine Rolle. So gingen die Überlegungen dahin, dass es möglich sein sollte, das Angebot auch mit zeitlichen Unterbrechungen zu studieren, im Beispiel aus dem Gesundheitsbereich genannt mit einer Unterbrechung von einem halben Jahr, und dass ein Studienabschluss bzw. eine Prüfung nicht notwendige Voraussetzung sein sollte. Gleichsam war für sie ein modularer Aufbau relevant, was wiederum ein Studieren mit Unterbrechungen begünstigen könnte, aber ebenso eine Wahlmöglichkeit zwischen den einzelnen Bausteinen ermöglichen soll.

Zudem sollte das Angebot ein flexibles Lernen ermöglichen, beispielsweise durch ein Blended-Learning Format mit einem vergleichsweise niedrigen Umfang. Es wurden vorbereitende wie begleitende Elemente gewünscht, von einem reinen Fernstudium wurde allerdings abgesehen. So sollte auch der zeitliche Umfang entsprechend eher kürzer ausgelegt sein, z. B. ein halbes Jahr.

Auch in Bezug auf den Veranstaltungsrhythmus wurden unterschiedliche Wünsche geäußert, etwa, dass das Angebot nach Möglichkeit nicht jeden Samstag, maximal zwei Tage pro Woche bzw. maximal vier Wochen pro Semester in Anspruch nehmen sollte. Dies ist sowohl auf die Work-Life-Balance der Mitarbeitenden bezogen als auch auf die berufsbegleitende Studierbarkeit der Angebote, ohne dass dem Unternehmen bzw. der Einrichtung hier Nachteile im betrieblichen Alltag entstehen.

Neben diesen strukturellen Aspekten hinsichtlich der Ausgestaltung des Angebots stand auch eine inhaltliche Perspektive zur Debatte. So wurde eher *zielorientiert* geäußert, dass möglichst aktuelle Themen aufgegriffen werden sollten und es die Möglichkeit geben solle, Ideen zu entwickeln. Außerdem standen die Kompetenzentwicklung bzw. -erweiterung hinsichtlich der Ausbildertätigkeit im Speziellen wie der Bildung im Allgemeinen im Raum, daneben auch der Wunsch, die Themen agile Führung, Coaching, Ausbildungsmöglichkeiten und auch eine Zielformulierung für Patient:innen im Bereich der Pflege zu integrieren. Allgemein in der inhaltlichen Zielsetzung wurden daneben auch die schriftliche Dokumentation sowie die Reflexionsmöglichkeit thematisiert.

Bezogen auf die *didaktisch-methodische Auslegung* wurde allgemein geäußert, dass die Lernformen insgesamt relevant sind und abwechslungsreich wie adäquat gestaltet werden sollten. Wichtig war hier auch die Anpassung an verschiedene Lerntypen und die Ermöglichung des aktiven Lernens der Teilnehmenden, auch im Sinne einer wiederholten Möglichkeit zu Diskussion und Austausch. Letztere sollten dabei auch durch die Einbindung der Interessen der Teilnehmenden bestimmt werden können, zudem wurde die Möglichkeit, nicht nur von den Dozierenden, sondern ebenso von den anderen Teilnehmenden zu lernen, betont. Nicht zuletzt wurden der gleichsame Einbezug von Theorie und Praxis sowie die Ermöglichung des Transfers zwischen Theorie und Praxis thematisiert.

3.3.3.4 Diskussion der Ergebnisse

Das Ziel der vorgestellten explorativen Studie bestand aus der Erfassung zweier verschiedener Perspektiven zur inhaltlichen sowie organisatorischen Konzeption eines weiterbildenden Studienangebots: Einerseits wurden die Ansätze einer betrieblichen Berufsorientierung eruiert, wie sie sich im Kontext der spezifischen beruflichen Domänen zeigen, die aktuell einen eklatanten Fachkräftemangel zu verzeichnen haben. Andererseits, und dies stellt die zweite Zielperspektive der qualitativen Studie dar, wurden mögliche Gestaltungsanforderungen an ein wissenschaftliches Weiterbildungsangebot für betriebliches Bildungspersonal in organisatorischer und zum Teil curriculärer Hinsicht erfragt.

Im Zusammenhang mit der ersten Perspektive wurden konkrete Maßnahmen der Rekrutierung und Bindung, einschließlich der Förderung der individuellen Berufslaufbahnentwicklung, aus der Sichtweise des betrieblichen Bildungspersonals ermittelt. Hier zeigten sich Unterschiede in den täglichen betrieblichen Verfahrenswesen, Möglichkeiten und Abläufen, die teilweise von branchenspezifischen Herausforderungen und Besonderheiten gekennzeichnet sind. So zeigte sich, dass in den befragten Einrichtungen aktuelle Veränderungen der Arbeitswelt, die u. a. den Fachkräftebedarf betreffen, spürbar werden und zu einem höheren Stellenwert der Bindung von Mitarbeitenden führen. Gleichzeitig wird eine vermehrte Berücksichtigung der entsprechenden Berufs- und Lebensphasenverläufe der Mitarbeitenden angestrebt, deren Umsetzung allerdings oftmals durch unternehmensinterne Strukturen bzw. fehlende Konzepte erschwert wird. Die Gestaltung entsprechender Bindungsmaßnahmen, die z. B. auch die Weiterbildung sowie Berufslaufbahnentwicklung umfassen, liegt entweder in der Verantwortung der Führungskraft oder geschieht auf Initiative der Mitarbeitenden selbst, wobei auch hier ein systematisches Vorgehen vermisst wird. Diesbezügliche Vereinbarungen werden überwiegend in individuellen Absprachen getroffen, was der geforderten Individualisierung vor dem Hintergrund der lebensphasenorientierten Berufslaufbahnentwicklung entspricht (vgl. Bankl 2017, S. 332). Die Gestaltung selbstbestimmter Laufbahnen, die in Anlehnung an das Paradigma des Life Design die beruflichen sowie privaten Lebensumstände, Interessen und Ziele berücksichtigen (vgl. Savickas, Nota, Rossier u. a. 2009; Savickas 2006), obliegt nach Aussage der Interviewpartner:innen den jeweiligen Führungskräften.

Das Maßnahmenpektrum, welches hinsichtlich der Rekrutierung und Bindung von Mitarbeitenden ergriffen wird, stellt sich in den befragten Unternehmen so breit und heterogen dar, dass sich an dieser Stelle die in der Theorie deklarierten fehlenden stringenten Handlungsweisen als zutreffend erweisen (vgl. Bankl 2017, S. 328). In der domänenspezifischen Betrachtung greifen die befragten technischen Unternehmen vermehrt auf neue und innovative Einzelmaßnahmen, Methoden und Projekte zurück, die auf die täglichen Arbeitsbedingungen abzielen oder in Form von Anreizsystemen attraktive Zusatzangebote betreffen. Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie die Anpassung an entsprechende Lebensphasen der Mitarbeitenden werden im Rahmen individueller Vereinbarungen umgesetzt. Damit weisen die interviewten Technikunternehmen insgesamt eine größere Spannweite an Maßnahmen auf, als dies in den befragten Einrichtungen des Gesundheitsbereichs der Fall ist. Hier zeigt sich eher eine Konzentration auf bereits bestehende Maßnahmen, welche in verstärkter bzw. optimierter Form eingesetzt werden. Bezüglich der Bindung von Auszubildenden und Fachkräften betrifft dies überwiegend Maßnahmen zur Gestaltung des Arbeitsalltags (z. B. Fort- und Weiterbildung) sowie der kollegialen Zusammenarbeit, die von einem angenehmen Arbeitsklima, Hilfsbereitschaft und gegenseitiger Wertschätzung geprägt sind.

In der Gesamtbetrachtung basiert die Umsetzung der betrieblichen Berufsorientierung in den teilnehmenden Einrichtungen der Studie größtenteils auf zahlreichen Einzelmaßnahmen, individuellen Vereinbarungen zwischen Mitarbeitenden und Füh-

rungskraft sowie flexiblen Lösungen zur Vereinbarkeit zwischen Beruf und Familie. Damit wurde in der Studie seitens der Betriebe eine Vorgehensweise erfasst, die überwiegend einen strukturierten und systematischen Zielbezug vermissen lässt, woraus sich ein Handlungs- sowie Bildungsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals ableiten lässt.

Neben den inhaltlich ausgerichteten Kategorien zur Rekrutierung und Bindung enthielten die qualitativen Interviews ebenso Fragen zur organisatorischen bzw. curricularen Ausgestaltung eines möglichen hochschulischen Weiterbildungsangebots.

So wünschten sich die befragten Interviewpartner:innen in Bezug auf die Kooperation mit der Hochschule ein eng angelegtes, praxisnah ausgerichtetes Weiterbildungsangebot, in welchem wichtige Themen des eigenen Betriebs einfließen können, sodass eine Mitgestaltung der Inhalte seitens der Einrichtungen ermöglicht werden kann. Zudem kündigten die befragten technischen Unternehmen Interesse an einem Austausch bzw. Netzwerk mit anderen Betrieben an. An dieser Stelle ergibt sich zwischen den zum Teil ökonomisch orientierten Wünschen der Unternehmen und der Hochschule mit einer primär bildungsorientierten Funktion ein Spannungsfeld, welches es in der Konzipierung eines wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots auszutarieren gilt: Während das Angebot einerseits auf einer hochschulischen Ebene angesiedelt wird und dementsprechend einen wissenschaftlichen Anspruch erfordert, sollte es andererseits den Unternehmen hinsichtlich des wirtschaftlichen Nutzens in der alltäglichen Arbeit einen Mehrwert bieten. Dieser Forderung wird in Form der curricularen Integration praxisorientierter Gestaltungsansätze entsprochen. Im Weiteren erlangt das Weiterbildungsangebot Relevanz bzw. Attraktivität für die befragten Einrichtungen, wenn es niedrigschwellig und zielgruppenspezifisch angelegt ist und sich von konkurrierenden Angeboten abgrenzt.

In Hinblick auf den möglichen Aufbau einer solchen Lehrveranstaltungsreihe hoben die befragten Interviewpartner:innen aufgrund des berufsbegleitenden Formats besonders die Flexibilität sowie die Konzeption von einzeln belegbaren Modulen hervor. Eine flexible Organisation des Angebots wurde von den befragten Interviewpartner:innen ebenso durch die Kombination von Präsenz- und Onlinelehre gefordert, die z. B. durch Blended-Learning-Formate ermöglicht werden kann. Der gewünschte zeitliche Umfang eines möglichen Weiterbildungsangebots sowie der Rhythmus der Präsenztreffen variierten zwischen den befragten Einrichtungen, sodass hier die Herausforderung hervortritt, sowohl den betrieblichen Alltag als auch die Work-Life-Balance der Mitarbeitenden zu berücksichtigen und in eine möglichst gute Passung zu bringen. Die Wünsche der Interviewpartner:innen bezüglich der didaktisch-methodischen Orientierung des Angebots äußerten sich darin, dass ein aktives Lernen ermöglicht werden soll, welches Raum für Diskussionen sowie Austausch zwischen den Teilnehmenden zulässt.

Insgesamt geht aus den Interviewergebnissen zur curricularen bzw. methodischen Ausrichtung der Weiterbildungsangebote hervor, dass die Studierbarkeit von berufsbegleitenden Angeboten ein höchstmögliches Maß an Flexibilität erfordert, welches z. B. über Blended-Learning-Formate erreicht werden kann. Die befragten Unter-

nehmen wünschen sich Möglichkeiten zur inhaltlichen Mitgestaltung der Angebote, um das wissenschaftliche Wissen bestmöglich und nutzenorientiert auf den betrieblichen Arbeitsalltag zuschneiden zu können. Um die Bedarfe der Betriebe in den Angeboten optimal aufgreifen zu können, präferierten die befragten Interviewpartner:innen somit keine „Standardlösungen“, sondern möglichst individuell auf die Unternehmen zugeschnittene Formate. Diese starke Verwertungsperspektive der Unternehmen steht der Bildungsperspektive der Hochschulen gegenüber, deren Weiterbildungsangebote aufgrund ihres bildungsorientierten und wissenschaftlichen Charakters nur bedingt auf jegliche betrieblichen Bedarfe eingehen können.

Ein auf der Basis der zuvor beschriebenen Kennzeichen konzipiertes berufs begleitendes Weiterbildungsangebot zur Thematik der betrieblichen Berufsorientierung könnte das betriebliche Bildungspersonal gleich in mehrfacher Hinsicht unterstützen: Erstens werden die Sensibilisierung und Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals bezüglich der betrieblichen Berufsorientierung gefördert, zweitens können auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse Maßnahmen zur Rekrutierung und Bindung geplant und gestaltet werden, die drittens begleitet und reflektiert in den Betrieben integriert werden können.

Dadurch kann ein Beitrag dazu geleistet werden, die professionelle und gesamtkonzeptuelle Umsetzung der betrieblichen Berufsorientierung als wichtiges Handlungsfeld des betrieblichen Bildungspersonals zu unterstützen. Die Implikationen, die sich aus der Erhebung zur betrieblichen Berufsorientierung für ein entsprechendes Weiterbildungsangebot ergeben, werden im Folgenden näher erläutert.

3.3.4 Implikationen für ein berufsbegleitendes Weiterbildungsangebot an einer Hochschule

Im Rahmen der Befragung zur betrieblichen Berufsorientierung wurden seitens der Interviewpartner:innen zahlreiche Aspekte hinsichtlich einer inhaltlichen sowie organisatorischen Maßnahmengestaltung genannt, die sich in ein wissenschaftliches Weiterbildungsangebot zur betrieblichen Berufsorientierung implementieren lassen.

In inhaltlicher Hinsicht wurde deutlich, dass die Ausgestaltung der betrieblichen Berufsorientierung in den befragten Unternehmen aus vielen teils lose verbundenen, teils unverbundenen und wenig strukturierten Einzelmaßnahmen besteht. Im Rahmen eines Weiterbildungsangebots zur genannten Thematik sollte das betriebliche Bildungspersonal demnach dazu befähigt werden, ein strategisches Gesamtkonzept entwickeln zu können, welches die Unternehmen in ihren Angeboten zur betrieblichen Berufsorientierung stärkt und so die Mitarbeitendengewinnung und -bindung in ihren Potenzialen ausschöpft.

Gleichzeitig sollte ebenso den differenzierten Bedarfen und Möglichkeiten der unterschiedlichen Domänen Gesundheit und Technik Rechnung getragen werden, etwa wenn es um Anforderungen im Arbeitsalltag oder die Perspektive auf „What works?“ der Förderung der beruflichen Laufbahnentwicklung geht. Hierbei gilt es, die in den Interviews thematisierten und herausgearbeiteten unterschiedlichen Ausgangssituationen und Perspektiven einzubeziehen. Zugleich sollten weitere Spezifika der

Domänen, welche nicht in den Interviews benannt wurden – weil sie für das individuelle Unternehmen bzw. die individuelle Einrichtung nicht relevant waren oder nicht berücksichtigt wurden – möglichst mit aufgegriffen werden. Wie sich in der Literatur als auch in den Interviews gezeigt hat, ist ein pauschaler Maßnahmenkatalog ohne Einbezug individueller Spezifika der betroffenen Einrichtungen nicht zielführend. Somit sind bedarfsgerechte, anpassbare Maßnahmen entscheidend, die zugleich durch den didaktisch-methodischen Aufbau der Angebote einen Transfer in die eigene Praxis ermöglichen. Hierzu können sowohl mikrodidaktische Aspekte der Transferermöglichung als auch makrodidaktische Aspekte von Blended-Learning-Einheiten und schriftlich-reflektierende Projektarbeiten, in welchen die Teilnehmenden dazu angeleitet werden, eine umfassende Aufgabe anhand von konkreten, praxisbezogenen Fragestellungen zu lösen, dienen. Damit wäre ein Transfer des wissenschaftlichen Wissens in die praktische, individuelle Arbeit innerhalb des eigenen Betriebs intendiert. Aspekte der im Interview thematisierten Bedarfe und Bedürfnisse hinsichtlich der didaktisch-methodischen Ausgestaltung, etwa die Einbindung von Expert:innen aus der Praxis, Formen des engen Austausches zwischen Weiterbildungsinstitution und Betrieb sowie die Berücksichtigung betrieblicher Bedürfnisse in zeitlich-intensitätsbezogener Hinsicht, können allerdings nur beschränkt Eingang finden. Auch ist die Betriebsgröße ein nicht zu vernachlässigender Faktor hinsichtlich der Notwendigkeiten und Möglichkeiten, bestimmte Maßnahmen umzusetzen. Der betriebliche Alltag eines großen, weltweit agierenden Unternehmens bringt andere Erfordernisse mit sich als der betriebliche Alltag eines lokal orientierten Kleinunternehmens. Daneben ist ebenfalls eine Anpassung des inhaltlichen Anspruchsniveaus, das sich auf die jeweilige Zielgruppe des Weiterbildungsangebots bezieht, gewünscht. Als Adressat:innen hochschulischer Weiterbildung kommen den Erhebungsergebnissen zufolge mehrere Ebenen des betrieblichen Bildungspersonals eines Unternehmens infrage, welche vom Personaler/von der Personalerin im administrativen Geschäft bis zum/zur Auszubildenden in operativer Tätigkeit reichen. Damit sollten wissenschaftliche Weiterbildungsangebote an Hochschulen nicht allein höheren Positionen, wie z. B. Führungskräften, vorbehalten sein. In Anlehnung daran variieren auch die favorisierten inhaltlichen Themen, die von der jeweiligen Zielgruppe abhängen.

Aufgrund des berufsbegleitenden Charakters sollte ein Weiterbildungsangebot durch die Kombination von Präsenz- und Onlineangeboten möglichst flexibel gestaltet werden, um eine gute Balance zwischen Beruf und Freizeit aufrechterhalten zu können. Dabei bietet sich der Aufbau eines Modulsystems an, aus dem die Teilnehmenden einzelne Module auswählen können. Insgesamt wird von den Befragten ein überwiegend kurzes Weiterbildungsangebot (z. B. ein halbes Jahr) präferiert.

3.3.5 Ausblick

Die vorgestellte explorative Studie hat praxisnah Gegebenheiten und Bedarfe eruiert, die sich für die Ausgestaltung der betrieblichen Berufsorientierung ergeben. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die betriebliche Berufsorientierung in Theorie und Praxis – aus unterschiedlichen Gründen – eher stiefmütterlich behandelt wird. Wäh-

rend theoretische Ansätze zur Entwicklung und Begleitung der betrieblichen Berufsorientierung aus wissenschaftlicher Perspektive weiter zu konkretisieren sind, gilt es, die berufliche Praxis in ihrer strategischen Maßnahmengestaltung und ihren Umsetzungsmöglichkeiten zu unterstützen. Diesem Desiderat zur betrieblichen Berufsorientierung wurde im Rahmen des Projekts HumanTec begegnet, indem auf der Basis der Ergebnisse einer Interviewstudie ein berufsbegleitendes wissenschaftliches Weiterbildungsangebot für betriebliches Bildungspersonal entwickelt wurde.

Gleichzeitig bietet das Angebot eine Möglichkeit, dem Professionalisierungsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals zu begegnen, indem es diese Personen für die in Zeiten des Fachkräftemangels relevanten Handlungsfelder der Rekrutierung und Bindung von Auszubildenden und Fachkräften sensibilisiert. Durch die Form des wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots für Mitarbeitende aus Unternehmen offenbart sich dabei die Herausforderung, die Nutzenperspektive der Unternehmen mit den Bildungsansprüchen der Hochschule zu vereinbaren.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). <https://doi.org/10.3278/6001820gw>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). <https://doi.org/10.3278/6001820gw>
- Bankl, M. (2017). Lebensphasenorientierte Personalarbeit – ein nachhaltiger Ansatz. In B. Rosenberger (Hg.), *Modernes Personalmanagement. Strategisch – operativ – systemisch*. Wiesbaden: Springer. S. 325–334. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34876-2_33
- Baumeler, F. & Hirschi, A. (2019). Laufbahnmanagement von jungen Arbeitnehmenden. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hg.), *Handbuch Karriere- und Laufbahnmanagement*. Berlin: Springer. S. 167–190. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_5
- Bollessen, D. (2016). *Der fortschreitende Fachkräftemangel infolge des demographischen Wandels. Denkbare Konzepte und Erfolgsstrategien zur langfristigen Mitarbeiterbindung*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Brauweiler, J. (2014). Retention Management: Rekrutierung und Mitarbeiterbindung im Kontext des demografischen Wandels. In D. Preißing (Hg.), *Erfolgreiches Personalmanagement im demografischen Wandel*. Oldenbourg: De Gruyter. S. 83–112. <https://doi.org/10.1515/9783110353969.83>
- Brüggemann, T. (2015). Betriebliche Berufsorientierung. In T. Brüggemann & D. Ernst (Hg.), *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 17–23. <https://doi.org/10.25656/01:11679>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020). *Berufsbildungsbericht 2020*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31609_Berufsbildungsbericht_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (Zugriff am: 03.07.2023).

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021). *Berufsbildungsbericht 2021*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31684_Berufsbildungsbericht_2021.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (Zugriff am: 03.07.2023).
- Czepek, J., Dummert, S., Kubis, A., Leber, U., Müller, A. & Stegmaier, J. (2015). *Betriebe im Wettbewerb um Arbeitskräfte. Bedarf, Engpässe und Rekrutierungsprozesse in Deutschland*. IAB-Bibliothek 352. Bielefeld: Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/300872w>
- Faßhauer, U. (2017). Betriebliches Bildungspersonal auf dem Weg der Professionalisierung? *berufsbildung*, (168), S. 2–6.
- Felfe, J. (2020). *Mitarbeiterbindung*. Göttingen: Hogrefe.
- Frerichs, F. (2019). Altern in der Erwerbsarbeit: Laufbahngestaltung bei begrenzter Tätigkeitsdauer. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hg.), *Handbuch Karriere- und Laufbahnmanagement*. Berlin: Springer. S. 893–912. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_33
- Garloff, A. (2015). Neuere Entwicklungen am Arbeits- und Ausbildungsmarkt und Konsequenzen für die Betriebe. In T. Brüggemann & E. Deuer (Hg.), *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 83–91. <https://doi.org/10.3278/6004458w>
- Grollmann, P. & Ulmer, P. (2020). Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer. S. 1–13. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0_41-1
- Grootz, S., Brandstädter, M., Schaefer, F. & Huthwelker, K. (2019). *Personalmarketing im Pflegedienst. Erfolgreiche Personalsuche für Krankenhaus und Pflegeheim*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-54104-3>
- Gubler, M. (2019). Neue Laufbahnmodelle in Theorie und Praxis: Eine kritische Würdigung. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hg.), *Handbuch Karriere- und Laufbahnmanagement*. Berlin: Springer. S. 937–962. https://doi.org/10.1007/978-3-662-45855-6_36-1
- Günther, T. (2014). Die demografische Entwicklung und ihre Konsequenzen für das Personalmanagement. In D. Preißing (Hg.), *Erfolgreiches Personalmanagement im demografischen Wandel*. Oldenburg: De Gruyter. S. 1–48. <https://doi.org/10.1515/9783110353969.1>
- Hirschi, A. (2015). Konzepte zur Förderung von Laufbahnentwicklung im 21. Jahrhundert. In R. Zihlmann & D. Jungo (Hg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis*. Bern: SDBB. S. 65–82.
- Hirschi, A. (2019). Karriere- und Talentmanagement in Unternehmen. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hg.), *Handbuch Karriere- und Laufbahnmanagement*. Berlin: Springer. S. 543–560. https://doi.org/10.1007/978-3-662-45855-6_22-1
- Hirschi, A. & Baumeler, F. (2020). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, 2. Aufl. Münster: utb. S. 31–42.
- Kaufhold, M. & Weyland, U. (2015). Betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungsbereich – Herausforderungen und Ansätze zur Qualifizierung und Professionalisierung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Spezial*, 10, S. 1–22.

- König, L., Deuer, E. & Wolff, M. (2015). Arbeitgeberattraktivität im Zeichen der Generation Y. In T. Brüggemann & E. Deuer (Hg.), *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 221–228.
- Maier, T., Zika, G., Kalinowski, M., Steeg, S., Mönning, A., Wolter, M. I., Hummel, M. & Schneemann, C. (2020). *COVID-19-Krise: Die Arbeit geht weiter, der Wohlstand macht Pause*. Ergebnisse der sechsten Welle der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen bis zum Jahr 2040. BIBB Report 4/2020. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-0875-6>
- Maier, T., Zika, G., Wolter, M. I., Kalinowski, M. & Neuber-Pohl, C. (2016). *Die Bevölkerung wächst – Engpässe bei fachlichen Tätigkeiten bleiben aber dennoch bestehen. BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen bis zum Jahr 2035 unter Berücksichtigung der Zuwanderung Geflüchteter*. BIBB Report 3/2016. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-0619-7>
- Matthes, S. (2019). *Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung*. Bonn: Verlag Barbara Budrich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-0777-0>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 12. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Meyer, R. (2014). Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 27, S. 1–21.
- Meyer, R. & Baumhauer, M. (2018). Professionalisierung des Berufsbildungspersonals durch wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Stand, Desiderata und Perspektiven. *berufsbildung*, (174), S. 2–4.
- Nagy, N. & Hirschi, A. (2019). Laufbahnentwicklung und -förderung von älteren Arbeitnehmern. In S. Kauffeld & D. Spurr (Hg.), *Handbuch Karriere- und Laufbahnmanagement*. Berlin: Springer. S. 871–892.
- Neuber-Pohl, C. (2017). Das Pflege- und Gesundheitspersonal wird knapper. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 1, S. 4–5. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-bwp-17104-8>
- Rübner, M. & Höft, S. (2019). Berufswahl als mehrdimensionaler Prozess. In S. Kauffeld & D. Spurr (Hg.), *Handbuch Karriere- und Laufbahnmanagement*. Berlin: Springer. S. 39–62. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_1
- Savickas, M. (2006). Career Construction Theory. In J. Greenhaus & G. Callanan (Hg.), *Encyclopedia of Career Development*. Thousand Oaks: Sage Publications. S. 83–88.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, S. 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Schreiber, M. (2020). *Wegweiser im Lebenslauf. Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung in der Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Seeber, S., Wieck, M., Baethge-Kinsky, V., Boschke, V., Michaelis, C., Busse, R. & Geiser, P. (2019). *Ländermonitor berufliche Bildung 2019. Ein Vergleich der Bundesländer mit vertiefender Analyse zu Passungsproblemen im dualen System*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). <https://doi.org/10.3278/6004750w>
- Simon, A. (2015). Gesundheitswirtschaft und Pflege – Fachkräftebedarf, Qualifikation und neue Bildungsmodelle. In T. Brüggemann & E. Deuer (Hg.), *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 123–141.
- Weiß, R. (2018). Demografie und Fachkräftesicherung und deren Wirkungen auf die berufliche Bildung in Deutschland. In R. W. Jahn, A. Diettrich, M. Niethammer & A. Seltrecht (Hg.), *Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern. Befunde und Problemlagen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 25–50. <https://doi.org/10.3278/6004609w>
- Weyland, U. & Kaufhold, M. (2017). Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 1, S. 30–33. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-bwp-17130-3>
- Weyland, U., Nienkötter, M., Höke, S. & Driesel-Lange, K. (2021). Dem Fachkräftebedarf mit betrieblicher Berufsorientierung begegnen? Empirische Erkenntnisse aus dem Projekt „HumanTec“ zu ausgewählten Maßnahmen in betrieblichen Einrichtungen. In U. Weyland, B. Ziegler, K. Driesel-Lange & A. Kruse (Hg.), *Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung – Stand und Herausforderungen. Berichte zur beruflichen Bildung. AG BFN*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. S. 196–215. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-0937-9>

3.4 Gestaltung und Analyse digitaler Lehr-/Lernszenarien aus ermöglichungsdidaktischer Perspektive in berufsbegleitenden Studienangeboten

WILHELM KOSCHEL

3.4.1 Einleitung

Digitale Lehr-/Lernszenarien in berufsbegleitenden Studienangeboten beinhalten ein großes Potenzial sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrpersonen. Die Lernenden profitieren beispielsweise von den Möglichkeiten der Multimedialität, Multicodalität und der Multimodalität des Lernmaterials sowie von der Orts- und Zeitflexibilität, die sich durch digital gestützte Lerngelegenheiten ergeben (vgl. Koschel & Weyland 2019, S. 43). Die Lehrpersonen profitieren bei entsprechender Anlage der digitalen Lehr-/Lernszenarien beispielsweise von der Asynchronität, die dazu führen kann, dass Lehrpersonen den Lernfortschritt der Lernenden zielgerichteter einschätzen können (vgl. Salmon 2004 in Anlehnung an Mills 2000). Auch wenn dies nicht gleichermaßen für jedes digitale Setting gelten muss, so zeigt sich daran dennoch, dass e-didaktische Ansätze einen Mehrwert entfalten können.

Die Gestaltung berufsbegleitender Studienangebote unter Berücksichtigung digitaler Lehr-/Lernszenarien sollte nicht willkürlich geschehen, sondern sich an den Befunden der empirischen Bildungsforschung orientieren. Insbesondere die Erkenntnisse aus der pädagogischen Psychologie bezüglich der Lernmotivation können zu einem entscheidenden Faktor werden, denn aus der flexiblen Möglichkeit, immer und überall lernen zu können, kann sich schnell die Haltung bei Lernenden einstellen, dass das Lernen so nebenbei funktioniere. Die Mentalität der Beiläufigkeit wird dabei im E-Learning-Kontext häufig noch durch den Sprachgebrauch gefördert. Es ist von „Lern-Nuggets“ (Eckelt & Enk 2017, S. 477), „Mobile Learning“ (De Witt & Gloerfeld 2018), „Microlearning“ (Niegemann & Heidig 2019, S. 17) oder „Mobile Microlearning“ (Lee, Jahnke & Austin 2021) die Rede. Diese sprachliche und didaktische Entwicklung kann unter Umständen als Ausdruck einer zunächst falsch getroffenen Annahme betrachtet werden, wonach computerbasierte Trainings (CBT) oder webbasierte Trainings (WBT) per se motivieren. Micro-Lerneinheiten können aufgrund der minimalistischen Anlage sicher dazu beitragen, die Aufmerksamkeitsspanne („Engaged-Time“) hochzuhalten, jedoch können auf dieser Grundlage keine berufsbegleitenden Studienangebote, die sich in der Regel über einen längeren Zeitraum erstrecken, geplant und entwickelt werden. Hierfür sind vielmehr didaktische Ansätze erforderlich, denen ein hohes Motivationspotenzial zugeschrieben wird. Für das Lernen Erwachsener trifft dies beispielsweise auf die Ermöglichungsdidaktik nach Arnold (2010) zu. Darin wird das Ziel der Motivationsförderung als „grundlegender Anspruch“ (Arnold 2012, S. 46) formuliert.

In dem vorliegenden Beitrag wird die Ermöglichungsdidaktik mit dem Ziel der Berücksichtigung individueller beruflicher Lernvoraussetzungen und der Motivationsförderung in den Mittelpunkt gerückt. Die Prinzipien der Ermöglichungsdidaktik wer-

den dabei auf digitale Lehr-/Lernszenarien übertragen. Der Beitrag orientiert sich an den folgenden drei Ebenen:

Im ersten Schritt erfolgen zunächst eine erkenntnistheoretische Einordnung und die Darstellung der daraus resultierenden didaktischen Prinzipien. Die Ermöglichungsdidaktik vereint zahlreiche dieser Prinzipien, sodass im Anschluss daran der didaktische Ansatz sowie die Übertragung auf digitale Formate hervorgehoben werden. Auf der dritten Ebene wird ein Evaluationsinstrument für die Erfassung des ermöglichungsdidaktischen Potenzials von digital gestützten Lehr-/Lerneinheiten vorgestellt. Da die Motivation der „grundlegende Anspruch“ der Ermöglichungsdidaktik ist, wird ein Evaluationsinstrument vorgestellt, das die Schnittmenge aus Ermöglichungsdidaktik und Motivation ausfüllt. In diesem Zusammenhang soll auf die veränderte Konnotation des Evaluationsbegriffs im Rahmen dieses Sammelwerks hingewiesen werden. In diesem Beitrag richtet sich der Evaluationsbegriff auf das Analyseinstrument („Evaluationsinstrument“), das zur Einschätzung des ermöglichungsdidaktischen Potenzials in digital gestützten Lehr-/Lernszenarien eingesetzt werden kann. Mit diesem Begriff ist in diesem Beitrag nicht die Programmevaluation im Projekt HumanTec gemeint. Hierzu sei auf das entsprechende Kapitel in diesem Sammelwerk verwiesen.

3.4.2 Theoretische Rahmung der Ermöglichungsdidaktik

3.4.2.1 Erkenntnistheoretische Einordnung und lerntheoretischer Diskurs

Das Konstrukt der Ermöglichungsdidaktik gründet sich in dem erkenntnistheoretischen Anspruch des Konstruktivismus und im Diskurs zur konstruktivistischen Didaktik. Nachfolgend wird auf beide Bereiche rekuriert, verbunden mit dem Hinweis, dass sich eine trennscharfe Differenzierung dieser beiden Bereiche in den letzten Jahren verkompliziert hat. Bereits vor über zwei Dekaden verwies Terhart (vgl. 1999, S. 629) darauf, dass sich Theorien und Modelle in eben diesem Diskurs stark angenähert hätten. In die gleiche Zeit fällt die Einschätzung von Hoops (1998, S. 238): „Diese notorische Ambiguität des Konstruktionsbegriffs ist das Ergebnis einer Konfundierung von erkenntnistheoretischen und pädagogischen Hinsichten.“ Die Schwierigkeit einer trennscharfen Nachzeichnung der beiden Diskursfelder kann darüber hinaus auch in den unterschiedlich angeführten Begründungstheorien gesehen werden. Der konstruktivistische Diskurs gründet sich in den Erkenntnistheorien, den Systemtheorien, in mikro-soziologischen Theorien, den Kognitionstheorien und darüber hinaus in der physiologischen Hirnforschung (vgl. Terhart 1999, S. 630).

Abseits der soziologischen, psychologischen und physiologischen Betrachtungsweisen wird im pädagogischen Diskurs der Konstruktivismus als Paradigma häufig in den Arbeiten von Piaget gesehen. Hierzu stellt Glasersfeld (1995, S. 7) heraus:

„Jean Piaget war in unserem Jahrhundert der erste, der Wissen als Konstruktion betrachtete und sein theoretisches Modell der kognitiven Tätigkeit als Konstruktivismus bezeichnete. Der Grundgedanke dieses Modells lässt sich einfach ausdrücken: Die Funktion der menschlichen Vernunft ist nicht, eine vom Wissenden unabhängige, *reale* Welt darzustellen, sondern Handlungsschemata und Begriffsstrukturen aufzubauen, die sich im Laufe der Erfahrung als brauchbar erweisen.“

Dieses Zitat verweist aufgrund des Weltbezugs bedeutsam auf eine Fokussierung des paradigmatischen Diskurses im pädagogischen Kontext, nämlich auf den Bereich der Erkenntnistheorien. Die Analyse einschlägiger Literatur verdeutlicht, dass es in diesen Kontexten weniger um die Perspektiven der Systemtheorien, der mikro-soziologischen Theorien oder um Kognitionstheorien geht, sondern der erkenntnistheoretische Bezug im Vordergrund steht. Exemplarisch zeigt sich dies bei Hoops (1998, S. 230): „Der Konstruktivismus versteht sich als eine Erkenntnistheorie, die sich in einer langen erkenntniskritischen Tradition [...] sieht.“ Die Annäherung an mögliche didaktische Prinzipien des Konstruktivismus soll hier somit über den erkenntnistheoretischen Zugang erfolgen.

Das Weltbild im Konstruktivismus lässt sich nicht im Sinne einer Dualität interpretieren. Die Wahrnehmung und Interpretation unserer Umgebung sind demnach Konstrukte des Individuums und nicht zwangsläufig die Ontologie der Wirklichkeit. „Wie die Skeptiker seit der Zeit der Vorsokratiker unentwegt wiederholt haben, können wir nie feststellen, ob die Vorstellungen, die wir uns machen, wahre Bilder einer Realität sind, denn wir können sie ja immer nur mit anderen Vorstellungen vergleichen, nie aber mit der Realität, die sie abbilden sollen“ (Glaserfeld 1995, S. 7). Neues Wissen und/oder neue Erkenntnisse können demnach nicht im Sinne einer Dualität von einer Person auf eine andere Person, beispielsweise von Lehrenden auf Lernende, übertragen werden. Vielmehr erschließen sich nach konstruktivistischer Auffassung die Lernenden ihre persönliche Wirklichkeit selbst. Dabei wird die Ontologie der Realität nicht abgetan, es wird jedoch bestritten, dass „der Mensch sie direkt erkennen oder abbilden kann“ (Hoops 1998, S. 230). Die Ontologie der Realität ist somit Bestandteil der Lebenswirklichkeit, jedoch steht sie nicht als Ressource oder Argumentationsrahmen für Überzeugungen und/oder Handlungen zur Verfügung. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass im konstruktivistischen Diskurs einer Vereinnahmung durch den Solipsismus entgegengewirkt wird. So sei es insbesondere die Interaktion mit anderen Menschen, die „neue Orientierungssysteme auf ihre Nützlichkeit hin erprobt“ (ebd.), wodurch sich eine Alltagstauglichkeit der Konstrukte ergebe. Dieser Aushandlungs- und Erprobungsprozess wird als „Viabilität“ (Glaserfeld 1995, S. 8) bezeichnet und münde letztendlich in einen Symbolvorrat (vgl. Reich 2008, S. 94 ff.). Da sich im Laufe der Zeit zahlreiche Konstrukte gebildet hätten, sei es nicht notwendig, ausschließlich selbst zu konstruieren. Vielmehr seien symbolische Konstrukte bevorratet („Symbolvorrat“), auf die rekurriert werden könne. „Über die Wahrheit und Gültigkeit solcher Viabilität oder Passung entscheiden immer wieder Mehrheiten“ (ebd., S. 80).

Das Viabilitätskonstrukt dieses Paradigmas fungierte in der Vergangenheit als zentrale Anschlussstelle für didaktische Konzepte, nicht zuletzt aufgrund der hervorgehobenen Schnittstelle zur Didaktik durch die Vertreter:innen des Konstruktivismus selbst. So nennt beispielsweise Glaserfeld (1995, S. 8) drei mögliche Schnittstellen, die es didaktisch zu operationalisieren gelte: (1) „Da Wissen nur in der Erfahrungswelt geprüft werden kann, lässt sich seine Brauchbarkeit (Viabilität) ermitteln, nicht aber seine Wahrheit im ontologischen Sinn.“ (2) „Wenn sich eine Handlungs- oder Denk-

weise unter bestimmten Umständen als brauchbar erweist, so heißt das nicht, daß sie die einzig mögliche ist.“ (3) Aus der konstruktivistischen Perspektive ist es eine Illusion, daß Sprache an und für sich die Fähigkeit habe, Begriffe und somit Wissen von einer Person zu einer anderen zu übermitteln.“ Ergänzend kann konstatiert werden, dass die Anschlussfähigkeit sich letztendlich auch dadurch ergibt, dass in „didaktischen Kontexten der Konstruktivismus nie in seiner radikalen Form, sondern immer schon als ein gemäßigter, moderater vertreten wird“ (Terhart 1999, S. 637).

Die Verbindungslinie zwischen dem hier skizzierten Paradigma und der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen wird als konstruktivistische Didaktik bezeichnet. Im deutschsprachigen Raum wurde der Begriff nach Auffassung von Terhart (vgl. ebd., S. 631) erstmals durch Siebert (1994) genutzt. Bereits kurze Zeit später beschrieb Hoops (1998, S. 229) das Klima der damaligen Zeit wie folgt: „Es ist chic, Konstruktivist zu sein.“ In den letzten drei Dekaden wurden insofern zahlreiche didaktische Prinzipien erarbeitet. Exemplarisch werden nachfolgend drei Cluster dargestellt.

Merrill (1991, S. 46) nennt sechs didaktische Prinzipien in Anlehnung an das konstruktivistische Paradigma: (1) Learning Constructed, (2) Interpretation Personal, (3) Learning Active, (4) Learning Collaborative, (5) Learning Situated, (6) Testing Integrated. Dubs (1995, S. 890 f.) identifiziert insgesamt sieben Merkmale: (1) Inhaltlich müsse sich der Unterricht an komplexen, lebens- und berufsnahen, ganzheitlich zu betrachtenden Problembereichen orientieren. (2) Lernen sei ein aktiver Prozess, in dem sich die Lernenden die Inhalte aneignen. (3) Die Lernprozesse sollten kooperativ und kollaborativ angelegt sein. (4) Zudem gewinne das Fehlerlernen an Bedeutung. (5) Die komplexen Lernbereiche sollten auf die Vorerfahrungen und auf die Interessen der Lernenden ausgerichtet sein. (6) Das Lernen sollte nicht nur auf die kognitiven Aspekte reduziert werden. Emotionalität sowie persönliche Identifikation (mit den Lerninhalten) seien bedeutsam. (7) Da eigene Wissenskonstruktion und nicht Wissensreproduktion angestrebt werde, dürfe die Evaluation des Lernerfolges nicht primär auf die Lernprodukte (mit ausschließlich richtigen und falschen Lösungen) ausgerichtet sein, sondern müsse auch den Lernprozess berücksichtigen. Ebenfalls mit einigen Überschneidungen zeigt sich die Übersicht von Reich (2002, S. 158 ff.): Demnach seien (1) Konstruktives Lernen, (2) Re- und dekonstruktives Lernen, (3) Kreatives Lernen, (4) Soziales Lernen, (5) Situierendes Lernen, (6) Emotionales Lernen und (7) Individuelles Lernen zu ermöglichen.

Ausgehend vom konstruktivistischen Paradigma und den hier exemplarisch genannten didaktischen Gestaltungsprinzipien hat sich in der Vergangenheit die Ermöglichungsdidaktik nach Arnold (2010) als ein Gestaltungsansatz in der Erwachsenenbildung und somit für berufsbegleitende Studienformate herauskristallisiert. Dieser Ansatz vereint zahlreiche der genannten Prinzipien und wird im weiteren Verlauf dargestellt.

3.4.2.2 Didaktische Operationalisierung

Dem konstruktivistischen Paradigma folgend, werden Lehrende im Rahmen der Ermöglichungsdidaktik nicht als Macher:innen bzw. Verursacher:innen des Lernens be-

trachtet. Das Lernen sei nicht als bloßer Reflex auf das Lehren zu verstehen (vgl. Arnold 2017, S. 94). Vielmehr wird davon ausgegangen, „dass das Lernen Erwachsener nicht unmittelbar beeinflussbar, steuerbar, also beherrschbar sei, dass sich das Professionswissen der Erwachsenenbildner von der Erzeugbarkeit von Lernergebnissen als Fehleinschätzung erweise“ (Arnold 2010, S. 120 f.). Lehrende sollten vor diesem Hintergrund eher Rahmenbedingungen schaffen, in denen unterschiedliche Standpunkte ausgetauscht und gedankliche Variationen ermöglicht werden (vgl. ebd., S. 132). „Gleichzeitig verabschiedet man sich von einigen Illusionen der Fachorientierung und Lehrerorientierung, beginnt zu verstehen, dass Lernen nicht vermittelt, sondern lediglich ermöglicht und gefördert werden kann und bemüht sich um die Verlagerung der curricularen Präzision vom Input zum Outcome“ (Arnold 2012, S. 45). Die hier formulierten Ansprüche werden von Arnold & Schön (2019, S. 105 ff.) unter die Begriffe **Selbstgesteuert**, **Produktivität**, **Aktivierend**, **Situativ** und **Sozial** subsumiert (SPASS). Im weiteren Verlauf werden mit Rekurs auf diese Quelle die SPASS-Kriterien skizziert:

Selbstgesteuert. Die Lernenden erhalten die Möglichkeit zur Selbststeuerung ihres eigenen Lernprozesses und gewinnen dadurch eine positive Einstellung bezüglich des Lerngegenstands. Dies beinhaltet die Festlegung der angestrebten Lernergebnisse, der Lernwege und der Lernumgebung einschließlich des Lernmaterials. Die Lehrenden sollten dazu beitragen, dass die Lernenden motiviert und selbstsicher an den Lerngegenständen arbeiten und eine Erfolgsaussicht für sie besteht. Des Weiteren wird den Lernenden in Teilen die Überprüfung der Lernergebnisse im Sinne eines formativen und/oder summativen Assessments überlassen.

Produktivität. Rekurrierend auf Piaget steht in dieser Kategorie die Anknüpfung an das Vorwissen bzw. die Vorerfahrungen im Vordergrund. Das Interesse der Lernenden und ihre Neugierde bezüglich neuer Lerngegenstände lassen sich durch zielgerichtete Assimilations- und Akkommodationseffekte erzielen. So zeichnet sich eine produktive Lern- und Arbeitsumgebung dadurch aus, dass neben kognitiven Lernzielen auch die Möglichkeit zur Reflexivität und zur Übernahme von Perspektiven geschaffen wird.

Aktivierend. Diese Kategorie weist eine hohe Schnittmenge zur Produktivität auf. Das Aktivierungspotenzial einer Lernumgebung ergibt sich durch die Möglichkeit, eigene Lösungswege für problemhaltige Aufgaben zu finden und diese zielgerichtet einzusetzen. Hierbei ist jedoch zu konstatieren, dass es sich primär um kognitive Aktivierungsprozesse handelt. Das Interesse der Lernenden wird nicht durch die Aufforderung der Lehrenden zur Handlung während der Seminar- und/oder Selbstlernzeit geweckt, sondern durch didaktisch intendierte kognitive Aktivierungsansätze. Das Handeln der Lernenden unterliegt keinem Selbstzweck, sondern ist als Konsequenz einer gelungenen Aktivierung zu betrachten.

Situativ. Situierete Lehr-/Lernansätze, in denen beispielsweise die Komplexität beruflicher Situationen abgebildet ist, bieten ein hohes didaktisches Potenzial zur Anbahnung von Handlungskompetenz. Hierbei ist jedoch die Identifikation der Lernenden mit der Situation entscheidend, denn nur dann kann davon ausgegangen werden,

dass die Lernenden dem Lerngegenstand eine hohe Relevanz beimessen. Insbesondere im Kontext der Erwachsenenbildung sollten die persönlichen Bedürfnisse (z. B. mit Blick auf den eigenen Beruf) primär adressiert werden.

Sozial. In sozialen Lehr-/Lernräumen erleben Lernende Wertschätzung, eine zielgerichtete Lernunterstützung durch Feedback und die Möglichkeit, Fragen jeglicher Art zu stellen. Die oben beschriebene Emotionalität im Zuge der konstruktivistischen Didaktik wird in sozialen Räumen in besonderer Weise adressiert. Durch kooperative und kollaborative Lernprozesse erfahren die Lernenden positive Verstärkung durch die Rückmeldungen der Lehrenden und Lernenden sowie eine hohe Selbstwirksamkeit.

Abgeleitet aus dem konstruktivistischen Paradigma wurden zunächst literaturgestützt didaktische Prinzipien dargestellt, die sich exemplarisch im SPASS-Ansatz manifestieren. In Anlehnung an Arnold & Schön (2019, S. 105 ff.) wurden diese skizziert. Im weiteren Verlauf werden nun die SPASS-Prinzipien auf das Blended-Learning-Format in berufsbegleitenden Studienformaten übertragen.

3.4.3 Ermöglichungsdidaktik im Kontext des Blended Learning

3.4.3.1 Gestaltungsansätze am Beispiel digital gestützter Kommunikation

Die rasante Entwicklung von Lerntechnologien in den 1990er-Jahren und deren Einsatz im hochschulischen bzw. universitären Kontexten führten schnell zu der Erkenntnis, dass sich diese in konstruktivistischen Lehr-/Lernszenarien sehr gut einbinden lassen. So stellten Reinmann-Rothmeier und Mandl (1996, S. 69) damals heraus:

„Für das Einlösen konstruktivistischer Prinzipien [...] sind die Neuen Medien geradezu prädestiniert. Ihre bereits skizzierten facettenreichen Möglichkeiten in Fragen des Präsentierens, Interagierens, Manipulierens, Simulierens und Kooperierens machen Dinge realisierbar, die auf traditionelle Weise zu zeitaufwendig, zu ineffektiv, zu gefährlich oder schlicht nicht durchführbar wären.“

Die damals noch neuen Technologien weckten die Hoffnung, dass durch ihren Einsatz sowohl Lernwege als auch Lernzeiten vollständig flexibilisiert werden könnten. Das Bloomsche Postulat „Time Allowed for Learning“ (Bloom 1968, S. 6) gewann erneut an Bedeutung im wissenschaftlichen Diskurs. Es entstand insbesondere im Kontext der Erwachsenenbildung der Eindruck, dass die vollständige Flexibilisierung als Vorteil für die Lernenden betrachtet werden könne. Die zahlreichen CBTs (Computer Based Trainings), die häufig auf CD-ROM oder später auf USB-Sticks angeboten wurden, sind Ausdruck dieser Annahme. Damit gingen jedoch mehrere didaktische Probleme einher, von denen ein wesentliches, nämlich das Interaktionspotenzial, an dieser Stelle aus der SPASS-Perspektive in besonderer Weise hervorgehoben werden soll: Bei der Selbststeuerung der Lernenden handelte es sich um eine vermeintliche Flexibilisierung, denn der Lernweg war in der Regel streng durch das Lernprogramm vorgegeben. Auch die Aktivierung, Situierung und das soziale Lernen wurden durch den isolierten Lernansatz größtenteils nicht eingelöst, da Interaktionsmöglichkeiten mit anderen Lernenden oder Lehrenden gar nicht möglich waren (vgl. Ebner, Schön & Nagler 2011,

S. 11). Entsprechend war die Produktivität dieser Lehr-/Lernansätze im ermöglichungs-didaktischen Sinne häufig nur gering ausgeprägt. Dass die didaktisch intendierte Interaktion in digitalen Lehr-/Lernansätzen jedoch unverzichtbar ist, wurde u. a. im empirisch gewonnenen Stufenmodell der Onlinesozialisierung von Salmon (2004, S. 21) deutlich. In der vorausgegangenen groß angelegten empirischen Studie mit ca. 30.000 Personen wurde deutlich, dass insbesondere für die Wissenskonstruktion die Interaktion mit Lehrenden und Lernenden unverzichtbar ist. Hieraus schöpfen Lernende primär ihre Lernmotivation. „Für die heutige Motivationspsychologie ist charakteristisch, dass sie Verhalten weder allein aus Merkmalen der Person (Triebe, Instinkte etc.) noch allein aus Merkmalen der Situation (Reize, objektive Stimuli etc.) zu verstehen versucht. Stattdessen wird Verhalten als Resultat der Wechselbeziehung zwischen einer bestimmten Person und einer bestimmten Situation verstanden“ (Rheinberg & Vollmeyer 2019, S. 43).

Der fehlende Interaktionsaspekt führte zu der Erkenntnis und gleichzeitig zu der Anforderung, dass digitale Lernmedien und die Möglichkeit zur Interaktion in Einklang gebracht werden müssen. Es entstand der Ansatz des „vermischten Lernens“ (Ebner, Schön & Nagler 2011, S. 13). Dieser wird bis heute als Blended Learning kommuniziert. „Blended Learning bedeutet [...] immer die Kombination verschiedener Lernmethoden, die sich phasenweise abwechseln“ (Zumbach 2010, S. 186) (vgl. Abbildung 1).

Aufbau der Phasen:

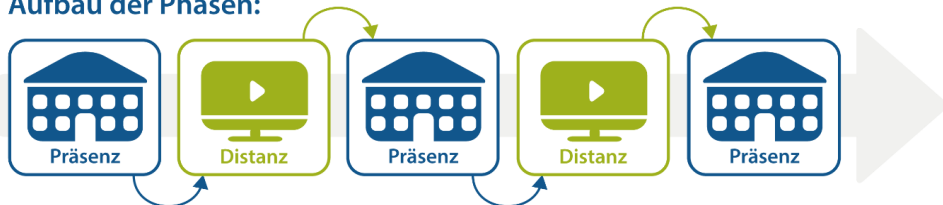


Abbildung 1: Prinzip des Blended Learning

Diese Phasierung ermöglicht Lernformate, in denen die ermöglichungs-didaktischen Prinzipien berücksichtigt werden können. Sie wird bereits seit einigen Jahren als eigenständige Form des E-Learning verstanden (vgl. Ojstersek 2007, S. 21). Die Synthese aus individualisierten Lerneinheiten und Facetten des Sozialen Lernens hat sich bewährt und gilt aktuell als richtungsweisend. So stellte Reinmann-Rothmeier (2003, S. 42) bereits vor einigen Jahren fest: „Blended-Learning ist sehr gut mit konstruktivistischen Prinzipien vereinbar.“ Und auch in der aktuellen Metaanalyse des Horizon Reports werden „Blended and Hybrid Course Models“ (Pelletier, Brown, Brooks u. a. 2021, S. 12) als eine zukunftsorientierte Lehr-/Lernform betrachtet. Dabei muss jedoch hervorgehoben werden, dass sich der idealtypische Ablauf (Abbildung 1) in der Realität häufig anders darstellt. In der Regel wechseln sich die Phasen nicht in dieser isolierten Form ab. Vielmehr handelt es sich häufig um eine Parallelisierung von Lernpfaden, in denen sich insbesondere die Distanzphasen zunehmend an den Prinzipien des ent-

grenzten Lernens („Seamless Learning“ in Anlehnung an Wong (2012)) orientieren. „Mit dem Konzept des Seamless Learning werden prototypisch die Vorzüge eines medienintegrierenden, zeitunabhängigen und ortsübergreifenden Lernens beschrieben. Seamless Learning geht von der ubiquitären Verbreitung von digitalen Medien aus, die über mobile Endgeräte verfügbar sind“ (Deimann 2019, S. 8). Dazu gehört auch, dass beispielsweise die Zeitflexibilität während einer Distanzphase kurz unterbrochen werden kann (z. B. durch eine Videokonferenz). Dadurch bleibt zwar die Ortsflexibilität erhalten, jedoch wird die Zeitflexibilität kurz aufgehoben. Andersherum können während einer Präsenzphase an der Hochschule bzw. der Universität und des damit einhergehenden begrenzten Zeitrahmens entgrenzende Seamless-Prinzipien integriert werden. Digitale Medien sind somit nicht an die Phasierung gebunden. Sie unterstützen vielmehr den ermöglichungsdidaktischen SPASS-Ansatz, unabhängig vom Lernort.

Wichtiger als der Lernort erscheint dabei die bereits erwähnte Möglichkeit zur Interaktion. Diese wurde in den letzten Jahren um eine relevante Schnittstelle erweitert. Während in der oben genannten empirischen Studie von Salmon (2004) noch ausschließlich die Interaktion zwischen Personen (Mensch-Mensch-Interaktion) untersucht wurde, findet zunehmend auch im Bildungskontext eine Interaktion mit KI-Systemen statt (Mensch-Maschine-Interaktion). Diese werden unter dem Begriff „Chatbot“ (Möbus 2006, S. 94 f.) subsumiert. „Die Entwicklung von Chatbots hat bereits in den 1960er Jahren begonnen. Die rapide Popularisierung der Chatbots in den letzten Jahren wird vor allem durch Entwicklungen aus dem Bereich der künstlichen Intelligenz (KI) sowie durch Etablierung von massenmarktauglichen Chatbot-Plattformen vorangetrieben“ (Denk & Khabyuk 2019, S. 6). Sowohl in der beruflichen Bildung (vgl. Gmür, Rieß, Hintz, Hausmann & Leisner 2018, S. 165) als auch in der Hochschullehre (vgl. Hobert & Berens 2019, S. 297) kommen sie bereits heute zum Einsatz. Es ist insofern davon auszugehen, dass Chatbots in naher Zukunft als relevante Akteure in Blended-Learning-Formate eingebunden werden (vgl. Brown, McCormack, Reeves, Brooks & Grajek 2020, S. 19). Im Projekt HumanTec wurde die chatbotgestützte Kommunikation jedoch nicht adressiert. Im Vordergrund stand die Mensch-Mensch-Interaktion und damit verbunden die Frage, inwiefern Lehrende vor dem Hintergrund der Ermöglichungsdidaktik die Interaktion mit den Lernenden im Rahmen des Blended Learning fördern können.

Hierfür wurde zunächst eine Unterteilung zwischen der asynchronen und der synchronen Kommunikation vorgenommen. Die asynchrone Kommunikationsform unterliegt sowohl der Orts- als auch der Zeitflexibilität, bei der synchronen Kommunikation greift lediglich die Ortsflexibilität. Zur Planung und reflexiven Auseinandersetzung der Kommunikationsformen wurden die SPASS-Prinzipien zunächst in drei Ausprägungen aufgeteilt. Hierbei handelt es sich um „Keine Ausprägung = 0“, „Mittlere Ausprägung = 1“ und „Hohe Ausprägung = 2“. Die jeweiligen Ausprägungen wurden für die einzelnen SPASS-Prinzipien definiert und kommunikativ validiert. Da hierbei keine Aussagen zu den Äquidistanzen getroffen werden können, dienen die numerischen Zuordnungen lediglich der Deskription. In den nachfolgenden Tabel-

len werden die Beschreibungen zur Planung und Reflexion der asynchronen (Beispiel: Forum) und synchronen (Beispiel: Webinar) Kommunikation im Blended-Learning-Ansatz dargestellt.

Tabelle 1: Exemplarische Codierung des ermöglichungsdidaktischen Potenzials im Rahmen eines Forums (asynchrone Kommunikation)

Didaktischer Ermöglichungsgrad im Rahmen einer Forumsdiskussion			
	0 = Keine Ausprägung	1 = Mittlere Ausprägung	2 = Hohe Ausprägung
Selbst-gesteuert	Die Diskussion ist nur sehr eingeschränkt möglich, da der Diskussionsgegenstand und der Arbeitsauftrag sehr eng gefasst sind.	Die Diskussion ist im vorgegebenen Rahmen der Lehrperson möglich. Die Lernenden können jedoch keine thematische Ausweitung des Diskussionsthemas vornehmen.	Das Anlegen von Themenbereichen unterhalb eines Diskussionsthemas ist durch die Lernenden selbst möglich, sodass die Richtung der Diskussion von den Lernenden mitbestimmt wird.
Produktiv	Die Lernenden führen keine intensive Diskussion, sondern leisten nur den minimal geforderten Beitrag im Forum (Arbeitsauftrag).	Die Lehrperson knüpft im Rahmen ihrer Moderation durch zielgerichtete Fragen an das Vorwissen der Lernenden an. Der Kommunikation liegt jedoch eine Frage-Antwort-Logik zugrunde.	Die Lernenden werden aufgefordert, eigene Sichtweisen vor dem Hintergrund der Diskussionsbeiträge zu hinterfragen und auf andere Beiträge argumentativ zu reagieren.
Aktivierend	Es findet keine zielgerichtete Moderation des Forums statt.	Die Fragen der Lehrperson zur Aufrechterhaltung der Diskussion lösen bei den Lernenden eher enge Denksphären aus. Diese können im vorgegebenen Rahmen kommuniziert werden.	Die Fragen der Lehrperson zur Aufrechterhaltung der Diskussion lösen bei den Lernenden weite Denkfelder aus. Diese können umfassend durch die Eröffnung neuer Themenbereiche kommuniziert werden.
Situativ	Im Rahmen der Diskussion werden keine Bezüge zu z. B. beruflichen Tätigkeitsfeldern der Lernenden hergestellt.	Im Zentrum der Diskussion steht eine berufliche Situation mit einem komplexitätsreduzierten Problem. Die Lehrperson stellt beispielsweise Musterlösungen vor, die im Forum diskutiert werden.	Im Rahmen der Diskussion zeigt sich eine große Problemorientierung bezüglich einer (beruflichen) Anforderung. Es werden mehrere Lösungen für diese Situation von den Lernenden vorgestellt und kontrovers kommuniziert.
Sozial	Die Forumsbeiträge sind in nur sehr geringem Maße aufeinander bezogen und stehen eher additiv nebeneinander.	Alle Personen der Lerngruppe beteiligen sich an der Diskussion im Forum. Die Beiträge sind aufeinander bezogen. Auf Grundlage einer Vertrauensbasis können Fragen gestellt und Antworten durch Lernende gegeben werden.	Die Lernenden erhalten wertschätzende Rückmeldungen von anderen Lernenden. Sie werden durch die Lehrperson ermutigt, konstruktive Kritik hinsichtlich der Forumsbeiträge zu äußern und von anderen Personen anzunehmen.

In der nachfolgenden Tabelle 2 werden Vorschläge zur Kodierung der synchronen Kommunikation im Rahmen eines Webinars vorgestellt:

Tabelle 2: Exemplarische Codierung des ermöglichungsdidaktischen Potenzials im Rahmen eines Webinars (synchrone Kommunikation)

Didaktischer Ermöglichungsgrad im Rahmen eines Webinars			
	0 = Keine Ausprägung	1 = Mittlere Ausprägung	2 = Hohe Ausprägung
Selbst-gesteuert	Die Lehrenden eröffnen keine Möglichkeit zur thematischen und/oder methodischen Mitbestimmung durch die Lernenden.	Die Lehrperson integriert an wenigen ausgewählten Stellen kurze Diskussions- oder Assessmentmöglichkeiten. Die Lernenden hören jedoch größtenteils nur zu.	Die Lehrperson eröffnet Möglichkeiten zur Partizipation. Dies betrifft sowohl die thematische Schwerpunktsetzung als auch das methodische Vorgehen.
Produktiv	Die Lernenden sind ausschließlich Zuhörende.	Die Lernenden erhalten die Möglichkeit, sich mit Fragen und ggf. Anmerkungen einzubringen. Die Lehrperson knüpft nur bedingt an das Vorwissen bzw. die Lebenswelt der Lernenden an.	Der Lehrperson gelingt es, gezielt Assimilations- und Akkommodationseffekte zu erzeugen. Dies geschieht hauptsächlich durch die Aktivierung des Vorwissens und durch eine gezielte kognitive Aktivierung.
Aktivierend	Die Lehrperson bindet keine konkreten Beispiele aus der Lebenswelt der Lernenden ein. Sie präsentiert entkontextualisiert theoretische Inhalte.	Die Aktivierung der Lernenden gelingt stellenweise durch ausgewählte Beispiele aus der Lebenswelt der Lernenden. Diese werden jedoch schnell durch Musterlösungen aufgelöst.	Es gelingt der Lehrperson, durch problemhaltige Beispiele eine mehrperspektivische Diskussion in Gang zu setzen und diese aufrechtzuerhalten. Lernende erhalten die Möglichkeit, eigenständige Lösungen für reale Praxisprobleme vorzuschlagen.
Situativ	Die Lehrperson baut das Webinar im Sinne einer theoretischen Strukturlogik auf. Es zeigt sich keine Situationsorientierung.	Die Lehrperson steigt mit einem Fallbeispiel in ihren Vortrag ein. Jedoch dient dieses lediglich zur Verortung der thematischen Inhalte. Während des Webinars wird nicht genuin darauf eingegangen.	Die Lehrperson stellt eine problemhaltige Situation aus der Lebenswelt der Lernenden an den Anfang ihres Vortrags. Sie gibt den Lernenden die Möglichkeit zur Identifikation mit der Situation (z. B., indem sie didaktisch intendierte Exemplaria berücksichtigt). Ihre Vorgehensweise trägt dazu bei, das Vorverständnis der Lernenden hinsichtlich des Problemgehalts zu festigen oder zu revidieren.
Sozial	Die Lehrperson begrüßt die Lernenden zu Beginn und steigt direkt mit der inhaltlichen Darbietung ein. Sie bittet die Lernenden nicht, ihre Kameras anzustellen, sondern akzeptiert den Inkognito-Modus.	Die Lehrperson bittet darum, die Kameras anzustellen, überlässt die Wahl jedoch den Lernenden. Dadurch ergibt sich eine Zweiteilung. Einige Lernende sind aktiv dabei und beschäftigen sich intensiv mit den gestellten Aufgaben („Time-on-Task“), andere sind während des Webinars nicht sichtbar.	Die Lehrperson achtet auf verbale und nonverbale Kommunikation im virtuellen Raum. Sie lässt Freiräume für die fachliche Interaktion zwischen den Lernenden und ermutigt sie, diese auch zu nutzen. Ihr ist es wichtig, dass alle Lernenden die Kameras anstellen, um so die Aufmerksamkeit („Engaged-Time“) besser einschätzen zu können.

In Anlehnung an die konstruktivistischen Prinzipien wird an dieser exemplarischen Codierung die unterschiedliche Gewichtung deutlich. Die mittlere Ausprägung ist hauptsächlich geprägt durch die Rekonstruktion und den Rekurs auf einen bestehenden Symbolvorrat. Die hohe Ausprägung ist gekennzeichnet durch die Aufforderung zur Konstruktion neuer kognitiver Strukturen bzw. durch die Dekonstruktion bestehender Überzeugungen. Mit Blick auf die Gestaltung asynchroner und synchroner Kommunikationsgelegenheiten soll jedoch hervorgehoben werden, dass sich im Rahmen eines Blended-Learning-Ansatzes mehrere unterschiedliche Kommunikationsgelegenheiten ergeben können. Hierbei kommt es nicht darauf an, dass alle Formen gleichermaßen in einer hohen Ausprägung vorliegen müssen. Auch der Rekurs auf den Symbolvorrat und/oder ein Vortrag durch die verantwortliche Lehrperson lassen sich didaktisch legitimieren. Vielmehr sollte in der Summe aller Kommunikationsgelegenheiten im berufsbegleitenden Studienformat ein hohes ermöglichungsdidaktisches Potenzial eröffnet werden. Die komplementäre Betrachtungsweise ist exemplarisch in Abbildung 2 dargestellt.

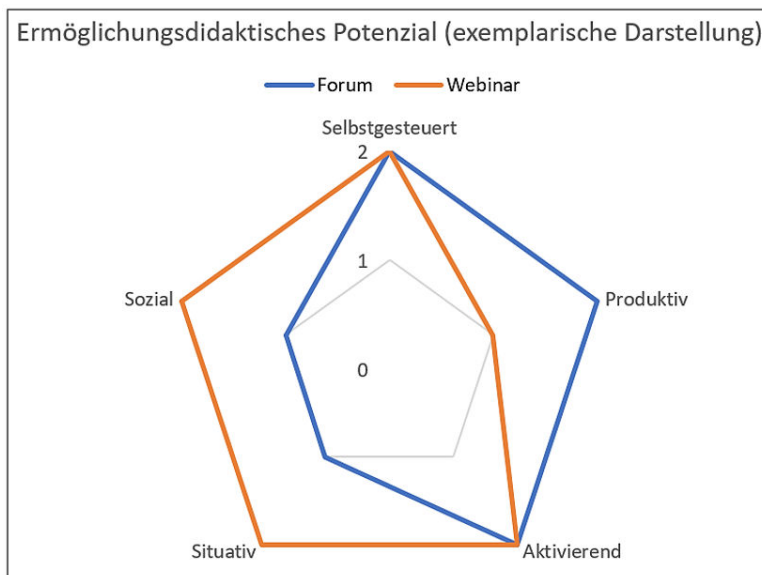


Abbildung 2: Exemplarische Darstellung des ermöglichungsdidaktischen Potenzials

Lehrpersonen im Rahmen berufsbegleitender Studienangebote können entsprechende Codierungsschemata mit Rekurs auf die SPASS-Kriterien erstellen und so einen Eindruck gewinnen, inwiefern ihr gesamtes Lernangebot den Prinzipien der Ermöglichungsdidaktik unterliegt.

Darüber hinaus wird nachfolgend das bereits oben erwähnte Evaluationsinstrument vorgestellt, mit dem Lehrpersonen einschätzen können, inwiefern die ermöglichungsdidaktische Anlage des Blended-Learning-Ansatzes aus Sicht der berufsbegleitenden Studierenden gelungen ist.

3.4.3.2 Evaluation des ermöglichungsdidaktischen Potenzials in Blended-Learning-Ansätzen

Das Evaluationsinstrument gründet sich im ARCS-Modell, welches von Keller (2010) entwickelt wurde. „Das Modell wurde ursprünglich für die Gestaltung schulischer Instruktion und von Lehrveranstaltungen im Allgemeinen formuliert. Später wurden auf dieser Basis begründete Empfehlungen für die Konzeption multimedialer Lernumgebungen entwickelt“ (Niegemann 2019, S. 45). Ausgangspunkt des Modells war eine umfassende Analyse der empirischen Befundlage zur Lernmotivation. Dies stellt Keller (2010, S. 44) wie folgt dar:

„Based on an extensive review of the motivational literature which led to a clustering of motivational concepts based on their shared attributes, we found they could be sorted into four categories. After making some modifications to the original cluster titles, the ARCS model was introduced. These categories enable you to quickly gain an overview of the major dimensions of human motivation, especially in the context of learning motivation, and how to create strategies to stimulate and sustain motivation in each of the four areas.“

Auf Basis der empirischen Befundlage identifizierte Keller die folgenden Leitfragen und die daran anknüpfenden vier erwähnten Kategorien (vgl. Tabelle 3):

Tabelle 3: ARCS Model Categories, Definitions, and Process Questions (Keller 2010, S. 45)

Process Questions	Major Categories and Definitions	
How can I make this learning experience stimulating and interesting?	Attention	Capturing the interest of learners; stimulating the curiosity to learn.
In what ways will this learning experience be valuable for my students?	Relevance	Meeting the personal needs/goals of the learner to effect a positive attitude.
How can I via instruction help the students succeed and allow them to control their success?	Confidence	Helping the learners believe/feel that they will succeed and control their success.
What can I do to help the students feel good about their experience and desire to continue learning?	Satisfaction	Reinforcing accomplishment with rewards (internal and external).

Die Schnittmenge zwischen der Motivationsforschung und der Ermöglichungsdidaktik wird in der Literatur deutlich. Die Ermöglichungsdidaktik will mit dem „Vorhalten strukturierter Lernarrangements“ die Motivation der Lernenden fördern. Dies sei „einer der grundlegenden Ansprüche der Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold 2012, S. 46). Insofern liegt es nahe, die Ermöglichungsdidaktik an das Feld der Motivationsforschung anzulegen, um so eben diesem Anspruch einen Evaluationsrahmen zu geben. Die Schnittmenge des ARCS-Modells und der SPASS-Prinzipien wird in der nachfolgenden Tabelle 4 deutlich:

Tabelle 4: Schnittmenge zwischen dem SPASS- und dem ARCS-Modell

SPASS (Arnold & Schön, 2019, S. 105–114)		ARCS Model Categories (Keller, 2010, S. 45) (Hinweis: Die Sortierung wurde an die SPASS-Kriterien angepasst)	
Selbstgesteuert	Die Lernenden erhalten die Möglichkeit zur Selbststeuerung ihres eigenen Lernprozesses und gewinnen dadurch eine positive Einstellung bezüglich des Lerngegenstands. Dies beinhaltet die Festlegung der angestrebten Lernergebnisse, der Lernwege und der Lernumgebung einschließlich des Lernmaterials. Die Lehrenden sollten dazu beitragen, dass die Lernenden motiviert und selbstsicher an den Lerngegenständen arbeiten und eine Erfolgsaussicht für sie besteht. Des Weiteren wird den Lernenden in Teilen die Überprüfung der Lernergebnisse im Sinne eines formativen und/oder summativen Assessments überlassen.	Meeting the personal needs/goals of the learner to effect a positive attitude.	Relevance
		Helping the learners believe/feel that they will succeed and control their success.	Confidence
Produktivität	Anknüpfend an Piaget steht in dieser Kategorie die Anknüpfung an das Vorwissen bzw. die Vorerfahrungen im Vordergrund. Das Interesse der Lernenden und ihre Neugierde bezüglich neuer Lerngegenstände lassen sich durch zielgerichtete Assimilations- und Akkommodationseffekte erzielen. So zeichnet sich eine produktive Lern- und Arbeitsumgebung dadurch aus, dass neben kognitiven Lernzielen auch die Möglichkeit zur Reflexivität und zur Übernahme von Perspektiven geschaffen wird.	Capturing the interest of learners; stimulating the curiosity to learn.	Attention
Aktivierung	Diese Kategorie weist eine hohe Schnittmenge zur Produktivität auf. Das Aktivierungspotenzial einer Lernumgebung ergibt sich durch die Möglichkeit, eigene Lösungswege für problemhaltige Aufgaben zu finden und diese zielgerichtet einzusetzen. Hierbei ist jedoch zu konstatieren, dass es sich primär um kognitive Aktivierungsprozesse handelt. Das Interesse der Lernenden wird nicht durch die Aufforderung der Lehrenden zur Handlung während der Seminar- und/oder Selbstlernzeit geweckt, sondern durch didaktisch intendierte kognitive Aktivierungsansätze. Das Handeln der Lernenden unterliegt keinem Selbstzweck, sondern ist als Konsequenz einer gelungenen Aktivierung zu betrachten.		
Situativ	Situierte Lehr-/Lernansätze, in denen beispielsweise die Komplexität beruflicher Situationen abgebildet ist, bieten ein hohes didaktisches Potenzial zur Anbahnung von Handlungskompetenz. Hierbei ist jedoch die Identifikation der Lernenden mit der Situation entscheidend, denn nur dann kann davon ausgegangen werden, dass die Lernenden dem Lerngegenstand eine hohe Relevanz beimessen. Insbesondere im Kontext der Erwachsenenbildung sollten die persönlichen Bedürfnisse (z. B. mit Blick auf den eigenen Beruf) primär adressiert werden.	Meeting the personal needs/goals of the learner to effect a positive attitude.	Relevance

Die hohe Schnittmenge zwischen den beiden Modellen bietet einen bedeutsamen Anknüpfungspunkt für die Evaluation der Motivation, um so Rückschlüsse auf das ermöglichtungsdidaktische Fundament des jeweiligen Blended-Learning-Ansatzes ziehen zu können. Als Evaluationsinstrument wird das CIS-Instrument („Course Interest Survey“) von Keller (2010, S. 279 f.) herangezogen. Dieses gründet sich im ARCS-Modell und beinhaltet 34 Fragen. Als Antwortformat wurde eine fünfstufige Likert-Skala gewählt. Im Rahmen des Projekts HumanTec wurde der CIS übersetzt und mit Studierenden der WWU Münster¹ hinsichtlich der internen Konsistenz überprüft. Der Übersetzungsprozess gestaltete sich wie folgt: Zunächst wurden zwei unabhängige Personen mit hohen Englischkenntnissen in die Übersetzung involviert. Es wurde explizit darauf hingewiesen, dass die fachlichen Konnotationen zur Sicherung der Inhaltsvalidität entscheidend sind. Nachdem die unabhängig erstellten Übersetzungen vorlagen, wurden diese im Projektteam diskutiert und so kommunikativ validiert. In der nachfolgenden Tabelle 5 befinden sich die Originalfragen und die jeweilige Übersetzung:

Tabelle 5: CIS im Original und in deutscher Übersetzung

	CIS nach Keller (2010, S. 279–280)	Übersetzung im Rahmen des Projekts
1.	The instructor knows how to make us feel enthusiastic about the subject matter of this course.	Die Lehrperson weiß, wie sie uns für die Inhalte dieses Kurses begeistern kann.
2.	The things I am learning in this course will be useful to me.	Die Dinge, die ich in diesem Kurs lerne, werden in Zukunft nützlich für mich sein.
3.	I feel confident that I will do well in this course.	Ich bin zuversichtlich, dass ich in diesem Kurs gut abschneiden werde.
4.	This class has very little in it that captures my attention.	Dieser Kurs beinhaltet sehr wenig, was meine Aufmerksamkeit weckt.
5.	The instructor makes the subject matter of this course seem important.	Die Lehrperson stellt die Bedeutung der Inhalte heraus.
6.	You have to be lucky to get good grades in this course.	Man muss schon Glück haben, um in diesem Kurs gute Noten zu bekommen.
7.	I have to work too hard to succeed in this course.	Der Arbeitsaufwand für dieses Seminar/diesen Kurs ist viel zu hoch.
8.	I do NOT see how the content of this course relates to anything I already know.	Ich sehe NICHT, wie sich der Inhalt dieses Kurses auf etwas bezieht, das ich bereits kenne.
9.	Whether or not I succeed in this course is up to me.	Ob ich diesen Kurs erfolgreich absolviere, hängt von mir ab.
10.	The instructor creates suspense when building up to a point.	Die Lehrperson baut für die Lehrinhalte einen guten Spannungsbogen auf.
11.	The subject matter of this course is just too difficult for me.	Die Inhalte dieses Kurses sind ehrlich gesagt zu schwierig für mich.

1 Die Westfälische Wilhelms-Universität Münster wurde am 01.10.2023 in Universität Münster umbenannt.

(Fortsetzung Tabelle 5)

CIS nach Keller (2010, S. 279–280)	Übersetzung im Rahmen des Projekts
12. I feel that this course gives me a lot of satisfaction.	Ich habe das Gefühl, dass dieser Kurs mich mit einer großen Zufriedenheit erfüllt.
13. In this class, I try to set and achieve high standards of excellence.	Ich werde in diesem Kurs versuchen, eine sehr gute Leistung zu erbringen.
14. I feel that the grades or other recognition I receive are fair compared to other students.	Ich habe das Gefühl, dass die Noten oder andere Anerkennungen, die ich erhalte, im Vergleich zu anderen Studierenden fair sind.
15. The students in this class seem curious about the subject matter.	Die Studierenden dieses Kurses scheinen neugierig auf den Unterrichtsstoff zu sein.
16. I enjoy working for this course.	Ich arbeite gerne für diesen Kurs.
17. It is difficult to predict what grade the instructor will give my assignments.	Es ist schwer vorherzusagen, welche Note die Lehrperson mir geben wird.
18. I am pleased with the instructor's evaluations of my work compared to how well I think I have done.	Ich bin zufrieden mit der Bewertung meiner Ergebnisse durch die Lehrperson. Sie stimmt mit meiner eigenen Einschätzung überein.
19. I feel satisfied with what I am getting from this course.	Ich bin zufrieden mit dem, was ich aus diesem Kurs mitnehmen kann.
20. The content of this course relates to my expectations and goals.	Der Inhalt dieses Kurses entspricht meinen Erwartungen und Zielen.
21. The instructor does unusual or surprising things that are interesting.	Die Lehrperson greift zu ungewöhnlichen und überraschenden Methoden, die den Kurs interessanter machen.
22. The students actively participate in this class.	Die Studierenden beteiligen sich aktiv am Seminarsgeschehen/der Vorlesung.
23. To accomplish my goals, it is important that I do well in this course.	Um meine persönlichen Ziele zu erreichen, ist es wichtig, dass ich mich mit den Inhalten des Kurses gut auseinandersetze.
24. The instructor uses an interesting variety of teaching techniques.	Die Lehrmethoden der Lehrperson sind sehr vielfältig.
25. I do NOT think I will benefit much from this course.	Ich denke, dass ich NICHT viel von diesem Kurs profitieren werde.
26. I often daydream while in this class.	In diesem Kurs träume ich viel vor mich hin.
27. As I am taking this class, I believe that I can succeed if I try hard enough.	Wenn ich mich stark genug anstrengende, kann ich in diesem Kurs erfolgreich abschneiden.
28. The personal benefits of this course are clear to me.	Die persönlichen Vorteile dieses Kurses liegen für mich auf der Hand.
29. My curiosity is often stimulated by the questions asked or the problems given on the subject matter in this class.	Meine Neugierde wird oft durch Fragen oder Probleme angeregt, die in diesem Kurs gestellt oder zum Thema gemacht werden.

(Fortsetzung Tabelle 5)

	CIS nach Keller (2010, S. 279–280)	Übersetzung im Rahmen des Projekts
30.	I find the challenge level in this course to be about right: neither too easy not too hard.	Ich finde den Schwierigkeitsgrad in diesem Kurs in etwa richtig; weder zu leicht noch zu schwer.
31.	I feel rather disappointed with this course.	Ich bin von diesem Kurs eher enttäuscht.
32.	I feel that I get enough recognition of my work in this course by means of grades, comments, or other feedback.	Ich habe das Gefühl, dass ich in diesem Kurs genügend Anerkennung (z. B. Kommentare oder Rückmeldungen) für meine Arbeit erhalte.
33.	The amount of work I have to do is appropriate for this type of course.	Der Arbeitsaufwand ist für einen Kurs dieser Art angemessen.
34.	I get enough feedback to know how well I am doing.	Ich bekomme genug Feedback, um zu wissen, wie gut ich arbeite.

Der CIS wurde nach der Übersetzung zwecks Reliabilitätsprüfung der Items in sieben unterschiedlichen Seminaren an der WWU Münster sowohl im Bachelor als auch im Master eingesetzt. Die daran anschließende Konsistenzprüfung belegt mit $\alpha > .7$ mindestens akzeptable Cronbach-Alpha-Werte (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Interne Konsistenz des CIS im Original und nach der Übersetzung

	Zuordnung ARCS	Zuordnung SPASS	Cronb. α CIS nach Keller (2010, S. 281)	Cronb. α nach der Übersetzung
Attention	1, 4r, 10, 15, 21, 24, 26r, 29	Produktivität, Aktivierung	.84	.93
Relevance	2, 5, 8r, 13, 20, 22, 23, 25r, 28	Selbstgesteuert, Situativ	.84	.84
Confidence	3, 6r, 9, 11r, 17r, 27, 30, 34	Selbstgesteuert	.81	.71
Satisfaction	7r, 12, 14, 16, 18, 19, 31r, 32, 33	Sozial	.88	.86
Total scale			.95	.94

Hinweis zur Lesart: Die Ergänzung r verweist auf die Umpolung des Items

Der niedrigste Wert zeigt sich in der Kategorie „Confidence“. Es ließe sich annehmen, dass die große Heterogenität der Studierenden im Bachelor und Master hierfür verantwortlich sein könnte. Da die Konsistenzprüfung auf der Pearson-Produkt-Moment-Korrelation beruht, könnte die Heterogenität der Zielgruppe insbesondere mit Blick auf die Zuversicht oder das Selbstvertrauen (*Confidence*) den linearen Zusammenhang beeinträchtigt haben. Aus mindestens drei Gründen kann dennoch von einem funktionierenden Evaluationsinstrument ausgegangen werden: (1) Der geschätzte Wert von .71 liegt immer noch in einem akzeptablen Bereich. (2) Die Zielgruppen in berufsbe-

gleitenden Studienformaten bringen vermutlich bereits aufgrund der freiwilligen Anmeldung zu diesen Studienangeboten eine höhere Zuversicht hinsichtlich des Mehrwehrt und des Bestehens mit. (3) Mit Blick auf die SPASS-Übertragung zeigt sich eine Doppelbelegung der „Selbststeuerung“. Diese wird neben der Kategorie „Confidence“ auch über die Kategorie „Relevance“ aufgefangen. Hier zeigt sich mit $\alpha > .8$ eine hohe Konsistenz, sodass die „Selbststeuerung“ im Zuge der Ermöglichungsdidaktik in zweifacher Weise abgesichert ist. Letztendlich stützt auch der Gesamtwert der übersetzten CIS von $\alpha = .94$ die hohe Zuverlässigkeit des Erhebungsinstruments.

Abschließend werden nun ausgewählte Implikationen für die Gestaltung von Blended-Learning-Ansätzen in berufsbegleitenden Formaten abgeleitet.

3.4.4 Implikationen für die Gestaltung von Blended-Learning-Ansätzen

Für die Gestaltung von Blended-Learning-Ansätzen in berufsbegleitenden Studienangeboten können vor dem Hintergrund dieser Beitragsstruktur primär *drei Implikationen* abgeleitet werden. Diese werden an die drei Planungsebenen für berufsbegleitende Studienangebote in diesem Beitrag geknüpft (vgl. Tabelle 7):

Tabelle 7: Ausgewählte Implikationen für berufsbegleitende Studienangebote auf der Grundlage dieses Beitrags

Planungsebene für berufsbegleitende Studienangebote	Abgeleitete Implikationen in diesem Beitrag
Paradigma & Lerntheorie	Orientierung am konstruktivistischen Paradigma bei der Phasierung des Studienangebots.
Didaktische Modellierung & Operationalisierung	Orientierung an ermöglichungsdidaktischen Prinzipien (SPASS) bei der Ausgestaltung der Lernphasen.
Evaluation	Orientierung an der Lernmotivation (ARCS) zur Erfassung des ermöglichungsdidaktischen Potenzials.

Nachfolgend wird kurz auf die drei Implikationen eingegangen: Die (1) *Orientierung am konstruktivistischen Paradigma* im Rahmen berufsbegleitender Studienangebote soll hier als erste bedeutsame Implikation herausgestellt werden. Es ist davon auszugehen, dass berufsbegleitende Studierende ein hohes (Verwertungs-)Interesse bezüglich der Studieninhalte mitbringen. Das konstruktivistische Paradigma fördert didaktische Ansätze, in denen das individuelle Interesse nicht negiert, sondern explizit berücksichtigt wird. Die oben erwähnten Schritte der Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion bieten gute Anknüpfungspunkte für individualisierte sowie reflexive Lernwege. Das Potenzial lässt sich nutzen, indem die inhärenten Eigenschaften dieser paradigmatischen Prinzipien auf die jeweiligen Phasen des Blended-Learning-Ansatzes bezogen werden. Eine Konstruktionsphase zeichnet sich beispielsweise durch einen sehr hohen Individualisierungsgrad aus. Es wäre also in vielen didaktischen Szenarien förderlich, Konstruktionsphasen für die Distanzphasen im Blended Learning zu planen. Durch die damit einhergehende Ort- und Zeitflexibilität können höchst individualisierte Konstrukte durch die berufsbegleitenden Studierenden entwickelt werden. Der

Rekurs auf den Symbolvorrat, als Merkmal der Rekonstruktionsphase, könnte unter Umständen besser in der Präsenzphase aufgehoben sein. So hätten die Lehrpersonen die Möglichkeit, zielgerichtet auf bereits bestehende Konstrukte hinzuweisen und diese zur Diskussion zu stellen. Gerade die Vielfalt der Open Educational Resources (OER) könnte ohne eine didaktische Reduktion durch die Lehrperson schnell überfordernd wirken. Das passgenaue und schnelle didaktische Handeln scheint in der Präsenzphase besser möglich zu sein. Die unterschiedlichen Reflexionsansätze im Zuge der Dekonstruktionsphase könnten unter Umständen in synchronen Diskussionen besser gelingen als auf individualisierten Lernwegen. Die Aufhebung der Zeitflexibilität kann dabei die Viabilität in der Lerngruppe fördern, wenngleich eine synchrone Diskussion auch online stattfinden kann. So bliebe die Ortsflexibilität gewahrt. Wie sich zeigt, beeinflusst bereits die paradigmatische Orientierung die didaktische Entscheidungsebene bei der Frage nach einer fundierten Phasierung der Lernphasen.

Für die Ausgestaltung der jeweiligen Phasen bietet sich vor dem Hintergrund dieses Beitrags eine weitere Implikation an. Die (2) *Orientierung an den ermöglichungsdidaktischen Prinzipien* kann Lehrpersonen dahingehend unterstützen, die Lernmotivation der berufsbegleitenden Studierenden zu fördern. Der primär in der Erwachsenenbildung verortete SPASS-Ansatz weist nämlich eine hohe Schnittmenge zur Lernmotivation auf. Lehrpersonen könnten die jeweiligen fünf Kategorien mehrstufig operationalisieren, um so einerseits ein Planungsinstrument zur Ausgestaltung der einzelnen Phasen im Blended Learning zu schaffen, andererseits bieten entsprechend definierte Gütestufen auch einen Anknüpfungspunkt für die Evaluation und Reflexion nach Ablauf der berufsbegleitenden Studienangebote.

Die Evaluation der berufsbegleitenden Studienangebote hinsichtlich ermöglichungsdidaktischer Prinzipien stellt die dritte Implikation dar. Hierfür bietet die (3) *Orientierung am ARCS-Modell* nach Keller ein hohes Potenzial. Wie oben verdeutlicht, ist die Verknüpfung der beiden Modelle ARCS und SPASS aufgrund der jeweiligen kategorienbezogenen Ziele möglich. Der Zugang sowohl zum ARCS-Ansatz als auch zum SPASS-Ansatz ist insofern im Sinne einer logischen Konnotation über den Course Interest Survey (CIS) möglich. Dieser wurde im Rahmen des Projekts übersetzt und hinsichtlich der internen Konsistenz überprüft. Wie oben herausgestellt, kann von einer hohen Inhalts- und Konstruktvalidität ausgegangen werden. Die 34 Items des CIS können somit im Rahmen berufsbegleitender Studienangebote eingesetzt werden. Hierdurch ergibt sich eine weitere Evaluationsmöglichkeit bezüglich der ermöglichungsdidaktischen Ziele.

3.4.5 Ausblick

Die drei beschriebenen Ebenen, für die im vorherigen Kapitel drei Implikationen abgeleitet wurden (vgl. Tabelle 7), bieten für zukünftige Forschungs- und Entwicklungsprojekte weitere Anknüpfungspunkte.

Auf paradigmatischer bzw. lerntheoretischer Ebene könnten in Zukunft stärker die Distanzphasen und das Potenzial von Open Educational Resources (OER) berücksichtigt werden. Unter Federführung der UNESCO-Kommission wurde der OER-An-

satz 2002 in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt (vgl. Butcher 2013). Das BMBF fördert seit einiger Zeit in einer eigenen Linie die Forschung hierzu und auch in der beruflichen Bildung spielen OER eine zunehmend größere Rolle (vgl. Grimm & Rödel 2019). Mit Blick auf die akademische Weiterbildung und/oder berufsbegleitende Studienangebote zeigt sich hier trotz erster Ansätze jedoch noch ein ausgeprägtes Forschungsdesiderat. Es ist davon auszugehen, dass OER die Rolle der Distanzphasen im Blended-Learning-Ansatz verändern (werden). Statt einer Phasierung im idealtypischen Sinne stehen OER kontinuierlich zur Verfügung. Bereits vor Beginn des formalisierten berufsbegleitenden Studienangebots können Interessent:innen hierauf zugreifen. Lehrpersonen können diese während des berufsbegleitenden Studienangebots didaktisch intendiert über technische Schnittstellen (z. B. SCORM, AICC, xAPI, cmi5) einbinden. Nach Abschluss des Studienangebots dienen OER nicht nur als Sicherung oder Wissensspeicher, sondern werden kontinuierlich durch eine breite Community weiterentwickelt. Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass sich im gesamten Blended-Learning-Ansatz eine neue durchgehende Phase zeigen wird, die nicht an die Grenzen des berufsbegleitenden Studienangebots gebunden ist, dieses aber bedeutsam beeinflussen kann. OER sind zudem nicht an Lehrpersonen gebunden, sondern werden im ermöglichungsdidaktischen Sinne eigenständig von den Lernenden bewertet, eingebunden, verändert oder ignoriert. An die Stelle einer trennscharfen Phasierung, wie sie im Blended-Learning häufig proklamiert und sichtbar ist, tritt in Zukunft sehr wahrscheinlich die Entgrenzung des Lernens, wie im Ansatz des Seamless-Learning dokumentiert (vgl. Deimann 2019; Schön & Ebner 2018; Wong 2012).

Im Hinblick auf die didaktische Modellierung und Operationalisierung könnten in weiteren Forschungs- und Entwicklungsansätzen in Anlehnung an Tabelle 1 und Tabelle 2 digitale Tools und digitale Lehr-/Lernszenarien im Sinne der Ermöglichungsdidaktik differenziert und definiert werden. Hierbei sollte auf eine Validierung geachtet werden. Neben der hier eingesetzten kommunikativen Validierung könnten die erstellten Heuristiken einer Reliabilitätsprüfung unterzogen werden. Je nach Gütestufen und Rater:innen bieten sich entweder die Berechnung von Cohens Kappa (CK) oder aber die Intraklassenkorrelation (ICC) an.

Bezüglich der Evaluation von Lernphasen in berufsbegleitenden Studienformaten wurde im Projekt ausschließlich auf den Course Interest Survey (CIS) rekurriert. Darüber hinaus könnte auch das Lernmaterial explizit hinsichtlich des Motivationspotenzials untersucht werden. Hierfür steht, ebenfalls im ARCS-Modell verankert und von Keller (2010, S. 278) entwickelt, die „Instructional Materials Motivation Scale“ (IMMS) zur Verfügung. Dieses Instrument sollte nach der Übersetzung zunächst einer Konsistenzprüfung unterzogen werden.

Im Rahmen berufsbegleitender Studienangebote könnte sich in Zukunft zudem die Rolle der Lehrpersonen verändern. Derzeitig kommen für die Kommunikation und für die Ablage der Lernmaterialien in der Regel klassische Lernmanagementsysteme (LMS) zum Einsatz. Aufgrund des technologischen Fortschritts, insbesondere im Bereich von Data Science, werden jedoch zunehmend spezifische „Machine

Learning“-Modelle für Lernmanagementsysteme entwickelt und i. w. S. unter dem Begriff „Learning Analytics“ (Ifenthaler & Drachsler 2019, S. 3) subsumiert. Diese, umgangssprachlich häufig als KI-gestützte Lernsysteme bezeichnet, treten im Bildungssektor zunehmend in den Vordergrund. Anstatt einer einfachen Kommunikations- und Dateiplattform (LMS) können in zukünftigen berufsbegleitenden Studienangeboten sogenannte „Learning Experience Platforms“ (LXP) eingesetzt werden. Hierdurch können Lehrpersonen auf ein tutorielles System zurückgreifen, welches ihnen hilft, angemessen auf die Heterogenität der berufsbegleitenden Studierenden zu reagieren. Im Zusammenspiel zwischen den Erfahrungswerten der Lehrperson und dem „selbstlernenden“ Algorithmus können Lernwege individueller werden. Dies wäre in hohem Maße mit den Prinzipien der Ermöglichungsdidaktik vereinbar, wenngleich durch die technologische Entwicklung sich andere Formen der konkreten Phasengestaltung ergeben.

Literatur

- Arnold, R. (2010). *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*, Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 35. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Arnold, R. (2012). Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, (2), S. 45–48.
- Arnold, R. (2017). Ermöglichungsdidaktik – Kriterien einer intransitiven Kompetenzförderung. In J. Erpenbeck & W. Sauter (Hg.), *Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Lernwelt*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag. S. 93–114.
- Arnold, R. & Schön, M. (2019). *Ermöglichungsdidaktik*. Bern: hep der bildungsverlag.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. *Instruction and Curriculum. Evaluation Comment*, 1 (2).
- Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brooks, C. & Grajek, S. (2020). *2020 EDUCAUSE Horizon Report. Teaching and Learning Edition*. Louisville: EDUCAUSE.
- Butcher, N. (Hg.). (2013). *Was sind Open Educational Resources? Und andere häufig gestellte Fragen zu OER*. Bonn: UNESCO.
- De Witt, C. & Gloerfeld, C. (Hg.) (2018). *Handbuch Mobile Learning*. Wiesbaden: Springer VS.
- Deimann, M. (2019). Lernen mit Open Educational Resources. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hg.), *Lernen mit Bildungstechnologien. Praxisorientiertes Handbuch zum intelligenten Umgang mit digitalen Medien*. Berlin, Heidelberg: Springer Reference Psychologie. S. 1–10. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54373-3_58-1
- Denk, M. & Khabyuk, O. (2019). *Wie relevant sind Chatbots als Kommunikations- und Marketinginstrument für Hochschulen? Konzeption und Akzeptanz eines Chatbot-Prototyps für den Master-Studiengang „Kommunikations-, Multimedia- und Marktmanagement“ der Hochschule Düsseldorf*. Düsseldorf: Hochschule Düsseldorf. <https://doi.org/10.20385/2365-3361/2019.52>
- Dubs, R. (1995). Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (6), S. 899–903. <https://doi.org/10.25656/01:10535>

- Ebner, M., Schön, S. & Nagler, W. (2011). Einführung. Das Themenfeld „Lernen und Lehren mit Technologien“. In M. Ebner (Hg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Bad Reichenhall: BIMIS e. V. S. 9–21. <https://doi.org/10.25656/01:8328>
- Eckelt, A. & Enk, C. M. (2017). Lernarrangements mit dem Lernpartner Computer. In J. Erpenbeck & W. Sauter (Hg.), *Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Lernwelt*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag. S. 373–487.
- Glaserfeld, E. v. (1995). Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. *Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit*. Soest: Regional Institute for school and secondary education. S. 7–14.
- Gmür, M., Rieß, H., Hintz, S., Hausmann, T. & Leisner, S. (2018). *Vom Lernen übers Lernen – der Chatbot in der Industrie-Ausbildung*. Bonn: Gesellschaft für Informatik e. V. und German UPA e. V. <https://doi.org/10.18420/muc2018-up-0227>
- Grimm, S. & Rödel, B. (2019). *Open Educational Resources (OER) für die Berufsbildung. Mit Offenen Bildungsmaterialien arbeiten*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-0783-9>
- Hobert, S. & Berens, F. (2019). Einsatz von Chatbot-basierten Lernsystemen in der Hochschullehre – Einblicke in die Implementierung zweier Pedagogical Conversational Agents. In N. Pinkwart, J. Konert & B. B. Gesellschaft für Informatik e. V. (Hg.), *GI Edition Proceedings Band 297 „DeLFI 2019“. Tagung vom 16.-19. September 2019 in Berlin* (GI-Edition. Proceedings, Bd. 297, Bonn: Köllen. S. 297–298.
- Hoops, W. (1998). Konstruktivismus. Ein neues Paradigma für Didaktisches Design? *Unterrichtswissenschaft*, 26 (3), S. 229–253. <https://doi.org/10.25656/01:7774>
- Ifenthaler, D. & Drachsler, H. (2019). Learning Analytics. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hg.), *Lernen mit Bildungstechnologien*. Berlin, Heidelberg: Springer Reference Psychologie. S. 1–20. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54373-3_42-1
- Keller, J. (2010). *Motivational design for learning and performance. The ARCS model approach*. New York: Springer.
- Koschel, W. & Weyland, U. (2019). Das Potenzial digitaler Medien im Unterricht. *Pflege Zeitschrift/Wissen & Management*, 72 (4), S. 42–44. <https://doi.org/10.1007/s41906-019-0035-1>
- Lee, Y.-M., Jahnke, I. & Austin, L. (2021). Mobile microlearning design and effects on learning efficacy and learner experience. *Educational Technology Research and Development*, 69 (2), S. 885–915. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09931-w>
- Merrill, D. (1991). Constructivism and Instructional Design. *Educational Technology*, 31 (5), S. 45–53.
- Mills, A. C. (2000). Creating Web-based, multimedia, and interactive courses for distance learning. *Computers in Nursing*, 18 (3), S. 125–131.
- Möbus, C. (2006). *Web-Kommunikation mit OpenSource. Chatbots, Virtuelle Messen, Rich-Media-Content* (Xpert.press). Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/3-540-29093-1>
- Niegemann, H. (2019). Instructional Design. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hg.), *Lernen mit Bildungstechnologien*. Berlin, Heidelberg: Springer Reference Psychologie. S. 1–57. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54373-3_7-1

- Niegemann, H. & Heidig, S. (2019). Interaktivität und Adaptivität in multimedialen Lernumgebungen. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hg.), *Lernen mit Bildungstechnologien*. Berlin, Heidelberg: Springer Reference Psychologie. S. 1–25. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54373-3_33-1
- Ojstersek, N. (2007). *Betreuungskonzepte beim Blended Learning. Gestaltung und Organisation tutorieller Betreuung*. Münster: Waxmann.
- Pelletier, K., Brown, M., Brooks, C., McCormack, M., Reeves, J. & Arbino, N. (2021). *EDUCAUSE Horizon Report®. Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE.
- Reich, K. (2002). *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht (Pädagogik und Konstruktivismus)*. Neuwied: Luchterhand.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik* (Beltz Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern, Göttingen: Huber Psychologie Praxis Lernen mit neuen Medien.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1996). Lernumgebungen mit Neuen Medien gestalten. In D. Beste (Hg.), *Bildung im Netz. Auf dem Weg zum virtuellen Lernen; Berichte, Analysen, Argumente*. Düsseldorf: VDI-Verl. S. 65–74.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2019). *Motivation*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Salmon, G. (2004). *E-tivities – der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen*. Zürich: Orell Füssli.
- Schön, S. & Ebner, M. (2018). Mobile Seamless Learning. Die nahtlose Integration mobiler Geräte beim Lernen und im Unterricht. In C. De Witt & C. Gloerfeld (Hg.), *Handbuch Mobile Learning*. Wiesbaden: Springer VS. S. 283–302. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19123-8_15
- Siebert, H. (1994). *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik*. Frankfurt/Main: VAS.
- Terhart, E. (1999). Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (5), S. 629–647.
- Wong, L.-H. (2012). A learner-centric view of mobile seamless learning. *British Journal of Educational Technology*, 43 (1), S. 19–23. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01245.x>
- Zumbach, J. (2010). *Lernen mit neuen Medien. Instruktionspsychologische Grundlagen*. Stuttgart: Kohlhammer.

4 Entwicklung und Erprobung

4.1 Entwicklung und Erprobung der Studien- und Zertifikatsangebote

ULRIKE WEYLAND, MARISA KAUFHOLD & EVA-LUZIA STRATMANN

4.1.1 Orientierungspunkte zur Entwicklung der Studien- und Zertifikatsangebote

Ziel- und domänenbezogene Orientierung

Die Legitimation akademischer Bildungsangebote für betriebliches Bildungspersonal steht in Zusammenhang mit den zunehmend komplexer werdenden Anforderungen an dieses und dem Erfordernis einer erweiterten Kompetenzwicklung unter dem Fokus der **Herausbildung akademischer Denk- und Arbeitsweisen sowie einer kritisch-reflexiven Haltung** (vgl. Kapitel 2.2). Mit Blick auf die Umsetzung der Aufgaben betrieblichen Bildungspersonals zeigte sich zudem, dass dieses **sowohl berufsfachliche als auch (berufs-)pädagogische Kompetenzen** erfordert, woraus die Notwendigkeit einer Doppelqualifikation abgeleitet werden kann.

Eng an den Aspekt der Doppelqualifikation knüpft der in den projektbezogenen Auseinandersetzungen thematisierte Aspekt des häufig monierten, **fehlenden gemeinsamen Selbstverständnisses für betriebliches Bildungspersonal** an. In diesem wird u. a. die Ursache für einen erschwerten Zugang zur Personengruppe, für eine eher geringe Anerkennung sowie für den langsamen Fortschritt hinsichtlich dessen Qualifizierung und Professionalisierung gesehen (vgl. Kapitel 2.2). Dieser Aspekt wird in dem Studien- und Zertifikatsangebot insofern aufgegriffen, als eine Reflexion bezüglich der Rolle des betrieblichen Bildungspersonals als Querschnittsthema in den einzelnen Modulen bedacht wird. Die curriculare Setzung von berufsfachlichen und (berufs-)pädagogischen Themen trägt zudem dazu bei, ein Selbstverständnis herauszubilden und zu stärken, das sowohl die Fach- als auch die Bildungsexpertise gleichermaßen berücksichtigt.

Im Projektkontext spielte zudem die domänenspezifische Betrachtung des **Gesundheitsbereiches** eine besondere Rolle. Mit den Studien- und Zertifikatsangeboten soll das betriebliche Bildungspersonal zunächst in der Breite angesprochen werden. An verschiedenen Stellen erfolgte jedoch eine Fokussierung auf die Problemlagen des Gesundheitsbereiches, um dessen domänenspezifischen Bedarfen gerecht zu werden. Dies zeigt sich beispielsweise in Zertifikatsangeboten, die den Gesundheitsbereich direkt adressieren.

Themenbezogene Orientierung

Im Zuge der Entwicklung der Studien- und Zertifikatsangebote erfolgte eine Orientierung an den bisherigen Erkenntnissen aus der Projektarbeit. Diese beziehen sich auf:

- die Konsequenzen des Wandels betrieblicher Bildungsarbeit (vgl. Kapitel 2.1),
- die Verortung des Bildungspersonals (vgl. Kapitel 2.2),
- projektbezogene empirische Untersuchungen zu Aufgabenfeldern des Bildungspersonals, aktuelle branchenbezogene Entwicklungen und bestehende Herausforderungen vor dem Hintergrund steigender Fachkräftebedarfe (Berufsorientierung) (vgl. Kapitel 3.1 bis 3.3) sowie
- die Auseinandersetzung mit Gestaltungsanforderungen berufsbegleitender Studien- und Zertifikatsangebote für betriebliches Bildungspersonal (vgl. Kapitel 3.4 und 3.5).

Aus diesen Erkenntnissen lassen sich Orientierungspunkte formulieren, die für die Entwicklung der Studien- und Zertifikatsangebote handlungsleitend waren. Diese werden im Folgenden kurz skizziert.

Inhaltliche und zielbezogene Leitlinien

Aus den Betrachtungen zur Veränderung der betrieblichen Bildungsarbeit sowie aus dem Kenntnisstand hinsichtlich des Arbeitsfeldes des betrieblichen Bildungspersonals selbst ergeben sich inhaltliche Schwerpunktsetzungen, die im Rahmen der aktuellen Herausforderungen der Arbeit des betrieblichen Bildungspersonals von hoher Relevanz sind. Beispielhaft ist hier die fortschreitende **Digitalisierung** zu nennen, die dazu führt, dass sich betriebliches Bildungspersonal einerseits mit dem digitalen Wandel im jeweiligen Berufsfeld und andererseits mit den neu entstehenden Möglichkeiten digitalen Lernens im Kontext der Berufsbildung auseinandersetzen muss (vgl. Kapitel 2.1, 2.2 und 3.2). Des Weiteren kann der für immer mehr Berufsfelder sich abzeichnende steigende Bedarf an Fachkräften als zentral herausgestellt werden. Vor diesem Hintergrund wird zunehmend eine **betriebliche Berufsorientierung** relevant, die u. a. Ansatzpunkte für die Gewinnung und Bindung von Fachkräften bietet und damit zu einem zukünftig immer bedeutsamer werdenden Aufgabenfeld betrieblichen Bildungspersonals avanciert (vgl. Kapitel 3.3).

Mit Blick auf die Umsetzung der Aufgaben betrieblichen Bildungspersonals zeigte sich, dass diese **sowohl berufsfachliche als auch berufspädagogische Kompetenzen** erfordern, woraus die Notwendigkeit einer Doppelqualifikation abgeleitet werden kann. Ohne eine (aktuelle) berufsfachliche Qualifikation kann kein tiefergehendes Verständnis hinsichtlich der berufsspezifischen Arbeitsprozesse und ihrer Rahmenbedingungen erlangt werden. Ein solches Verständnis bildet jedoch eine wichtige Handlungsbasis, um arbeits(prozess)bezogene Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote legitimieren, konzeptionieren, planen, durchführen, steuern und bewerten zu können. Diese Notwendigkeit der Doppelqualifikation wurde bei der Entwicklung der Studien- und Zertifikatsangebote berücksichtigt, indem auch berufsfachliche Aspekte in die

curriculare Struktur einbezogen wurden, z. B. durch ein spezifisches Zertifikatsangebot oder die Integration fachwissenschaftlich akzentuierter Module.

Eng an den Aspekt der Doppelqualifikation knüpft der in den projektbezogenen Auseinandersetzungen verdeutlichte Aspekt des fehlenden **gemeinsamen Selbstverständnisses für betriebliches Bildungspersonal** an. Diesem wird u. a. die Ursache für einen erschwerten Zugang zur Personengruppe, für eine eher geringe Anerkennung sowie für den langsamen Fortschritt hinsichtlich dessen Qualifizierung und Professionalisierung zugeschrieben (vgl. Kapitel 2.2). Im Rahmen der Angebotsentwicklung wurde dies berücksichtigt, indem die Reflexion der eigenen Rolle im Kontext beruflicher Bildung als flankierender Aspekt im Angebot verankert wurde.

Der Mehrwert akademischer Qualifizierungsangebote für betriebliches Bildungspersonal wird u. a. mit der **Herausbildung akademischer Denk- und Arbeitsweisen sowie einer kritisch-reflexiven Haltung** verbunden (vgl. Kapitel 2.2), welche hier als weitere Leitkriterien definiert und bei der Entwicklung der Studien- und Zertifikatsangebote berücksichtigt wurden.

Strukturelle und organisatorische Orientierungspunkte

Die strukturellen und organisatorischen Orientierungspunkte, die handlungsleitend für die Gestaltung der Studien- und Zertifikatsangebote sind, lassen sich insbesondere auf die Besonderheiten der adressierten Zielgruppe zurückführen. So stehen dieser aufgrund der Berufstätigkeit und der Herausforderung bezüglich der Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben nur begrenzte zeitliche Ressourcen zur Verfügung. Vor diesem Hintergrund werden von der adressierten Zielgruppe häufig eher **kurze sowie zeitlich und örtlich flexible Studienformate** präferiert, da mit diesen eine bessere Vereinbarkeit der unterschiedlichen Lebens- und Aufgabenbereiche verbunden wird (vgl. Wolter, Banscherus & Kamm 2016; Minks, Netz & Völk 2011, S. 37). In diesem Kontext ist insbesondere die langfristige Planbarkeit als ein wichtiger Aspekt zu benennen, der vor allem bei der Umsetzung der Studien- und Zertifikatsangebote zum Tragen kommt.

Ansichts der mit dieser Zielgruppe verbundenen Anforderungen wurden zeitlich und umfänglich begrenzte Zertifikatsangebote in das Studienprogramm aufgenommen und ein **Blended-Learning-Ansatz** gewählt, in dessen Rahmen dem Wunsch nach individueller, flexibler Studiengestaltung bei gleichzeitigem Anspruch auf direkte Lernzeiten mit den Lehrenden sowie Lernenden untereinander am ehesten entsprochen werden kann. Der Blended-Learning-Ansatz eröffnet neben der zeitlichen und örtlichen Flexibilität Chancen der Kooperation und Kollaboration und ermöglicht damit gemeinsames, soziales Lernen. Diesem Aspekt kann in Bezug auf die Aufrechterhaltung der Lernmotivation eine hohe Relevanz zugesprochen werden und er gilt insbesondere in berufsbegleitenden Studienformaten als eine wichtige Motivationsressource (vgl. Gegenfurtner, Fisch & Ebner 2019, S. 73 f.; Mah, Büching & Brzoska 2019).

Die Zielgruppe ist außerdem durch eine besonders starke Heterogenität geprägt, die u. a. in der beruflichen Qualifikation, der Art der Hochschulzugangsberechtigung, unterschiedlichen Lebensverhältnissen und Lernerfahrungen sowie der Ausübung einer Berufstätigkeit zum Ausdruck kommt (vgl. Bergstermann, Brater & Slomski

2014, S. 7 ff.; Kaufhold, Weyland, Klemme u. a. 2017, S. 221). Häufig stellen solche Lerngruppen spezifische Erwartungen an das Studien- und Zertifikatsangebot und erhoffen sich nicht selten eine direkte Verwertbarkeit der Studieninhalte (vgl. Bergstermann, Brater & Slomski 2014, S. 7 ff.; Kaufhold, Weyland, Klemme u. a. 2017, S. 222; Lehmann 2020, S. 87). Vor dem Hintergrund der eigenen Praxisbezüge der Lernenden sind **praxisorientierte Gestaltungsansätze** im Rahmen berufsbegleitender Studienformate von besonderer Relevanz und gelten auch in dem hier vorliegenden Studien- und Zertifikatsangebot als ein zentrales Gestaltungskriterium. Im Sinne der Lernendenorientierung gilt es, die jeweiligen berufsbiografischen Erfahrungen in den Lehr-/Lernveranstaltungen aufzugreifen und im Rahmen einer Theorie-Praxis-Relationierung zu wissenschaftlichem Wissen in Bezug zu setzen (vgl. Kaufhold, Weyland, Klemme u. a. 2017, S. 248). Hier gilt es, geeignete Mikro- und Makroformen von Praxisbezügen (vgl. Weyland 2021) in den Studienverlauf zu integrieren. Für die hier adressierte Zielgruppe weisen Praxisbezüge zudem eine doppelte Bedeutung auf, indem situierte Lernkontexte den Fall- und Problembezug unterstützen und sich zugleich fachliche Anknüpfungspunkte zum eigenen beruflichen Arbeitsfeld der Lernenden herstellen lassen (vgl. Weyland, Koschel & Kaufhold 2016).

Für die Studienentscheidung, die Aufrechterhaltung und den Erfolg eines berufsbegleitenden Studiums sind unterstützende **Informations-, Beratungs- und Begleitangebote** als bedeutende Gelingensfaktoren identifiziert worden, sodass bei der Entwicklung der hier entwickelten Studien- und Zertifikatsangebote auch über flankierende Angebote dieser Form nachzudenken ist, um Studieninteressierte angemessen beraten und bei Aufnahme eines Studiums unterstützen zu können. Aufgrund der heterogenen Bildungswege und vielfach vorhandener Berufserfahrung ist hinsichtlich zu ermöglichender Durchlässigkeit auch das Thema **Anrechnung** im Rahmen berufsbegleitender Studien- und Zertifikatsangebote von besonderer Bedeutung. Für den im Rahmen des Projektes besonders betrachteten Gesundheitsbereich gilt dies aufgrund des spät eingesetzten Akademisierungsprozesses in besonderer Weise. So sichert die Zulassung von beruflich Qualifizierten für eine breite Beschäftigungsgruppe die Teilnahmemöglichkeit an den entwickelten Angeboten. Die Möglichkeit von Anrechnung ebnet zudem die Anerkennung von vielfältig vorhandenen beruflichen Erfahrungen und Weiterbildungen. Angesichts der späten Akademisierung ist dies ein wichtiges Instrument, was jedoch sorgfältig und mit Blick auf die Anforderungen hochschulischer Qualifizierung einzusetzen ist.

4.1.2 Erprobung ausgewählter Teile der Studien- und Zertifikatsangebote

Um die entlang der angeführten Leitlinien entwickelten Studien- und Zertifikatsangebote hinsichtlich ihrer inhaltlichen und organisatorisch-strukturellen Ausrichtung auf die adressierte Zielgruppe zu prüfen, war es bedeutsam, ausgewählte Teile des entwickelten Angebotes einem ersten Praxistest zu unterziehen und dessen Verlauf und Resultat im Rahmen einer partizipativen Evaluation zu begleiten (vgl. Kapitel 4.2). Die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse waren eine wichtige Basis für die weitere Anpassung und Finalisierung der entwickelten Angebote (vgl. Kapitel 5). Um die Studierbarkeit und die Interessen der Zielgruppe zu sondieren, wurden für die Erprobungen

bewusst Angebote gewählt, die sich in ihrem Umfang unterscheiden. Darüber hinaus wurden insbesondere die zielgruppengerechte Gestaltung der Angebote und die hierfür gewählten Formen des digital gestützten Lernens sowie die gezielte Setzung praxisorientierter Gestaltungsansätze in den Blick genommen. Die Erprobungen waren also jeweils mit einem konkreten Erkenntnisgewinn für die Optimierung des Studien- und Zertifikatsangebotes in Bezug auf curriculare, didaktische, strukturelle und organisatorische Aspekte verbunden. Im Folgenden werden die Schwerpunktsetzungen der jeweiligen Erprobungen sowie die umgesetzten Angebote vorgestellt.

Erprobung 1 (Oktober 2018 bis März 2019) – Schwerpunktübergreifende studienangebotsbezogene Gestaltungselemente

Im Rahmen einer ersten Erprobungsphase, von Oktober 2018 bis März 2019, wurden Module erprobt, die als Bestandteil des angestrebten Masterstudiengangs vorgesehen waren. Ein Schwerpunkt der Erprobung lag dabei auf der Umsetzung der im Projektkontext identifizierten Leitlinien für die Angebotsentwicklung (s. o.). Hervorzuheben sind hierbei die übergeordneten studienangebotsbezogenen Gestaltungselemente, wie das digital gestützte Lernen sowie die Integration praxisorientierter Gestaltungsansätze, welche in Bezug auf ihre Umsetzung und Wirksamkeit überprüft werden sollten.

In Bezug auf das digital gestützte Lernen standen insbesondere die Phasierung der Lernphasen im gewählten Blended-Learning-Ansatz, der Austausch und die Kommunikation über die Präsenzphasen hinaus sowie die Bereitstellung unterschiedlicher Lernangebote im Fokus. Mit der didaktischen Orientierung am Ansatz der Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold 2012; Arnold & Schüßler 2015) wurde auf die damit verbundenen SPASS-Kriterien bei der Ausgestaltung der Lehr-/Lernszenarien rekurriert (vgl. Kapitel 3.4).

Ein weiterer Schwerpunkt im Rahmen der Erprobung bestand in der gezielten Integration der sogenannten Mikroformen von Praxisbezügen, wie beispielsweise Fallarbeit, Lernaufgaben und Simulationsverfahren. Die im Zuge der Erprobung gewonnenen Erkenntnisse wurden sowohl für die zielgerichtete Etablierung solcher Praxisbezüge in berufsbegleitenden Studienformaten als auch für die Entwicklung eines Konzeptes zur Schulung von Tutor:innen zur Begleitung solcher Lernformen genutzt.

Die Ausrichtung der didaktisch-methodischen Gestaltung wurde durch die Erprobung zweier bildungswissenschaftlicher Module aus dem Masterprogramm überprüft. Diese waren als Blended-Learning-Angebot mit sich abwechselnden Präsenz- und Distanzphasen gestaltet, erstreckten sich über den Zeitraum eines Semesters (WS 2018/19) und umfassten einen Workload von 150 Stunden (6 CP). Die Rekrutierung von Proband:innen¹ erfolgte über umfangreiche Akquisearbeiten, wie die Erstellung von Informationsblättern und Aushängen und die direkte Information potenzieller Proband:innen (über E-Mailverteiler, Newsletter und Homepage etc.), die ebenfalls durch Kooperations- und Netzwerkpartner:innen des Projekts aktiv unterstützt wurden.

¹ Die im Rahmen der Erprobung umgesetzten Bildungsangebote gehörten nicht zum Regelangebot der Hochschulen. Sie dienten primär der Generierung von Erkenntnissen über die teilnehmenden Personen sowie der Erfassung von Akzeptanz, Ausrichtung und Wirkung der Angebote. Vor diesem Hintergrund wurden die teilnehmenden Personen als *Proband:innen* betrachtet und im Kontext der Ausführungen zur Erprobung auch als solche bezeichnet.

An den erprobten Modulen nahmen insgesamt 23 Proband:innen teil, von denen 20 das von ihnen belegte Modul mit einer praxisorientierten mündlichen Prüfung erfolgreich absolvierten und ein Hochschulzertifikat erhielten. Durch die Umsetzung an der FH Bielefeld² konnten auch neue administrative Prozesse erprobt werden, die für die Umsetzung derartiger Weiterbildungsangebote benötigt werden. In diesem Rahmen wurden beispielsweise der Anmelde- und Prüfungsprozess abgebildet und Fragen bezüglich des Status der Proband:innen sowie des Zugangs zur Lerninfrastruktur der Hochschule (Lernplattform, Bibliothek usw.) für diese Zielgruppe geklärt. Für den Prozess der Anmeldung und Beratung interessierter Personen kamen angebotsspezifische Informationsmaterialien zum Einsatz.

In der ersten Erprobungsphase wurden folgende Module erprobt:

Das Modul **„Betriebliche Lehr-/Lernarrangements arbeitsprozessorientiert gestalten“** stellte die Gestaltungsmöglichkeiten für betriebliche Lehr-/Lernarrangements in den Fokus der Auseinandersetzung. Ein besonderes Augenmerk richtete sich dabei auf die methodische Ausrichtung arbeitsbezogenen Lehrens und Lernens unter Einschluss der Bedeutung des sogenannten Arbeitsprozesswissens. In diesem Zusammenhang wurden auch Möglichkeiten der Einbindung digitaler Medien thematisiert und situationsbezogen bearbeitet.

Das Modul **„Kompetenzorientierte Ausrichtung beruflicher Aus- und Weiterbildung“** richtete seinen Fokus auf die Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse kompetenzorientiert ausgerichteter beruflicher Aus- und Weiterbildung. Sowohl die Frage nach der Kompetenzentwicklung der Beschäftigten als auch Ansätze und Methoden zur Ermittlung und Förderung der beruflichen Kompetenz im betrieblichen Umfeld spielten eine zentrale Rolle. Ausgehend von der eigenen beruflichen Praxis näherten sich die Proband:innen dem Prinzip der Kompetenzorientierung und den damit verbundenen Themen in fall- und situationsbezogener Hinsicht.

Abbildung 1: Erprobte Mastermodule

Erprobung 2 (Oktober 2019 – März 2020) – Schwerpunkt Weiterbildungsangebote und Serviceangebote

Die zweite Erprobungsphase diente dazu, Angebote unterschiedlicher Formate aus dem Zertifikatsprogramm zu testen. Die Angebote entsprachen alle dem Bachelor-niveau (DQR 6), unterschieden sich aber hinsichtlich organisatorisch-struktureller Aspekte. So war eines der Angebote eine Tagesveranstaltung, während die anderen beiden Angebote den Blended-Learning-Ansatz nutzten. Dies erfolgte über zwei bis drei Präsenztage mit zwischenzeitlichen Selbstlernphasen.

2 Die Fachhochschule Bielefeld (FH) wurde am 19.04.2023 in Hochschule Bielefeld (HSBI) umbenannt.

Die Ausgestaltung der Weiterbildungsangebote orientierte sich ebenfalls an den identifizierten Leitlinien und den übergreifenden angebotsbezogenen Gestaltungselementen, wodurch wiederum dem digital gestützten Lernen sowie der Einbettung praxisorientierter Gestaltungsansätze eine hohe Bedeutung zukam. Ziel der Erprobung war es, mehr über die mit dem Angebot erreichten Personen sowie über deren Zufriedenheit und Akzeptanz hinsichtlich des Angebotes zu erfahren. Dabei standen ebenso wie in der Erprobung 1 das gewählte Blended-Learning-Format sowie dessen Ausgestaltung mittels digital gestützten Lernens sowie praxisorientierter Gestaltungsansätze im Fokus des Interesses. Die benannten Aspekte waren Gegenstand der partizipativen Evaluation (vgl. Kapitel 5).

Für die spezifischen Angebotsformate wurden Serviceangebote zur Unterstützung der interessierten Personen weiterentwickelt und in Form von persönlicher Beratung sowie in einem auf die Zielgruppe angepassten Informationsangebot in die Umsetzung eingebunden.

Die Umsetzung der Weiterbildungsangebote erfolgte sowohl an der Fachhochschule Bielefeld als auch an der WWU Weiterbildung gGmbH in Münster.³ Dabei wurden die unterschiedlichen Logiken und Handlungsabläufe der jeweiligen Institutionen sichtbar.

Im Rahmen der zweiten Erprobung wurden folgende Angebote umgesetzt:

Das Zertifikatsangebot **„Kompetenzorientierte Gestaltung der Berufsausbildung in der Pflege“** wurde an der Fachhochschule Bielefeld in Kooperation mit der Zentralen Akademie für Berufe im Gesundheitswesen GmbH (ZAB) in Gütersloh und unter inhaltlicher Mitwirkung der WWU Münster⁴ entwickelt und greift aktuelle Entwicklungen im Bereich der Gesundheitsfachberufe auf. Das Angebotsformat unterschied sich von den in der ersten Erprobung angebotenen Mastermodulen sowohl hinsichtlich der Organisationsstruktur (Start mit einer Selbstlernphase und geringerer Workload) als auch hinsichtlich des Anspruchsniveaus (DQR-Niveau 6 statt DQR-Niveau 7). Es umfasste insgesamt einen Workload von 75 Stunden mit drei Präsenzterminen.

Das Zertifikatsangebot **„Betriebliche Berufsorientierung“** am Standort Münster wurde im Rahmen eines Seminars mit 14 Proband:innen in einem Blended-Learning-Ansatz mit einem Workload von 50 Stunden erprobt. Das Angebot, in welches die im Projekt generierten Ergebnisse und Erkenntnisse aus vorgelagerten theoretischen Analysen, aktuellen Diskussionen wie auch weitere Expertisen in Form von interdisziplinären Gastvorträgen eingebaut wurden, umfasste zwei Präsenzphasen und eine dazwischliegende Selbstlernphase. Innerhalb dieser Selbstlernphase sollten die Proband:innen die wissenschaftlichen Erkenntnisse in die eigene Einrichtung und berufliche Praxis transferieren.

3 Die WWU Weiterbildung gGmbH der WWU Münster wurde zum 01.10.2023 in Universität Münster Professional School umbenannt.

4 Die Westfälische Wilhelms-Universität Münster wurde am 01.10.2023 in Universität Münster umbenannt.

Die **Innovationswerkstatt Gesundheit 4.0** wurde in Bielefeld als eintägiges Seminar erprobt, an welchem insgesamt neun Proband:innen teilnahmen. Innerhalb dieses Seminars wechselten sich Input-Anteile mit Diskussionen und Gruppenarbeitsphasen ab, die die Entwicklung einer beruflichen Zukunftsvision in Bezug auf die digitalisierungsbezogenen Entwicklungen im Gesundheitsbereich in den Blick nahmen.

Abbildung 2: Erprobte Zertifikatsangebote

Zudem wurde federführend von der WWU Münster ein Schulungskonzept für Tutor:innen zur Begleitung praxisorientierter Gestaltungsansätze umgesetzt (vgl. Weyland 2020). Hierzu wurden die wesentlichen Themenkomplexe wie u. a. Forschendes Lernen und darin enthaltene Aspekte wie der Forschungszyklus sowie die Beobachtung als ein forschungsbezogenes Element Forschenden Lernens, die Rolle als Tutor:in sowie die Beratung als Teil des Tutoriums behandelt.

Zusammenfassende Einschätzung

Die Erprobung ausgewählter Angebote stellte einen besonderen Aspekt in der Studienangebots- und Zertifikatsentwicklung dar und war in mehrerlei Hinsicht wertvoll. Eine differenzierte Betrachtung und Auswertung erfolgte im Rahmen einer partizipativen Evaluation. Diese bot die Chance, die neue Ausrichtung von Bildungsangeboten für die adressierte Zielgruppe, aber auch neue Gestaltungsaspekte im Kontext berufs begleitender Studienformate hinsichtlich ihrer Akzeptanz und Wirkung zu betrachten.

Für die Fachhochschule Bielefeld, die wissenschaftliche Weiterbildung bisher primär über Verbundstudiengänge realisierte, konnten im Rahmen der Erprobung vielfältige, insbesondere administrative Aspekte aufgedeckt werden, die von klassischen Studienangeboten abweichen und in diesen Angebotsstrukturen daher neu zu denken sind (z. B. Bewerbungs- und Einschreibzeiten, einzureichende Bewerbungsunterlagen, Zugang zum Lernmanagementsystem jenseits der Semesterstruktur usw.). Darüber hinaus konnte über die Angebote ein geplanter Prozess zur Qualitätssicherung von Weiterbildungsangeboten erstmals durchlaufen und erprobt werden. Insbesondere diese Aspekte waren zu Beginn nicht primäre Zielsetzung der Erprobung, erwiesen sich im Projektverlauf und im Hinblick auf die weitere Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung an der Hochschule aber als sehr wertvoll.

Literatur

- Arnold, R. (2012). Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreifung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 41 (2), S. 45–48.
- Bergstermann, A. & Theis, F. (2014). Die Entwicklung handlungssystematischer Lernangebote als neue Form des Zusammenwirkens von Theorie und Praxis an Hochschulen. *Hochschule und Weiterbildung*, (2014) 2, S. 50–56. <https://doi.org/10.25656/01:11541>
- Gegenfurtner, A., Fisch, K. & Ebner, Ch. (2019). Teilnahmemotivation nicht-traditionell Studierender an wissenschaftlicher Weiterbildung: Eine qualitative Inhaltsanalyse im Kontext von Blended Learning. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41 (4), S. 58–83.

- Kaufhold, M., Weyland, U., Klemme, B., Kordisch, Th. & Kunze, K. (2017). Bedarfsanalyse zum Studienformat und zur Studienorientierung, -vorbereitung und -begleitung. In M. Kaufhold, U. Weyland, B. Klemme und Th. Kordisch (Hg.), *Entwicklung berufs begleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich (HumanTec). Ergebnisse der Bedarfsanalyse und Darstellung der Studienangebote*. Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld. Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 41. S. 217–276. Verfügbar unter <https://www.fh-bielefeld.de/multimedia/Fachbereiche/Wirtschaft+und+Gesundheit/Bereich+Pflege+und+Gesundheit+ORIGINAL/Berichte/bericht41.pdf> (Zugriff am: 03.07.2023).
- Lehmann, B. (2020). Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 79–98. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>
- Mah, D.-K., Büching, C. & Brzoska, St. (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung 4.0. Digitale Lehr- und Lernformen, Verfahren und Fachthemen*. Berlin: Institut für Innovation und Technik (iit) in der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH.
- Minks, K.-H., Netz, N. & Völk, D. (2011). *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. Status quo und Perspektiven*. Hannover: HIS Forum Hochschule.
- Weyland, U. (2020). Praxisorientierte Gestaltungsansätze (inkl. Tutorienarbeit). Unveröffl. Konzeptpapier im Kontext des Projektes HumanTec. Bielefeld und Münster.
- Weyland, U. (2021). Praxisbezüge im beruflichen Lehramtsstudium unter besonderer Berücksichtigung des Beitrags Schulpraktischer Studien. *berufsbildung*, (195), S. 23–26.
- Weyland, U., Koschel, W. & Kaufhold, M. (2016). *Forschendes Lernen als Gestaltungselement im Projekt HumanTec zur Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals*. *berufsbildung*, (159), S. 33–36.
- Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hg.) (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14543>

4.2 Zum Evaluationsansatz und Evaluationsergebnisse aus der Erprobung

JOHANNES WIESWEG

4.2.1 Evaluation im Programmkontext

Dieser Teil des Sammelbandes gibt einen Einblick in die Programmevaluation des Projektes HumanTec und nimmt zugleich ausgewählte Befunde zu den Erprobungen einzelner Programmteile auf.

Zunächst wird darauf eingegangen, was Evaluation im Wesentlichen kennzeichnet, welche Ziele mit Evaluation verfolgt werden und welche Funktionen der Evaluationsansatz im Projekt HumanTec einnimmt. Im Anschluss daran wird auf das Design und die Durchführung der Erhebung eingegangen. Abschließend werden ausgewählte Evaluationsbefunde vorgestellt.

4.2.1.1 Information für Entscheidungen

Wir alle treffen im Alltag zahllose Werturteile. Gefällt mir die Farbe dieses Pullovers? Schmeckt das Essen? Gefällt mir ein Buch oder eine Handreichung bzw. ist es nützlich? Wie gut ist der Service eines Dienstleisters? Welche Qualität hat eine Fortbildung? Viele dieser Bewertungen werden im Alltag eher intuitiv getroffen (zu Bewertungen in Alltagsevaluation vgl. Böttcher & Hense 2015). Wenn es sich jedoch um wichtige Entscheidungen handelt, besteht in der Regel ein hohes Interesse daran, diese auf Basis von systematisch erhobenen und bewerteten Informationen zu treffen. Hierzu werden häufig Evaluationen durchgeführt. Einer der Pioniere der Evaluationstheorie definierte Evaluation bereits sehr früh:

„Im allgemeinen bedeutet Evaluation die Gewinnung von Informationen durch formale Mittel wie Kriterien, Messungen und statistische Verfahren mit dem Ziel, eine rationale Grundlage für das Fälln von Urteilen in Entscheidungssituationen zu erhalten.“ (Stufflebeam 1972, S. 124).

Dieser frühe Definitionsansatz beinhaltet zwei zentrale Merkmale von Evaluation:

„Sie liefert ein Werturteil. Die Bewertung ist zwingend, soll es sich um Evaluation handeln. [...] Sie folgt zweitens klaren Regeln, um zu diesem Urteil zu kommen. Diese Regeln finden sich üblicherweise in der wissenschaftlichen Forschung.“ (Böttcher 2018, S. 6)

Anders als Alltagsbewertungen folgen Empfehlungen in der Evaluation also in der Regel vorab bestimmten Kriterien, die begründet werden müssen und auf deren Basis Empfehlungen für zukünftige Entscheidungen gegeben werden können. Hierzu bedient man sich der Methoden und Instrumente der wissenschaftlichen Forschung. Darüber hinaus wird im oben aufgeführten Zitat von Stufflebeam auch der Dienstleistungscharakter von Evaluation deutlich. Evaluationen erfüllen keinen Selbstzweck, sondern werden in der Regel beauftragt, um einen bestimmten Zweck zu verfolgen

(vgl. z. B. DeGEval 2016, S. 18, Standard „N2 Klärung der Evaluationszwecke“ im Abschnitt zur „Nützlichkeit“ von Evaluation).

Für das HumanTec-Projekt bezog sich der Nutzen der Evaluation auf zwei Hauptaspekte: Zum einen sollten für die Lehrenden und Programmverantwortlichen während des laufenden Programms Steuerungsinformationen generiert werden (formativer¹ Teil der Evaluation). Zum anderen sollten Informationen über Akzeptanz, Durchführbarkeit, Bewertung und – soweit möglich – Wirkung des Programms gewonnen werden, um als eine Referenzbasis für die Entwicklung und Gestaltung der Studienangebote herangezogen werden zu können (summativer Teil).

4.2.1.2 Wirkungsevaluation im HumanTec-Programm

Wie im vorherigen Absatz erwähnt, sollte in begrenztem Maße auch eine Wirkungsevaluation des HumanTec-Projekts stattfinden. An dieser Stelle soll kurz darauf eingegangen werden, warum dies nur eingeschränkt möglich war.

Eine Wirkungsanalyse ist im Kern eine Bewertung der Differenz zwischen einem vorherigen Zustand und einem Zustand nach einer Intervention. Also eine Bewertung zwischen dem, was ist, und dem, was sein sollte. Diese Form „summativer“ Evaluationen ist jedoch sehr viel schwieriger durchzuführen, als allgemein angenommen wird.

Notwendig für eine tatsächliche Kausalzuschreibung von Wirkungen zu einem bestimmten Programm/einer konkreten Intervention sind üblicherweise Methoden, die an ein naturwissenschaftliches Experiment erinnern. Der sogenannte „Goldstandard“ ist in den Sozialwissenschaften das vor allem aus der medizinischen Forschung bekannte randomisierte und kontrollierte Experiment. Für ein solches Experiment benötigt man zwei Gruppen, die sich in möglichst allen relevanten Eigenschaften gleichen. Die Zuordnung zu diesen Gruppen wird zufällig (randomisiert) bestimmt. Mit einer dieser Gruppen wird eine Intervention durchgeführt (Testgruppe), die andere Gruppe bekommt keine Intervention (Kontrollgruppe). Die Intervention selbst muss ebenfalls kontrolliert und standardisiert durchgeführt werden.

Die im Rahmen des HumanTec-Projektes angebotenen Erprobungsangebote sind für diese Form der strengen Wirkungsevaluation jedoch ungeeignet.

„Strenge Wirkungsnachweise sind dann sinnvoll, wenn Programme sehr stabil und soweit standardisiert oder zumindest ausführlich dokumentiert sind, dass sie auch repliziert werden können, zum Beispiel auch an anderen Orten. Hingegen sind sie für Bildungsangebote, die ‚Unikate‘ sind (die in dieser Form, mit diesen Inhalten, mit dieser spezifischen Gruppe von Lernenden und durch diese bestimmte Lehrperson lediglich ein einziges oder wenige Male durchgeführt werden), kaum möglich.“ (Balzer & Beywl 2018, S. 61)

Böttcher (2018, S. 22 f.) weist jedoch darauf hin, dass dennoch soweit möglich versucht werden sollte, Wirkungen von pädagogischen Programmen zu evaluieren, da es

„auch im pädagogischen und sozialen Feld [...] im Interesse der Durchführenden von Programmen, der Adressat*innen und derjenigen, die sie finanzieren [, ist], wenn man weiß, ob sie halten, was sie versprechen“ (ebd).

1 Zum Unterschied zwischen formativer und summativer Evaluation siehe Balzer & Beywl (2018, S. 32).

Für das HumanTec-Projekt bot sich dafür vor allem die erste Erprobungsphase innerhalb der zweiten Förderphase (vgl. Kapitel 1) an, da in der nachfolgenden Phase noch Zeit genug vorhanden war, die Teilnehmer:innen sechs Monate nach Ende des Erprobungsangebots erneut zu befragen. Jedoch muss für beide Erprobungsphasen darauf hingewiesen werden, dass die Befragten lediglich Angaben zum „gefühlten“ Outcome² machen konnten. Es handelt sich insofern um eine eher schwache Wirkungsanalyse, die jedoch (wie erhofft) zahlreiche Indizien für eine positive Programmwirkung durch die Erprobungsangebote aufzeigen konnte.

4.2.1.3 Gegenstände von Evaluation

Auf die Frage, was alles evaluiert werden kann, was also Gegenstand von Evaluation sein kann, „wäre die Antwort ‚fast alles‘ nicht falsch: beliebige Produkte, Maßnahmen, Ideen, Interventionen, Projekte, Organisationen, Abteilungen in Organisationen“ (Böttcher 2018, S. 8). Eine Bewertung von Personen, was in der Psychologie häufig als „Assessment“ bezeichnet wird, ist in der Regel ausdrücklich nicht Gegenstand von Evaluation. Dies bedeutet auch, dass die Programmakteure selbst (also in der Regel die Mitarbeiter:innen in den jeweiligen Programmen und Organisationen) nicht Gegenstand einer Evaluation sein sollten. Neuere Evaluationen verfolgen häufig einen partizipativen Ansatz. In einem partizipativen Ansatz wird ein großer Wert darauf gelegt, dass diejenigen Personen, die Daten für die Evaluation liefern und/oder Akteurinnen und Akteure in den zu evaluierenden Programmen oder Organisationen sind, als Mitwirkende an der Evaluation betrachtet werden (vgl. Taut 2008). Dies bedeutet, dass die Evaluierenden gemeinsam mit diesen Akteur:innen festlegen, was genau in der Evaluation getan werden soll.

In einem Programm wie HumanTec bedeutet dies, dass das Evaluationsteam in der Regel keine feste Vorstellung davon hat, wie die einzelnen Programmbestandteile bzw. Maßnahmen durchgeführt und welche konkreten Ziele mit diesen erreicht werden sollen. Zwar könnte z. B. die Durchführung eines Zertifikatsangebots mithilfe des wissenschaftlichen Erkenntnisstands zu diesem Themenbereich gut begründet bewertet werden, eine faire Bewertung dieses Kurses muss jedoch berücksichtigen, was mit der Durchführung des Kurses eigentlich bezweckt werden soll. Die Evaluation muss sich dementsprechend an den *konkreten* Zielen, die mit einem solchen Zertifikatskurs angestrebt werden, orientieren. Evaluation soll also keine Bewertung „von der Stange“ sein, sondern muss „maßgeschneidert“ werden. Die dafür notwendigen

„Gespräche mit Beteiligten sind wesentliches Element von Evaluation und erfüllen eine wichtige Aufgabe: Denn in der Regel führen sie dazu, dass alle an der Evaluation Beteiligten etwas über ihre eigene Arbeit lernen“ (Böttcher & Wiesweg 2016, S. 8).

2 Als Outcomes werden intendierte Resultate eines Bildungsprogramms bei den Zielgruppen verstanden (vgl. Balzer & Beywl 2018, S. 257).

4.2.1.4 Interne und externe Evaluation im Kontext von HumanTec

Häufig wird auch zwischen interner und externer Evaluation unterschieden (vgl. z. B. Balzer & Beywl 2018, S. 52; Böttcher 2018, S. 24). „Interne Evaluation wird von Personen gesteuert, die Mitglieder der die Bildungsmaßnahme tragenden Organisation sind. Externe Evaluationen führen hingegen Evaluierende durch, die von außerhalb kommen“ (Balzer & Beywl 2018, S. 52). Die Vorteile einer internen Evaluation bestehen in der Regel darin, dass die Evaluierenden eine hohe Kenntnis vom Evaluationsgegenstand haben, jedoch fehlen ihnen häufig die notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen, um eine Evaluation erfolgreich durchführen zu können. Umgekehrt verfügen die Evaluierenden bei einer externen Evaluation in der Regel über hohe Professionskenntnisse in der Evaluation, jedoch nicht über detaillierte Kenntnisse des jeweiligen Evaluationsgegenstands.

Für das Verbundprojekt HumanTec würde man üblicherweise von einer internen Evaluation sprechen. Durch die konkrete Ausgestaltung des Arbeitspakets erhielt die Evaluation des HumanTec Projekts jedoch stark die Charakteristik einer externen Evaluation: Es wurde zum einen sichergestellt, dass in hohem Maße Professionskenntnisse vorhanden sind. Zum anderen waren die Evaluierenden weitgehend unabhängig von der Durchführung der anderen Programmpakete, sodass eine ausreichende Distanz sichergestellt werden konnte.

4.2.1.5 Standards guter Evaluation

Unabhängig davon, ob man selbst Evaluierende:r, Auftraggeber:in einer Evaluation oder auch nur der/die Leser:in eines Evaluationsberichts ist, eine zentrale Frage bleibt stets: Woran erkennt man eine gute Evaluation? Die Auseinandersetzung mit dieser Frage hat schon seit den frühen 1980er-Jahren zu umfangreichen Selbstreflexionen geführt und ein wichtiges Ergebnis war die Entwicklung und Verbreitung von Evaluationsstandards (vgl. Stufflebeam 2000). Für Deutschland einschlägig sind die Standards für Evaluation der Gesellschaft für Evaluation aus dem Jahre 2016 (DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V. 2016), die vier zentralen Merkmale guter Evaluationen benennen: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit.

- Die **Nützlichkeitsstandards** sollen sicherstellen, dass Evaluation ihre intendierten Zwecke erfüllt und zu einem tatsächlichen Nutzen führt.
- Die **Durchführbarkeitsstandards** fordern, dass Evaluationen realistisch, kostenbewusst und diplomatisch geplant und effizient durchgeführt werden.
- Die **Fairnessstandards** beschreiben Forderungen zu Aspekten wie Transparenz, Schutz von Persönlichkeitsrechten, Ganzheitlichkeit der Betrachtung und eine unparteiische Rolle.
- Die Gruppe der **Genauigkeitsstandards** umfasst zum einen Forderungen, die auch allgemein an die sozialwissenschaftliche Forschung gestellt werden, zum anderen auch die nach Metaevaluationen, welche ihrerseits die Güte bzw. Nützlichkeit infrage stellen.

Diese vier Bereiche von Standards werden jeweils nochmals detaillierter in einer unterschiedlichen Anzahl von insgesamt 25 Einzelstandards beschrieben. Diese DeGEval-

Standards sollen als Orientierung bei der Gestaltung, Planung und Durchführung von Evaluationen handlungsleitend sein. Sie richten sich dabei nicht nur an Evaluierende, sondern an alle, die zumindest teilweise Verantwortung für eine Evaluation tragen, was auch die Auftraggebenden von Evaluationen mit einschließt. Die Evaluation des HumanTec-Projekts war an den Standards der DeGEval ausgerichtet.

Nach diesen grundsätzlichen Überlegungen zum Thema Evaluation und wie diese in die Programmevaluation eingeflossen sind, wird im Folgenden zunächst das Evaluationsdesign beschrieben. Im Anschluss daran wird auf ausgewählte Befunde der Evaluation näher eingegangen.

4.2.2 Evaluationsdesign

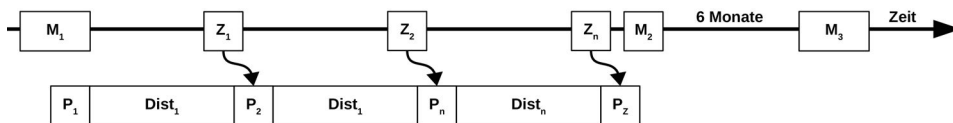
Im Folgenden wird das Evaluationsdesign für die beiden Erprobungsphasen beschrieben. Der Evaluationsplan unterscheidet sich zwischen den beiden Erprobungsphasen erheblich. Um mehr Raum für die Darlegung der Befunde zu erhalten, wird die Beschreibung an dieser Stelle auf das Nötigste beschränkt. Eine ausführliche Beschreibung der Erhebungsdesigns sowie zu den eingesetzten Instrumenten und deren Entwicklung können den Evaluationsberichten zum HumanTec-Projekt (vgl. Wiesweg & Weyland 2020a, 2020b) entnommen werden.³

4.2.2.1 Evaluationsdesign für die erste Erprobungsphase

Während der ersten Erprobungsphase wurden an der Fachhochschule Bielefeld⁴ zwei Module des im Projekt entwickelten Masterprogramms „Betriebliches Bildungsmanagement“ erprobt:

1. „Kompetenzorientierte Ausrichtung beruflicher Aus- und Weiterbildung“ (ZKA)
2. „Betriebliche Lehr-/Lernarrangements arbeitsprozessorientiert gestalten“ (ZBL)

Beide Angebote bestanden jeweils aus mehreren Präsenzveranstaltungen und sogenannten Distanzphasen (Selbstlernzeit) im Wechsel. Für die Evaluation wurden drei Haupterhebungen durchgeführt. Um den Lehrenden eine kontinuierliche Anpassung ihrer Lehre an die Teilnehmenden zu ermöglichen, wurde zum Ende jeder Distanzphase zudem eine kurze Zwischenbefragung durchgeführt (vgl. Abbildung 1).



M: Hauptmessung → M1: Vor dem Auftakt; M2: zum Abschluss; M3: Nachhaltigkeitsmessung

Z: Zwischenerhebung

P: Präsenzveranstaltung → P1: Auftakt; PZ: Abschluss

Dist: Distanzphase

Abbildung 1: Übersicht der Erhebungen für die Evaluation der ersten Erprobungsphase in der zweiten Förderphase

³ Die folgenden Passagen wurden in weiten Teilen – auch zum Teil wörtlich – den Evaluationsberichten zur zweiten Förderphase von HumanTec (vgl. Wiesweg & Weyland 2020a, 2020b) entnommen.

⁴ Die Fachhochschule Bielefeld (FH) wurde am 19.04.2023 in Hochschule Bielefeld (HSBI) umbenannt.

Die **Befragung M1** fand zwischen der Anmeldung der Teilnehmenden und dem eigentlichen Start der Erprobungsangebote statt. Bei dieser Befragung wurde vor allem eine *Beschreibung der Proband:innengruppe* erhoben.

Die **Befragung M2** fand unmittelbar nach dem Abschluss der Erprobungsangebote statt. Bei dieser Befragung stand eine *Gesamtbewertung des jeweiligen Zertifikatsangebots* im Vordergrund.

Die **Befragung M3** fand ca. sechs Monate nach dem Ende der Zertifikatsangebote statt (September/Oktober 2019). Ziel der Befragung war es, festzustellen, welche Angebotselemente *im Arbeitsalltag* für die Proband:innen relevant wurden, also welche Wirkung die Erprobungsangebote bei den Teilnehmenden erreichen konnten.

Die insgesamt fünf Zwischenbefragungen fanden zwischen den Präsenzterminen jeweils in der letzten Woche der Distanzphasen der Erprobungsangebote statt. Die Zwischenbefragungen hatten zwei Ziele: Zum einen sollte ein Fragenblock zur *Über- bzw. Unterforderung* der Teilnehmenden eine kontinuierliche Steuerung durch die Lehrenden ermöglichen, zum anderen sollten *erprobte Inhalte*, die innerhalb von verschiedenen Projektarbeitspaketen erstellt wurden, möglichst unmittelbar durch die Teilnehmenden *bewertet werden*.

4.2.2.2 Felderhebung und Rücklaufquote

Die folgende Tabelle 1 gibt einen vollständigen Überblick über die jeweiligen Befragungszeitpunkte und Rücklaufquoten, wobei die Angabe der Rücklaufquoten sich auf die Anzahl der vollständigen Datensätze bezieht. In Einzelfällen ist es möglich, dass zusätzlich unvollständige Datensätze für teilbeantwortete Fragebögen vorliegen. Darüber hinaus wurde zur Vereinfachung einer kurzfristigen Übermittlung der Befragungsergebnisse ab der Z2-Befragung für die beiden Angebote jeweils ein eigener Fragebogen verwendet.

Tabelle 1: Rücklauf bei den Erhebungen (nur vollständige Datensätze)

Erhebung	Zeitraum	Rücklauf
M1	31.10.2018–10.11.2018	23/24 (96 %)
Z1	20.11.2018–23.11.2018	20/24 (83 %)
Z2	04.12.2018–07.12.2018	ZBL: 3/9 (33 %) ZKA: 12/15 (80 %)
Z3	08.01.2019–11.01.2019	ZBL: 4/9 (44 %) ZKA: 10/15 (67 %)
Z4	22.01.2019–25.01.2019	ZBL: 7/9 (78 %) ZKA: 13/15 (87 %)
Z5	05.02.2019–08.02.2019	ZBL: 5/6* (83 %) ZKA: 9/15 (60 %)

(Fortsetzung Tabelle 1)

Erhebung	Zeitraum	Rücklauf
Z5b	11.02.2019–15.02.2019	ZKA: 9/15 (60 %)
M2	28.02.2019–23.03.2019	16/21 (76 %)
M3	29.10.2019–15.11.2019	15/17 (88 %)

ZBL: Betriebliche Lehr-/Lernarrangements arbeitsprozessorientiert gestalten

ZKA: Kompetenzorientierte Ausrichtung beruflicher Aus- und Weiterbildung

Teilnehmende, von denen den Lehrenden bekannt war, dass sie nicht mehr an dem Seminar teilnehmen, wurden ab dem betreffenden Zeitpunkt nicht mehr zu Befragungen eingeladen.

Die Befragungen wurden als Onlinebefragungen mit LimeSurvey durchgeführt. Das Befragungssystem wurde auf Servern der Westfälischen Wilhelms-Universität⁵ betrieben; eine Übermittlung von Teilnehmendendaten an Dritte (Auftragsdatenverarbeitende) fand nicht statt.

Die eingesetzten Fragebögen wurden jeweils (ggf. mehrfach) an Rückmeldungen der Programmakteurinnen und -akteure sowie den konkreten Evaluationsgegenstand angepasst. Dies war insbesondere für die Lehrmaterialien aus den Arbeitspaketen „Digitale Medien“ und „Praxisorientierte Gestaltungsansätze“ erforderlich.

Zu Beginn des jeweiligen Erhebungszeitraums wurden die Befragten per E-Mail zu der Onlinebefragung eingeladen. Die E-Mail enthielt eine personalisierte URL, mit deren Hilfe die Befragten den Fragebogen aufrufen konnten. Zudem wurde bei den Z-Befragungen jeweils einen Tag vor dem Ende des Befragungszeitraums eine Erinnerung-E-Mail an diejenigen Befragten verschickt, die den Fragebogen noch nicht vollständig ausgefüllt hatten. Bei den M-Befragungen wurden wöchentlich Erinnerungen an diese Befragten verschickt.

4.2.2.3 Auffälligkeiten und Probleme während der Durchführung der Evaluation

Bei den Zwischenbefragungen war es ein wesentliches Ziel, die zeitliche Belastung für die Befragten so gering wie möglich zu halten. Deshalb wurde eine mittlere Antwortzeit von weniger als fünf Minuten angestrebt.

Die Befragten wurden während der Auftaktveranstaltung auf die Zwischenbefragungen in den Distanzphasen sowie den Zweck der Evaluation und die zu erwartenden Zwischenbefragungen in den Distanzphasen hingewiesen. Trotz der vergleichsweise geringen Beanspruchung der Befragten durch die Befragungen wurde im Verlauf des Erprobungsangebots ein erheblicher Rückgang der Beteiligung an den Zwischenbefragungen festgestellt.

Da diese Auffälligkeiten erst im letzten Drittel der Erprobung stattfanden, wurde für die verbleibenden zwei Befragungen darauf verzichtet, die Erhebungsmethodik im laufenden Prozess zu verändern. Gleichwohl sollte jedoch in der folgenden Erprobungsphase dieser Befund angemessen berücksichtigt werden. Es entstand die Idee,

5 Die Westfälische Wilhelms-Universität Münster wurde am 01.10.2023 in Universität Münster umbenannt.

Fragen zur Über- bzw. Unterforderung direkt innerhalb des Learning-Management-Systems als „Mikroumfrage“ zu integrieren.

4.2.2.4 Evaluationsdesign für die zweite Erprobungsphase

Im Projektverlauf wurden insgesamt drei Zertifikatsangebote erprobt. Von diesen Angeboten wurden zwei an der Fachhochschule Bielefeld und eines an der WWU Weiterbildung in Münster⁶ erprobt:

1. **Betriebliche Berufsorientierung (BBO)**
Ort: WWU Weiterbildung
Dauer: zwei Präsenztermine, eine Distanz-/Selbstlernphase
2. **Innovationswerkstatt Gesundheit 4.0 (IG4)**
Ort: Fachhochschule Bielefeld
Dauer: eintägiges Präsenzseminar ohne Distanz-/Selbstlernphase
3. **Kompetenzorientierte Gestaltung der Berufsausbildung in der Pflege (KGBP)**
Ort: Fachhochschule Bielefeld
Dauer: drei Präsenztermine, zwei Distanz-/Selbstlernphasen

Für die verschiedenen Erprobungsangebote waren zum Teil unterschiedliche Verwaltungsprozesse vorgesehen. Diese führten dazu, dass das Vorgehen bei der eigentlichen Erhebung sich zwischen den jeweiligen Angeboten zwar leicht unterschied, jedoch stets von den Teilnehmenden jeweils vor Beginn der ersten und zum Ende der letzten Veranstaltung ein Fragebogen ausgefüllt wurde. Daraus ergibt sich ein klassisches Vorher-Nachher-Design:

Die **Befragung M1** fand für die Erprobungsangebote IG4 und BBO mit der Anmeldung zur Veranstaltung statt. Für das Erprobungsangebot KGBP fand die M1-Befragung zu Beginn der ersten Veranstaltung statt. Der inhaltliche Fokus der Befragung lag auf der Erfassung der *individuellen Voraussetzungen bzw. Vorkenntnisse* der Proband:innen.

Die **Befragung M2** fand in allen Erprobungsangeboten zum Abschluss der (letzten) Veranstaltung statt. Der inhaltliche Fokus der Befragung lag auf der Erfassung der *Zufriedenheit* der Proband:innen mit dem jeweiligen Seminar sowie auf der Bewertung des *Praxisbezugs* der Angebote.

4.2.2.5 Befragungsinstrumente

Für die Entwicklung der Erhebungsinstrumente wurden Rechercheergebnisse und Erkenntnisse aus fünf verschiedenen Bereichen berücksichtigt:⁷

- Programmbeschreibung des HumanTec-Projekts
- Analyse der (rekonstruierten) Befragungsinstrumente bereits vorhandener Forschung

6 Die WWU Weiterbildung gGmbH der WWU Münster wurde zum 01.10.2023 in Universität Münster Professional School umbenannt.

7 An dieser Stelle erfolgt keine ausführliche Beschreibung der konkreten Programmziele und der auf diesen basierenden Erhebungsinstrumente. Diese können jedoch den ausführlichen Evaluationsberichten (vgl. Wiesweg & Weyland 2020a, 2020b) entnommen werden.

- Analyse des Evaluationsberichts zur ersten Förderphase des HumanTec-Projekts
- Interviews mit den Arbeitspaketverantwortlichen und Lehrenden des HumanTec-Projekts
- Berufliche Vorerfahrungen der Evaluierenden

Insbesondere die Analyse der Befragungsinstrumente bereits vorhandener Forschungsarbeiten verdeutlichte, dass für die Evaluation im HumanTec-Projekt maßgeschneiderte Erhebungsinstrumente erforderlich sind. Eine besondere Bedeutung kam dabei der Programmbeschreibung des HumanTec-Projekts sowie der von den Lehrenden formulierten Lernziele der einzelnen Erprobungsangebote zu (vgl. Kapitel 4.1). Sowohl die Programmbeschreibung als auch die formulierten Ziele bildeten jeweils den Bewertungsmaßstab für die Erprobungsangebote.

Im folgenden Abschnitt werden nun ausgewählte Befunde vorgestellt, welche durch die Evaluation generiert wurden.

4.2.3 Ausgewählte Befunde

Bevor auf einzelne Befunde eingegangen wird, muss zunächst darauf hingewiesen werden, dass diese auf zum Teil sehr kleinen Fallzahlen beruhen. Aufgrund der geringen Fallzahlen können keine verallgemeinerbaren oder übertragbaren Schlüsse gezogen werden. Im Kontext des HumanTec-Projekts, welches die Entwicklung des Studiengangs und der Zertifikatsangebote einschließt, haben sie sich insofern als nützlich erwiesen, als dass sie hilfreiche Hinweise für zahlreiche Detailfragen bei der Ausgestaltung und Weiterentwicklung der erprobten Bestandteile geben. Zudem wird darauf hingewiesen, dass es sich im Kontext dieses Sammelbandes um eine stark gekürzte Darstellung der Befunde handelt. Die Auswahl der Befunde erfolgte in Absprache mit den Autor:innen der anderen Kapitel. Diese Auswahl stellt jedoch gleichwohl eine Repräsentation der vollständigen Evaluationsbefunde dar. Die vollständigen Befunde (und die dazugehörigen Abbildungen) sind in den vollständigen Evaluationsberichten dokumentiert und dort abrufbar (vgl. Wiesweg & Weyland 2020a, 2020b)⁸.

4.2.3.1 Beschreibung der Proband:innengruppe

Bevor im Einzelnen auf die Bewertung der Erprobungsangebote eingegangen wird, erfolgt zunächst eine charakterisierende Beschreibung der Proband:innengruppe im Hinblick auf Herkunft (Einzugsgebiet und Branche), Genderverteilung, Vorbildung und Vorerfahrungen sowie Weiterbildungsaffinität, um eine bessere Einordnung der Befunde zu ermöglichen.

Einzugsgebiet

Das Einzugsgebiet für die Angebote der ersten Erprobungsphase beschränkt sich im Wesentlichen (bis auf eine Ausnahme) auf Nordrhein-Westfalen.

⁸ Die folgenden Passagen wurden – in weiten Teilen auch wörtlich – den Evaluationsberichten zu HumanTec entnommen. Diese wurden in Form von Projektberichten dokumentiert und öffentlich zugänglich gemacht, nicht jedoch mit ISBN/ISSN-Nummern versehen.

Das Einzugsgebiet für die Angebote der zweiten Erprobungsphase war vergleichbar. Bis auf zwei Befragte aus dem Saarland gaben alle Proband:innen einen Wohnsitz in Nordrhein-Westfalen an. Tendenziell konnte jedoch eine gewisse Wohnortnähe zur jeweils durchführenden Hochschule festgestellt werden. In Bezug auf die beiden Teilnehmenden aus dem Saarland legen Rückmeldungen der Lehrenden nahe, dass es für Fortbildungsverpflichtete aus dem Gesundheitsbereich offenbar schwierig ist, passende Fortbildungen zu finden, die als Pflichtfortbildung anerkannt werden. An dieser Stelle stellte das besuchte Angebot „Kompetenzorientierte Gestaltung der Berufsausbildung in der Pflege“ (KGBP) offenbar eine passende Ergänzung dar.

Branchenherkunft

Das HumanTec-Projekt richtete sich an Adressat:innengruppen aus drei verschiedenen Herkunftsbereichen:

- Bereich „Humandienstleistung“ (z. B. Krankenhäuser, Therapieeinrichtungen),
- Bereich „Technik“ (z. B. Maschinen- und Anlagenbau, IT-Bereich),
- Bereich „Wirtschaft“ und „verarbeitendes Gewerbe“.

Die Mehrzahl der Befragten aus beiden Erprobungsphasen ordnete sich im Wesentlichen auch diesen Bereichen zu, wobei ca. die Hälfte der Teilnehmenden der ersten Erprobungsphase aus dem Bereich der Humandienstleistung (10 von 22) stammten. Bei den Befragten der zweiten Erprobungsphase war dies bei 24 der 35 Befragten der Fall.

Während der ersten Erprobung gaben drei und während der zweiten Erprobungsphase vier Befragte an, keinem dieser drei Bereiche anzugehören.

Genderverteilung

Von den 23 Befragten der ersten Erprobungsphase sind 13 weiblich und 10 männlich. Die Verteilung auf die beiden Erprobungsangebote war in etwa ausgewogen.

Von den 35 Teilnehmenden der zweiten Erprobungsphase sind 25 weiblich und 10 männlich. Von den drei Erprobungsangeboten dieser zweiten Erprobungsphase war lediglich bei dem Seminar „Innovationswerkstatt Gesundheit 4.0“ (IG4) eine annähernd ausgewogene Geschlechterverteilung beobachtbar. Bei den anderen beiden Seminaren überwog der Frauenanteil bei Weitem (BBO: 79 %, KGBP: 80 %).

Vorbildung und Vorerfahrung

Alle Teilnehmenden der Seminarangebote der ersten Erprobungsphase sind auf irgendeine Weise beruflich in die Aus-, Fort- oder Weiterbildung von Mitarbeitenden eingebunden. Es zeigt sich jedoch ein sehr heterogenes Bild dieser Einbindung. Die beruflichen Funktionen variierten von Führungskräften über Angehörige von Personalabteilungen, haupt- und nebenamtlichen Ausbilder:innen, Berufspädagog:innen, Personalentwickler:innen bis hin zu Fort- und Weiterbildner:innen, Coachinnen und Coaches sowie Trainer:innen und Lehrkräften an berufsbildenden Schulen.

Die Heterogenität der Befragtengruppe bzw. der Programmzielgruppe wird auch durch Forschungsbefunde anderer Arbeitspakete des HumanTec-Projekts festgestellt (vgl. Kapitel 2; Kapitel 3.1; Kaufhold, Weyland, Klemme u. a. 2017). Auch hinsichtlich der Bildungsabschlüsse der Befragten setzt sich die Heterogenität der Testgruppe fort. 16 der 23 Befragten gaben an, über einen akademischen Abschluss zu verfügen. Etwa ein Drittel der Befragten (7 von 23) verfügt weder über einen akademischen Abschluss noch über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung und gehört damit zu der Gruppe der sogenannten beruflich Qualifizierten im Sinne der Berufsbildungshochschulzugangsverordnung (BBHZVO)⁹. Eine ähnliche Heterogenität lässt sich in Bezug auf zusätzliche berufspädagogische Qualifikationen feststellen. Acht der 23 Befragten gaben an, über keine zertifizierte berufspädagogische Qualifikation zu verfügen, drei Befragte gaben an, Praxisanleiter:in in der Pflege nach Alt/KrPflG zu sein, sieben gaben eine Ausbilder:inneneignung nach AEVO an, zwei Befragte waren Geprüfte:r Berufspädagogin/-pädagoge, fünf gaben den Abschluss eines berufspädagogischen Studiums an und drei Befragte nannten sonstige Qualifikationen.

Bei der Evaluation der zweiten Erprobungsphase wurde zugunsten eines kürzeren Fragebogens auf die Erhebung spezieller berufspädagogischer Kenntnisse und zertifizierter Qualifikationen verzichtet. Jedoch hatten die Erprobungsangebote bei allen Befragten einen direkten Bezug zu ihren beruflichen Tätigkeiten. Die Angaben der Befragten zu ihren Bildungsabschlüssen zeigen jedoch eine ähnlich heterogene Gruppenzusammensetzung wie bei der ersten Erprobungsphase. Fast die Hälfte (17 von 35) der Befragten gab einen akademischen Abschluss an. Sechs der 35 Teilnehmenden (17%) erwarben ihre Hochschulzugangsberechtigung durch berufliche Qualifikation im Sinne der Berufsbildungshochschulzugangsverordnung (BBHZVO). Zwei Drittel (24 von 35) der Teilnehmenden verfügten über einen Berufsabschluss. Besonders hoch war der Anteil der Teilnehmenden mit Berufsabschluss im Seminar „Kompetenzorientierte Gestaltung der Berufsausbildung in der Pflege“ (KGBP) (9 von 10). Eine befragte Person des Seminars KGBP hat als Bildungsabschluss eine Promotion angegeben, jedoch keine Angaben über weitere Bildungsabschlüsse gemacht.

Weiterbildungsaffinität

Die Teilnehmenden der Erprobungsangebote wurden auch zu ihrer grundsätzlichen Einstellung zu verschiedenen Aspekten und Rahmenbedingungen ihrer Weiterbildung befragt. Hierbei fällt für die Befragten bei der Erprobungsphase auf, dass hinsichtlich ihres Weiterbildungsverhaltens für die Befragten neben dem Verwertungsinteresse vor allem intrinsische Motive von Bedeutung sind. Rein extrinsische Motive, wie z. B. eine vorgeschriebene Pflicht zur Weiterbildung, spielen eine untergeordnete Rolle. Dies gilt auch für die Befragten, die aufgrund ihrer Tätigkeit zu regelmäßiger Weiterbildung verpflichtet sind. Auch wenn intrinsische Motive für die Teilnahme sehr wichtig waren, wünschen sich die Befragten dennoch eine bessere Verwertbarkeit der Teilnahme: Etwa die Hälfte der Befragten beider Erprobungsphasen würde sich

9 Diese Form der Hochschulzugangsberechtigung wird üblicherweise auch „Dritter Bildungsweg“ genannt. Eine ausführliche Darstellung des Hochschulzugangs durch berufliche Qualifikation in NRW liefert Wiesweg (2019).

eine Anerkennung der HumanTec-Angebote durch ihre berufsständische Vertretung wünschen.

In Bezug auf beide Erprobungsphasen dürfte davon auszugehen sein, dass es für die Programmdurchführenden eine erhebliche Herausforderung darstellt, den Ansprüchen einer derart heterogenen Gruppe gerecht zu werden.

Im Folgenden werden ausgewählte Evaluationsbefunde vorgestellt, die auf Angaben der oben beschriebenen Befragten basieren.

4.2.3.2 Blended-Learning-Ansatz

Von den drei Erprobungsangeboten der zweiten Erprobungsphase¹⁰ wurden die beiden Seminare „Betriebliche Berufsorientierung“ (BBO) und „Kompetenzorientierte Gestaltung der Berufsausbildung in der Pflege“ (KGBP) als mehrtägige Veranstaltungen mit einer bzw. zwei Distanzphasen durchgeführt, in denen auch ein Blended-Learning-Ansatz verfolgt wurde, in dem das Lernen in Präsenz- und Distanzphasen verzahnt wird. Mit Blick auf die Entwicklung von späteren Zertifikats- und Studienangeboten war es wichtig, zu wissen, ob dieser Ansatz sich für die Teilnehmenden als praktikabel erwies und ob er von diesen als Lehr-/Lernform überhaupt akzeptiert wurde.

4.2.3.2.1 Umsetzung und Akzeptanz des Blended-Learning-Ansatzes

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Grundidee des Blended-Learning-Ansatzes, die Verzahnung von Präsenz- und Distanzphasen, aus Sicht der Teilnehmenden sehr gut umgesetzt wurde. Die Befragten sahen die Verzahnung von Präsenz- und Distanzphasen als größtenteils zielführend an, wobei die Bewertung für das Seminar BBO etwas besser ausfällt als die für KGBP (vgl. Abbildung 2).

Es fällt auf, dass die Befragten des Seminars KGBP nur eingeschränkt der Aussage „Für mich waren die Präsenztermine eine gute Vorbereitung der Distanzphasen“ zustimmten. Die Distanzphase(n) wurden von den Befragten beider Seminare als wichtiger Teil des Seminars akzeptiert und für den persönlichen Lernprozess als wichtig angesehen. Besonders positiv war für die Befragten die Möglichkeit, sich ihre Zeit in den Distanzphasen selbst einteilen zu können (Mittelwert BBO: 3,9; KGBP: 3,75). Eine stärkere Arbeitssteuerung, z. B. durch Erinnerungen an Arbeitsaufträge, ist aus Sicht der Befragten nicht erforderlich. Die Anreise für die Präsenztermine stellte für die Befragten keine erhebliche Belastung dar.

Während der Distanzphase(n) stellten vor allem berufliche Verpflichtungen die Befragten vor große Herausforderungen bei der Auseinandersetzung mit dem Lernstoff. Die Befunde entsprechen hier denen der ersten Erprobungsphase, bei denen es jeweils fünf Distanzphasen gab. Da es sich jedoch bei den Erprobungsangeboten der zweiten Erprobungsphase um sehr kurze Angebotsformate mit nur wenigen Distanzphasen handelt, muss vermutet werden, dass die diesbezüglichen relativen Auswirkungen auf das Lernergebnis gravierender sind.

¹⁰ Auch während der ersten Erprobungsphase wurde der Blended-Learning-Ansatz evaluiert. Die Befunde zur Akzeptanz waren vergleichbar und sind im entsprechenden Evaluationsbericht verfügbar (vgl. Wiesweg & Weyland 2020a).

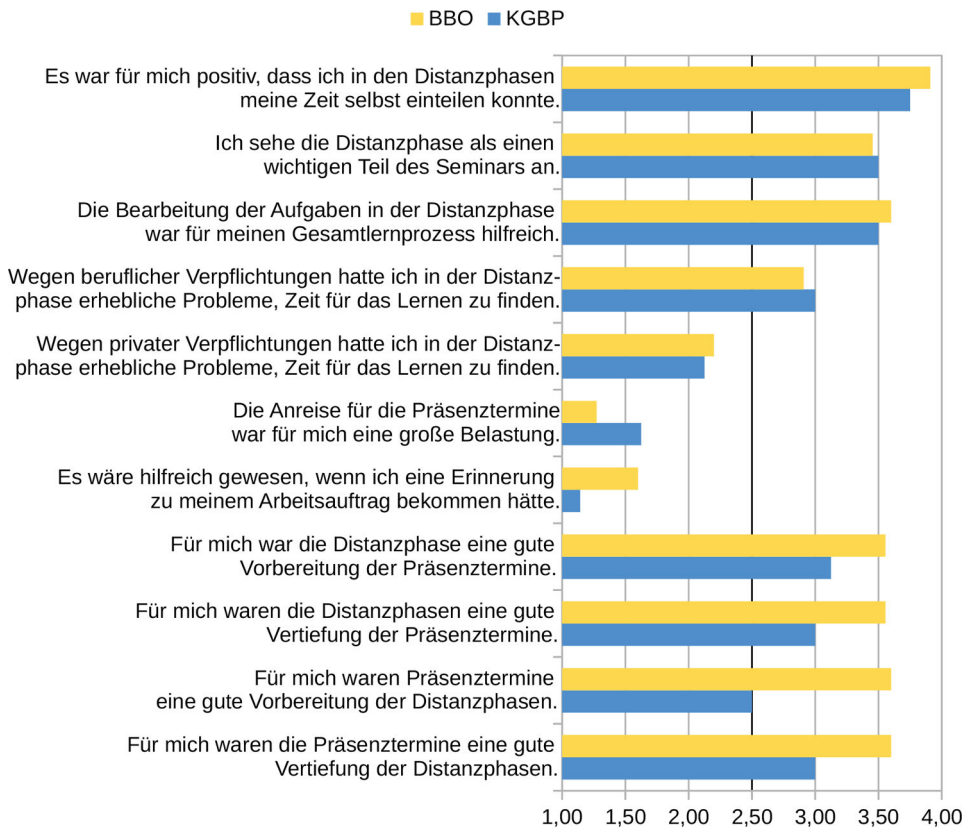


Abbildung 2: Beurteilung der Distanzphasen (N = 17)

4.2.3.2.2 Lernmotivation in der Distanzphase

Im Blended-Learning-Ansatz sind die Distanzphasen, die auch als „Selbstlernzeit“ bezeichnet werden, von hoher Bedeutung. In diesen Phasen müssen die Teilnehmenden selbstorganisiert ein bestimmtes Lernpensum absolvieren bzw. einen bestimmten Workload bearbeiten (vgl. Kapitel 4.1). Für die Gestaltung von Bildungsangeboten, die nach dem Blended-Learning-Ansatz gestaltet sind, ist es deshalb wichtig zu wissen, wie sich die Teilnehmenden in dieser Zeit, trotz ggf. hoher anderweitiger Belastungen, zum Lernen motivieren. Diese Frage wurde den Proband:innen der beiden Erprobungsangebote BBO und KGBP als offene Frage gestellt. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die kategorisierten Antworten der Befragten:

Tabelle 2: Was hat Sie in der Distanzphase motiviert, sich mit den Lehr-/Lernmaterialien auseinanderzusetzen? (In Klammern: Anzahl der Nennungen)

BBO (N = 10)	KGBP (N = 6)
• Didaktische Aufbereitung im Blended-Learning-Ansatz (3x) • Hohe inhaltliche Qualität (3x) • Anregungen für die eigene Tätigkeit (2x) • Eigene Vorbereitung auf den Präsenztermin (2x) • Persönliches Interesse (2x)	• Eigene Vorbereitung auf den Präsenztermin (3x) • Persönliches Interesse (2x) • Anregungen für die eigene Tätigkeit (1x) • Austausch mit anderen Teilnehmenden während der Distanzphase (1x) • Auswahl der Texte (1x) • Das Lernen lernen (1x)

Die Befragten aus beiden Seminaren gaben vor allem zwei Hauptbereiche für ihre Lernmotivation an:

1. Das persönliche Interesse an den Inhalten und der Wunsch, für die Präsenztermine gut vorbereitet zu sein.
2. Die inhaltliche und didaktische Aufbereitung der Lehr-/Lernmaterialien und ihre Einbindung in den Blended-Learning-Ansatz.

Dieser Befund deutet darauf hin, dass es den Lehrenden gelungen ist, das bereits vorhandene Interesse der Teilnehmenden aufzugreifen und durch die didaktische Planung des Seminars aufrechtzuerhalten oder gar zu steigern.

4.2.3.3 Praxisorientierte Gestaltungsansätze

Für die im Arbeitspaket „Praxisorientierte Gestaltungsansätze“ entwickelten und im Rahmen der Abschlussprüfung eingesetzten Mikroformen¹¹ „Arbeitsprozessbeobachtung“ und „Fallarbeit“ wurde ebenfalls ein eigenes Befragungsinstrument entwickelt. Durch das Erhebungsinstrument sollte in beiden Fällen vor allem eruiert werden, inwieweit die didaktischen Ziele, die durch den Einsatz der Mikroformen erreicht werden sollten, auch erreicht wurden. In beiden Fällen musste das Erhebungsinstrument jeweils an die spezifischen Zielsetzungen, die mit den Mikroformen verfolgt wurden, angepasst werden. Im Vordergrund stand jeweils die Frage nach der Verwertbarkeit für die Teilnehmenden.

4.2.3.3.1 Arbeitsprozessbeobachtung

Die im Arbeitspaket „Praxisorientierte Gestaltungsansätze“ entwickelte Mikroform der Arbeitsprozessbeobachtung (APB) wurde im Seminar „Betriebliche Lehr-/Lernarrangements arbeitsprozessorientiert gestalten“ (ZBL) eingesetzt. Fünf Teilnehmende des Seminars beantworteten den entsprechenden Fragenblock. Die geringe Befragtenanzahl führt dazu, dass die Befunde wenig belastbar und als explorativ anzusehen sind.

Abbildung 3 gibt einen Überblick über die Angaben der Befragten zur Arbeitsprozessbeobachtung. Alle Items wurden so formuliert, dass ein hoher Antwortwert einer

¹¹ Im Projektkontext wurde die gestaltungsbezogene Ausdifferenzierung des Praxisbezugs in Form von Mikroformen in Anlehnung an Hedtke (2000) als konkrete Erkundungs- und Beobachtungsaufgabe in die Modulgestaltung integriert.

hohen Zielerreichung entspricht. Die dargestellten Balken zeigen jeweils die Abweichung des Mittelwerts von der theoretischen Skalenmitte der vierstufigen Skala (0 entspricht einem Mittelwert von 2,5). Die schwarzen Fehlerbalken zeigen die Standardabweichung.

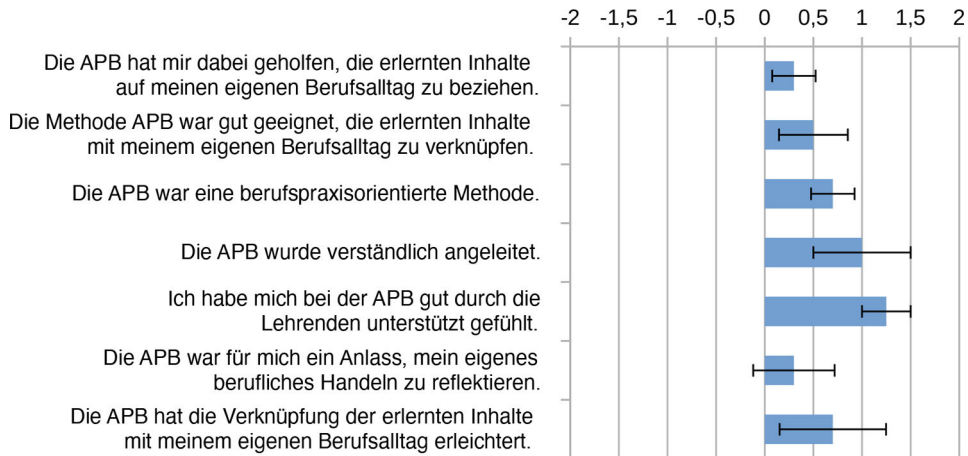


Abbildung 3: Bewertung der Arbeitsprozessbeobachtung (N = 5)

Besonders gut sind den Befragten zufolge die Anleitung der Arbeitsprozessbeobachtung (Mittelwert 3,5) sowie die Unterstützung der Lernenden (Mittelwert 3,75) gelungen. Die Methode wurde von den Teilnehmenden wie intendiert als praxisorientierte Methode wahrgenommen (Mittelwert 3,2). Auch die didaktischen Ziele der Mikroform wurden im Wesentlichen erreicht: Diese wurde von den Befragten sowohl als geeignet als auch als hilfreich angesehen, die Lerninhalte mit dem Berufsalltag zu „verknüpfen“. Die Mittelwerte weichen hier zwar nicht in allen Dimensionen sehr weit von der theoretischen Skalenmitte nach oben ab, jedoch verdeutlichen die geringen Standardabweichungen, dass das Antwortverhalten innerhalb dieser kleinen Befragtengruppe sehr homogen war.

Ein wenig Optimierungspotenzial besteht hinsichtlich der Dimension „Die Arbeitsprozessbeobachtung war für mich ein Anlass, mein eigenes berufliches Handeln zu reflektieren“.

4.2.3.3.2 Fallarbeit in der Abschlussprüfung

Bei der zweiten im Arbeitspaket „Praxisorientierte Gestaltungsansätze“ entwickelten Mikroform handelt es sich um eine „Fallarbeit“, auf deren Basis im Rahmen der Abschlussprüfung im Seminar „Kompetenzorientierte Ausrichtung beruflicher Aus- und Weiterbildung“ (ZKA) ein Aus- bzw. Weiterbildungskonzept erstellt werden sollte.

Ein direkter Vergleich der beiden Mikroformen „Fallarbeit“ und „Arbeitsprozessbeobachtung“ ist nicht möglich. Die Fallarbeit war anders als die Arbeitsprozessbeobachtung Teil einer Abschlussprüfung und wurde deshalb auch mit dem Fokus auf die

Prüfungserfahrung der Befragten evaluiert. Beschrieben wird in diesem Abschnitt daher die Bewertung der Abschlussprüfung.

Während im Seminar ZKA die „Fallarbeit“ die Grundlage der Abschlussprüfung bildete, sollten die Befragten des Seminars „Betriebliche Lehr-/Lernarrangements arbeitsprozessorientiert gestalten“ (ZBL) für die Prüfung ein Szenario zur Aus-, Fort- bzw. Weiterbildung erarbeiten (vgl. Kapitel 4.1), welches – theoretisch fundiert – die Inhalte des Moduls aufnehmen bzw. berücksichtigen sollte.

Aus Sicht der Evaluation stand in Hinsicht auf die Prüfung vor allem die Frage im Vordergrund, ob die Prüfungsaufgabe das Lernen und den Praxistransfer des Gelernten unterstützt. Dies wurde für beide Prüfungsformen mit den gleichen Fragen erhoben. Die Angaben der Befragten sind in Abbildung 4 dargestellt.

Der auffälligste Befund aus diesen Angaben ist die sehr homogene Bewertung der Prüfungsformen am oberen Ende der 4-stufigen Skala. Der niedrigste Mittelwert liegt bei 3,8 und die höchste Standardabweichung liegt bei 0,45. Alle Einzelantworten der 16 Befragten zu diesen Bewertungsfragen liegen auf der oberen Hälfte der Skala. Beide Prüfungsformen wurden somit von den Befragten äußerst positiv bewertet.

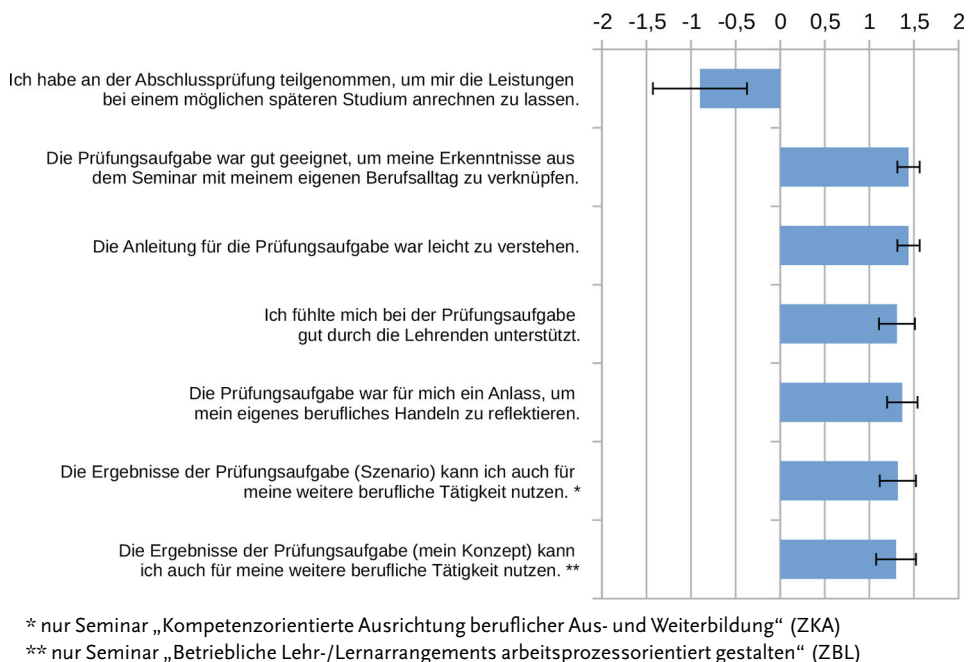


Abbildung 4: Bewertung der Abschlussprüfung (N = 16)

Dies lässt darauf schließen, dass der didaktische Einsatz der jeweiligen Prüfungsform von den Teilnehmenden akzeptiert wurde und auch einen hohen, über die Seminar- teilnahme hinausgehenden praktischen Wert hatte. Im Gegensatz zu den anderen evaluierten Elementen bzw. Mikroformen aus den Arbeitspaketen „Digitale Medien“ und

„Praxisorientierte Gestaltungsansätze“ dienten die Prüfungsaufgaben den Angaben der Befragten zufolge stärker als Anlass, das eigene berufliche Handeln zu reflektieren.

Es fällt auf, dass ein Großteil der Befragten angab, dass für die Prüfungsteilnahme der Aspekt einer möglichen Anrechenbarkeit des Teilnahmezertifikats für ein mögliches späteres Studium keine Rolle gespielt habe. Lediglich 2 der 16 Befragten gaben dies an. Die anderen Befragten stimmten dieser Aussage entweder nicht ($N = 3$) oder überhaupt nicht ($N = 11$) zu.

Aus Sicht der Evaluation erscheint ein wiederholter Einsatz dieser Prüfungsformen in späteren Regelangeboten empfehlenswert.

4.2.3.4 Digitale Medien

Im Arbeitspaket „Digitale Medien“ sollten inhaltliche Elemente entwickelt werden, die in der Lehre während der Distanzphasen in digitaler Form (digitale Medien) verwendet werden können. Der didaktische Ansatz dieser digitalen Medien orientierte sich hierbei an den SPASS-Methodenkriterien (vgl. Fleischer 2013, S. 100).

Lehre, die den SPASS-Kriterien entspricht, soll

- selbstgesteuert,
- produktiv,
- aktivierend,
- situativ und
- sozial

sein. Diese Ansprüche richten sich jedoch an Lehrende und nicht an Lernende. Um Anhaltspunkte dafür zu finden, ob der digital orientierte Lehreinsatz im Sinne der SPASS-Kriterien durchgeführt wurde, war es erforderlich, die Kriterien zu operationalisieren. Dabei stand die Frage im Vordergrund: „Was müssten die Lernenden wahrnehmen können, wenn die Lehre den SPASS-Kriterien gerecht wird?“ Dies soll an einem Beispiel verdeutlicht werden: Für das Kriterium „selbstgesteuert“ sollen Lehrende „selbstgesteuertes Lernen ermöglichen“. Dies wurde durch die drei Items „Ich konnte selbst entscheiden, auf welche Art und Weise ich gelernt habe“, „Ich konnte selbst entscheiden, ob ich mit anderen Teilnehmenden gemeinsam oder alleine gelernt habe“ und „Ich konnte meine Lernergebnisse selbst überprüfen“ operationalisiert.

Mit den verschiedenen eingesetzten digitalen Elementen wurden zudem zum Teil unterschiedliche Ziele verfolgt (z. B. wurde ein unterschiedliches Kooperations- oder Interaktionsniveau angestrebt). Für die Bewertung wurden deshalb aus dem operationalisierten Fragenkatalog jeweils nur diejenigen verwendet, die zu den jeweiligen digitalen Medien und deren spezifischer Zielsetzung passten.

Während der Erprobungsangebote kamen insgesamt drei digitale Elemente zum Einsatz:

- kollaborative Mindmap
- Selbstlernkurs bzw. „Web Based Training“ (WBT)
- Lernvideo

Deren Bewertung durch die Teilnehmenden wird im Folgenden dargestellt.

4.2.3.4.1 Mindmap

Die kollaborative Mindmap wurde in dem Seminar „Betriebliche Lehr-/Lernarrangements arbeitsprozessorientiert gestalten“ (ZBL) eingesetzt (vgl. Kapitel 4.1). Die Teilnehmenden des Seminars sollten im Verlauf einer Distanzphase mithilfe der Software Adobe Connect gemeinsam eine Mindmap erstellen. Aus Sicht der Evaluation stellt hier vor allem die geringe Befragungsbeteiligung ein erhebliches Problem dar: Lediglich drei Teilnehmende des Seminars haben an der betreffenden Zwischenbefragung teilgenommen (vgl. Kapitel 4.2.2.2). Es wird jedoch ausdrücklich darauf hingewiesen, dass das arithmetische Mittel bei so geringen Fallzahlen ein nicht belastbares Bewertungskriterium ist.

Abbildung 5 gibt einen Überblick über die Angaben der Befragten zur Erfüllung der SPASS-Kriterien. Alle Items wurden so formuliert, dass ein hoher Antwortwert einer hohen Zielerreichung bei den SPASS-Kriterien entspricht. Die blauen Balken zeigen jeweils die Abweichung des Mittelwerts von der theoretischen Skalenmitte der vierstufigen Skala (0 entspricht einem Mittelwert von 2,5). Die schwarzen Fehlerbalken zeigen die Standardabweichung. Trotz der geringen Anzahl an Bewertungen wird zur leichteren Vergleichbarkeit die Darstellungsform der von der Skalenmitte abweichenden Mittelwerte mit ihren Standardabweichungen beibehalten.

Insgesamt weisen die Angaben der drei Befragten darauf hin, dass die SPASS-Kriterien in den meisten intendierten Punkten erfüllt wurden. Besonders deutlich wird dies im Bereich der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, wenn es zu Nachfragen kam.

Verbesserungspotenzial in Bezug auf die Erfüllung der SPASS-Kriterien besteht vor allem bei der Deutlichkeit der Aufgabenstellung und dem Anspruch, dass die Lernenden während der Aufgabenbearbeitung ihre eigene Sichtweise hinterfragen sollten.

Ambivalent beurteilten die drei Befragten die Nützlichkeit der Praxisbeispiele und deren Nutzbarkeit für den späteren Praxistransfer der Lerninhalte. Auch der Nutzen der Mindmap zur Interaktion zwischen den Teilnehmenden wird ambivalent gesehen.

Hinsichtlich der verwendeten Software hat eine befragte Person von Problemen mit der Textbearbeitung berichtet. Gelöst wurden die Probleme durch „[s]tundenlanges, unproduktives Ausprobieren“ sowie Lernvideos einer anderen Hochschule und Internetrecherchen. In dieser Hinsicht könnte es hilfreich sein, wenn die Lehrenden beim Einsatz von vermutlich nicht bekannten Softwarelösungen zuvor ausreichend verdeutlichen, dass sie die Teilnehmenden auch bei Problemen mit der Bedienung unterstützen.

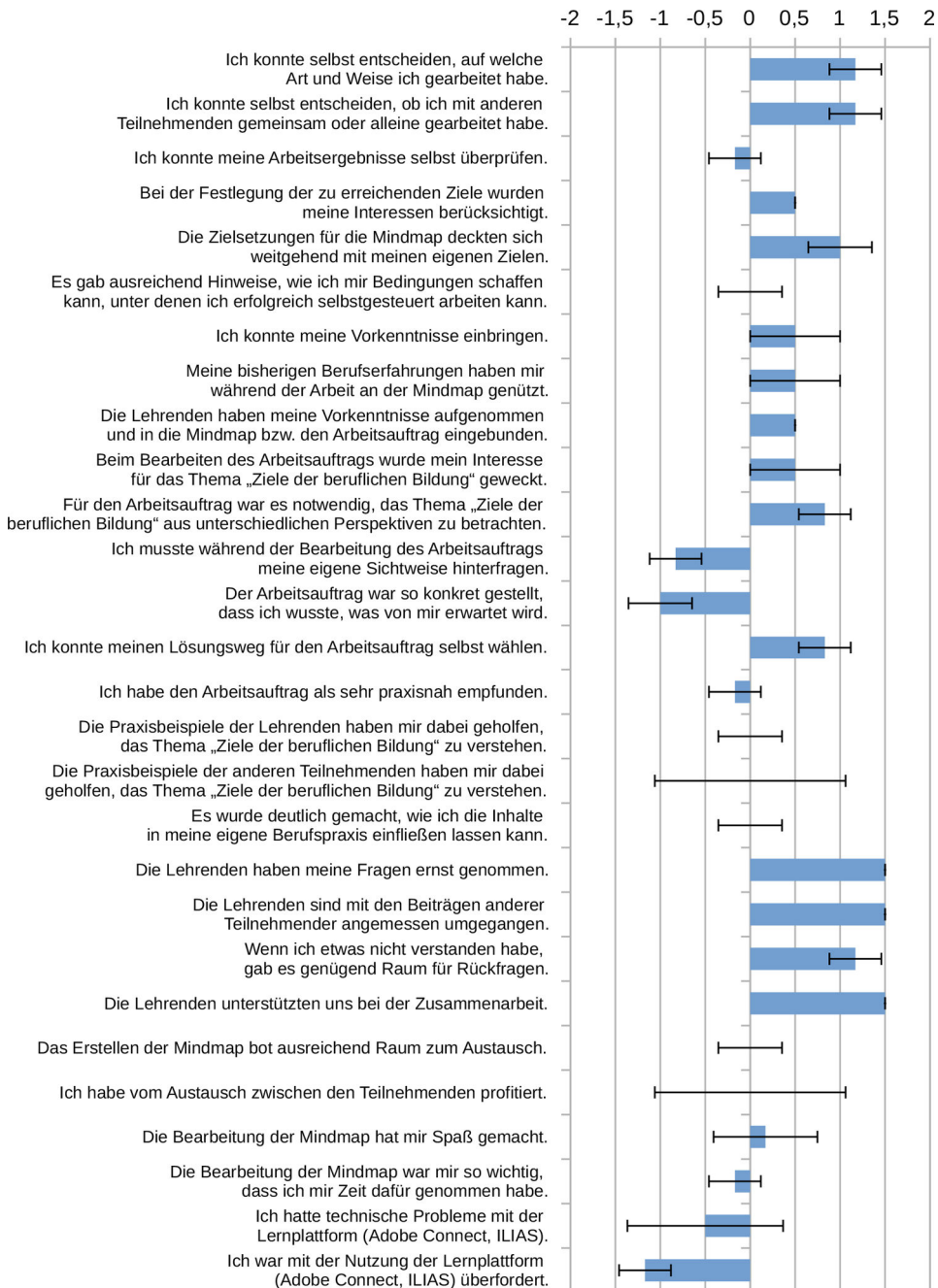


Abbildung 5: Erfüllung der SPASS-Kriterien beim Einsatz der Mindmap (N = 3)

4.2.3.4.2 Selbstlernkurs bzw. „Web Based Training“ (WBT)

Im Seminar „Kompetenzorientierte Ausrichtung beruflicher Aus- und Weiterbildung“ (ZKA) wurde aus dem Paket „Digitale Medien“ ein Selbstlernkurs bzw. „Web Based Training“ (WBT) eingesetzt (vgl. Kapitel 4.1).

Abbildung 6 gibt einen Überblick über die Angaben der Befragten zur Erfüllung der SPASS-Kriterien. Alle Items wurden so formuliert, dass ein hoher Antwortwert einer hohen Zielerreichung bei den SPASS-Kriterien entspricht. Die blauen Balken zeigen jeweils die Abweichung des Mittelwerts von der theoretischen Skalenmitte der vierstufigen Skala (0 entspricht einem Mittelwert von 2,5). Die schwarzen Fehlerbalken zeigen die Standardabweichung.

Insgesamt kann auch für das WBT festgestellt werden, dass in Bezug auf die meisten didaktischen Dimensionen die SPASS-Kriterien erfüllt wurden. Anders als bei der Bewertung der Mindmap (Kapitel 4.2.3.3.1) gab keine:r der Befragten ein Problem mit der Bedienung an. Optimierungspotenzial hinsichtlich der SPASS-Kriterien besteht vor allem in Bezug auf nicht ausreichende Rückfragemöglichkeiten, den möglichen Praxistransfer der Inhalte sowie dahingehend, die Teilnehmenden zur Reflexion der eigenen Sichtweise anzuregen.

Besonders gut gelungen waren aus Sicht der Befragten die klare Aufgabenstellung, die Zielübernahme der Aufgabe als persönliches Ziel für die Befragten (operationalisiert als „war mir so wichtig, dass ich mir Zeit für die Bearbeitung genommen habe“), die mehrperspektivische Behandlung des Arbeitsthemas sowie die Einbindung der Vorkenntnisse der Teilnehmenden und das Verdeutlichen der Inhalte anhand von Praxisbeispielen.

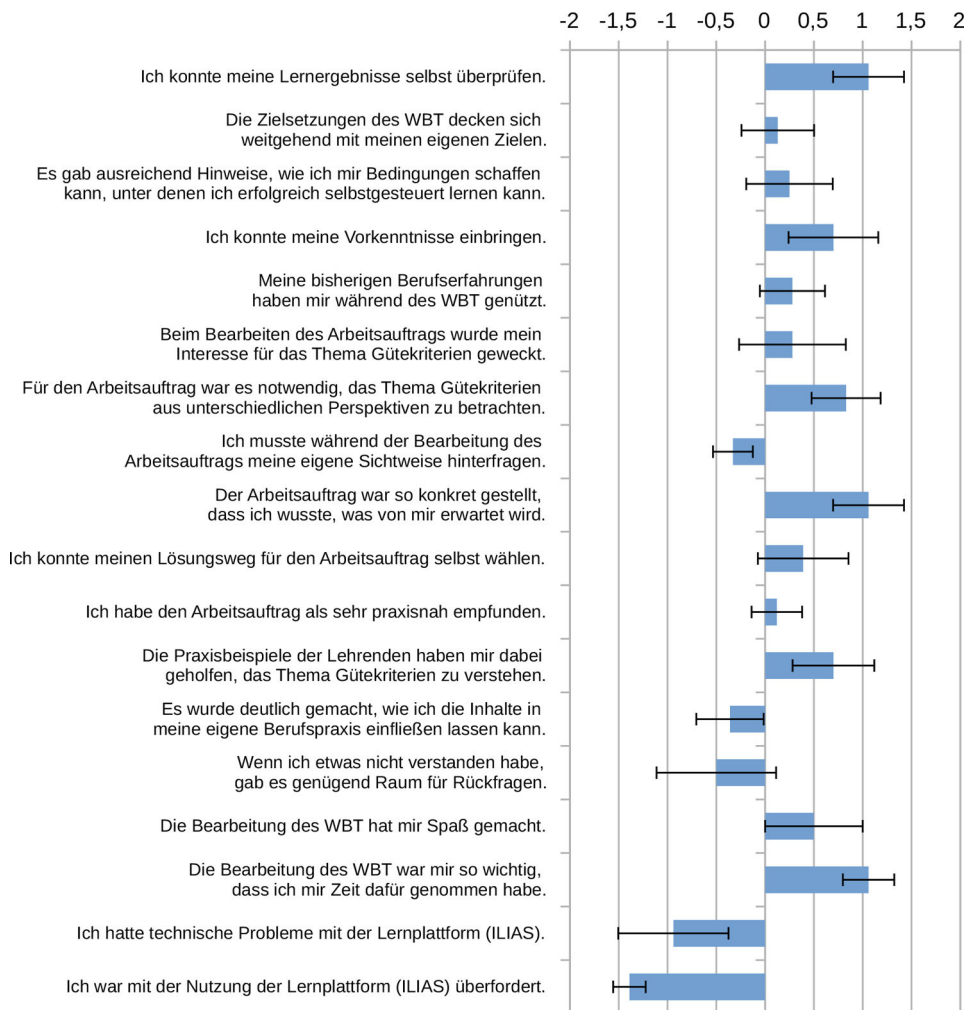


Abbildung 6: Erfüllung der SPASS-Kriterien beim Einsatz des WBT (N = 10)

4.2.3.4.3 Lernvideo

Im Seminar „Kompetenzorientierte Ausrichtung beruflicher Aus- und Weiterbildung“ (ZKA) wurde während der letzten Distanzphase ein Lernvideo zum Thema „Kompetenzdebatte“ eingesetzt (vgl. Kapitel 4.1).

Abbildung 7 gibt einen Überblick über die Angaben der Befragten zur Erfüllung der SPASS-Kriterien. Alle Items wurden so formuliert, dass ein hoher Antwortwert einer hohen Zielerreichung bei den SPASS-Kriterien entspricht. Die blauen Balken zeigen jeweils die Abweichung des Mittelwerts von der theoretischen Skalenmitte der vierstufigen Skala (0 entspricht einem Mittelwert von 2,5). Die schwarzen Fehlerbalken zeigen die Standardabweichung.

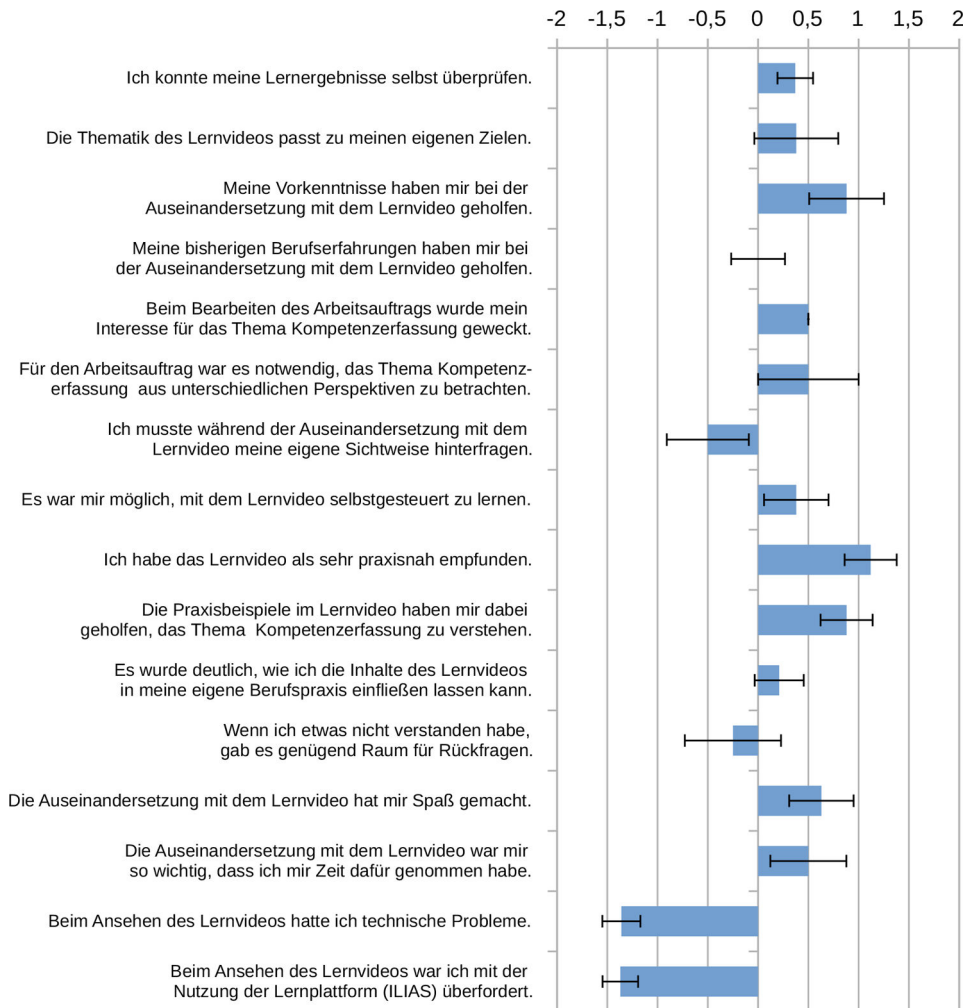


Abbildung 7: Erfüllung der SPASS-Kriterien beim Einsatz des Lernvideos (N = 8)

Die Angaben der Befragten zur Erreichung der SPASS-Kriterien beim Lernvideo ähneln den Bewertungen der anderen beiden digitalen Elemente (Mindmap und WBT). Auch hier stimmten die Befragten den meisten Items im Wesentlichen zu. Keiner der Befragten gab technische Probleme mit dem Lernvideo an.

Mögliches Verbesserungspotenzial scheint vor allem bei den Kriterien „Hinterfragen der eigenen Sichtweise“ und „ausreichend Raum für Rückfragen“ zu bestehen.

Besonders gut gelungen waren aus Sicht der Befragten die Praxisnähe und der Anschluss an Vorkenntnisse der Teilnehmenden. Außerdem gaben die Befragten an, dass das Lernvideo gut geeignet gewesen sei, die Lerninhalte zu transportieren.

4.2.4 Reflexion des Evaluationsprozesses

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Evaluationsbefunde den Programmakteur:innen eine sehr gute Arbeit attestieren, was in diesem Beitrag exemplarisch an ausgewählten Themen illustriert wurde.¹² Abgesehen von einigen wenigen Einzelitems war die Bewertung des Programms durch die Befragten äußerst positiv. Die Erprobungsangebote haben die intendierte Adressatengruppe erreicht. Die Produkte der jeweiligen Arbeitspakete (z. B. Praxisorientierte Gestaltungsansätze, Digitale Medien) wurden von den Befragten positiv bewertet und der Blended-Learning-Ansatz akzeptiert. Insgesamt legt dies den Schluss nahe, dass es den Lehrenden sehr gut gelungen ist, die Bedürfnisse der jeweils sehr heterogenen Teilnehmendengruppen angemessen zu bedienen und dass die didaktischen Zielsetzungen für die Adressatengruppe zielführend waren.

Das Arbeitspaket Evaluation – ebenfalls ein Teil des HumanTec-Programms – wurde selbst keiner eigenen systematischen Evaluation unterzogen. Dennoch lassen sich rückblickend einige interessante Erkenntnisse aus dem Evaluationsprozess gewinnen:

Ziel der Evaluation war es (neben der Legitimierung des Programms gegenüber dem Projektträger), Entscheidungswissen für die Programmdurchführung und für die Entwicklung späterer Studien- und Zertifikatsangebote zu generieren.

Hinsichtlich der Generierung von Informationen für die Programmdurchführung kam es vor allem zu einer Auffälligkeit: Die zahlreichen Zwischenbefragungen in der ersten Erprobungsphase sollten vor allem möglichst kurz und möglichst wenig invasiv für die Befragten sein. Teilweise wurde nur ein Fragenblock zur möglichen Unter- bzw. Überforderung eingesetzt. Die Befragten nahmen diese sehr kurzen Befragungen teilweise als „zu trivial“ wahr, was zu einem starken Rückgang der Beteiligung führte. Eine Thematisierung dieser Problematik in den jeweiligen Seminaren klärte dies auf und führte wieder zu einer erhöhten Teilnahme an den Befragungen.

Ein weiteres Merkmal dieser Evaluation war, dass durch die hohe Professionalität der beteiligten Akteurinnen und Akteure viele Arbeitsschritte im Ablauf des Evaluationsprozesses deutlich vereinfacht wurden: Es war z. B. nicht erforderlich (was sonst eher der Regelfall ist), „Commitment“ bei den Beteiligten herzustellen oder erst mühsam zusammen mit den Programmakteur:innen die konkreten, messbaren Ziele der jeweiligen Programmbestandteile zu formulieren, um eine angemessene Basis für die Gestaltung von Befragungsinstrumenten herzustellen. Dem Evaluationsprozess wurde insgesamt eine vergleichsweise hohe Bedeutung zugemessen. Die evaluierten Ziele der jeweiligen Arbeitspakete, insbesondere der Erprobungsangebote, waren in der Regel bereits vor dem ersten Gespräch mit den jeweiligen Beteiligten in angemessener Form schriftlich fixiert. Der für viele Beteiligten offenkundig ungewohnte Ansatz einer partizipativen Evaluation führte jedoch zu Gesprächs- und (Er-)Klärungsbedarf.

12 Die vollständigen Evaluationsberichte (Wiesweg & Weyland 2020a, 2020b) verdeutlichen, dass die Teilnehmenden die von ihnen besuchten Erprobungsangebote in fast allen Teilbereichen äußerst positiv bewerteten.

Insgesamt konnte durch die Evaluation sowohl Steuerungs- als auch Entscheidungswissen für die Durchführung der Erprobungsangebote und die Entwicklung von Regelangeboten gewonnen werden. Die Evaluation hat damit nicht nur ihre eigenen Ziele erreicht, sondern auch den Programmakteur:innen wichtige Grundlagen für Entscheidungen geliefert. Auch wenn in den meisten Fällen der Befund „Das, was erprobt wurde, hat funktioniert“ lautete und die daraus abgeleitete Empfehlung „Weiter so!“ war, so sind dies dennoch wichtige Informationen für die Entwicklung von Regelangeboten, in denen die erprobten Bestandteile fortgeführt werden sollen.

Schlussendlich wurden im Kontext der Programmevaluation auch für diese spezifischen Studienformen Erhebungsinstrumente entwickelt, die in adaptierter Form auch im Regelbetrieb weiter genutzt werden könnten und so zukünftig für die Qualitätssicherung und -entwicklung zur Verfügung stehen.

Literatur

- Balzer, L. & Beywl, W. (2018). *evaluiert: Erweitertes Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich*. Bern: hep Verlag.
- Berufsbildungshochschulzugangsverordnung (BBHZZVO) (2016). *Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte*. 7. Oktober 2016 (GV. NRW. 2016/30 S. 838).
- Böttcher, W. (2018). *Evaluation auf den Punkt gebracht*. Frankfurt: Debus Pädagogik.
- Böttcher, W. & Hense, J. (2015). Professionelle Evaluation oder Evaluation als Profession? In V. Hennefeld, W. Meyer, S. Silvestrini & R. Stockmann (Hg.), *Nachhaltige Evaluation? Auftragsforschung zwischen Praxis und Wissenschaft: Festschrift zum 60. Geburtstag von Reinhard Stockmann*. Münster: Waxmann. S. 101–120.
- Böttcher, W. & Wiesweg, J. (2016). *Evaluation von Autismuszentren. Ergebnisse einer externen Evaluation*. [Unveröffentlicht.]
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V. (2016). *Standards für Evaluation (DeGEval-Standards)*. Verfügbar unter <https://www.degeval.org/degeval-standards/standards-fuer-evaluation/> (Zugriff am: 28.06.2023).
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug: Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H. J. Schlösser (Hg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt*, Bd. 21. Bergisch Gladbach: Hobein. S. 67–91.
- Kaufhold, M., Weyland, U., Klemme, B. & Kordisch, T. (Hg.) (2017). *Entwicklung berufs begleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich (HumanTec): Ergebnisse der Bedarfsanalyse und Darstellung der Studienangebote*. Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld. Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 41. Verfügbar unter <https://www.fh-bielefeld.de/multimedia/Fachbereiche/Wirtschaft+und+Gesundheit/Bereich+Pflege+und+Gesundheit+ORIGINAL/Berichte/bericht41.pdf> (Zugriff am: 04.07.2023).
- Stufflebeam, D. L. (1972). Evaluation als Entscheidungshilfe. In C. Wulf (Hg.), *Evaluation: Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen; Texte*. München: Piper. S. 113–145. <https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6>

- Stufflebeam, D. L. (2000). Professional standards and principles for evaluations. In Stufflebeam, D. L., G. F. Madaus & T. Kellaghan (Hg.), *Evaluation Models*, Bd. 49. Wiesbaden: Kluwer Academic Publishers; Springer Verlag. S. 439–455. <https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6>
- Taut, S. (2008). What have we learned about stakeholder involvement in program evaluation? *Studies In Educational Evaluation*, 34 (4), S. 224–230.
- Wiesweg, J. (2019). Zugang beruflich Qualifizierter zur Hochschule im Dritten Bildungsweg Perspektiven für die Studienvorbereitung. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-25149608823>
- Wiesweg, J. & Weyland, U. (2020a). *Evaluation der Erprobungsangebote im Projekt HumanTec – zweite Förderphase, 01.02.2018–31.07.2020 – Befunde der Evaluation der ersten Erprobung*. Münster.
- Wiesweg, J. & Weyland, U. (2020b). *Evaluation der Erprobungsangebote im Projekt HumanTec – zweite Förderphase, 01.02.2018–31.07.2020 – Befunde der Evaluation der zweiten Erprobung*. Münster.

5 Studien- und Zertifikatsangebote zur Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals

5.1 Rahmende Merkmale der Studien- und Zertifikatsangebote

MARISA KAUFHOLD, ULRIKE WEYLAND & EVA-LUZIA STRATMANN

Die hier entwickelten Studien- und Zertifikatsangebote basieren auf den in Kapitel 4.1 definierten Orientierungspunkten, die aus den Erkenntnissen bezüglich der Zielgruppe des betrieblichen Bildungspersonals sowie der Gestaltung von für diese Gruppe adäquaten Studien- und Zertifikatsangeboten (vgl. Kapitel 2 und 3) abgeleitet wurden. Einen weiteren zentralen Referenzpunkt stellen die im Rahmen der Evaluation gewonnenen Erkenntnisse aus der Erprobung erster ausgewählter Angebote dar.

Im Folgenden werden die Aspekte herausgestellt, die letztlich sowohl für das Studien- als auch das Zertifikatsangebot den orientierenden Rahmen bezüglich dessen Ausgestaltung darstellen. Dazu werden die adressierten Adressat:innen sowie die allgemeinen Qualifikationsziele, angebotsstrukturierende Merkmale sowie das Studienangebot flankierende Unterstützungsangebote vorgestellt.

5.1.1 Adressat:innen und übergreifende Qualifikationsziele

Die Studien- und Zertifikatsangebote richten sich an **Weiterbildungsinteressierte** mit oder ohne ersten Studienabschluss, die sich in unterschiedlicher Intensität für eine berufliche Tätigkeit im Bereich der betrieblichen Bildung qualifizieren oder ihr berufliches Handeln im Bereich der betrieblichen Bildung professionalisieren möchten. Als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung ist das betriebliche Bildungspersonal durch eine hohe Heterogenität gekennzeichnet (vgl. Hanft, Brinkmann, Kretschmer u. a. 2016; Wolter, Banscherus & Kamm 2016; Thiele, Nickel & Schrand 2019), die sich u. a. auf das berufliche Selbstverständnis, den Qualifizierungsweg, das berufliche Handlungsfeld (vgl. Kapitel 2.2) und in Hinblick auf die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung auf die individuelle Vereinbarkeit von Studium bzw. Weiterbildung, Familie und Beruf bezieht. Diese heterogenen Ausgangsbedingungen wurden bei der Gestaltung der Studien- und Zertifikatsangebote insbesondere durch eine individualisierte und flexibilisierte Ausrichtung (vgl. Neureuther 2020) berücksichtigt, die sich sowohl im Bereich studienorganisatorischer Rahmenbedingungen als auch im Bereich didaktischer Setzungen widerspiegelt (vgl. Kapitel 5.1.2).

Mit den **Studien- und Zertifikatsangeboten** wird ein Beitrag zur Qualifizierung und Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals geleistet. Dabei unter-

scheiden sich die mit den Studien- und Zertifikatsangeboten verfolgten Zielsetzungen. So fokussieren die Zertifikatsangebote (vgl. Kapitel 5.2) jeweils spezifische Qualifikationsziele und wählen thematische Schwerpunkte, während das Masterprogramm (vgl. Kapitel 5.3) eine umfassende Qualifizierung der Studieninteressierten anstrebt und versucht, die identifizierten Aufgabenbereiche (vgl. Kapitel 2.2 und 3.1) abzubilden. Diese reichen von der unmittelbaren (operativen) Arbeit mit Adressat:innen betrieblicher Bildung über die Gestaltung von Bildungsprozessen bis hin zum (strategischen) Innovieren und Verändern betrieblicher Bildungsarbeit und der Steuerung komplexer Unternehmensprozesse (vgl. Kapitel 2.2 und Kapitel 3.1).

Im Rahmen der einführenden Standortbestimmung des betrieblichen Bildungspersonals (vgl. Kapitel 2.2) wurde die Bedeutung und die Relevanz dessen Doppelfunktion als Fach- und Bildungsexpert:innen herausgestellt, die sowohl berufsspezifische als auch (berufs-)pädagogische Kompetenzen erfordert. In den Studien- und Zertifikatsangeboten wird dies aufgegriffen, indem möglichst beide Kompetenzbereiche adressiert und aufeinander bezogen werden. Ziel ist es, die Lernenden darin zu unterstützen, ein tiefergehendes Verständnis für ihr Berufsfeld sowie damit verbundene Arbeitsprozesse und Rahmenbedingungen zu erlangen, um zentrale Veränderungsprozesse in ihrem jeweiligen beruflichen Kontext zu erkennen und zu verstehen. Ein solches Verständnis ist erforderlich, um innovative Bildungskonzepte für die Aus- und Weiterbildung zu entwickeln, mit denen die Kompetenzen der Beschäftigten vor dem Hintergrund der jeweiligen Veränderungen erweitert werden können. Neben den als typisch identifizierten Aufgabenfeldern wurden auch aktuelle Herausforderungen und Trends im Studienangebot und in den Zertifikatsangeboten berücksichtigt. Diese spiegeln sich in themenspezifischen Ausrichtungen, wie beispielsweise der Digitalisierung im Gesundheitsbereich, der Digitalisierung in der Berufsbildung oder der betrieblichen Berufsorientierung, des Angebots wider.

Zur konkreten Abbildung der dargestellten **Zelperspektiven innerhalb des Curriculums** wurden folgende Qualifikationsziele formuliert:

Das bildungswissenschaftliche Modulangebot befähigt die Teilnehmer:innen

1. zur zielgruppengerechten und differenzierten **Arbeit mit Adressat:innen betrieblicher Bildung**: Aus-, Fort- und Weiterzubildende unterweisen, anleiten und befähigen sowie beraten, betreuen und begleiten; Coaching und Mentoring; Auszubildende in die Betriebskultur integrieren sowie deren Lernleistungen und Kompetenzentwicklung messen und beurteilen; Personal gewinnen und auswählen,
2. zur didaktisch begründeten und kriteriengeleiteten **Gestaltung betrieblicher Bildungsprozesse**: betriebliche Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen konzipieren, planen, organisieren, durchführen sowie prüfen und bewerten; Qualität betrieblicher Lernprozesse sicherstellen,
3. zum **Innovieren und Verändern betrieblicher Bildungsarbeit**: Bedarfe an betrieblichen Bildungsprozessen und -maßnahmen erkennen; neues Fach- und Branchenwissen integrieren; wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen integrieren; (neue) Bildungsangebote entwickeln und implementieren; eigenes berufliches

Handeln reflektieren sowie Adressat:innen beruflicher Bildung zur Selbstreflexion anleiten,

4. zum **Steuern komplexer (Unternehmens-)Prozesse** und zur Gestaltung der Schnittstellen zwischen betrieblicher Bildungsarbeit und angrenzenden Managementprozessen: grundlegende Kenntnisse der Organisations- und Personalentwicklung erwerben und diese auf das betriebliche Bildungsmanagement beziehen; Kompetenzen von Beschäftigten analysieren und fördern; Qualität betrieblicher Bildungsprozesse sicherstellen; Veränderungsprozesse gestalten; eigene Bildungsangebote extern platzieren und bewerben (vgl. Kaufhold & Weyland 2018, S. 10).

5.1.2 Angebotsstrukturierende Merkmale

Die Studien- und Zertifikatsangebote wurden **kooperativ** durch die FH Bielefeld¹ und das Institut für Erziehungswissenschaft, AG Berufspädagogik der WWU Münster² entwickelt. Der Masterstudiengang *Betriebliches Bildungsmanagement* wird nach der Akkreditierung durch die FH Bielefeld in Kooperation mit der WWU Weiterbildung gGmbH Münster angeboten.³ Die Kooperation ermöglicht es, spezifische Expertisen gezielt in die Umsetzung und die stetige bedarfs- und qualitätssichernde Weiterentwicklung des Angebotes einzubinden. In Bezug auf die Angebotsplatzierung und die Akquise von Studieninteressierten bietet die Kooperation mit ihren jeweiligen Netzwerkstrukturen die Chance, diese breitenwirksamer aufzustellen.

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Besonderheiten der Adressat:innen (s. o.) wurden für die Ausgestaltung der Studien- und Zertifikatsangebote zwei übergeordnete Gestaltungsprinzipien zugrunde gelegt, die im Folgenden näher erläutert werden: ein berufsbegleitendes Blended-Learning-Format unter Einbeziehung digitalen Lernens sowie praxisorientierte Gestaltungsansätze.

Berufsbegleitendes Blended-Learning-Format

Für die mit den Angeboten adressierte Zielgruppe scheint vor dem Hintergrund der Vereinbarkeit von Privat- und Berufsleben vor allem eine möglichst hohe Flexibilität in Bezug auf die Gestaltung des Lernens von Bedeutung (vgl. Kaufhold, Weyland & Klemme 2017; Wolter, Banscherus & Kamm 2016). Sowohl die Zertifikatsangebote als auch das Masterprogramm sind daher **berufsbegleitend** und in einem **Blended-Learning-Konzept** angelegt (vgl. Abbildung 1), was die Studierbarkeit der Angebote unterstützen soll.

1 Die Fachhochschule Bielefeld (FH) wurde am 19.04.2023 in Hochschule Bielefeld (HSBI) umbenannt.

2 Die Westfälische Wilhelms-Universität Münster wurde am 01.10.2023 in Universität Münster umbenannt.

3 Die WWU Weiterbildung gGmbH Münster ist die Kooperationspartnerin der WWU Münster für die organisatorische Abwicklung von weiterbildenden Master- und Zertifikatsstudiengängen. Sie wurde im Jahr 2006 als gemeinnützige GmbH und hundertprozentige Tochtergesellschaft der WWU Münster mit dem Ziel gegründet, die Weiterbildungsaktivitäten der WWU Münster zu bündeln. Die WWU Weiterbildung gGmbH der WWU Münster wurde zum 01.10.2023 in Universität Münster Professional School umbenannt.

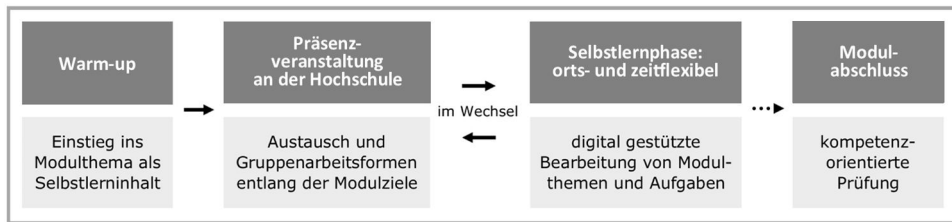


Abbildung 1: Blended-Learning-Format

Dem Ansatz entsprechend setzen sich alle Angebote aus regelmäßigen Präsenzveranstaltungen und längeren Selbstlernphasen zusammen, die gezielt miteinander verknüpft und durch den Einsatz digitaler Medien unterstützt und begleitet werden. In den Selbstlernphasen arbeiten die Lernenden selbstständig und zeitflexibel an den Veranstaltungsthemen, ohne online oder an der Hochschule anwesend sein zu müssen. Hierfür werden begleitende Lernmaterialien zur Verfügung gestellt. Ergänzt werden diese Selbstlernphasen durch Interaktionsangebote, in denen sich die Lernenden online und somit ebenfalls unabhängig vom Lernort Hochschule mit der Lerngruppe und/oder einer/einem Lehrenden austauschen können (vgl. Kaufhold, Weyland, Klemme u. a. 2017; Mah, Büching & Brzoska 2019). Die didaktische Ausgestaltung des Blended-Learning-Formats im Rahmen der Studien- und Zertifikatsangebote umfasst sowohl die gezielte Setzung eines lernförderlichen Rhythmus von Präsenz- und Selbstlernzeit als auch die konkrete Ausgestaltung der jeweiligen Lernphasen und -momente. Vor diesem Hintergrund orientierte sich die Angebotsgestaltung an der Fragestellung, wie der Einsatz digitaler Medien in berufsbegleitenden Formaten hinsichtlich der Aspekte *lerntheoretische Verortung* und *didaktische Gestaltung* anzulegen ist, um erfolgreiches Lehren und Lernen zu ermöglichen.

Für die Rahmung des Angebots erwies sich der Ansatz der Ermöglichungsdidaktik von Arnold (2012) unter Berücksichtigung der Besonderheiten der Zielgruppe und vor dem Hintergrund der hier verfolgten Zielstellung als geeignet. Insbesondere die Anforderungen berufsbegleitender Angebote in Bezug auf Prozesshaftigkeit und Individualisierung können im Rahmen der Ermöglichungsdidaktik aufgegriffen werden. Sie lässt Freiräume für die Lernentscheidungen der Lernenden und ermöglicht ein Relevanz erleben hinsichtlich der Studieninhalte. Zudem bietet sie einen Rahmen für die Konstituierung von Lehr-/Lernszenarien, wofür sie didaktische Leitbegriffe wie *Selbststeuerung*, *Produktivität*, *Aktivierung*, *Situationsorientierung* und *Sozialität* (SPASS-Kriterien) formuliert (vgl. Fleischer 2013). Die Gestaltung der Studien- und Zertifikatsangebote im Projekt HumanTec erfolgte anhand dieser didaktischen Leitbegriffe, die im Rahmen der Erprobung und Evaluation ausgewählter Angebote hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit und Wirkung betrachtet wurden (vgl. Kapitel 4).

Praxisorientierte Gestaltungsansätze

Ausgehend von der Annahme, dass die hier adressierte Zielgruppe bereits überwiegend über berufliche Erfahrungen verfügt, ergibt sich die Anforderung, diese gezielt und sinnvoll im Rahmen der Studien- und Zertifikatsangebote aufzugreifen, um so

den Lernprozess nachhaltig zu erleichtern und zu unterstützen. Daran anknüpfend kommt der „Verzahnung“ von Wissenschaft und beruflicher Praxis im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung eine besondere Bedeutung zu (vgl. Mörth, Schiller, Cendon u. a. 2018; Meyer & Baumhauer 2018). Für betriebliches Bildungspersonal wird damit die Herausbildung einer kritisch-reflexiven Haltung verbunden, die sich sowohl auf deren berufliche Handlungsfelder (Bildungsprozesse in Betrieben und Einrichtungen) als auch auf die eigene berufliche Rolle bezieht (vgl. Meyer & Baumhauer 2018, S. 4; vgl. Kapitel 2.2).

Für die Realisierung dieser Lernziele bietet insbesondere die Integration von praxisorientierten Gestaltungsansätzen in ihren Mikro- und Makroformen gute Ansätze. Diese ermöglicht, unabhängig vom Studienformat, zielführende Ansätze für die didaktische Ausgestaltung von Präsenz- und Selbstlernphasen. Im Rahmen des hiesigen Angebots für betriebliches Bildungspersonal werden Mikroformen wie Arbeitsprozessbeobachtung und Fallarbeit als didaktische Gestaltungselemente genutzt. Die Umsetzbarkeit und Wirkung solcher Mikroformen von Praxisgestaltung wurden im Kontext der Studienangebotsentwicklung durch die Erprobung und Evaluation ausgewählter Angebote betrachtet (vgl. Kapitel 4).

Forschendes Lernen wird als hochschuldidaktischer Ansatz im Masterprogramm gesetzt, verstanden als Möglichkeit, die Herausbildung wissenschaftlicher Denk- und Handlungsweisen zu unterstützen. Die curriculare Einbettung erfolgt über die Module „Betriebliches Praxisprojekt“ und „Betriebliche Praxisstudie“, die insbesondere die Herausbildung der für die Zielgruppe besonders relevanten reflexiven Handlungsfähigkeit unterstützen und deren Umsetzung durch den Einsatz von Tutor:innen begleitet wird.

5.1.3 Flankierende Unterstützungsangebote für Lehrende und Lernende

Unterstützung hinsichtlich digital gestützten Lernens

Um einen möglichst guten Studienverlauf zu gewährleisten, wurden im Rahmen des Projektes sowohl für Lehrende als auch für Lernende begleitende Angebote entwickelt, die sie in ihren jeweiligen Rollen unterstützen sollen.

Diese richteten sich insbesondere auf das Lernen mit digitalen Medien, welches zum Zeitpunkt der Projektentwicklung (vor der Coronapandemie) noch nicht flächendeckend zum Hochschulalltag gehörte. Für **Lernende** wurde ein Web Based Training (WBT) zum „Lernen in einem Blended-Learning-Ansatz“ entwickelt, das die wesentlichen Aspekte des spezifischen Studienformats erläutert und den Lernenden einen ersten Einblick in den angelegten Lernprozess des Studiengangs erlaubt.

Für **Lehrende**, die bis dato im Allgemeinen eher wenig mit dem Studienformat vertraut waren, wurde ebenfalls ein WBT in Form eines Onlineleitfadens entwickelt. Dieser ist als Orientierungshilfe für die Gestaltung von Lehr-/Lernszenarien unter Einbezug digitaler Medien im Rahmen eines Blended-Learning-Formats zu verstehen. Ein Schwerpunkt des WBT bildet die Kommunikation und Kollaboration von Lernenden und Lehrenden in Blended-Learning-Formaten, die im Rahmen modularer Bausteine (vgl. Abbildung 2) thematisiert werden. Das WBT bietet die Möglichkeit zur

Auseinandersetzung mit Grundlagen der Gestaltung von Selbstlernphasen in einem Blended-Learning-Format. Des Weiteren werden Wege zur Anbahnung von Kollaboration sowie dafür geeignete Tools thematisiert. Elemente des Storytellings verbinden dargebotene Inhalte und leiten durch die interaktive, multimodale und multicodale Auseinandersetzung.

Durch die Vernetzung der Inhalte im Format eines Hypermediasystems können sowohl individuell-interessensgeleitete als auch vorstrukturierte Lernwege bestritten werden. Die langfristige Nutzbarkeit und Aktualität des Onlineleitfadens werden durch die vielfältigen Möglichkeiten der Erweiterung und Aktualisierung von Inhalten sichergestellt, die einem Hypermediasystem innewohnen.

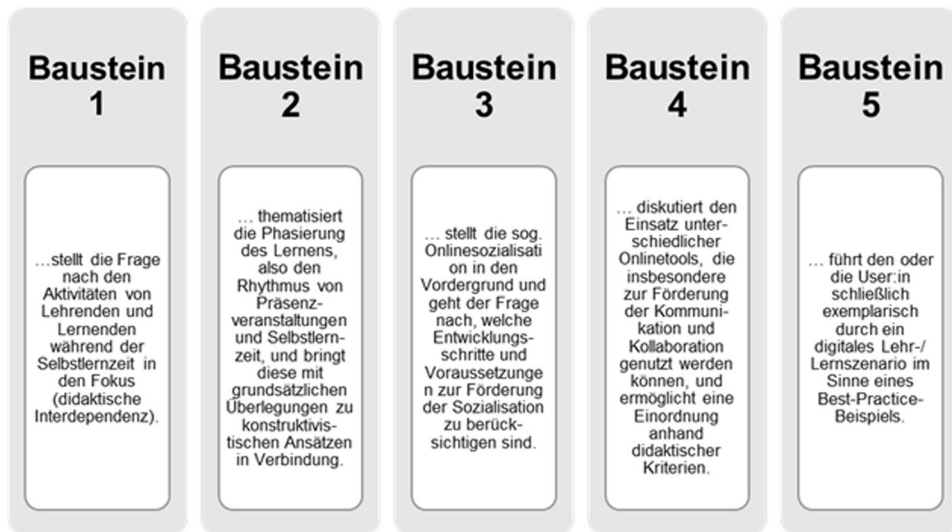


Abbildung 2: Bausteine des Onlineleitfadens für Lehrende zum digitalen Lehren und Lernen in einem Blended-Learning-Format

Serviceangebote

Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung sind als mögliche Form von Weiterbildung in der Bevölkerung bislang eher wenig bekannt. Dies führt in der Regel bei Studieninteressierten zu einem spezifischen Beratungsbedarf, sodass für das hiesige Angebot ein Beratungskonzept erarbeitet wurde, das die besonderen Bedürfnisse von berufsbegleitend Studierenden aufgreift und den beratenden Personen der Hochschule einen Orientierungsrahmen bietet (vgl. Projekt HumanTec 2020). Eine Herausforderung in der Beratungssituation ist die Heterogenität der Studieninteressierten, die u. a. in unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen (z. B. berufliche Qualifikation) und Lernerfahrungen, der Berufstätigkeit sowie einer jeweils individuellen Situation hinsichtlich der Vereinbarkeit von Privat-, Berufs- und Studienalltag zum Ausdruck kommt. Für die Zielgruppe der berufsbegleitend Studierenden ist die Möglichkeit der

Anrechnung⁴ von bereits vorhandenen Kompetenzen besonders bedeutsam (vgl. Shamsul, Schürmann, Weyland u. a. 2014; Wissenschaftsrat 2014, S. 11; Frank 2021, S. 297), sodass dem Thema im Beratungskontext eine besondere Gewichtung beigemessen werden muss. Neben den Möglichkeiten, nachweisbare Kompetenzen auf das hier vorgestellte Studien- oder Zertifikatsangebot anzurechnen, gilt es daher auch, die potenzielle Anrechenbarkeit der Studien- und Zertifikatsangebote auf andere Angebote der (wissenschaftlichen) Weiterbildung transparent zu machen (vgl. Stratmann & Kaufhold 2018).

Um diesen Herausforderungen begegnen zu können, wurden verschiedene Beratungsformate entwickelt. Neben einem leicht zugänglichen und übersichtlichen Informationsangebot (FAQs und Online-Infoveranstaltungen) stehen Interessierten im Rahmen der Studienorientierung, -vorbereitung und -begleitung individuelle Beratungsangebote (digital, telefonisch und persönlich) zur Verfügung, die regelmäßig auch in den Abendstunden angeboten werden sollen. Im Rahmen der Erprobung wurde deutlich, dass die avisierte Zielgruppe leicht zugängliche und detaillierte Informationen zum Studien- und Zertifikatsangebot erwartet und sich mit diesen oft intensiv auseinandersetzt, bevor sie mit spezifischen Rückfragen eine Beratung in Anspruch nimmt. Grundlegende Informationen über die Besonderheiten der entwickelten Studien- und Zertifikatsangebote sowie Hinweise für Beratende und Lehrende, die von Studierenden um Rat oder Information gebeten werden, wurden daher in Form einer Beratungshandreichung zusammengestellt. Die folgenden Aspekte werden darin ausgeführt (vgl. Projekt HumanTec 2020):

- Entstehungskontext der Angebote
- Charakteristika der Zielgruppe
- Angebotsübersicht
- Angebotsformate und -verlauf; Blended Learning
- Zugangsvoraussetzungen und Anrechnung
- Bewerbung und Anmeldung
- Finanzierung des Studiums und der Zertifikatsangebote
- Credit Points (ECTS)
- Arbeitsbelastung der Lernenden
- Infrastruktur und Unterstützungsangebote an der Hochschule
- Ansprechpartner:innen für Studienangelegenheiten
- Zielstellungen, Inhalte und didaktische Gestaltungsansätze des Studiengangs und der Zertifikatsangebote (Modulinhalte)

Die Handreichung kann in unterschiedlichen Beratungssettings, z. B. telefonisch, persönlich oder per E-Mail, genutzt werden. Zudem können die zusammengestellten Informationen nach Bedarf für entsprechende Informationsseiten im Internet (z. B. eine

4 Der Begriff der Anrechnung wird in der Literatur unterschiedlich verwendet und definiert. Im hier vorliegenden Beitrag meint Anrechnung den Prozess, in dem Credit Points (ECTS) anhand hochschulisch oder außerhochschulisch erbrachter Leistungen zunächst bewertet (Äquivalenz) und anschließend ggf. für ein Studium gutgeschrieben werden (vgl. Hanft, Brinkmann, Gierke & Müskens 2014).

Angebotshomepage) sowie aus Broschüren oder Informationsveranstaltungen herangezogen werden.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass im Rahmen berufsbegleitender Studienangebote spezifische Charakteristika der Zielgruppe von Bedeutung sind, die sich von grundständigen Studienangeboten unterscheiden und im Rahmen der curricularen Ausgestaltung des Studienangebotes zu berücksichtigen sind.

Literatur

- Arnold, R. (2012). Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 41 (2), S. 45–48.
- Fleischer, A. (2013). Das WIFI-Lernmodell LENA. Erfolgreiches Lernen in der Erwachsenenbildung ermöglichen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 20 (6), S. 2–6.
- Frank, I. (2021). Durchlässigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung – Der steinige Weg beruflich Qualifizierter zur Hochschule. In L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank & E. M. Krekel (Hg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland: ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern*. Berichte zur beruflichen Bildung. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 289–305.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Gierke, W. B. & Müskens, W. (2014). *Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, St., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14023>
- Kaufhold, M. & Weyland, U. (Hg.) (2018). *Studienangebote im Projekt HumanTec – Konzeptionelle Rahmung und Ausgestaltung*. Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld. Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 43.
- Kaufhold, M., Weyland, U., Klemme, B., Kordisch, Th. & Kunze, K. (2017). Bedarfsanalyse zum Studienformat und zur Studienorientierung, -vorbereitung und -begleitung. In M. Kaufhold, U. Weyland, B. Klemme & Th. Kordisch (Hg.), *Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich (HumanTec)*. Ergebnisse der Bedarfsanalyse und Darstellung der Studienangebote. Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld. Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 41, S. 217–276. Verfügbar unter <https://www.fh-bielefeld.de/multimedia/Fachbereiche/Wirtschaft+und+Gesundheit/Bereich+Pflege+und+Gesundheit+ORIGINAL/Berichte/bericht41.pdf> (Zugriff am: 04.07.2023).
- Mah, D.-K., Büching, C. & Brzoska, St. (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung 4.0. Digitale Lehr- und Lernformen, Verfahren und Fachthemen*. Berlin: Institut für Innovation und Technik (iit) in der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH.
- Meyer, R. & Baumhauer, M. (2018). Professionalisierung des Berufsbildungspersonals durch wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Stand, Desiderata und Perspektiven. *berufsbildung*, (174), S. 2–4.

- Mörth, A., Schiller, E., Cendon, E., Elsholz, U. & Fritzsche, Ch. (2018). *Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.
- Neureuther, J. (2020). Individualisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In M. Rohs, H.-U. Dallmann & H.-J. Schmidt (Hg.), *Aufstieg durch Bildung? Regionale Bedarfe als Grundlage wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv). S. 19–30.
- Projekt HumanTec (2020). *Beratungshandreichung*. Projektdokument.
- Shamsul, B., Schürmann, M., Weyland, U. & Schlindwein, D. (2014). Anrechnung von Kompetenzen stärkt Studierende: Unterstützung für beruflich Qualifizierte beim Übergang ins Studium und beim erfolgreichen Studieren. *PADUA*, 9 (5), S. 307–313.
- Stratmann, E.-L. & Kaufhold, M. (2018). *Anrechnungspotenziale und Motivlagen von betrieblichem Bildungspersonal im Kontext der Studienangebotsentwicklung im Projekt HumanTec. Ergebnisse einer qualitativen Befragung*. Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld. Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 45. Verfügbar unter https://www.hsbi.de/multimedia/Fachbereiche/Ingenieurwissenschaften+und+Mathematik/HumanTec/Dokumente+HumanTec/2018/Anrechnungspotenziale_und_Motive_HumanTec-p-123306.pdf (Zugriff am: 04.07.2023).
- Thiele, A.-L., Nickel, S. & Schrand, M. (2019). *Umgang mit den Bedürfnissen heterogener Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Thematischer Bericht der Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. <https://doi.org/10.25656/01:17303>.
- Wissenschaftsrat (2014). *Empfehlungen zum Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung – Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Darmstadt. Verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff am: 04.07.2023).
- Wissenschaftsrat (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens – Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Darmstadt. Verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf?__blob=publicationFile&v=8 (Zugriff am: 04.07.2023).
- Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hg.) (2016). *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Münster, New York: Waxmann.

5.2 Zertifikatsangebote für betriebliches Bildungspersonal

ULRIKE WEYLAND, MARISA KAUFHOLD & EVA-LUZIA STRATMANN

5.2.1 Zielsetzungen und Zielgruppe der Zertifikatsangebote

Die aufgezeigten Qualifizierungs- und Professionalisierungsbedarfe verdeutlichen neben der Notwendigkeit einer grundständigen Qualifizierung für betriebliches Bildungspersonal das Erfordernis von Angeboten, die eine kontinuierliche Weiterbildung wie auch eine Höherqualifizierung ermöglichen. Angesichts der herausgestellten Aufgaben- und Anforderungsbereiche wird zunehmend die Notwendigkeit einer akademischen Qualifikation diskutiert (vgl. Kapitel 2.2).

Die im Projekt HumanTec entwickelten Zertifikatsangebote orientieren sich an den aufgezeigten Bedarfen, indem sie aktuelle themenbezogene Herausforderungen aufgreifen und Möglichkeiten zur akademischen Weiterbildung bieten. Die Zertifikatsangebote haben einen unterschiedlichen Umfang und ermöglichen so auch die Teilnahme an einer zeitlich überschaubaren Weiterbildung, die sich mit einer Berufstätigkeit vereinbaren lässt. Solche eher niedrigschwelligen akademischen Weiterbildungsangebote eröffnen interessierten Personen zudem die Chance, grundsätzliche Erfahrungen mit akademischem Lernen an einer Hochschule zu sammeln, weshalb ihnen eine Brückenfunktion in Bezug auf die Aufnahme eines Studiums zugeschrieben wird (vgl. Cendon, Elsholz, Karsten u. a. 2020). Darüber hinaus können bei erfolgreichem Absolvieren der Weiterbildungen je nach Workload auch Credit Points (CPs) und/oder ein Hochschulzertifikat¹ erworben werden.

Zielgruppe dieser Zertifikatsangebote sind Personen aus dem Feld der betrieblichen Bildungsarbeit, die sich gezielt hinsichtlich eines momentan oder zukünftig für ihre berufliche Praxis relevanten Themenfelds weiterqualifizieren möchten. Als Zugangsvoraussetzung für diese Zertifikate gilt der Nachweis eines Hochschulabschlusses und einer mindestens einjährigen einschlägigen Berufstätigkeit oder einer Hochschulzugangsberechtigung, einer abgeschlossenen Berufsausbildung sowie einer mindestens einjährigen einschlägigen Berufstätigkeit.

Es werden damit gezielt beruflich qualifizierte Personen ohne ersten Hochschulabschluss angesprochen. Mit dieser Ausrichtung leisten die Zertifikatsangebote einen Beitrag zur vielfach geforderten Öffnung von Hochschulen. Gleichzeitig soll damit die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung verbessert werden, was angesichts der spät eingesetzten Akademisierung insbesondere für den Gesundheitsbereich von besonderer Bedeutung ist.

5.2.2 Struktureller Aufbau der Zertifikatsangebote

Die mit den Zertifikatsangeboten angesprochene Zielgruppe benötigt eine möglichst hohe zeitliche Flexibilität in den Lernangeboten, sodass auch für diese ein Blended-Learning-Ansatz gewählt wurde (vgl. Kapitel 5.1). Der Wechsel von Präsenz- und

¹ Die von der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung (DGWF) 2018 beschlossenen Strukturen zur Transparenz von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung dienten hier als Orientierung.

Selbstlernphasen bietet den Teilnehmenden² die Möglichkeit zu zeit- und ortsunabhängigen individuellem Lernen in den Selbstlernphasen sowie einem gezielten inhaltlichen Austausch in den Präsenzphasen. Auf diese Weise werden inhaltliche Schwerpunkte nicht nur thematisiert, sondern können unter Rückgriff auf eigene Erfahrungen reflektiert und mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen in Beziehung gesetzt werden.

Im Rahmen des Projektes sind verschiedene Zertifikatsangebote mit unterschiedlichem Umfang entstanden, die sich teilweise aus mehreren Modulen zusammensetzen und von themenspezifischen Veranstaltungen (Umfang 3 CP) bis hin zu Hochschulzertifikaten im Umfang von 12 CP in Bielefeld sowie bis 15 CP in Münster reichen (vgl. Abbildung 1).

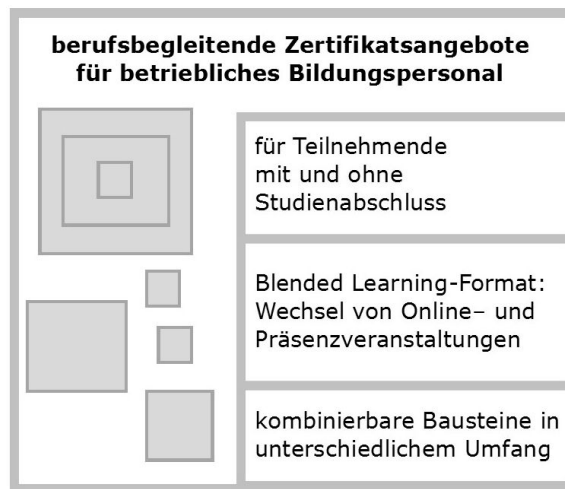


Abbildung 1: Zertifikatsangebote für betriebliches Bildungspersonal

Nach erfolgreichem Abschluss erhalten die Teilnehmenden Zertifikate, die die erworbenen CPs ausweisen und die bei vorausgesetzter Äquivalenz auf andere hochschulische Bildungsgänge anrechenbar sind. Derartige Anrechnungsverfahren können beispielsweise den Zugang zu einem Studienangebot ermöglichen oder die Studienzeit verkürzen und sind wichtiger Bestandteil zur Förderung der Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem.

5.2.3 Einblicke in das Angebotstableau der Zertifikatsangebote

Die fünf im Projektkontext entwickelten Zertifikatsangebote werden im Folgenden hinsichtlich ihrer jeweiligen Intention und Ausrichtung vorgestellt, wobei am Standort Münster von Zertifikatsstudien gesprochen wird:

² Im Rahmen von wissenschaftlicher Weiterbildung spricht man auch von Teilnehmenden, da sie nicht mit klassischen Studierenden gleichgesetzt werden können. Im Folgenden wird im Kontext der Zertifikatsangebote somit von Teilnehmenden gesprochen.

- Zertifikatsangebot „Digitalisierung im Gesundheitswesen“
- Zertifikatsangebot „Handlungsfelder der betrieblichen Bildungsarbeit im Gesundheitswesen“
- Zertifikatsstudien „Betriebliche Berufsorientierung“
- Zertifikatsstudien „Digitalisierung in der beruflichen Bildung“
- Zertifikatsstudien „Evaluation und Qualitätsmanagement“

Zertifikatsangebot „Digitalisierung im Gesundheitswesen“

Legitimierung

Die digitale Transformation führt auch im Gesundheitsbereich zunehmend zu Veränderungen beruflicher Arbeitsprozesse und Kompetenzanforderungen an Beschäftigte (vgl. Kapitel 3.2). Sie ist mit vielfältigen Entwicklungsmöglichkeiten verbunden, deren gewinnbringende Erschließung maßgeblich von der jeweiligen Gestaltung der Digitalisierungsprozesse abhängt. Dies erfordert eine kritische Auseinandersetzung mit den Chancen und Risiken des Einsatzes digitaler Technologien sowie damit verbundener Konsequenzen für berufliche Arbeitsprozesse und Kompetenzanforderungen an Beschäftigte.

Ziel dieses Zertifikatsangebotes ist es, diese Aspekte aufzugreifen und die Teilnehmenden darin zu unterstützen, digitale Transformationsprozesse im Gesundheitsbereich zu erkennen und zu verstehen. Im Weiteren geht es darum, deren Relevanz für zukünftige Entwicklungen einzuschätzen und daraus resultierende Konsequenzen für die betriebliche Bildungsarbeit abzuleiten.

Zielgruppe

Das Zertifikatsangebot richtet sich an einen breiten Personenkreis von Akteur:innen, die beruflich mit digitalen Technologien im Gesundheitswesen konfrontiert sind oder sein werden, an Personen, die mit Aufgaben der betrieblichen Bildung betraut sind, und an Personen, deren Tätigkeitsfeld Schnittmengen hierzu aufweist. Hierzu zählen Fach- und Leitungskräfte aus den Pflege- und Therapieberufen, das betriebliche Bildungspersonal sowie Personen, die im Bereich der Technikentwicklung tätig sind.

Veranstaltungsformat

Das Zertifikatsangebot umfasst einen Gesamtaufwand (Workload) von 150 Stunden und ermöglicht den Erwerb von 6 CPs. In einem Blended-Learning-Format werden Präsenzphasen (20 %) und Selbstlernphasen (80 %) miteinander kombiniert. Die digitale Bereitstellung von Lehr-/Lernmaterialien ermöglicht ein orts- und zeitflexibles Lernen der Teilnehmenden. Das Zertifikatsangebot beginnt mit einer Kick-off-Veranstaltung (online) und schließt mit einer Modulprüfung (vgl. Kapitel 5.1).

Zertifikatsangebot „Handlungsfelder der betrieblichen Bildungsarbeit im Gesundheitswesen“

Legitimierung

Die betriebliche Bildungsarbeit und damit auch die Aufgaben und Anforderungen an das betriebliche Bildungspersonal unterliegen einem stetigen Wandel- und Anpassungsprozess, der bislang mit nicht hinreichend realisierten Qualifikations- und Professionalisierungsbedarfen einhergeht (vgl. Kapitel 2). Für den Gesundheitsbereich stellen beispielsweise der fortschreitende Prozess der Akademisierung, die Digitalisierung von Arbeit und Bildung sowie veränderte gesetzliche Grundlagen nur einige der Herausforderungen dar, die die Handlungsfelder von beruflichem Bildungspersonal im Gesundheitswesen (z. B. Praxisanleitende, Lehrende) verändern und erweitern.

Vor dem Hintergrund dieser anhaltenden Dynamik wird für das Bildungspersonal ein kontinuierlicher Weiterbildungsbedarf gefordert, der für die Pflegeberufe bereits in einer jährlichen 24-stündigen Fortbildungspflicht verankert ist. Das Zertifikatsangebot reagiert auf diese Anforderungen und bietet eine Möglichkeit der hochschulischen Qualifikation, die beispielsweise im Rahmen der gesetzlich verankerten Fortbildungspflicht realisiert werden könnte. Im Rahmen dieses Zertifikatsangebots erhalten die Teilnehmenden die Gelegenheit, ihre pädagogische Expertise gezielt weiterzuentwickeln und ihre pädagogische Praxis bezüglich ausgewählter Handlungsfelder zu reflektieren und zu professionalisieren.

Zielgruppe

Das Zertifikatsangebot richtet sich gezielt an berufliches Bildungspersonal in den Gesundheitsfachberufen. Im Sinne der in vielen Kontexten geforderten Lernortkooperation werden sowohl das betriebliche Bildungspersonal der Gesundheitsfachberufe (hier insbesondere Praxisanleitende) als auch das schulische Bildungspersonal der Gesundheitsberufe (Lehrende an Schulen des Gesundheitswesens) angesprochen. Das Angebot ist auf dem DQR-6-Niveau verankert und bietet bewusst – im Sinne des Zugangs für beruflich Qualifizierte – auch Praxisanleitenden ohne Hochschulabschluss die Möglichkeit der Teilnahme (vgl. Kapitel 5.1)

Veranstaltungsformat

Das Zertifikatsangebot wird in Kooperation mit einem externen Bildungsunternehmen für Aus-, Fort- und Weiterbildung für Berufe im Gesundheitsbereich angeboten und besteht aus vier einzeln belegbaren Weiterbildungsmodulen, die bei erfolgreicher Absolvierung aller Module als „Certificate of Basic Studies“ (CBS) mit 12 CP ausgewiesen werden können (vgl. Abbildung 2). Die Kooperation mit einem externen, in der Community anerkannten Bildungspartner wurde bewusst gewählt und soll den Zugang zur Zielgruppe erleichtern, die zu einem hohen Anteil bislang nicht auf hochschulische Erfahrungen zurückblicken kann, und die Akzeptanz des Angebots erhöhen.



Abbildung 2: Zertifikatsangebot „Handlungsfelder beruflicher Bildung im Gesundheitswesen

Die Module orientieren sich an den im Projekt als zentral herausgestellten Aufgabenfeldern betrieblichen Bildungspersonals „Arbeit mit Adressat:innen betrieblicher Bildung“ sowie „Gestaltung betrieblicher Bildungsprozesse“ (vgl. Kapitel 2.2 und Kapitel 3.1) und unterstützen die Teilnehmenden insbesondere bei der Herausbildung von Kompetenzen zur Gestaltung und Begleitung betrieblicher Bildungsprozesse:

Die Förderung der individuellen Kompetenzentwicklung von Lernenden gilt als Leitprinzip beruflicher Bildungsarbeit. Im ersten **Modul „Kompetenzorientierte Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse“** identifizieren, diskutieren und reflektieren die Teilnehmer:innen die Auswirkungen der Kompetenzorientierung auf die Aus-, Fort und Weiterbildungsarbeit in den Gesundheitsfachberufen. Zudem setzen sie sich damit auseinander, welche Gestaltungserfordernisse und Möglichkeiten sich daraus für ihre Arbeit in der beruflichen Bildung ergeben. Im Fokus stehen Zielsetzungen beruflicher Bildung, zentrale Begriffe und Entwicklungslinien des Kompetenzdiskurses, didaktische Gestaltungsaspekte kompetenzorientierter Lehr-/Lernarrangements sowie Kompetenzerfassungsverfahren und -instrumente.

Im zweiten **Modul „Innovative Handlungsfelder in den Gesundheitsfachberufen“** setzen sich die Teilnehmer:innen mit aktuellen Entwicklungen im Gesundheitsbereich, wie beispielsweise der zunehmenden Digitalisierung, den steigenden Ansprüchen an evidenzbasiertes Handeln sowie der steigenden Bedeutung interprofessionellen Arbeitens, auseinander. Ziel ist es, diese Entwicklungen zu verstehen und einordnen zu können, um adäquate Konsequenzen für die Ausrichtung und Gestaltung beruflicher/betrieblicher Bildung abzuleiten.

Im Rahmen beruflicher Bildungsarbeit kann es immer wieder dazu kommen, dass Konflikt- und Belastungssituationen auftreten. Diese können z. B. in Form von zwischenmenschlichen Konflikten, Lernschwierigkeiten oder Prüfungsängsten auftreten. Im dritten **Modul „Bewältigung von Konfliktsituationen im Kontext beruflicher Bildungsprozesse“** erarbeiten die Teilnehmer:innen Strategien und Möglichkeiten für einen konstruktiven Umgang mit derartigen Situationen. Sie reflektieren Konflikt Erfahrungen und belastende Situationen aus der Berufspraxis, lernen die Grundstrukturen systemischen Denkens und Handelns sowie ausgewählte Kommunikationsmodelle kennen und setzen sich mit den Ansätzen der Beratung, Meditation und Supervision im Kontext der Konfliktbearbeitung auseinander.

Der Fachkräftemangel gilt als eine der zentralen Herausforderungen für das Gesundheitswesen. Um diesem auf institutioneller Ebene entgegenzuwirken, werden Maßnahmen in unterschiedlichen Bereichen wie z. B. der Berufsorientierung, Personalentwicklung oder Fachkräftebindung diskutiert. Studien zeigen, dass betriebliches Bildungspersonal zunehmend Aufgaben in diesen Bereichen übernimmt. Im Rahmen dieses Moduls beschäftigen sich die Teilnehmer:innen daher mit Konzepten, die die Rekrutierung, Ausbildung und Bindung von Fachkräften sowie deren individuelle berufliche Entwicklung unterstützen. Personelle Rahmenbedingungen und Bedarfe im Gesundheitswesen, Onboarding-Prozesse und deren Gestaltung und die in diesem Zusammenhang entscheidende Beratung in beruflichen Bildungsprozessen stehen im Fokus des vierten **Moduls „Gestaltung und Begleitung beruflicher Entwicklungsprozesse“**.

Zertifikatsstudien

Die drei folgenden Zertifikatsstudien bestehen jeweils aus zwei aufeinander aufbauenden Bausteinen: einem grundlegenden Baustein im Umfang von 6 CP sowie einem weiterführenden Baustein im Umfang von 9 CP. Der erste Baustein ist zugleich auch Bestandteil des Modultableaus des Masterprogramms. Teilnehmer:innen, die beide Teile absolvieren, erhalten ein Hochschulzertifikat mit 15 CP. Die zusammengehörigen Modulbausteine eines Angebots können innerhalb von 9 Monaten abgeschlossen werden.

Zertifikatsstudien „Betriebliche Berufsorientierung“

Legitimierung

Mit dem demografischen Wandel, der Digitalisierung sowie weiteren strukturellen Entwicklungen der letzten Jahre gehen weitreichende Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt einher. Durch den steigenden Fachkräftebedarf werden Unternehmen verstärkt in einen Wettbewerb um die besten Arbeitnehmenden gedrängt, in dem neben beruflichen Anforderungen auch Arbeitsbedingungen und Anreizsysteme zunehmend relevant werden. Zugleich rücken weitere Aspekte in den Vordergrund, etwa die Bindung erfahrener Fachkräfte oder Möglichkeiten innerbetrieblicher Umorientie-

rung, womit der Unterstützung des individuellen Laufbahnmanagements eine immer größere Rolle zukommt. Damit einher geht die Herausforderung, Strategien zur Rekrutierung und Bindung zu entwickeln und zu erweitern, die eine Balance von unternehmenseigenen Zielen und Vorstellungen und denen ihrer Mitarbeitenden herstellen. Hierzu zählen beispielsweise Personalrekrutierungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen, wobei letztere auch die Erfassung von Interessen und Potenzialen der Mitarbeitenden beinhalten (vgl. Kapitel 3.3).

Das Programm der Zertifikatsstudien „Betriebliche Berufsorientierung“ greift das Desiderat der Unterstützung beruflicher Entwicklungsaufgaben im Lebensverlauf aus betrieblicher Perspektive auf.

Zielgruppe

Das Programm richtet sich vor allem an Personen, die aufgrund ihrer bereits mehrjährigen beruflichen Tätigkeit mit Fragestellungen rund um das Thema der betrieblichen Berufsorientierung konfrontiert sind und sich mit den damit korrespondierenden Inhalten intensiver befassen möchten. Hierzu gehören u. a. verantwortliche/leitende Mitarbeitende auf der Ebene der Personalentwicklung bzw. betriebliches Bildungspersonal, die bzw. das mit der Aus-, Fort- und Weiterbildung ihres bzw. seines Personals in Planung, Organisation und Durchführung betraut sind bzw. ist. Besonders angesprochen sind Personen aus den Domänen Humandienstleistung und Technik.

Veranstaltungsformat

Es umfasst u. a. die Einführung in Modelle, Konzepte und Handlungsfelder betrieblicher Berufsorientierung, domänenspezifische Entwicklungen und Herausforderungen im Umgang mit dem Fachkräftemangel, Maßnahmen wie spezifische Instrumente zur Gewinnung und Bindung von Auszubildenden und Fachkräften – auch in Hinblick auf die Vereinbarkeit von Unternehmenszielen und Interessen von Mitarbeitenden – sowie spezifische Maßnahmen zur Gestaltung der Berufslaufbahnentwicklung unter Berücksichtigung der individuellen und unternehmerischen Perspektive.

Das Basismodul führt in Modelle, Konzepte und Handlungsfelder der betrieblichen Berufsorientierung ein. Die Teilnehmenden werden mit domänenspezifischen Entwicklungen und Herausforderungen im Umgang mit dem Fachkräftebedarf vertraut gemacht und lernen Maßnahmen zur Gewinnung und Bindung von Auszubildenden und Fachkräften kennen. Daneben werden sie in Grundlagen der Gestaltung der Berufslaufbahnentwicklung unter Berücksichtigung der individuellen und unternehmerischen Perspektive eingeführt.

Das Aufbaumodul bietet eine Vertiefung zu den Modellen, Konzepten und Handlungsfeldern der betrieblichen Berufsorientierung. Hier setzen sich die Teilnehmenden mit spezifischen Instrumenten und Maßnahmen zur Gewinnung von Auszubildenden und zur Bindung von Mitarbeitenden, hier insbesondere in Hinblick auf die Vereinbarkeit von Unternehmenszielen und Interessen von Mitarbeitenden, auseinander und lernen, diese zielgerichtet einzusetzen. Die im Aufbaumodul inkludierte Projektarbeit ist als Modulabschlussprüfung angelegt, in welcher die Teilnehmenden vor

dem Hintergrund der eigenen betrieblichen Aufgaben eine umfassende Aufgabe anhand von konkreten praxisbezogenen Fragestellungen lösen sollen und mittels dessen ein Transfer der wissenschaftlichen Inhalte in die eigene Einrichtung durch eine praktische Umsetzung nachgewiesen wird. Die Teilnehmenden werden dabei von einer Lehrperson unterstützt. Das Zertifikatsstudium endet mit einer Projektarbeit in Form eines Portfolios.

Zertifikatsstudien zur „Digitalisierung in der beruflichen Bildung“

Legitimierung

Die durch digitale Medien und neue Technologien bedingten Veränderungen in Unternehmen gehen mit volatilen (Volatility), ungewissen (Uncertainty), komplexen (Complexity) und mehrdeutigen (Ambiguity) Prozessen in sämtlichen betrieblichen Bereichen einher. Unter dem Akronym VUCA werden seit einiger Zeit Herausforderungen subsumiert, denen sich verantwortliche Personen in Unternehmen im Zuge der digitalen Transformation stellen müssen, so etwa die sich schnell wandelnde Anforderungen an die Employability ihrer Mitarbeiter:innen.

Die hierzu erforderlichen Kompetenzen sollten frühzeitig und kontinuierlich bei den Mitarbeiter:innen des Unternehmens angebahnt werden. Vor diesem Hintergrund der Qualifizierungserfordernisse ist das betriebliche Bildungspersonal besonders in der Rolle als Change Agent gefordert.

Mit diesem Zertifikatsangebot wird ein Beitrag zur Qualifizierung des primär betrieblichen Bildungspersonals hinsichtlich der Gestaltung digital gestützter Lehr-/Lernformate im Unternehmen geleistet. Die Agilität betrieblicher Prozesse im Zuge der Digitalisierung erfordert agile Fort- und Weiterbildungsstrukturen, in denen die neuen Anforderungen des Unternehmens mit den Potenzialen der Mitarbeitenden in Einklang gebracht werden. Hierfür eignen sich agile Lernformate, die aufgrund ihrer lerntheoretischen Ausrichtung einen Mehrwert für eine Berufsbildung 4.0 entfalten können.

Zielgruppe

Das Programm richtet sich primär an Personen, die aufgrund ihrer bereits mehrjährigen beruflichen Tätigkeit mit Fragestellungen rund um das Thema der betrieblichen Bildungsarbeit als betriebliches Bildungspersonal konfrontiert sind und weitergehende Kenntnisse im Feld der digitalen Lehr-/Lernformate hinzugewinnen möchten.

Veranstaltungsformat

Das Programm der Zertifikatsstudien „Digitalisierung in der beruflichen Bildung“ ist entsprechend ausgerichtet. Ausgehend von empirischen Studienergebnissen sowie von Delphi-Befragungen wird auf das Instructional Design im Kontext des agilen Lernens abgestellt. Neben didaktischen Grundlagen werden die Potenziale und Restriktionen ausgewählter digitaler Tools für die berufliche Bildungsarbeit in den Blick genommen. Dabei wird auch auf digitale Lernmanagementsysteme und die Onlinesozialisie-

rung, komplexe Lehr-/Lernarchitekturen, wie z. B. Serious Games, Mixed Reality oder dreidimensionale digitale Seminarräume, eingegangen. Die Inhalte des Mobile Learning und BYOD (Bring Your Own Device) im Rahmen der beruflichen Bildung werden samt datenschutzrechtlichen Fragestellungen ebenfalls aufgegriffen.

Im Basismodul werden die Teilnehmenden mit den wesentlichen Merkmalen von Berufsbildung 4.0 konfrontiert. Zudem werden zentrale Prinzipien des Instructional Design unter Berücksichtigung lerntheoretischer Prinzipien und empirischer Erkenntnisse dargestellt. Im Verlauf des Basismoduls werden zudem ausgewählte digitale Tools hinsichtlich der Usability und User Experience untersucht. Das Modul schließt mit einer mündlichen Prüfung ab.

Das Aufbaumodul bietet eine Vertiefung zu didaktischen und lerntheoretischen Modellen an. Zudem werden komplexe digitale Lehr-/Lernszenarien entwickelt und erprobt. Die im Modul inkludierte Projektarbeit ist als Modulabschlussprüfung angelegt, in welcher die Teilnehmenden vor dem Hintergrund der eigenen betrieblichen Aufgaben eine umfassende Aufgabe anhand von konkreten praxisbezogenen Fragestellungen lösen sollen und mittels dessen ein Transfer der wissenschaftlichen Inhalte in die eigene Einrichtung durch eine praktische Umsetzung nachgewiesen wird. Die Teilnehmenden sollen dabei von einer Lehrperson unterstützt werden. Das Zertifikatsstudium endet mit einer Projektarbeit in Form eines Portfolios.

Zertifikatsstudien zu „Evaluation und Qualitätsmanagement“

Legitimierung

Evaluation hat in den letzten Jahren einen hohen Stellenwert in praktisch allen Handlungsfeldern der Sozialwissenschaften, Politik und Bildung gewonnen. Neben einer zunehmenden Legitimierungsfunktion von Evaluation spielt auch die Nutzung als Steuerungsinstrument in der Qualitätsentwicklung eine immer größere Rolle: Hierbei geht es um die Akzeptanz der Programme seitens der Adressat:innen, die Zielerreichung und die Effizienz eingesetzter Ressourcen ebenso wie die Weiterentwicklung durch Evaluationsergebnisse. Für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung und Professionalisierung, z. B. in der betrieblichen Bildungsarbeit, sind eine objektive und systematische Analyse und Bewertung der jeweiligen Programme, Projekte und Maßnahmen sowie der damit verbundenen Prozesse erforderlich. In Evaluationen sollen diese mit wissenschaftlichen Methoden nach anerkannten Standards durchgeführt werden. Evaluationen liefern auf diese Weise eine wichtige Informationsbasis für Entscheidungen im Qualitätsmanagement.

Das Programm der Zertifikatsstudien „Evaluation und Qualitätsentwicklung“ reagiert auf die Angebotslücke im Bereich Evaluation. Es eröffnet die Möglichkeit, den Ansatz von Evaluation für die betriebliche Praxis nutzbar zu machen. Für Akteure der betrieblichen Bildung ist dies von besonderer Bedeutung, da die Bewertung von Bildungsprogrammen und die Planung und Analyse von Bildungsmaßnahmen zu ihren Tätigkeitskernen gehören.

Zielgruppe

Das Programm richtet sich primär an Personen, die aufgrund ihrer bereits mehrjährigen beruflichen Tätigkeit mit Fragestellungen rund um das Thema der betrieblichen Bildungsarbeit als betriebliches Bildungspersonal konfrontiert sind und weitergehende Kenntnisse im Feld der Qualitätssicherung hinzugewinnen möchten.

Veranstaltungsformat

Im Basismodul werden die Teilnehmenden mit den wesentlichen Zielen, Begriffen und Standards von Evaluation vertraut gemacht, sodass sie in der Lage sein sollen, zwischen Evaluation und Forschung zu differenzieren und Programme und Organisationsstrukturen zu Zwecken der Evaluation einordnen zu können. Zudem werden sie in die Lage versetzt, Evaluationsfragen in Bezug auf das eigene Arbeitsfeld bzw. die Bildungsmaßnahme zu formulieren und ein entsprechendes Evaluationsdesign theoriegeleitet zu entwickeln. Im Verlauf des Basismoduls wird die Evaluation als ein Instrument zur Steuerung von Programmen bzw. Organisationen eingeordnet und die Notwendigkeit einer Verzahnung von Evaluation und Management begründbar dargestellt. Das Modul schließt mit einer schriftlichen Prüfung im Umfang von 10 bis 15 Seiten ab. Hierbei wird theoriegeleitet ein Evaluationsdesign erstellt.

Im Aufbaumodul geht es um die Operationalisierbarkeit von Evaluationsfragen für entsprechende Befragungen. So sollen die Teilnehmenden Forschungs- und Evaluationsinstrumente für die eigenen Erhebungen konzipieren sowie beschreiben können und Erhebungsinstrumente in der Praxis anwenden sowie ihre eigene Forscherrolle hierbei reflektieren. Ebenso spielt die kritische Bewertung der Erhebungsinstrumente eine Rolle. Neben der Durchführung von Evaluationen sollen auch die Analyse und Bewertung von Forschungsdaten und eine entsprechende Ableitung von konkreten Empfehlungen hieraus erlernt werden. Neben dem adäquaten Berichtswesen der Evaluationsbefunde gilt es auch, die Prinzipien des Projektmanagements auf die eigene berufliche Praxis im Kontext der betrieblichen Bildungsarbeit übertragen zu können. Das Modul schließt mit einer Projektarbeit, dessen Endprodukt ein Evaluationsbericht darstellt. Vor dem Hintergrund der eigenen betrieblichen Aufgaben gilt es, praxisbezogene Fragestellungen zu generieren und zu beantworten, wodurch der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die eigene Einrichtung mittels praktischer Umsetzung nachzuweisen ist. Dabei werden die Teilnehmenden von einer Lehrperson unterstützt.

Die entwickelten Zertifikatsangebote zeigen einen Weg zur weiteren Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals auf, der den Anspruch nach einer zunehmenden akademischen Qualifizierung (vgl. Kapitel 2.2) aufgreift und durch die gesetzten Zugangsmöglichkeiten zudem einer breiten Personengruppe die Teilnahme ermöglicht.

Literatur

Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann, U. & Nickel, S. (Hg.) (2020). *Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Oldenburg. <https://doi.org/10.25656/01:19035>

5.3 Das Masterprogramm Betriebliches Bildungsmanagement

EVA-LUZIA STRATMANN, MARISA KAUFHOLD & ULRIKE WEYLAND

Mit dem Masterstudiengang wird der im Diskurs herausgestellte Bedarf hinsichtlich einer akademischen Qualifizierung für betriebliches Bildungspersonal aufgegriffen. Das nicht-konsequente Programm ermöglicht insbesondere Personen mit (teils lang-jährigen) Berufserfahrungen, ihre Kompetenzen in diesem Bereich auszubauen und weiterzuentwickeln.

5.3.1 Ziel und Zielgruppe

Ziel des Masterprogramms *Betriebliches Bildungsmanagement* ist es, einen Beitrag zur Qualifizierung und Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals zu leisten. Es werden also insbesondere Personen angesprochen, die sich entweder für eine berufliche Tätigkeit im Bereich der betrieblichen Bildung qualifizieren oder ihr berufliches Handeln im Bereich der betrieblichen Bildung durch die gezielte „Verknüpfung“ von Theorie und Praxis weiterentwickeln und professionalisieren möchten. Sowohl in Hinblick auf Berufsbiografien und Kompetenzen als auch in Hinblick auf die aktuellen Lebensumstände kann die Zielgruppe des Studienangebots als besonders heterogen bezeichnet werden. Beide Aspekte werden durch die strukturelle, didaktische und inhaltliche Ausrichtung des Masterprogramms aufgegriffen. Der Studiengang richtet sich an Personen, die über einen ersten Studienabschluss (z. B. Bachelor) und mindestens ein Jahr Berufserfahrung verfügen.

5.3.2 Inhaltliche Ausgestaltung und Zielstellungen des Masterprogramms

Grundlage für die Studiengestaltung sind die identifizierten Aufgabenfelder sowie die als zentral herausgestellte Doppelfunktion des betrieblichen Bildungspersonals als Fach- und Bildungsexpert:innen (vgl. Kapitel 2.2). Das entwickelte Modultableau beinhaltet somit sowohl bildungswissenschaftliche Module, die sich an den Aufgabenfeldern des betrieblichen Bildungspersonals orientieren, als auch stärker fachwissenschaftlich akzentuierte Module, in denen aktuelle Entwicklungen in der Arbeitswelt sowie (personal-)wirtschaftliche Themen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der betrieblichen Bildungsarbeit stehen, aufgegriffen werden (vgl. Abbildung 1).

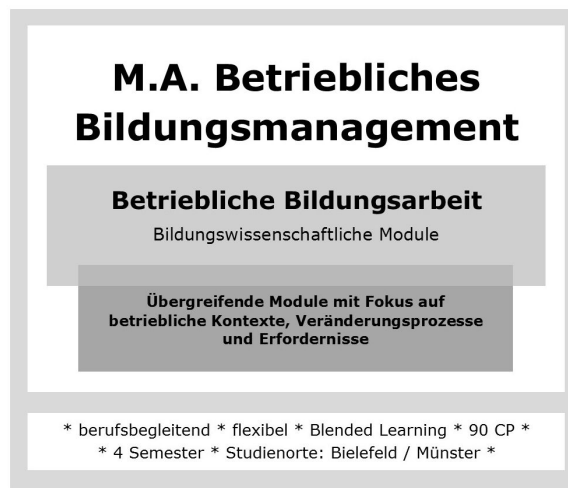


Abbildung 1: M. A. Betriebliches Bildungsmanagement

Den Kern des Masterprogramms bilden **neun bildungswissenschaftliche Module**, die die Studierenden dazu befähigen, betriebliche Lehr- und Lernprozesse kompetenzorientiert, ganzheitlich und mit Blick auf das Subjekt innovativ planen, gestalten und durchführen zu können. Zur Ausdifferenzierung dieser Module wurden aus den übergeordneten Qualifikationszielen (vgl. Kapitel 5.1), die sich an den identifizierten Aufgabenfeldern (vgl. Kapitel 2.2) orientieren, vier Kompetenzbereiche und damit verbundene Modulthemen festgelegt (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Bildungswissenschaftliche Module

übergeordnete Qualifikationsziele Studierende ...	Kompetenzbereiche	thematische Fokussierung der Module
... zur zielgruppengerechten und differenzierten Arbeit mit Adressat:innen betrieblicher Bildung befähigen	Lernprozesse kompetenzorientiert gestalten	Zielgruppenorientierung/ Betriebliches Lernen
... zur didaktisch begründeten und kriteriengeleiteten Gestaltung betrieblicher Bildungsprozesse befähigen	Betriebliche Bildungsprozesse gestalten	Betriebliche Berufsorientierung/ Berufliche Kompetenzentwicklung
... zum Innovieren und Verändern betrieblicher Bildungsarbeit befähigen	Betriebliche Bildungsarbeit innovieren	Evaluation und Qualitätsentwicklung/ Betriebliches Praxisprojekt/ Betriebliche Praxisstudie
... zum Steuern komplexer (Unternehmens-) Prozesse und zur Gestaltung der Schnittstellen zwischen betrieblicher Bildungsarbeit und angrenzenden Managementprozessen befähigen	Bildungsprozesse im Unternehmen integrieren	Handlungsfelder betrieblicher Bildungsarbeit/Digitalisierung in der beruflichen Bildung

Ergänzend zu den bildungswissenschaftlichen Modulen wird das Curriculum um drei fachwissenschaftlich akzentuierte Module erweitert. Zwei der Module haben einen stärker personalwirtschaftlichen Akzent und berücksichtigen Themen, die mit Bildungsarbeit in direktem Zusammenhang stehen. Dadurch wird der Aufbau von Kompetenzen unterstützt, die dazu beitragen, mit den entsprechenden Akteur:innen im Unternehmen effektiver zu kommunizieren und, in der Konsequenz, Bildungsarbeit und unternehmerische Interessen bestmöglich in Einklang zu bringen.

In einem weiteren Modul werden aktuelle Entwicklungen der Arbeitswelt und damit verbundene Konsequenzen in Bezug auf die Veränderung von Arbeitsprozessen und Kompetenzanforderungen sowie hinsichtlich der Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse in den Mittelpunkt gestellt. Zur Veranschaulichung der Thematik werden beispielhaft die gesellschaftlich relevanten Veränderungsprozesse im Gesundheitswesen herangezogen. Darüber hinaus wird an die jeweiligen Arbeitskontexte der Studierenden angeknüpft.

Die Einbindung dieser fachwissenschaftlich akzentuierten Module soll den Studierenden ermöglichen, auf Basis eines tiefergehenden Verständnisses von Arbeitsprozessen und ihrer Rahmenbedingungen, arbeits(prozess)bezogene Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote legitimieren, konzeptionieren, planen, durchführen, steuern und bewerten zu können.

Tabelle 2: Fachwissenschaftlich akzentuierte Module

Fachwissenschaftlich akzentuierte Module		
Aktuelle Entwicklungen in der Arbeitswelt	Organisations- und Personalentwicklung	Changemanagement

Mit dem Masterprogramm werden zudem **akademische Kompetenzen** gefördert, die als spezifischer Qualifizierungs- und Professionalisierungsbedarf herausgestellt werden konnten (vgl. Kapitel 2.2). Diese umfassen u. a. das systematische Ergründen, Vergleichen und Diskutieren pädagogischer Theorien und Konzepte, die theoretisch fundierte Reflexion, die Begründung des eigenen pädagogischen Handelns sowie den Erwerb und die Anwendung forschungsmethodischen Wissens (vgl. Hemmer-Schanze, Wagner & Schrode 2012).

5.3.3 Strukturelle Merkmale und Verlauf des Masterprogramms

Das viersemestrige, 90 CP umfassende Masterstudium der Hochschule Bielefeld wird in Kooperation mit der Universität Münster Professional School umgesetzt werden. Während der ersten drei Semester durchlaufen die Studierenden neun bildungswissenschaftliche Module, die inhaltlich an den Aufgabenfeldern betrieblichen Bildungspersonals ausgerichtet sind. Diese werden durch drei fachwissenschaftlich akzentuierte Module ergänzt. Diese Module unterstützen die Studierenden darin, die bildungswissenschaftlichen Inhalte exemplarisch auf relevante Themenfelder ihrer beruflichen Praxis zu beziehen. Abgeschlossen wird das Programm im vierten Semester mit der Masterarbeit.

Für Studierende, die mit dem ersten Studienabschluss weniger als 210 Credit Points nachweisen können, besteht die Möglichkeit, die fehlenden CPs im Rahmen von Anrechnung nachzuweisen. Dies ist durch den Nachweis von beruflichen Leistungen, durch die Ausübung einer Berufstätigkeit oder die Anrechnung von erworbenen CPs aus Hochschulzertifikaten oder anderen Studiengängen möglich. Darüber hinaus gelten die üblichen und an der Hochschule Bielefeld bereits etablierten Anrechnungsmöglichkeiten (individuelle Anrechnung) für berufliche, akademische oder in anderen Bildungskontexten erworbene Kompetenzen.

Im Rahmen des kooperativen Studienangebots sind die Studierenden an der Hochschule Bielefeld eingeschrieben, studieren jedoch ca. ein Drittel der Studienmodule in Münster. Das Studieren an zwei Studienstandorten wurde in der Studienverlaufsplanung (vgl. Abbildung 2) insofern berücksichtigt, als in einem Semester eine möglichst hohe Kontinuität angestrebt wird. Diese wird erreicht, indem drei der vier semesterbezogenen Module an einem Standort angeboten werden und nur jeweils ein Blockmodul am anderen Standort. Das letzte Modul der Masterarbeit ist am Standort der Hochschule Bielefeld verortet.

Master Betriebliches Bildungsmanagement: Studienverlauf <i>regulär</i> (4 Semester)							
Semester	SoSe		WiSe		SoSe		WiSe
belegte Module	1	2	5	6	9	10	Masterarbeit
	3	4	7	8	11	12	
Studienort Bielefeld Studienort Münster							

Abbildung 2: Regulärer Studienverlauf

Mit dem jeweils zum Sommer- und Wintersemester beginnenden Start des Studiengangs wird für die Studierenden ein hohes Maß an Flexibilität erreicht, das individuelle Studienverläufe ermöglicht. Die ersten drei Semester sind so aufgebaut, dass sie in unterschiedlicher Reihenfolge belegt werden können. Der semesterbezogene Workload kann somit den individuellen Ressourcen angepasst werden, ohne dass größere Lücken im Studienverlauf entstehen. Eine mögliche Flexibilisierung des Studienverlaufs ist in Abbildung 3 dargestellt.

Master Betriebliches Bildungsmanagement: Studienverlauf <i>flexibilisiert</i> (7 Semester)							
Semester	SoSe	WiSe	SoSe	WiSe	SoSe	WiSe	SoSe
belegte Module	1	5	9	3	7	11	Master- arbeit
	2	6	10	4	8	12	
Studienort Bielefeld Studienort Münster							

Abbildung 3: Alternativer Studienverlauf

Charakteristisch für den Studiengang ist zudem die Wahl eines Blended-Learning-Formats, das ebenfalls einen Beitrag zur Erhöhung der Flexibilität der Studierenden leistet (vgl. Kapitel 5.1). Das Verhältnis von Präsenz- zu Selbstlernzeit beträgt in dem geplanten Studienangebot etwa eins zu fünf. Die Präsenzzeit der Module wird in der Regel freitags und samstags an der jeweiligen Hochschule realisiert. Darüber hinaus werden Selbstlernphasen begleitet, die sowohl vorbereitend als auch nachbereitend angelegt sind. Im letzten (vierten) Semester arbeiten die Studierenden eigenständig an ihrer Abschlussarbeit und werden individuell betreut.

Die Module des Studiengangs haben jeweils einen Umfang von 6 CP. Das Modul zur Masterarbeit umfasst entsprechend des damit verbundenen Arbeitsaufwandes 18 CP. Jedes Modul schließt mit einer kompetenzorientierten Prüfung ab, wobei eine angemessene Vielfalt von Prüfungsformen abgebildet ist. Bei Nicht-Bestehen einer Prüfung kann diese wiederholt werden.

Es ist zudem geplant, dass ausgewählte Module des Masterprogramms einzeln im Rahmen einer wissenschaftlichen Weiterbildung mit dem Ziel des Erwerbs eines Hochschulzertifikats belegt werden können (Zertifikatsangebote). Am Standort Münster werden drei bildungswissenschaftliche Module („Betriebliche Berufsorientierung“, „Digitalisierung in der beruflichen Bildung“ und „Evaluation und Qualitätsmanagement“) umgesetzt, die für Zertifikatsstudierende zugänglich sind.

Dieses Vorgehen bietet die Möglichkeit, die ökonomische Auslastung des Angebotes zu optimieren und etwaige Schwankungen im Bereich der Anmeldungen ausgleichen zu können. Gleichzeitig bietet dieser Zugang zu ausgewählten Modulen potenziellen Studierenden die Chance, eine an individuellen Interessen und Bedarfen ausgerichtete punktuelle wissenschaftliche Weiterbildung zu realisieren.

Mit dem Masterprogramm verbindet sich aufgrund der zielgruppenspezifischen Ausrichtung ein vielversprechender Beitrag zur Qualifizierung und Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals. Der Erfolg eines solchen Masterprogramms wird allerdings maßgeblich von der Akzeptanz betrieblicher Akteure sowie dem gesellschaftlichen Stellenwert beruflicher Bildung getragen.

Literatur

Hemmer-Schanze, Ch., Wagner, J. & Schrode, N. (2012). Akademische Weiterbildungsbedarfe des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals. *berufsbildung*, (136), S. 7–9.

Dem betrieblichen Bildungspersonal kommt als Promotor betrieblicher Bildung eine bedeutsame Rolle bei der Gestaltung betrieblicher Bildungsprozesse im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildung zu. In diesem Herausgeberband werden Veränderungen betrieblicher Bildungsarbeit beleuchtet und eine Standortbestimmung des betrieblichen Bildungspersonals vorgenommen, insbesondere mit einer domänenspezifischen Perspektive auf den Gesundheitsbereich.

Dabei wird die Frage nach einer angemessenen Qualifizierung betrieblichen Bildungspersonals in den Fokus gesetzt. Hierzu werden theoretische Bezüge und empirische Befunde aus dem BMBF-Projekt HumanTec (Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“) vorgestellt, die den Ausgangspunkt für die Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote bilden. Es werden sowohl Erkenntnisse aus der Entwicklung und Erprobung der Studienangebote als auch die entstandenen Studienangebote hinsichtlich ihrer inhaltlichen, strukturellen und organisatorischen Gestaltung vorgestellt.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Frieze (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof.in Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Lars Windelband (Karlsruher Institut für Technologie).

Die Herausgeberinnen des Bandes:

Professorin Dr. Marisa Kaufhold ist Professorin für Berufspädagogik der Gesundheitsberufe an der Hochschule Bielefeld.

Professorin Dr. Ulrike Weyland ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik an der Universität Münster.

Frau Eva-Luzia Stratmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Medizinischen Fakultät OWL der Universität Bielefeld.

Stephanie Höke ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Pädagogische Professionalität an der Universität Münster.