

Klaus Müller

**Implementierung eines
Lernaufgabenkonzeptes
in die betriebliche
Pflegeausbildung**

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde
durch den Promotionsausschuss Dr. phil
der Universität Bremen

Diese Veröffentlichung lag dem Promotionsausschuss Dr. phil
der Universität Bremen als Dissertation vor.

Gutachter: Prof. Dr. Stefan Görres

Gutachterin: Prof. Dr. Petra Kolip

Das Kolloquium fand am 11.05.2009 statt.

Gliederung	
Vorwort	6
1 Einleitung	8
2 Zur Situation der betrieblichen Pflegeausbildung	13
2.1 Politisch geregelte Strukturen und Inhalte der Pflegeausbildungen	13
2.2 Pflegequalität und Ausbildungsgeschehen	16
3 Stand der Forschung und Konzeptentwicklung zur Gestaltung der betrieblichen Pflegeausbildung	22
3.1 Gestaltung der betrieblichen Ausbildung in den gewerblichen Berufen ..	23
3.1.1 Das Projekt <i>KONSIL</i>	24
3.1.2 Das Projekt <i>Lernen und Handeln im Betrieb</i>	26
3.1.3 Das Projekt <i>ITAQU</i>	28
3.1.4 Das Projekt Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf	28
3.1.5 Das Projekt <i>INA</i>	29
3.1.6 Das Projekt <i>dezentrales Lernen in Klein- und Mittelbetrieben</i>	30
3.1.7 Zusammenfassung.....	31
3.2 Bestrebungen zur Gestaltung der betrieblichen Pflegeausbildung.....	32
3.2.1 Konzepte zur Gestaltung der betrieblichen Pflegeausbildung in Deutschland	32
3.2.2 Internationale Konzepte zur Gestaltung der betrieblichen Pflegeausbildung.....	40
3.2.3 Zusammenfassung	44
3.3 Bewertung von Forschungsstand und Konzeptentwicklung	45
4 Lerntheoretische Fundierung: Lernen in der beruflichen Praxis	47
4.1 Die Bedeutung des Handels für das Lernen	49
4.2 Reflektieren als in Beziehung setzen von Handeln und Denken.....	51
4.3 Die Bedeutung von Kontexten für das Lernergebnis.....	54
4.4 Zusammenfassung	62

5	Adaption und Weiterentwicklung eines Lernaufgabenkonzepts zur Optimierung der betrieblichen Pflegeausbildung	64
5.1	Lernprozessgestaltung mit Lernaufgaben.....	65
5.2	Lernaufgaben für die betriebliche Pflegeausbildung.....	67
5.2.1	Systematische Struktur der Lernaufgaben	69
5.2.1.1	Kommentar und Zielsetzung	70
5.2.1.2	Annäherung	71
5.2.1.3	Durchführung	73
5.2.1.4	Reflexion.....	73
5.2.2	Aufgaben der Ausbilderinnen bei der Arbeit mit Lernaufgaben	75
5.2.2.1	Zielorientierung	77
5.2.2.2	Vorbereitung der Bearbeitung.....	78
5.2.2.3	Durchführung der Pflegehandlung	80
5.2.2.4	Analyse und Bewertung.....	80
5.2.2.5	Festigung und Verallgemeinerung	82
5.2.2.6	Zeitliche Abfolge	83
5.3	Vorgehensweise im Modellprojekt	84
5.3.1	Etablierte Praxisfelder	84
5.3.2	Psychiatrische Einsatzfelder und neue Praxisfelder.....	86
6	Zielsetzung und Fragestellung	87
7	Methodisches Vorgehen in der vorliegenden Studie	89
7.1	Evaluations- und Implementationsforschung	91
7.1.1	Qualitatives Vorgehen	93
7.1.2	Quantitatives Vorgehen	94
7.1.3	Übergreifende Erhebungsvariablen zur Beantwortung der Forschungsfragen	94
7.2	Datenerhebung.....	95
7.2.1	Gruppeninterviews.....	97
7.2.2	Entwicklung und Einsatz der Fragebögen.....	101
7.2.3	Abschlussranking.....	107
7.2.4	Erhebungszeitpunkte	108
7.3	Auswertung	110
7.3.1	Interviews	110
7.3.2	Fragebögen	111
7.3.3	Abschlussranking	112
7.3.4	Zusammenführung der Datenquellen	112

7.4	Reflexion der Methoden	112
7.5	Beschreibung der Stichprobe	114
7.5.1	Ausbilderinnen.....	114
7.5.2	Auszubildende.....	117
8	Ergebnisse der Implementierung des Lernaufgabenkonzeptes	119
8.1	Arbeit mit Lernaufgaben	122
8.1.1	Gemeinsame Bearbeitung der Lernaufgaben	123
8.1.2	Zeitmanagement und Arbeitsorganisation	149
8.1.3	Formulierung von Lernaufgaben.....	160
8.1.3.1	Lernaufgaben als neue Methode	161
8.1.3.2	Auswahl der Inhalte	162
8.1.3.3	Umfang	166
8.1.4	Zusammenfassung	172
8.2	Veränderungen des Lernens.....	173
8.2.1	Initiierung reflexiver Prozesse.....	173
8.2.2	Entstehung beruflicher Handlungskompetenz	175
8.2.3	Wissensanwendung.....	178
8.2.4	Systematisierung der betrieblichen Ausbildung	183
8.2.5	Zusammenfassung: Veränderungen des Lernens	192
8.3	Gesamtzusammenfassung der Ergebnisse.....	193
9	Diskussion der Evaluationsergebnisse	197
9.1	Arbeit mit Lernaufgaben	197
9.1.1	Bearbeitungsprozess.....	198
9.1.2	Methoden in der betrieblichen Ausbildung.....	200
9.1.3	Lernaufgabenstruktur.....	201
9.1.4	Themenauswahl und Formulierung	202
9.2	Veränderungen des Lernens.....	203
9.2.1	Reflexive Prozesse	204
9.2.2	Kompetenzentwicklung.....	205
9.2.3	Wissensanwendung.....	206
9.3	Rolle der Ausbilderinnen	208
9.3.1	Unterstützung bei der Arbeit mit Lernaufgaben	208
9.3.2	Ausbilderinnenqualifizierung.....	210
9.4	Ausbildungsorganisation und Rahmenbedingungen	213
9.4.1	Ausbildungsorganisation.....	213
9.4.2	Rahmenbedingungen	218

10 Fazit, Handlungsempfehlungen und Ausblick	221
10.1 Entwicklungsperspektiven für die Pflegebildung.....	223
10.1.1 Veränderungen auf Ebene der Ausbildungswirklichkeit.....	224
10.1.1.1 Gestaltung reflexiver Lernprozesse	225
10.1.1.2 Ausbildungsverständnis.....	227
10.1.1.3 Ausbildungskonzept.....	228
10.1.2 Weiterentwicklung des methodischen Instrumentariums in der betrieblichen Ausbildung	228
10.1.2.1 Individualisierung betrieblicher Lernprozesse	229
10.1.2.2 Wissensbasierung beruflichen Lernens	229
10.1.2.3 Ergänzende Methoden.....	230
10.1.2.4 Methodenkompetenz	231
10.1.3 Bildungspolitische Schlussfolgerungen.....	232
10.1.3.1 Rahmenrichtlinien	232
10.1.3.2 Ausbilderinnenqualifizierung	233
10.1.3.3 Allgemeiner Pflegeberuf.....	235
10.1.3.4 Akademische Erstausbildung.....	235
10.2 Forschungsbedarf	236
10.2.1 Ausbildungsmethoden	237
10.2.2 Aufgabendifferenzierung.....	238
10.2.3 Lernortdifferenzierung.....	239
10.2.4 Berufssoziologie	239
11 Literatur	240
12 Tabellenverzeichnis.....	257
Anhang.....	260

Vorwort

Die Gestaltung der praktischen Ausbildung in den Ausbildungsbetrieben ist ein vielschichtiges Unterfangen, bei dem unterschiedliche Aspekte von der Auswahl der Lerninhalte über die Planung und Evaluation der Bildungsprozesse bis hin zur methodischen Gestaltung des Lernens in den Blick genommen werden müssen. Auch wenn Pflegebildung in Deutschland bereits eine lange Tradition hat, ist der berufspädagogische bzw. fachdidaktische Diskurs noch recht jung und erfasst bislang eher den schulischen bzw. hochschulischen Teil der Ausbildung. Dies könnte mit der Sonderstellung der Pflegberufe in Deutschland als Heilberufe und damit der Nichtanwendung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) zusammenhängen. Die schulische Ausbildung findet damit nicht an staatlichen Berufsschulen sondern *Berufsfachschulen besonderer Art* (länderspezifische Bezeichnungen) statt. Damit verbunden ist die Konsequenz einer anderen Ausbildung des Lehrpersonals, nämlich für lange Zeit in Weiterbildungsmaßnahmen und erst seit Mitte der 1990er Jahre auch an Fachhochschulen. Die späte Akademisierung der Lehrerbildung gekoppelt mit der Ansiedlung an Fachhochschulen – und nicht wie für die Ausbildung von Berufsschullehrerinnen und -lehrer eigentlich üblich an Universitäten – bedingt einen Mangel an entsprechenden Lehrstühlen und Forschungsprojekten an den berufspädagogischen Instituten erziehungswissenschaftlicher Fakultäten der Universitäten.

Ließen sich in den vergangenen rund 15 Jahren unterschiedliche Initiativen zur Formulierung von Curricula schulischer und hochschulischer Pflegebildung beobachten, waren Anstrengungen zur Gestaltung der betrieblichen Pflegeausbildung eher spärlich gesät. Auch um diesem Zustand abzuhelpfen, förderte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ein Modellprojekt zur Gestaltung der praktischen Pflegeausbildung mit dem Titel „Aktualisierung der Dienstleistungskompetenz in der Pflege durch die Erschließung und Gestaltung neuer Praxisfelder in der Erstausbildung“

(Förderkennzeichen 01HW0191/92, Projektleitung Prof. Dr. Doris Schaeffer¹, Universität Bielefeld, Fakultät für Gesundheitswissenschaften und Dr. Marion Menke, Forschungsgesellschaft für Gerontologie e.V., Institut für Gerontologie an der Universität Dortmund). Das Promotionsvorhaben zur Implementierung eines Lernaufgabenkonzepts in die betriebliche Pflegeausbildung fand im Rahmen dieses Modellprojektes und damit also nicht als eigenständiges Vorhaben statt. Vielmehr war die Implementierung der Lernaufgaben eingebunden in einen komplexen Projektkontext der Gestaltung und Umsetzung einer dreijährigen Pflegeausbildung an den Lernorten Schule und Betrieb mit daraus resultierenden Interdependenzen und komplexen, multifaktoriellen Wirkungszusammenhängen. Der komplette Forschungsbericht mit allen Projektergebnissen ist auf CD-Rom veröffentlicht (Müller/Koeppe 2008).

Die im Rahmen des Modellprojekts nach und nach entwickelten Lernaufgaben beziehen sich inhaltlich auf das sogenannte Oelke/Menke-Curriculum für eine integrierte Pflegeausbildung (Oelke/Menke 2002), das der schulischen Ausbildung zugrunde lag. Im Abgleich zu den in den jeweiligen Phasen der schulischen Ausbildung behandelten Inhalten wurden mit den am Projekt beteiligten Ausbilderinnen jeweils einige Lernaufgaben formuliert, die von ihnen dann in der darauf folgenden Praxisphase in den Betrieben mit den Auszubildenden erprobt wurden. Die hier vorgestellten Evaluationsergebnisse zur Implementierung des Lernaufgabenkonzepts resultieren aus der Anwendung und Erprobung von über den Zeitraum von drei Jahren schrittweise formulierten, am Ende insgesamt 166 Lernaufgaben, die nach Abschluss des Projektes als Gesamtpaket veröffentlicht worden sind (Müller 2007, Müller/Koeppe 2008).

¹ Frau Prof. Dr. Schaeffer sei an dieser Stelle gedankt, dass sie die Verwendung der Daten aus dem Modellprojekt zum Zwecke der privaten Verwendung in einer Dissertation gestattet hat.

1 Einleitung

Jede Berufsausbildung ist immer nur so gut, wie sie die Absolventinnen² dazu befähigt, die beruflichen Anforderungen angemessen zu bewältigen. In der deutschen Gesundheitsversorgung finden seit einigen Jahren weitreichende Veränderungen statt. Der immer größer werdende Anteil älterer und hochaltriger Menschen an der Gesamtbevölkerung verbunden mit der Zunahme chronischer und multimorbider Erkrankungen haben in den vergangenen Jahrzehnten zu einem Wandel des gesundheitsbezogenen Versorgungsbedarfs und damit zu neuen Anforderungen an die Pflege geführt. Auch die Verlagerung von stationären Versorgungsleistungen in den ambulanten Sektor oder die Abnahme des Familienpflegepotenzials verändern den Bedarf an pflegerischen Unterstützungsleistungen. Die Pflege ist durch diese Entwicklungen mit zahlreichen neuen Aufgaben konfrontiert. So sind Beratung und Information von zu pflegenden Menschen und deren Angehörigen, Gesundheitsförderung und Prävention, Rehabilitation sowie Vernetzung und Kooperation im Sinne von Case Management und integrierter Versorgung vorrangige Handlungsfelder von Pflege geworden. Die Verbindung von Public Health und Pflege erfordert dabei einen Wandel des beruflichen Selbstverständnisses von Pflege (Schaeffer 1994, Schaeffer 1996, Schaeffer 1998, Schaeffer 2006). Pflege ist gefordert, einen Perspektivwechsel weg von der ausschließlichen Krankheitsorientierung hin zu einer Gesundheitsorientierung zu vollziehen. Wesentliche Kernaufgaben der Pflege liegen in der Unterstützung von Menschen bei dem Erhalt, der Wiedererlangung oder Förderung ihrer Gesundheit (Sträter 2005, Bartholomeyczik 2006). Damit Pflege diesem gewandelten Anforderungsprofil gerecht werden und eine qualitativ hochwertige pflegerische Versorgung langfristig sichergestellt werden kann, erscheint eine Weiterentwicklung der Berufsausbildung unausweichlich. Ausbildungsinhalte sind zu aktualisieren und den Bedarfen anzupassen. Die Pflegeausbildung sollte in ihrer Ergebnisqualität verbessert werden und die Entwicklung der Pflege weg von einem

² Der Geschlechterverteilung in den Pflegeberufen folgend wird in dieser Arbeit die weibliche Form für die Benennung von Personen verwendet. Männliche Personen sind dabei gleichermaßen gemeint.

verrichtungsorientierten Beruf hin zu einer nutzerzentrierten, wissenschaftlich begründeten interaktionsintensiven Dienstleistung unterstützen (Schaeffer 1996, Schaeffer 2001, SVR 2002, Görres 2004).

Entscheidende Impulse für die Weiterentwicklung der Pflegeausbildungen sind von dem Inkrafttreten des bundeseinheitlichen Altenpflegegesetzes und der Novellierung des Krankenpflegegesetzes im Jahr 2003 ausgegangen. Wesentliche Neuerungen waren dabei u.a. die Angleichung der Stundenzahl für die theoretische und praktische Ausbildung bei beiden Berufen (2100 Stunden Theorie, 2500 Stunden Praxis), die Auflösung der Fächersystematik zugunsten einer Lernfeld- bzw. Themenbereichsorientierung sowie die Aktualisierung der Ausbildungsziele und Inhalte mit der expliziten Nennung „neuer“ Handlungsfelder von Pflege. Zu diesen zählen die Anleitung, Beratung und Schulung zu pflegender Menschen und ihrer Bezugspersonen, Prävention und Gesundheitsförderung sowie Rehabilitation und Palliativpflege. Erstmals wird die Anforderung einer berufspädagogischen Zusatzqualifikation für die Ausbilderinnen³ in den Pflegeeinrichtungen festgeschrieben (AltPflG; KrPflG; Stöcker 2005).

Insgesamt drücken diese Neuregelungen eine sich verändernde Orientierung in den Schwerpunktsetzungen der Pflegeberufe aus. Pflege bleibt nicht mehr beschränkt auf eine verrichtungsorientierte Hilfe und Unterstützung bei körpernahen Pflegehandlungen sowie auf Assistenz Tätigkeiten für Ärzte. Vielmehr kommen interaktive, kommunikative und koordinierende Handlungsschwerpunkte hinzu. Dabei zeigt sich, dass die Berufe Altenpflege, Kinderkranken- und Krankenpflege in ihren Grundlagen sehr große Überschneidungen aufweisen. Folgerichtig erscheint deshalb die Perspektive der Entstehung eines allgemeinen, altersgruppenunabhängigen und settingübergreifenden Pflegeberufs mit breiter beruflicher Grundbildung und daran anschließenden Spezialisierungen. Durch die in den neuen Gesetzen

³ Als Ausbilderinnen werden alle Berufsangehörigen verstanden, die eine berufspädagogische Zusatzqualifizierung von derzeit mindestens 200 Stunden absolviert haben und die je nach Praxiseinrichtung z. B. als Mentorinnen oder als Praxisanleiterinnen bezeichnet werden.

enthaltene Modellversuchsklausel wird diese Entwicklung explizit unterstützt. Die Einführung von berufsqualifizierenden Erstausbildungen an Hochschulen wie der Bachelor of Nursing an der Ev. Fachhochschule Berlin fördert die Weiterentwicklung des Pflegeberufs zusätzlich.

Die Veränderungen der Ausbildungsregelungen durch die Novellen von Krankenpflege- und bundeseinheitlichem Altenpflegegesetz haben in den Berufsfachschulen einen hohen Innovationsdruck erzeugt. In den vergangenen Jahren wurden dort Lehrpläne weiterentwickelt, der Lernfeldansatz wurde rezipiert, neue Unterrichtsinhalte wurden erarbeitet und das Repertoire an Unterrichtsmethoden wurde erweitert. Die bislang eingeleiteten Veränderungen konzentrieren sich überwiegend auf die Inhalte und Strukturen der schulischen Ausbildung. Die betriebliche Ausbildung steht selten im Fokus des Interesses und wird auch in den Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen inhaltlich und organisatorisch fast nicht geregelt. Es ist festzustellen, dass der hohen Bedeutung der praktischen Ausbildung in den Pflegeeinrichtungen für die Entstehung beruflicher Handlungskompetenz bislang nicht hinreichend Rechnung getragen wird.

Die betriebliche Ausbildung weist aktuell noch einen sehr geringen Grad an Systematisierung auf und ist dringend reformbedürftig. Leider existieren so gut wie keine empirischen Befunde über das Lernen in der pflegeberuflichen Praxis, die diese Feststellungen wissenschaftlich untermauern können. Liegen für die schulische Ausbildung unterschiedliche Curricula und Rahmenrichtlinien vor, fehlen solche Planungsgrundlagen für die betriebliche Pflegeausbildung fast gänzlich. Oft erfolgt eine Ausbildungsplanung nur über so genannte Tätigkeitsnachweise, in denen einerseits abstrakte Lehrziele pro Ausbildungsjahr oder Fachbereich aufgelistet sind, andererseits die Auszubildenden von den vor Ort tätigen Pflegepersonen die eigenständige Durchführung von Pflegeleistungen additiv attestiert bekommen. Die aufgeführten Tätigkeiten sind dabei meist auf verrichtungsorientierte Pflegetechniken beschränkt. Eine geplante Anwendung theoretischen Wissens

zur Begründung des Pflegehandelns, eine Reflexion der Lernprozesse und eine gezielte Förderung von Kompetenzentwicklung finden kaum statt. Lerntheoretisch fundierte Ausbildungskonzepte für die praktische Ausbildung fehlen überwiegend.

Für eine Verbesserung der betrieblichen Pflegausbildung erscheint es deshalb dringend erforderlich, die Entwicklung von geeigneten Methoden voranzutreiben, welche die praktische Ausbildung inhaltlich-thematisch systematisieren und gleichzeitig das Lernen im Arbeitsprozess nach lerntheoretischen Erkenntnissen gestalten. Als besonders geeignet stellen sich dafür Vorgehensweisen dar, die das Lernen direkt in der beruflichen Wirklichkeit verorten, einen Wissensanwendung erforderlich machen, den Lernprozess individualisieren und das Lernen durch Reflexionsfragen bewusst machen.

Die Zielsetzung des vom BMBF geförderten Modellprojekts „Aktualisierung der Dienstleistungskompetenz in der Pflege durch die Erschließung und Gestaltung neuer Praxisfelder in der Erstausbildung“, aus dem heraus die vorliegende Dissertation entstanden ist, war entsprechend umfassend. Gegenstand des Modellversuchs war neben der Anwendung des in einem Vorgängerprojekt entwickelten Curriculums für die schulische Ausbildung (Oelke/Menke 2002) und dessen *Umsetzung in die Praxis* vor allem die Erarbeitung von Gestaltungselementen für die praktische Ausbildung. Dazu gehörten neben Planungsvordrucken, Gesprächsleitfäden und Beurteilungsinstrumenten auch Lernaufgaben für die systematische Gestaltung intentionaler Lernprozesse. Entsprechend wurde im Modellversuch aufbauend auf den Konzepten zu Lern- und Arbeitsaufgaben aus der Berufspädagogik und den gewerblichen Berufen, die durch das Aufgreifen konkreter beruflicher Arbeitshandlungen gekennzeichnet sind, ein Lernaufgabenkonzept entwickelt auf dem basierend im Verlauf von drei Jahren dann ausbildungsbegleitend 166 Lernaufgaben für die betriebliche Pflegeausbildung praxisnah formuliert und jeweils erprobt worden sind.

Alle Aktivitäten im Modellversuch waren Bestandteil einer breit angelegten Prozessevaluation mit Fragebögen nach jeder Praxisphase und im Rahmen von Jahresbefragungen, mit Fokusgruppeninterviews, Auswertungsgesprächen im Rahmen von Arbeitsgruppensitzungen und anderem mehr. Gegenstand der vorliegenden Dissertation sind ausschließlich Daten aus dieser Gesamtevaluation, die sich auf die Implementierung und Anwendung der sukzessiv entwickelten Lernaufgaben beziehen. Der Prozess der Herauslösung einzelner Datenpakete aus einem größeren Ganzen hat sich als nicht einfach erwiesen, auch hinsichtlich der hohen Interdependenzen parallel zur Anwendung gekommener Ausbildungsinstrumente. So wird besonders im Rahmen der Ergebnisdiskussion immer wieder auf den Gesamtforschungsbericht zum Modellversuch Bezug genommen.

Nach einigen grundlegenden Ausführungen zur Situation der praktischen Pflegeausbildung wird in der vorliegenden Arbeit der derzeitige Entwicklungsstand des Spektrums an Ausbildungsmethoden skizziert. Es werden lerntheoretische Überlegungen präsentiert und auf das Lernen in der beruflichen Praxis bezogen. Darauf aufbauend wird die Struktur des zu implementierenden Lernaufgabenkonzeptes vorgestellt und an einem Beispiel erläutert. Nach der Darlegung des Evaluationsdesigns werden die Ergebnisse der Implementierung des Lernaufgabenkonzeptes vorgestellt und dahingehend diskutiert, welche Faktoren die Arbeit mit Lernaufgaben in der betrieblichen Ausbildung fördern bzw. behindern, inwieweit organisationale Rahmenbedingungen die Anwendung von Lernaufgaben beeinflussen und welche qualifikatorischen Anforderungen bzw. Voraussetzungen für die Arbeit mit Lernaufgaben bestehen. Abschließend werden aus den Evaluationsergebnissen weiterführende Forschungs- und Entwicklungsperspektiven abgeleitet.

2 Zur Situation der betrieblichen Pflegeausbildung

Strukturen und Inhalte der derzeit noch getrennten Pflegeausbildungen unterliegen aufgrund unterschiedlicher Einflussfaktoren wie dem sich wandelnden Anforderungsprofil oder dem Ziel der Anerkennung beruflicher Abschlüsse innerhalb der europäischen Union stetigen Veränderungen. Mit wenigen Ausnahmen zeigen sich dabei eine Zunahme der Stundenzahl der theoretischen und eine Abnahme der Stundenzahl der betrieblichen Ausbildung. Die auf politischer Ebene erlassenen Regelungen zum Inhalt der Ausbildung erfassen dabei meist nur die theoretische Ausbildung in Schulen bzw. Hochschulen. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen und konstatiertes Qualitätsmängel in der alltäglichen Leistungserbringung ist evident, dass praktische Ausbildung optimaler gestaltet werden sollte, um die berufliche Handlungskompetenz von zukünftigen professionellen Pflegepersonen effektiver und nachhaltiger ausbilden zu können. Dabei sind sowohl der fachpraktische Unterricht in den Bildungseinrichtungen und die Transferförderung zu erfassen, als auch das konkrete praktische Lernen in den Betrieben. Aus lerntheoretischer Sicht erscheint es dabei besonders wichtig, reflexive Prozesse in der betrieblichen Ausbildung und dort vor allem auch im direkten pflegerischen Handeln zu verankern, um die Kompetenzentwicklung zu fördern. In der Bundesrepublik Deutschland wurden und werden gegenwärtig unterschiedliche Modellprojekte durchgeführt bzw. Konzepte entwickelt, welche auch die praktische Ausbildung in den Pflegeeinrichtungen in den Blick nehmen, die Förderung von Kompetenzerwerb und Reflexion im konkreten Arbeitsvollzug jedoch unterschiedlich ausgeprägt berücksichtigen.

2.1 Politisch geregelte Strukturen und Inhalte der Pflegeausbildungen

Die Pflegeausbildung wurde historisch als praktische Unterweisung angelegt und erst nach und nach um theoretische Inhalte angereichert (Stöcker 2002). Sie folgte als *Ausbildung zu einer weiblichen Tätigkeit* dabei zwei großen Linien, der Ausbildung zur „Helferin des Arztes“ und zur „Helferin des Kranken“ (Bögemann-Großheim 2002, 90ff). Wesentliche Kompetenzen zur direkten

Pflege wurden dabei als mit dem weiblichen Naturell verbunden und damit vorhanden, quasi angeboren, angenommen. Kernelement von Pflege ist Caring im Sinne einer umfassenden Für-Sorge für einen zu pflegenden Menschen (Schnabl 2005, Burnard 1997). Über die Nähe zum Sorgebegriff wird Pflege zum Teil bis heute noch verbunden mit dem inneren Bild organisierter Mütterlichkeit.

Jedoch sind die Anforderungen an Pflege kontinuierlich gestiegen. Dies findet auch Ausdruck darin, dass im Zeitverlauf der Gesetzgebung die Ausbildungsdauer und der Anteil an Theoriestunden stetig zunahm. Eine Ausnahme bildet hier das bundeseinheitliche Altenpflegegesetz (AltPflG) aus dem Jahr 2000, das existierende Landesregelungen mit höherer Theoriestundenzahl, wie z. B. in Nordrhein-Westfalen, abgelöst hat. Die aktuellen Ausbildungsregelungen sehen für die Gesundheits- und Krankenpflege- und die Gesundheits- und Kinderkrankenpflegeausbildung sowie für die Altenpflegeausbildung einen Theoriestundenanteil von 2100 Stunden und eine praktische Ausbildung in Einrichtungen der Pflege und Gesundheitsversorgung im Umfang von 2500 Stunden vor. In den Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen wurden die Inhalte der theoretischen Ausbildung zunächst durch Fächer vorgegeben. In den aktuellen Fassungen werden die Inhalte der Ausbildung in so genannten Themenbereichen bzw. Lernfeldern zusammengefasst. Der Umfang der berufspädagogischen Qualifizierung der Ausbilderinnen, der so genannten Praxisanleiterinnen, wird in einem Umfang von 200 Stunden vorgegeben. In dieser Zeit sollen sie zur Planung, Durchführung und Beurteilung von betrieblicher Ausbildung befähigt werden. Die praktische Ausbildung in den Betrieben wird inhaltlich nicht geregelt.

Auf Ebene der Bundesländer werden derzeit fast überall Rahmenrichtlinien zur Durchführung der Pflegeausbildungen erarbeitet und erlassen, welche die praktische Ausbildung in unterschiedlichem Maße berücksichtigen (DBfK 2004). So gibt beispielsweise das Land Nordrhein-Westfalen unter anderem vor, dass die praktische Ausbildung mit Hilfe von Lernaufgaben zu gestalten ist. Der

Ausbildungsrahmenplan für die Altenpflege in Bayern nennt Inhalte, die innerhalb der drei Ausbildungsjahre in der praktischen Ausbildung bearbeitet werden sollen, geht dabei aber nicht auf die strukturelle bzw. methodische Gestaltung ein (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2004). Der Landeslehrplan für die Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege und der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege in Baden-Württemberg thematisiert die praktische Ausbildung gar nicht und beschränkt sich auf eine Ausarbeitung der in der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung genannten 12 Themenbereiche (LAG Baden-Württemberg 2004). Insgesamt scheint der aktuelle Pflegebildungsdiskurs neben der Konkretisierung der Inhalte für die theoretische Ausbildung eher die Strukturebene zu fokussieren. So thematisiert das neue Bildungskonzept des Deutschen Bildungsrates für Pflegeberufe (DBR) unter dem Titel „Pflegebildung – offensiv“ Aspekte der Anpassung der deutschen Pflegebildungsstrukturen an europäische Standards und damit eine Akademisierung der Erstausbildung, die Zusammenführung der getrennten Berufe in einen allgemeinen, generalisierten Pflegeberuf, eine Regelung der Assistenzberufe sowie die Durchlässigkeit der Pflegeausbildungen zum allgemeinen Bildungssektor. Eine Stellungnahme zu Strukturen und Gestaltung der praktischen Ausbildung in den Pflegeeinrichtungen ist nicht Gegenstand des neuen Konzeptes (Stöcker/Wagner 2006, DBR 2007). Dies ist bedauerlich, weil gerade dort ein erheblicher Entwicklungsbedarf besteht, um die Ergebnisqualität der Pflegeausbildung zu verbessern.

Neben der direkten Benennung von Inhalten der theoretischen Ausbildung geben die Berufsgesetze über die Formulierung von Ausbildungszielen auch indirekt Themen für die praktische Ausbildung vor. So sollen pflegerische Handlungen aus den Bereichen Gesundheitsförderung und Prävention, Beratung, Anleitung, Schulung, Koordination oder Palliativpflege erlernt werden. Eine weitergehende Beschreibung dafür erforderlicher Kompetenzen und eine methodische Konkretisierung der Handlungsbereiche für die praktische Ausbildung fehlen jedoch (AltPflAPrV 2002, KrPflAPrV 2003). Darüber hinaus ist es erforderlich zu klären, in welchen Arbeitsbereichen eine entsprechende

Handlungskompetenz erworben werden kann, und ob diese Bereiche bereits zu den üblichen Einsatzorten der Auszubildenden zählen.

Insgesamt scheint sich die Struktur der Pflegeausbildung in Deutschland langsam den europäischen Standards und Richtlinien anzugleichen. Das erfordert einerseits, die bislang drei getrennten Berufe der Alten-, Gesundheits- und Kranken- sowie Gesundheits- und Kinderkrankenpflege zu einem allgemeinen Pflegeberuf zusammenzuführen und entsprechend darauf aufbauende Spezialisierungen zu konzipieren. Andererseits bedeutet dies aber auch, die Pflegeausbildung als sechsemestriges Bachelor-Studium durchzuführen und damit eine Hochschulzugangsberechtigung zur Zugangsvoraussetzung für den Beruf zu machen (Stöcker 2005b, DBR 2007). Neue Impulse für die weitere Entwicklung der Pflegeausbildung sind von der Diskussion des neuen Bildungskonzeptes des Deutschen Bildungsrates für Pflegeberufe zu erhoffen. Abzuwarten bleibt jedoch, welche Konsequenzen aus diesem Konzept für die Gestaltung der betrieblichen Ausbildung erwachsen.

2.2 Pflegequalität und Ausbildungsgeschehen

Neben den Entwicklungsimpulsen, die aus den Bestrebungen nach Annäherung und Vergleichbarkeit auf europäischer Ebene erwachsen, weist die Analyse der Pflegequalität auf notwendige Veränderungen der Ausbildung hin. Gemessen an den Ergebnissen einer individuellen, bedürfnisorientierten, situationsangemessenen, wirtschaftlichen und auf dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse basierenden pflegerischen Versorgung, zeigen sich deutliche Qualitätsmängel bei der Leistungserbringung. Vorrangig werden hier die Bereiche Ernährungszustand, Flüssigkeitsversorgung, Risikovermeidung und Sturzprophylaxe, Schmerzmanagement, Umgang mit Medikamenten, Aktivierung und Mobilität, Hautversorgung, Inkontinenz sowie Versorgung bei kognitiven Veränderungen diskutiert (Garms-Homolova et al. 2004). Diese Mängel resultieren, wie ein Blick in die vorhandene Fachliteratur schnell zeigt, nicht aus einem defizitären *Body of Knowledge* der Pflege, also fehlendem pflegerischen Wissen, sondern eher aus der Nichtanwendung

vorhandenen Wissens. Dies könnte einerseits durch schlechte organisatorische Rahmenbedingungen bedingt, andererseits Ausdruck von Mängeln im Bereich der Ausbildung sein. Leider liegen sowohl zum Aspekt des Transfers pflegewissenschaftlicher Erkenntnisse in das konkrete pflegerische Handeln der Berufsangehörigen als auch zur Frage des Erwerbs wissenschaftsbasierten Erklärungs- und Handlungswissens so gut wie keine empirischen Befunde vor. Die wenigen vorhandenen Arbeiten weisen darauf hin, dass bereits in der Ausbildung sichtbar wird, dass Auszubildende in der Schule erlerntes Wissen, welches sie dort in Prüfungen auch nachgewiesen haben, in der praktischen Arbeit z. B. in Praxisanleitungen oder praktischen Prüfungen nicht anwenden (Holoch 2003, Darmann 2004). Anscheinend gelingt es im Rahmen der Berufsausbildung nur eingeschränkt, den Transfer von erklärendem Theoriewissen zu praxisrelevantem Handlungswissen zu gewährleisten. Im Rahmen von Ausbildung sollte aber gerade erreicht werden, dass Auszubildende ihr erlerntes Wissen innerhalb alltäglicher Handlungen anwenden, weiteres Wissen dazulernen und diese Wissensbestände mit ihren Handlungsstrategien vernetzen. Ziel sollte es sein, die Pflegehandlungen wissenschaftsbasiert durchzuführen. Aus lerntheoretischer Sicht kann durch eine konkrete Anwendung von Wissen im Handlungsvollzug unterstützt werden, dass dieses für zukünftige Situationen handlungsleitend wird. Damit kann die Entstehung beruflicher Handlungskompetenz gefördert werden.

Für eine qualitativ hochwertige pflegerische Versorgung von Menschen erscheint es also wichtig, dass gerade in der Ausbildung das dafür erforderliche Wissen gezielt im Handlungsvollzug angewendet, erprobt und dabei mit den entsprechenden Pflegehandlungen verknüpft wird. Entsprechend sollten in der betrieblichen Ausbildung Methoden zur Anwendung kommen, die eine gezielte Wissensanwendung und -reflexion im Arbeitsprozess herbeiführen. Intentionales Lernen ist jedoch nur ein möglicher Weg zur Erlangung von beruflichen Fähigkeiten. Mindestens gleichbedeutend ist das Lernen durch Beobachten und Nachahmen von Berufspraktikerinnen. Die beschriebenen Qualitätsmängel der pflegerischen Versorgung verweisen deshalb auf ein

weiteres Problem in der Pflegeausbildung. Die Auszubildenden treffen vielerorts auf Pflegepersonen, die Pflegehandlungen unzureichend oder fehlerhaft und wenig wissensbasiert durchführen. Gleichwohl repräsentieren diese Pflegepersonen Modelle gelingenden Pflegehandelns und werden von den Auszubildenden als Vorbild wahrgenommen. Erlebte Handlungsrouitinen können von den Auszubildenden durchaus unreflektiert übernommen werden (Bandura 1976). Zur Erreichung einer qualitativ hochwertigen pflegerischen Betreuung sind also nicht nur methodische Anstrengungen in der Ausbildung erforderlich, sondern auch nachhaltige Verbesserungen der pflegerischen Handlungspraxis insgesamt (Brandenburg 2005).

Die gängigen Vorgehensweisen in der praktischen Pflegeausbildung tragen dem Erfordernis einer geplanten Wissensanwendung innerhalb von alltäglichen Pflegehandlungen bislang nicht ausreichend Rechnung (Joeres 2004). Für die eingeschränkte Ausbildungsqualität kommen unterschiedliche strukturelle und qualifikationsbezogene Gründe in Frage. So sind die unzureichende bis fehlende Ausbildung und das zum Teil fehlende Engagement der Ausbilderinnen (Praxisanleiterinnen und Mentorinnen) sowie eine mangelhafte personelle Kontinuität in der Vor-Ort-Betreuung der Auszubildenden sicherlich mitverursachend für den begrenzten Ausbildungserfolg. Weiterhin tragen die Verplanung der Auszubildenden als Arbeitskraft, unklare Zuständigkeiten und Aufgaben sowie fehlende Ressourcen zur geringen Qualität der betrieblichen Pflegeausbildung bei (Asbeck-Schoofs 2000, Asbeck-Schoofs 2001). Die Ausbildungsbedingungen verschlechtern sich durch eine Arbeitsverdichtung, die mit der fallpauschalierten Vergütung bzw. den begrenzt zu realisierenden Marktpreisen und einem damit zusammenhängenden Stellenabbau in den Pflegebereichen in Verbindung gebracht wird. Gleichzeitig werden für die praktische Ausbildung seitens der Unternehmen oft nur wenige Ressourcen bereitgestellt, weil sie als zweitrangig gilt und nicht zu den Kernaufgaben des Unternehmens gehört. Dies kann auch als Ausdruck für das Fehlen verbindlicher gesetzlicher Regelungen bzw. Verordnungen zu Inhalt und Umfang der betrieblichen Ausbildung gewertet werden (Bäumel et al 2003).

Neben den schlechten Rahmenbedingungen für die Ausbildung in der Praxis fehlen aber auch evaluierte Konzepte für eine umfassende und systematische inhaltliche und methodische Gestaltung der praktischen Ausbildung (Hundenborn 2003). So erschöpft sich die praktische Ausbildung in den Betrieben vielerorts in der traditionellen Beistelllehre, d. h. dem Erlernen oder Verbessern von praktischen Handgriffen durch das Vormachen, Nachmachen und Üben z. B. im Rahmen von geplanten Anleitungen. Tätigkeitsnachweise mit verrichtungsorientierten Lehrzielen und langen Listen durchzuführender Handgriffe, die in den Kategorien „beobachtet“, „unter Anleitung durchgeführt“ und „selbständig durchgeführt“ o. Ä. dokumentiert werden, ersetzen einen Rahmenlehrplan. Es ist jedoch evident, dass die praktische Pflegeausbildung nicht nur handwerkliche Verrichtungen ausbilden muss, sondern auch eine Vielzahl von Kompetenzen (dazu exemplarisch Benner 1994, Oelke 1998, Oelke/Menke 2002, Wittneben 2003,). Hierfür werden nicht nur inhaltliche Beschreibungen und Operationalisierungen der zu fördernden Kompetenzen benötigt. Vielmehr gilt es auch, methodische Konzepte zu entwickeln, die Wissensanwendung und Reflexion in den beruflichen Handlungsprozess systematisch einbinden.

Das besondere Potenzial der betrieblichen Ausbildung liegt in der hohen Relevanz und der direkten Anwendung der Lerninhalte im Handlungsvollzug, weil sie für die Bewältigung beruflicher Anforderungen unmittelbar erforderlich sind. Bei der Bearbeitung beruflicher Problemstellungen erwerben die Auszubildenden Handlungswissen und entwickeln entsprechende Handlungsstrategien. Berufsangehörige stellen dabei wichtige Kontaktpersonen und Vorbilder dar. Die Art und Weise, wie diese ihre Vorgehensweisen kommunizieren und argumentativ begründen, beeinflusst die Möglichkeiten der Auszubildenden, eigene Handlungsstrategien zu entwickeln. Wenn die Ausbilderinnen zwar über erfolgreiche Handlungskonzepte zur Bewältigung beruflicher Anforderungen verfügen, das diesen zugrunde liegende Handlungswissen aber nicht verbalisieren können, weil es ihnen möglicherweise nicht mehr bewusst ist, bleibt den Auszubildenden eine aktive

Auseinandersetzung mit den konstitutiven Elementen des Expertinnenhandelns vorenthalten. Sie haben lediglich die Möglichkeit, die Handlungskonzepte zu kopieren und unreflektiert zu übernehmen. Eine differenzierte, argumentativ begründete und fachlich fundierte Handlungsstrategie, die situativ verändert und angepasst werden kann, können die Auszubildenden unter diesen Bedingungen kaum entwickeln (Holoch 2003).

In der Erklärung und Begründung des eigenen Handelns sowohl aus fachwissenschaftlicher Perspektive als auch durch situative Angemessenheit liegt eine wesentliche Aufgabe der Ausbilderinnen. So wird es sinnvoll sein, dass die Ausbilderinnen über bestimmte Kompetenzen in Bezug auf die Bewusstheit und die Wissensbasierung eigenen Handelns verfügen, wenn eine hohe Ausbildungsqualität erreicht werden soll. Entsprechend wichtig erscheint es, dass reflexive und metakognitive Prozesse, innerhalb derer Auszubildende über das eigene Handeln und Lernen nachdenken und es analysieren, fester Bestandteil der praktischen Ausbildung sind und von den Ausbilderinnen gezielt herbeigeführt werden. Wenn aus ökonomischen Erwägungen heraus nicht ausreichend Ressourcen für die praktische Ausbildung von den Unternehmen zur Verfügung gestellt werden, kann das Lernen der Auszubildenden schnell hinter das Funktionieren in Arbeitsprozessen und das Bewältigen der anfallenden Arbeit zurückgestellt werden. Unter diesen Bedingungen verläuft Lernen dann überwiegend unbewusst und unreflektiert. Bestehende Handlungsrouninen werden von den Auszubildenden nur noch nachahmend übernommen, ohne dass deren Begründungsfaktoren überprüft und mit dem eigenen Handeln in Verbindung gesetzt werden können. Entsprechend sind die Auszubildenden später nicht in der Lage, Handlungsstrategien situativ zu bilden bzw. abzuwandeln und gezielt für den Einzelfall anzuwenden (ebenda).

Alles in allem stellt sich der Bereich der praktischen Pflegeausbildung in Einrichtungen der Pflege und Gesundheitsversorgung als unsystematisch und höchst entwicklungsbedürftig dar. Leider fehlen diesbezügliche empirische Untersuchungen fast gänzlich. Sowohl auf Ebene der Strukturen, der

Rahmenbedingungen und der Ausbilderinnenqualifizierung als auch bei der methodisch-didaktischen Ausgestaltung stellen sich Verbesserungen als erforderlich dar. Die für eine Anhebung der Versorgungsqualität insgesamt notwendige Wissensbasierung pflegerischen Handelns ist dabei nicht nur in der Pflegeausbildung, sondern vielmehr ebenso in der alltäglichen pflegerischen Versorgung zu realisieren.

Für eine Verbesserung des Lernens in der Pflegepraxis erscheint anknüpfend an Vorarbeiten aus dem Bereich der gewerblich-technischen Berufe die Arbeit mit konkreten Arbeitsaufträgen im Rahmen von so genannten Arbeits- und Lernaufgaben sinnvoll. Im Modellvorhaben „Aktualisierung der Dienstleistungskompetenz in der Pflege durch die Erschließung und Gestaltung neuer Praxisfelder in der Erstausbildung“ (Müller/Koeppe 2007) wurden vorhandene Lern- und Arbeitsaufgaben aufgegriffen, für die Pflegeausbildung weiterentwickelt und erprobt.

3 Stand der Forschung und Konzeptentwicklung zur Gestaltung der betrieblichen Pflegeausbildung

Berufsausbildung hat in Deutschland eine über hundertjährige Tradition und gilt mit dem *Dualen System* bis heute als internationales Vorbild für ein systematisch geregeltes Berufswesen, das sich unter anderem durch ein eigenständiges Berufsbildungsgesetz (BBiG) auszeichnet. In der Dualität der Lernorte Berufsschule und Betrieb wird die Chance gesehen für die Gleichzeitigkeit der Realisierung eines allgemeinen, emanzipatorischen Bildungsanspruchs und des Erwerbs fachlicher Fähig- und Fertigkeiten für die unmittelbare Berufsausübung. Die Parallelität schulischer und betrieblicher Ausbildung soll darüber hinaus durch den stattfindenden Theorie-Praxis- bzw. Praxis-Theorie-Transfer ein besonderes Maß an beruflicher Handlungsfähigkeit bewirken. Die Pflegeberufe sind jedoch als Heilberufe nicht vom BBiG erfasst, sondern durch eigene Berufsgesetze des Bundes (Krankenpflegegesetz, bundeseinheitliches Altenpflegegesetz) geregelt. Dies hat nachhaltige Konsequenzen für die methodisch-didaktischen Entwicklungen in diesem Bereich. Durch den Ausschluss der Pflegeberufe vom allgemeinen Berufsbildungssystem hat auch die Lehrerbildung nie eine Gleichwertigkeit erlangt. Damit verbunden ist die Tatsache, dass es für die Pflege bis vor wenigen Jahren keine Lehr-Lern-Forschung gegeben hat und Bildungskonzepte wie der Lernfeldansatz oder Ausbildungsmethoden wie z. B. die Lern- und Arbeitsaufgaben aus den gewerblich-technischen Berufen nicht oder nur mit großer Verzögerung in der Pflegeausbildung rezipiert worden sind. Im Folgenden werden zunächst die Entwicklungen in den gewerblich-technischen Berufen nachgezeichnet. Daran anschließend wird die aktuelle Situation zur Methodenentwicklung im Bereich der praktischen Pflegeausbildung in Deutschland und im englischsprachigen Raum dargestellt.

Zur Ermittlung des Forschungsstandes wurde eine Literaturrecherche über das Meta-Suchprogramm der Universitätsbibliothek der Universität Bielefeld in Bibliothekskatalogen sowie in den Aufsatzdatenbanken JADE, CINAHL, PubMed und DIMDI durchgeführt. Mit den Suchbegriffen Pflegeausbildung,

praktische Ausbildung, praktische Pflegeausbildung, betriebliche Ausbildung, Lernaufgaben, Lern- und Arbeitsaufgaben sowie Arbeitsaufgaben wurde in deutschsprachigen Veröffentlichungen nach vorhandenen Konzepten zur Ausbildungsgestaltung gesucht. Die weitere Informationssuche erfolgte über die Analyse der dabei in den gefundenen Quellen enthaltenen Literaturverzeichnisse. Für englischsprachige Veröffentlichungen wurden die Suchbegriffe Nurse, Nursing, Education, Clinical Education, Practice, Clinical Teaching, Exercise, Clinical Exercise, Clinical Assignment, Instruction, Clinical Instruction und Learning in Practice verwendet. Darüber hinaus wurden die Jahresverzeichnisse der Zeitschriften *Nurse Education Today* und *Nurse Education in Practice* gesichtet. Auch hier erfolgte die weitere Informationsrecherche über die in den jeweiligen Publikationen enthaltenen Literaturangaben. Die zunächst hohen Trefferzahlen, vor allem auch bei den englischsprachigen Titeln, zum Thema Pflegeausbildung, reduzierten sich nach erster Sichtung schnell, weil kaum Informationen zum Bereich der betrieblichen Pflegeausbildung enthalten waren. Publikationen zum Thema praktische Pflegeausbildung *und* Lernaufgaben waren nicht zu finden. Bei den englischsprachigen Veröffentlichungen fanden sich Werke, die sich ausdrücklich auf die praktische Ausbildung bezogen, jedoch kaum auf dem Lernaufgabenkonzept vergleichbare Instrumente oder entsprechende gedankliche Konzepte eingingen. Wie zu erwarten war die Ausbeute an Veröffentlichungen in der deutschsprachigen Berufspädagogik zum Themenbereich betriebliches Lernen rund um einen bestimmten Autorenkreis und das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) ertragreicher. Insgesamt stellt sich jedoch der Forschungsstand zum Thema Gestaltung der praktischen Pflegeausbildung als dürftig und wenig fundiert dar.

3.1 Gestaltung der betrieblichen Ausbildung in den gewerblichen Berufen

Im Bereich der Ausbildung der gewerblichen Berufe existieren seit vielen Jahren Initiativen zur Verbindung von Arbeiten und Lernen und zur Gestaltung von Lernprozessen innerhalb realer beruflicher Handlungen (Dehnbostel 1994, BiBB 1998). Im Rahmen dieser berufspädagogischen Bestrebungen zur Gestaltung

des Lernens in Arbeitsprozessen wurden Ansätze entwickelt, in denen Arbeitshandlungen in kleine bis kleinste Schritte untergliedert und so fast programmiert erlernt werden können. Im Lernen mit Leittexten beispielsweise durchlaufen Auszubildende konkret definierte Handlungsschritte und arbeiten so einen realen betrieblichen Arbeitsauftrag ab (Höpfner et al. 1991). Im Sinne der Weiterentwicklung dieses hoch formalisierten Lernens wurden in verschiedenen Projekten auch sogenannte Lern- und Arbeitsaufgaben entwickelt (Thillosen 2005), die stärker den Aspekt der vollständigen Handlung aufgreifen, jedoch zum Teil weiterhin an der schritthaften Untergliederung der Handlungen festhalten. Darüber hinaus wurde das Lernen im Arbeitsprozess auch durch die Gestaltung der Lernumgebung weiterentwickelt. So werden z. B. in einem Lernbüro eines Unternehmens reale Arbeitsaufträge angenommen und bearbeitet. Dies geschieht jedoch in einem berufspädagogisch bzw. didaktisch aufbereiteten Setting, in dem eine besondere Begleitung durch Ausbilderinnen stattfindet, mehr Zeit für die Bearbeitung der Aufgabe zur Verfügung steht oder auch eine besondere mediale Ausstattung vorhanden ist. Lernbüros werden aber auch häufig in beruflichen Schulen eingerichtet um die Verknüpfung von theoretischem Lernen und berufspraktischer Arbeit zu fördern. Lernbüros verfolgen hierbei den Zweck, berufliche Wirklichkeit in der Schule zu simulieren (Halfpap 1992, Kaiser 1986).

Die Gestaltung von Lernprozessen innerhalb realer beruflicher Tätigkeiten verfolgt das Ziel, Handeln und Wissen miteinander zu verknüpfen. Lern- und Arbeitsaufgaben fokussieren dabei bestimmte berufliche Handlungen oder Teilaspekte davon und machen dem Lernenden sein Handeln in Bezug auf die Aufgabenbewältigung bewusst. Zur bewussten Gestaltung des Lernens in Arbeitsprozessen mit Arbeitsaufgaben haben in den gewerblichen Berufen verschiedene Projekte stattgefunden, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

3.1.1 Das Projekt *KONSIL*

Im Projekt *KONSIL* (Kontinuierliche Selbstorganisation von Innovationen im Lernortverbund Berufsschule – Betrieb) wurden für den Beruf des

Prozesselektronikers Lern- und Arbeitsaufgaben für Instandhaltungsarbeiten entwickelt (Bau / Ehrlich 2002). Bei der Beschreibung der möglichen Lernformen werden drei Arten von Arbeitsaufträgen unterschieden: Lern- und Arbeitsaufgaben, Lernaufgaben und Erkundungsaufträge. *Lern- und Arbeitsaufgaben* sind dadurch gekennzeichnet, dass sie reale Aufgaben des Berufshandelns aufgreifen und didaktisch aufbereiten. Weiterhin sollen sie bestenfalls Lernen und Arbeiten sowie die Lernorte Schule, Ausbildungswerkstatt und Betrieb verbinden. *Lernaufgaben* beziehen sich eher auf Fragestellungen bei denen kein direkter Bezug zur Berufspraxis ersichtlich ist und werden häufig am Lernort Schule angewendet. *Erkundungsaufträge* schließlich beziehen sich auf Aspekte der betrieblichen Realität, die in der Schule nur unzureichend vermittelt werden können. Diese sollen vor Ort erkundet werden (ebenda 25).

Grundlage einer Lern- und Arbeitsaufgabe ist eine reale Problemstellung aus dem Arbeitsprozess. Mit der Lösung des Problems ist die Anwendung von Handlungs- und von Erklärungswissen verbunden. Die Wissenssystematiken der Lernorte Betrieb und Schule können verknüpft werden. Dadurch ließ sich erreichen, dass schulisch erworbenes Theoriewissen in der Praxis quasi neu gelernt werden musste, weil es im Handlungsvollzug sonst nicht zur Verfügung stand. Die Gestalt der in diesem Projekt erarbeiteten Lern- und Arbeitsaufgaben *Kühlwassermessung am Hochofen* und *Sinterqualitätsmessung* wird an Aufgabe *Kühlwassermessung* deutlich, welche aus 6 Teilaufgaben besteht, die zum Teil mit Hinweisen ergänzt sind. Die Teilaufgaben 1. – 3. beziehen sich zunächst auf die Vorbereitung der Messung mit der Absprache mit beteiligten Mitarbeitern, der leitfragengestützten Entwicklung einer konkreten Vorgehensweise sowie der Besprechung dieses Plans mit dem Ausbilder. Der 4. Schritt besteht aus der Durchführung der Messung. Im 5. Schritt soll ein Prüfprotokoll erstellt werden. Der letzte Schritt beinhaltet die Vorbereitung einer Präsentation. Insgesamt ist die Aufgabe charakterisiert von kurzen klaren Arbeitsaufträgen innerhalb der sechs Teilaufgaben und durch die Abfrage von Faktenwissen im Bereich der Hinweise zu Teilaufgabe 2). Reflexionsfragen zu

verschiedenen Ebenen des Handelns werden nicht formuliert. Auch eine abschließende Bewertung der Aufgabenbearbeitung für den Lernprozess der Auszubildenden findet nicht statt. Im Projekt KONSIL bestanden seitens der Praxis zunächst große Vorbehalte gegenüber dem neuen Instrument Lern- und Arbeitsaufgabe. Innerhalb der Erarbeitung wurde deutlich, dass die Praktiker nicht von der Wissenschaft Aufgaben vorgegeben bekommen, sondern selbst die Themen und Inhalte festlegen wollen. In den mit den Auszubildenden geführten Interviews zeigte sich, dass die in den Aufgaben geforderte Arbeitsplanung von den meisten als sinnvoll erachtet wurde, um ihre Fähigkeit zu vorausschauenden und selbständigen Planen und Handeln zu entwickeln. Für einige war dabei die ergänzende Unterstützung durch die Ausbilderinnen wichtig. Von herausragender Bedeutung bei der Arbeit mit Lern- und Arbeitsaufgaben stellte sich die Nähe des Lernens zur beruflichen Realität dar. Mit dem Lernen unter „Ernstbedingungen“ waren intensive Gefühle der Verantwortungsübernahme verbunden. Eine Unterstützung oder Hilfestellung durch die erfahrene Ausbilderin – auch im Sinne von Tipps – wurde von den Auszubildenden positiv erlebt. Lern- und Arbeitsaufgaben sind aus Sicht der Auszubildenden ein Instrument, das einerseits der Bedeutung der Praxis für das Lernen Rechnung trägt, andererseits die Verknüpfung von Theorie und Praxis verbessert (ebenda 79 ff).

3.1.2 Das Projekt *Lernen und Handeln im Betrieb*

Im Projekt LERNEN UND HANDELN IM BETRIEB wurden für den Bereich Sanitär-Heizung-Klima Kundenaufträge für das Lernen im Arbeitsprozess ausgewählt, aufbereitet und so für das Lernen der Auszubildenden nutzbar gemacht (Drücker/Hoppe/Sander 1999a). Ausgangspunkt für dieses Projekt waren die sich verändernden Merkmale der Auftragssituation im Handwerk. Die Anforderungen an den Mitarbeiter waren zunehmend komplexer geworden, sodass nun die Ausbildung verbessert werden sollte. Angedacht war zunächst die phasenweise Einbindung von Auszubildenden in die Abwicklung von Kundenaufträgen. Der Maßgabe „vom Einfachen zum Komplexen“ folgend begann dies zunächst mit der Bedarfsanalyse innerhalb der Kundenberatung

und erstreckte sich schließlich bis zur vollständigen Bearbeitung eines Kundenauftrags von Analyse über Planung und Durchführung bis hin zur Rechnungsstellung. Ein didaktisch aufbereiteter Kundenauftrag wird dann als Arbeitsaufgabe bezeichnet. Exemplarisch wird dies anhand einer Badsanierung dargestellt (Drücker/Hoppe/Sander 1999b). Im Modellprojekt wurden darüber hinaus noch 5 weitere Kundenaufträge ausgewählt: Umstellung der Heizungstechnik, Gerätewartung, Störungsbehebung, Erweiterung einer bestehenden Heizungsanlage sowie die Installation einer solarthermischen Anlage. Die Arbeitsaufgabe an sich besteht aus einem Leitfaden, der die verschiedenen Arbeitsschritte 1. Vorbereitung, 2. Durchführung und 3. Auswertung mit Inhalten und Leitfragen auflistet. Die Bearbeitung des Kundenauftrags erfolgt gemeinsam durch Auszubildenden und Ausbilderin. Sie beginnt bei der Badsanierung mit dem Kundenkontakt und erstreckt sich über eine Auftragsanalyse (Vor-Ort-Besichtigung), die Auftragsplanung mit Material- und Werkzeugzusammenstellung, eine Baustellenbesprechung, die Rohmontage, die Endmontage bis zur Auftragsauswertung mit Aufmaß und Kundeneinweisung. Die Arbeitsaufgabe beinhaltet darüber hinaus noch Fragen zum Prozessablauf mit positiven und negativen Rückmeldungen. Insgesamt wird im Modellprojekt die Verwendung von Arbeitsaufgaben positiv bewertet, weil dadurch die Selbständigkeit der Auszubildenden und damit die Nachhaltigkeit des Lernens gefördert werden. Die starke Arbeitsprozessorientierung sorgt dabei gleichzeitig für eine Abkehr vom Meistermodell, in dem dieser eine zentrale Figur der Auftragsabwicklung, gerade im Bereich der Analyse und Planung war. Lernen am Kundenauftrag fördert Verantwortungsübernahme und Eigeninitiative der Auszubildenden. Arbeitsstrukturen werden durch das systematische Vorgehen transparenter. Daraus ergeben sich Freiräume für individuelle Problemlösungen und das selbständige Erkennen von Fehlern und deren Ursachen (Drücker/Hoppe/Sander 1999c).

3.1.3 Das Projekt *ITAQU*

Das Modellvorhaben *ITAQU* (Informationstechnologie und arbeitsprozessorientierte Qualifizierung) setzt *Arbeits- und Lernaufgaben* für die Weiterbildung im Bereich der Informationstechnologie ein. Kennzeichen ist dabei der Schwerpunkt des Lernens am betrieblichen Arbeitsplatz, was sich auch in der Benennung ausdrückt. Gegenstand der Arbeits- und Lernaufgaben sind betriebliche Arbeitsaufgaben, die in einem typischen Arbeitsprozess bewältigt werden. Dieser Prozess ist von den Lernenden zu dokumentieren und anschließend zu präsentieren. Arbeits- und Lernaufgaben integrieren Arbeiten und systematisches Lernen, sodass Arbeitsplätze zu Lernorten werden. Lernaufgaben orientieren sich am Konzept der vollständigen Handlung. Eine solche Arbeitsaufgabe hat z. B. das Einrichten eines Computerarbeitsplatzes zum Inhalt. Die Teilprozesse dieses Handlungszyklus reichen von der Bedarferhebung vor Ort über die Angebotserstellung, den Auftragsabschluss, die Warenbestellung und Installation bzw. Einrichtung und die Kundeneinweisung bis hin zur Prozessevaluation und Ermittlung der Kundenzufriedenheit. Die Umfassendheit der Arbeitsaufgabe gewährleistet dabei die Entwicklungsförderung eines breiten Kompetenzspektrums. Als wichtig für den Erfolg der Bearbeitung hat sich die Unterstützung durch eine Lernprozessbegleiterin erwiesen, die den Lernprozess moderiert und berät. Die Arbeits- Lernaufgaben selbst enthalten konkrete Arbeitsaufträge sowie ergänzende Materialien wie Arbeitsblätter oder Checklisten und geben Hinweise zur Dokumentation und Präsentation der Aufgabenbearbeitung (Schröder 2004).

3.1.4 Das Projekt *Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf*

Im Vorhaben *AUSBILDUNG IN EINEM ANERKANNTEN AUSBILDUNGSBERUF NACH BBiG MIT FACHHOCHSCHULREIFE IN INTEGRIERTER FORM* (Höpfner 1995) liegt der Schwerpunkt auf der Ausgestaltung betrieblicher Ausbildungsprozesse, damit diese für den Erwerb allgemeiner Bildungsinhalte nutzbar werden. Berufliche und allgemeine Bildung sollen auch auf der betrieblichen Ebene integriert werden. Immer komplexer werdende Arbeitsabläufe stellen höhere

Anforderungen an Facharbeiter hinsichtlich der selbständigen Ausführung und Kontrolle von Aufgaben innerhalb eines Teams. Hieraus resultieren entsprechende Anforderungen an die Berufsausbildung. Sie soll die Lernenden dazu befähigen, komplexe Situationen zu bewältigen, Wissen problembezogen anzuwenden, Probleme zu analysieren und unter Einsatz der eigenen Person zu kooperieren (ebenda 16). Diese Ziele sollen erreicht werden durch Lernprozesse, die vollständiges Handeln, die Herstellung von Handlungsprodukten, reale Arbeitshandlungen und Selbstverantwortung für das Lernen in den Mittelpunkt stellen. Lern- und Arbeitsaufgaben werden hier als eine Möglichkeit gesehen, das Lernen am Arbeitsplatz didaktisch aufzubereiten, indem Lernen und Arbeiten miteinander verbunden werden. Im Projekt wurde ein Vorgehen entwickelt, um Lern- und Arbeitsaufgaben zu erarbeiten. Dabei entstanden unterschiedliche Aufgaben. Zum einen sind dies beobachtende und analysierende Aufgaben wie z. B. die *vorbereitenden Untersuchungen zu einem Änderungsvorschlag für betrieblich eingesetzte Technik*, andererseits Aufgaben mit konkreten Arbeitsaufträgen wie *Entwicklung und Bau eines Leiterplattenhalters* oder *Installation einer Mischstation für Fertigbeton*. Die Aufgaben sind gekennzeichnet durch einen oder mehrere aufeinander aufbauende klare Handlungsaufforderungen oder Sachfragen. Es werden keine Reflexionsfragen gestellt, die auf die Erfassung individueller Sinnzusammenhänge oder Zielsetzungen bei der Durchführung der Handlungen abzielen (ebenda 60ff.).

3.1.5 Das Projekt INA

Im Projekt KOOPERATIONSFÖRDERNDE LERN- UND ARBEITSAUFGABEN ZUR HANDLUNGSORIENTIERTEN INSTANDHALTUNGS-AUSBILDUNG FÜR KLEINE UND MITTELSTÄNDISCHE UNTERNEHMEN (INA) wurden Lern- und Arbeitsaufgaben zunächst für die überbetriebliche Ausbildung in einem neuen Beruf erarbeitet. Die entwickelten Aufgaben haben Themen wie Fehlersuche, Diagnostik Instandsetzung und Inbetriebnahme technischer Anlagen zum Inhalt. Die erste Lernaufgabe widmet sich der *Zustandsabhängigen Instandsetzung einer Pumpe*. Weitere thematisieren z. B. Arbeitssicherheit, Getriebeölwechsel,

Entlüftung eines Hydrauliksystems oder die Wiederinbetriebnahme einer drucktechnischen Anlage. Die entwickelten Aufgaben werden unterschieden in Einführungs-, Vertiefungs- und Spezialisierungsaufgaben. Die Aufgaben beinhalten einen einführenden Text und einen konkreten Arbeitsauftrag zur Beobachtung, Analyse oder Handlung. Einen ausdrücklichen Reflexionsteil enthalten die Aufgaben nicht (Hübner/Pahl 1998).

3.1.6 Das Projekt *dezentrales Lernen in Klein- und Mittelbetrieben*

Im Projekt DEZENTRALES LERNEN IN KLEIN- UND MITTELBETRIEBEN wird die Entwicklung von Arbeits- und Lernaufgaben im metall- und holzverarbeitenden Gewerbe aufgegriffen (Wilke-Schnauer/Schonhard/Frommert/Weidhaas 1998). Ausgehend von der Zielsetzung der Nutzung beruflicher Arbeitstätigkeit für die Ausbildung, werden Aufgaben entwickelt, welche vollständige berufstypische Handlungen von der Auftragsentgegennahme bis zum Abschluss des Auftrags zum Gegenstand haben. Im Projekt wurden sechs Muster-Arbeits- und Lernaufgaben erarbeitet. In der Aufgabe *Automatendrehteile* richten die Auszubildenden eine Maschine für die Serienfertigung eines Teils ein, optimieren die Qualität, führen nach Freigabe die Serienproduktion durch und reichen die Teile weiter. In der Aufgabe *Holzteilefertigung* bearbeiten die Auszubildenden die Herstellung eines Werkstücks an drei aufeinander folgenden Fertigungsstationen bis zum Zwischenlager. Alle Maschinen werden von den Auszubildenden selbst eingerichtet und justiert, Mängel müssen unter erfahrener Anleitung beseitigt werden. Die Arbeits- und Lernaufgabe *Spritzgussform* zielt ab auf die verantwortliche Planung und Durchführung des Baus einer Spritzgussform. Alle Arbeitsschritte von der ersten Vorbesprechung über die Konstruktion und Erprobung bis hin zur Einlagerung im Werkzeuglager werden von den Auszubildenden selbständig ausgeführt. In der Aufgabe *Schnittwerkzeug* fertigen die Auszubildenden das Werkzeug an, erproben es erst in der Probierpresse und dann beim Kunden selbst. Die Aufgabe *Drehteile* bezieht sich auf die Einrichtung eines NC-Drehautomaten zur Serienfertigung von Werkstücken. Die Arbeitsaufgabe *Montage in Gruppenarbeit* schließlich hat die Kleinserien-Montage einer Maschinenbaugruppe zum Inhalt. Neben die

Beschaffung und Montage der Teile tritt hier eine Arbeitsaufteilung im Team als komplexitätssteigernder Moment.

Jede Aufgabe besteht aus zwei Textheften: einem allgemeinen unspezifischen, in dem die unterschiedlichen Teilaufgaben, Arbeitsaufträge und Fragen enthalten sind und einem betriebsspezifischen Textheft, das spezielle unternehmensbezogene Informationen und betriebstypische Auftragsunterlagen enthält. Die zu den Aufgaben gehörenden Fragen im allgemeinen Textheft beziehen sich auf das Erschließen und Verstehen der verwendeten Begleitmaterialien („Leittexte“) im betriebsspezifischen Textheft sowie auf die Planung und Durchführung der Arbeitsschritte. Eine Reflexion der Auftragsbearbeitung zugrunde gelegter Strategien oder Motive ist nicht ausdrücklich vorgesehen. Gleichwohl soll die oft abgeforderte verbale Beschreibung von Handlungsabläufen die Entstehung von Erfahrungswissen und die Schaffung mentaler Bilder fördern. Über heuristische Fragen sollen sich die Auszubildenden eigene Regeln ableiten (ebenda 38ff).

3.1.7 Zusammenfassung

Kennzeichnend für alle vorgestellten Modellinitiativen ist, dass sie konkrete Arbeitsaufträge der beruflichen Praxis aufgreifen und aufbereiten. Dabei fällt auf, dass alle Ansätze stark von Handlungsabläufen im Sinne einer strukturierten Auftragsbearbeitung geprägt sind. Entsprechend begrenzt ist ihre Anwendbarkeit in einem interaktionsintensiven Dienstleistungsberuf wie der Pflege, weil dabei das Handeln bzw. die Handlungsentscheidung sehr viel stärker von individuellen Bewertungen und Deutungen abhängt, welche wiederum biografisch fundiert und nicht formal sind. Entsprechende Instrumente müssten also hermeneutische Aspekte stärker in den Blick nehmen und zum Bestandteil der Reflexion machen. Dazu würden sich konkrete Reflexionsfragen, die den Lern- und Handlungsprozess analysieren, als sinnvoll erweisen, die sich in den vorgestellten gewerblichen Konzepten bislang kaum finden. Durch die wenig systematische Gestaltung von reflexiven Prozessen in

diesen Konzepten bleiben Potenziale des Lernens im betrieblichen Arbeitsprozess ungenutzt.

3.2 Bestrebungen zur Gestaltung der betrieblichen Pflegeausbildung

Die Pflegeausbildung in Deutschland findet ebenso wie die klassische *Duale Ausbildung* an zwei Lernorten statt: Pflege-Schule bzw. Hochschule und Pflegeeinrichtungen. Stehen mittlerweile für die Durchführung der schulischen Ausbildung diverse Curricula zur Verfügung, fehlen gleichermaßen dezidierte Ausarbeitungen für die betriebliche Ausbildung fast gänzlich. Neuere Curricula von Modellprojekten⁴ in der Pflegebildung beinhalten meist Elemente, die das Lernen am Lernort Praxis mitgestalten sollen, die aber meist eine begrenzte Reichweite besitzen, weil sie z. B. entweder auf das Beobachten beschränkt bleiben, die Reflexion der durchzuführenden Pflegehandlung nicht explizit gestalten oder aber vorhandene Handlungsstrategien nicht aufgreifen. Im Gegensatz zu Deutschland liegen im englischsprachigen Raum vielfältige Publikationen zur betrieblichen Pflegeausbildung (Clinical Teaching) vor. Jedoch lassen diese eine sehr viel stärkere Schul- und Lehrerzentrierung, also ein Gestalten der praktischen Ausbildung aus der Hochschule bzw. Schule heraus erkennen. Lehrer gehen aus der Hochschule in die Praxis und bilden dort die Auszubildenden aus. Entsprechend stark drücken diese Konzepte den Anspruch eines Theorie-Praxis-Transfers aus. Angehörige der Berufsgruppe werden als Modelle beruflichen Handelns verstanden und haben als Vorbilder eine große Bedeutung, im Besonderen für die berufliche Sozialisation.

3.2.1 Konzepte zur Gestaltung der betrieblichen Pflegeausbildung in Deutschland

Das lange Zeit einzige eigenständige und explizit als solches im deutschsprachigen Raum publizierte Curriculum für die praktische Ausbildung ist unter dem Titel „Pflegen können“ erschienen (Grandjean et al 1998). Dieses Konzept gestaltet die praktische Pflegeausbildung in Pflegeeinrichtungen mit 27

⁴ Ausgehend von einer Initiative von drei Modellprojekten arbeiten derzeit z. B. neun innovative Ausbildungsprojekte im von der Robert Bosch Stiftung geförderten „Transfernetzwerk innovative Pflegeausbildung“ (www.tip-netzwerk.de) zusammen.

Projekten zu unterschiedlichen, mit dem gleichnamigen Theoriecurriculum „verzahnten“ Themen. Diese Projekte dienen der Bündelung und Vertiefung von stattfindenden Lernprozessen in der Berufspraxis und sollen die Entwicklung von fachlichen, persönlichen und psychosozialen Kompetenzen fördern. In jedes Projekt fließen die Aspekte Kommunikation, Gesundheitsförderung, Empathie/Partner sein, Kreativität, Pflegeplanung/Pflegeorganisation, Kooperation und Leitbild ein. Die Bearbeitung dieser Projekte soll in den drei Schritten Vorbereitung, Durchführung und Auswertung stattfinden. Innerhalb der Vorbereitung sollen Auszubildende und Ausbilderin das jeweilige Projektthema vereinbaren und die Auszubildende die Durchführung in Form einer Pflegeplanung vorbereiten. Diese soll vor der Durchführung mit der Ausbilderin besprochen werden. Im Anschluss an die Durchführung soll ein Auswertungsgespräch geführt werden, in dem das Pflegehandeln reflektiert, vorhandene oder fehlende Kompetenzen besprochen, die Vorbereitung überprüft, der Transfer überlegt sowie weitere praktische Schritte geplant werden sollen (Grandjean et al 1998, 19). In einem so genannten „Anleiterhandbuch“ erhalten die Ausbilderinnen Hinweise zur Gestaltung von Vorbereitungs- und Auswertungsgesprächen. Konkrete, auf die Pflegehandlung bezogene Reflexionsfragen finden sich dabei nicht. Es werden mögliche Gesprächsthemen genannt bzw. bestimmte Übungen vorgestellt. Im „Schülerhandbuch“ wird den Auszubildenden die Arbeit mit den Projekten erläutert. Die schriftliche Ausarbeitung und Auswertung wird anhand eines Beispiels vorgestellt. Innerhalb der Auswertung sollen im Rahmen einer allgemeinen Reflexion Erfahrungen notiert und Abweichungen von der geplanten Durchführung in Bezug auf die Reaktionsweisen des gepflegten Menschen, die durchgeführten Pflegehandlungen und die Rahmenbedingungen dokumentiert werden. Auch hier werden keine konkreten Fragen formuliert. Alle Projekte sollen innerhalb von „praktischen Unterrichtseinheiten“ bzw. Anleitungen, also eher nicht in normalen Arbeitsprozessen stattfinden.

Ein weiteres publiziertes Curriculum für die theoretische und praktische, „dualisierte“ Ausbildung für Altenpflege und Gesundheits- und Krankenpflege

wurde in einem Modellprojekt des Ministeriums für Frauen, Arbeit, Gesundheit und Soziales im Saarland und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) erarbeitet. Erstreckte sich das Curriculum für die theoretische und praktische Ausbildung zunächst nur auf die Altenpflege, ist es mittlerweile auch für den Beruf der Gesundheits- und Krankenpflege weiterentwickelt worden (Becker 2006a+b). Zur Gestaltung der praktischen Ausbildung werden dort Ausbildungsrahmenpläne vorgelegt. Für die Altenpflege werden die zu erlernenden Qualifikationen in 16 „Teilen des Ausbildungsberufsbildes“ niedergelegt, welche die praktische Ausbildung inhaltlich und zeitlich strukturieren. Für die Gesundheits- und Krankenpflege erfolgt dies in 15 „Teilen des Ausbildungsberufsbildes“. Im Rahmen besonderer „Erläuterungen zum Rahmenlehrplan“ werden zu den Teilen des Ausbildungsberufsbildes sogenannte Berufsbildpositionen formuliert, welche diese jeweils inhaltlich konkretisieren und kommentieren. Damit stellt dieses Curriculum eine umfassende inhaltliche Struktur für die praktische Ausbildung zur Verfügung. Die didaktisch-methodische Ausgestaltung der praktischen Ausbildung und die Auswahl der zur Anwendung kommenden Hilfsmittel werden ausdrücklich in die „berufspädagogische Kompetenz des Ausbildungspersonals und die Organisationsfähigkeit der Ausbildungsstätte gelegt“ (Becker 2006b, 14, 42, www.bibb.de/redaktion/altenpflege_saarland/projekt/projekt_news01.htm, letztmalig eingesehen am 22.01.09). Darüber hinaus ist ein Leitfaden für die praktische Ausbildung erarbeitet worden, der den Ausbilderinnen Hinweise gibt zur Planung, Vorbereitung und Durchführung der praktischen Ausbildung, und der Aussagen enthält zu den Grundlagen der Ausbildung und den Qualifikationsanforderungen an die Ausbilderinnen (www.bibb.de/redaktion/altenpflege_saarland/checkpraxis/checkpraxis_start.htm, letztmalig eingesehen am 22.01.09). Zur Gestaltung der betrieblichen Ausbildung sollen so genannte Ausbildungsaufgaben eingesetzt werden, die „lernförderliche“ Arbeitshandlungen aufgreifen, bei deren Durchführung „Gestaltungsspielräume“ bestehen, die zum Lernen genutzt werden können. Jede Ausbildungsaufgabe soll alle vier Kompetenzebenen (Fach-, Sozial-, Methoden- und Lernkompetenz) einbeziehen und kann unterschiedliche Aspekte pflegerischer Arbeit in den Blick

nehmen. Ausbildungsaufgaben können darauf abzielen, eine allgemeine „Orientierung und Überblick“ herzustellen und sich mit „allgemeinen Aufgaben, Regeln und Standards“ beschäftigen, oder auch „Zusammenhänge und Wechselwirkungen“ thematisieren. Die Aufgaben können schließlich auch „Details und Funktionen“ pflegerischer Arbeit behandeln oder zur Auseinandersetzung mit der „Fachsystematik anregen (http://www.bibb.de/redaktion/altenpflege_saarland/praes/abaufg/abaufg_01.htm, letztmalig eingesehen am 22.01.09, Howe 2001).

Für die strukturelle und methodische Ausgestaltung der praktischen Ausbildung in den Pflegeeinrichtungen geben vielfältige Publikationen zur „Praxisanleitung“ Hinweise (exemplarisch Mensdorf 1999, Sieger/Brinker-Meyendriesch 2004, Quernheim 2004, Bohrer 2005). So werden in den meisten Publikationen die einzelnen Schritte einer praktischen Anleitung detailliert beschrieben und erläutert, und es werden Überlegungen zur Kooperation zwischen Praxis und Schule, zur Ausbildungsplanung und -beratung, zur Beurteilung oder zur Gestaltung der praktischen Prüfungen dargestellt. Meist werden auch die gesetzlichen und institutionellen Rahmenbedingungen der betrieblichen Pflegeausbildung thematisiert. Eine konkrete Auflistung der in der praktischen Ausbildung zu bearbeitenden Themen verbunden mit konkreten, über die Anleitung hinaus gehenden Methoden wie z. B. die Fallbesprechung, die klinische Visite, ein Praxisprojekt oder die Verwendung von Praxisaufgaben (Süß 1996) lassen sich meist jedoch nicht finden. Die Dokumentation der praktischen Ausbildung erfolgt zumeist in sogenannten Ausbildungsnachweisheften (exemplarisch Ruschmeyer/Schiller 2000) oder auch Tätigkeitsnachweisen der Schulen. Dort werden alle zu erlernenden Fertigkeiten in den verschiedenen pflegerischen Arbeitsbereichen aufgelistet und zum Teil den einzelnen Ausbildungsjahren zugeordnet. Ausbilderinnen bestätigen in diesen Nachweisheften per Unterschrift, dass die Auszubildenden diese Fertigkeiten selbständig korrekt ausgeführt haben und dies entsprechend auch in Zukunft tun können. Zu erwerbende Kompetenzen, individuelle

Lernziele der Auszubildenden oder der Verlauf des Bildungsprozesses insgesamt werden in den Nachweisheften nicht thematisiert oder dokumentiert.

Innerhalb der Pflegebildungslandschaft existiert mittlerweile eine Vielzahl von Projekten, die sich die Weiterentwicklung und Verbesserung der Pflegeausbildung zum Ziel gesetzt haben (Überblick: www.tip-netzwerk.de, www.pflegeausbildung.de). Die meisten Projekte fokussieren sowohl die inhaltliche wie die methodische Ebene von Ausbildung, indem sie einerseits Curricula für die Ausbildung erarbeiten und erproben, andererseits aber auch Konzepte entwickeln, wie an den verschiedenen Lernorten Kompetenzen gefördert werden können, Fachwissen vermittelt und die Verbindung der Lernorte verbessert werden kann. Allen Projekten gemeinsam ist das Ziel, die Prozess- und Ergebnisqualität der Pflegeausbildung durch Systematisierung und Strukturierung zu verbessern. Aber auch in vielen Pflegeschulen ohne ausdrückliche Projekte existieren Initiativen zur Gestaltung der praktischen Ausbildung, die jedoch nicht publiziert und daher schwer zu erfassen sind.

Ausgehend von der Annahme, dass in Modellprojekten zur Pflegeausbildung aufgrund der lerntheoretischen Fundierung die praktische Ausbildung differenzierter in den Blick genommen wird, seien im nachfolgenden Überblick (Tabelle 1) beispielhaft die Aktivitäten der Modellprojekte der Kerngruppe des Transfernetzwerkes innovative Pflegeausbildung (TiP) zum Theorie-Praxistransfer dargestellt (www.t-i-p.uni-bremen.de, eingesehen am 04.09.06).

Tabelle 1: Modellprojekte der Kerngruppe des Transfernetzwerkes innovative Pflegeausbildung

Modellprojekte	Gestaltung der praktischen Ausbildung
Bremen: „Integrierte Pflegeausbildung in Bremen“	<ul style="list-style-type: none"> - Lern- und Arbeitsaufgaben - Beurteilungsbögen - Praxisanleiterinnen in der Schule und Lehrerinnen in der Praxis
Flensburg: „Integrierende Ausbildung in der Pflege“	<ul style="list-style-type: none"> - Praxisaufträge - Beurteilungsbögen, die an Theorie-Curriculum angepasst sind - Schulungen in den Einrichtungen

Hamburg: „Generalisierte Pflegeausbildung mit Schwerpunkten“	<ul style="list-style-type: none"> - parallele Umsetzung der lernfeldorientierten Module in Theorie und Praxis - begleitende Aufgaben, Wochenbericht, supervidierende Arbeit, Fallbesprechungen an Studientagen - Coaching der Praxisanleiterinnen durch Kontaktlehrerinnen
Berlin – Wannsee-Schule: „Generalistische Pflegeausbildung“	<ul style="list-style-type: none"> - Lerninseln in der Praxis - praxisbegleitende Studienaufgaben - Beurteilungsbögen - Pflegepädagoginnen am Lernort Praxis - regelmäßige Arbeitsreffen von Praxisanleiterinnen und Lehrerinnen
Berlin – Evangelische Fachhochschule: „Bachelor of Nursing“	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsaufgaben - Beurteilungsbögen - Tätigkeitskataloge - Lehrerinnen in der Praxis und Praxisanleiterinnen an der Hochschule - Gemeinsame Konzipierung von Arbeitsaufgaben oder Fallbeispielen durch Lehrerinnen und Praxisanleiterinnen - regelmäßiger Austausch
Marburg: „Entwicklung und Erprobung eines neuen Konzeptes zur integrativen Ausbildung für Pflegefachberufe mit gleichzeitiger Vorbereitung auf die Fachhochschulreife“	<ul style="list-style-type: none"> - Lernaufgaben an einem Praxistag während der Theorieblöcke - begleitete Praxistage - Transferaufgaben - Praxisprojekte - Ausbildungskonferenzen mit Praxisanleiterinnen
Fulda – Hochschule Fulda: „BSc Pflege“	<ul style="list-style-type: none"> - Lernzielkataloge - OSCE-Prüfung (objective structured clinical examination)
Heidelberg: „Curriculum für eine generalistische Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege“	<ul style="list-style-type: none"> - Praxisaufträge in Zusammenhang mit den Theoriemodulen - Kleingruppenunterricht in der Praxis
Stuttgart: „Integrative Pflegeausbildung: Das Stuttgarter Modell [©] “	<ul style="list-style-type: none"> - Praxiskonferenzen - Lernwerkstätten (Lerninseln) - Praxisaufträge - Ausbildungsmanual - Zwischen- und Abschlussgespräche mit Teilnahme der Lehrerin - Fallbesprechungen
München: „Schulversuch: Generalistische Ausbildung in der Pflege mit integrierter allgemeiner Fachhochschulreife“	<ul style="list-style-type: none"> - Lernaufgaben, die theoretische Inhalte in der Praxis aufarbeiten - Praxishandbuch - Reflexion der Praxiseinsätze in der Theorie - Lernbüro - enge Kooperation zwischen Lehrerinnen und Praxisanleiterinnen

Bis auf den Studiengang BSc Pflege an der Hochschule Fulda geben alle Modellprojekte an, den Auszubildenden bestimmte Arbeitsaufträge zu geben, um die Lernprozesse in der Praxis geplant zu gestalten. Die Bezeichnung dieser Aufträge variiert von „Lern- und Arbeitsaufgaben“ über „Lernaufgaben“, „Studienaufgaben“ und „Praxisaufträge“ bis hin zu „begleitenden Aufgaben“. Soweit die Aufgaben gesichtet werden konnten, wird bei näherer Betrachtung deutlich, dass diese überwiegend als Arbeitsaufträge aus der Schule heraus konzipiert sind. Die Arbeitsaufträge werden für bestimmte Praxisphasen konzipiert und greifen Themen des vorangegangenen Theorieblocks auf. Dieser Arbeitsperspektive folgend zielen sie auf eine Übertragung bzw. Umsetzung oder auch den Transfer theoretischen Wissens in die/der Praxis ab. Gegenstand der Arbeitsaufträge sind häufig die Beobachtung oder Erkundung der Pflegepraxis. Dabei sollen die Auszubildenden überprüfen, inwieweit sie theoretische Inhalte in der Praxis wieder finden. Weiterhin kann das Ausprobieren von theoretisch Gelerntem in der Praxis Gegenstand der Aufgabe sein. Die Arbeitsaufträge der verschiedenen Modellprojekte sind nur zum Teil mit der konkreten Durchführung von realen Pflegehandlungen verbunden. Alle Arbeitsaufträge fordern am Ende von den Lernenden eine meist mehrseitige schriftliche Ausarbeitung oder einen Bericht, die/der in der Schule/Hochschule vorzulegen ist, teilweise benotet wird und meist im folgenden Theorieblock aufgegriffen werden soll. Wenn in den Arbeitsaufträgen Reflexionsfragen oder -themen vorgegeben werden, beziehen sich diese eher auf fachliche oder allgemeine Gesichtspunkte, nicht aber auf konkrete Aspekte der angewendeten Handlungsstrategien. In der Regel sollen die Fragen schriftlich beantwortet werden. Die dabei angesprochenen Reflexionsebenen variieren. In keinem der vorliegenden Arbeitsaufträge werden die Vorerfahrungen der Auszubildenden, an die deren Pflegehandeln anknüpft, explizit thematisiert. Die Arbeitsaufträge erscheinen als ein Instrument der (hoch)schulischen Ausbildung, das in der Pflegepraxis bearbeitet wird und damit die betriebliche Ausbildung aus der Schule heraus gestaltet. Zu pflegende Menschen und Ausbilderinnen sind in die Bearbeitung nur soweit involviert, wie dieses unbedingt erforderlich ist (Görres et al. 2005, www.t-i-p.uni-bremen.de, eingesehen am 04.09.06).

Seit der Novellierung des Krankenpflegegesetzes und dem Inkrafttreten des bundeseinheitlichen Altenpflegegesetzes vollziehen sich auf Länderebene vielfältige Aktivitäten zu einer weitergehenden Gestaltung der Pflegeausbildung durch Ausbildungsrahmenrichtlinien (Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe 2004). Einer der ersten Rahmenlehrpläne war die verpflichtende Richtlinie für die Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege sowie Gesundheits- und Kinderkrankenpflege in Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2003), die orientiert am Curriculum von Oelke/Menke (2002) verfasst wurde. In dieser Ausbildungsrichtlinie sind erstmalig explizit Lernaufgaben zur Gestaltung der praktischen Ausbildung verankert (ebenda 17). Dies konnte gelingen, weil die federführende Referentin des Ministeriums Mitglied im Fachbeirat des Modellprojektes war, in dem das dieser Untersuchung zugrunde liegende Lernaufgabenkonzept entwickelt worden ist.

Entsprechend groß waren das Interesse und die Nachfrage nordrheinwestfälischer Pflegeschulen nach den im Projekt entwickelten Lernaufgaben. Durch die Richtlinie mussten die Schulen beginnen, Lernaufgaben zu erarbeiten, diese nachzuweisen und sie in der praktischen Ausbildung in den Pflegeeinrichtungen einsetzen zu lassen. Als ein Ergebnis solcher Bemühungen ist die kürzlich publizierte Zusammenstellung von an den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen bzw. der curricularen Gliederung der Ausbildungsrichtlinie orientierten *Lernaufgaben für die lernfeldorientierte Ausbildung in den Pflegeberufen* zu sehen (Balzer/Mischkowitz 2007). Die darin vorgelegten 36 Lernaufgaben zu verschiedenen Lernbereichen sind alle gleichartig aufgebaut. Alle Aufgaben enthalten neben der Zuordnung zu den Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen einen Kommentar, eine Zielsetzung, eine Beschreibung der zu fördernden Kompetenzen, die Benennung der Pflegesituation und eine konkrete Aufgabenstellung mit Vorüberlegung, praktischer Durchführung sowie Auswertung und Reflexion. Im Rahmen der Vorüberlegung werden empathische, selbsterfahrungsorientierte oder sachbezogene Aspekte zum Teil in schriftlicher Form erörtert. Im Rahmen der

praktischen Durchführung wird eine Pflegehandlung geplant und durchgeführt. Die Auswertung und Reflexion erfolgt anhand von für fast alle Aufgaben identischen Fragen. Diese beziehen sich auf das Erleben der Lernenden bei der Durchführung, das Hineinversetzen in den Patienten, das Ausmaß der Umsetzung der geplanten Handlung, die Patientenbedürfnisse, mögliche Probleme, das Reflektieren der eigenen Vorgehensweise und die Absicht für zukünftiges Handeln. Die *Lernaufgaben für die lernfeldorientierte Ausbildung in den Pflegeberufen* weisen von der Struktur her Ähnlichkeiten mit den in der vorliegenden Arbeit zur Anwendung gekommenen Lernaufgaben auf. Besonders die Aspekte des Kommentars, der Vorüberlegung und der Absichtsbildung lassen vermuten, dass Balzer/Mischkowitz Anregungen aus den Vorarbeiten des Autors (Beispielaufgaben im Internetauftritt des Projekts unter www.integrierte-pflegeausbildung.de, Publikationen in Fachzeitschriften, Vorträge) gezogen haben. Leider wird dies – sollte es so sein – weder in den wenigen theoretischen Vorüberlegungen kenntlich gemacht, noch wird eine einzige Publikation zum Modellprojekt bzw. dem Lernaufgabenkonzept des Projekts im Literaturverzeichnis ausgewiesen.

3.2.2 Internationale Konzepte zur Gestaltung der betrieblichen Pflegeausbildung

Auch wenn sich international die Ausbildungsstrukturen durch einen stärkeren Schwerpunkt in der hochschulische (Aus)Bildung anders darstellen als in Deutschland, liegen vielfältige englischsprachige Veröffentlichungen zur Gestaltung der Ausbildung in der Pflegepraxis (Clinical Teaching) vor (Pollard et al. 2007). Durch die Betonung der theoretischen, hochschulischen Bildung, sind die Lernenden kaum in normale Arbeitsprozesse involviert. Sie bereiten sich in der Hochschule auf gezieltes Lernen in der Praxis vor. Nach einer theoretischen Auseinandersetzung erfolgt die Vorbereitung praktischen Handelns im Nursing- oder Skillslab. Daran kann sich dann eine geplante Erprobung in der Pflegepraxis anschließen. Das Lernen im Arbeitsprozess erlangt aber auch international größere Aufmerksamkeit in seiner Bedeutung für den Erwerb von Handlungskompetenz (Clarke/Copeland 2003, Mallik/McGowan 2007). Hierbei kommt den klinischen Lehrerinnen eine große Bedeutung als Modelle klinischer

Expertise einerseits und als Unterstützerinnen und Begleiterinnen andererseits zu (White/Ewan 1994, 1ff). Meist wird das klinische Lernen von den Hochschullehrerinnen begleitet. Lehrende und Lernende sind dabei quasi Gäste im klinischen Setting. Diese Organisationsform wird auch als traditionelles Modell klinischer Ausbildung bezeichnet (Gaberson/Oermann 1999, 40ff). Ausbildung im Rahmen einer beruflichen Handlungsrealität für die Lernenden erscheint aufgrund der Ausbildungsorganisation damit eher schwierig und findet wahrscheinlich zu großen Teilen erst nach dem Studienabschluss im Sinne eines Training-on-the-job statt. Clinical Teaching scheint dabei eher instruktionale Züge zu tragen (Clinical Teaching Sessions), obgleich es dem Anspruch der Situietheit folgt. Es soll den Lernenden ermöglichen, theoretisch erworbenes Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen in praktisches Handeln zu übersetzen und anzuwenden. Die Begleitung von erfahrenen Pflegekräften gilt dabei als essentiell (Perry/Patterson 2005, Jowett/McMullan 2007). Um praktische Ausbildung zu systematisieren wird beispielsweise ein sogenannter *klinischer Lernzyklus* entworfen. Dieser Lernzyklus geht aus von einer theoretischen Vorbereitung an die sich eine Anwendung und ein Ausprobieren der gelernten Prinzipien und Konzepte im Labor bzw. Demoraum, also einem simulierten Setting anschließt. Darauf folgt dann nach einer Einweisung und Vorbesprechung die Erprobung der Konzepte in der Wirklichkeit der klinischen Praxis, die mit einer Nachbesprechung endet. Als letzter Schritt im Lernzyklus kann dann eine Follow-up Evaluation stattfinden, bei der alle beteiligten Auszubildenden und Lehrenden zusammenkommen, Feedback geben und einen Zusammenhang zwischen klinischer Erfahrung und Unterrichtseinheit herstellen (White/Ewan 1994, 17). Auch die spezielle Arbeit mit Pflegeplanungen wird als eine Form der Gestaltung der praktischen Ausbildung diskutiert (Hicks-Moore 2005).

Die Existenz von Vor- und Nachbesprechungen kann als Ausdruck dafür gewertet werden, dass der reflexiven Vorbereitung und Analyse der praktischen Erfahrung eine wichtige Bedeutung beigemessen wird. Durch Reflexion kann eine Neubewertung der Erfahrung erreicht werden, die sich in einer

Verhaltensänderung hin zu einer stärker geeigneten Handlungsweise niederschlagen kann. Die Vorbereitungsphase zielt darauf ab, die durchzuführende Handlung auf den speziellen Menschen, mit dem sie stattfinden soll, zu fokussieren und vorzubereiten. Darüber hinaus soll der Lernende auf die bevorstehende Erfahrung und den Lernprozess eingestimmt werden. In der Phase der klinischen Praxis führen die Lernenden die geplante Handlung durch. Die Ausbilderinnen stehen für Beratung, Unterstützung und Beobachtung – meist für mehrere Lernende gleichzeitig – zur Verfügung. Aufgaben der Begleitung und Unterstützung können auch an andere Mitglieder des Pflorgeteams (Mentoren) delegiert werden. Die Art und Weise der Lernbegleitung kann variieren. In der Nachbesprechung sollen die praktischen Erfahrungen reflektiert und ausgewertet werden. Darin ist nicht nur der Abschluss eines Lernprozesses zu sehen, sondern gleichzeitig der Auftakt eines neuen. Neben der Reflexion der unmittelbaren Umsetzung im Sinne einer Anwendungserfahrung soll auch das Erleben der Lernenden besprochen werden (White/Ewan 1994, 86ff, Häggman-Laitila et al. 2007).

Alles in allem trägt das Konzept des Klinischen Lernzyklus der Bedeutung des praktischen Handelns als unmittelbare Erfahrung und des Reflektierens für das Lernen Rechnung. Als methodisches Element in der konkreten Durchführung wird die Arbeit mit Praktikerinnen benannt. Hier gilt es, die Arbeit der Lernenden mit erfahrenen Praktikerinnen (Preceptorship) von der Arbeit mit pädagogisch qualifizierten Ausbilderinnen (Mentorship) voneinander zu unterscheiden. Während Mentoren gezielt Lernprozesse planen, unterstützen und evaluieren, begleiten Praktikerinnen (Preceptors) die Lernenden bei der Einarbeitung in die Pflegepraxis, machen mit Strategien, Normen und Werten der Berufsgruppe vertraut und sind somit stark im Bereich der beruflichen Sozialisation aktiv (Jowers 1989, Ellis/Clayton 1989, Billay/Myrick 2007). Die Aufgaben der Mentorin sind dabei vielschichtig. Neben der Organisation und Gestaltung von Lernprozessen begleitet sie die Lernenden in deren beruflicher Entwicklung und besitzt die Rolle einer Beraterin, Beschützerin und Unterstützerin. Sie trifft die Lernende quasi auf einer Metaebene und begleitet sie durch den Prozess der

betrieblichen Ausbildung. Praktikerinnen haben die Funktion der Unterweisung oder Instruktion im direkten alltäglichen Pflegehandeln der Lernenden. Sie fokussieren die konkrete Performanz und fungieren als Modell für das berufliche Handeln der Berufsgruppe (Morton-Cooper/Palmer 1993, 56ff, Fulton et al. 2007, Jowett/McMullan 2007).

Innerhalb der betrieblichen Ausbildung können verschiedene Methoden zur Anwendung kommen. Die Auswahl der Methoden sollte sich dabei vorrangig an den individuellen Bedingungen der einzelnen Lernenden ausrichten. Darüber hinaus sind die allgemeine Zielsetzung des Lernprozesses, die Übereinstimmung mit der Gesamtphilosophie des Curriculums, die Fähig- und Fertigkeiten der Ausbilderinnen sowie eine Passung mit den angestrebten Kompetenzen zu beachten. Als Lehrmethoden der klinischen Ausbildung können beispielsweise das Lernen durch Erfahrung, das Lernen durch Problemlösen, der klinische Unterricht, das Lernen durch Beobachtung, das mediengestützte Lernen, das selbstbestimmte Lernen und die geplante Anleitung voneinander unterschieden werden. Dem im Rahmen dieser Arbeit fokussierten *Lernen im direkten beruflichen Handeln* kommt hier das Lernen durch Erfahrung (Experiential) sowie das Lernen durch Beobachtung (Observation) am nächsten. Unter Berücksichtigung eines konstruktivistischen Lernverständnisses und damit der großen Bedeutung des Erlebens und Interpretierens für das Lernen, erscheint das gestaltete Lernen durch Erfahrung für die praktische Ausbildung von besonderer Bedeutung zu sein. Lernen durch Erfahrung in der Bewältigung sogenannter klinischer Aufgaben – Pflegehandlungen, die zu Ausbildungszwecken durchgeführt werden sollen – zeichnet sich durch das unmittelbare Erleben in der Wirklichkeit und das Eingebundensein in reale Interaktionen aus. Lernsituation und spätere Handlungssituation sind identisch. In der Bewältigung realer Anforderungen werden unterschiedlichste Kompetenzen vom Problemlösen und Entscheidungen treffen über das kritische Denken bis hin zur moralischen Urteilsfähigkeit gefördert. Bei der Auswahl der Pflegehandlungen sollten verschiedene Aspekte wie Lernziele, spezielle Anforderungen der Lernenden,

die Bedarfe der zu pflegenden Menschen und die Möglichkeiten zur Ausgestaltung des aktuellen Lernprozesses berücksichtigt werden. Die Aufgabenstellung sollte dabei ausdifferenziert werden, weil praktische Ausbildung nicht einfach gleichzusetzen ist mit *einen Menschen ganzheitlich pflegen*. Entsprechend können die Ausbilderinnen nicht mehr nur *einen zu pflegenden Menschen aussuchen*, vielmehr gilt es ein komplexes Lehr-Lern-Arrangement gemeinsam mit der Auszubildenden auszugestalten. Im Rahmen des Lernens durch Erfahrung können auch schriftliche Aufgaben (Clinical Assignments) zur Anwendung kommen. Diese dienen meist der Reflektion klinischer Aufgaben oder Problemstellungen und werden in Aufsatzform beantwortet. Weiterhin fördern sie die schriftliche Ausdrucksfähigkeit der Lernenden und trainieren die Fähigkeit, z. B. Pflegeplanungen zu erstellen oder Pflegedokumentationen zu verfassen. Klinische und schriftliche Aufgaben sind nicht zwangsläufig miteinander verbunden oder aufeinander bezogen (Reilly/Oermann 1992, 161ff, Gaberson/Oermann 1999, 93ff, ebenda 186ff).

Auch wenn einerseits die große Bedeutung des Erfahrungslernens für die Entwicklung von Handlungskompetenz gesehen wird, und andererseits ausdifferenzierte Lernarrangements mit praktischen und schriftlichen Aufgaben propagiert werden, sind umfassende, systematisch entwickelte Lernaufgabenkonzepte im englischsprachigen Raum nach Lage der Dinge bislang nicht publiziert. Trotz der Zugrundelegung phänomenologischer und konstruktivistischer Erklärungsansätze für das Lernen wird in den vorliegenden Veröffentlichungen nicht auf die Vorerfahrungen der Lernenden und bereits vorhandene Handlungsstrategien Bezug genommen.

3.2.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Pflege(aus)bildung in Deutschland – wie in anderen Ländern auch – ihren Schwerpunkt mehr in der theoretischen Ausbildung hat. Auf der methodisch-didaktischen Ebene zeigt sich, dass der hohen Relevanz des Lernortes Praxis für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz bislang zu wenig Rechnung getragen wird. Die

Ausbildung in der Praxis erfolgt eher unsystematisch und bleibt häufig auf das Einüben von Fertigkeiten beschränkt. Die Kompetenzentwicklung wird noch zu wenig in den Blick genommen. Um eine Qualitätsverbesserung des pflegerischen Handelns zu erreichen, wäre in der Ausbildung eine geplante Anwendung und Reflexion von Wissen im Arbeitsprozess sicherzustellen. Damit würde sich die Rolle der Ausbilderinnen vom bloßen Modell beruflichen Könnens weiterentwickeln zur Lernbegleiterin und Pflegeexpertin. Darüber hinaus wären Instrumente zur Gestaltung der betrieblichen Ausbildung zur Anwendung zu bringen, welche das Lernen der Auszubildenden an eigene Vorerfahrungen ankoppeln, die Reflexion des Handelns auf unterschiedlichen Ebenen initiieren und fördern und so den Prozess der Kompetenzentwicklung nachhaltig unterstützen.

3.3 Bewertung von Forschungsstand und Konzeptentwicklung

Die Recherchen zu nationalen und internationalen Konzepten zur Gestaltung der praktischen Berufsausbildung in Betrieben zeigen eine heterogene Situation auf. In Deutschland lassen sich im Bereich der gewerblichen Berufsausbildung im Dualen System verschiedene Initiativen identifizieren, in denen im Rahmen von Modellprojekten in Betrieben z. B. Arbeits- und Lernaufgabenkonzepte entwickelt worden sind, mit dem Ziel die betriebliche Ausbildung zu systematisieren und deren Lernpotenziale zu nutzen. Für die Pflegeausbildung liegen ebenfalls diesbezügliche Ansätze vor, wenn auch in weniger entwickelter Form. Bei der Betrachtung internationaler Konzepte wird deutlich, dass Ausbildung in den Betrieben methodisch eher aus den Bildungseinrichtungen heraus gestaltet wird und das Anwenden von Gelerntem in der Begleitung von Lehrenden vollzogen wird. Mitarbeiter der Betriebe haben eher prozessbegleitende und sozialisatorische Aufgaben.

Bei allen dargestellten Konzepten fällt auf, dass sie einerseits vorhandene Handlungsstrategien der Auszubildenden nicht bewusst machen und analysieren, andererseits die Reflexion über das eigene Handeln zwar intendieren aber nicht systematisch gestalten und gezielt herbeiführen. Gerade

aber für einen interaktionsintensiven Beruf wäre dies zur Förderung hermeneutischer Kompetenzen besonders wichtig. Schließlich variiert der Grad, inwieweit pädagogisch-didaktische Interventionen an reale berufliche Handlungen gekoppelt sind, erheblich. Insgesamt zeigt sich, dass einige wenige Konzepte zur Gestaltung der betrieblichen Ausbildung existieren, die sich jedoch hinsichtlich ihrer methodischen und inhaltlichen Ausgestaltung kaum als fundiert darstellen. Entsprechend erscheint es wichtig, Instrumente zu entwickeln, die dem aktuellen berufspädagogischen und lerntheoretischen Diskurs zum Lernen in realen Arbeitsbezügen Rechnung tragen.

4 Lerntheoretische Fundierung: Lernen in der beruflichen Praxis

Die praktische Ausbildung in den Betrieben ist durch die Verortung des Lernens direkt in der beruflichen Realität charakterisiert. Es findet eingebunden in Arbeitstätigkeiten und im Kontakt mit erfahrenen Berufsangehörigen statt, die als Modelle beruflichen Handelns fungieren. Das Ausführen beruflicher Handlungen geht dabei immer mit gedanklichen, kognitiven, Prozessen einher und steht in Verbindung mit individuellen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Deutungen der Lernenden. Lernprozesse in der beruflichen Praxis bringen Fachwissen in beruflichen Handlungen zur Anwendung, bauen auf Vorerfahrungen der Lernenden auf, integrieren diese in den Handlungsprozess und erfordern reflexive Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen. Lernen in der beruflichen Praxis kann damit als arbeitsintegriertes Lernen bezeichnet werden, das sich durch eine hohe Nachhaltigkeit auszeichnet. Arbeitsintegriertes Lernen ist gekennzeichnet durch Authentizität, Situiertheit, multiple Kontexte und Perspektiven sowie den sozialen Kontext der Berufsangehörigen (Sonntag et al 2000). Es findet statt in realen Arbeitsprozessen, die Lerninhalte ergeben sich aus den Arbeitsaufträgen, die aus echten Geschäftsprozessen resultieren. Arbeitsintegriertes Lernen ermöglicht die Entwicklung fachlicher, methodischer und sozialer Kompetenzen in gleichem Maße. Es ist integriert in den Prozess der beruflichen Sozialisation. Beim Lernen werden die Auszubildenden von freigestellten und/oder nebenberuflichen Ausbilderinnen begleitet. Zur Anwendung kommende Lernmethoden sind neben dem Lernen am Modell des Experten (Modeling) vor allem das langsame Reduzieren von Hilfestellung (Scaffolding) und die Lernberatung (Coaching). Unterstützt werden diese Lernformen durch den bewussten Einsatz von Sprache (Artikulation) zur inneren Klärung und Externalisierung der Gedanken, die Reflexion des Handelns sowie das entdeckende Lernen (ebenda 7-13).

Ziel einer Berufsausbildung ist die Erlangung beruflicher Handlungskompetenz (KMK 2000). Jede Berufsausbildung strebt an, die Absolventen zu einer sach- und fachgerechten, durchdachten und in gesellschaftlicher Verantwortung

vollzogenen Bearbeitung beruflicher Problemstellungen zu befähigen. Durch die Bewertung der gefundenen Lösungen kann die eigene Handlungsfähigkeit weiterentwickelt werden (Bader/Müller 2002). Berufliche Handlungskompetenz von Pflegepersonen zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, in komplexen und einzigartigen Pflegesituationen situationsangemessen zu handeln (Darmann 2004) und beispielsweise aus bestehenden Pflegekonzepten wie einem Expertenstandard nur die Aspekte auszuwählen, die für den gepflegten Menschen zutreffen. Kompetenzen repräsentieren Handlungsdispositionen und damit ein Repertoire an Handlungsmöglichkeiten bzw. Optionen, Handlungen auszugestalten und damit eine für den Einzelfall angemessene Handlungsstrategie zu generieren (Erpenbeck/v.Rosenstiel 2007). Handlungskompetenz wird in der Performanz sichtbar, wenn die Anforderungen in beruflichen Situationen angemessen bewältigt werden können. Anforderungen können dabei im weitesten Sinne als Aufgaben oder Problemstellungen verstanden werden, die es zu lösen gilt. Zur gelingenden Problemlösung sind sowohl praktische Fertigkeiten als auch sozial-kommunikative, fachliche, personale und methodische Kompetenzen erforderlich.

Lernen in der beruflichen Wirklichkeit stellt sich als besonders nachhaltig dar und zeichnet sich insgesamt dadurch aus, dass es mit konkreten Arbeitshandlungen verbunden ist, die erlebt und kognitiv ausgewertet werden, dass es im Kontakt mit Angehörigen der Berufsgruppe stattfindet, und dass es über die unmittelbare Erfahrbarkeit erprobter Strategien eine hohe Relevanz und subjektive Bedeutung für die Lernenden besitzt. Lerntheoretisch zu erörternde Aspekte des Lernens in Arbeitsprozessen sind folglich die Wichtigkeit des aktiven Handelns für das Lernen, der Stellenwert kognitiver und reflexiver Prozesse sowie die Bedeutung innerer und äußerer Kontexte des lernenden Individuums für die Ausgestaltung und den Verlauf von Lernprozessen.

Bei der Sichtung lerntheoretischer Konstrukte hinsichtlich ihres Erklärungsgehaltes für das Lernen in Arbeitsprozessen stellt sich eine weitreichende Passung unterschiedlicher Modelle dar. Die übergeordnete Zielsetzung beruflicher Bildungsprozesse ist Handlungskompetenz, die sich in der Performanz beruflichen Handelns im Sinne beobachtbaren Verhaltens ausdrückt. So zielt Lernen also einerseits im behavioristischen Sinne auf eine beobachtbare Verhaltensänderung ab, ist andererseits aber gleichzeitig Ausdruck des Lernprozesses selbst, in dem sich die Lernenden ihre Umwelt zu Eigen machen. In der Art und Weise dieser Rezeption von Wirklichkeit liegt nun ein entscheidendes Moment für das Ausmaß möglicher Lernerfolge. Wird das äußere Erleben bewertet bzw. interpretiert, erfolgt eine selektive Auswertung. Dabei werden individuelle Kriterien angewendet, anhand derer z. B. der Erfolg einer bestimmten Handlung in Bezug auf ein individuelles Ziel und/oder die allgemeine Attraktivität eingeschätzt werden. Kognitivistische Lerntheorien betrachten eben diesen Aspekt der reflexiven Bewertung und damit des Lernens durch Verstehen ganz besonders. Und auch hier greifen wiederum Prozesse der individuellen Selektion an. Welche Aspekte wahrgenommen werden und welche Kriterien zur Analyse und Bewertung herangezogen werden ist abhängig von der jeweiligen Situation und dem Erfahrungshorizont des Individuums (Perkins 1991). Entsprechend wenden sich konstruktivistische Lerntheorien besonders der Frage zu, wie Lernprozesse durch die individuelle Konstruktion von Wirklichkeit und Sinnzusammenhängen beeinflusst werden. Es wird untersucht, welche Einflüsse die Kontexte (Erfahrungen, Umgebungen), in denen Lernen stattfindet auf die Lernergebnisse haben. In alle Lerntheorien spielen die Faktoren Handeln, Reflektieren und Kontextualisieren eine wichtige Rolle. Sie werden im Folgenden tiefer gehend betrachtet.

4.1 Die Bedeutung des Handelns für das Lernen

Handeln oder Tätig sein sind für den Menschen charakteristische Eigenschaften. Denken und Handeln sind unmittelbar miteinander verknüpft. Im Handeln werden Elemente miteinander in Beziehung gesetzt. Aus dieser sensorischen Aktivität resultieren kognitive Prozesse, die wiederum auf das

Handeln zurück wirken. Im Handeln werden also einerseits Wahrnehmungen gesammelt, die gedanklich verarbeitet werden, andererseits manifestieren sich darin gleichzeitig Denkprozesse, die an der Realität überprüft, validiert werden. Denkstrukturen entwickeln sich demnach aus verinnerlichten Handlungsstrukturen (Aebli 1980, 9ff.).

Mit dem Tätigsein begibt sich das Individuum in die Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und macht sich diese zu Eigen. Im Tätigsein erkundet der Mensch seine Umgebung, nimmt diese wahr und bildet sich eine individuelle Repräsentation der Wirklichkeit. Die äußere Bewegung in der Tätigkeit zieht dabei eine innere Bewegung nach sich, die als Bewusstsein die psychische Widerspiegelung der Welt konstituiert. Im Tätigsein transformieren sich gleichermaßen die äußere Wirklichkeit in eine innere Repräsentation sowie die innere Repräsentation in außen wahrnehmbare Handlungen des Individuums. Die sinnlich-praktische Tätigkeit ist dabei als Grundlage jeder menschlichen Tätigkeit anzusehen. Die äußere Tätigkeit des Menschen ist der Zugang zu seinen inneren Repräsentationen und ermöglicht ihre Öffnung für eine eventuelle Veränderung oder Weiterentwicklung. Sie ist Voraussetzung für jede innere Tätigkeit und damit für alle Prozesse des Lernens. Lernen kann in diesem Verständnis nicht allein durch Einwirkungen von außen erfolgen, sondern nur durch eine auf einen Gegenstand gerichtete äußere Tätigkeit des Individuums selbst. Folglich müssten alle Aktivitäten, die das Lernen von Individuen fördern sollen, darauf gerichtet sein, die äußere Tätigkeit und damit den sinnlich-praktischen, explorativen Umgang des Menschen mit dem Lerngegenstand zu fördern oder zu initiieren. Die äußeren Tätigkeiten eines Menschen manifestieren sich in Handlungen und werden so nach außen sichtbar. Alle Handlungen verfolgen ein bestimmtes Ziel. Dieses Ziel ist die wichtigste Komponente der äußeren Tätigkeit und verleiht ihr ihren eigentlichen Gegenstand bzw. Inhalt. Ohne Gegenstand oder Inhalt finden entsprechend keine äußeren Tätigkeiten und damit Lernprozesse statt. Die Verbindung zwischen äußeren und inneren Tätigkeiten des Menschen bilden die Prozesse der Interiorisation. Durch Verallgemeinerung, Versprachlichung und Verkürzung

wird die äußere Wirklichkeit transformiert in geistige Prozesse. Dadurch entstehen Möglichkeiten der Verarbeitung und Weiterentwicklung, die über die der äußeren Tätigkeit hinausgehen. Eingang in diesen Prozess finden nur Inhalte, die bewusst und Gegenstand einer äußeren Tätigkeit sind (Leontjew 1982,16-20, 74ff).

Wenn also nur die Inhalte, die Gegenstand des Bewusstseins sind, gelernt werden können, und im Bewusstsein nur die Inhalte stehen, die Gegenstand einer Tätigkeit sind, wäre für das geplante Lernen in der Berufsausbildung von großer Bedeutung, auf welche Aspekte sich Aufmerksamkeit und äußere Tätigkeiten der Auszubildenden besonders richten und wie diese Aufmerksamkeit beeinflusst werden kann. Alle Inhalte, die Gegenstand von äußeren Tätigkeiten und damit mit Handlungen verknüpft sind, können gut gelernt werden. Praktische Handlungsprozesse erfordern eine nachhaltige Aufmerksamkeit. Dadurch kann die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass Inhalte dieser Handlungen verinnerlicht werden und damit Eingang in die inneren Repräsentationen des Individuums finden. Praktische Handlungen, die mit motorischen Prozessen verbunden sind, erscheinen dabei als besonders geeignet, weil die unmittelbaren Handlungsvollzüge die Aufmerksamkeit stärker binden als intellektuelle, geistige Handlungen.

4.2 Reflektieren als in Beziehung setzen von Handeln und Denken

Handeln ist eine Aktivität des Menschen, die ihm sowohl Wahrnehmung als auch Gestaltung ermöglicht. Im Handeln schafft sich der Mensch eine Anschauung seines Umfeldes, eine Vorstellung der Realität, die ihm die Grundlage bietet, weiterverarbeitende gedankliche Prozesse durchzuführen. Die Strukturen der Handlung formen dabei die Strukturen des Denkens. Durch Mechanismen der Umformung oder Abstraktion können sich differenziertere und elaborierte Denkstrukturen entwickeln, die eine umfassende Analyse und Rekombination der gemachten Wahrnehmungen erlauben. In diesem Prozess hat die Sprache eine wichtige Bedeutung. Kognitive Prozesse verstärken vorhandene Denkstrukturen oder bilden neue heraus, worin der wesentliche

Moment des Lernens liegt. Kognitive Prozesse erfordern Aufmerksamkeit und die Bewusstheit und Zielgerichtetheit des Handelns und sind in der Regel verbunden mit der Bewältigung von Anforderungen bzw. dem Lösen von Problemen. Kognitive Prozesse auf einem höheren Niveau, einer Metaebene über dem Handeln, können als Reflexion bezeichnet werden. Charakteristisch für das Reflektieren ist der Ersatz des praktischen Tuns durch einen kognitiven Vorgang, der das Handeln in der Vorstellung vollzieht, der verschiedene Handlungsoptionen sprachlich beschreibt oder mit Darstellungen oder Abstraktion arbeitet (Aebli 1980, 9 ff.).

Die Reflexion des eigenen Handelns kann auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Einerseits wird während des konkreten Handelns nachgedacht, indem fortlaufend der tatsächliche mit dem geplanten Handlungsverlauf abgeglichen und die Ergebnisse bewertet werden. Werden diese als unzureichend erachtet, kann das eigene Handeln verändert werden. Andererseits wird von der Tendenz her retrospektiv über das Handeln nach Abschluss des Prozesses nachgedacht im Sinne einer Ergebnisevaluation. Es wird geprüft, ob die – möglicherweise auch angepasste – Handlungsstrategie erfolgreich war. Schließlich werden die Reflexion *in* der Handlung und die Reflexion *nach* der Handlung auf einer dritten Ebene, der Reflexion in Bezug auf *bevorstehende* Handlungen, zusammengeführt. Dabei werden die bereits gemachten Erfahrungen für die Planung einer erneuten bzw. neuen Handlung genutzt. Mögliche Probleme können so antizipiert werden (Saban et al. 1994). Die Reflexion des eigenen Handelns bezieht sich dabei sowohl auf die konkrete Handlung, als auch auf die eigene Person als handelndem Subjekt und dessen Performanz. Wird die Handlung im Rahmen eines bewussten Lernprozesses durchgeführt, kann darüber hinaus reflektiert werden, inwieweit das Lernen erfolgreich war und welche weiteren Lernschritte möglicherweise nun unternommen werden sollten. Diese reflexiven und metakognitiven Prozesse sind komplexe und anspruchsvolle gedankliche Analysen des eigenen Handelns, die von qualifizierten Ausbilderinnen systematisch initiiert, moderiert und begleitet werden sollten, um ein nachhaltiges Lernen zu fördern.

Lernen als intrinsischer Prozess verläuft jedoch zu großen Teilen auch unbewusst, weil dem Menschen nicht alle Teilschritte und Zwischenziele einer Handlung präsent sind. So kann zwar die Handlung des Abwaschens an sich bewusst sein, die einzelnen Teilaspekte von Wassertemperatur, Spülmittelmenge, Schwammseite, der Reihenfolge des Geschirrs, der Verschmutzungsart oder der Wassermenge werden jedoch nicht explizit erfasst. Innerhalb von solchen Handlungen, bei denen Zwischenziele und Schritte unbewusst bleiben, ist unklar, was genau in welcher Bedeutung gelernt wird. Entsprechend groß kann die Gefahr sein, dass fachlich nicht korrekte Vorgehensweisen zur Erreichung des Handlungsziels angewendet werden. Entscheidend für eine erfolgreiche Ausbildung sind deshalb eine systematische Herbeiführung der Reflexion und Begründung von Handeln und Lernen in all ihren Zwischenschritten. Nur so können die lernförderlichen Potenziale von Arbeitshandlungen genutzt werden. Die Sprache hat innerhalb der Reflexion als Ausdrucksform geistiger Repräsentationen eine entscheidende Funktion. Durch die Versprachlichung der gedanklichen Vorgänge findet eine Abstraktion und Klärung des Erfahrenen statt, sodass den Auszubildenden deutlicher wird, mit welchen Beweggründen sie gehandelt haben und welche Schlussfolgerungen sie daraus ziehen (Schonhardt/Wilke-Schnauer 1998). Wichtige Aufgabe der Ausbilderinnen ist hierbei, Reflexionsprozesse durch entsprechende Fragen anzuregen und zu vertiefen (Nicholl/Tracey 2007).

Für ein erfolgreiches Lernen im Arbeitsprozess, das im Ergebnis zu situativer, einzelfallbezogener Handlungsfähigkeit führt, erscheint es unverzichtbar, reflexive Prozesse in der praktischen Ausbildung systematisch zu verankern, die das eigene Handeln mit seinen Begründungsfaktoren bewusst machen (Müller 2007). Die Reflexion beruflichen Handelns zielt darauf ab, eine Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen und eigenem Handeln herbei zu führen, eigene Sichtweisen gegebenenfalls auch zu verändern (Stahl 2004) und neue Denkstrukturen zu etablieren. Die weitergehende Reflexion des Lernens auf einer abstrakteren Ebene in sogenannten metakognitiven Prozessen kann

das eigene Lernen transparent und damit steuerbar machen (Wildt 1996, Geldermann et al. 2001).

4.3 Die Bedeutung von Kontexten für das Lernergebnis

Lernen ist – abgesehen von Reiz-Reaktionsketten – kein standardisierbarer Prozess. Die Wahrnehmung des Menschen als Grundlage allen Lernens beginnt im Mutterleib und begleitet das gesamte Leben. Sind die Wahrnehmungsfunktionen am Beginn des Lebens bei allen Menschen wahrscheinlich noch recht ähnlich, differenzieren sie sich sehr schnell entlang der individuell gemachten Erfahrungen aus. Wahrnehmung entwickelt sich also schnell zu einem individuellen Rezipieren der Umwelt, das von unterschiedlichsten emotionalen und kognitiven Faktoren beeinflusst wird. Wahrnehmung spiegelt nie eine objektive Realität wider. Vielmehr werden äußere Eindrücke in der Konstruktion einer subjektiven Wirklichkeit verarbeitet. Wahrnehmen und Lernen sind Prozesse, die in hohem Maße von den inneren und äußeren Kontexten des Individuums abhängen. Einerseits baut Wahrnehmen und Lernen auf den individuellen Vorerfahrungen und mentalen Repräsentationen der Wirklichkeit auf. Hiervon hängt ab, worauf der Mensch seine Aufmerksamkeit richtet und wie er bestimmte Eindrücke bewertet und verarbeitet. Zum anderen finden Wahrnehmen und Lernen immer in bestimmten Situationen, äußeren Kontexten, statt, welche die Art und Weise des Umgangs mit Erlebnissen beeinflussen. So bestimmt der äußere Rahmen, die Situiertheit, der Handlung sehr stark über ihre Relevanz und damit darüber, wie sie wahrgenommen wird. Davon hängt wiederum ab, in welchem Maße z. B. Beobachtungslernen stattfindet. Darüber hinaus entscheidet die Form der Analyse bzw. der Interpretation von Wahrnehmungen, welche Bedeutung sie für das Individuum erhalten (Siebert 2005).

Der Mensch speichert vom Beginn seines Lebens an Erfahrungen, die er in bestimmten Situationen oder Zusammenhängen macht, gemeinsam mit den dazugehörigen Handlungen im Gehirn als Prototypen bzw. allgemeine Handlungsstrategien ab. Wiederholen sich diese Situationen und Handlungen

so werden sie immer stärker vernetzt und verdichtet, bis dieser Handlungs-Erfahrungs-Komplex als subjektive Theorie in das Unbewusste überwechselt und bestimmte Handlungen quasi automatisch in bestimmten Kontexten ausgelöst werden. In neurobiologischer Perspektive bedeutet dies, dass Nervenzellen, die gleichzeitig aktiv sind, ihre Vernetzung ausbauen, intensivieren und ihre Reaktionszeit verkürzen (Singer 2006). Sollen stabile Verbindungen zwischen verschiedenen Repräsentationen im Gehirn hergestellt werden, erscheint eine gleichzeitige Aktivierung erforderlich.

Neues Wissen bzw. neue Informationen, die Eingang in das Handeln eines Menschen finden sollen, müssen von ihm in seine mentalen Modelle integriert werden. Prozesse des kognitiven Wachstums (Gerstenmaier/Mandl 1995) bauen also immer auf dazu passenden Vorerfahrungen auf. Lernende bringen in die Ausbildung unterschiedlichste biografische Erfahrungen mit, die als mentale Modelle oder innere Repräsentationen gefasst sind. Diese bilden zusammen mit den in Verbindung stehenden subjektiven Theorien den Ausgangspunkt für das Handeln der Auszubildenden auch im beruflichen Kontext. Sollen diese prototypischen Situationen und Handlungsmuster durch neues Wissen und neue Erfahrungen für berufliches Handeln ergänzt oder verändert werden, müssen die subjektiven Theorien zunächst bewusst gemacht werden, um für eine Bearbeitung zugänglich zu sein. Daran anschließend können die subjektiven Theorien durch neues Wissen oder neue Erfahrungen verändert werden. Das Entwickeln neuer Lösungen wird möglich. Schließlich gilt es, die veränderte Strategie durch Wiederholungen zu verdichten, damit sie in Folgesituationen handlungsleitend werden kann. Dazu kann der Einsatz von Methoden, die das Umlernen gezielt fördern und unterstützen wie z. B. Sandwich-Lernen sinnvoll sein (Wahl 1991, 187ff., Wahl 2001). Werden beim Lernen die subjektiven Theorien nicht bewusst gemacht und so für die Verbindung mit neuem Wissen vorbereitet bzw. aktiviert, können konkurrierende Wissensbestände bzw. Handlungsstrategien entstehen, die unabhängig von den vorhandenen mentalen Modellen, also isoliert abgelegt werden. In entsprechenden Handlungssituationen sind dann weiterhin die alten, bereits

bewährten Strategien handlungsleitend und nicht das neue Wissen (Schwarz-Govaers 2005a).

Neben der Einbindung in innere Anschauungen ist das Lernen in der Berufspraxis immer auch in einen sozialen Kontext eingebettet, situiert, und an reale Situationen gebunden. Lernen in Arbeitsprozessen findet in der erlebten Lebensrealität der Auszubildenden statt und ist eng verbunden mit ihrer Biografie. Unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Sozialisation stellt es sich als ein Prozess der schrittweisen Mitwirkung und Teilhabe an stattfindenden Handlungsprozessen der Berufsgruppe dar und besitzt damit eine hohe soziale und sozialisatorische Relevanz für die Auszubildenden (Burger/Seidenspinner 1979, 56ff.). In der praktischen Ausbildung werden parallel sachkundige Fähigkeiten und eine berufliche Identität im Sinne der Zugehörigkeit zu der Berufsgruppe entwickelt. Das Lernen erfolgt dabei individuell und situationsabhängig verschieden. Gefühle und Gedanken der handelnden Subjekte weisen den Wahrnehmungen Bedeutungen zu und geben ihnen so individuelle Eindeutigkeit und Struktur. Die Bedeutung einer Situation wird unter den beteiligten Akteuren aufbauend auf den jeweiligen Vorerfahrungen sozial ausgehandelt und mit diesen verbunden. Das Lernen durch Teilhabe beruht einerseits darauf, in einen Kontext eingebunden zu sein, ihn mitzuerleben, andererseits verknüpft dieses Lernen individuelle mentale Modelle und Vorerfahrungen mit den neuen Lerninhalten (Lave 1991, Holoch 2002a).

Kennzeichnend für das Erlernen beruflicher Fähig- und Fertigkeiten in der Berufswirklichkeit ist weiterhin die Zusammenarbeit mit ausgebildeten Kolleginnen. Auszubildende können dabei beobachten, wie diese handeln. Die Ausführung von Handlungen durch Berufsangehörige ist häufig Richtschnur und Orientierung für das eigene Lernen. Die Berufsexpertinnen verfügen über erfolgreiche Handlungsstrategien zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen und kennen die Regeln des praktischen Handelns. Bereits die Rolle als Berufsangehörige macht sie zu einem Modell für die Auszubildenden, zu einem Beispiel und Vorbild für gelingendes berufliches Handeln soweit

alltägliche Anforderungen bewältigt werden. Das Lernen von Expertinnen bzw. vom Vorbild erfolgt dabei im Verständnis des Lernens durch Beobachtung. Denken, Fühlen und Verhalten eines Menschen können sich durch Beobachtungen anderer Akteure genauso entwickeln bzw. ausgestalten, als würde die Situation selbst erlebt. Die meisten Verhaltensweisen werden durch die Beobachtung und Nachahmung von Modellen erworben. Die Beobachtungen werden als geistige Information gespeichert und bilden eine Art Handlungsrichtlinie für das eigene Agieren. Das beobachtete Verhalten wird in Form einer symbolischen Repräsentation festgehalten, die entweder als eine bildhafte Vorstellung, als sprachliche Beschreibung oder als Kombination aus beidem niedergelegt werden kann. Das beobachtende Lernen vollzieht sich dabei in vier Phasen. In der ersten Phase, den Aufmerksamkeitsprozessen, geht es zunächst darum, wann von einem Menschen welches Verhalten beobachtet wird, aus welchem Grund oder Anlass es Gegenstand seiner Aufmerksamkeit wird. Ob ein Mensch auf eine Verhaltensweise aufmerksam wird, hängt von Faktoren ab, die individuell verschieden sind. So werden die individuelle Relevanz der Verhaltensweise, die emotionale Betroffenheit oder der zu erwartende Nutzen darüber mitbestimmen, ob eine Verhaltensweise Gegenstand der Aufmerksamkeit und damit zu einem modellierten Ereignis wird. Beobachtet der Mensch eine Verhaltensweise, geht es in der zweiten Phase um das Behalten des Beobachteten. Hier spielen Prozesse der symbolischen Kodierung, der kognitiven Organisation sowie der symbolischen und motorischen Nachahmung eine wichtige Rolle. In der dritten Phase finden darauf aufbauend Prozesse der motorischen Reproduktion statt. Die symbolische Repräsentation wird in eine motorische Handlung überführt. Je nachdem ob dem Menschen alle Teilfertigkeiten bereits zur Verfügung stehen, werden mehr oder weniger Fehler dabei auftreten. Die Überwachung der Ausführung geschieht durch Selbst- und Fremdbeobachtung, notwendige Veränderungen können vorgenommen werden. Nach diesem ersten Nachvollzug einer Verhaltensweise entscheidet die vierte Phase der Motivation darüber, inwieweit die gelernte Handlung in das Verhaltensrepertoire übernommen wird. Dies hängt wesentlich von den erlebten Reaktionen bzw.

Bekräftigungen des Verhaltens ab. Erscheint die erlernte Verhaltensweise für den Menschen sinnvoll, erfolgreich und profitabel, wird er sie erneut ausführen und damit üben und festigen (Bandura 1979, 25ff).

In der Motivation, dem Antrieb bzw. der inneren Haltung, sich neues Wissen oder neue Kompetenzen anzueignen, liegt der entscheidende Moment nachhaltigen Lernens. Bei Menschen, die bestimmte Kompetenzen besonders ausgeprägt besitzen und damit als Expertinnen, Koryphäen oder Könnerninnen anzusehen sind, liegt der entscheidende Unterschied zu Menschen mit durchschnittlichem Kompetenzniveau eben genau in der Ausprägung der Motivation zum Lernen (Ericsson et al. 1993). Das Lernen in authentischen Situationen der Berufsrealität hat eine motivierende und damit lernanregende Wirkung, weil das eigene Handeln gewichtiger Bestandteil des Arbeitsprozesses ist und ihm dadurch eine große Bedeutung zukommt. Lerninhalte erhalten eine hohe Relevanz, weil sie direkt mit der Bewältigung beruflicher Handlungsanforderungen verbunden sind. Das Agieren in der Berufswirklichkeit lässt unmittelbar deutlich werden, welche Handlungsanforderungen in der Praxis bestehen und nach welchen Regeln damit umgegangen wird. Die Ziele beruflichen Lernens bleiben also nicht abstrakt, sondern sind vielmehr in der Bewältigung realer Anforderungen unmittelbar greifbar. Entsprechend hoch ist der Anreiz für die Lernenden, neue Fähig- und Fertigkeiten zu erwerben.

Den Gedanken des Lernens am Modell greift auch der Ansatz des Cognitive Apprenticeship auf (Collins et al. 1989). Im Vordergrund steht hier stärker der verbale Austausch über handlungsleitende Aspekte von Expertinnen, nicht so sehr die Beobachtung von (motorischen) Handlungen. Bei der „kognitiven Ausbildung“ sprechen die Expertinnen während der Bearbeitung realer Problemsituationen über ihre kognitiven Vorgänge und verwendeten Strategien, beschreiben diese, und machen sie so für die Lernenden sichtbar. Im Anschluss daran lösen die Lernenden das gleiche bzw. ein vergleichbares Problem und verbalisieren dabei ebenfalls ihre kognitiven Vorgänge und

angewendeten Vorgehensweisen. Abschließend erfolgt eine gemeinsame Reflexion und Bewertung der Vorgehensweisen hinsichtlich einer gelungenen beruflichen Problemlösung. Die Expertinnen begleiten die Lernenden im Handlungsprozess und reduzieren ihre Unterstützung immer weiter, bis diese die Problembearbeitung selbständig durchführen können. In der Verbindung oder auch Relationierung von Erklärungs- und Handlungswissen und damit der Begründung des Handelns sowohl aus fachwissenschaftlicher Perspektive als auch durch situative Angemessenheit liegt dabei eine wichtige Aufgabe der Ausbilderinnen in der praktischen Ausbildung (Dewe 1992). Während so genannten geplanten Anleitungen in der Pflegeausbildung, bei denen die Ausbilderinnen den Auszubildenden bestimmte Handlungen gezielt vormachen und sie beim Nachmachen begleiten, oder auch bei der Vier-Stufen-Methode (Informieren – Vormachen – Nachmachen – Üben) können Aspekte des Beobachtungslernens und der kognitiven Ausbildung kombiniert werden. Beide Formen des Lernens – kognitive Ausbildung und Lernen am Modell – hängen in ihrem Erfolg bzw. ihrer Qualität davon ab, inwieweit sich das Wissen und Können der Berufsexpertinnen, also das Erklärungs- und Handlungswissen, auf dem Stand des aktuellen wissenschaftlichen Wissens und des *State of the Art* befindet. Sind Modelle oder Handlungsbegründungen veraltet, oder können die Expertinnen ihre Handlungsstrategien nicht hinreichend verbalisieren, weil ihnen diese nicht in ausreichendem Maße bewusst sind, wird solches Lernen nur wenig erfolgreich, sinnvoll und vor allem verantwortbar sein.

Lernen im beruflichen Handeln kontextualisiert sich in mehrfacher Hinsicht. Zum einen können berufliche Verhaltensweisen und für den Beruf charakteristische Handlungsstrategien unmittelbar erlebt und beobachtet werden. Die Wahrnehmung konstituiert sich dabei aufbauend auf individuellen biografischen Vorerfahrungen und mentalen Repräsentationen, also dem eigenen Lebenskontext. Zum anderen können die neuen Fähig- und Fertigkeiten in ihrer Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit in realen Anwendungs- und Handlungsbezügen unter Begleitung von Expertinnen erprobt, reflektiert und bewertet werden. Schließlich kann darauf aufbauend eine Aktualisierung bzw.

Neubildung subjektiver Theorien stattfinden, die dann die Grundlage für zukünftiges berufliches Handeln darstellen können.

Zum Lernen in der beruflichen Praxis der Pflegeberufe liegen bislang kaum empirische Untersuchungen vor. Die einzige umfassende, phänomenologisch angelegte Untersuchung mit dem Titel *Pflege lernen* nimmt sowohl das schulische als auch das praktische Lernen in den Blick (Fichtmüller/Walter 2007). Demnach wird Pflege vorwiegend durch die Ausführung von Einzelhandlungen erlernt. Für das Ausmaß der Lernhaltigkeit einer Pflegehandlung ist dabei entscheidend, welche Bedeutung der Handlung durch die Auszubildende beigemessen wird. Je mehr sich die Handlungen auf ein Organsystem beziehen oder eine Nähe zur Medizin aufweisen, desto relevanter sind sie für das Lernen der Auszubildenden. Vor dem Hintergrund eines angestrebten Kompetenzerwerbs, der sich durch situative Entscheidungsfähigkeit und die Auswahl angemessener, zielführender Interventionen auszeichnet, ist bemerkenswert, dass die Intentionen pflegerischer Handlungen kaum lernrelevant werden (ebenda 356ff).

Andererseits ist ausschlaggebend, inwieweit bei der Vorbereitung oder Durchführung einer Handlung eine sogenannte Handlungsproblematik auftritt. Handlungsproblematiken sind Situationen, in denen Schwierigkeiten oder Unsicherheiten auftreten. Wie auf eine Handlungsproblematik reagiert wird, hängt davon ab, wie sie von der Auszubildenden wahrgenommen und bewertet wird. Die Art und Weise wie die Realität wahrgenommen und bewertet wird, kommt in dem Begriff des Gegenstandsaufschlusses zum Ausdruck. Dieser hängt ab vom sogenannten individuellen Erwartungshorizont der Auszubildenden, der als Schnittmenge vorhandenen Wissens und gemachter Erfahrungen jede Form ihres Handelns und Lernens konstitutiv beeinflusst. Wenn der Erwartungshorizont nicht ausreichend für professionelles pflegerisches Handeln ist oder diesem sogar entgegensteht, müsste er erweitert oder neu erschlossen werden. Hier wäre ein aktives Eingreifen der Ausbilderinnen erforderlich.

Je nach Ausgestaltung von Erwartungshorizont und Gegenstandsaufschluss kann mit einer Handlungsproblematik verschieden umgegangen werden. Erfasst der individuelle Gegenstandsaufschluss die auftretende Handlungsproblematik nicht oder nicht ausreichend, kann sie entweder nicht wahrgenommen werden, sie kann unzureichend bearbeitet oder gar ignoriert werden. Unter für das Lernen günstigsten Bedingungen führt das Auftreten einer Handlungsproblematik zur Aktivierung von Lernstrategien und damit zur Erweiterung des Handlungsrepertoires. Wird die Handlungsproblematik nicht wahrgenommen oder aufgrund fehlender Lernstrategien vermieden bzw. übergangen, wird nicht neu gelernt. Wenn Auszubildende eine Handlungsanforderung ignorieren und „exkludierend weiterhandeln“, wird ihr Gegenstandsaufschluss „eingefroren“ und eine Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz bleibt aus. Im bewussten Reflektieren der Handlungssituation liegt die Chance, einen „eingefrorenen“ Gegenstandsaufschluss „aufzutauen“ und weiterzuentwickeln (ebenda 665ff).

Die Forschungsarbeit von Fichtmüller/Walter zeigt insgesamt auf, dass Lernen in der beruflichen Praxis zu großen Teilen beiläufig und unsystematisch erfolgt. Je größer die Bedeutung von empirisch-systematischem Wissen für die einzelne Auszubildende ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass berufliches Handeln und die damit verbundenen Handlungsproblematiken mit einer Aktivierung von Lernstrategien einhergehen. Kommunikative und interaktive Aspekte pflegerischen Handelns werden dabei jedoch Gegenstand bewusster Lernprozesse. Diesbezüglich auftretende Handlungsproblematiken werden meist mit mitgebrachten Umgangserfahrungen oder von als Modellen fungierenden Berufsangehörigen abgeschauten Strategien bearbeitet. Widersprechen die beobachteten Strategien der Modelle professionellen Standards reagieren die Lernenden eher mit „exkludierendem Weiterhandeln“. Auch tritt das bewusste Lernen umso mehr in den Hintergrund, je stärker sich die Auszubildenden als Arbeitskräfte erleben (ebenda 659ff).

Die Forschungsergebnisse machen deutlich, dass eine systematische Ausbildungsgestaltung, die metakognitive und reflexive Prozesse betont, erforderlich ist, um eine Weiterentwicklung von Erwartungshorizont und Gegenstandsaufschluss zu ermöglichen. Von besonderer Bedeutung dabei scheint sowohl zu sein, dass Auszubildende bei der Bearbeitung von Handlungsproblematiken und damit beim Lernen begleitet werden, als auch das Vorerfahrungen und individuelle Handlungsstrategien bewusst reflektiert werden.

4.4 Zusammenfassung

Die praktische Ausbildung bietet die Chance, Wissen im Handeln zu generieren, es ebenso anzuwenden sowie es stabil mit der Handlungssituation zu verknüpfen (Rauner 2004). Die Lernenden haben die Möglichkeit, das zur Bewältigung der Handlungsanforderungen erforderliche Wissen und Können direkt zu aktivieren und für die Durchführung und Begründung ihres Handelns einzusetzen. Denkstrukturen und Handlungsstrukturen können unmittelbar miteinander verknüpft werden. Wenn theoretisches Wissen in realen Bezügen angewendet wird, kann es nachhaltig und gemeinsam mit der dazugehörigen Handlung im Gehirn verankert und vernetzt werden, sodass es in vergleichbaren Situationen umgehend verfügbar ist und handlungsleitend wird (Gerstenmaier/Mandl 1995). Dazu ist es jedoch erforderlich, diesen Prozess bewusst zu machen, zu artikulieren und zu reflektieren (Holoch 2005a).

Lernen in der beruflichen Praxis erweist sich unter den dargelegten Gesichtspunkten als der ideale Weg zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz. Lerngegenstände erhalten für die Auszubildenden eine hohe Bedeutsamkeit, weil sie in der Handlungsrealität der Berufspraxis verortet sind und ihre Relevanz für die Bewältigung beruflicher Handlungsanforderungen unmittelbar ersichtlich wird. Weiterhin gewährleistet das Lernen mit Berufsangehörigen in ihrer Rolle als Expertinnen, dass Kompetenzentwicklung durch die Weitergabe von Handlungswissen gefördert werden kann. Gleichzeitig stehen sie als Modelle für gelingendes berufliches Problemlösen

zur Verfügung. Schließlich bietet das Lernen in der Berufspraxis die Möglichkeit der direkten Evaluation der eigenen Lernprozesse. Die Tauglichkeit der gelernten Problemlösungsstrategien wird unmittelbar im Handlungsvollzug sichtbar. Veränderungs- und damit weiterer Lernbedarf kann sofort ermittelt werden. Voraussetzung aller Lernprozesse ist jedoch die bewusste Auseinandersetzung mit den im Handlungsprozess wirkenden Faktoren.

Die vorrangige Aufgabe der Ausbilderinnen liegt innerhalb der praktischen Ausbildung in der Beratung und Begleitung der Auszubildenden in ihren Lernprozessen. Die bewusste Reflexion, also das konkrete Nachdenken über das eigene Handeln und Lernen ist der Schlüssel zur beruflichen Handlungskompetenz. Entsprechend stellt sich die gezielte Förderung reflexiver und metakognitiver Prozesse in der beruflichen Realität durch geeignete Instrumente als eine Notwendigkeit in der Ausbildung dar. Im Modellprojekt *Aktualisierung der Dienstleistungskompetenz in der Pflege durch die Erschließung und Gestaltung neuer Praxisfelder in der Erstausbildung* (Müller/Koeppe 2007) wurden dazu Lernaufgaben mit konkreten Leitfragen zur Reflexion von Vorerfahrungen und Handlungsstrategien in den durchgeführten Pflegehandlungen erarbeitet, deren Entwicklung im Weiteren kurz dargestellt wird.

5 Adaption und Weiterentwicklung eines Lernaufgabenkonzepts zur Optimierung der betrieblichen Pflegeausbildung

Die besonderen Potenziale der betrieblichen Ausbildung liegen in ihrer unmittelbaren Verortung in der Berufswirklichkeit. Lerninhalte können in realen Handlungen erlernt, vorhandenes Wissen kann angewendet werden. Für den Erwerb von Kompetenzen stellt sich die Reflexion über das eigene Handeln und seine Bedingungsfaktoren einerseits sowie über die eigene Person als handelndem Subjekt andererseits als förderlich dar. Zur Gestaltung der betrieblichen Ausbildung erscheint es deshalb sinnvoll, methodische Instrumente zu entwickeln, die den vorrangigen lernkonstitutiven Faktoren Rechnung tragen, indem sie Lernen in realen Kontexten verorten, deren Wahrnehmung und Konstruktion transparent machen, entsprechende Vorerfahrungen bewusst machen und aufgreifen, Wissen abfragen und Schlussfolgerungen für zukünftiges Handeln einfordern. Im Modellprojekt *Aktualisierung der Dienstleistungskompetenz in der Pflege durch die Erschließung und Gestaltung neuer Praxisfelder in der Erstausbildung* (Müller/Koeppe 2007) wurde vom Autor eine entsprechende Lernaufgabenstruktur entwickelt, die diese Anforderungen aufgreift und zu einem neuen Instrument vereint.

Die Weiterentwicklung bestehender Lernaufgabenkonzepte für die Pflegebildung setzte dabei an zwei großen Aspekten an. Zum einen musste die Andersartigkeit interaktionsintensiver personenbezogener Dienstleistungen im Vergleich zu gewerblichen Arbeitsprozessen berücksichtigt werden, die eine stärkere Fokussierung von Entscheidungsprozessen notwendig macht. Zum anderen war der Bedeutung von Vorerfahrungen für das berufliche Lernen und Handeln stärker Rechnung zu tragen.

5.1 Lernprozessgestaltung mit Lernaufgaben

Lernaufgaben als Gestalt eines umfassenden Arbeitsauftrages führen systematisch durch unterschiedliche Phasen einer beruflichen Handlung und stimulieren eine Reflexion aus unterschiedlichen Perspektiven. Der Begriff der Lernaufgabe integriert unterschiedliche Aspekte des beruflichen Handelns und Lernens und ist nicht eindeutig definiert. Je nachdem, ob der Schwerpunkt der Aufgabe im Arbeiten, im Lernen und in der Gestaltung des Lernens an einem bestimmten Lernort liegt, werden unterschiedliche Bezeichnungen verwendet, die von Lernaufgabe, Lern- und Arbeitsaufgabe über Lernerbeitsaufgabe bis hin zu arbeitsanaloge Lernaufgabe reichen (Thillosen 2005). Im beschriebenen Modellprojekt wurde der Begriff der Lernaufgabe verwendet.

Hauptcharakteristikum von Lernaufgaben ist, dass sie typische Arbeitssituationen bzw. Arbeitsaufträge aufgreifen und für das Lernen methodisch aufbereiten. Die Verbindung von Arbeiten und Lernen ist ausgerichtet auf einen umfassenden Bildungsprozess, der vor allem die Entwicklung von Kompetenzen fokussiert. Durch die Integration von (schulischem) Theoriewissen auf der einen Seite und (praktischem) Erfahrungswissen auf der anderen Seite soll reflexive Handlungsfähigkeit gefördert werden, welche die Lernenden dazu befähigt, zukünftige Arbeitsanforderungen bewältigen zu können (Dehnbostel 1994, Pahl 1998, Wilke-Schnauer et al. 1998, Pätzold/Lang 2001, Schöpf 2005). Die in der Lernaufgabe aufgegriffene Handlung sollte eine hohe Relevanz und einen ausreichenden Lerngehalt für den Beruf besitzen. Die Bearbeitung der Lernaufgabe sollte offen für das eigenständige, begründete Vorgehen der Auszubildenden sein. Neben der unmittelbaren Befähigung zur Bewältigung beruflicher Anforderungen zielen Lernaufgaben immer auch auf die Förderung der beruflichen Mündigkeit ab. Entsprechend sind Lernaufgaben dann besonders erfolgreich, wenn sie alternative Lösungen zulassen und die Lernenden zur Argumentation herausfordern. Bei der Auswahl lernhaltiger Arbeitshandlungen können entsprechend die Kriterien der Lehr- und Lernprozessbedeutung, der Vergangenheits-, Gegenwarts- und

Zukunftsbedeutung sowie der exemplarischen Bedeutsamkeit nach Klafki (1985) herangezogen werden. Die „didaktische Reichweite“ von Lernaufgaben ist dabei abhängig von der Motivation der Auszubildenden, die Lernaufgabe zu bearbeiten, vom Ausmaß der ermöglichten Selbständigkeit bei der Bearbeitung der Aufgabe, von den zur Verfügung stehenden Freiräumen bei der Bearbeitung, vom Grad der Vollständigkeit der Arbeitshandlung sowie von der Bereitschaft zur Entwicklung alternativer Lösungen (Pahl 1998, 27). Lernaufgaben sind dabei im Kontext des Lernortes Betrieb angesiedelt und zielen auf eine Verbindung von intentionalen und erfahrungsgeleiteten Lernprozessen ab. Sie sind damit ein Instrument zur Gestaltung des dezentralen Lernens im Prozess der Arbeit (Dehnbostel 1998).

In der betrieblichen Ausbildung der gewerblich-technischen Berufe ist geplantes Lernen an realen Arbeitsaufgaben seit längerem etabliert. Die traditionelle Beistelllehre, d.h. die gemeinsame Arbeit von Meister und Lehrling, wird durch spezielle Aufgabenstellungen zur Durchführung bestimmter Arbeits- bzw. Produktionsabläufe entweder in Lernwerkstätten bzw. Lernbüros oder in der Arbeitsrealität ergänzt. Durch Leittexte oder Lernaufgaben erhalten die Auszubildenden konkrete Arbeitsaufträge zur schrittweisen und vollständigen Bearbeitung einer gängigen beruflichen Handlungsanforderung. So gehören z. B. die Einrichtung einer Maschine zur Produktion eines bestimmten Gegenstandes in den technischen Berufen (Holz 1998), oder die Auftragsbearbeitung im kaufmännischen Bereich (Jagla 2001) zu möglichen Themen von Lernaufgaben. Lernaufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass sie reale Arbeitsaufgaben aufgreifen und diese über konkrete Arbeitsaufträge, Fragen und Handlungsschritte zum Lerngegenstand machen. Übergeordnete Zielsetzung der Lernaufgaben ist dabei die Förderung des Kompetenzerwerbs und nicht das Einüben von Fertigkeiten (Skilltraining). Das Ziel der Lernaufgabe liegt also in der Durchführung einer komplexen Handlung, welche dann die Ausführung bestimmter Fertigkeiten beinhalten kann. Das für die Durchführung der Arbeitshandlung erforderliche Wissen und die dafür notwendigen Kompetenzen ergeben sich aus den Anforderungen der Arbeitshandlung und

sind entsprechend zu überprüfen oder vor Ort zu erarbeiten. Themen von Lernaufgaben ergeben sich nicht aus der curricularen Gliederung des Lehrstoffs der schulischen bzw. theoretischen Ausbildung. Lernaufgaben werden ausgehend von realen Arbeitshandlungen gestaltet, die dann hinsichtlich des erforderlichen Wissen und Könnens analysiert werden (Witzgall 1997).

Lernaufgaben ermöglichen den Auszubildenden, innerhalb von Arbeitshandlungen lernend aktiv zu werden und eröffnen dafür notwendige Gestaltungsspielräume. Dafür sollten im Arbeitsprozess zeitliche Freiräume eingeplant werden. Lernaufgaben initiieren idealerweise selbst organisierte Lernprozesse in Richtung eines formulierten Ziels aus dem Bereich beruflicher Aufgaben. Die Lernenden entwickeln aufbauend auf dem bisher Gelernten Problemlösungsstrategien in Bezug auf die sich stellende Aufgabe. Besonders lernförderlich sind Aufgaben, die keine eindeutige Lösung im Sinne einer falschen oder richtigen Handlungsstrategie haben, sondern von den Lernenden eine diskursive Handlungsplanung und -begründung abfordern. Bei der Bearbeitung von Lernaufgaben sind Lernende gefordert, eigenen Lernbedarf festzustellen und ihren Lernprozess diesbezüglich im Rahmen metakognitiver Prozesse zu planen und zu steuern. Wichtig ist dabei immer auch, auf die Erfahrungen innerhalb der beruflichen Arbeit pädagogisch einzugehen. Entsprechend stellt sich die Begleitung der Auszubildenden bei der Bearbeitung einer Lernaufgabe durch pädagogische qualifizierte Ausbilderinnen als unverzichtbar dar. Als besonders lernförderlich gilt dabei das Stellen von heuristischen, erkenntnisbringenden Fragen durch die Ausbilderinnen (Krogoll 1998, Pahl 1998, Schemme 1998, Wilke-Schnauffer et al. 1998, Nicholl/Tracey 2007).

5.2 Lernaufgaben für die betriebliche Pflegeausbildung

Für die betriebliche Pflegeausbildung erscheint eine Weiterentwicklung vorhandener Lernaufgabenkonzepte erforderlich, um den Besonderheiten der personenbezogenen interaktionsintensiven Dienstleistung Pflege Rechnung zu tragen. Vorrangig geht es dabei um eine Systematisierung reflexiver Prozesse

zur gezielten Unterstützung strategischer Kompetenzentwicklung sowie um das Verbinden von Lernprozessen mit den individuellen Vorerfahrungen und subjektiven Theorien der Lernenden.

Gerade in der Arbeit mit zu pflegenden Menschen erscheinen hermeneutische, einzelfallbezogene Wahrnehmungs- und Deutungskompetenzen und damit die Ausgestaltung der Variabilität von Arbeitsprozessen besonders wichtig. Entsprechend dieser wenig formalisierten Arbeitsprozesse, erhalten handlungsstrategische Aspekte eine besondere Bedeutung. Bei deren Ausführung kommen Entscheidungskriterien zur Anwendung, die den Lernenden in der Ausbildung bewusst sein müssen, damit eine angemessene Handlungskompetenz entstehen kann. Dafür essentiell sind reflexive Prozesse, die eben diese Bewusstheit herbeiführen. Lernaufgaben für die Pflegeausbildung sollten folglich besonders die Reflexion in Bezug auf unterschiedliche Ebenen des Handelns herbeiführen.

Personenbezogene Dienstleistungen zeichnen sich weiterhin dadurch aus, dass sozial-kommunikative Kompetenzen nicht nur Mittlerfunktionen haben, welche die eigentliche Dienstleistung transportieren, sondern dass diese häufig vielmehr Kernelement der Leistung bzw. die eigentliche Dienstleistung darstellen. Gerade bei der beruflichen Anwendung sozial-kommunikativer Kompetenzen jedoch, besteht eine hohe Schnittmenge und Nähe zu im Laufe des Lebens – quasi nebenbei – erworbenen Fähig- und Fertigkeiten. Eine Untersuchung zeigt, dass in der Pflege gerade hier häufig Alltagsstrategien zur Anwendung kommen bzw. diese sogar von den Ausbilderinnen abgefordert werden (Fichtmüller/Walter 2007, 357, 665). Dieser Umstand macht deutlich, welche große Bedeutung Vorerfahrungen für die Ausbildung beruflicher Handlungsstrategien haben, weil sie die Grundlage oder auch das Fundament für berufliches Lernen darstellen. Vorerfahrungen und individuelle Deutungen als Basis für subjektive Theorien verdienen eine besondere Aufmerksamkeit und sollten den Lernenden bewusst gemacht werden, damit sie für professionelles berufliches Handeln weiterentwickelt und mit neu Gelerntem

verbunden werden können. Nur so kann neues Wissen und Können für zukünftige berufliche Situationen handlungsleitend werden (Wahl 2001).

5.2.1 Systematische Struktur der Lernaufgaben

Innerhalb der entwickelten lerntheoretisch fundierten Lernaufgabenstruktur werden entsprechend die vorhandenen Vorannahmen und Sichtweisen, welche seitens der Lernenden die Grundlage für die Durchführung einer Pflegehandlung und damit die Bearbeitung der Lernaufgabe bilden, sichtbar und bewusst gemacht. Nur so können für die Zusammenarbeit von Auszubildender und Ausbilderin gemeinsame Grundlagen geschaffen werden. Ein gegenseitiges Kennen lernen und Verstehen des jeweiligen Blicks auf das Phänomen wird möglich. Hierfür wird in den Lernaufgaben mit einem einleitenden Kommentar begonnen, in dem der Gegenstand der Aufgabe in einen pflegerischen Kontext gestellt wird und darauf aufbauend die Lernmöglichkeiten skizziert werden. Durch die Besprechung des Kommentars wird ein Gesprächsanlass geschaffen, der einen Austausch der jeweiligen individuellen Auffassungen ermöglicht. Das Herausarbeiten von Sichtweisen und Vorannahmen ist auch deshalb wichtig, um in Erfahrung zu bringen, welche Faktoren die wahrscheinlich zur Anwendung gelangende Handlungsstrategie konstituieren und inwieweit diese unter professionellen Gesichtspunkten angemessen und geeignet erscheint. Im Anschluss an die gemeinsame Zielvereinbarung kann die Durchführung der Pflegehandlung geplant werden. Im nächsten Schritt wird die eigentliche Pflegehandlung unter Anwendung von Wissen und Können durchgeführt. Schließlich sollten die dabei gemachten Erfahrungen im Rahmen der Reflexion gedanklich analysiert und bewertet sowie hinsichtlich der Schlussfolgerungen für zukünftiges Handeln ausgewertet werden (Müller 2005, Müller/Koeppe 2007). Im Modellprojekt *Aktualisierung der Dienstleistungskompetenz in der Pflege durch die Erschließung und Gestaltung neuer Praxisfelder in der Erstausbildung* wurden in Anwendung der folgenden systematischen Struktur insgesamt 166 Lernaufgaben erarbeitet (Müller 2007, Müller/Koeppe 2008).

5.2.1.1 Kommentar und Zielsetzung

Lernaktivitäten hängen maßgeblich davon ab, inwieweit eine gegebene Problemstellung für den lernenden Menschen relevant ist. Deshalb soll im Kommentar der Lernaufgabe dargestellt werden, in welchem beruflichen Kontext die innerhalb dieser Aufgabe durchzuführende Pflegehandlung steht, welche Bedeutung sie für den zu pflegenden Menschen hat und welche Aufgaben konkret auf die Pflegeperson im Rahmen der Pflegehandlung zukommen. Es erscheint sinnvoll, den Kommentar relativ breit zu beginnen und dann zuzuspitzen, um allen Lernenden einen Einstieg in das Thema der Lernaufgabe zu ermöglichen. Im Kommentar sollten darüber hinaus Wissensbezüge zu pflegerischen Konzepten, evidenzbasierten Leitlinien oder Prozessstandards hergestellt werden. Ziel des Kommentars sollte es sein, die Durchführung der Pflegehandlung und die Bewältigung der damit verbundenen Anforderungen zu einer individuellen Zielsetzung der Lernenden zu machen und dadurch geistige Aktivitäten hin zu einer Problemlösung auszulösen. Darüber hinaus soll während der Besprechung des Kommentars deutlich werden, wie die Lernende die durchzuführende Pflegehandlung und den Kontext einschätzt und welche Vorannahmen in diesen Prozess einfließen. So kann die Ausbilderin Wahrnehmungen und Deutungen der Lernenden verstehen, bestehende Handlungsstrategien hinsichtlich ihrer Tauglichkeit für berufliches Handeln überprüfen und gegebenenfalls einen vorbereitenden Zwischenschritt zur Vorbereitung der Durchführung der entsprechenden Pflegehandlung einfügen (Witzgall 1997).

Um die Bewusstheit des Lernens zu unterstützen und das Handeln von Auszubildender und Ausbilderin an einem gemeinsamen Ziel auszurichten, werden im zweiten Teil der Lernaufgaben Lernmöglichkeiten beschrieben, anhand derer individuelle Lernziele vereinbart werden sollen. Auf eine Operationalisierung dieser Lernmöglichkeiten bzw. Lehrziele wird weitestgehend verzichtet, um den Auszubildenden eine eigenständige Formulierung von Lernzielen für ihren Lernprozess zu ermöglichen und so der Individualität des Lernens gerecht zu werden. Gleichwohl erscheint es sinnvoll,

eine Auseinandersetzung der Lernenden mit den Zielsetzungen systematisch herbeizuführen, um eine Reflexion über den eigenen Lernprozess anzustoßen und dem Problemlösungsprozess eine Richtung geben zu können.

Bereits die Auseinandersetzung mit dem Kommentar und den Zielen der Aufgabe geschieht auf der Basis der biografischen Vorerfahrungen der Lernenden. Jede inhaltliche Aussage wird von den Lernenden mit dem eigenen Wissen und den eigenen Erfahrungen abgeglichen. Die Aussage wird auf Bekanntes überprüft und in Verbindung gebracht mit bereits Erlebtem. Dieser Prozess kann, wenn die getroffenen Aussagen mit der eigenen Biografie bzw. damit verbundenen subjektiven Sichtweisen kongruent sind, positiv zustimmend sein. Wenn das eigene Erleben davon abweicht, kann auch mit Widerspruch reagiert werden. Entsprechend wird die in der Bearbeitung der Lernaufgabe anstehende Durchführung der Pflegehandlung ebenfalls auf diesen Erfahrungen und den daraus gebildeten subjektiven Theorien aufbauen. Diese Vorerfahrungen bilden die Fundamente der eigenen Handlungsstrategien und müssen aktiviert, den Lernenden bewusst sein, damit sie für einen Lernprozess und eine mögliche Veränderung zugänglich sind. Diese Bewusstmachung ist Gegenstand der Annäherung.

5.2.1.2 Annäherung

Lernen in der beruflichen Ausbildung findet nicht auf einer Tabula rasa, einem unbeschriebenen Blatt Papier statt. Vielmehr bringen die Lernenden eine umfassende Lebenserfahrung mit, die das Ergebnis vielfältiger Problemlösungs- und Bildungsprozesse ist. Subjektive Theorien und vorhandene Handlungsstrategien bilden die Grundlage des beruflichen Lernens und fließen in alle Handlungen der Auszubildenden ein. Wenn sich in der Ausbildung neu zu lernende professionelle Strategien zur Bewältigung beruflicher Anforderungen oder Problemstellungen durchsetzen sollen, müssen diese an die vorhandenen subjektiven Theorien und individuellen Handlungsstrategien angekoppelt werden. Bleiben die vorhandenen Theorien und Strategien unberücksichtigt, kann es vorkommen, dass neues Wissen und Können im

Gehirn separat gespeichert und für zukünftige Handlungssituationen nicht handlungsleitend werden, weil die Auszubildenden weiterhin auf die biografisch erworbenen, bislang erfolgreichen und dadurch gefestigten Theorien und Strategien zurückgreifen (Schwarz-Govaers 2005b, Wahl 1991).

In der Annäherung werden die Lernenden gebeten eine Situation aus ihrem Leben zu erinnern, in der sie ein mit der Pflegehandlung vergleichbares Problem bearbeitet bzw. die gleiche Handlungsstrategie angewendet haben.

Bei dem Auffinden einer Situation, bei der eine der Pflegehandlung vergleichbare Handlungsstrategie zur Anwendung gekommen ist, der sogenannten persönlichen Referenzerfahrung der Lernenden, stehen deren persönliche Wahrnehmungen im Vordergrund. Wichtig ist, dass jede Lernende ihre persönliche Referenzerfahrung findet. Entsprechend gibt die Aufgabe nur eine allgemeine Beschreibung der Handlungsstrategie vor und hinterlegt diese mit Beispielen, die es den Lernenden erleichtern sollen, ihre jeweils persönliche Referenzerfahrung zu finden. Findet sich die Lernende in keinem der Beispiele wieder, ist es die Aufgabe der Ausbilderin, sie im Gespräch beim Aufspüren ihrer persönlichen Referenzerfahrung zu unterstützen. Nachdem eine Referenzerfahrung gefunden ist, wird diese von der Lernenden im Gespräch ausführlich beschrieben und anhand der aufgeführten Leitfragen reflektiert. Ziel dieser Analyse ist die Bewusstmachung der einzelnen, diese Handlungsstrategie konstituierenden Faktoren. Dabei geht es zum einen um die Kriterien anhand derer Entscheidungen getroffen worden sind, zum anderen um die konkret stattgefundenen Handlungsschritte und deren Begründungszusammenhänge. Durch eine Bewusstmachung der vorhandenen subjektiven Theorie und der angewendeten Handlungsstrategie wird ihre Veränderung bzw. Weiterentwicklung im Rahmen des mit der Bearbeitung dieser Lernaufgabe stattfindenden Lernprozesses möglich (Wahl 2001).

5.2.1.3 Durchführung

Nachdem die subjektive Theorie und die vorhandene Handlungsstrategie zur Problemlösung bewusst gemacht worden sind, kann darauf aufbauend mit der Durchführung der Pflegehandlung begonnen werden. Dazu erhalten die Auszubildenden einen konkreten Arbeitsauftrag. Darin wird beschrieben, was die Lernenden genau tun sollen. Gegenstand einer Lernaufgabe sollten immer vollständige Pflegehandlungen sein, wie sie auch in der beruflichen Realität vorkommen. Ist die Pflegehandlung sehr komplex, kann sie in Teillernaufgaben untergliedert werden. Der eigentliche Arbeitsauftrag kann, wenn sinnvoll, nun wiederum in einzelne Arbeitsschritte aufgeteilt werden. Es kann erläutert werden, welche pflegerischen Konzepte genau zur Anwendung kommen sollen, oder was beachtet werden soll. Anhand des Arbeitsauftrages sollen die Lernenden in der Lage sein, die benannte Pflegehandlung zu planen, erforderliches Fachwissen bereit zu stellen, die Handlung vorzubereiten und mit dem zu pflegenden Menschen durchzuführen. Durch die Thematisierung von Aspekten, auf die besonders geachtet werden soll, können in der Durchführung bereits Impulse zur Reflexion gesetzt werden.

5.2.1.4 Reflexion

Mit der Reflexion schließt die Lernaufgabe ab. Gegenstand der Reflexion ist der gedankliche Diskurs der Lernenden über die Durchführung der Handlung an sich, das Erleben und Agieren als handelnde Person sowie über ihren Lernprozess. Zunächst bietet sich an, das Erleben und die Gefühle der Lernenden anzusprechen. Erst wenn die emotionalen Aspekte artikuliert sind, können weitere Reflexionsprozesse stattfinden. Im Anschluss können die einzelnen entscheidungsrelevanten Aspekte, also der Begründungsrahmen des Handelns abgefragt werden. Die Lernenden bringen zum Ausdruck, was sie wie mit welchem Ziel getan haben und wie sie die Qualität bzw. den Erfolg ihres Vorgehens, also ihrer Handlungsstrategie beurteilen. Hier erscheint es sinnvoll, immer auch das Erleben der zu pflegenden Menschen zu thematisieren und damit die Sicht der Lernenden gegebenenfalls zu kontrastieren sowie das Kriterium des Nutzererlebens in ihr Bewertungsschema zu integrieren. Die

Erörterung endet schließlich mit dem abschließenden Fazit. Hier werden die Auszubildenden aufgefordert, die Ergebnisse ihrer Reflexion in Bezug auf die Durchführung der Pflegehandlung in eine Schlussfolgerung für zukünftiges Handeln zu überführen. Sie werden angehalten, einen Vorsatz für die künftige Durchführung dieser Pflegehandlung zu formulieren. In diesem Moment der Explizierung eines Resümees in Bezug auf das eigene Handeln besteht für die Lernenden die Möglichkeit, ihre subjektive Theorie und ihre Handlungsstrategie zu aktualisieren, d. h. zu verändern und für ihr berufliches Handeln zu konkretisieren. Damit die neue subjektive Theorie und die neue Handlungsstrategie zukünftig handlungsleitend werden, sollten ein Transfer auf vergleichbare Situationen und ein Üben der neuen Strategie fester Bestandteil des Bearbeitungsprozesses einer Lernaufgabe sein.

Die Bearbeitung einer Lernaufgabe ist ein Lernprozess, der darauf abzielt, die Handlungskompetenz von Lernenden im Sinne einer durchdachten und der Situation angemessenen, wissensbasierten Problemlösung durch gezielte Impulse zur reflexiven und kognitiven Durchdringung des eigenen Handelns und Lernens zu fördern. Als besonders förderlich für dieses Ziel stellt sich das Gespräch zwischen Lernender und Ausbilderin dar, weil durch eine Versprachlichung der Gedanken interne Klärungs- und Bewertungsvorgänge stattfinden, die das Ziehen von Schlussfolgerungen für das eigene Handeln und damit die Ausbildung von bewussten Handlungsstrategien fördern und die Nachhaltigkeit des Lernens erhöhen (Schonhardt/Wilke-Schnauffer 1998). Entsprechend ist evident, dass eine schriftliche Beantwortung der in der Lernaufgabe gestellten Reflexionsfragen zwar möglich, aber im Sinne der Qualität der Effekte wenig sinnvoll erscheint. Gleichwohl sollte die Bearbeitung der Lernaufgabe und damit auch die Besprechung der Reflexionsfragen in Stichworten protokolliert werden, um den eigenen Lernprozess und besonders das formulierte Fazit auch später noch einmal gedanklich nachvollziehen zu können. Spätestens innerhalb der Evaluierung und Planung des eigenen Lernens innerhalb von Zwischen- und Abschlussgesprächen oder in den pädagogischen Beratungsgesprächen durch Lehrerinnen der (Hoch)Schule im

Rahmen der Praxisbegleitung ist ein solches Protokoll sinnvoll zur Herstellung einer Transparenz des Lernprozesses. Die grafische Aufbereitung von Lernaufgaben wie z. B. in Form eines Schülerarbeitsbuchs (Müller 2007) ist eine Möglichkeit, die Bearbeitung in Stichworten schriftlich zu protokollieren und könnte in Richtung eines Lerntagebuchs ausgebaut werden.

5.2.2 Aufgaben der Ausbilderinnen bei der Arbeit mit Lernaufgaben

Die Verbindung von Arbeiten und Lernen stellt sich als ein komplexer Prozess dar, bei dem besonders Lernende in einer Erstausbildung Begleitung, Beratung und Moderation benötigen. Zu den Aufgaben der Ausbilderinnen zählen insbesondere a) die Unterstützung der Lernenden bei der Planung und Auswertung ihrer Lernprozesse, b) die Beratung bei der Planung und Durchführung von Arbeitsaufgaben, c) die Qualitätskontrolle der Arbeitsleistungen, d) die Initiierung von Reflexionsprozessen in Bezug auf die Arbeitshandlung und den eigenen Lernprozess, e) die Sicherstellung der Wissenschaftsbasierung des Handelns sowie f) die Präsentation eigener Handlungsstrategien in ihrer Rolle als Pflegeexpertinnen. Ausbilderinnen stehen den Auszubildenden einerseits als Expertinnen zur Verfügung und zeigen und erklären diesen, wie sie selbst die Pflegehandlung durchführen (Modell). Andererseits unterstützen und beraten die Ausbilderinnen die Auszubildenden bei der Planung und Durchführung von Handlungs- und Lernprozessen (Coaching). Weiterhin moderieren Ausbilderinnen Gespräche, in denen die Auszubildenden ihr Handeln und Lernen reflexiv auswerten (Supervision).

Die praktische Ausbildung in den Pflegeeinrichtungen kann immer nur so gut sein, wie die Ausbilderinnen ihre Aufgaben als Lernberaterinnen und Vorbild ernst nehmen und ausfüllen. Drücken die Ausbilderinnen durch ihr Handeln aus, dass die systematische Gestaltung des Lernens in der Praxis wenig relevant ist und sich die Lernenden das Wichtige auch durch das Mitlaufen und gemeinsame Handeln mit ausgebildetem Personal aneignen können, werden auch die Lernenden ihre Lernprozesse nicht bewusst strukturieren und gestalten. Lernbedarf in Situationen subjektiver Überforderung wird dann oft

nicht erkannt oder artikuliert, woraus massive Qualitätseinbußen sowohl für die Versorgung zu pflegender Menschen als auch für die berufliche Handlungskompetenz entstehen können.

Bei der Bearbeitung von Lernaufgaben begleiten die Ausbilderinnen die Lernenden zunächst bei der Auseinandersetzung mit dem Inhalt der ausgewählten Aufgabe. Sie unterstützen sie bei der Kontextualisierung des Lerninhalts, indem sie das Thema der Aufgabe fallbezogen in der aktuellen Arbeitssituation konkretisieren. Weiterhin besprechen sie mit den Lernenden bereits vorhandene Handlungsstrategien sowie die notwendige Arbeitsplanung für die Durchführung der Pflegehandlung. Dabei überprüfen die Ausbilderinnen aufbauend auf eine vorangegangene Analyse auch, inwieweit das für die Bearbeitung der Aufgabe notwendige Wissen und Können bei den Lernenden bereits vorhanden ist oder ob es zunächst noch erarbeitet werden muss. Insgesamt liegt ihre Aufgabe im Anstoßen von Denkprozessen durch das Stellen offener Fragen zum Handlungs- bzw. Lernprozess. Damit wird der Erkenntnisprozess gefördert und die Auszubildenden ziehen Schlussfolgerungen zur Weiterentwicklung ihrer eigenen Handlungsstrategien. Letztlich überwachen die Ausbilderinnen die Qualität der durchgeführten Pflegehandlung und geben Rückmeldungen zu den erzielten Arbeitsergebnissen. Im Rahmen der Begleitung der Lernenden stellen sie auch ihr Expertinnenwissen zur Verfügung und machen deutlich, wie sie selbst diese Pflegehandlung mit welchen Inhalten und Zielsetzungen durchführen würden. Schließlich unterstützen sie die Lernenden im weiteren Ausbildungsverlauf dabei, das Gelernte auf vergleichbare Situationen zu übertragen (Kluge 2004).

Bei der Bearbeitung von Lernaufgaben können die fünf Phasen (1) Zielorientierung, (2) Vorbereitung der Bearbeitung, (3) Bearbeitung, (4) Kontrolle und Vertiefung sowie (5) Festigung und Verallgemeinerung voneinander unterschieden werden (Tabelle 2) (Witzgall 1997).

Tabelle 2: Bearbeitungsphasen einer Lernaufgabe (nach Witzgall 1997)

Phase	Ausbilderinnen-Aktivität	Lernerinnen-Aktivität
1. Zielorientierung	Aufgabe vorstellen, Zielsetzung begründen	Annehmen der Aufgabe, Überprüfen auf bekannte Elemente
2. Vorbereitung der Bearbeitung	Schwierigkeiten und Kenntnislücken ansprechen, Hilfestellung bei Wissensbeschaffung und Handlungsplanung geben	aufgabenbezogenes Wissen und Können mobilisieren, geistige Vorbereitung der Bearbeitung
3. Bearbeitung	wenn nötig: methodische Unter- stützung bei der Bearbeitung	Bearbeitung der Aufgabe
4. Kontrolle und Vertiefung	Lösungswege und -resultate hinterfragen, vertiefende Informationen zugänglich machen	Richtigkeit anhand der Zielvorgabe überprüfen, Verbesserungsmöglichkeiten erkennen und nutzen
5. Festigung und Verallgemeinerung	Übungs- und Übertragungs- möglichkeiten organisieren, bei Problemen Hilfestellung leisten	neues Wissen und Können üben und verallgemeinern

5.2.2.1 Zielorientierung

Innerhalb der Zielorientierung (1) wird die zuvor in der Lernzielvereinbarung am Beginn der Praxisphase gemeinsam ausgewählte Lernaufgabe zu einer für die Lernende konkreten Problemstellung. Der Arbeitsauftrag der Aufgabe wird über die Erörterung des Kommentars zu einer Zielsetzung des eigenen Handelns. Im Gespräch mit der Ausbilderin wird das Thema der Aufgabe für einen zu pflegenden Menschen im Arbeitsbereich und dessen individuelle Situation konkretisiert. So wird es der Lernenden möglich, den Lerngegenstand in einen realen Kontext zu stellen und der Durchführung des Arbeitsauftrages der Lernaufgabe eine hohe Bedeutsamkeit beizumessen. Es kann eine direkte Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen und dem Unterstützungsbedarf des zu pflegenden Menschen stattfinden. Im Gespräch über das in der Aufgabe thematisierte Handlungsfeld wird deutlich, mit welchen Vorannahmen, Sichtweisen und Vorerfahrungen sich die Lernende der Bearbeitung der Aufgabe nähert. Aufbauend auf die Kenntnis dieser subjektiven Herangehensweisen kann die Ausbilderin dann den Lernprozess individualisieren und die Einzelne bei der Bearbeitung gezielt unterstützen (ebenda, 41ff).

5.2.2.2 Vorbereitung der Bearbeitung

Die Vorbereitung der Bearbeitung (2) soll drei verschiedene Arbeitspakete umfassen. Zum einen wird hier die Annäherung der Lernaufgabe besprochen, weiterhin wird das für die Bearbeitung notwendige Wissen und Können abgefragt bzw. überprüft, schließlich wird die Durchführung der in der Lernaufgabe zu erledigenden Pflegehandlung konkret vorbereitet. Bei der Besprechung der Annäherung sollen der Lernenden ihre Vorerfahrungen und Annahmen in Bezug auf die bevorstehende Pflegehandlung, also die subjektiven Theorien bewusst werden. Entsprechend zielt das Gespräch darauf ab, eine Referenzerfahrung für die Lernende zu finden, in der sie die der Pflegehandlung zugrunde liegende Handlungsstrategie bereits angewendet hat. Gezielte Reflexionsfragen differenzieren die Wahrnehmung dieser Strategie aus und machen deutlich, womit die bevorstehenden neuen Erfahrungen verknüpft werden können. Aus dieser Erörterung können gegebenenfalls Konsequenzen für die unmittelbare Planung der Durchführung der Pflegehandlung abgeleitet werden. So können beispielsweise bislang nicht oder wenig erfolgreiche Anteile der Handlungsstrategie von vorneherein durch neue Schritte ersetzt werden. Methodisch steht hier das Gespräch zwischen Lernender und Ausbilderin im Vordergrund. Die Lernaufgabe macht dabei immer nur einen Vorschlag, gibt ein Beispiel für eine Situation mit gleicher Handlungsstrategie, das für die einzelne Lernende nicht unbedingt als Referenzerfahrung zutreffen muss. Aufgabe der Ausbilderin ist es, die Lernende solange fragend und moderierend zu unterstützen, bis diese eine persönliche Referenzerfahrung gefunden hat, also eine Handlungssituation mit gleicher Handlungsstrategie, die sie bereits durchlebt hat.

In einem zweiten Schritt wird die durchzuführende Pflegehandlung in Verbindung gesetzt mit erforderlichem Fachwissen und notwendigen Fähigkeiten. Dabei sollte soweit möglich ein Bezug zu wissenschaftlichen Erkenntnissen hergestellt werden. Die Ausbilderin unterstützt die Lernende dabei, notwendiges Wissen zu identifizieren, wenn notwendig zu beschaffen und darauf aufbauend die Durchführung der Pflegehandlung zu planen. Auf

diese Weise kann eine geplante Wissensanwendung in der praktischen Pflegeausbildung erreicht werden. Erforderliches bzw. zur Pflegehandlung dazugehörendes Wissen und Können werden in eine direkte Verbindung mit der Pflegehandlung gebracht und fließen in die Ausgestaltung ein (ebenda 45). Wissen und Handlung können von der Auszubildenden gedanklich verbunden und zusammen im Gehirn gespeichert werden, sodass dieses Wissen in zukünftigen Situationen handlungsleitend werden kann.

Schließlich wird in dieser zweiten Phase die Durchführung der Pflegehandlung aufbauend auf den Vorerfahrungen, dem entsprechenden Fachwissen sowie vorhandener Fähigkeiten geplant. Diese Planung der Durchführung der Pflegehandlung umfasst einerseits die gedankliche Vorbereitung und Planung des Arbeitsablaufs. Andererseits finden hier auch ganz pragmatische Vorarbeiten wie das Vorgespräch mit dem zu pflegenden Menschen, das Zusammenlegen der notwendigen Materialien oder die Zeitplanung statt. Nicht zu vergessen ist bei der Planung natürlich immer der Rückgriff auf eine vorhandene Pflegeanamnese und -diagnose sowie die Pflegeplanung und -evaluation. In dieser Phase wird also die Tätigkeit der Lernaufgabe in den Pflegeprozess des zu pflegenden Menschen integriert.

Insgesamt kann in dieser Phase der Vorbereitung der Bearbeitung überprüft werden, inwieweit die gestellte Aufgabe von der Auszubildenden in der gestellten Form bearbeitet bzw. gelöst werden kann. Wenn erforderlich, kann die Aufgabe in kleinere, weniger komplexe Teilaufgaben untergliedert werden. Auch die Einbindung vorbereitender Schritte wie der Erprobung von einzelnen Handlungsschritten oder der gezielten vorausgehenden Zusammenarbeit mit einer Expertin können hier vereinbart werden. Schließlich können Lernende und Ausbilderin auch eine individuelle Unterstützung bei der Durchführung aushandeln wie z. B. das Bereitstehen für eine mögliche Übernahme der Handlung durch die Ausbilderin.

Nachdem nun Vorerfahrungen und subjektive Theorien mobilisiert und bewusstgemacht sind, das Fachwissen aktiviert und die Pflegehandlung innerhalb des individuellen Pflegeprozesses des zu pflegenden Menschen verortet und in ihrer Ausführung geplant ist, kann die eigentliche Durchführung beginnen.

5.2.2.3 Durchführung der Pflegehandlung

In der Phase der Bearbeitung (3) wird die eigentliche Pflegehandlung von der Auszubildenden durchgeführt. Je nach Komplexität der in der Lernaufgabe enthaltenen Pflegehandlung, gliedert sich diese in einen stattfindenden Versorgungsprozess ein. In der Regel ist also die Gesamthandlung größer bzw. umfangreicher als der in der Lernaufgabe fokussierte Aspekt. So sind alle Pflegehandlungen eingebunden in einen kommunikativen und interaktiven Prozess, der nicht in jeder Lernaufgabe umfassend thematisiert wird. Kommunikative Pflegehandlungen hingegen können innerhalb einer körpernahen Unterstützung des zu pflegenden Menschen stattfinden, die dann nicht Gegenstand der Lernaufgabe ist. In diesen Fällen fokussieren Lernaufgaben die Aufmerksamkeit der Handelnden auf einen bestimmten Aspekt einer umfassenden Pflegehandlung. Ausbilderinnen begleiten immer den gesamten Handlungsprozess, den die Lernenden gestalten. Sie beobachten also einerseits die Ausführung der umfassenden Pflegehandlung (z. B. Unterstützung bei der Nahrungsaufnahme), andererseits richten sie besondere Aufmerksamkeit auf den Aspekt, der von der Lernaufgabe fokussiert wird (z. B. die Kommunikation während der Unterstützung bei der Nahrungsaufnahme). Dabei stehen sie den Lernenden für erwünschten Beistand zur Verfügung.

5.2.2.4 Analyse und Bewertung

Die Analyse und Bewertung der durchgeführten Pflegehandlung ist Inhalt der vierten Phase Kontrolle und Vertiefung (4). Die reflexive Analyse findet dabei auf unterschiedlichen Ebenen statt. Zentrales Element dieser Phase ist die Bearbeitung der Reflexion der Lernaufgabe. Einerseits bezieht sich die

gedankliche Erörterung auf die direkte Durchführung der Pflegehandlung mit dem Erleben der Lernenden, der Interaktion mit dem zu pflegenden Menschen und/oder seinen Angehörigen, den Rückmeldungen dieser Personen in Bezug auf die Durchführung der Pflegehandlung sowie der konkreten Durchführung einzelner Handlungsschritte. Die Ausbilderin gibt an dieser Stelle ein Feedback über die fachliche Korrektheit der durchgeführten Handlung. Dabei wird auch der Handlungsprozess analysiert, indem diskutiert wird, inwieweit die vorbereitende Analyse und Planung angemessen waren, um den Erfordernissen der Pflegesituation gerecht zu werden. Es wird überprüft, inwieweit sich die geplanten Handlungsschritte als geeignet für die Problemlösung erwiesen haben und ob das vorhandene Wissen und Können ausreichend waren, um die Situation zu bewältigen. Schließlich wird auf der handlungsstrategischen Ebene reflektiert. Es wird erörtert, inwieweit die angewendete Handlungsstrategie sich als geeignet und erfolgreich für die Problemlösung erwiesen hat (Saban et al. 1994). Die Bearbeitung einer Lernaufgabe endet immer mit der Aufforderung an die Lernende, ein Fazit in Bezug auf die Durchführung dieser Pflegehandlung für sich zu ziehen, und ein Vorsatz für künftiges Handeln zu formulieren. Die Lernaufgabe beinhaltet dafür Leitfragen zur Reflexion, die situativ entlang der durch die Lernende gesetzten Schwerpunkte ergänzt und erweitert werden können.

Die Phase der Kontrolle und Vertiefung eröffnet weiterhin die Möglichkeit, die durchgeführte Handlung in ihrer Bedeutsamkeit für allgemeines pflegerisches Handeln zu analysieren und zu bewerten, Querverbindungen zu anderen Handlungen oder Pflegesituationen herzustellen oder Möglichkeiten der Vertiefung bzw. Erweiterung von Wissen und Können zu erörtern und gegebenenfalls zu planen. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, die Pflegehandlung in ihrer Bedeutung für den Pflegeprozess des Menschen einzuschätzen, sie entsprechend zu dokumentieren und, wenn erforderlich, die Pflegeplanung zu aktualisieren. Schließlich besteht auch in dieser vierten Phase die Möglichkeit, die durchgeführte Pflegehandlung aus Expertinnensicht zu beleuchten. Die Ausbilderin kann hier ihr eigenes Vorgehen in einer solchen

Situation darlegen, sie kann deutlich machen, in welchen Momenten sie mit welchem Ziel in welcher Art und Weise eventuell anders gehandelt hätte, oder auch zu welchen Zeitpunkten sie genauso wie die Auszubildende vorgegangen wäre. So kann ein Lernen im Sinne des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes gefördert werden.

5.2.2.5 Festigung und Verallgemeinerung

Nachdem nun die Lernaufgabe vollständig bearbeitet ist, Handlungsstrategie und Handlungsschritte reflektiert und gegebenenfalls überarbeitet sind, bietet es sich an, das neue oder ergänzte Handlungskonzept für diese Pflegehandlung auf andere zu pflegende Menschen in vergleichbaren Situationen zu übertragen, erneut anzuwenden und damit zu üben. Dies ist Inhalt der letzten Bearbeitungsphase, der Festigung und Verallgemeinerung (5). Subjektive Theorien und Handlungsstrategien eines Menschen haben sich im Verlauf des Lebens herausgebildet und sind meist das Ergebnis gelungener Problemlösungsprozesse. In dem Maße, in dem sie sich als verlässlich und erfolgreich erwiesen haben, übernehmen sie handlungsleitende Funktion, machen also einen Menschen handlungsfähig. In ihrer Bedeutung für das Handeln erweisen sie sich als entsprechend stabil und nur schwer zu verändern. Gerade in Situationen der Anspannung oder des Handlungsdrucks greifen Menschen häufig auf alte, lang erprobte Strategien zurück, obwohl ihnen neuere und bessere zur Verfügung stünden (Wahl 1991). Im Rahmen der Berufsausbildung ist es deshalb von besonderer Bedeutung, dass eine z. B. durch die Bearbeitung einer Lernaufgabe veränderte, aktualisierte und für berufliches Handeln konkretisierte Handlungsstrategie geübt, gefestigt und nachhaltig verankert wird, damit sie in zukünftigen beruflichen Situationen auch tatsächlich das Handeln bestimmt. Dafür ist es erforderlich, diese neue Handlungsstrategie zu üben und dabei zunächst auch weiterhin eine Begleitung durch eine Ausbilderin vorzusehen, damit eine reflexive Planung, Durchführung und Analyse der erneuten Durchführung durch geeignete Impulsfragen gefördert werden kann.

Insgesamt zeichnet sich die Bearbeitung einer Lernaufgabe also durch einen intensiven sprachlichen Austausch zwischen Lernender und Ausbilderin aus. Dies erscheint notwendig, damit die Ausbilderin einerseits die Reflexionsprozesse der Lernenden durch geeignete Impulsfragen unmittelbar unterstützen kann, andererseits damit Fragen, die bei der Bearbeitung entstehen zeitnah beantwortet werden können.

5.2.2.6 Zeitliche Abfolge

Die Bearbeitung von Lernaufgaben kann in der zeitlichen Einteilung und der sozialen Struktur gestaltet werden. So ist denkbar, dass eine Lernaufgabe in unterschiedliche Arbeitspakete untergliedert wird und z. B. die (1) Zielorientierung mit der Besprechung von Kommentar und Zielsetzung, die (2) Vorbereitung der Bearbeitung mit der Besprechung der Annäherung sowie die (3) Bearbeitung und die (4) Kontrolle und Vertiefung mit der Besprechung der Erörterung jeweils zu unterschiedlichen Zeitpunkten bearbeitet werden. Dabei ist lediglich darauf zu achten, dass immer ein Anschluss an den vorangegangenen Reflexionsprozess hergestellt wird, und dass Durchführung und Erörterung der Lernaufgabe nicht voneinander getrennt werden. Darüber hinaus kann die Bearbeitung der Lernaufgaben auch mit mehreren Lernenden gemeinsam durchgeführt werden. Dadurch lässt sich gleichzeitig ein Erfahrungsaustausch herbeiführen und die Ergebnisse der Bearbeitung können breiter diskutiert werden.

Die Arbeit mit Lernaufgaben stellt sich also als ein begleiteter, moderierter Lernprozess dar, der von den Ausbilderinnen Kompetenzen verlangt, die über die Durchführung von Anleitungen hinausgehen. Gerade in Bereichen der Selbstreflexivität und der Initiierung, Moderation und Begleitung reflexiver Lernprozesse bei den Auszubildenden liegen die Anforderungen an die Ausbilderinnen auf einem hohen Niveau. Darüber hinaus macht das vorgestellte Ausbildungsinstrument der Lernaufgabe deutlich, dass auch die Rahmenbedingungen von praktischer Ausbildung weiterentwickelt und Ausbildungsprozesse vorbereitet und geplant werden sollten.

5.3 Vorgehensweise im Modellprojekt

Im Rahmen der dual angelegten Pflegeausbildungen lernen die Auszubildenden an zwei Lernorten: Schule und Betrieb. Im Mittelpunkt des Modellprojekts *Aktualisierung der Dienstleistungskompetenz in der Pflege durch die Erschließung und Gestaltung neuer Praxisfelder in der Erstausbildung* stand die Gestaltung der praktischen Ausbildung am Lernort Betrieb. Die betrieblichen Ausbildungsphasen fanden in unterschiedlichen Praxisbereichen statt. Dies waren zum einen die gewohnten, etablierten Praxisfelder wie Krankenhaus, Altenheim und ambulante Pflege sowie die psychiatrischen Einsatzbereiche. Zum anderen waren dies aber auch so genannte neue Praxisfelder, also Einsatzorte, die bislang nicht unbedingt zur Pflegeausbildung gehörten wie z. B. das Hospiz, die Diabetesberatung, die niedrigschwellige Drogenarbeit, die Hilfsmittelversorgung u.a.m. (Müller/Koeppe 2007).

5.3.1 Etablierte Praxisfelder

Für die etablierten Einsatzorte Krankenhaus, Pflegeheim und ambulante Pflege, die den größten Anteil der betrieblichen Ausbildung durchgeführt haben, war im Modellprojekt das zentrale Arbeitsgremium die so genannte Curriculumgruppe, die aus den Ausbilderinnen bestand, die in den Pflegeeinrichtungen mit den Auszubildenden des Modellkurses zusammengearbeitet und diese vorrangig ausgebildet haben. Weiterhin waren aus der Schule der Kursleiter des Modellkurses und eine weitere Lehrerin regelmäßig sowie ein Lehrer unregelmäßig an der Arbeit der Curriculumgruppe beteiligt. Die Curriculumgruppe wurde vom Autor und einem weiteren Wissenschaftler geleitet und moderiert (Müller/Koeppe 2007, 29ff, 113ff). Die Curriculumgruppe traf sich regelmäßig in den Theoriephasen der Ausbildung. In jeder Theoriephase wurden ausgehend von den curricularen Inhalten der schulischen Ausbildung jeweils ca. drei bis sechs Lernaufgaben erarbeitet, die in der folgenden Praxisphase bearbeitet werden sollten. Diese Vorgehensweise war durch die praxisbegleitende Anlage des Projekts vorgegeben. Mit fortschreitendem Projektverlauf wuchs die Anzahl zur Verfügung stehender Lernaufgaben also kontinuierlich, sodass Auszubildende und Ausbilderinnen

eine größere Wahlmöglichkeit bekamen, wenn Lernaufgaben in einer Praxisphase inhaltlich in diesem Arbeitsbereich nicht bearbeitet werden konnten oder nicht geschafft wurden. Vom Projektdesign her war für jede Praxisphase eine geringe Anzahl an bestimmten Lernaufgaben vorgegeben.

Ausgehend von den curricularen Themen der schulischen Ausbildung wurden von den Ausbilderinnen entsprechende Pflegehandlungen ausgewählt, für deren Durchführung die theoretischen Inhalte relevant bzw. erforderlich waren. Diese Pflegehandlungen wurden von ihnen dann auf konstitutive Elemente und handlungsrelevante Entscheidungskriterien hin analysiert. Darauf aufbauend wurde entlang der vorgegebenen Lernaufgabenstruktur der Text für die Lernaufgabe formuliert, die dann in der betrieblichen Ausbildung mit einer Auszubildenden bearbeitet wurde. Die Entwicklerinnen der Lernaufgaben waren also gleichzeitig Anwenderinnen. Nach der Bearbeitung der Lernaufgaben in der anschließenden Praxisphase wurden sie in der auf die Praxisphase folgenden Theoriephase besprochen und gegebenenfalls überarbeitet bzw. ergänzt. Die konkrete inhaltliche Evaluierung der einzelnen Lernaufgaben fand also immer direkt nach deren Anwendung in der folgenden Curriculumgruppensitzung statt. Auch allgemeine Fragen und Probleme zur Arbeit mit Lernaufgaben wurden hier besprochen. Vom Projektdesign her waren in der Curriculumgruppe Ausbilderinnen aus allen Praxiseinrichtungen vertreten, in denen die Auszubildenden innerhalb der drei Jahre eingesetzt werden sollten. Dies führte dazu, dass viele Ausbilderinnen nicht in jeder Praxisphase auch eine Auszubildende aus dem Modellkurs zu betreuen hatten, entwickelte Lernaufgaben also nicht erproben konnten. Entsprechend heterogen waren die Rückmeldungen zu den Lernaufgaben in den Arbeitsgruppensitzungen und den schriftlichen und mündlichen Befragungen.

Alle generellen Aspekte zur Arbeit mit Lernaufgaben wurden nach jeder Praxisphase mit einem Fragebogen und in Gruppeninterviews am Ende eines jeden Ausbildungsjahres evaluiert. Die diesbezüglichen Fragen waren dabei jeweils Bestandteil von Fragebögen bzw. Interviewleitfäden, die immer den

Gesamtkontext des Modellprojektes erfassten (vgl. Kap. 7). Durch die unmittelbare Besprechung der Erfahrungen aus der Bearbeitung von Lernaufgaben in der Curriculumgruppe konnten in der Startphase des Modellprojekts bereits Merkmale der Aufgabenstruktur, der Inhalte und der Formulierung den Erfordernissen des Praxisfeldes angepasst werden. Am Ende des Modellprojekts wurden alle innerhalb der dreijährigen Ausbildung erarbeiteten Lernaufgaben vom Autor nochmals überarbeitet und vereinheitlicht bevor sie veröffentlicht wurden (Müller 2007, Müller/Koeppe 2008).

5.3.2 Psychiatrische Einsatzfelder und neue Praxisfelder

Mit den Ausbilderinnen der psychiatrischen Einsatzbereiche und der neuen Praxisfelder wurden die Lernaufgaben im Einzelkontakt erarbeitet. Lediglich am Anfang und Ende fanden Gruppentreffen zur Information bzw. Evaluation statt. In den Einzelgesprächen mit den Ausbilderinnen wurde das jeweilige Praxisfeld hinsichtlich paradigmatischer Pflegehandlungen analysiert. Aus diesen Handlungen wurden drei Pflegehandlungen ausgewählt, für die dann Lernaufgaben formuliert wurden. In einzelnen Fällen wurden auf Wunsch der Ausbilderinnen auch mehr Lernaufgaben erarbeitet. Nach der ersten Erprobung der Aufgaben wurden die Ausbilderinnen telefonisch bzw. per Email kontaktiert und nach Veränderungserfordernissen der Lernaufgaben und Bearbeitungserfahrungen befragt. Gegebenenfalls erfolgte daraufhin eine Überarbeitung der Aufgaben und/oder eine Beratung.

6 Zielsetzung und Fragestellung

Lernen in der praktischen Pflegeausbildung in den Betrieben erfolgt derzeit inhaltlich wie methodisch unsystematisch und an vielen Stellen eher zufällig. Im Modellversuch *Aktualisierung der Dienstleistungskompetenz in der Pflege durch die Erschließung und Gestaltung neuer Praxisfelder in der Erstausbildung* wurden unter Einbezug vorhandener Methoden zur Optimierung der betrieblichen Ausbildung in den gewerblichen Berufen wie z. B. Leittextmethode, Lern- und Arbeitsaufgaben oder Berichtshefte unterschiedliche Elemente zur Gestaltung der betrieblichen Ausbildung erarbeitet. Im Vordergrund stand dabei, bestehende Konzepte von Lern- und Arbeitsaufgaben aus dem gewerblich-technischen Kontext dahingehend weiterzuentwickeln, dass sie, aufbauend auf lerntheoretischen Erkenntnissen, Lernprozesse anregen, die auf Kompetenzentwicklung und damit die Ausbildung von Handlungsdispositionen abzielen. Als Hauptcharakteristikum galten dabei die Anregung und Förderung reflexiver Lernprozesse (Müller/Koeppe 2007).

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist es, die Implementierung des in diesem Vorhaben entwickelten Lernaufgabenkonzepts formativ evaluierend zu begleiten und zu ermitteln, wie die Arbeit mit Lernaufgaben die betriebliche Ausbildung verändert und welche Faktoren die Einführung eines solchen Konzeptes fördern oder erschweren.

Verbunden mit diesem Evaluationsvorhaben sind folgende Forschungsfragen:

- A) In welcher Art und Weise wird das Instrument Lernaufgabe von den Auszubildenden und den Ausbilderinnen jeweils gehandhabt?
- Wie erfolgt die Bearbeitung und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für das Konzept?
 - Welche der vorgegebenen Bearbeitungsschritte werden wie befolgt oder abgewandelt?

- Wie werden Lernaufgaben in die etablierte betriebliche Ausbildung eingebunden?
 - Welche Aspekte bei der Lernaufgabenformulierung sind für die Implementierung in betriebliche Ausbildungsprozesse förderlich, welche hinderlich?
- B) Wie verändert sich aus Sicht der Anwenderinnen das Lernen in der betrieblichen Ausbildung?
- Inwieweit beeinflussen Lernaufgaben reflexive Lernprozesse?
 - Wie verändert sich der Kompetenzerwerb?
 - Inwieweit fördern Lernaufgaben die Wissensanwendung?
 - Inwieweit erhöhen Lernaufgaben den Grad der Systematisierung der betrieblichen Ausbildung?
- C) Welche Schlussfolgerungen lassen sich für die Ausbilderinnen ziehen?
- Wie sollten Auszubildende bei der Arbeit mit Lernaufgaben unterstützt und begleitet werden?
 - Wie sollten Ausbilderinnen qualifiziert werden?
- D) Welche Schlussfolgerungen lassen sich für die Ausbildungsorganisation seitens der Ausbildungsbetriebe ziehen?
- Wie sollte Ausbildung organisiert sein?
 - Welche Rahmenbedingungen müssen für die betriebliche Ausbildung geschaffen werden?

Aus diesbezüglich erhobenen quantitativen und qualitativen Daten sollen Hinweise auf Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung von Lernaufgaben in der praktischen Pflegeausbildung und sinnvolle Entwicklungstendenzen der Pflegebildung insgesamt abgeleitet werden.

7 Methodisches Vorgehen in der vorliegenden Studie

Die vorliegende Dissertation war eingebettet in das vom BMBF geförderte Modellprojekt *Aktualisierung der Dienstleistungskompetenz in der Pflege durch die Erschließung und Gestaltung neuer Praxisfelder in der Erstausbildung*, innerhalb dessen Gestaltungselemente für die praktische Pflegeausbildung praxisnah entwickelt wurden (Müller/Koeppe 2007). Teil dieser Instrumente waren insgesamt 166 Lernaufgaben zu unterschiedlichen Themenbereichen pflegerischen Handelns, die nach und nach innerhalb einer dreijährigen Ausbildung formuliert und angewendet wurden. Die formative Evaluation dieses Implementierungsprozesses ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

Mit dem Einsatz von Lernaufgaben wurde das übergeordnete Ziel verfolgt, einen Beitrag zur Verbesserung der Qualität der Pflegeausbildung zu leisten. Mit den Ausbilderinnen der beteiligten Praxiseinrichtungen wurden – orientiert an den curricularen Themen der schulischen Ausbildung – für jede der acht Praxisphasen sukzessiv Lernaufgaben zu nahezu allen curricularen Themenfeldern erarbeitet, die auf einer einheitlichen Struktur basieren. Dazu wurden die entsprechenden Handlungsfelder analysiert und relevante Pflegehandlungen ausgewählt. Zu diesen Handlungen wurden dann Lernaufgaben mit den Ausbilderinnen formuliert. Die erarbeiteten und vom Autor ausformulierten und fertig gestellten Lernaufgaben wurden dann an dieselben Ausbilderinnen, die an der Erarbeitung beteiligt waren, und an die Auszubildenden des Modellkurses ausgegeben mit der Aufforderung, die Aufgaben in der folgenden Praxisphase im Arbeitsalltag gemeinsam zu bearbeiten. Die Ausbilderinnen erhielten für die Bearbeitung zu Beginn des Vorhabens einen Leitfaden, der die unterschiedlichen Bearbeitungsschritte aufführt. In der darauf folgenden Phase der theoretischen Ausbildung wurden sowohl die Auszubildenden als auch die Ausbilderinnen zu dem Prozess der Bearbeitung der Lernaufgaben schriftlich und mündlich befragt. Anhand der Ergebnisse der Befragungen wurden die Lernaufgaben zum Teil überarbeitet oder punktuell umformuliert. Mit den Ausbilderinnen wurden konkrete Fragen

der Umsetzung diskutiert. Erschwerend für die Evaluation der Implementierung des Lernaufgabenkonzepts war die Tatsache, dass in der Curriculumgruppe Ausbilderinnen aus allen für Auszubildende des Modellkurses möglichen Ausbildungsbetrieben vertreten waren. Zum einen war dadurch die Anzahl der Arbeitsgruppenmitglieder recht hoch, andererseits hatten nicht alle Ausbilderinnen in jeder Praxisphase auch eine Auszubildende des Modellkurses zu betreuen. Hatten sehr viele Auszubildende gleichzeitig ein Praktikum in Sonderbereichen oder neuen Praxisfeldern, konnten nur wenige Ausbilderinnen in der Curriculumgruppe von konkreten Erfahrungen bei der Bearbeitung von Lernaufgaben berichten.

Um die entwickelten Lernaufgaben in die Praxis implementieren zu können, waren Maßnahmen zur Schulung der Ausbilderinnen notwendig. Diese Schulungen fanden sowohl innerhalb der regelmäßig stattfindenden Treffen als auch zu extra vereinbarten Terminen statt. Schließlich besaßen die Ausbilderinnen eine wichtige Aufgabe bei der thematischen Auswahl und Analyse der Lernaufgaben sowie die Schlüsselrolle bei der Implementierung. Sie waren die Personen, welche die Lernaufgaben mit den Auszubildenden in der Praxis bearbeitet haben. Die Art und Weise, wie die Ausbilderinnen die Arbeit mit Lernaufgaben ausgestaltet haben, war entscheidend für die Wirkungen, die dadurch erzielt werden konnten. Entsprechend sollte eine prozessbezogene Evaluation stattfinden, die verschiedene Aspekte der Arbeit mit Lernaufgaben in den Blick nahm. Diese Aspekte reichten von der gemeinsamen Auswahl der Lernaufgaben und Terminierung der Bearbeitung über die konkrete Bearbeitung mit Vorbesprechung, Wissensabfrage, Handlungsplanung und Begleitung bei der Durchführung bis hin zum Besprechen der Reflexionsfragen am Ende der Lernaufgabe. Weiterhin zielten Fragen darauf ab, inwieweit sich das Lernen in der praktischen Ausbildung durch die Bearbeitung von Lernaufgaben verändert und – als Selbsteinschätzung der Lernenden – wie sich eigene Kompetenzen im Verlauf der Ausbildung entwickeln.

7.1 Evaluations- und Implementationsforschung

Die praxisnahe Entwicklung und Implementierung der Lernaufgaben folgte dem Grundverständnis eines prozessbegleitenden und partizipativen Vorgehens, an dem alle an der Ausbildung unmittelbar beteiligten Akteure teilhaben sollten. Durch die breite Einbindung und die direkte Rückkopplung von Anwendungserfahrungen in den fortlaufenden Erarbeitungsprozess sollten eine schnelle Weiterentwicklung der Lernaufgaben und damit eine hohe Praxistauglichkeit sowie eine Optimierung des Implementierungsprozesses, also der Art und Weise, wie die Ausbilderinnen mit den Lernaufgaben arbeiten, erreicht werden.

Entsprechend dieser Zielsetzung ist ein Forschungsdesign sinnvoll, das formativ ausgerichtet ist und im besonderen Prozessvariablen in den Blick nimmt. Eine Evaluationsforschung (Bortz/Döring 1995, 95ff, Fink 1995, Koch/Wittmann 1990), die im Wesentlichen darauf ausgerichtet ist, Effekte einer Intervention zu messen, erscheint zu diesem Zweck wenig geeignet. Bei der Umsetzung komplexer Vorhaben wie der Implementierung des Lernaufgabenkonzeptes mischen sich formative und summative Fragestellungen in den verschiedenen Phasen der Realisierung des Vorhabens. Entsprechend kann es sinnvoll sein, eher von Prozess- und Ergebnisevaluation zu sprechen, um jeweils die beiden Evaluationsaspekte *Wirkfaktoren* und (Zwischen-) *Ergebnisse* berücksichtigen zu können. Dies erscheint sinnvoll, um Zielsetzungen und Strategien möglicherweise den jeweiligen Anforderungen anpassen zu können (Görres 1998).

Konzepte der Implementationsforschung greifen diese Zusammenhänge auf. Implementationsforschung verfolgt das Ziel, Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit aufzuklären, um auf Implementationsprobleme reagieren bzw. diese zukünftig antizipieren zu können (Mayntz 1977, 1980). Das Konzept der Implementationsforschung entstammt der Politikforschung und richtet sich auf die Durchführungsphase politischer Programme. Der Implementierungsprozess selbst repräsentiert dabei die abhängige Variable, die auf ihn einwirkenden

Faktoren die unabhängigen Variablen. Von besonderem Interesse ist der Prozess der Verwirklichung im konkreten Fall. Damit fokussiert die Implementationsforschung die Einzigartigkeit in einem bestimmten Setting und legt die Verwendung qualitativer Methoden nahe. Implementationsforschung eignet sich besonders für komplexe Prozesse, sie betrachtet viele Untersuchungsvariablen und wenig Fälle. Häufig wird diese Vorgehensweise durch vergleichende Mehr-Fälle-Analysen oder quantitative Designs ergänzt (Wollmann 2004).

Gerade auch im Bildungsbereich, dem die Implementierung des Lernaufgabenkonzeptes zuzuordnen ist, hat sich die quantitative, empirisch-analytische Forschung als wenig aussagekräftig erwiesen, weil sie die Komplexität des Settings nicht in ausreichendem Maß erfasst. Qualitative Methoden stellen sich hierfür als geeigneter dar, weil sie die Zusammenhänge zwischen den Wirkfaktoren abbilden (Will 1987). In der pädagogischen Praxis ist die Einführung von Neuerungen verschiedensten persönlichen und institutionellen Anpassungsprozessen unterworfen. Sogenannte *symbiotische Implementationsstrategien* beteiligen verschiedene Akteure am Prozess und berücksichtigen multiple Faktoren. Kernelement ist die gemeinsame Entwicklung, Erprobung und Überarbeitung durch Reflexion, Selbstevaluation und externe Evaluation. Messgrößen sind dabei der Grad der gelingenden Kooperation, die Feststellung fördernder und hemmender Faktoren sowie die Beurteilung, inwieweit sich Ausgangsprobleme positiv verändert haben (Gräsel/Parchmann 2004).

Die Implementierung anspruchsvoller bzw. vielschichtiger Programme erfasst eine Vielzahl von Akteuren und Faktoren und stellt sich als ein komplexer Prozess dar. Um diesen Prozess in seinem Verlauf besser verstehen und erklären zu können, bietet es sich an, bei der Evaluation verschiedene Forschungsmethoden zu kombinieren. Durch eine solche Methodentriangulation kann der Prozess aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Damit wird der Komplexität des zu erfassenden Phänomens Rechnung getragen, und

die Analyse erreicht mehr Breite und Tiefe (Lamnek 2005, 274ff, Flick 1995, 432ff). Für die Begleitforschung des Modellprojektes wurde entsprechend ein kombiniertes, sich ergänzendes Design mit qualitativen und quantitativen Elementen ausgewählt.

7.1.1 Qualitatives Vorgehen

Im Rahmen der qualitativen Evaluation wurden sowohl leitfadengestützte Gruppeninterviews als auch offene Gespräche im Rahmen von Arbeitsgruppensitzungen durchgeführt. Diese Entscheidung lag wesentlich in den zur Verfügung stehenden Ressourcen für die wissenschaftliche Begleitung des Vorhabens begründet. Die Durchführung von teilnehmenden Beobachtungen, die aus methodischer Sicht sinnvoll gewesen wären, und von Einzelinterviews konnten mit den gegebenen, begrenzten Ressourcen nicht geleistet werden. In den Interviews und Gesprächen wurde jeweils das gesamte Modellprojekt thematisiert. d. h. neben Fragen zur Bearbeitung von Lernaufgaben wurden immer auch Fragen z. B. zur gesamten Ausbildungsorganisation, der Beziehung zwischen Ausbilderinnen und Auszubildenden oder der Leistungsbeurteilung gestellt. Für die vorliegende Arbeit werden jeweils nur die Daten verwendet, die sich konkret auf den Themenbereich der Lernaufgaben beziehen, gleichwohl fließen in die Interpretation immer auch Aspekte der Gesamtevaluation ein.

Im Rahmen der Gruppeninterviews sollten die Potenziale der in der Gruppe entstehenden diskursiven Prozesse zur Erkenntnisgewinnung genutzt werden. Leider musste festgestellt werden, dass dieser Diskurs nur in geringem Umfang stattfand. Im Rahmen der Evaluation wurden getrennte leitfadengestützte Gruppeninterviews mit den Auszubildenden und den Ausbilderinnen anfangs nach jeder Ausbildungsphase, dann jeweils zum Ende des ersten, zweiten und dritten Ausbildungsjahres durchgeführt. Mit den Ausbilderinnen wurden darüber hinaus unstrukturierte Gespräche im Rahmen der regelmäßig vor jeder Praxisphase stattfindenden Arbeitsgruppensitzungen geführt, in denen Rückmeldungen zum Bearbeitungsprozess sowie zu den konkreten

Lernaufgaben abgefragt wurden. Ergänzend wurden Gespräche mit dem Kursleiter und weiteren beteiligten Lehrerinnen als wichtigen Akteuren im Ausbildungsgeschehen geführt, um die erhobenen Daten tiefergehend interpretieren und verstehen zu können.

7.1.2 Quantitatives Vorgehen

Im Rahmen des quantitativen Vorgehens wurden umfangreiche Variablen für verschiedenste Aspekte praktischer Ausbildung erarbeitet und in Form eines Fragebogens (s. Anhang) aufbereitet. Nur ein Teil der Items thematisierte jeweils die Arbeit mit Lernaufgaben und fließt entsprechend in die vorliegende Arbeit ein. Der Fragebogen enthielt darüber hinaus auch offene Fragen. Sowohl die Auszubildenden als auch die Ausbilderinnen erhielten nach jeder Praxisphase einen Fragebogen. Darüber hinaus wurde am letzten Befragungstermin ein Ranking unterschiedlicher Ausbildungsinstrumente mittels Punktvergabe vorgenommen.

Wesentliches Ziel des quantitativen Vorgehens war einerseits *alle* Auszubildenden und Ausbilderinnen zu erfassen und zu befragen, andererseits über die vorgegebenen Items einen Vergleich zwischen den verschiedenen Befragungszeitpunkten vornehmen zu können. Auch wenn von vorneherein ersichtlich war, dass die Stichprobengrößen klein und für eine weiter gehende statistische Auswertung nicht geeignet sein werden, wurde dieses Vorgehen gewählt, um zumindest über die Auszählung von Häufigkeiten Hinweise zur Kontrastierung des qualitativen Datenmaterials zu erhalten.

7.1.3 Übergreifende Erhebungsvariablen zur Beantwortung der Forschungsfragen

Ausgehend von der Fragestellung des Forschungsvorhabens nach der Handhabung von Lernaufgaben im betrieblichen Ausbildungsalltag, ihren möglichen Konsequenzen für das betriebliche Lernen sowie Schlussfolgerungen für die Arbeit der Ausbilderinnen und für deren Arbeit notwendigen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, wurden sowohl im quantitativen als auch im qualitativen Evaluationsdesign Prozessvariablen der

Zusammenarbeit zwischen Auszubildenden und Ausbilderinnen, die Organisation und Durchführung der Bearbeitung von Lernaufgaben sowie deren Rahmenbedingungen thematisiert. Darüber hinaus richteten sich die Befragungen auf mögliche Veränderungen in der praktischen Ausbildung, die durch die Bearbeitung von Lernaufgaben aufgetreten sind. Die Datenerhebung zielte darauf ab, Übereinstimmungen oder Abweichungen des Vorgehens mit/vom vorgegebenen Handlungsleitfaden zur Arbeit mit Lernaufgaben zu ermitteln. Dabei existierten zwei Blickwinkel: einerseits direkte Rückmeldungen aus der konkreten Erprobungsphase (Praxiseinsatz, Ausbildungsjahr), andererseits die Entwicklungen im Verlauf der dreijährigen Ausbildung. Durch dieses kombinierte Vorgehen konnte die Implementierung des Lernaufgabenkonzeptes einerseits zeitnah den inhaltlichen und strukturellen Erfordernissen der Praxisausbildung angepasst werden. Andererseits konnten Informationen gewonnen werden, wie dieser Prozess zukünftig besser zu gestalten wäre bzw. wie eine langfristige Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen aussehen müsste, um die Arbeit mit Lernaufgaben nachhaltig zu etablieren.

Wie innerhalb einer Implementationsforschung zu erwarten, haben sich die Schwerpunkte der Evaluation im Zeitverlauf der Implementierung verändert. Waren anfangs eher grundlegende Fragen zum Aufbau, der Formulierung und der Arbeitstechnik wichtig, verlagerte sich die Aufmerksamkeit zum Ende des Prozesses eher hin zu Effekten und Veränderungen, zu Fragen der thematischen Gliederung oder der allgemeinen Rahmenbedingungen.

7.2 Datenerhebung

Zielsetzung des beschriebenen Vorhabens war die Evaluation des Implementierungsprozesses des Lernaufgabenkonzeptes. Dazu sollten alle an der Implementierung beteiligten Akteure in die Evaluation einbezogen werden. Vorrangig waren dies Ausbilderinnen aus den verschiedenen Arbeits- bzw. Praxisfeldern sowie die Auszubildenden des Modellkurses.

Mit den Ausbilderinnen der etablierten Praxisfelder (Altenpflege, Krankenhaus, Kinderkrankenhaus, ambulante Pflege, Psychiatrie) fanden regelmäßige Arbeitsgruppensitzungen statt, in denen Rückmeldungen zu den entwickelten Lernaufgaben und zum Bearbeitungsprozess abgefragt wurden. In der letzten Arbeitsgruppensitzung wurden die Ausbilderinnen gebeten, ein Ranking der innerhalb der drei Jahre zur Anwendung gekommenen Gestaltungselemente mittels Punkteabstimmung durchzuführen.

Alle Ausbilderinnen der etablierten Praxisfelder erhielten nach jeder Praxisphase in der folgenden Arbeitssitzung einen Fragebogen ausgehändigt mit der Bitte, diesen in Ruhe auszufüllen und per Post zurückzusenden. Darüber hinaus wurde mit ihnen ein Gruppeninterview geführt. Nach dem ersten Jahr wurden die Gruppeninterviews zur Analyse der praktischen Ausbildungsphasen auf einen Jahresrhythmus umgestellt, weil sich gezeigt hatte, dass die Aussagen eine große Redundanz aufwiesen und ihr Beitrag zur Prozesssteuerung begrenzt war. Die weiteren Gruppeninterviews fanden in der ersten Arbeitssitzung nach Ende des zweiten und in der letzten Arbeitssitzung vor Ende des dritten Ausbildungsjahres statt. Mit den Ausbilderinnen der Psychiatrie und den Betreuerinnen aus den neuen Praxisfeldern (Hospiz, Anleitung / Schulung / Beratung, Hilfsmittelversorgung, Tagesklinik, Gesundheitsamt, Sozialarbeit, Naturheilkunde, Behindertenarbeit und Rehabilitation) wurde nach Abschluss der Einsätze der Auszubildenden in diesen Bereichen zum Thema Arbeit mit Lernaufgaben ein gemeinsames Gruppeninterview durchgeführt. Die Ausbilderinnen der Psychiatrie erhielten darüber hinaus nach jeder Praxisphase, in der sie eine Auszubildende betreut hatten auch einen Ausbilder-Fragebogen.

Die Auszubildenden erhielten nach jeder Praxisphase an einem Tag des dem Praktikum folgenden Theorieblocks einen Fragebogen, den sie sofort ausfüllen sollten, und der am selben Tag wieder eingesammelt wurde. Zum gleichen Zeitpunkt wurde mit den Auszubildenden ein Gruppeninterview geführt. Auch hier wurde nach dem ersten Ausbildungsjahr nur noch ein Gruppeninterview pro

Jahr geführt, weil sich ebenfalls gezeigt hatte, dass die Aussagen eine große Ähnlichkeit aufwiesen und ihr Beitrag zur Steuerung des Implementierungsprozesses eher begrenzt war.

Für beide Gruppen, Ausbilderinnen und Auszubildende, wurden eigene Interviewleitfäden mit vergleichbaren Themenkomplexen erarbeitet. Ein exemplarischer Leitfaden befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

Mit den in der Arbeitsgruppe beteiligten Lehrerinnen, die auch bei den Gruppeninterviews anwesend waren, wurden die Ergebnisse der Erhebungen sowie die Erfahrungsberichte, die den Wissenschaftlerinnen oder ihnen selbst zugetragen worden waren, besprochen und interpretiert, um ein besseres Verständnis des Untersuchungsgegenstandes zu erreichen.

7.2.1 Gruppeninterviews

Ein vorrangiges Erkenntnisinteresse der Prozessevaluation war, herauszufinden, was die Einführung der Neuerung *Lernaufgaben* für die Ausbilderinnen als Hauptakteure des Prozesses bedeutete, um diesen gegebenenfalls positiv beeinflussen zu können. Auch wenn die Ausbilderinnen an der thematischen Ausformulierung der Lernaufgaben beteiligt waren, wird die Art und Weise, wie sie jeweils mit den Lernaufgaben in der Ausbildungspraxis gearbeitet haben stark von ihren individuellen Vorstellungen und Bildern in Bezug auf Ausbildung abhängig gewesen sein. Um also verstehen zu können wie und warum eine Ausbilderin mit einer Lernaufgabe in der Praxis umgeht, erschien es wichtig ihre individuellen Deutungen und Argumentationen zu erfassen. Da das Lernaufgabenkonzept eine weitreichende methodische Veränderung von Ausbilderinnenhandeln darstellt, war mit Widerständen im Implementationsprozess zu rechnen. Für ein umfassendes Verstehen der zu gewinnenden Daten erschien es deshalb sinnvoll, den Prozesskontext unter Berücksichtigung von Alltagsnähe und damit weiteren Einfluss nehmender Faktoren zu erfassen. Entsprechend sollte ein Interviewverfahren gewählt werden, welches das berufliche Setting aufgreift.

Gruppeninterviews, bei denen Angehörige einer Berufsgruppe im Kontext ihrer Alltagswirklichkeit und ihrer beruflichen Rolle interagieren (Ewers 2002) schienen dafür als besonders geeignet. Einflussfaktoren auf die Implementierung werden in den Gruppeninterviews stärker vor dem Hintergrund von Rahmenbedingungen und beruflichem Kontext und weniger in Bezug auf individuelles Handeln diskutiert. Die beteiligten Personen kommunizieren aus ihrer Rollen- und Gruppenidentität heraus und bleiben so dem Alltagskontext stärker verhaftet. Durch die dabei entstehenden Dynamiken in Schilderungen und gegenseitigem Austausch integrieren Gruppeninterviews auch Elemente der Gruppendiskussion und lassen kollektive Haltungen, Standards und Argumentationen sichtbar werden (Mayring 1999). Im Vordergrund der angestrebten Evaluation stand jedoch immer die prozessbezogene Informationssammlung durch das Interview. Die Beobachtung interaktionsbezogener Abläufe, wie sie typisch für die Gruppendiskussion sind (Lamnek 2005, 408ff, Lamnek 1998), war nicht von Interesse. Auch ein speziell vorgegebenes Thema sollte nicht diskutiert werden. Aufbauend auf diese Überlegungen wurde entschieden, die Datenerhebung zur Implementierung der Lernaufgaben in Form von Gruppeninterviews durchzuführen. Wichtigstes inhaltliches Argument war die so bestehende Möglichkeit einer Anbindung an den beruflichen Kontext. Einzelinterviews hätten die Gefahr bergen können, dass der Prozess der Implementierung eher anhand individueller bzw. biografischer Aspekte gemessen wird und dadurch stark aus dem Ausbildungsalltagsgeschehen herausgelöst und von der professionellen Rolle getrennt wird.

Ein weiterer Grund für die Wahl der Gruppeninterviews ist sicher auch in der großen Anzahl zu befragender Akteure zu sehen. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass aus allen Praxiseinrichtungen, in denen Auszubildende des Modellkurses eingesetzt werden sollten, Ausbilderinnen in der Arbeitsgruppe vertreten waren, lag die Zahl der zu Interviewenden bei rund 25 Personen. Unter gegebenen Rahmenbedingungen des Forschungsprojektes war unausweichlich klar, dass Einzelinterviews in diesem Umfang nicht geführt

werden konnten. Ähnlich – wenn auch in der Akteursperspektive der Zielperson – galten diese Überlegungen gleichermaßen für die Befragung der Auszubildenden. Hier handelte es sich zu Beginn des Projekts um 30 Personen. Auch hier erschien eine Nutzung kollektiver Identität als Lernende in der Pflegepraxis sinnvoll, um erfassen zu können, wie Lernaufgaben die Ausbildungswirklichkeit und das Lernen vor Ort verändern. Wie sich Lernaufgaben in die individuelle Lernbiografie der Einzelnen einpassen, war von nachgeordnetem Interesse. Entsprechend versprach auch hier die Methode des Gruppeninterviews den größten Erkenntnisgewinn.

Die Entscheidung für Gruppeninterviews wurde, wie bereits ausgeführt, mit dem Ziel getroffen, Hinweise auf Handlungsstrategien und Argumentationslinien in Bezug auf die praktische Ausbildung zu erhalten, die den Verlauf des Implementierungsprozesses erklären können (Mayring 1999, 58ff). Das Vorgehen der qualitativen Evaluation orientierte sich an einem siebenschrittigen Muster: 1. Evaluationsgegenstand und Evaluationsziele festlegen, 2. Interviewleitfaden und Fragebogen entwickeln, 3. Interviews durchführen, aufnehmen und transkribieren, 4. Daten erkunden, 5. Das Kategoriensystem erstellen und Interviews kodieren, 6. kategorienbasiert auswerten und Evaluationsbericht erstellen und 7. Fazit erarbeiten, Ergebnisse rückmelden, Bericht abschließen (Kuckartz et al. 2007). Durch die Programmatik des Projekts war der Evaluationsgegenstand in Form der Implementierung des Lernaufgabenkonzeptes weitgehend klar formuliert. Als Ziele der Evaluation wurden einerseits die Ermittlung der Performanz der Arbeit mit Lernaufgaben, und damit zusammenhängend die Umsetzung des Leitfadens zur Arbeit mit Lernaufgaben, und andererseits die Feststellung möglicher Veränderungen des Lernens in der praktischen Ausbildung durch die Bearbeitung von Lernaufgaben festgelegt. Diese Themenbereiche sind in die Entwicklung der Interviewleitfäden eingeflossen.

Entsprechend der praxisbegleitenden Anlage des Vorhabens mit ständiger Wiederkehr zu evaluierender Praxisphasen ergab sich daraus ein spiralförmiges

Vorgehen in den Schritten 2. – 6. Nach dem sechsten Schritt erfolgte jeweils ein Zwischen-Feedback. Die Ergebnisse der aktuellen Erhebung wurden in den Implementierungsprozess zurückgespeist und veränderten oder untermauerten Konzepte oder Strategien für die folgende Praxisphase. Gegebenenfalls wurde der Interviewleitfaden für die Evaluation der folgenden Praxisphase verändert. Erst nach Ende der Durchführungsphase des Projekts wurden die Interviews der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte miteinander in Beziehung gesetzt und für den Abschlussbericht ausgewertet.

In den Interviews wurden die Akteure gebeten, allgemein vom Verlauf der Praxisphasen und speziell vom Umgang mit den Lernaufgaben zu berichten und so transparent zu machen, wie sie jeweils mit den Aufgaben gearbeitet haben. Durch einen narrativen Einstiegsimpuls, der das allgemeine Erleben und Befinden thematisierte, sollten ausbildungsrelevante Aspekte des Arbeitsalltags bzw. einer Praxisphase sichtbar gemacht werden. Dies sollte durch die Frage nach in Erinnerung gebliebenen Ausbildungssituationen unterstützt werden. Auch die Abfrage von Erfolgsfaktoren einerseits und Problemen oder Konflikten für die praktische Ausbildung andererseits zielte darauf ab, mögliche Stellgrößen und Gestaltungsspielräume für Veränderungen zu identifizieren.

In Bezug auf die Arbeit mit Lernaufgaben wurde wiederum zunächst ein breiter Erzählimpuls gesetzt mit der Aufforderung, einfach von dieser zu berichten. Daran konnten sich dann Nachfragen zum Lern- oder Lehrverständnis, zur konkreten Vorgehensweise bei einzelnen Bearbeitungsschritten, der Menge an bearbeiteten Aufgaben oder dem Zeitmanagement anschließen. Im weiteren Verlauf des Interviews schlossen sich dann Fragen zur Qualität der Aufgabenstellungen selbst an, die darauf fokussierten, inwieweit mit den Aufgaben relevante Alltagshandlungen aufgegriffen und inwieweit diese die tatsächliche Handlungsrealität erfasst haben. Schließlich wurden die Probanden danach gefragt, wie sie die Qualität der Lernergebnisse einschätzen und wie sich ihre Art und Weise mit Lernaufgaben zu arbeiten, verändert hat. Auf der thematisch-inhaltlichen Ebene der Lernaufgaben wurde nachgefragt, inwieweit

für die Bearbeitung der Aufgaben erforderliche Wissensinhalte vorlagen oder erarbeitet wurden. (Ein exemplarischer Interviewleitfaden befindet sich Anhang.)

Weitere, allgemeine Themen des Leitfadens, die einem breiten Verständnis der wahrgenommenen Ausbildungsrealität dienen sollten, waren zum Beispiel die Schilderung von Ausbildungssituationen, die als besonders lernhaltig erlebt worden waren, die Bewertung der Zusammenarbeit von Ausbilderinnen und Auszubildenden und die Zusammenarbeit mit den zu pflegenden Menschen und deren Angehörigen. Im Rahmen der Interviewdurchführung wurden die konkret bearbeiteten Lernaufgaben hinsichtlich ihrer Praxistauglichkeit (Inhalte, Handlungsschritte, Formulierungen) diskutiert und gegebenenfalls überarbeitet.

7.2.2 Entwicklung und Einsatz der Fragebögen

Um eine Bewertung der einzelnen Praxisphasen von allen am Modellprojekt beteiligten Ausbilderinnen und Auszubildenden und vergleichbare Informationen zum Prozess der Implementierung zu erhalten, wurde eine standardisierte Befragung mittels Fragebogen durchgeführt. Aufgrund der kleinen Stichprobengrößen von rund 23 Ausbilderinnen sowie anfangs 30 und später 24 Auszubildenden war von vorneherein klar, dass hier ein weitergehender Erkenntnisgewinn durch statistische Berechnungen nicht möglich sein wird. Der Fragebogen hatte das Ziel der Dokumentation des Implementationsgeschehens und nicht der quantitativen Erfassung eines Phänomens. Entsprechend kamen keine validierten Skalen zur Anwendung und der Pretest des Bogens in je einem Ausbildungskurs der Alten-, Kranken- und Kinderkrankenpflege an anderen Schulen bezog sich ausschließlich auf Verständlichkeit und Handhabbarkeit. Für Auszubildende und Ausbilderinnen wurden verschiedene Fragebögen mit vergleichbaren Themenkomplexen entwickelt. Die Fragebögen wurden nach jeder Praxisphase an Auszubildende und Ausbilderinnen ausgegeben. Während die Auszubildenden den Fragebogen innerhalb des Unterrichts ausfüllen sollten, bekamen die Ausbilderinnen ihr Exemplar ausgehändigt, mit der Bitte diesen später auszufüllen und an den Forscher zurückzusenden. Diese Vorgehensweise hatte unmittelbare Auswirkungen auf

die Rücklaufquote: Lag der Rücklauf bei den Auszubildenden zwischen 65% und 100%, mussten die Ausbilderinnen zum Teil häufiger daran erinnert werden, die Fragebögen auszufüllen und zurückzugeben, und der Rücklauf lag zwischen 78% und nur 35%.

Die Fragebögen erfassten mittels geschlossenen und offenen Fragen unterschiedliche Aspekte der praktischen Ausbildung im Rahmen der Evaluation des gesamten Modellprojekts (Fragebogen s. Anhang). Die Akteure wurden in den gruppenspezifischen Fragebögen zunächst um eine allgemeine Bewertung der gerade beendeten Praxisphase gebeten. Sie wurden danach gefragt, was in dieser Praxisphase besonders erfreulich und, was besonders problematisch erlebt wurde. Mit verschiedenen Items wurde abgefragt, wie das soziale Klima, die Kooperation und Unterstützung, die Theorie-Praxis-Verbindung und die Bearbeitung der Lernaufgaben ausgeprägt waren.

Weiterhin wurden Angaben zu Dauer und Ausgestaltung von Erst-, Zwischen- und Abschlussgesprächen, zum Verlauf der Beurteilung und zur Bewertung möglicherweise erlebter neuer Praxisfelder abgefragt. In den Bögen sollte auch angegeben werden, welche theoretischen Inhalte aus dem Unterricht in der Praxis angesprochen, wiederholt oder vertieft bzw. angewendet worden sind. Schließlich wurden die Akteure auch in der quantitativen Evaluation darum gebeten, eine Situation aus der Praxisphase stichwortartig zu beschreiben, in der ihrer Ansicht nach besonders viel gelernt worden ist:

14. Bitte schildern Sie kurz in Stichworten eine Situation aus dieser Praxisphase, in der Sie besonders viel gelernt haben? (Im Sinne von: Um welche zu pflegende Person handelte es sich? Wie sah die Problemlage aus? Was sollten Sie tun? Was haben Sie erlebt? Was haben Sie dabei gelernt?)

Beispiel (stichwortartig):

Ein Teil der Items in den Fragebögen nahm ausdrücklich die Arbeit mit Lernaufgaben in den Blick. Hierzu sollten zu den Themenbereichen A) Themen und Gestalt der Lernaufgaben, B) Arbeit mit Lernaufgaben,

C) Wissensanwendung und D) Systematisierung der Ausbildung Informationen gesammelt werden.

A) Themen und Gestalt der Lernaufgaben:

In den Fragebögen wurde – angepasst an die jeweilige Ausbildungsphase – mit den Items abgefragt, welche Lernaufgaben bearbeitet worden sind, und wie diese hinsichtlich des Schweregrades, der Praxisrelevanz und der Bearbeitungsdauer eingeschätzt wurden. Dies erfolgte einerseits in einer Gesamtbewertung, andererseits für die konkreten Aufgaben.

4. Wie hoch schätzen Sie insgesamt a) den Schwierigkeitsgrad, b) den inhaltlichen Umfang und c) den zeitlichen Umfang der aktuell bearbeiteten Lernaufgaben ein?

	zu hoch	angemessen	zu niedrig
a) Schwierigkeitsgrad	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
b) inhaltlichen Umfang	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
c) zeitlichen Umfang	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

2.A Welche Lernaufgaben haben Sie bearbeitet?

Spalte a): Bitte tragen Sie ein, wie schwer Ihnen die jeweilige Bearbeitung fiel.

Spalte b): Bitte tragen Sie ein, inwiefern die Aufgaben alltägliche berufliche Handlungen aufgegriffen haben (Praxisrelevanz)

Spalte c): Und wie lange haben Sie in etwa jeweils für die Bearbeitung der Aufgaben benötigt?

→ Pro eingetragene Lernaufgabe bitte *je ein Kreuz* in die Spalten a, b und c.

Bei Psychatrieeinsätzen: Bitte markieren Sie spezifischen Bereich (z.B. Kinder-Psy.)

Lernaufgabe	a) Schweregrad			b) Praxisrelevanz			c) Bearbeitungsdauer		
	sehr schwer	schwer	leicht	sehr praxisnah	praxisnah	praxisfern	bis zu 1 Std.	1-2 Std.	über 2 Std.
7-A Machtausübung	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
7-B Schmerzmanagement	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
7-C-1 Menschen mit Lähmungen pflegen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
7-C-2 Chronische Beschwerden	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
8-A Übergabe-Fallvorstellung	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
8-B Visite	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
8-C Existenzielle Bedrohung/ Angst	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

Psychiatrie											
Kind. Ju- gend- Psy- ch.	Erw Psy ch.	Ger- onto Psych									
P-1	P-10	P-16	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
P-2	P-11	P-17	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
P-3	P-12	P-18	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
P-4	P-13	P-19	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
P-5	P-14	P-20	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
P-6	P-15	P-21	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
P-7			<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
P-8			<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
P-9			<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
Neues Praxisfeld	Nr. 1		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
	Nr. 2		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
	Nr. 3		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
	Nr. 4		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

B) Arbeit mit Lernaufgaben:

In Bezug auf die Arbeit mit Lernaufgaben wurde ermittelt, wie die Bearbeitung der Lernaufgaben konkret ausgestaltet war. Hier war von Interesse, inwieweit die Auswahl der Lernaufgaben und deren Bearbeitung tatsächlich zu Beginn der Praxisphase stattgefunden hatte bzw. geplant worden war, ob die Auszubildenden bei der Bearbeitung der Lernaufgaben von den Ausbilderinnen begleitet und ob bzw. in welchem Umfang Lernaufgaben außerhalb der Arbeitszeit bearbeitet worden sind.

	stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
8.) „Die Pflegedienstleitung und die Stations- / Wohnbereichsleitung kennen die Lernaufgaben und unterstützen mich bei der Bearbeitung.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10.) „Die Ausbilderin hat mich bei der Bearbeitung der Lernaufgaben jederzeit unterstützt.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
22.) „Die Kollegen in meinem Arbeitsbereich haben mich bei der Bearbeitung der Lernaufgaben wohlwollend unterstützt.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

23.) „Im Einführungsgespräch habe ich gemeinsam mit der Ausbilderin die Lernaufgaben ausgewählt, die in dieser Praxisphase bearbeitet wurden.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
24.) „Die Bearbeitung der Lernaufgaben wurde im Einführungsgespräch zeitlich geplant.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
25.) „Meine Ausbilderin hat mich bei den Bearbeitungsschritten der Lernaufgaben (Hinführung, Vorbereitung, Durchführung) aktiv begleitet.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
26.) „Die Auswertung der einzelnen Lernaufgaben erfolgte im Gespräch mit der Ausbilderin.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

3. In welchem Umfang haben Sie Teile der Lernaufgaben außerhalb Ihrer Arbeitszeit bearbeitet?

sehr großer Umfang	großer Umfang	geringer Umfang	gar nicht
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Schließlich wurden die Probanden gefragt, inwieweit sie in der praktischen Ausbildung von der Arbeit mit Lernaufgaben profitieren.

	stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
28.) „Durch diese Form der Ausbildung mit neuen Methoden in der Praxis lerne ich viel.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

C) Wissensanwendung

Mit dem Fragebogen wurde abgefragt, inwieweit in der Schule behandelte Inhalte in der Berufspraxis besprochen bzw. angewendet worden sind.

5. Welcher im letzten Theorieblock behandelte Unterrichtsstoff ist im Rahmen dieser Praxisphase besprochen und/oder praktisch umgesetzt worden?

Themenfelder	Inhalte im Gespräch wiederholt und praktisch umgesetzt	Inhalte <u>nur</u> im Gespräch wiederholt	Inhalte <u>nur</u> praktisch umgesetzt	kam hier nicht vor
Lernbereich I				
I.2.2 Beraten und Anleiten (Grundsätze)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
I.2.3 Themenbezogen beraten und Anleiten	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Lernbereich II				
II.1.7 Menschen aus anderen Kulturen pflegen				
II.1.8 Infektionskranke Menschen pflegen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

II.2.1 Früh- und kranke Neugeborene pflegen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
II.2.2 Demenziell erkrankte Menschen pflegen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
II.2.1/2 Menschen mit psychischen Erkrankungen pflegen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
II.2.3/4 Pflege von Menschen mit Herz-Kreislauf und Gefäßerkrankungen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
II.2.7/8 u. 10/11 Menschen mit Erkrankungen des Harn- und Geschlechtssystems pflegen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
II.2.8 Kinder/Jugendliche mit Erkrankungen des Blutsystems pflegen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Lernbereich III				
III.1.4 Pflegebedürftige im Privathaushalt	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
III.1.8 behinderte Menschen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
III.1.9 sozial schwach gestellte Menschen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
III.2.1 gesundheits- und sozialpolitische Rahmenbedingungen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
III.3.6 Familienbeziehungen und soziale Netzwerke alter Menschen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Lernbereich IV				
IV.4.4 sexuelle Belästigung	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
IV.4.5 helfen und hilflos sein	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
IV.4.6 Nähe und Distanz	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Darüber hinaus wurde nach der fachlichen Qualität der Ausbildung und den Möglichkeiten der Anwendung theoretisch gelernten Wissens in der Berufspraxis gefragt.

	stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
17.) „Die Qualität der fachlichen Ausbildung war in meinen Augen sehr gut.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
20.) „Mit dem, was ich im Unterrichtsblock gelernt habe, konnte ich in der Praxis viel anfangen.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
27.) „Meine Ausbilderin war auf die Praxisphase gut vorbereitet.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

D) Systematisierung der Ausbildung

Für den Aspekt der Systematisierung von Ausbildung war in Bezug auf Lernaufgaben von besonderem Interesse, inwieweit eine Lernzielvereinbarung stattgefunden hat und damit eine Transparenz des Lernprozesses für die Auszubildenden hergestellt worden ist.

	stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
3.) „Im letzten Theorieblock wurde ich auf die Anforderungen für diese Praxisphase sehr gut vorbereitet.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.) „Ich hatte darauf großen Einfluss, was ich in dieser Praxisphase lernen wollte.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
15.) „Die Vereinbarung von Lernzielen hat insgesamt gut geklappt.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
16.) „Die anfangs festgelegten Lernziele habe ich weitestgehend in dieser Praxisphase erreicht.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
18.) „Im Vorgespräch habe ich mit der Ausbilderin mich betreffende Besonderheiten dieses Praxisfeldes besprochen“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Neben den hier dargestellten Items wurde noch weitere Aspekte zum Gesamtprojekt erhoben (Fragebogen s. Anhang), die in diesem Vorhaben nicht berücksichtigt werden.

7.2.3 Abschlussranking

Zum Erhalt einer zusammenfassenden Abschlussbewertung, wurden Auszubildende und Ausbilderinnen jeweils innerhalb der letzten Zusammenkunft mit den Wissenschaftlern im Rahmen einer Punkteabstimmung gebeten, die innerhalb der drei Ausbildungsjahre verwendeten Instrumente hinsichtlich Wichtigkeit, Umsetzbarkeit und Interesse zu bewerten (Tabelle 3).

Tabelle 3: Abschlussranking: Instrumente der praktischen Ausbildung

Bitte bewerten Sie folgende Elemente der praktischen Ausbildung:	Wichtig-keit	Umsetz-barkeit	Interes-se	Punkte-gesamt	Rang
Vor-, Zwischen- und Abschlussgespräch					
Lernzielvereinbarung					
Tägliches Feedback-Gespräch					
Lerntagebuch					
4-Stufen-Modell (Vorbereiten-Vormachen-Nachmachen-Üben)					
Pflegevisite					
Pädagogische Landkarte					
Lernaufgaben					
Fallbesprechungen (multidisziplinär)					
Praktika bei anderen Berufen					
Erleben vollständiger Handlungen					
Pflegehandlungen reflektieren					
Informationsrecherche					

Um einen umfassenden Eindruck der erlebten Ausbildungsrealität zu erhalten, wurden für die Gesamtevaluation des Modellprojekts bei den Auszubildenden die zusätzlichen Aspekte Arbeitsaufträge, geplante Anleitungen, selbständiges Arbeiten und Zusammenarbeit mit der Ausbilderin abgefragt. Bei beiden Befragungen erhielten die Teilnehmenden pro Bewertungskriterium (Wichtigkeit, Umsetzbarkeit, Interesse) je drei Punkte. Diese drei Punkte konnten frei verteilt werden, d. h. entweder je ein Punkt auf drei verschiedene Aspekte oder alle drei Punkte auf einen Aspekt oder zwei Punkte auf einen Aspekt und ein Punkt auf einen Aspekt. Aus den jeweiligen Scores wurden dann Quersummen gebildet, anhand derer das Ranking abgelesen werden konnte.

7.2.4 Erhebungszeitpunkte

Die Ausbildung des Modellkurses begann am 01.10.02. An den neunwöchigen Einführungsblock schloss sich die 10 Wochen dauernde 1. Praxisphase an. Die Befragung mit Fragebogen und die Gruppeninterviews wurden jeweils nach Abschluss einer Praxisphase durchgeführt. Die Durchführung von Gruppeninterviews wurde nach dem 1. Ausbildungsjahr in der Erhebungsfrequenz umgestellt auf einen Jahresrhythmus, d. h. Interviews

fanden danach noch zum Ende des zweiten und dritten Ausbildungsjahres statt (Tabelle 4).

Tabelle 4: Erhebungszeitpunkte im Ausbildungsverlauf

Zeitpunkt	Praxisphase	Fragebogen				Gruppen- interviews
10/02	Ausbildungsbeginn					
		Auszubildende		Ausbilderinnen		
		ausge- gebene Frage- bögen	Rück- lauf- quote in %	ausge- gebene Frage- bögen	Rück- lauf- quote in %	
02/03	1. PP	30	100	27	63	X
06/03	2. PP	28	86	25	64	X
09/03	3. PP	26	65	23	52	X
12/03	4. PP	26	81	23	48	
05/04	5. PP	26	81	23	35	
08/04	6. PP	25	72	23	78	X
12/04	7. PP	40	93			
03/05	8. PP					
07/05	9. PP	23	100	23	52	
09/05	Prüfungen und Ausbildungs- abschluss					X

Bei den Auszubildenden wurden die Praxisphasen 7 und 8 gemeinsam ausgewertet, weil diese nur durch eine Urlaubsperiode getrennt waren. Da ein Teil der Auszubildenden in dieser Zeit den Praxisort gewechselt hat und deshalb zwei Fragebögen erhalten hat, erhöhte sich die Anzahl der Fragebögen auf 37. Bei den Ausbilderinnen wurden die Praxisphasen 6, 7 und 8 gemeinsam erhoben und ausgewertet, einerseits ebenfalls aufgrund der Urlaubsunterbrechung, andererseits weil sich in der 6. Praxisphase die meisten Auszubildenden in einem neuen Praxisfeld befanden und deshalb kaum projektinterne Ausbilderinnen zur Verfügung standen, die mit einer Auszubildenden des Modellkurses gearbeitet hatten. Entsprechend gering war der Fragebogenrücklauf für die Praxisphasen 6-8. Für den Zeitraum der letzten Praxisphase, in der sich die Auszubildenden in Lernzeit auf die mündlichen Prüfungen vorbereitet haben und auch praktische Prüfungen stattfanden, wurde aus pragmatischen Gründen auf eine Fragebogenerhebung verzichtet.

7.3 Auswertung

Die Auswertung der erhobenen qualitativen und quantitativen Daten erfolgte in unterschiedlichen Zyklen. Nach jedem Erhebungszeitpunkt wurden die Daten verarbeitet und gesichtet und für den jeweiligen Projektzeitpunkt ausgewertet, damit die Ergebnisse für die weitere Prozesssteuerung der Implementierung genutzt werden konnten. Nach jeder Praxisphase waren dies die Fragebögen ergänzt durch die unsystematischen Erfahrungsberichte der Akteure. Zum Ende des jeweiligen Ausbildungsjahres konnten die quantitativen Daten durch die Gruppeninterviews ergänzt bzw. kontrastiert werden. Durch die thematische Harmonisierung beider Erhebungsverfahren konnten in der Abschlussevaluation beide Datenquellen nebeneinander gestellt und gemeinsam ausgewertet werden.

7.3.1 Interviews

Die durchgeführten Gruppeninterviews wurden mit dem Tonband aufgenommen und anschließend transkribiert. Entsprechend der Zielsetzung der Evaluation, den Implementierungsprozess zu erfassen und zu dokumentieren, zielten die Interviewleitfäden weniger darauf ab, umfangreiche unbeeinflusste Erzählungen zu erhalten. Vielmehr wurden verschiedene Aspekte der Implementierung nach einer narrativen Einstiegsfrage explizit angesprochen. Entsprechend wurde das Kategoriensystem für die Auswertung weniger aus dem Datenmaterial generiert als durch die Evaluationsziele und die Themen des Interviewleitfadens strukturiert (Kuckartz et al. 2007, 36). Entlang dieses Kategoriensystems wurde das Datenmaterial dann inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring 1999, 91ff).

Für das Erfassen und Verstehen des Implementierungsprozesses war von besonderer Bedeutung, zu erfahren, wie Auszubildende und Ausbilderinnen mit dem Instrument *Lernaufgabe* umgegangen sind, es gehandhabt haben, und welche Erfahrungen sie dabei gemacht haben. Entsprechend war eine wesentliche Kategorie *die Arbeit mit Lernaufgaben*. Mit der Implementierung des Lernaufgabenkonzepts wurde das Ziel verfolgt, den Prozess der Kompetenzentwicklung zu fördern. In diesem Zusammenhang war interessant,

was die Auszubildenden und Ausbilderinnen darüber berichten, wie sich das Lernen in der praktischen Ausbildung in Struktur, Prozess und Ergebnis durch die Arbeit mit Lernaufgaben verändert hat. Diesbezügliche Informationen wurden unter den Kategorien *Reflexivität und Kompetenzförderung*, *Wissensanwendung* sowie *Systematisierung* gefasst.

Die narrativen Einstiegsimpulse der Interviews boten zunächst die Möglichkeit der freien Erzählung mit individueller Themenauswahl, Schwerpunktsetzung, Bewertung und Relevanzfestlegung. Die in den Erzählungen enthaltenen Informationen zum Thema Lernaufgaben wurden einer der beschriebenen Kategorien zugeordnet. Im Anschluss an die Einstiegserzählung wurden dann mit gezielten Fragen Informationen zu den einzelnen Unterthemen gesammelt, die den beschriebenen Kategorien zugeordnet wurden.

7.3.2 Fragebögen

Die durch die Fragebögen erhobenen quantitativen Daten werden mit dem Programm SPSS elektronisch erfasst und mit deskriptiven Verfahren analysiert (Bortz/Döring 1995, 348ff). Im Vordergrund stand hier die Ermittlung der Häufigkeitsverteilungen, die in der Auswertung grafisch dargestellt wurden. Ein Vergleich verschiedener Merkmalskombinationen mit Hilfe von Kreuztabellen wurde vorgenommen, erwies sich aber aufgrund der geringen Größe der Grundgesamtheit als wenig aussagekräftig. Aufgrund der geringen Stichprobengrößen fand keine weitergehende statistische Auswertung der Daten statt. Die nach den einzelnen Praxisphasen erhobenen Daten wurden am Ende der Untersuchung im Längsschnitt dargestellt und analysiert. Im Vergleich der verschiedenen Erhebungszeitpunkte kann damit der Verlauf des Implementierungsprozesses nachvollzogen werden. Der Zeitverlauf der Untersuchungsergebnisse bildet die Grundlage für die nachfolgende Auswertung der Daten.

7.3.3 Abschlussranking

Die Addierung der vergebenen Punkte ergab unmittelbar Scores für die einzelnen Ausbildungsinstrumente. Daraus konnte ein Ranking sofort ermittelt werden. Die Ergebnisse der Punkteabstimmung wurden dann direkt mit der Gruppe diskutiert und eingeordnet.

7.3.4 Zusammenführung der Datenquellen

Zielsetzung der Kombination eines qualitativen mit einem quantitativen Vorgehen war einerseits eine engmaschige Dokumentation des Prozesses, andererseits die umfassende Erfassung der vorhandenen Wirkfaktoren. Im Rahmen der Methodentriangulation wurden dabei nicht nur die Erhebungsmethoden Gruppeninterview und Fragebögen kombiniert, sondern es wurde auch bei der thematischen Struktur des jeweiligen Erhebungsinstruments auf eine Passung geachtet, um eine kombinierte Auswertung zu erleichtern. Die Verwendung gleicher Themengebiete in Leitfaden und Fragebogen ermöglichte eine harmonische Zusammenführung und ein sich Ergänzen der qualitativen und quantitativen Daten in der am Ende stattgefundenen Gesamtevaluation.

7.4 Reflexion der Methoden

Übergeordnetes Ziel und auch Motor des beschriebenen Forschungsvorhabens war die Weiterentwicklung und damit Verbesserung der praktischen Pflegeausbildung. Dies kann sich einerseits in einem höheren Grad an Systematisierung zeigen, die Ergebnis einer gelingenden Implementierung des Lernaufgabenkonzeptes wäre. Andererseits schwingt in dem Ziel der Verbesserung natürlich auch die Erhöhung der Ergebnisqualität von praktischer Pflegeausbildung mit, die sich vornehmlich in einem Sichtbarwerden pflegerischer Kompetenzen in der Berufswirklichkeit ausdrücken würde. Im Sinne der Methodentriangulation erwachsen daraus zusätzliche Herausforderungen. Zum einen wäre eine Messung der Kompetenzentwicklung im Verlauf der Ausbildung in Abhängigkeit von verwendeten Ausbildungsinstrumenten wünschenswert. Dies wäre idealerweise auch auf die Ausbilderinnen auszudehnen. Andererseits wäre die Entwicklung der

tatsächlichen Fähigkeiten in der fallbezogenen Problemlösungsfähigkeit in vivo zu beurteilen. Dies kann nur durch (teilnehmende) Beobachtung erfolgen. Darüber hinaus wäre eine Beurteilung des Maßes an jeweils erreichter Reflexivität sinnvoll, um eine Einschätzung der Kompetenzentwicklung zu erreichen. Im Sinne der skizzierten Herausforderungen der evaluierenden Begleitung könnten Fallstudien, die biografische Aspekte miteinfassen und einbeziehen, eine Methode mit hohem Erkenntnisgewinn sein. Unter Zugrundelegung eines konstruktivistischen Lernverständnisses lassen sich die Ausgestaltung von Lern- und der Verlauf von Kompetenzentwicklungsprozessen nur individuell für ein Subjekt verstehen, indem Deutungsmuster und Motive auf die stattfindenden Prozesse bezogen werden.

Unter den gegebenen Bedingungen bei Personal- und Mittelzuweisung für das Projekt, in dem die Implementierung des Lernaufgabenkonzeptes stattfand, lag der Schwerpunkt des Projektes stärker auf der Instrumentenentwicklung, also der lerntheoretisch fundierten Entwicklung einer Lernaufgabenstruktur, denn auf der Evaluation der Implementierung. Auch wenn zum Zeitpunkt des Entwurfs des Evaluationsdesigns keine quantitativen Instrumente zur expliziten Kompetenzmessung in der Pflege vorlagen, hätte die Verwendung einer validierten Skala ein sehr viel komplexeres Vorgehen erforderlich gemacht. Auch unter Berücksichtigung der zu erwartenden Stichprobengröße erschien ein diesbezügliches quantitatives Vorgehen zweifelhaft. Auch die Anwendung anderer Analyseinstrumente wie beispielsweise dem Kasseler-Kompetenz-Raster (Kauffeld et al 2007) oder die Durchführung von Einzelfallstudien und teilnehmenden Beobachtungen war unter gegebenen Bedingungen der finanziellen und personellen Ressourcenausstattung nicht möglich.

Bei der angestrebten Weiterentwicklung der Evaluationsinstrumente hat sich im Nachhinein gezeigt, dass die für die Untersuchung relevanten Probandengruppen der Auszubildenden und Ausbilderinnen häufig nicht über das Ausmaß an Reflexivität verfügten, um die gestellten Fragen zu beantworten. Dies könnte einerseits ein Hinweis auf die Notwendigkeit der

Verwendung validierter Skalen sein, die in den Einzelitems weniger komplex sind. Andererseits könnte dieser Umstand auf die besondere Eignung fallrekonstruktiver Forschung sowie (teilnehmender) Beobachtungen für die Beantwortung der Forschungsfragen hinweisen.

7.5 Beschreibung der Stichprobe

An der Implementierung des Lernaufgabenkonzeptes waren unterschiedliche Akteure beteiligt. Im Vordergrund standen bei der Gestaltung betrieblicher Lernprozesse natürlich die Ausbilderinnen in den Pflegeeinrichtungen und neuen Praxisfeldern sowie die Auszubildenden, mit denen – quasi als Versuchspersonen – die Lernaufgaben erprobt wurden.

7.5.1 Ausbilderinnen

Die Implementierung des Lernaufgabenkonzeptes fand am Lernort Betrieb statt. Entsprechend standen die Ausbilderinnen in den Praxiseinrichtungen im Zentrum des Geschehens. Die Ausbilderinnen haben an der Entwicklung der einzelnen Lernaufgaben mitgearbeitet, und – was von der Leistung her besonders hervorzuheben ist – sie haben diese neuen Instrumente in die Praxis getragen, dort angewendet und ihre Erfahrungen in die Arbeitsgruppe zurück gebracht. Dabei mussten sie häufig Überzeugungsarbeit für das Projekt und die damit verbundenen Neuerungen leisten. Nach einer anfänglich sehr großen Zahl entsandter Ausbilderinnen aus den Praxiseinrichtungen hat sich ab dem Ende des ersten Ausbildungsjahres eine stabile Arbeitsgruppe von 23 Ausbilderinnen aus 16 Pflegeeinrichtungen herausgebildet, die überwiegend regelmäßig zu den Arbeitstreffen erschienen sind (Tabelle 5).

Tabelle 5: Ausbilderinnen aus etablierten Praxisfeldern

Ausbildende / Geschlecht	Name der Einrichtung
w	Altenwohn- und Pflegeheim, Essen
w	Altenheim, Essen
m, w, w	Altenheim, Essen
m	Altenheim, Essen
m	Alten- und Pflegeheim, Essen
w, w	Ambulanter Pflegedienst e.V., Essen
w	Sozialstation
w	Sozialstation
w	Sozialstation
m	Sozialstation
w	Sozialstation
w	Sozialstation
w	Sozialstation
w*, w*, m*	Krankenhaus, Essen
w*, m	Krankenhaus, Essen
w*, w*	Krankenhaus, Essen

* freigestellte Ausbilderinnen

Die Ausbilderinnen erhielten die Fragebögen an den Terminen der Arbeitstreffen mit der Bitte um ausgefüllte Rücksendung. Da die Teilnahme der Ausbilderinnen teils stark variierte und je nach dem, wie die Auszubildenden eingesetzt waren, einige von Ihnen nicht in jeder Praxisphase Auszubildende betreut hatten, variierte der Rücklauf bei den Fragebögen und betrug teilweise nur 30%. Auch bei den Interviews war die Gruppengröße anfangs durchaus klein. Nachdem die Erhebungsfrequenz der Gruppeninterviews auf einen Jahresrhythmus umgestellt worden war, konnten wieder alle Ausbilderinnen an den Interviews teilnehmen, weil sie im Zeitraum des Jahres zumindest eine Auszubildende betreut hatten.

In den Bereichen der psychiatrischen Pflege wurden die Auszubildenden von folgenden Ausbilderinnen betreut (Tabelle 6).

Tabelle 6: Ausbilderinnen aus den psychiatrischen Arbeitsfeldern

Ausbilder/ Geschlecht	Name der Einrichtung
m	Krankenhaus mit Erwachsenenpsychiatrie, Essen
m	Krankenhaus mit Kinder- und Jugendpsychiatrie, Essen
w m	Tagesklinik (Gerontopsychiatrie), Essen
w	Altenpflegeheim mit Gerontopsychiatrie, Essen
w	Altenkrankenheim (Gerontopsychiatrie), Essen

Nach Abschluss der Praktika der Auszubildenden in den psychiatrischen Arbeitsfeldern im Übergang vom zweiten zum dritten Ausbildungsjahr wurde mit den Ausbilderinnen ein Gruppeninterview in den Räumen der Schule durchgeführt.

Neben den Ausbilderinnen aus den etablierten Einsatzbereichen wurden die Auszubildenden auch durch Vertreterinnen aus neuen Praxisfeldern ausgebildet (Tabelle 7).

Tabelle 7: Ausbilderinnen aus neuen Praxisfeldern

Betreuer / Geschlecht	Name der Einrichtung
w	Hospiz, Essen
w, w	Behindertenzentrum, Oberhausen
w, m	fallbezogene Hilfsmittelversorgung, Dortmund
w, w	Rehabilitationsklinik, Hattingen
w, m	Diabetesschulungszentrum, Essen
w, w	Sozialdienst, Essen
w, m	Behindertenzentrum, Essen
w, w	Gesundheitsamt
m	Klinik für Naturheilkunde, Hattingen
m	Geriatrische Tagesklinik, Essen

Nach Abschluss der Praktika der Auszubildenden in den neuen Praxisfeldern im Übergang vom zweiten zum dritten Ausbildungsjahr wurde mit den Ausbilderinnen ein Gruppeninterview in den Räumen der Schule durchgeführt.

7.5.2 Auszubildende

Im Jahr 2002 hat der Kurs mit 30 Auszubildenden – jeweils 10 für jede Berufsrichtung – begonnen. Im Einzelnen setzte sich der Kurs wie folgt zusammen (Tabelle 8)

Tabelle 8: Zusammensetzung der Auszubildenden am Beginn der Ausbildung

Auszubildende	Altenpflege	Krankenpflege	Kinderkrankenpflege	gesamt
Geschlecht	7 w 3 m	9 w 1 m	10 w	26 w 4 m
Alter (Jahre) (Durchschnitt)	17 – 33 (22)	18 – 37 (22)	18 – 21 (19,3)	17 – 37 (21,1)
Schulbildung	HSA 3 FOR 3 FHR 4	FOR 1 FHR 5 Abitur 3 sonst. 1	FHR Abitur 6 4	HSA 3 FOR 4 FHR 15 Abitur 7 sonst. 1
Nationalitäten	Deutschland Türkei Makedonien	Deutschland Polen Kamerun	Deutschland	

(HSA=Hauptschulabschluss, FOR=Fachoberschulreife, FHR=Fachhochschulreife)

Im Jahr 2005 ist der Kurs in folgender Zusammensetzung in das Examen gegangen (Tabelle 9)

Tabelle 9: Zusammensetzung der Auszubildenden am Ende der Ausbildung

Auszubildende	Altenpflege	Krankenpflege	Kinderkrankenpflege	gesamt
Geschlecht	4 w 2 m	8 w 1 m	8 w	20 w 3 m
Alter (Jahre) (Durchschnitt)	20 – 24 (22)	22 – 36 (23,6)	20 – 22 (21,3)	17 – 37 (21,1)
Schulbildung	HSA 1 FOR 2 FHR 3	FOR 1 FHR 5 Abitur 3	FHR Abitur 5 3	HSA 2 FOR 2 FHR 13 Abitur 6
Nationalitäten	Deutschland Türkei Makedonien	Deutschland	Deutschland	

(HSA=Hauptschulabschluss, FOR=Fachoberschulreife, FHR=Fachhochschulreife)

Im Bereich der Altenpflege haben drei Auszubildende die Ausbildung abgebrochen, eine Auszubildende ist in die Krankenpflege gewechselt. Im Bereich der Krankenpflege ist eine Auszubildende in einen Regelkurs gewechselt, eine andere konnte aufgrund von Fehlzeiten nicht zum Examen

zugelassen werden. In der Kinderkrankenpflege hat eine Auszubildende die Ausbildung krankheitsbedingt abgebrochen, eine andere hat die Ausbildung unterbrochen.

Die Auszubildenden erhielten im Rahmen eines Unterrichtstages, welcher der Evaluation des Vorhabens vorbehalten war, nach jeder Praxisphase einen Fragebogen und füllten diesen sofort aus. Daran anschließend fand das Gruppeninterview statt. Aufgrund dieser Vorgehensweise lagen die Rücklaufquote für die Fragebögen sowie die Teilnahmequote am Gruppeninterview bei nahezu 100%.

8 Ergebnisse der Implementierung des Lernaufgabenkonzeptes

Gegenstand dieses Kapitels ist die Darstellung und Auswertung der relevanten Daten, die zeigen, wie das Lernaufgabenkonzept im praktischen Berufsalltag angenommen und umgesetzt worden ist und welche Effekte zu beobachten waren.

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse sind Teil der Datenerhebungen der Begleitforschung des gesamten Modellprojekts (vgl. Koepe 2007). Die Daten entstammen 1. aus den geführten Gruppeninterviews (anfangs nach jeder Praxisphase, dann am Ende jeden Ausbildungsjahres), 2. den Fragebogenerhebungen nach jeder Praxisphase und 3. den regelmäßigen Arbeitssitzungen.

Damit die folgenden Ergebnisse angemessen eingeschätzt werden können, soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass in der Regel alle Auszubildenden des Modellkurses die Fragebögen ausgefüllt haben, weil dies im Unterricht stattfand und die Rücklaufquote deshalb bei nahezu 100% lag. Jedoch ging die Zahl der Teilnehmerinnen des Kurses von anfänglich 30 Auszubildenden auf 23 zurück. Der Rücklauf der Fragebögen bei den Ausbilderinnen fiel im Gegensatz dazu geringer aus. Annähernd kontinuierlich ausgefüllt wurden die Bögen von den freigestellten Ausbilderinnen aus den Krankenhäusern. Im Vergleich zu allen anderen Ausbilderinnen waren sie wesentlich häufiger in die praktische Ausbildung der Lernenden eingebunden, weil sie diese bereichsübergreifend betreut haben. In der Auswertung der quantitativen Daten wird überwiegend mit prozentualen Werten argumentiert, weil so die Vergleichbarkeit der Werte über den kompletten Zeitraum erleichtert werden soll.

Im Verlauf der dreijährigen Durchführungsphase des Projekts hat sich die Arbeit mit den am Ende insgesamt 166 Lernaufgaben prozesshaft entwickelt. Bestand am Anfang des Projekts in der gemeinsamen Arbeitsgruppe aus Ausbilderinnen und Lehrerinnen noch Unklarheit in Bezug auf das eigentliche Instrument der

Lernaufgabe, ihren pädagogisch-didaktischen Begründungsrahmen und ihre Anwendungsweise, war am Ende der gemeinsamen Arbeit eine unterschiedlich stark ausgeprägte Routine in der Erarbeitung und im Einsatz von Lernaufgaben festzustellen. In den Daten zeigt sich, dass die mit der Anwendung von Lernaufgaben verknüpften Zielsetzungen in unterschiedlichem Maß erreicht werden konnten.

In einem in der letzten Arbeitsgruppensitzung bzw. am letzten Schultag durchgeführten Ranking von Instrumenten zur Gestaltung der praktischen Ausbildung in den Pflegeeinrichtungen erreichten bei den Ausbilderinnen (vgl. Tabelle 10) die Lernaufgaben Rang drei nach den Erst-, Zwischen und Abschlussgesprächen auf Rang eins und den geplanten Anleitungen im Sinne der gemeinsamen Durchführung einer vollständigen Handlung auf Rang zwei.

Tabelle 10: Bewertung von methodischen Elementen für die praktische Pflegeausbildung aus Sicht der Ausbilderinnen

Bitte bewerten Sie folgende Elemente der praktischen Ausbildung:	Wichtig- keit	Umsetz- barkeit	Interesse	Punkte gesamt	Rang
Vor-, Zwischen- und Abschlussgespräch	8 ⁵	10	1	19	1.
Lernzielvereinbarung	4	2	1	7	6.
Tägliches Feedback-Gespräch			5	5	8.
Lerntagebuch			2	2	10.
4-Stufen-Modell (Vorbereiten – Vormachen – Nachmachen - Üben)	7	2		9	5.
Pflegevisite	1		5	6	7.
Pädagogische Landkarte	4	5	1	10	4.
Lernaufgaben	5	5	4	14	3.
Fallbesprechungen (multidisziplinär)	2		4	6	7.
Praktika bei anderen Berufen			3	3	9.
Erleben vollständiger Handlungen	5	7	5	17	2.
Pflegehandlungen reflektieren	1		1	2	10.
Informationsrecherche	1		1	2	10.

Bei den Auszubildenden (vgl. Tabelle 11) konnten sich die Lernaufgaben im Ranking nicht platzieren. Das verwundert, weil sie in allen anderen Befragungen als geeignete, erfolgreiche Instrumente bewertet wurden.

⁵ Zur Erstellung des Rankings erhielten die Teilnehmenden pro Bewertungskriterium (Wichtigkeit, Umsetzbarkeit, Interesse) drei Punkte, die frei auf die verschiedenen Ausbildungselemente verteilt werden konnten. Aus den jeweiligen Scores wurden dann Quersummen gebildet, anhand derer das Ranking abgelesen werden konnte.

Tabelle 11: Bewertung von methodischen Elementen für die praktische Pflegeausbildung aus Sicht der Auszubildenden

Bitte bewerten Sie folgende Elemente der praktischen Ausbildung:	Wichtig-keit	Umsetz-barkeit	Inter-esse	Punkte-gesamt	Rang
Vor-, Zwischen- und Abschlussgespräch	13	14	3 !	30	2.
Lernzielvereinbarung		3		3	7.
Tägliches Feedback/Reflexions-Gespräch am Dienstende					
Wiederholen der Theorie	2	7		9	5.
Lerntagebuch					
4-Stufen-Modell (Vorbereiten) – Vormachen – Nachmachen – Üben)	10	10	13	33	1.
Pflegevisite/ Fallbesprechung	1		6	7	6.
Pädagogische Landkarte					
Lernaufgaben					!!
Arbeitsaufträge zur Erarbeitung von Themen		1	1	2	8.
Fallbesprechungen (multidisziplinär)					
Geplante Anleitung	7	3	5	15	4.
Selbständiges Arbeiten	9	8	13	30	2.
Gemeinsam mit Ausbilderin arbeiten	12	10	1	23	3.
Wochenplanung		1		1	9.
Praktika bei anderen Berufen	1		14	15	4.
Erleben vollständiger Handlungen					
Pflegehandlungen reflektieren					
Informationsrecherche					

Begründet wurde die Nicht-Platzierung von den Auszubildenden im Gruppeninterview damit, dass Lernaufgaben im Ausbildungsalltag in den Pflegebereichen und bei den Ausbilderinnen keine große Rolle gespielt hätten, und es eher ihrer Eigeninitiative überlassen gewesen sei, Lernaufgaben zu bearbeiten. Da die Bearbeitung von Lernaufgaben jedoch gemeinsam von Auszubildenden und Ausbilderin geschehen sollte, wären die Aufgaben in der Realität bislang wenig relevant. Wichtigste Methode in der betrieblichen Ausbildung ist für die Auszubildenden die Vier-Stufen-Methode. Auf Rang 2 folgen die Erst-, Zwischen- und Abschlussgespräche. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Auszubildenden Reflexionsgespräche als hilfreich für ihren Lernprozess erlebt haben. Rang 3 nimmt das gemeinsame Arbeiten mit der Ausbilderin ein. Die Ränge 1 und 3 zeigen deutlich auf, welche große Bedeutung das *Lernen am Modell* und die etablierten Ausbildungsmethoden für die Auszubildenden innerhalb der betrieblichen Ausbildung besitzen.

Dieser anscheinende Widerspruch zwischen den Aussagen von Ausbilderinnen und Auszubildenden illustriert, in welchem komplexen Bedingungsgefüge die Implementierung der Lernaufgaben stattgefunden hat. Die Heterogenität der

Gruppe der Ausbilderinnen (z. B. in Bezug auf ihre Qualifikation oder Arbeitsfelder) und der jeweils vor Ort herrschenden Bedingungen (z. B. praktische Ausbildung nur innerhalb von geplanten Anleitungen, nebenbei oder freigestellt ausbilden) hat zu einer sehr unterschiedlichen Rezeption und Umsetzung des Ausbildungsinstrumentes geführt. Diese Verschiedenheit in der jeweiligen Umgehensweise fand sich entsprechend in unterschiedlichen Aspekten der Arbeit mit Lernaufgaben wieder. So waren sowohl die **Arbeit** mit Lernaufgaben, das Ausmaß in dem sie das **Lernen** der Auszubildenden veränderten und damit deren Kompetenzentwicklung förderten und eine **Wissensanwendung** herbeiführten als auch ihr Beitrag zu einer **Systematisierung** der betrieblichen Ausbildung davon abhängig, wie Auszubildende und Ausbilderinnen vor Ort mit den Lernaufgaben umgegangen sind.

8.1 Arbeit mit Lernaufgaben

Die quantitativen und qualitativen Daten zeigen, dass die Bearbeitung von Lernaufgaben in der betrieblichen Ausbildung Lernprozesse ausgelöst hat. Das Ausmaß des Lernerfolgs und die Intensität des Lernprozesses hingen jedoch davon ab, wie die Lernaufgaben angewendet bzw. gehandhabt wurden. So weisen die bereits eingangs erwähnten Aussagen der Auszubildenden in der Abschlussbefragung darauf hin, dass der Begleitung und Betreuung durch die Ausbilderinnen bei der Bearbeitung von Lernaufgaben eine entscheidende Bedeutung für den Lernerfolg zukommt. Damit verbunden sind verschiedene Aspekte. Zum einen entschieden die konkreten Aktivitäten der Ausbilderinnen über das Ausmaß der Effekte einer Lernaufgabenbearbeitung, also inwieweit die Ausbilderinnen den Lernprozess moderierten und die einzelnen Bearbeitungsschritte einhielten, d. h. die Reflexionsfragen in Annäherung und Erörterung tatsächlich besprachen und z. B. vorab das erforderliche Fachwissen überprüften. Zum anderen hing die Art und Weise, wie eine Lernaufgabe bearbeitet werden konnte, von der für die Bearbeitung zur Verfügung gestandenen Zeit ab. Schließlich wird mitentscheidend gewesen sein, inwieweit die Bearbeitung tatsächlich in einen realen Arbeitsprozess

eingebunden wurde. Darüber hinaus geben die Erfahrungen bei der Bearbeitung von Lernaufgaben auch Hinweise auf Aspekte, die bei der Erarbeitung von Lernaufgaben berücksichtigt werden sollten wie Umfang der Aufgabe, sprachliche Formulierungen oder Nachvollziehbarkeit. Im Folgenden werden diese Aspekte näher ausgeführt.

8.1.1 Gemeinsame Bearbeitung der Lernaufgaben

Die Art und Weise der Begleitung und Betreuung der Auszubildenden bei der Bearbeitung von Lernaufgaben variierte stark. Einige Aussagen von Ausbilderinnen lassen vermuten, dass bis zum Schluss des Modellprojektes Unklarheit darüber bestand, wie die Begleitung idealerweise hätte gestaltet werden sollen. Dies kommt im folgenden Interviewausschnitt zum Ausdruck:

Ausbilderin: „Also, die Steigerung, ich hatte jetzt das Vergnügen gehabt, dass ich drei Schülerinnen bei mir hatte. Die erste Lernaufgabe, die haben wir komplett zusammen ausgefüllt. Die Steigerung bei der nächsten Schülerin war eben, dass wir das zusammen, teils hat sie zu Hause gemacht und teils haben wir zusammen gemacht, und dann zum Schluss hat die Schülerin das dann schon ganz alleine zu Hause, bis auf so ein paar Kleinigkeiten und so ein paar Fragen hat, wo wir uns letztendlich auch noch ein paar Minuten zusammengesetzt haben, morgens, und ansonsten bin ich das Ding, habe ich das Ding noch einmal durchgelesen. Also, noch eine Steigerung gibt es da glaube ich nicht. Aber, da sieht man so den Werdegang eben halt, ne? Erst zusammen alles machen, dann teils-teils und dann zum Schluss ganz alleine machen. Also ich denke mal, das hat schon gefruchtet.“

(Interview 2. Ausbildungsjahr 08/04)

Die Ausbilderin stellt dar, dass sie der Bearbeitung von Lernaufgaben ein Lernverständnis zugrunde legt, das deutlich von der traditionellen Vier-Stufen-Methode (1. Themenauswahl und Vorbesprechen, 2. Vormachen, 3. Nachmachen, 4. selbständiges Ausführen und Üben) geprägt ist. Anscheinend war ihr nicht bewusst, dass Lernaufgaben eine eigene, neue Methode darstellen, die auch bei der Bearbeitung eine eigene Vorgehensweise erfordert. Der Umstand, dass Lernaufgaben „ausgefüllt“ wurden, weist darauf hin, dass die Reflexionsfragen in den Aufgaben nicht besprochen und diskutiert, sondern eher schriftlich beantwortet wurden. Die Tatsache, dass Auszubildende Lernaufgaben zu Hause bearbeitet haben, zeigt darüber hinaus auf, dass die

Aufgaben nicht unbedingt innerhalb eines realen Arbeitsprozesses, sondern möglicherweise anhand gemachter und dann erinnelter Erfahrungen bearbeitet wurden. Insgesamt scheint sich die Wahrnehmung der Auszubildenden, dass sie bei der Bearbeitung der Lernaufgabe nur wenig unterstützt bzw. begleitet wurden, durch diesen Befund zu bestätigen.

Weniger als die Hälfte der Auszubildenden fühlte sich bei der Bearbeitung von Lernaufgaben durch die Ausbilderin kontinuierlich unterstützt, ein Viertel von ihnen hat eine Unterstützung zumindest teilweise erlebt (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: allgemeine Unterstützung bei der Bearbeitung von Lernaufgaben. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten⁶

8.27) „Meine Ausbilderin hat mich bei der Bearbeitung der Lernaufgaben jederzeit unterstützt.“							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
Auszubildende	n = 30	3	17	4	5	1	30
	in %	10%	56,7	13,3	16,7%	3,3%	100%
Praxisphase 2							
Auszubildende	n = 24	10	10	3	1	0	24
	in %	41,7%	41,7%	12,5%	4,2%	0%	100%
Praxisphase 3							
Auszubildende	n = 17	7	5	2	2	1	17
	in %	41,2%	29,4%	11,8%	11,8%	5,9%	100%
Praxisphase 4							
Auszubildende	n = 21	9	4	3	4	1	21
	in %	42,9%	19%	14,3%	19%	4,8%	100%
Praxisphase 5							
Auszubildende	n = 21	12	4	5	0	0	21
	in %	57,1%	23,8%	19%	0%	0%	99,9%
Praxisphase 6							
Auszubildende	n = 18	9	4	4	0	1	18
	in %	50%	22,2%	22,2%	0%	5,6%	100%
Praxisphase 7+8⁷							
Auszubildende	n = 37	21	6	8	2	0	37
	in %	56,8%	16,2%	21,6%	5,4%	0%	100%
Praxisphase 9							
Auszubildende	n = 23	11	2	2	7	1	23
	in %	47,8%	8,7%	8,7%	30,4%	4,3%	99,9%
Gesamt							
Auszubildende	in %	43,4%	27,2%	15,4%	10,9%	3%	99,9%

⁶ Das zur Darstellung der Ergebnisse verwendete Tabellenformat weist in den Spalten jeweils die absoluten und relativen Häufigkeiten der gewählten Antwortmöglichkeit aus. In den Zeilen werden die sechs bzw. sieben Erhebungszeitpunkte für die entsprechende Befragtengruppe dargestellt. Die letzte Zeile der Tabelle weist die Durchschnittswerte über alle Erhebungszeitpunkte in Prozent der jeweiligen Antwortmöglichkeit aus. Die Durchschnittswerte werden in der Untersuchung als übergeordnete, zusammenfassende Tendenz für das jeweilige Item interpretiert.

Die Datenerhebung im Modellprojekt gestaltete sich aufgrund des Projektaufbaus mit Ausbilderinnen aus sehr vielen Einrichtungen und Einsatzplänen für die Auszubildenden, die zeitgleich in unterschiedlichsten normalen, speziellen und neuen Praxisfeldern ihre betriebliche Ausbildung durchliefen, sehr schwierig (vgl. Kap. 7.2). Deshalb wurden Fragebögen aus einigen Praxisphasen zusammengefasst.

⁷ In den Praxisphasen 7 und 8 hat nur ein Teil der Auszubildenden den Ausbildungsort gewechselt. Deshalb wurden die Fragebögen dieser Praxisphasen zusammengefasst. Die hohe Anzahl an Fragebögen erklärt sich daraus, dass einige Auszubildende entsprechend zwei Fragebögen für zwei Praxisorte ausgefüllt haben, andere nur einen.

Noch seltener wurden die Aufgaben in ihren einzelnen Bearbeitungsschritten gemeinsam bearbeitet (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13: Begleitung bei der Bearbeitung von Lernaufgaben. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten

8.27) „Meine Ausbilderin hat mich bei den Bearbeitungsschritten der Lernaufgaben (Annäherung, Vorbereitung, Durchführung) aktiv begleitet.“							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
<i>Auszubildende</i>	n = 30	nicht erhoben ⁸					
	in %						
Praxisphase 2							
<i>Auszubildende</i>	n = 24	6	8	8	2	0	24
	in %	25%	33,3%	33,3%	8,3	0%	100%
Praxisphase 3							
<i>Auszubildende</i>	n = 17	8	2	3	3	1	17
	in %	47,1%	11,8	17,6%	17,6%	5,9%	100%
Praxisphase 4							
<i>Auszubildende</i>	n = 21	5	5	6	5	0	21
	in %	23,8%	23,8%	28,6%	23,8%	0%	100%
Praxisphase 5							
<i>Auszubildende</i>	n = 21	3	9	7	2	0	21
	in %	14,3%	42,9%	33,3%	9,5%	0%	100%
Praxisphase 6							
<i>Auszubildende</i>	n = 18	7	5	3	3	0	18
	in %	38,9%	27,8%	16,7%	16,7%	0%	100%
Praxisphase 7+8							
<i>Auszubildende</i>	n = 37	8	15	8	5	1	37
	in %	21,6%	40,5%	21,6%	13,5%	2,7%	100%
Praxisphase 9							
<i>Auszubildende</i>	n = 23	5	6	5	6	1	23
	in %	21,7%	26,1%	21,7%	26,1%	4,3%	100%
Gesamt							
<i>Auszubildende</i>	in %	27,5%	29,5%	24,7%	16,5%	1,8%	100%

Konstitutives Element des Lernaufgabenkonzeptes ist die Förderung reflexiver und metakognitiver Prozesse, die idealerweise in der Kommunikation und Interaktion zwischen Auszubildenden und Ausbilderinnen von letzteren angestoßen und initiiert werden. Dazu ist eine überwiegend gemeinsame Bearbeitung der einzelnen Schritte der Lernaufgaben erforderlich. Dies war mit Ausnahme der zweiten und fünften Praxisphase bei weniger als einem Viertel

⁸ Im Verlauf der Evaluierung des Modellprojekts wurden die Fragebögen weiterentwickelt und um Items ergänzt, die sich in den Gruppendiskussionen und Arbeitsgruppensitzungen als relevant herausgestellt haben. Entsprechend konnte mit der Erhebung der neuen Items erst in der folgenden Praxisphase begonnen werden.

der Auszubildenden vollständig der Fall (vgl. Tabelle 13). Immerhin rund ein Drittel berichtete von einer teilweisen gemeinsamen Bearbeitung, so dass insgesamt fast zwei Drittel eine aktive Zusammenarbeit zumindest manchmal erlebt haben. Ein Anteil von 16,5% der Auszubildenden, die keine aktive Begleitung erfahren haben, macht deutlich, dass hier ein wesentliches Element des Lernaufgabenkonzeptes unzureichend umgesetzt worden ist.

Von den Ausbilderinnen gab ein Drittel an, die Auszubildenden bei der Bearbeitung von Lernaufgaben immer aktiv begleitet zu haben, knapp 40% geben an, dies immerhin manchmal getan zu haben (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14: Unterstützung der Auszubildenden bei der Bearbeitung von Lernaufgaben. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

13.18) "Ich habe die Auszubildende bei den Bearbeitungsschritten der Lernaufgaben (Hinführung, Vorbereitung, Durchführung) aktiv begleitet."							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
Ausbilderinnen	n = 17	nicht erhoben					
	in %						
Praxisphase 2							
Ausbilderinnen	n = 16	8	5	3	0	0	16
	in %	50%	31,3%	18,8%	0,0%	0,0%	100%
Praxisphase 3							
Ausbilderinnen	n = 12	4	3	3	0	2	12
	in %	33,3%	25%	25%	0,0%	16,7%	100%
Praxisphase 4							
Ausbilderinnen	n = 11	5	6	0	0	0	11
	in %	45,5%	54,5%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
Praxisphase 5							
Ausbilderinnen	n = 8	2	4	1	1	0	8
	in %	25%	50%	12,5%	12,5%	0,0%	100%
Praxisphase 6+7+8⁹							
Ausbilderinnen	n = 18	9	4	2	0	3	18
	in %	50%	22,2%	11,1%	0,0%	16,7%	100%
Praxisphase 9							
Ausbilderinnen	n = 12	0	3	2	6	1	12
	in %	0,0%	25%	16,7%	50,0%	8,3%	100%
Gesamt							
Ausbilderinnen	in %	32,5%	40,6%	12%	8,9%	6,0%	100%

⁹ Es konnten nicht in jeder Praxisphase alle Ausbilderinnen der etablierten Praxisfelder befragt werden, weil nicht alle tatsächlich Auszubildende des Modellkurses betreut hatten. Aufgrund vieler externer Einsätze der Auszubildenden in speziellen oder neuen Praxisfeldern wurden die Fragebögen der Ausbilderinnen der Praxisphasen 6,7 und 8 zusammengefasst.

Nur knapp ein Drittel der Ausbilderinnen gibt über alle Ausbildungsphasen hinweg an, alle Bearbeitungsschritte der Lernaufgabe mit den Auszubildenden gemeinsam bearbeitet zu haben. Dies zeigt, dass der im Leitfaden vorgegebene Bearbeitungsprozess nur sehr begrenzt eingehalten wurde. Allerdings lassen die großen Unterschiede der einzelnen Erhebungszeitpunkte auf eine hohe Variabilität des Ausbilderinnenhandelns schließen. Anscheinend hing das Ausmaß der gemeinsamen Bearbeitung entweder von der konkreten Lernaufgabe oder aber von der dann aktuellen Arbeitssituation im Arbeitsbereich ab. Die Abnahme der gemeinsamen Bearbeitung von Lernaufgaben zum Ende der Ausbildung erklärt sich dadurch, dass, wie die Ausbilderinnen im Gruppeninterview schildern, die Auszubildenden zur Prüfungsvorbereitung lieber Praxisanleitungen haben wollten, als Lernaufgaben zu bearbeiten. Ein etwas anderes Bild zeigt sich in Bezug auf die Besprechung der Fragen der Reflexion.

Lernaufgaben sollen ihre Lerneffekte gerade durch das Anstoßen von reflexiven Prozessen, das Anknüpfen an Vorerfahrungen und die Bildung eines Vorsatzes für zukünftiges Handeln entfalten. Von großer Bedeutung dafür ist das Besprechen der Erörterung der Lernaufgabe. Auch hier war die gemeinsame Bearbeitung der Aufgaben durch Auszubildende und Ausbilderinnen im Zeitverlauf immer seltener der Fall.

Tabelle 15: Auswertung der Lernaufgaben im Gespräch. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten

28.) "Die Auswertung der einzelnen Lernaufgaben erfolgte im Gespräch mit der Ausbilderin."							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
<i>Auszubildende</i>	n = 30	nicht erhoben					
	in %						
Praxisphase 2							
<i>Auszubildende</i>	n = 24	6	8	8	2	0	24
	in %	25%	33,3%	33,3%	8,3%	0,0%	100%
Praxisphase 3							
<i>Auszubildende</i>	n = 17	10	2	2	2	1	17
	in %	58,8%	11,8	11,8%	11,8%	5,9%	100%
Praxisphase 4							
<i>Auszubildende</i>	n = 21	13	2	2	4	0	21
	in %	61,9%	9,5%	9,5%	19%	0%	100%
Praxisphase 5							
<i>Auszubildende</i>	n = 21	9	7	2	3	0	21
	in %	42,9%	33,3%	9,5%	14,3%	0,0%	100%
Praxisphase 6							
<i>Auszubildende</i>	n = 18	8	5	2	3	0	18
	in %	44,4%	27,8%	11,1%	16,7%	0,0%	100%
Praxisphase 7+8							
<i>Auszubildende</i>	n = 37	14	9	7	6	1	37
	in %	37,8%	24,3%	18,9%	16,2%	2,7%	100%
Praxisphase 9							
<i>Auszubildende</i>	n = 23	4	8	3	7	1	23
	in %	17,4%	34,8%	13%	30,4%	4,3%	100%
Gesamt							
<i>Auszubildende</i>	in %	41,2%	25%	15,3%	16,7%	1,8%	100%

Nach einer zu erwartenden anfänglichen Unsicherheit im Umgang mit den Lernaufgaben in der 2. Praxisphase haben im Verlauf der 3. und 4. Praxisphase rund 60% der Auszubildenden die Lernaufgabe gemeinsam mit ihren Ausbilderinnen besprochen, 25-30% bearbeiteten die Aufgabe alleine (vgl. Tabelle 15). Zu Beginn des zweiten Ausbildungsjahres sank der Anteil der kontinuierlich geführten Gespräche auf knapp 40% bei einem gleichzeitigen Anstieg der zumindest teilweise geführten Gespräche von 10% auf rund 30%. Zum Ende der Ausbildung berichten fast 50% der Auszubildenden, dass die Auswertung der Lernaufgabe eher nicht oder gar nicht in einem gemeinsam geführten Gespräch stattfand. Dieser Umstand lässt erkennen, dass die Ausbilderinnen das Auswertungsgespräch kaum bewusst als pädagogische Handlung eingesetzt, und die Auszubildenden die Lernaufgaben tendenziell

eigenständig bearbeitet haben. Diese Bewertung wird durch die Gesamtaussagen der Ausbilderinnen gestützt, nach denen rund die Hälfte von ihnen angibt, dass die Auswertung nur zum Teil im Gespräch mit den Auszubildenden erfolgte, 15% verneinten dies sogar vollständig (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16: Auswertung der Lernaufgaben im Gespräch. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

13.19) "Die Auswertung der einzelnen Lernaufgaben erfolgte im Gespräch mit der Auszubildenden."							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 17	nicht erhoben					
	in %						
Praxisphase 2							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 16	11	4	0	1	0	16
	in %	68,8%	25%	0,0%	6,3%	0,0%	100%
Praxisphase 3							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	7	0	1	1	3	12
	in %	58,3%	0,0%	8,3%	8,3%	25%	100%
Praxisphase 4							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 11	5	5	1	0	0	11
	in %	45,5%	45,5%	9,1%	0,0%	0,0%	100%
Praxisphase 5							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 8	1	4	1	2	0	8
	in %	12,5%	50%	12,5%	25%	0,0%	100%
Praxisphase 6+7+8							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 18	6	6	3	0	3	18
	in %	33,3%	33,3%	16,7%	0,0%	16,7%	100%
Praxisphase 9							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	1	2	0	8	1	12
	in %	8,3%	16,7%	0,0%	66,7%	8,3%	100%
Gesamt							
<i>Ausbilderinnen</i>	in %	40,8%	30,2%	6,7%	15,2%	7,1%	100%

Das geringe Ausmaß der gemeinsamen Arbeit von Auszubildenden und Ausbilderinnen wirft weitere Fragen bezüglich der Begleitung in der praktischen Ausbildung auf. Die Bearbeitung von Lernaufgaben sollte an die Durchführung von Pflegehandlungen gekoppelt werden. Diese Pflegehandlungen sollten vorbesprochen und vorbereitet, hinsichtlich ihrer Qualität beurteilt und in den individuellen Pflegeprozess des zu pflegenden Menschen eingebunden werden. Hier besitzen die Ausbilderinnen wichtige Aufgaben bei der Begleitung der

Auszubildenden und der zu pflegenden Menschen sowie bei der Qualitätskontrolle. Nach den vorliegenden Daten bleibt unklar, inwieweit diese Aufgaben erfüllt worden sind. Von besonderem Interesse für das Lernaufgabenkonzept ist hier der Aspekt der Abfrage von Fachwissen. Lernaufgaben waren konzipiert als Instrument, das neben der Reflexion auch die geplante Anwendung von Fachwissen fördern sollte. Dafür wäre es jedoch unabdingbar, dass die Ausbilderinnen das Fachwissen von den Auszubildenden aktiv abfordern und so mit der Handlungssituation vernetzen. Die vorliegenden Daten deuten darauf hin, dass die Auszubildenden in der praktischen Ausbildung nicht ausreichend von ihren Ausbilderinnen begleitet wurden.

Insgesamt scheint die generelle Akzeptanz des Lernaufgabenkonzepts durch die Mitarbeiter der Praxiseinrichtungen eher eingeschränkt gewesen zu sein. Über 50% der Auszubildenden geben an, dass sie eine Unterstützung bei der Bearbeitung von Lernaufgaben durch die Pflegekräfte in den Pflegebereichen nur zum Teil erlebt haben (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: Unterstützung bei der Bearbeitung von Lernaufgaben durch Mitarbeiterinnen des Arbeitsbereichs. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten

„Die Kolleginnen in meinem Arbeitsbereich haben mich bei der Bearbeitung der Lernaufgaben wohlwollend unterstützt.“							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
<i>Auszubildende</i>	n = 30	3	14	7	6	0	30
	in %	10%	46,7%	23,3%	20%	0,0%	100%
Praxisphase 2							
<i>Auszubildende</i>	n = 24	6	9	8	1	0	24
	in %	25%	37,5%	33,3%	4,2%	0,0%	100%
Praxisphase 3							
<i>Auszubildende</i>	n = 17	4	4	3	5	1	17
	in %	23,5%	23,5%	17,6%	29,4%	5,9%	100%
Praxisphase 4							
<i>Auszubildende</i>	n = 21	5	7	2	7	0	21
	in %	23,8%	33,3%	9,5%	33,3%	0,0%	100%
Praxisphase 5							
<i>Auszubildende</i>	n = 21	10	8	2	1	0	21
	in %	47,6%	38,1%	9,5%	4,8%	0,0%	100%
Praxisphase 6							
<i>Auszubildende</i>	n = 18	8	5	3	2	0	18
	in %	44,4%	27,8%	16,7%	11,1%	0,0%	100%
Praxisphase 7+8							
<i>Auszubildende</i>	n = 37	14	10	6	7	0	37
	in %	37,8%	27%	16,2%	18,9%	0,0%	100%
Praxisphase 9							
<i>Auszubildende</i>	n = 23	10	4	4	4	1	23
	in %	43,5%	17,4%	17,4%	17,4%	4,3%	100%
Gesamt							
<i>Auszubildende</i>	in %	32%	31,4	18%	17,4%	1,3%	100%

Ebenfalls nur die Hälfte der Auszubildenden stimmt der Aussage zu, dass die leitenden Mitarbeiterinnen der Wohnbereiche oder Stationen die zu bearbeitenden Lernaufgaben zumindest teilweise kennen und sie bei der Bearbeitung unterstützt haben (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18: Unterstützung bei der Bearbeitung von Lernaufgaben durch leitende Mitarbeiterinnen. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten

8.9) „Die Pflegedienstleitung und die Stations-/ Wohnbereichsleitung kennen die Lernaufgaben und unterstützen mich bei der Bearbeitung.“							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
<i>Auszubildende</i>	n = 30	0	13	10	7	0	30
	in %	0,0%	43,3%	33,3%	23,3%	0,0%	100%
Praxisphase 2							
<i>Auszubildende</i>	n = 24	3	8	8	5	0	24
	in %	12,5%	33,3%	33,3%	20,8%	0,0%	100%
Praxisphase 3							
<i>Auszubildende</i>	n = 17	6	4	3	4	0	17
	in %	35,3%	23,5%	17,6%	23,5%	0,0%	100%
Praxisphase 4							
<i>Auszubildende</i>	n = 21	6	3	4	7	1	21
	in %	28,6%	14,3%	19%	33,3%	4,8%	100%
Praxisphase 5							
<i>Auszubildende</i>	n = 21	9	5	4	3	0	21
	in %	42,9%	23,8%	19%	14,3%	0,0%	100%
Praxisphase 6							
<i>Auszubildende</i>	n = 18	7	6	3	2	0	18
	in %	38,9%	33,3%	16,7%	11,1%	0,0%	100%
Praxisphase 7+8							
<i>Auszubildende</i>	n = 37	12	12	8	5	0	37
	in %	32,4%	32,4%	21,6%	13,5%	0,0%	100%
Praxisphase 9							
<i>Auszubildende</i>	n = 23	5	6	4	8	0	23
	in %	21,7%	26,1%	17,4%	34,8%	0,0%	100%
Gesamt							
<i>Auszubildende</i>	in %	26,5%	28,8%	22,3%	21,8%	0,6%	100%

Der Aspekt der Unterstützung bei der Arbeit mit Lernaufgaben macht nochmals deutlich, dass die Bearbeitung einerseits von Rahmenbedingungen und zur Verfügung stehenden (Zeit)Ressourcen abhängt, andererseits aber auch mit einer allgemeinen Offenheit gegenüber Neuem, also hier der Anwendung eines neuen Ausbildungsinstruments sowie dem Engagement für Ausbildung an sich zu tun hat. Der nachfolgende Bericht zeigt, dass der Einsatz von Lernaufgaben nicht in allen Praxisbereichen unterstützt wurde.

Auszubildende: „Und es ist auf der Station auch immer noch so mit den Lernaufgaben, (...) dass die sagen: „Mit Lernaufgaben haben wir nichts zu tun. Seht zu, wie ihr die macht. Auf Station braucht ihr damit gar nicht anfangen.“ Und auf der Station war nicht wirklich viel zu tun! Man hätte auf dieser Station Zeit genug gehabt, Lernaufgaben zu bearbeiten, aber man hatte von den Schwestern gar nicht den Rückhalt. Man musste sie also alleine machen und wurde schon dumm angeguckt, weil die Arbeitsmoral da schon sehr schlecht war.“

(Interview 3. Ausbildungsjahr 09/05)

Die Auszubildende beschreibt, dass die Arbeit mit Lernaufgaben auf eine Abwehr seitens der Pflegekräfte gestoßen ist. Diese „haben damit nichts zu tun“ und verweisen die Bearbeitung in die alleinige Zuständigkeit der Auszubildenden. Die Pflegekräfte bringen zum Ausdruck, dass eine Bearbeitung von Lernaufgaben in normalen Arbeitsabläufen unerwünscht ist, wenn sie den Auszubildenden sagen, dass sie „damit gar nicht anfangen“ müssten. Die Aussage der Auszubildenden zeigt darüber hinaus, dass dieser Widerstand auch am Ende der Ausbildung „immer noch“ bestand.

Der Befund einer gewissen Abneigung gegen Ausbildung in Bezug auf die Arbeit mit Lernaufgaben könnte verallgemeinert werden. So zeigt sich, dass die generelle Akzeptanz der Auszubildende des Modellkurses eingeschränkt war und sich nur ein Teil des Kollegiums in den Arbeitsbereichen an der betrieblichen Ausbildung beteiligte.

Tabelle 19: Akzeptanz der neuen Modell-Auszubildenden in den Arbeitsbereichen.
Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

13.20) "Ich habe den Eindruck, dass die Modellversuchsauszubildenden hier akzeptiert und unterstützt werden."							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 17	nicht erhoben					
	in %						
Praxisphase 2							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 16	nicht erhoben					
	in %						
Praxisphase 3							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	4	5	1	1	1	12
	in %	33,3%	41,7%	8,3%	8,3%	8,3%	100%
Praxisphase 4							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 11	4	7	0	0	0	11
	in %	36,4%	63,6%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
Praxisphase 5							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 8	5	3	0	0	0	8
	in %	62,5%	37,5%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
Praxisphase 6+7+8							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 18	9	5	1	2	1	18
	in %	50%	27,8%	5,6%	11,1%	5,6%	100%
Praxisphase 9							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	3	6	1	0	2	12
	in %	25%	50,0%	8,3%	0,0%	16,7%	100%
Gesamt							
<i>Ausbilderinnen</i>	in %	49,3%	38,7%	3,7%	3,2%	5,1%	100%

Durch alle Praxisphasen hindurch geben die Ausbilderinnen an, dass Auszubildende aus dem Modellkurs in den Arbeitsbereichen akzeptiert waren. Auffällig dabei erscheint, dass die vollständige Akzeptanz insgesamt bei nur knapp 50% liegt und in der letzten Praxisphase, in der die Auszubildenden kurz vor dem Eintritt in die Berufsgruppe stehen, auf 25% abgesunken war (vgl. Tabelle 19).

Darüber hinaus zeigt sich, dass in durchschnittlich weniger als 40% der Fälle die Ausbildung durch mehrere Personen eines Kollegiums aktiv durchgeführt wurde.

Tabelle 20: Engagement weiterer Mitarbeiterinnen bei der Ausbildung. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

13.15) "Die Kollegen in meinem Arbeitsbereich haben Teile der Ausbildung der Auszubildenden übernommen."							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
Ausbilderinnen	n = 17	10	4	1	1	1	17
	in %	58,8%	23,5%	5,9%	5,9%	5,9%	100%
Praxisphase 2							
Ausbilderinnen	n = 16	5	4	1	4	2	16
	in %	31,5%	25%	6,3%	25%	12,5%	100%
Praxisphase 3							
Ausbilderinnen	n = 12	5	6	0	0	1	12
	in %	41,7%	50%	0,0%	0,0%	8,3%	100%
Praxisphase 4							
Ausbilderinnen	n = 11	1	9	1	0	0	11
	in %	9,1%	81,8%	9,1%	0,0%	0,0%	100%
Praxisphase 5							
Ausbilderinnen	n = 8	3	3	2	0	0	8
	in %	37,5%	37,5%	25,0%	0,0%	0,0%	100%
Praxisphase 6+7+8							
Ausbilderinnen	n = 18	8	8	1	0	1	18
	in %	44,4%	44,4%	5,6%	0,0%	5,6%	100%
Praxisphase 9							
Ausbilderinnen	n = 12	3	5	1	2	1	12
	in %	25%	41,7%	8,3%	16,7%	8,3%	100%
Gesamt							
Ausbilderinnen	in %	38,4%	43,1%	7,5%	5,9%	5,1%	100%

In mehr als insgesamt zwei Dritteln der Fälle war die Ausbildung durch weitere Mitarbeiterinnen die Regel (vgl. Tabelle 20). Jedoch lässt die hohe Anzahl der nur teilweisen Zustimmung vermuten, dass die Unterstützung in vielen Arbeitsbereichen eher gering war.

Entsprechend scheinen genau in der Förderung der Kompetenz der Pflegepersonen, Lernprozesse aktiv wahrnehmen und gestalten zu können, wichtige Ansatzpunkte für die Verbesserung der Akzeptanz und damit der Qualität der betrieblichen Ausbildung insgesamt und damit auch für den Einsatz von Lernaufgaben zu liegen.

Auch wenn die Ausbilderinnen aus den Fragen zur konkreten Handhabung der Lernaufgaben eine gewisse Zurückhaltung in Bezug auf die Unterstützung der Auszubildenden bei der Arbeit mit Lernaufgaben erkennen lassen, bewerten in der Gesamtschau zwischen 60% und 75% von ihnen die Arbeit mit den Lernaufgaben generell als unkompliziert (vgl. Tabellen 21-33). Die abgefragten einzelnen Arbeitsschritte in der Arbeit mit Lernaufgaben sind den Ausbilderinnen über alle Ausbildungsphasen hinweg eher leicht gefallen. Im Verstehen der Aufgabenformulierungen bilden sich die Neuheit des Instruments und die zunächst komplexe Aufgabenformulierung ab.

Tabelle 21: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Aufgabenformulierung. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

6) Was fiel Ihnen bei der Arbeit mit Lernaufgaben eher leicht, was fiel ihnen eher schwer?					
6.1) Aufgabenformulierung der Lernaufgabe verstehen					
		fiel mir eher leicht	fiel mir eher schwer	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 17	nicht erhoben			
	in %				
Praxisphase 2					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 16	9	7	0	16
	in %	56,3%	43,7%	0,0%	100%
Praxisphase 3					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	8	1	3	12
	in %	66,7%	8,3%	25%	100%
Praxisphase 4					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 11	10	1	0	11
	in %	90,9%	9,1%	0,0%	100%
Praxisphase 5					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 8	6	1	1	8
	in %	75%	12,5%	12,5%	100%
Praxisphase 6+7+8					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 18	12	1	5	18
	in %	66,6%	5,6%	27,8%	100%
Praxisphase 9					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	6	0	6	12
	in %	50%	0,0%	50%	100%
Gesamt					
<i>Ausbilderinnen</i>	in %	67,6%	13,2%	19,2%	100%

Fielen in der zweiten Praxisphase rund 44% der Ausbilderinnen das Verstehen der Aufgabenformulierung schwer, verringert sich dieser Anteil ab der dritten Praxisphase auf rund 6 –13%. In der Gesamtbetrachtung fiel rund zwei Dritteln

der Ausbilderinnen das verstehen eher leicht (vgl. Tabelle 21). Ein ähnlicher Verlauf ist bei der Auswahl der Lernaufgaben zu beobachten.

Tabelle 22: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Auswahl. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

6) Was fiel Ihnen bei der Arbeit mit Lernaufgaben eher leicht, und fiel ihnen eher schwer?					
6.2) Auswahl der Lernaufgaben					
		fiel mir eher leicht	fiel mir eher schwer	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1					
Ausbilderinnen	n = 17	nicht erhoben			
	in %				
Praxisphase 2					
Ausbilderinnen	n = 16	12	4	0	16
	in %	75%	25%	0,0%	100%
Praxisphase 3					
Ausbilderinnen	n = 12	9	0	3	12
	in %	75%	0,0%	25%	100%
Praxisphase 4					
Ausbilderinnen	n = 11	10	1	0	11
	in %	90,9%	9,1%	0,0%	100%
Praxisphase 5					
Ausbilderinnen	n = 8	7	0	1	8
	in %	87,5%	0,0%	12,5%	100%
Praxisphase 6+7+8					
Ausbilderinnen	n = 18	12	2	4	18
	in %	66,7%	11,1%	22,2%	100%
Praxisphase 9					
Ausbilderinnen	n = 12	5	0	7	12
	in %	41,7%	0,0%	58,3%	100%
Gesamt					
Ausbilderinnen	in %	72,8%	7,5%	19,7%	100%

Beschreiben zu Beginn des Projekts immerhin 25% der Ausbilderinnen die Auswahl geeigneter Lernaufgaben als problematisch, sinkt dieser Anteil im Verlauf des Projekts auf maximal 11% und über alle Ausbildungsphasen hinweg auf 7,5% (vgl. Tabelle 22). Nahezu drei Viertel der Ausbilderinnen geben im Durchschnitt an, dass ihnen die Auswahl eher leicht gefallen ist. Auch das Erklären der Lernaufgabe war anfangs schwieriger als dann im weiteren Verlauf.

Tabelle 23: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Lernaufgabe erklären. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

6) Was fiel Ihnen bei der Arbeit mit Lernaufgaben eher leicht, und fiel ihnen eher schwer? 6.3) Lernaufgabe erklären					
		fiel mir eher leicht	fiel mir eher schwer	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1					
Ausbilderinnen	n = 17	nicht erhoben			
	in %				
Praxisphase 2					
Ausbilderinnen	n = 16	13	3	0	16
	in %	81,3%	18,8%	0,0%	100%
Praxisphase 3					
Ausbilderinnen	n = 12	8	1	3	12
	in %	66,7%	8,3%	25,0%	100%
Praxisphase 4					
Ausbilderinnen	n = 11	10	0	1	11
	in %	90,9%	0,0%	9,1%	100%
Praxisphase 5					
Ausbilderinnen	n = 8	7	0	1	8
	in %	87,5%	0,0%	12,5%	100%
Praxisphase 6+7+8					
Ausbilderinnen	n = 18	14	0	4	18
	in %	77,8%	0,0%	22,2%	100%
Praxisphase 9					
Ausbilderinnen	n = 12	4	1	7	12
	in %	33,3%	8,3%	58,3%	100%
Gesamt					
Ausbilderinnen	in %	73,6%	5,1%	21,3%	100%

Annähernd 75% der Ausbilderinnen bewerten über alle Praxisphasen hinweg das Erklären der Lernaufgabe als eher unproblematisch (vgl. Tabelle 23). Der sehr wechselhafte Verlauf der Bewertung weist darauf hin, dass hier ein enger Zusammenhang zum konkreten Thema zu bestehen scheint und eine entstehende Routine bei der Bearbeitung wenig Einfluss darauf hat. So hat es anscheinend Praxisphasen mit eher leicht zu erklärenden Aufgaben und Praxisphasen mit schwieriger zu erklärenden Lernaufgaben gegeben. Möglicherweise bilden sich hier ebenfalls Lernaufgaben zu eher neuen Handlungsfeldern wie Beratung, Schmerzmanagement oder Entlassungsmanagement ab. Auch das Besprechen der Annäherung fiel der Mehrheit der Ausbilderinnen eher leicht.

Tabelle 24: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe:
Annäherung besprechen. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen –
absolute und relative Häufigkeiten

6) Was fiel Ihnen bei der Arbeit mit Lernaufgaben eher leicht, und fiel ihnen eher schwer? 6.4) Annäherung besprechen					
		fiel mir eher leicht	fiel mir eher schwer	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1					
Ausbilderinnen	n = 17	nicht erhoben			
	in %				
Praxisphase 2					
Ausbilderinnen	n = 16	11	5	0	16
	in %	68,7%	31,3%	0,0%	100%
Praxisphase 3					
Ausbilderinnen	n = 12	5	2	5	12
	in %	41,7%	16,7%	41,6%	100%
Praxisphase 4					
Ausbilderinnen	n = 11	9	2	0	11
	in %	81,8%	18,2%	0,0%	100%
Praxisphase 5					
Ausbilderinnen	n = 8	7	0	1	8
	in %	87,5%	0,0%	12,5%	100%
Praxisphase 6+7+8					
Ausbilderinnen	n = 18	14	0	4	18
	in %	77,8%	0,0%	22,2%	100%
Praxisphase 9					
Ausbilderinnen	n = 12	4	1	7	12
	in %	33,3%	8,3%	58,3%	99,9%
Gesamt					
Ausbilderinnen	in %	66,8%	14,0%	19,2%	100%

Über alle Praxisphasen hinweg bewerten rund zwei Drittel der Ausbilderinnen die Besprechung der Annäherung einer Lernaufgabe als leicht (vgl. Tabelle 24). Auffällig ist hier der verhältnismäßig hohe Anteil fehlender Angaben. Dies könnte als Ausdruck einer methodischen Unsicherheit gewertet werden, dass einigen Ausbilderinnen nicht hinreichend klar war, was dieser Arbeitsschritt umfassen sollte. Bei der Gestaltung der Lernsituation insgesamt scheinen wiederum Interdependenzen zum Thema der Lernaufgabe zu bestehen.

Tabelle 25: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Lernsituation gestalten. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

6) Was fiel Ihnen bei der Arbeit mit Lernaufgaben eher leicht, und fiel ihnen eher schwer?					
6.5) Lernsituation gestalten					
		fiel mir eher leicht	fiel mir eher schwer	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1					
Ausbilderinnen	n = 17	nicht erhoben			
	in %				
Praxisphase 2					
Ausbilderinnen	n = 16	13	3	0	16
	in %	81,3%	18,7%	0,0%	100%
Praxisphase 3					
Ausbilderinnen	n = 12	7	1	4	12
	in %	58,3%	8,3%	33,3%	99,9%
Praxisphase 4					
Ausbilderinnen	n = 11	6	5	0	11
	in %	54,5%	45,5%	0,0%	100%
Praxisphase 5					
Ausbilderinnen	n = 8	7	0	1	8
	in %	87,5%	0,0%	12,5%	100%
Praxisphase 6+7+8					
Ausbilderinnen	n = 18	13	1	4	18
	in %	72,2%	5,6%	22,2%	100%
Praxisphase 9					
Ausbilderinnen	n = 12	4	1	7	12
	in %	33,3%	8,3%	58,3%	100%
Gesamt					
Ausbilderinnen	in %	63,7%	18,2%	18,1%	100%

Zum Aspekt *Lernsituation gestalten* ergibt sich ein sehr heterogenes Bild der einzelnen Erhebungszeitpunkte (vgl. Tabelle 25). So erleben über alle Praxisphasen hinweg zwar fast zwei Drittel der Ausbilderinnen das Gestalten der Lernsituation als eher leichte Anforderung, in der vierten Praxisphase jedoch bewertete fast die Hälfte von ihnen die Aufgabe als eher schwer. In der letzten Praxisphase machten 58% der Ausbilderinnen keine Angabe zu diesem Aspekt, ein Ausdruck dafür, dass in der Phase der Prüfungsvorbereitung nur noch selten Lernaufgaben bearbeitet wurden. Wenn Lernaufgaben konkret bearbeitet wurden, schien das Herstellen eines Praxisbezuges einfach gewesen zu sein.

Tabelle 26: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Praxisbezug herstellen. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

6) Was fiel Ihnen bei der Arbeit mit Lernaufgaben eher leicht, und fiel ihnen eher schwer?					
6.6) Praxisbezug herstellen					
		fiel mir eher leicht	fiel mir eher schwer	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 17	nicht erhoben			
	in %				
Praxisphase 2					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 16	15	1	0	16
	in %	93,8%	6,2%	0,0%	100%
Praxisphase 3					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	7	1	4	12
	in %	58,3%	8,3%	33,3%	99,9%
Praxisphase 4					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 11	10	1	0	11
	in %	90,9%	9,1%	0,0%	100%
Praxisphase 5					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 8	6	1	1	8
	in %	75%	12,5%	12,5%	100%
Praxisphase 6+7+8					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 18	13	1	4	18
	in %	72,2%	5,6%	22,2%	100%
Praxisphase 9					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	5	0	7	12
	in %	41,7%	0,0%	58,3%	100%
Gesamt					
<i>Ausbilderinnen</i>	in %	73,5%	8,4%	18,1%	100%

Annähernd drei Viertel der Ausbilderinnen bewerten das Herstellen eines Praxisbezugs bei der Lernaufgabenbearbeitung als eher leicht (vgl. Tabelle 26). In der Antwortverteilung wird wiederum deutlich, dass in der letzten Praxisphase nur noch selten Lernaufgaben bearbeitet wurden. Ähnliche Ergebnisse stellen sich für die Auswahl der zu pflegenden Menschen dar, mit denen die Lernaufgaben umgesetzt werden sollten.

Tabelle 27: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: zu pflegende Menschen / geeignete Situation auswählen. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

6) Was fiel Ihnen bei der Arbeit mit Lernaufgaben eher leicht, und fiel ihnen eher schwer? 6.7) zu pflegende Menschen / geeignete Situation auswählen					
		fiel mir eher leicht	fiel mir eher schwer	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 17	nicht erhoben			
	in %				
Praxisphase 2					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 16	13	3	0	16
	in %	81,3%	18,7%	0,0%	100%
Praxisphase 3					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	6	2	4	12
	in %	50%	16,7%	33,3%	100%
Praxisphase 4					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 11	10	1	0	11
	in %	90,9%	9,1%	0,0%	100%
Praxisphase 5					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 8	6	1	1	8
	in %	75%	12,5%	12,5%	100%
Praxisphase 6+7+8					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 18	9	4	5	18
	in %	50%	22,2%	27,8%	100%
Praxisphase 9					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	5	0	7	12
	in %	41,7%	0,0%	58,3%	100%
Gesamt					
<i>Ausbilderinnen</i>	in %	66,5%	14,7%	18,8%	100%

Zwei Dritteln der Ausbilderinnen fiel die Auswahl des zu pflegenden Menschen bzw. einer für die Bearbeitung der Lernaufgabe geeigneten Pflegesituation im Gesamtverlauf eher leicht (vgl. Tabelle 27). Das zwischen den Erhebungszeitpunkten variierende Antwortverhalten legt einen Zusammenhang von Schwierigkeitsgrad und Thema der Lernaufgabe nahe. In der letzten Praxisphase äußern sich hierzu erneut über die Hälfte der Ausbilderinnen nicht. Ähnliches scheint auf das Führen des Auswertungsgesprächs zuzutreffen.

Tabelle 28: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Auswertungsgespräch. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

6) Was fiel Ihnen bei der Arbeit mit Lernaufgaben eher leicht, und fiel ihnen eher schwer?					
6.8) Auswertungsgespräch führen					
		fiel mir eher leicht	fiel mir eher schwer	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 17	nicht erhoben			
	in %				
Praxisphase 2					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 16	10	6	0	16
	in %	62,5%	37,5%	0,0%	100%
Praxisphase 3					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	5	2	5	12
	in %	41,7%	16,6%	41,7	100%
Praxisphase 4					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 11	8	3	0	11
	in %	72,7%	27,3%	0,0%	100%
Praxisphase 5					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 8	3	3	2	8
	in %	37,5%	37,5%	25%	100%
Praxisphase 6+7+8					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 18	13	0	5	18
	in %	72,2%	0,0%	27,8%	100%
Praxisphase 9					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	4	1	7	12
	in %	33,3%	8,3%	58,3%	100%
Gesamt					
<i>Ausbilderinnen</i>	in %	58,3%	19%	22,7%	100%

Im Vergleich zu anderen Aspekten der Bearbeitung von Lernaufgaben scheint das Führen des Auswertungsgesprächs mit am schwersten gefallen zu sein. In den Praxisphasen 2 – 5 ist es rund 30% der Ausbilderinnen eher schwer gefallen, ein solches Gespräch zu führen (vgl. Tabelle 28). In der Gesamtbewertung bewerten jedoch auch knapp 60% das Führen des Gespräches als eher leicht. Bemerkenswert ist hier der zum Teil hohe Anteil fehlender Antworten. Möglicherweise steht hinter diesen Polen eine Unklarheit über die Art und Weise des zu führenden Gesprächs oder auch mangelnde methodische Kompetenzen in Bezug auf das Führen eines pädagogischen Beratungsgesprächs. Schwieriger als die konkrete Bearbeitung von Lernaufgaben scheint die organisatorische Umsetzung und Einbindung in die Arbeitsprozesse, besonders auch die konkrete Vereinbarung von Terminen zu sein.

Tabelle 29: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Termine festlegen. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

6) Was fiel Ihnen bei der Arbeit mit Lernaufgaben eher leicht, und fiel ihnen eher schwer?					
6.9) Termine für die Bearbeitung der Lernaufgabe festlegen					
		fiel mir eher leicht	fiel mir eher schwer	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 17	nicht erfasst			
	in %				
Praxisphase 2					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 16	7	9	0	16
	in %	43,8%	56,2%	0,0%	100%
Praxisphase 3					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	3	4	5	12
	in %	25%	33,3%	41,7%	100%
Praxisphase 4					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 11	6	5	0	11
	in %	54,5%	45,5%	0,0%	100%
Praxisphase 5					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 8	3	3	2	8
	in %	37,5%	37,5%	25%	100%
Praxisphase 6+7+8					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 18	5	9	4	18
	in %	27,8%	50%	22,2%	100%
Praxisphase 9					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	4	1	7	12
	in %	33,3%	8,3%	58,3%	99,9%
Gesamt					
<i>Ausbilderinnen</i>	in %	44,3%	34,7%	21%	100%

Weniger als der Hälfte der Ausbilderinnen fiel es insgesamt leicht, einen konkreten Termin für die Bearbeitung einer Lernaufgabe zu finden (vgl. Tabelle 29). Entsprechend erlebten bis zu 56% der Ausbilderinnen die Terminierung als schwer. Für diese Antwortverteilung könnte der Grund im Umstand liegen, dass ein Teil der befragten Ausbilderinnen freigestellt war und regulär mit den Auszubildenden Termine für sogenannte geplante Anleitungen vereinbart hat, innerhalb derer dann auch die Lernaufgaben bearbeitet wurden. Andere Ausbilderinnen haben aus täglichen Arbeitsprozessen heraus die Bearbeitung von Lernaufgaben vereinbart, was möglicherweise deutlich schwieriger war. Ein ähnliches Antwortverhalten wird auch für den Umgang mit Lernaufgaben in alltäglichen Arbeitsprozessen beschrieben.

Tabelle 30: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Thema aus den Augen verlieren. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

6) Was fiel Ihnen bei der Arbeit mit Lernaufgaben eher leicht, und fiel ihnen eher schwer? 6.10) Thema der Lernaufgabe bei der täglichen Arbeit nicht aus den Augen verlieren					
		fiel mir eher leicht	fiel mir eher schwer	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1					
Ausbilderinnen	n = 17	nicht erhoben			
	in %				
Praxisphase 2					
Ausbilderinnen	n = 16	9	7	0	16
	in %	56,2%	43,8%	0,0%	100%
Praxisphase 3					
Ausbilderinnen	n = 12	5	2	5	12
	in %	41,7%	16,6%	41,7%	100%
Praxisphase 4					
Ausbilderinnen	n = 11	7	4	0	11
	in %	63,6%	36,4%	0,0%	100%
Praxisphase 5					
Ausbilderinnen	n = 8	5	2	1	8
	in %	62,5%	25%	12,5%	100%
Praxisphase 6+7+8					
Ausbilderinnen	n = 18	11	3	4	18
	in %	61,1%	16,7%	22,2%	100%
Praxisphase 9					
Ausbilderinnen	n = 12	3	2	7	12
	in %	25%	16,7%	58,3%	100%
Gesamt					
Ausbilderinnen	in %	51%	29,7%	19,2%	99,9%

Bei der täglichen Arbeit das Thema der Lernaufgabe nicht aus den Augen zu verlieren, erlebte insgesamt rund die Hälfte der Ausbilderinnen als unproblematisch, fast einem Drittel der Ausbilderinnen fiel dies jedoch auch eher schwer (vgl. Tabelle 30). Auch hier könnten die Antworten der freigestellten Ausbilderinnen zur insgesamt eher positiven Gesamtbewertung beitragen. Die relativ hohe Zahl nicht gemachter Angaben könnte Ausdruck einer variablen Deutung der Formulierung *tägliche Arbeit* sein, die für freigestellte und nebenberuflich tätige Ausbilderinnen vollkommen anders aussieht. Vergleichbare Umstände schlagen sich wahrscheinlich auch in den Aussagen zur für die Bearbeitung von Lernaufgaben erforderlichen Zeit nieder¹⁰.

¹⁰ Aufgrund der zu kleinen Stichprobe konnten diese Vermutungen anhand des erhobenen Datenmaterials nicht überprüft werden.

Tabelle 31: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: zeitliche Freiräume schaffen. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

6) Was fiel Ihnen bei der Arbeit mit Lernaufgaben eher leicht, und fiel ihnen eher schwer? 6.13) zeitliche Freiräume für die Auszubildenden schaffen					
		fiel mir eher leicht	fiel mir eher schwer	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1					
Ausbilderinnen	n = 17	nicht erhoben			
	in %				
Praxisphase 2					
Ausbilderinnen	n = 16	8	8	0	16
	in %	50%	50%	0,0%	100%
Praxisphase 3					
Ausbilderinnen	n = 12	3	4	5	12
	in %	25%	33,3%	41,7%	100%
Praxisphase 4					
Ausbilderinnen	n = 11	6	5	0	11
	in %	54,5%	45,5%	0,0%	100%
Praxisphase 5					
Ausbilderinnen	n = 8	4	3	1	8
	in %	50%	37,5%	12,5%	100%
Praxisphase 6+7+8					
Ausbilderinnen	n = 18	5	9	4	18
	in %	27,8%	50%	22,2%	100%
Praxisphase 9					
Ausbilderinnen	n = 12	3	1	8	12
	in %	25%	8,3%	66,7%	100%
Gesamt					
Ausbilderinnen	in %	44,1%	35,5%	20,4%	100%

Rund 44% der Ausbilderinnen geben insgesamt an, dass ihnen die Schaffung zeitlicher Freiräume für die Auszubildenden zur Bearbeitung von Lernaufgaben eher leicht fiel (vgl. Tabelle 31). Auch hier wird die Aussage der freigestellten Ausbilderinnen, die in Form geplanter Anleitungen und damit in festen Zeitfenstern ausbilden, entscheidend sein. Denn auch annähernd zwei Drittel der Ausbilderinnen bewerten eben dies als eher schwer. Der über alle Ausbildungsphasen hinweg verhältnismäßig hohe Anteil nicht gegebener Antworten könnte als Hinweis gedeutet werden, dass Ausbildung eher nebenbei stattfindet und zeitliche Freiräume für das Lernen selten *bewusst* zur Verfügung gestellt bzw. geschaffen werden.

In der Gesamtschau der verschiedenen Aspekte der Lernaufgabenbearbeitung wie dem Verstehen der Aufgabenformulierung, der Auswahl der Lernaufgaben, dem Erklären der Aufgabe, dem Besprechen der Annäherung, dem Herstellen eines Praxisbezugs, dem Auswählen eines geeigneten zu pflegenden Menschen oder Angehörigen sowie dem Führen des Auswertungsgesprächs stellt sich die Bearbeitung von Lernaufgaben aus Sicht der Ausbilderinnen als eher leicht dar. Bei der Betrachtung der Rahmenbedingungen zeigt sich aber, dass die Terminierung der Bearbeitung, das Bereitstellen von Lernzeit sowie die Aufmerksamkeit für das Aufgabenthema innerhalb alltäglicher Arbeitsprozesse eher problematische Aspekte sind. In der Bilanz bewerten die Ausbilderinnen Lernaufgaben jedoch als ein sinnvolles Ausbildungsinstrument, mit dem Auszubildende effektiv lernen können.

Tabelle 32: Lernaufgaben als methodische Bereicherung. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

13.21) "Ich finde, die neuen Ausbildungsmethoden sind eine sinnvolle Bereicherung meines Aufgabenbereiches."							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
Ausbilderinnen	n = 17	nicht erhoben					
	in %						
Praxisphase 2							
Ausbilderinnen	n = 16	nicht erhoben					
	in %						
Praxisphase 3							
Ausbilderinnen	n = 12	1	5	3	1	2	12
	in %	8,3%	41,7%	25%	8,3%	16,7%	100%
Praxisphase 4							
Ausbilderinnen	n = 11	4	4	3	0	0	11
	in %	36,4%	36,4%	27,2%	0,0%	0,0%	100%
Praxisphase 5							
Ausbilderinnen	n = 8	4	3	0	0	1	8
	in %	50%	37,5%	0,0%	0,0%	12,5%	100%
Praxisphase 6+7+8							
Ausbilderinnen	n = 18	6	10	0	1	1	18
	in %	33,3%	55,5%	0,0%	5,6%	5,6%	100%
Praxisphase 9							
Ausbilderinnen	n = 12	4	4	3	0	1	12
	in %	33,3%	33,3%	25%	0,0%	8,3%	99,9%
Gesamt							
Ausbilderinnen	in %	36,7%	35%	18,8%	2,3%	7,2%	100%

Tabelle 33: effektiveres Lernen durch Lernaufgaben. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

9.4) "Ich bin der Meinung, dass die Auszubildenden mit der Methode leichter und effektiver pflegerische Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben als durch die gewohnte praktische Ausbildung."							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
Ausbilderinnen	n = 17	3	6	5	1	2	17
	in %	17,6%	35,3%	29,4%	5,9%	11,8%	100%
Praxisphase 2							
Ausbilderinnen	n = 16	3	10	1	2	0	16
	in %	18,7%	62,5%	6,3%	12,5%	0,0%	100%
Praxisphase 3							
Ausbilderinnen	n = 12	2	3	4	1	2	12
	in %	16,7%	25%	33,3%	8,3%	16,7%	100%
Praxisphase 4							
Ausbilderinnen	n = 11	4	2	5	0	0	11
	in %	36,4%	18,2%	45,4%	0,0%	0,0%	100%
Praxisphase 5							
Ausbilderinnen	n = 8	0	7	0	0	1	8
	in %	0,0%	87,5%	0,0%	0,0%	12,5%	100%
Praxisphase 6+7+8							
Ausbilderinnen	n = 18	1	11	0	3	3	18
	in %	5,5%	61,1%	0,0%	16,7%	16,7%	100%
Praxisphase 9							
Ausbilderinnen	n = 12	1	2	2	0	7	12
	in %	8,3%	16,7%	16,7%	0,0%	58,3%	100%
Gesamt							
Ausbilderinnen	in %	14,8%	43,7%	18,7%	6,2%	16,6%	100%

Über ein Drittel der Ausbilderinnen bewerten die Lernaufgaben über alle Praxisphasen hinweg als ein Instrument, das ihre Arbeit bereichert und die Qualität der praktischen Ausbildung verbessert (vgl. Tabelle 32). Über zwei Drittel stimmen dieser Aussage zumindest teilweise zu. Über die Hälfte der Ausbilderinnen war der Auffassung, dass die Auszubildenden durch die Bearbeitung von Lernaufgaben zum Teil leichter und effektiver in der betrieblichen Ausbildung gelernt haben (vgl. Tabelle 33). Rund 15% von ihnen sind davon sogar vollständig überzeugt.

8.1.2 Zeitmanagement und Arbeitsorganisation

Neben den konkreten einzelnen Bearbeitungsschritten kommt den Rahmenbedingungen eine große Bedeutung zu, entscheiden sie doch mit darüber, unter welchen Umständen die Bearbeitung von Lernaufgaben stattfindet. Ein wichtiger, die Arbeit mit Lernaufgaben behindernder Faktor,

scheint die wenige Zeit gewesen zu sein, die den meisten Ausbilderinnen für die Lernaufgabenbearbeitung zur Verfügung stand.

Tabelle 34: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Zeit für Planung, Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

6) Was fiel Ihnen bei der Arbeit mit Lernaufgaben eher leicht, und fiel ihnen eher schwer?					
6.11) Zeit für die Planung der Bearbeitung der Lernaufgabe finden					
		fiel mir eher leicht	fiel mir eher schwer	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1					
Ausbilderinnen	n = 17	nicht erhoben			
	in %				
Praxisphase 2					
Ausbilderinnen	n = 16	5	11	0	16
	in %	31,3%	68,7%	0,0%	100%
Praxisphase 3					
Ausbilderinnen	n = 12	3	5	4	12
	in %	25%	41,7%	33,3%	100%
Praxisphase 4					
Ausbilderinnen	n = 11	5	6	0	11
	in %	45,5%	54,5%	0,0%	100%
Praxisphase 5					
Ausbilderinnen	n = 8	4	3	1	8
	in %	50%	37,5%	12,5%	100%
Praxisphase 6+7+8					
Ausbilderinnen	n = 18	6	8	4	18
	in %	33,3%	44,4%	22,2%	99,9%
Praxisphase 9					
Ausbilderinnen	n = 12	2	3	7	12
	in %	16,7%	25%	58,3%	100%
Gesamt					
Ausbilderinnen	in %	34,7%	47,2%	18,1%	100%

Fast die Hälfte der Ausbilderinnen gibt in der Gesamtschau an, dass es ihnen schwer gefallen ist, Zeit für die Vorbereitung der Lernaufgabenbearbeitung zu finden (vgl. Tabelle 34). Jedoch hatte auch rund ein Drittel kaum Probleme damit. Auch hier könnten Unterschiede zwischen den freigestellten und den nebenberuflichen Ausbilderinnen bestehen. Ein ähnliches Bild zeigt sich für die konkrete Begleitung der Auszubildenden bei der Bearbeitung von Lernaufgaben.

Tabelle 35: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Zeit für Betreuung, Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

6) Was fiel Ihnen bei der Arbeit mit Lernaufgaben eher leicht, und fiel ihnen eher schwer?					
6.12) Zeit für die Betreuung der Bearbeitung von Lernaufgaben finden					
		fiel mir eher leicht	fiel mir eher schwer	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 17	nicht erhoben			
	in %				
Praxisphase 2					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 16	8	8	0	16
	in %	50%	50%	0,0%	100%
Praxisphase 3					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	3	4	5	12
	in %	25%	33,3%	41,7%	100%
Praxisphase 4					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 11	6	5	0	11
	in %	54,5%	45,5%	0,0%	100%
Praxisphase 5					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 8	3	4	1	8
	in %	37,5%	50%	12,5%	100%
Praxisphase 6+7+8					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 18	8	6	4	18
	in %	44,4%	33,3%	22,2%	99,9%
Praxisphase 9					
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	2	2	8	12
	in %	16,7%	16,7%	66,6%	100%
Gesamt					
<i>Ausbilderinnen</i>	in %	36,8%%	42,8%	20,4%	100%

Nahezu die Hälfte der Ausbilderinnen berichtet, dass es eher schwer war, Zeit für die Planung und Vorbereitung der Arbeit mit Lernaufgaben und Zeit für die Betreuung der Auszubildenden bei der Bearbeitung der Lernaufgaben zu finden (vgl. Tabelle 35). Keine Probleme hatte dabei nur rund ein Drittel der Ausbilderinnen. Bei diesen handelt es sich wahrscheinlich wiederum um die freigestellten Ausbilderinnen.

Insgesamt hat sich die Bearbeitung von Lernaufgaben nur schwer in das allgemeine Arbeitspensum und die Arbeitsabläufe integrieren lassen.

Tabelle 36: Integration von Lernaufgaben in die tägliche Arbeit. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

9.5) „Die Bearbeitung der Lernaufgaben lässt sich gut und problemlos in die tägliche Arbeit integrieren.“							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
Ausbilderinnen	n = 17	0	7	3	5	2	17
	in %	0,0%	41,2%	17,6%	29,4%	11,8%	100%
Praxisphase 2							
Ausbilderinnen	n = 16	1	5	6	4	0	16
	in %	6,2%	31,3%	37,5%	25%	0,0%	100%
Praxisphase 3							
Ausbilderinnen	n = 12	0	3	6	1	2	12
	in %	0,0%	25%	50%	8,3%	16,7%	100%
Praxisphase 4							
Ausbilderinnen	n = 11	0	5	5	1	0	11
	in %	0,0%	45,5%	45,5%	9%	0,0%	100%
Praxisphase 5							
Ausbilderinnen	n = 8	1	3	3	0	1	8
	in %	12,5%	37,5%	37,5%	0,0%	12,5%	100%
Praxisphase 6+7+8							
Ausbilderinnen	n = 18	3	3	8	1	3	18
	in %	16,7%	16,7%	44,4%	5,5%	16,7%	100%
Praxisphase 9							
Ausbilderinnen	n = 12	0	3	2	0	7	12
	in %	0,0%	25%	16,7%	0,0%	58,3%	100%
Gesamt							
Ausbilderinnen	in %	5,9%	36,6%	32,6%	10,4%	14,5%	100%

Die Integration der Bearbeitung von Lernaufgaben in die alltäglichen Arbeitsprozesse erleben jeweils ungefähr gleich viele Ausbilderinnen leicht und schwer (vgl. Tabelle 36). Auch hier wird wahrscheinlich wieder ein Unterschied zwischen den freigestellten und den nebenberuflichen Ausbilderinnen bestehen. Innerhalb von Praxisanleitungen durch freigestellte Ausbilderinnen ist die Lernaufgabe ein geplanter Bestandteil, der nicht in normale Arbeitsprozesse integriert werden muss. Die Tatsache, dass fast der Hälfte der Ausbilderinnen die Integration von Lernaufgaben in die alltägliche Arbeit schwer gefallen ist, wird auch dafür verantwortlich sein, dass nur eine begrenzte Anzahl von Lernaufgaben während der Arbeit in den Praxisbereichen bearbeitet werden konnte.

Wenn die Bearbeitung einer Lernaufgabe jedoch erst einmal konkret eingeplant oder begonnen ist, scheint es zumindest für die Auszubildenden kein Problem mehr zu sein, die dafür erforderliche Zeit zu finden.

Tabelle 37: Zeitlicher Umfang der Lernaufgabenbearbeitung. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten

7) Wie hoch schätzen Sie im Nachhinein den (zeitlichen) Umfang der aktuellen Lernaufgaben ein?						
		zu hoch	angemessen	zu niedrig	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1						
<i>Auszubildende</i>	n = 30	nicht erfasst				
Praxisphase 2						
<i>Auszubildende</i>	n = 24	15	9	0	0	24
	in %	62,5%	37,5%	0,0%	0,0%	100,0%
Praxisphase 3						
<i>Auszubildende</i>	n = 17	2	12	1	2	17
	in %	11,8%	70,6%	5,9%	11,8%	100,1%
Praxisphase 4						
<i>Auszubildende</i>	n = 21	5	13	1	2	21
	in %	23,8%	61,9%	4,8%	9,5%	100,0%
Praxisphase 5						
<i>Auszubildende</i>	n = 21	1	20	0	0	21
	in %	4,8%	95,2%	0,0%	0,0%	100,0%
Praxisphase 6						
<i>Auszubildende</i>	n = 18	1	16	0	1	18
	in %	5,6%	88,9%	0,0%	5,6%	100,0%
Praxisphase 7+8						
<i>Auszubildende</i>	n = 37	2	33	0	2	37
	in %	5,4%	89,2%	0,0%	5,4%	100,0%
Praxisphase 9						
<i>Auszubildende</i>	n = 23	2	14	1	6	23
	in %	8,7%	60,9%	4,3%	26,1%	100,0%
Gesamt						
<i>Auszubildende</i>	in %	17,5%	72,0%	2,1%	8,3%	100,0%

Nach einem anfänglichen Kennenlernen der Methode schätzen ab der dritten Praxisphase 60-90% der Auszubildenden den zeitlichen Umfang der Lernaufgaben als angemessen ein (vgl. Tabelle 37). So gut wie keine Auszubildenden bewerten den zeitlichen Umfang als zu gering.

Einschränkend merken die Ausbilderinnen dazu an, dass immerhin ein Viertel der Auszubildenden große Probleme hatte, mit der zur Verfügung stehenden Zeit für die Bearbeitung der Lernaufgabe auszukommen.

Tabelle 38: Zeitbedarf der Auszubildenden für die Bearbeitung einer Lernaufgabe:
Auswahl. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative
Häufigkeiten

9) Welchen Eindruck hatten Sie von dem/r Auszubildenden, dass er/ sie zeitlich zurechtgekommen ist?							
		keine Probleme	kaum Probleme	große Probleme	sehr große Probleme	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
Ausbilderinnen	n = 17	nicht erfasst					
	in %						
Praxisphase 2							
Ausbilderinnen	n = 16	0	7	8	0	1	16
	in %	0,0%	43,8%	50,0%	0,0%	6,3%	100,1%
Praxisphase 3							
Ausbilderinnen	n = 12	4	2	4	0	2	12
	in %	33,3%	16,7%	33,3%	0,0%	16,7%	100,0%
Praxisphase 4							
Ausbilderinnen	n = 11	3	5	3	0	0	11
	in %	27,3%	45,5%	27,3%	0,0%	0,0%	100,1%
Praxisphase 5							
Ausbilderinnen	n = 8	2	2	2	0	2	8
	in %	25,0%	25,0%	25,0%	0,0%	25,0%	100,0%
Praxisphase 6+7+8							
Ausbilderinnen	n = 18	5	7	2	1	3	18
	in %	27,8%	38,9%	11,1%	5,6%	16,7%	100,0%
Ausbilderinnen	n = 17	10	7	0	0	0	17
	in %	58,8%	41,2%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Praxisphase 9							
Ausbilderinnen	n = 12	2	3	1	0	6	12
	in %	16,7%	25,0%	8,3%	0,0%	50,0%	100,0%
Gesamt							
Ausbilderinnen	in %	27,0%	33,7%	22,1%	0,8%	16,4%	100,0%

Hatten aus Sicht der Ausbilderinnen in der zweiten Praxisphase rund 50% und in der dritten Praxisphase 33% der Auszubildenden große zeitliche Probleme bei der Lernaufgabenbearbeitung, so nahm das Ausmaß dieses Zeitproblems im weiteren Verlauf der Ausbildung kontinuierlich ab (vgl. Tabelle 38). Im zweiten Ausbildungsjahr lag der Anteil der Auszubildenden, die keine oder kaum zeitliche Probleme hatten und die Bearbeitung der Lernaufgaben gut bewältigen konnten, bei 50 - 75%. Keine Probleme mit der Bearbeitungszeit hatten im dritten Ausbildungsjahr rund 20% der Auszubildenden. Diese Ergebnisse lassen erkennen, dass die Integration der Arbeit mit Lernaufgaben in alltägliche Arbeitsabläufe zwar im gesamten Ausbildungsverlauf problematisch war, aber immer besser funktionierte. Die hohe Zahl fehlender

Antworten zum Ende des Projekts zeigt, dass im dritten Ausbildungsjahr nur wenige Lernaufgaben bearbeitet wurden.

Der Zeitmangel in der täglichen Arbeit findet ebenfalls darin Ausdruck, dass die Auszubildenden angeben, dass sie Lernaufgaben auch in ihrer Freizeit bearbeitet haben.

Tabelle 39: Bearbeitung von Lernaufgaben außerhalb der Arbeitszeit durch Auszubildende. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten

4) In welchem Umfang haben sie Teile der Lernaufgabe außerhalb der Arbeitszeit bearbeitet?							
		sehr großer Umfang	großer Umfang	geringer Umfang	gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
Auszubildende	n = 30	4	10	8	8	0	30
	in %	13,3%	33,3%	26,7%	26,7%	0,0%	100%
Praxisphase 2							
Auszubildende	n = 24	1	4	12	7	0	24
	in %	4,2%	16,7%	50%	29,1%	0,0%	100%
Praxisphase 3							
Auszubildende	n = 17	1	1	5	10	0	17
	in %	5,9%	5,9%	29,4%	58,7%	0,0%	100%
Praxisphase 4							
Auszubildende	n = 21	1	0	8	11	1	21
	in %	4,8%	0,0%	38,1%	52,3%	4,8%	100%
Praxisphase 5							
Auszubildende	n = 21	1	1	7	11	1	21
	in %	4,8%	4,8%	33,3%	52,4%	4,8%	100%
Praxisphase 6							
Auszubildende	n = 18	1	2	3	12	0	18
	in %	5,5%	11,1%	16,7%	66,7%	0,0%	100%
Praxisphase 7+8							
Auszubildende	n = 37	2	3	15	16	1	37
	in %	5,4%	8,1%	40,5%	43,2%	2,7%	99,9%
Praxisphase 9							
Auszubildende	n = 23	1	2	6	12	2	23
	in %	5,4%	8,1%	40,5%	43,2%	2,7%	99,9%
Gesamt							
Auszubildende	in %	6,2%	11,0%	34,4%	46,6%	1,8%	100%

Immerhin fast die Hälfte der Auszubildenden hat in der ersten Praxisphase in großem Umfang Lernaufgaben außerhalb der Arbeitszeit bearbeitet (vgl. Tabelle 39). In der zweiten Praxisphase lag dieser Wert immer noch bei gut 20%. Auch wenn dieses Vorgehen im Zeitverlauf rückläufig war, bearbeitete ein Drittel der Auszubildenden auch am Projektende noch Lernaufgaben in geringem Umfang außerhalb der Arbeitszeit.

Eine Bereitstellung der für die Bearbeitung der Lernaufgaben erforderlichen Zeit innerhalb der alltäglichen Arbeitsprozesse war außerhalb von geplanten Anleitungen nur schwer zu realisieren. Gleichzeitig zeigte sich aber auch, dass eine terminliche Planung der Bearbeitung von Lernaufgaben ungewohnt war. Das Festlegen von Terminen zur Bearbeitung der Lernaufgaben war für weniger als die Hälfte der Ausbilderinnen unproblematisch. Dagegen fiel die Vereinbarung von festen Terminen rund einem Drittel der Ausbilderinnen sogar schwer. Ähnlich schwierig war es für die Ausbilderinnen, das Thema der Lernaufgabe innerhalb der täglichen Arbeit nicht aus den Augen zu verlieren. Dieser Umstand könnte ein Hinweis darauf sein, dass praktische Ausbildung zu einem großen Teil neben der alltäglichen Arbeit, also zusätzlich stattfindet, und die Ausbilderinnen in ihrer Rollenidentität eher Pflegeperson als Ausbildende sind. Dies macht folgender Interviewausschnitt deutlich:

Ausbilderin: „Ja, er hatte, also dann zwischen Früh- und Mittagdienst eben Zeit. Dann haben wir uns also den Lernaufgaben, diesen Aufgaben gewidmet. Aber das hat er dann auch gerne gemacht, das hat man also schon gesehen, weil äh, diese Erörterungen und so. Wenn man das so ein bisschen von meinem Verständnis her rübergebracht hat, dann hat er das schon umgesetzt und auch selber seine Gedanken dazu geäußert, das war also schon interessant.“
(Interview 1. Ausbildungsjahr, 2. Praxisphase 06/03)

Die Ausführungen schildern, dass die Bearbeitung von Lernaufgaben zwischen Früh- und Spätdienst stattgefunden hat, also zu einem Zeitpunkt, an dem die meiste Arbeit bereits getan war. Waren alle täglich anfallenden Arbeiten erledigt, konnte die restliche Zeit bis zum Dienstenende für die Bearbeitung von Lernaufgaben genutzt werden. Die dann stattfindenden reflexiven Lernprozesse wurden von der Ausbilderin als durchaus „interessant“ eingestuft. Jedoch schien auch diese positive Bewertung eher nicht Anlass für eine Integration in den Arbeitsprozess gewesen zu sein. Vielmehr blieben die Ausbildung mit Lernaufgaben und das Arbeiten für die Ausbilderin getrennte Handlungsstränge. Die Möglichkeit zur Integration der Bearbeitung von Lernaufgaben in die tägliche Arbeit wurde von den Ausbilderinnen gespalten beurteilt.

Tabelle 40: Integration der Lernaufgabenbearbeitung in Arbeitsprozesse. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

9.5) "Die Bearbeitung der Lernaufgaben lässt sich gut und problemlos in die tägliche Arbeit integrieren."							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 17	0	7	3	5	2	17
	in %	0,0%	41,2%	17,6%	29,4%	11,8%	100%
Praxisphase 2							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 16	1	5	6	4	0	16
	in %	6,2%	31,3%	37,5%	25%	0,0%	100%
Praxisphase 3							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	0	3	6	1	2	12
	in %	0,0%	25%	50%	8,3%	16,7%	100%
Praxisphase 4							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 11	0	5	5	1	0	11
	in %	0,0%	45,5%	45,5%	9%	0,0%	100%
Praxisphase 5							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 8	1	3	3	0	1	8
	in %	12,5%	37,5%	37,5%	0,0%	12,5%	100%
Praxisphase 6+7+8							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 18	3	3	8	1	3	18
	in %	16,7%	16,7%	44,4%	5,5%	16,7%	100%
Praxisphase 9							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	0	3	2	0	7	12
	in %	0,0%	25%	16,7%	0,0%	58,3%	100%
Gesamt							
<i>Ausbilderinnen</i>	in %	5,9%	36,6%	32,6%	10,4%	14,5%	100%

Jeweils rund ein Drittel der Ausbilderinnen bewertet eine Integration als eher möglich bzw. als eher problematisch (vgl. Tabelle 40). Letztlich erscheint eine Integration in Arbeitsabläufe möglich, aber nur mit einem zusätzlichen Arbeitsaufwand bzw. spürbaren Konsequenzen für den Arbeitsablauf. Auch hier gilt es wieder zu berücksichtigen, dass im Wesentlichen die nebenberuflichen Ausbilderinnen von diesem Erfordernis betroffen waren. Eine weitere Dimension des Problems der Implementierung der Arbeit mit Lernaufgaben wird verständlicher, wenn im folgenden Zitat beschrieben wird, dass sich die Ausbilderin von der Auszubildenden erklären lassen musste, wie mit Lernaufgaben gearbeitet wird.

Ausbilderin: „Also, ich weiß noch die erste Schülerin, die hat generell, ja, ihre Hausaufgaben, sage ich einfach mal, zu Hause gemacht, die Lernaufgaben. Das war ja auch jetzt die Erste, die ich hatte. (...) Ja, und die Zweite hat die zwar auch alleine gemacht, aber wir haben uns dann hingestellt und haben dann alles durchgegangen. Ich hatte nämlich überhaupt keine Ahnung, wie das mit den Lernaufgaben geht. Die wusste das ja, und dann sagte ich, dann lass uns das wenigstens hinterher besprechen. Wir haben auch hinterher einen Patienten ausgesucht, wo sie dann ganz viele Lernaufgaben bearbeiten konnte. Und dann sind wir dann zusammen hingegangen und haben das gemacht. Sonst, ähm, habe gesagt, sonst kommen irgendwann die neuen Schüler, und die kommen auch mit Lernaufgaben und dann habe ich überhaupt keinen Durchblick.“

(Interview 2. Ausbildungsjahr 08/04)

Die Ausbilderin beschreibt in ihren Ausführungen zunächst, dass die Lernaufgaben nicht innerhalb der alltäglichen Pflegearbeit bearbeitet wurden. Auch von einer Planung der Bearbeitung berichtet sie nicht. Im Verlauf des Projekts ist sie dann dazu übergegangen, die Lernaufgabe nach der Bearbeitung durch die Auszubildende mit dieser zu besprechen und – in einem weiteren Schritt – auch die Pflegehandlung gemeinsam durchzuführen. Vorrangiges Ziel schien dabei zunächst nicht die Initiierung reflexiver Lernprozesse zu sein, sondern vielmehr das Erlangen einer eigenen Kompetenz zur Arbeit mit Lernaufgaben. So wurde die zukünftige Arbeit mit Auszubildenden vorbereitet.

Auch die Auszubildenden berichten von Schwierigkeiten, die Bearbeitung von Lernaufgaben in alltägliche Arbeitsprozesse zu integrieren. Sie schildern, dass die Bearbeitung von Lernaufgaben innerhalb von geplanten Anleitungen, also meist mit der Ausbilderin explizit geplanten Ausbildungszeiten, leichter möglich war als im normalen Arbeitsalltag. Dies illustriert folgender Interviewauszug:

Auszubildende: „Bei den Lernaufgaben war das so, dass man erst mal richtig vorher überlegt hat, ja was mach ich denn da, und wie mach ich das, und was brauch ich dafür und solche Sachen halt, man hat mal wirklich überlegt, (...) was mach ich überhaupt? (..) Nur was ich finde, man muss wirklich dann auch ne Person haben, die einen unterstützt dabei. Ich finde, man sollte schon öfter Praxisanleitung haben, dass man sich mit denen hinsetzen kann, in aller Ruhe, ohne gestört zu werden, und das halt durchführen kann. Mit der Mentorin fehlt während der Arbeit die Zeit für eine gemeinsame Bearbeitung, das ist in den Stationsalltag so nicht zu integrieren, die anderen Mitarbeiter haben dann dafür kein Verständnis, vor allem, wenn viel zu tun ist. Man sollte öfter Praxisanleitung haben, (...) dann kann man die (Lernaufgaben K.M.) auch bewältigen.“

(Interview 1. Ausbildungsjahr 09/03)

Die Auszubildende stellt in ihren Ausführungen zunächst dar, dass die Bearbeitung von Lernaufgaben für sie durchaus positive Lerneffekte hatte, weil die durchzuführende Pflegehandlung gedanklich intensiv durchdrungen wurde. Dafür erschien es ihr jedoch wichtig, von einer Ausbilderin „unterstützt“ zu werden. Entsprechend ließen sich Lernaufgaben für sie nur in Momenten bearbeiten, wenn die ausbildenden Mitarbeiterinnen auch Zeit dafür hatten. Das war aus ihrer Sicht im Rahmen von Praxisanleitungen möglich, die in der Gesundheits- und (Kinder-)Krankenpflege meist von für Ausbildung freigestellten Mitarbeiterinnen durchgeführt wurden. Eine Integration der Bearbeitung von Lernaufgaben in den Alltag der Arbeitsbereiche war aus ihrer Sicht nicht möglich, weil dies, „wenn viel zu tun war“ keine Akzeptanz bei den anderen Pflegepersonen fand. Diese Ausführungen lassen erkennen, dass es noch an Erfahrungen und bekannten Konzepten fehlte, wie die Bearbeitung von Lernaufgaben in den beruflichen Alltag integriert, wie die Bearbeitungsschritte unterteilt und zeitlich gegliedert werden konnten. Arbeiten und Lernen fanden in diesem Verständnis nicht gleichzeitig statt. Vielmehr konnten pflegerische Handlungen anscheinend erst reflexiv durchdrungen werden, wenn die eigentliche Arbeit abgeschlossen war. Zumindest jedoch im Rahmen geplanter Lernprozesse, die in einem entsprechenden Rahmen stattfanden, schienen Lernaufgaben eine als hilfreich empfundene Unterstützung des eigenen Lernens zu sein.

Mit einer gewissen Routine im Umgang mit Lernaufgaben konnte der Aspekt des Zeit- bzw. Arbeitsaufwandes für die Ausbilderinnen in den Hintergrund treten, wie das folgende Zitat zeigt:

Ausbilderin: „Ja, für mich ist, wird es natürlich inzwischen einfacher, weil ich mehr Erfahrung habe. Ich bin schon darauf vorbereitet, und wenn die jetzt zum dritten Mal vorkommen, da muss ich da jetzt nicht mehr groß irgendwas nachgucken oder mich selber drauf vorbereiten, dann geht das. Auch zeitlich jetzt, das hat sich halt reduziert dann im Laufe der Zeit jetzt.“
(Interview 2. Ausbildungsjahr 08/04)

In ihren Ausführungen beschreibt die Ausbilderin, dass die Lernaufgaben in der Startphase des Projektes einen besonderen Arbeitsaufwand dargestellt haben, weil sie ein neues Instrument waren, und die Bearbeitung der Aufgabe erstmalig vorbereitet und begleitet werden musste. Bei der wiederholten Anwendung einer Aufgabe mussten nicht alle Vorbereitungen erneut ausgeführt werden. Vielmehr konnte die Ausbilderin auf ihre Vorarbeiten und Erfahrungen mit dieser Aufgabe zurückgreifen. Der Zeitaufwand reduzierte sich mit wiederholter Anwendung der Lernaufgabe, wie diese Ausbilderin im zweiten Ausbildungsjahr berichtete.

Die bislang vorgestellten Daten weisen darauf hin, dass bei der Implementierung des Lernaufgabenkonzeptes in die betriebliche Pflegeausbildung umfangreiche methodische und organisatorische Probleme zu bewältigen waren. Aus diesen Schwierigkeiten erwachsen auch Konsequenzen für die Struktur, die Inhalte und den Umfang der Lernaufgaben.

8.1.3 Formulierung von Lernaufgaben

Die Entwicklung der Lernaufgaben fand im Modellprojekt in einer Kooperation zwischen Wissenschaftler und Praktikerinnen statt. In dieser Zusammenarbeit standen zunächst das Bekanntmachen mit der neuen Methode und die Auseinandersetzung mit den dahinter liegenden lerntheoretischen Grundannahmen im Mittelpunkt. Darauf aufbauend galt es, Themen für die Aufgaben auszuwählen und den inhaltlichen Rahmen, der innerhalb der Bearbeitung einer Lernaufgabe erfasst werden sollte, abzustecken und dann die

Aufgaben zu erproben. Im Implementierungsprozess zeigte sich, wie groß die Anforderung war, die neue Methode zu verstehen und umzusetzen.

8.1.3.1 Lernaufgaben als neue Methode

Die Ausbildung mit Lern- und Arbeitsaufgaben, wie in den gewerblichen Berufen zum Teil seit längerem üblich, war in der betrieblichen Pflegeausbildung ein überwiegend unbekanntes Konzept. Neu waren die Lernaufgaben sowohl für die Pflegepersonen und Ausbilderinnen in den Pflegebereichen als auch für die Auszubildenden. Die gemeinsame Erarbeitung der Lernaufgaben mit Ausbilderinnen der Praxiseinrichtungen und Lehrerinnen der Pflegeschule wurde entsprechend gerahmt von einer Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Themen und daraus resultierenden didaktischen Fragestellungen. Darüber hinaus fand eine kontinuierliche Auseinandersetzung über fachlich-theoretische Hintergründe der bearbeiteten Pflegehandlungen statt. Dieser Prozess kann als Annäherung der Sichtweisen von Praktikerinnen und Wissenschaftlerinnen verstanden werden, wie eine Ausbilderin im Folgenden beschreibt.

Ausbilderin: „Gerade so am Anfang mit dieser Erörterung und Einleitung und dem Ganzen gab es Schwierigkeiten. Sie haben das so wissenschaftlich gesehen - und wir eher so praktisch! Und dann einmal den Kontext finden, sich auf einer Bühne zu einigen. Und wo wir dann so merkten – ja, wir haben Vorschläge gemacht, die fanden sie auch ganz gut, aber am Ende stand es ganz anderes drin, weil sie auf der wissenschaftlichen Ebene wieder umformuliert haben. Jetzt haben wir stundenlang darüber gesprochen, und am Ende haben Sie doch ihr Ding gemacht. Das hat sich dann aber im Laufe der Zeit an unseres angepasst. Sie kamen auf uns und wir auf sie zu. Das war dann leichter, Lernaufgaben zu erstellen, dadurch dass wir uns besser hineinversetzen können.“

(Interview 3. Ausbildungsjahr 09/05)

Dieses Zitat zeigt mehrere Problembereiche auf. Zunächst einmal war es schwierig, das Instrument der Lernaufgabe mit ihren verschiedenen Teilen und Arbeitsschritten zu durchschauen. Hier stellte sich die Auseinandersetzung mit der lerntheoretischen Fundierung als eine eher neue und schwierige Aufgabe heraus. Auch das Arbeiten mit Reflexionsfragen war zunächst ungewohnt. So war vielen Ausbilderinnen der Sinn dieser Fragen unklar. Darüber hinaus war

der Gegenstand der Fragen fremd. Viele der Reflexionsfragen wurden als Fragen erlebt, die sich ein Großteil der Ausbilderinnen selbst noch nicht gestellt hatte. Entsprechend wurde bezweifelt, ob sie denn diese Fragen den Auszubildenden überhaupt stellen könnten. Gleichzeitig lag hier der nächste Problembereich. Lernen erfolgt immer auch durch die Auseinandersetzung mit Expertinnenhandeln. Wenn diese ihre handlungsleitenden Kriterien und Motive jedoch nicht explizieren können, d.h. der Gegenstand der Reflexionsfragen ihnen eher fremd bzw. nicht bewusst ist, bleibt das Lernen der Auszubildenden auf Nachahmen beschränkt und fördert nicht die Kompetenzentwicklung. Diese Form des Lernens wurde von den Praktikerinnen als (praxis)fremd und damit „wissenschaftlich“ erlebt. Eine Transformation der unmittelbaren Handlungsdurchführung in eine viel abstraktere Lernaufgabe war schwer. Dieses Erleben minderte jedoch die Offenheit und Bereitschaft der Ausbilderinnen für die Arbeit mit Lernaufgaben, waren es doch in ihrem Erleben nicht mehr genau die, die gemeinsam besprochen worden waren. Mit der Zeit entwickelten die Ausbilderinnen auch eine Routine in der Erarbeitung von Lernaufgaben, so dass ein „Treffen auf der Bühne“ möglich wurde. Wichtig blieb jedoch, dass der Inhalt der Aufgabe mit ihren Reflexionsfragen so aufbereitet wurde, dass sich die Ausbilderinnen weiterhin in die Pflegehandlung „hineinversetzen“ konnten. Diese Aussagen zeigen auf, wie bedeutsam der konkrete Handlungsbezug der Aufgabe für die Akzeptanz des Instruments in der Ausbildungsrealität zu sein scheint.

8.1.3.2 Auswahl der Inhalte

Neben neuen Perspektiven auf pflegerisches Handeln waren ebenfalls neue Themen wie Beratung, Schulung oder Prozesssteuerung ungewohnt, die in die Erarbeitung der Lernaufgaben einfließen. Bislang standen immer noch eher die Fertigkeiten im Vordergrund des Ausbildungsalltags. Auch hier war das Modellprojekt eine Gratwanderung zwischen dem Anspruch, pflegerisches Handeln weiterzuentwickeln und der Kenntnis, dass nur gelernt werden kann, was im Pflegealltag auch erlebbar ist, sich also im Handeln der Ausbilderinnen bzw. Pflegepersonen ausdrückt bzw. darin zu beobachten ist. So finden sich in

der Gesamtheit aller erarbeiteten Aufgaben sowohl Lernaufgaben mit einem hohen Innovationscharakter als auch Lernaufgaben, die eher die aktuellen pflegerischen Handlungsrountinen abbilden.

Die Auswahl der Themen für die Lernaufgaben fand in einem Spannungsfeld zwischen den unterschiedlichen Systematiken von Handlungswissen und Erklärungswissen statt. War auf der einen Seite deutlich, dass Lernaufgaben eine vollständige reale berufliche Handlung zum Inhalt haben sollten, so stand auf der anderen Seite der Wunsch, in der Schule behandeltes Fachwissen durch Lernaufgaben in der Praxis *umzusetzen*. Die zentral auf die Schule und einen Modellkurs ausgerichtete Struktur des Modellprojektes, in der Ausbilderinnen unterschiedlichster Praxisfelder Lernaufgaben für alle Auszubildenden erarbeiten sollten, hat letztlich zu einem Kompromiss geführt. Ausgehend von den curricular verankerten Unterrichtsthemen wurden die korrespondierenden Pflegehandlungen bzw. Anteile davon identifiziert und in einer Lernaufgabe aufbereitet. Die so formulierten Lernaufgaben bewerteten über alle Praxisphasen hinweg immerhin jeweils knapp 30% der Auszubildenden und Ausbilderinnen als sehr praxisnah und jeweils über 60% als praxisnah (vgl. Tabelle 41).

Tabelle 41: Praxisnähe der entwickelten Lernaufgaben. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden und Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

2.) Bewertung der <u>Praxisnähe</u> der in der jeweiligen Praxisphase bereitgestellten Lernaufgaben						
		sehr praxisnah	praxisnah	praxis fern	k.A.	Anzahl bewertete Lernaufgaben
Praxisphase 1						
<i>Auszubildende</i>	Anzahl	nicht erfasst				
n = 30	in %					
<i>Ausbilderinnen</i>		nicht erfasst				
n = 17	in %					
Praxisphase 2						
<i>Auszubildende</i>	Anzahl	36	119	28	0	183
n = 24	in %	19,7%	65,0%	15,3%	0,0%	100,0%
<i>Ausbilderinnen</i>	Anzahl	38	68	19	0	125
n = 16	in %	30,4%	54,4%	15,2%	0,0%	100,0%
Praxisphase 3 + 4						
<i>Auszubildende</i>	Anzahl	55	82	9	0	146
n = 17/21	in %	37,7%	56,2%	6,1%	0,0%	100,0%
<i>Ausbilderinnen</i>	Anzahl	41	61	4	0	106
n = 12/11	in %	38,7%	57,5%	3,8%	0,0%	100,0%
Praxisphase 5						
<i>Auszubildende</i>	Anzahl	15	23	0	0	38
n = 21	in %	39,5%	60,5%	0,0%	0,0%	100,0%
<i>Ausbilderinnen</i>	Anzahl	2	17	0	0	19
n = 8	in %	10,5%	89,5%	0,0%	0,0%	100,0%
Praxisphase 6						
<i>Auszubildende</i>	Anzahl	4	23	1	1	29
n = 18	in %	13,8%	79,3%	3,4%	3,4%	99,9,0%
Praxisphase 7+8						
<i>Auszubildende</i>	Anzahl	43	41	8	3	95
n = 37	in %	45,3%	43,1%	8,4%	3,2%	100,0%
<i>Ausbilderinnen (6+7+8)</i>	Anzahl	9	17	9	1	36
n = 18	in %	25,0%	47,2%	25,0%	2,8%	100,0%
Praxisphase 9						
<i>Auszubildende</i>	Anzahl	5	33	0	5	43
n = 23	in %	11,6%	76,7%	0,0%	11,6%	99,9%
<i>Ausbilderinnen</i>	Anzahl	7	10	1	0	18
n = 12	in %	38,9%	55,6%	5,6%	0,0%	100,0%
Gesamt						
<i>Auszubildende</i>	in %	27,9%	63,5%	5,6%	3,0%	100,0%
<i>Ausbilderinnen</i>	in %	28,7%	60,8%	9,9%	0,6%	100,0%

Entsprechend stellt sich dieser Kompromiss zwischen Theoriesystematik und Handlungssystematik als gangbarer Weg zur Auswahl von Lernaufgaben dar. Allerdings hatte dieses quasi theoriegeleitete Vorgehen zur Folge, dass zum einen die 166 entwickelten Lernaufgaben viel zu viele waren, um von den

Auszubildenden unter den gegebenen Bedingungen überhaupt bearbeitet werden zu können. Zum anderen passten die Lernaufgaben nicht immer zu den Pflegehandlungen, die in dem Praxisbereich durchgeführt werden konnten, in dem die Auszubildenden eingesetzt waren. Diesen Aspekt illustriert folgender Interviewauszug:

Ausbilderin: „(...) Vor allem haben wir auch Schüler gehabt, die auch interessiert waren, diese (Lernaufgaben K.M.) durchzuführen. Allerdings bei ein, zwei Schülern war es ein bisschen schwierig. Eine Schülerin war auf einer Wöchnerinnenstation. Da passten die Lernaufgaben von der zweiten Serie, die passten da nicht so rein [...]. Da sie aber in der ersten Praxisphase auch noch keine Lernaufgabe gemacht hatte, haben wir uns dann einfach spontan Aufgaben aus dem ersten Block genommen.“

(Interview 1. Ausbildungsjahr, 2. Praxisphase 06/03)

Der Interviewausschnitt zeigt auf, dass sich die Inhalte der praktischen Ausbildung in den Pflegeeinrichtungen danach richten, welche Pflegehandlungen vor Ort im Pflegebereich durchgeführt werden können bzw. welche Klientel in diesem Bereich pflegerisch betreut wird. Entsprechend stieß das Vorgehen im Modellprojekt, Lernaufgaben in einer Gruppe von Ausbilderinnen aus allen Praxisbereichen entlang der in der Schule bearbeiteten Themen zu entwickeln und in der nachfolgenden Praxisphase von allen Auszubildenden bearbeiten zu lassen an seine Grenzen. Es zeigte sich, dass sich die in der Schule bearbeiteten Themen nicht unbedingt im Arbeitsbereich der folgenden Praxisphase wiederfinden und anwenden ließen, weil eine Passung der Realität mit dem Lehrplan der Schule eben nicht gegeben war. Entsprechend wurde deutlich, dass nicht die Schule bzw. die Systematik der schulischen Ausbildung vorgeben kann, welche Lernaufgaben in welcher Praxisphase zu bearbeiten waren. Vielmehr gilt es, vor Ort im Praxisbereich die dort stattfindenden Pflegehandlungen auf ihre Lernhaltigkeit hin zu überprüfen und zu bewerten. Für die in diesem Bereich charakteristischen Pflegehandlungen können dann Lernaufgaben entwickelt werden, die von den Auszubildenden auch bearbeitet werden können. In dieser Art und Weise wurden die Lernaufgaben in den neuen Praxisfeldern entwickelt. Die dortigen Ausbilderinnen berichten, dass alle von ihnen aus ihrem speziellen

Bereich ausgewählten Themen, die Gegenstand einer Lernaufgabe waren, mit wenigen Einschränkungen von den Auszubildenden auch bearbeitet werden konnten (Gruppeninterview neue Praxisfelder am 03.02.05). Im Modellprojekt entwickelte sich als Reaktion auf die beschriebenen Passungsprobleme eine Vorgehensweise, wie sie die Ausbilderin im obigen Interviewauszug aus dem Interview nach der zweiten Praxisphase im 1. Ausbildungsjahr beschreibt: Alle erarbeiteten Lernaufgaben bildeten einen so genannten Pool, aus dem vor Ort jede Ausbilderin dann gemeinsam mit der Auszubildenden die in dieser Praxisphase im eigenen Arbeitsbereich bearbeitbaren Lernaufgaben ausgewählt hat.

8.1.3.3 Umfang

Der Erarbeitung der Lernaufgaben für die erste Praxisphase lag zunächst der Gedanke der vollständigen Pflegehandlung zugrunde. Kernthema der betrieblichen Ausbildung in der ersten Praxisphase war aus Sicht der Ausbilderinnen die Unterstützung eines Menschen bei seinen morgendlichen Selbstpflegeaktivitäten. Diese Pflegehandlung ist sehr komplex und umfasst neben der Kontaktaufnahme, der Kommunikation oder der Unterstützung bei der Körperpflege noch viele weitere Aspekte pflegerischen Handelns wie z. B. gesundheitsförderliches Handeln (Prophylaxen) oder die Unterstützung von Bewegungen. Entsprechend entstand eine ebenso komplexe Lernaufgabe, die aus unterschiedlichen Teillernaufgaben zusammengesetzt war. Diese Form der Lernaufgabe, welche die Komplexität pflegerischen Handelns in der Praxis abbildete, erwies sich jedoch als in der Ausbildungspraxis nicht handhabbar. Mit einer neuen Methode in dieser Größenordnung zu beginnen, war für Auszubildende und Ausbilderinnen nicht zu schaffen. Die Gesamtlernaufgabe war zu umfangreich und hätte für eine Bearbeitung im Arbeitsprozess in einzelne Arbeitsschritte zerlegt werden müssen. Diese Zergliederung hätte jedoch eine dezidierte Arbeitsplanung erforderlich gemacht, weil alle Teilergebnisse jeweils auf die Gesamtlernaufgabe hätten bezogen werden müssen und, wie in einem Puzzle, Teile eines größeren Ganzen gewesen wären. Den Rückmeldungen der Auszubildenden und Ausbilderinnen nach der

ersten Praxisphase folgend, wurde das Konzept geändert. Von diesem Zeitpunkt an wurde auf eine Gesamtlernaufgabe verzichtet. Es wurden kleine Lernaufgaben entwickelt, die jeweils in sich abgeschlossen waren, und in denen jeweils bestimmte Aspekte einer Pflegehandlung fokussiert wurden. Diese Veränderung des inhaltlichen Umfangs bildet sich in der Evaluation ab (vgl. Tabelle 42).

Tabelle 42: inhaltlicher Umfang der Lernaufgaben. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden und Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

6) Wie hoch schätzen Sie im Nachhinein den <u>inhaltlichen Umfang</u> der aktuellen Lernaufgaben ein?						
		zu hoch	angemessen	zu niedrig	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1						
<i>Auszubildende</i>	n = 30	26	4	0	0	30
	in %	86,7%	13,3%	0,0%	0,0%	100,0%
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 17	10	6	0	1	17
	in %	58,8%	35,3%	0,0%	5,9%	100,0%
Praxisphase 2						
<i>Auszubildende</i>	n = 24	8	16	0	0	24
	in %	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%	100,0%
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 16	12	3	0	1	16
	in %	75,0%	18,8%	0,0%	6,2%	100,0%
Praxisphase 3						
<i>Auszubildende</i>	n = 17	1	12	2	2	17
	in %	5,9%	70,5%	11,8%	11,8%	100,0%
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	2	7	0	3	12
	in %	16,7%	58,3%	0,0%	25,0%	100,0%
Praxisphase 4						
<i>Auszubildende</i>	n = 21	2	17	0	2	21
	in %	9,5%	81,0%	0,0%	9,5%	100,0%
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 11	1	10	0	0	11
	in %	9,1%	90,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Praxisphase 5						
<i>Auszubildende</i>	n = 21	0	21	0	0	21
	in %	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 8	0	8	0	0	8
	in %	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Praxisphase 6						
<i>Auszubildende</i>	n = 18	1	15	0	2	18
	in %	5,6%	83,3%	0,0%	11,1%	100,0%
Praxisphase 7+8						
<i>Auszubildende</i>	n = 37	0	36	0	1	37
	in %	0,0%	97,3%	0,0%	2,7%	100,0%
<i>Ausbilderinnen (6+7+8)</i>	n = 18	3	11	1	3	18
	in %	16,7%	61,1%	5,6%	16,7%	100,0%
Praxisphase 9						
<i>Auszubildende</i>	n = 23	0	17	0	6	23
	in %	0,0%	73,9%	0,0%	26,1%	100,0%
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	1	5	0	6	12
	in %	8,3%	41,7%	0,0%	50,0%	100,0%
Gesamt						
<i>Auszubildende</i>	in %	17,6%	73,3%	1,5%	7,7%	100,0%
<i>Ausbilderinnen</i>	in %	26,4%	58,0%	0,8%	14,8%	100,0%

Nach der ersten Praxisphase bewerten rund 90% der Auszubildenden und über die Hälfte der Ausbilderinnen den inhaltlichen Umfang als zu hoch (vgl. Tabelle 42). Nach der Veränderung des Konzeptes hin zu kleineren Lernaufgaben

bewerten je nach Praxisphase 60 – 100% beider Gruppen den inhaltlichen Umfang als angemessen. Auch die Handhabbarkeit des Instrumentes Lernaufgabe konnte dadurch verbessert werden. Das Instrument Lernaufgabe wurde dadurch praxistauglicher, wie eine Ausbilderin nach der zweiten Praxisphase beschreibt.

Ausbilderin: „Die Lernaufgaben haben gut funktioniert, dadurch, dass sie anders formuliert waren. Wir hatten ja vorher diese, ich fand immer sehr umständlich formulierten, größeren Lernaufgaben, die nicht so schön unterteilt waren. Und diese hier jetzt hätte man auch auf einer normalen Station abgeben können und sagen: „Hier sind die Aufgaben, arbeitet die durch.“. Die hätte man jedem Mentor quasi ohne besondere Sache zum Durcharbeiten geben können, weil ja selber ne Hinführung drin ist und ne Zielsetzung und so weiter. Wo also der Mentor nicht so überfordert in dem Sinne ist.“

(Interview 1. Ausbildungsjahr, 2. Praxisphase 06/03)

Das Zitat macht deutlich, dass die Formulierung der Lernaufgaben und – damit wahrscheinlich verbunden – ihre Verständlichkeit nach Meinung der Ausbilderin einen direkten Einfluss darauf hat, inwieweit einerseits die Lernaufgaben generell Verwendung finden, andererseits die anvisierten Reflexionsprozesse tatsächlich stattfinden, also die Aufgaben „funktionieren“. Darüber hinaus schien ein klarer, stark standardisierter Aufbau der Lernaufgaben die Arbeit damit zu erleichtern. Sind eine Abfolge der Bearbeitungsschritte und die zu bearbeitenden Inhalte (Pflegehändlung und Reflexionsfragen) klar ersichtlich, so kann jede Ausbilderin eine Lernaufgabe problemlos anwenden. Ist die Vorgehensweise dagegen eher wenig strukturiert und muss von den Ausbilderinnen selbst gestaltet werden, kann es, dieser Aussage folgend, für die Ausbilderinnen schnell zu einer Überforderung werden.

Den Schwierigkeitsgrad der Lernaufgaben bewerten im Durchschnitt aller Praxisphasen 86% der Auszubildenden und rund 80% der Ausbilderinnen als angemessen (vgl. Tabelle 43).

Tabelle 43: Schwierigkeitsgrad der Lernaufgaben. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden und Ausbilderinnen– absolute und relative Häufigkeiten

5a) Wie hoch schätzen Sie im Nachhinein den <u>Schwierigkeitsgrad</u> der aktuellen Lernaufgaben ein?						
		zu hoch	angemessen	zu niedrig	keine Angabe	
Praxisphase 1						
<i>Auszubildende</i>	n = 30	5	22	1	2	30
	in %	16,7%	73,3%	3,3%	6,7%	100,0%
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 17	2	14	0	1	17
	in %	11,8%	82,4%	0,0%	5,8%	100,0%
Praxisphase 2						
<i>Auszubildende</i>	n = 24	0	23	1	0	24
	in %	0,0%	95,8%	4,2%	0,0%	100,0%
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 16	2	13	0	1	16
	in %	12,5%	81,2%	0,0%	6,3%	100,0%
Praxisphase 3						
<i>Auszubildende</i>	n = 17	0	14	1	2	17
	in %	0,0%	82,3%	5,9%	11,8%	100,0%
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	1	8	0	3	12
	in %	8,3%	66,7%	0,0%	25,0%	100,0%
Praxisphase 4						
<i>Auszubildende</i>	n = 21	0	18	1	2	21
	in %	0,0%	85,7%	4,8%	9,5%	100,0%
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 11	0	11	0	0	11
	in %	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Praxisphase 5						
<i>Auszubildende</i>	n = 21	0	20	1	0	21
	in %	0,0%	95,2%	4,8%	0,0%	100,0%
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 8	0	8	0	0	8
	in %	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Praxisphase 6						
<i>Auszubildende</i>	n = 18	1	16	1		18
	in %	5,6%	88,9%	5,6%	0,0%	100,0%
Praxisphase 7+8						
<i>Auszubildende</i>	n = 37	0	36	0	1	37
	in %	0,0%	97,3%	0,0%	2,7%	100,0%
<i>Ausbilderinnen (6+7+8)</i>	n = 18	0	14	1	3	18
	in %	0,0%	77,8%	5,6%	16,7%	100,0%
Praxisphase 9						
<i>Auszubildende</i>	n = 23	0	16	1	6	23
	in %	0,0%	69,6%	4,3%	26,1%	100,0%
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	0	6	0	6	12
	in %	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
Gesamt						
<i>Auszubildende</i>	in %	2,8%	86,0%	4,1%	7,1%	100,0%
<i>Ausbilderinnen</i>	in %	4,7%	79,7%	0,8%	14,8%	100,0%

In der Tendenz war der Schwierigkeitsgrad aus Sicht der Ausbilderinnen höher als aus Sicht der Auszubildenden. Entsprechend stufen auch mehr Auszubildende als Ausbilderinnen den Schwierigkeitsgrad der Lernaufgaben als sehr leicht ein, mehr als drei Viertel bewerten den Schwierigkeitsgrad als angemessen (vgl. Tabelle 43). Bestätigt wird diese Einschätzung dadurch, dass 80% der Ausbilderinnen aussagen, dass die Auszubildenden keine oder kaum inhaltliche Probleme bei der Bearbeitung der Lernaufgaben hatten (vgl. Tabelle 44).

Tabelle 44: inhaltliche Probleme bei der Bearbeitung von Lernaufgaben. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

8.) Welchen Eindruck hatten Sie von der Auszubildenden, dass sie <u>inhaltlich</u> zurechtgekommen ist?						
		keine Probleme	kaum Probleme	große Probleme	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1						
<i>Ausbilderinnen</i>	n=	nicht erfasst				
	in %					
Praxisphase 2						
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 16	4	9	2	1	16
	in %	25,0%	56,3%	12,5%	6,2%	100,0%
Praxisphase 3						
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	4	5	1	2	12
	in %	33,3%	41,7%	8,3%	16,7%	100,0%
Praxisphase 4						
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 11	3	7	1	0	11
	in %	27,3%	63,6%	9,1%	0,0%	100,0%
Praxisphase 5						
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 8	2	5	0	1	8
	in %	25,0%	62,5%	0,0%	12,5%	100,0%
Praxisphase 6+7+8						
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 18	7	9	0	2	18
	in %	38,9%	50,0%	0,0%	11,1%	100,0%
Praxisphase 9						
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	2	4	0	6	12
	in %	16,7%	33,3%	0,0%	50,0%	100,0%
Gesamt						
<i>Ausbilderinnen</i>	in %	30,5%	49,8%	6,0%	13,8%	100,0%

Offen bleiben dabei jedoch die Kriterien für die Beurteilung. So könnte einerseits das Ausmaß des abgefragten Fachwissens über die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades bestimmt haben, andererseits könnten dafür aber auch die konkreten Anforderungen bewertet worden sein, die aus der Durchführung der Pflegehandlung unmittelbar resultierten.

8.1.4 Zusammenfassung

Der Umgang mit den im Modellprojekt entwickelten Lernaufgaben wurde durch verschiedene Faktoren erschwert. Die größte Hürde bei der Implementierung der Arbeit mit Lernaufgaben scheint ohne Frage die Neuheit des Konzeptes gewesen zu sein. Ausbilderinnen, Auszubildende sowie Leitungs- und Pflegepersonen konnten auf keinerlei Vorerfahrungen in Bezug auf die Bearbeitung von Lernaufgaben zurückgreifen. Entsprechend wurde sehr unterschiedlich mit den Lernaufgaben umgegangen. Sahen viele der freigestellten Ausbilderinnen in der Arbeit mit Lernaufgaben eine positive Herausforderung und machten sie zum Gegenstand von Praxisanleitungen, stellten sie für viele nebenamtliche Ausbilderinnen, die zusätzlich zur normalen Pflegearbeit auch noch ausbildend tätig waren, eher eine extra Belastung dar, die nicht ohne weiteres zu bewältigen und in den Alltag zu integrieren war. Viele von ihnen haben die aktive Auseinandersetzung mit den Aufgaben eher gemieden, und die Bearbeitung allein oder zum größeren Teil den Auszubildenden überlassen. Dadurch wurden Potenziale des Instrumentes nicht genutzt. Es lässt sich auch feststellen, dass die Ausbilderinnen, die das Instrument Lernaufgabe *für sich entdeckt* hatten, schnell Routinen in der Arbeit mit diesem Instrument entwickelt haben und von einem abnehmenden Ressourceneinsatz und positiven Lernprozessen berichteten.

8.2 Veränderungen des Lernens

Leitgedanke des Lernaufgabenkonzeptes ist die Förderung der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz durch Anregung und Intensivierung reflexiver und metakognitiver Prozesse. Diese Zielsetzung konnte erreicht werden, auch wenn die bislang dargestellten Ergebnisse zeigen, dass die Zusammenarbeit von Auszubildenden und Ausbilderinnen bei der Bearbeitung von Lernaufgaben eher eingeschränkt war und so Möglichkeiten der Förderung reflexiver Lernprozesse bei den Auszubildenden wenig genutzt wurden. Insgesamt berichten Auszubildende und Ausbilderinnen, dass durch die Bearbeitung von Lernaufgaben das Nachdenken über das eigene Handeln und die Fähigkeit, eigenes Handeln zu begründen, gefördert wurde. Lernaufgaben scheinen den Kompetenzerwerb zu fördern. Darüber hinaus bieten sie über ihre thematische Gliederung Ansatzpunkte, die betriebliche Ausbildung systematischer gestalten zu können und die Wissensbasierung zu fördern.

8.2.1 Initiierung reflexiver Prozesse

Ein Aspekt der Qualitätseinschätzung der praktischen Ausbildung ist die Selbsteinschätzung der Lernenden in Bezug auf den eigenen Lernzuwachs. Demnach unterstützte die Bearbeitung von Lernaufgaben das Lernen in der praktischen Ausbildung in den Pflegeeinrichtungen.

Tabelle 45: Lernzuwachs durch Lernaufgaben. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten

8.30) „Durch diese Form der Ausbildung mit neuen Methoden in der Praxis lerne ich viel.“							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
Auszubildende	n = 30	nicht erhoben					
	in %						
Praxisphase 2							
Auszubildende	n = 24	nicht erhoben					
	in %						
Praxisphase 3							
Auszubildende	n = 17	6	9	1	0	1	17
	in %	35,3%	52,9%	5,9%	0,0%	5,9%	100%
Praxisphase 4							
Auszubildende	n = 21	9	9	3	0	0	21
	in %	42,9%	42,9%	14,2%	0,0%	0,0%	100%
Praxisphase 5							
Auszubildende	n = 21	11	6	2	0	2	21
	in %	52,4%	28,6%	9,5%	0,0%	9,5%	100%
Praxisphase 6							
Auszubildende	n = 18	7	6	4	0	1	18
	in %	38,9%	33,3%	22,2%	0,0%	5,6%	100%
Praxisphase 7+8							
Auszubildende	n = 37	12	21	2	0	2	37
	in %	32,4%	56,8%	5,4%	0,0%	5,4%	100%
Praxisphase 9							
Auszubildende	n = 23	10	12	1	0	0	23
	in %	43,5%	52,2%	4,3%	0,0%	0,0%	100%
Gesamt							
Auszubildende	in %	40,9%	44,4%	10,3%	0,0%	10,4%	100%

Insgesamt 85% der Auszubildenden fühlen ihr Lernen in der praktischen Ausbildung über alle Praxisphasen hinweg durch die neue Methode der Lernaufgaben unterstützt, 41% von ihnen lernten dadurch sogar viel (vgl. Tabelle 45). Nur 10% geben an, eher nicht von diesem neuen Instrument zur Gestaltung der betrieblichen Ausbildung zu profitieren. Kernelement dabei scheint – wie intendiert – das verstärkte Nachdenken über das Pflegehandeln gewesen zu sein. Dies verdeutlicht nachfolgender Interviewausschnitt:

Ausbilderin: „Die vertiefen sich in ihr Thema ein bisschen mehr, weil sie mehr drüber nachdenken müssen, wenn sie jetzt so ne Frage vorgegeben haben. Auf jeden Fall. Also ich denke mal schon, dass da ein ganz anderes Hintergrundwissen dann aus dieser Praxisphase resultiert. Also ich bin sehr positiv davon überrascht. Also meine Schülerin die hat sich wirklich mehr Gedanken gemacht als andere Schüler bisher über gewisse Sachen.“
(Interview 1. Ausbildungsjahr 09/03)

Die Ausbilderin beschreibt, dass die in den Lernaufgaben vorkommenden Leitfragen zur Reflexion der Vorerfahrungen einerseits und der durchgeführten Pflegehandlung andererseits für die Auszubildenden einen konkreten Anlass darstellten, über unterschiedliche Aspekte ihres Handelns nachzudenken. Dadurch wurde das eigene Handeln anders durchdrungen, es entstand „Hintergrundwissen“, das zur Begründung des eigenen Handelns herangezogen werden konnte. Das alltägliche Arbeiten veränderte sich. Dies bringt auch die Auszubildende in folgendem Auszug zum Ausdruck:

Auszubildende: „Man lernt schon etwas dabei (der Bearbeitung von Lernaufgaben K.M.), man vertieft das ja. Bei mir war das so, ich bin sonst durchs Zimmer gegangen und hab meine Arbeit getan, und bei den Lernaufgaben war das so, da hab ich jetzt erst mal überlegt.“
(Interview 1. Ausbildungsjahr 09/03)

In dem Zitat wird deutlich, dass die Bearbeitung einer Lernaufgabe bei der Auszubildenden Lernprozesse auslöst und zu einer „Vertiefung“ der Auseinandersetzung mit der dabei durchgeführten Pflegehandlung führt. Es wird nicht mehr nur die „Arbeit getan“, vielmehr wird „erstmal überlegt“, es wird über die Handlung an sich und über das eigene Handeln reflektiert. Auszubildende, die mit Lernaufgaben ausgebildet werden, denken mehr und über andere Aspekte nach, als Auszubildende, die mit herkömmlichen Methoden lernen. Dies hat auch Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung.

8.2.2 Entstehung beruflicher Handlungskompetenz

Berufliche Handlungskompetenz ist unter anderem durch situatives Handeln und Entscheiden und dessen argumentativer Begründung gekennzeichnet. Diese Fähigkeiten sind verbunden mit reflexiven Prozessen. Auszubildende des Modellkurses beschreiben hier grundlegende Unterschiede zu Auszubildenden, die ohne Lernaufgaben ausgebildet wurden, wie in nachfolgendem Interviewausschnitt:

Auszubildende: „Ich fand, da hat man gemerkt, dass (...) man eventuell sogar noch mehr kann, weil man einfach die Fähigkeit hat, das miteinander zu verknüpfen und daraus Rückschlüsse zu ziehen. Das hat den anderen (regulären Auszubildenden K.M.) teilweise einfach gefehlt. Die standen da und konnten Sachlage, Symptome und Therapie und alles aufzählen, aber was in dieser bestimmten Situation jetzt angebracht ist, konnten sie teilweise nicht genau identifizieren. Die mussten da (bei den ausgebildeten Pflegekräften K.M.) dann schon noch konkreter nachfragen.“
(Interview 3. Ausbildungsjahr 09/05)

Als bedeutsamen Unterschied zu Auszubildenden aus Regelkursen werden in diesem Interviewzitat reflexive Kompetenzen beschrieben, die es ermöglichen, Dinge „miteinander zu verknüpfen“ und „Rückschlüsse zu ziehen“. Diese Kompetenzen ermöglichen, zu entscheiden, was „jetzt angebracht ist“, also Pflegeinterventionen situativ begründet auszuwählen. Diese Aspekte beschreiben eine höhere situative Handlungsfähigkeit und Selbständigkeit. Die Ausbildung mit neuen Methoden und dem Schwerpunkt der Kompetenzförderung hat aus Sicht der Auszubildenden zu einem Unterschied bei den erworbenen Kompetenzen zwischen ihnen als Modellprojektteilnehmerinnen und regulären Auszubildenden geführt. Die intensive Reflexion über das eigene Handeln bei der Bearbeitung von Lernaufgaben stärkte ihrer Ansicht nach die Fähigkeit, Wissen situativ anwenden und fallbezogen verknüpfen zu können. So wurde es den Auszubildenden möglich, ihr Handeln auf den Einzelfall bezogen abzustimmen und zu begründen.

Auch die Ausbilderinnen nehmen wahr, dass sich das Arbeiten der Auszubildenden durch die Anwendung von Lernaufgaben verändert, wie diese Ausführungen am Ende der Ausbildung zum Ausdruck bringen:

Ausbilderin: „Früher war mit Waschen, den Patienten und das Zimmer fertig machen Schluss. Heute geht das weiter, dass man mit den Lernaufgaben auch reflektiert, guckt, welche Lernalternativen man hat, und auch mal einen Sprung macht, manchmal auch einen kleinen Rückschritt, und sieht, dass man insgesamt komplexer ausbilden kann und mehr Rüstzeug hat.“
(Interview 3. Ausbildungsjahr 09/05)

Die Ausbilderin beschreibt die betriebliche Ausbildung als bislang stark durch das Ausführen von Verrichtungen und das Abarbeiten eines Arbeitspensums gekennzeichnet. Die Arbeit mit Lernaufgaben führte zu einer Veränderung. Arbeitsaufgaben wie „Patienten waschen“ und „Zimmer fertig machen“ werden nicht mehr nur erledigt, vielmehr wird das Handeln analysiert und bewertet. Darauf aufbauend konnte der weitere Lernprozess inhaltlich wie methodisch „komplexer“ geplant werden. Die neuen Methoden eröffneten dabei mehr Möglichkeiten auf die individuellen Lernbedarfe der Auszubildenden einzugehen und ihren Kompetenzerwerb bestmöglich zu unterstützen. Die Orientierung an Schlüsselkompetenzen kann dabei für ein Erkennen möglicher Probleme hilfreich sein, wie der folgende Interviewauszug schildert.

Ausbilderin: „Und was dabei interessant ist, war jetzt noch mal auf den Abteilungssitzungen zu sagen: Eine Lernaufgabe – es geht nicht darum, dass die diese Fertigkeiten haben, dieses Skill-Training, was die Stationen ja immer gerne sehen: „...und er kann aber schon!“, sondern dass sie halt mehr diese Fähigkeiten haben, also die ganzen Schlüsselqualifikationen. Und dann war, was mir ganz persönlich aufgefallen war, das Argument bei der Probezeit zu meinen Kolleginnen, wo ich ganz klar sagen konnte: „Da hat er sein Problem. Der kann hier die tollsten Sachen schon machen. Der kann Katheder legen, rauf und runter...aber der hat ein Problem, und das kann ich gut benennen ...“ Und das ist mir in der vorherigen Woche auch so gegangen, als die Station anrief: „Ja, wir haben ein Problem hier mit dem Schüler!“ Und dann habe ich mich mit ihm unterhalten und konnte ihm genau sagen, wo er seine Schwächen hat. In dem und dem Bereich habe ich ihm das bei den Schlüsselqualifikationen angekreuzt und bin auf die Station zurückgegangen und habe denen das gezeigt.“

(Interview 3. Ausbildungsjahr 09/05)

Diese Interviewpassage macht deutlich, dass sich mit der Ausrichtung der betrieblichen Ausbildung an dem Erwerb von nicht mehr nur Fertigkeiten, sondern eben auch von Kompetenzen, im Sinne von übergreifend einsetzbaren Fähigkeiten zur Lösung beruflicher Probleme und Aufgabenstellungen, anscheinend auch der Grad der Reflexivität in der Berufspraxis verändert hat. Es lässt sich nun klarer identifizieren und „benennen“, wenn pflegerisches Handeln trotz vorhandener Fertigkeiten nicht den professionellen Ansprüchen genügt. Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung pflegerischer Handlungskompetenz lassen sich klarer fassen. Dies kann die Auszubildenden

dabei unterstützen, stärker im Rahmen metakognitiver Prozesse ihren eigenen Bildungsprozess zu analysieren, zu bewerten und zu planen. Ein weiterer Aspekt berufliche Handlungskompetenz ist die situative Anwendung von Fachwissen.

8.2.3 Wissensanwendung

Berufliche Handlungskompetenz in der Pflege sollte sich dadurch auszeichnen, dass fachliches und auch wissenschaftliches Wissen Grundlage allen beruflichen Handelns ist und situativ ausgewählt und auf den Einzelfall bezogen wird. Im Rahmen der betrieblichen Pflegeausbildung würde dies bedeuten, dass für die jeweils im Fokus stehende auszubildende Pflegehandlung erforderliche bzw. assoziierte Fachwissen abzufragen, zu erörtern, in das unmittelbare Handeln der Auszubildenden einzubinden. Das Lernaufgabenkonzept sieht eben genau dies vor. Die Ausbilderinnen sollen im Rahmen der Vorbereitung der Durchführung der Pflegehandlungen dieses Fachwissen bei den Auszubildenden abfragen. Von Bedeutung für das Ausmaß, in dem dieses während der Implementierung tatsächlich stattfand, schien zu sein, inwieweit die Ausbilderinnen selbst über dieses aktuelle Fachwissen verfügten. Mit dem Ausmaß des eigenen Fachwissens beschäftigt sich folgender Interviewauszug:

Ausbilderin: „Ja, da musste ich auch mal das „Pflege Heute“ aus dem Bücherregal kramen und mal da genau nachgucken oder so, wie da jetzt die Handhabung war oder ist halt, ne. Aber, na ja, kommt man sich dann schon ein bisschen komisch vor, weil eigentlich sollte der Mensch ja alles wissen, wenn der Schüler fragt, ähm, aber ist halt auch nicht immer der Fall. Nee, eigentlich nicht. Ich find das gar nicht so schlimm, weil, ähm, ich habe auch Schüler, jetzt nicht nur vom Modellkurs zum Beispiel, die lernen ja auch Worte, das war für mich, die habe ich zum ersten Mal gehört. Für mich sind das immer noch türkische Dörfer, und ich finde das eigentlich gar nicht so schlimm. Und wenn, dann sag ich, „macht mal, zeigt mal, wie das geht“, und das find ich also nicht so schlimm, zugeben, dass ich das nicht kann. Also ich bin schließlich nicht allwissend. Wenn ich das nicht weiß, und es mich interessiert, (...) und ich dann Schüler hab, die das können, dann lasse ich mir das vielleicht auch zeigen. Wir hatten, irgendwann kam der Pütter-Verband wieder auf, ich wusste immer noch nicht, was das ist, und dann hatte ich Schüler, und die konnten das. (...) Und die mussten dann bei mir den Pütter machen, damit ich das endlich lerne, und dann haben die das auch gemacht. Und das finde ich also nicht so schlimm. Und jetzt kann ich das.“

(Interview 2. Ausbildungsjahr 08/04)

Die Ausbilderin beschreibt es in ihren Ausführungen als schwierig, wenn sie in der Arbeit mit Auszubildenden mit eigenen Wissenslücken konfrontiert wird. Einerseits stellt sie an sich durchaus den Anspruch „eigentlich alles wissen“ zu sollen, andererseits wird dieser Anspruch als eher nicht erreichbar relativiert. Aus dem Ausbildungsalltag wird berichtet, dass Auszubildende Wissen und Fertigkeiten aus der theoretischen Ausbildung mitbringen, die der Ausbilderin fremd bzw. unbekannt wie „türkische Dörfer“, oder aber in Vergessenheit geraten sind. Die vorhandene Fachliteratur bietet dann die Möglichkeit, das eigene Wissen zu erweitern oder zu aktualisieren. Weiterhin beschreibt sie, dass sie in solchen Fällen aber auch die Auszubildenden gebeten hat, die Weiterbildung ihrer Ausbilderin zu übernehmen. Dieses Vorgehen ist eigentlich „nicht so schlimm“, wird aber eher als Ausnahme oder Möglichkeit in seltenen Fällen beschrieben.

Unter der Maxime des wissensbasierten Handelns kann der Befund nicht vorhandenen Fachwissens seitens der Ausbilderinnen unterschiedlich bewertet werden. Zum einen muss in Frage gestellt werden, inwieweit das für eine Pflegehandlung erforderliche Fachwissen abgefragt und handlungsleitend werden kann, wenn die Ausbilderinnen nicht selbst darüber verfügen. Zum anderen wurde jedoch auch deutlich, dass wenn ihnen dieser Mangel bewusst war, Strategien eingesetzt werden konnten, die seitens der Auszubildenden zu einer Mobilisierung und Reproduktion des auf die Pflegehandlung bezogenen Fachwissens führten, indem sie quasi die Rolle einer Ausbilderin übernahmen und ihr Wissen weitergaben.

Die Wahrnehmungen der Auszubildenden in Bezug auf die fachlichen Kompetenzen der Ausbilderinnen wenden das Blatt aber auch zum Positiven, denn deren Fachlichkeit wird in der Ausbildung deutlich wahrgenommen.

Tabelle 46: Qualität der fachlichen Ausbildung. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten

8.18) „Die Qualität der fachlichen Ausbildung war in meinen Augen sehr gut.“							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
Auszubildende	n = 30	17	8	4	1	0	30
	in %	56,7%	26,7%	13,3%	3,3%	0,0%	100%
Praxisphase 2							
Auszubildende	n = 24	14	7	3	0	0	24
	in %	58,3%	29,2%	12,5%	0,0%	0,0%	100%
Praxisphase 3							
Auszubildende	n = 17	11	6	0	0	0	17
	in %	64,7%	35,3%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
Praxisphase 4							
Auszubildende	n = 21	14	4	0	3	0	21
	in %	66,7%	19%	0,0%	14,3%	0,0%	100%
Praxisphase 5							
Auszubildende	n = 21	12	8	1	0	0	21
	in %	57,1%	38,1%	4,8%	0,0%	0,0%	100%
Praxisphase 6							
Auszubildende	n = 18	10	7	1	0	0	18
	in %	55,6%	38,9%	5,5%	0,0%	0,0%	100%
Praxisphase 7+8							
Auszubildende	n = 37	24	7	2	4	0	37
	in %	64,9%	18,9%	5,4%	10,8%	0,0%	100%
Praxisphase 9							
Auszubildende	n = 23	13	6	3	1	0	23
	in %	56,5%	26,1%	13%	4,3%	0,0%	99,9%
Gesamt							
Auszubildende	in %	60,1%	29,0%	6,8%	4,1%	0,0%	100%

Wenn auch die Ausbilderinnen von sich berichten, dass die Auszubildenden teilweise mehr oder neueres Wissen aus der Schule mit in die Betriebe bringen, so attestieren über alle Ausbildungsphasen hinweg 60% der Auszubildenden ihren Ausbilderinnen eine hohe Fachkompetenz (vgl. Tabelle 46). Auch im Zeitverlauf stellt sich dieser Wert stabil hoch mit immer über 50% dar. Offen bleibt, ob diese eher in der Performanz von Expertinnenhandeln oder im fachlichen Diskurs wahrnehmbar wurde.

Die Besprechung und damit Anwendung von Fachwissen in der praktischen Ausbildung braucht bewusstes pädagogisches Handeln in der Face-to-Face-Interaktion. Dazu gehört das direkte Gespräch, in dem Wissen und Handeln aufeinander und auf den Einzelfall des zu pflegenden Menschen bezogen und

begründet werden können. Die Auswertung der Daten zur Arbeit mit Lernaufgaben hat jedoch gezeigt, dass eine Begleitung der Auszubildenden bei der Bearbeitung von Lernaufgaben oft nur teilweise oder gar nicht stattfand (vgl. Kap. 8.1.1). Entsprechend konnten die Ausbilderinnen, wenn sie die Durchführung der Pflegehandlung mit den Auszubildenden kaum vorbereiten, auch eher nicht das dafür erforderliche Fachwissen abfragen. Eine Aktivierung des Fachwissens im Handlungsprozess blieb so unsicher. Dies stimmte besonders nachdenklich, fühlten sich doch die Auszubildenden durch die theoretische Ausbildung eher wenig vorbereitet auf das praktische Handeln.

Tabelle 47: Vorbereitung der Praxisphasen durch die Schule. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

8.3) „Im letzten Theorieblock wurde ich auf die Anforderungen für die Praxisphase sehr gut vorbereitet.“							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
<i>Auszubildende</i>	n = 30	15	11	4	0	0	30
	in %	50%	36,7%	13,3%	0,0%	0,0%	100%
Praxisphase 2							
<i>Auszubildende</i>	n = 24	9	12	2	1	0	24
	in %	37,5%	50%	8,3%	4,2%	0,0%	100%
Praxisphase 3							
<i>Auszubildende</i>	n = 17	4	6	6	1	0	17
	in %	23,5%	35,3%	35,3%	5,9%	0,0%	100%
Praxisphase 4							
<i>Auszubildende</i>	n = 21	3	10	6	1	1	21
	in %	14,2%	47,6%	28,6%	4,8%	4,8%	100%
Praxisphase 5							
<i>Auszubildende</i>	n = 21	3	9	5	3	1	21
	in %	14,3%	42,8%	23,8%	14,3%	4,8%	100%
Praxisphase 6							
<i>Auszubildende</i>	n = 18	4	8	2	2	2	18
	in %	22,2%	44,4%	11,1%	11,1%	11,1%	99,9%
Praxisphase 7+8							
<i>Auszubildende</i>	n = 37	6	15	10	6	0	37
	in %	16,2%	40,6%	27%	16,2%	0,0%	100%
Praxisphase 9							
<i>Auszubildende</i>	n = 23	2	11	7	2	1	23
	in %	8,7%	47,8%	30,4%	8,7%	4,4%	100%
Gesamt							
<i>Auszubildende</i>	in %	23,3%	43,2%	22,2%	8,2%	3,1%	100%

Eine Vorbereitung auf Anforderungen in der Praxis hat aus Sicht der Auszubildenden nicht in einem ausreichenden Maß stattgefunden. Im Gesamtverlauf der Ausbildung fühlten sich nicht einmal ein Viertel der

Auszubildenden durch die schulische Ausbildung sehr gut auf das Lernen in den Pflegeeinrichtungen vorbereitet (vgl. Tabelle 47). Teilweise vorbereitet fühlten sich nur knapp zwei Drittel. Gaben nach der ersten Praxisphase bereits nur 50% der Auszubildenden an, sich durch das Lernen in der Schule sehr gut auf die Arbeit in der Praxis vorbereitet gefühlt zu haben, nahm dieser Anteil im Verlauf der Ausbildung fast kontinuierlich ab und lag am Ende der Ausbildung unter 10%. Der Anteil der Auszubildenden, die sich zumindest teilweise vorbereitet gefühlt haben, lag in der gesamten Ausbildung zwischen 36% und 50%, in der letzten Praxisphase bei rund 48%. Durchschnittlich ein Viertel der Auszubildenden fühlte sich durch die schulische Ausbildung eher nicht oder gar nicht auf das praktische Arbeiten vorbereitet.

Die im Lernaufgabenkonzept vorgesehene konkrete Abfrage des theoretischen Wissens scheint unter Zugrundelegung der Ergebnisse zu stattgefundenen Gesprächen zur Bearbeitung der Lernaufgaben jedoch nur in weniger als der Hälfte der Fälle erfolgt zu sein. Neben dieser systematischen Wissensabfrage scheint aber auch die Arbeit mit Lernaufgaben an sich eine Auseinandersetzung mit Fachwissen gefördert zu haben. Dies illustriert folgender Interviewauszug:

Ausbilderin: „Ja wenn man sich sonst darüber unterhalten hat, was gestern im Fernsehen war, unterhält man sich jetzt halt eigentlich mehr eben über die medizinischen Sachen, ne, und über die pflegerischen Sachen, weil man eben ständig im Kopf hat, man muss die Lernaufgabe machen. Dadurch kommt ja auch eins zum andern. Man macht irgendwas, und dann fragt die Schülerin was, und dann erklärt man wieder was, und dann erzählt man von allem möglichen, nur eben alles auf ne pflegerische Basis bezogen.“
(Interview 1. Ausbildungsjahr, 2. Praxisphase 06/03)

Die Ausbilderin schildert, dass Lernaufgaben die Inhalte der Kommunikation zwischen ihr und den Auszubildenden verändert haben. Waren vor der Arbeit mit Lernaufgaben eher Alltagsthemen wie „was gestern im Fernsehen war“ Inhalt von Gesprächen, sorgten nun die Lernaufgaben für die Präsenz „pflegerischer Sachen“, also fachlicher Themen. Die Inhalte der Lernaufgabe in der Unterhaltung waren „ständig im Kopf“. Das führte dazu, dass die Auszubildenden bei der pflegerischen Arbeit mehr fachliche Fragen stellten und

die Ausbilderinnen entsprechend stärker „auf eine pflegerische Basis“ bezogen antworteten. Bereits die Bearbeitung der Lernaufgabe an sich fördert also in gewisser Weise die Aktivierung bzw. Anwendung von Fachwissen in der beruflichen Handlungspraxis.

Wird das Lernaufgabenkonzept wie vorgesehen angewendet, kann davon ausgegangen werden, dass durch die Bearbeitung von Lernaufgaben die Anwendung von Fachwissen in der praktischen Ausbildung gefördert werden kann. Jedoch erscheint es notwendig, die Prozesse der Wissensanwendung bewusster herbeizuführen und stärker zu strukturieren. Gerade die Einschätzung der Auszubildenden, dass sie sich durch die schulische Ausbildung wenig auf die praktische Arbeit vorbereitet fühlen, sollte Anlass sein, Erklärungs- und Handlungswissen stärker aufeinander zu beziehen. Über die Bereitstellung eines bestimmten Portfolios an Lernaufgaben für jeden speziellen Arbeitsbereich könnte diese Wissensanwendung, und damit verbunden auch ein Teil der betrieblichen Ausbildung insgesamt, systematischer gestaltet werden.

8.2.4 Systematisierung der betrieblichen Ausbildung

Ein großes Problem der betrieblichen Pflegeausbildung liegt bislang in ihrer Zufälligkeit. Die Implementierung der Lernaufgaben hat – wie zu erwarten – gezeigt, dass nicht alle pflegerischen Inhalte in allen Praxisbereichen relevant und dort erlernbar sind. Vielmehr richtet sich die tatsächliche Ausbildung in den Praxisbereichen eher nach der Angebotslage: gelernt wird, was gerade vorkommt und die Auszubildende erlebt. Es können also immer nur die Lernaufgaben bearbeitet werden, deren Pflegehandlungen in diesem Arbeitsbereich auch durchgeführt werden. Kritisch zu bewerten ist dabei, dass es auch hier scheinbar dem Zufall überlassen bleibt, was von diesen Pflegehandlungen gelernt wird. Zielsetzung im Modellprojekt war es deshalb, durch Lernaufgaben Lernthemen und Lerntermine bzw. -anlässe vorzugeben und damit die Ausbildung von Kompetenzen innerhalb der Praxisphasen der Ausbildung zu systematisieren.

Eine Systematisierung des Lernens wurde zunächst durch eine Transparenz der Lernprozesse hinsichtlich ihrer Ziele und Inhalte unterstützt. Für die Lernaufgaben bedeutete dies, dass zu Beginn eines Abschnitts der praktischen Ausbildung – z. B. im Einführungsgespräch – die in dieser Praxisphase zu bearbeitenden Lernaufgaben gemeinsam von Auszubildender und Ausbilderin ausgewählt, und die Termine zur Bearbeitung der Aufgaben geplant werden sollten.

Tabelle 48: gemeinsame Auswahl der Lernaufgaben für die Praxisphase durch Auszubildende und Ausbilderinnen. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten

8.25 „Im Einführungsgespräch habe ich gemeinsam mit der Ausbilderin die Lernaufgaben ausgewählt, die in dieser Praxisphase bearbeitet wurden.“							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
<i>Auszubildende</i>	n = 30	nicht erhoben					
	in %						
Praxisphase 2							
<i>Auszubildende</i>	n = 24	12	8	1	2	1	24
	in %	50%	33,3%	4,2%	8,3%	4,2%	100%
Praxisphase 3							
<i>Auszubildende</i>	n = 17	7	4	2	4	0	17
	in %	41,2%	23,5%	11,8%	23,5%	0,0%	100%
Praxisphase 4							
<i>Auszubildende</i>	n = 21	7	5	3	5	1	21
	in %	33,3%	23,8%	14,3%	23,8%	4,8%	100%
Praxisphase 5							
<i>Auszubildende</i>	n = 21	7	6	4	2	2	21
	in %	33,3%	28,6%	19%	9,5%	9,5%	99,9%
Praxisphase 6							
<i>Auszubildende</i>	n = 18	7	6	4	1	0	18
	in %	38,9%	33,3%	22,2%	5,6%	0,0%	100%
Praxisphase 7+8							
<i>Auszubildende</i>	n = 37	19	5	5	8	0	37
	in %	51,4%	13,5%	13,5%	21,6%	0,0%	100%
Praxisphase 9							
<i>Auszubildende</i>	n = 23	5	5	3	10	0	23
	in %	21,7%	21,7%	13%	43,5%	0,0%	99,9%
Gesamt							
<i>Auszubildende</i>	in %	38,5%	25,4%	14%	19,5%	2,6%	100%

Eine vorausschauende Planung der Inhalte der praktischen Ausbildung fand nur eingeschränkt statt (vgl. Tabelle 48). Maximal 50% der Auszubildenden geben an, dass sie die zu bearbeitenden Lernaufgaben gemeinsam mit ihrer Ausbilderin im Einführungsgespräch ausgewählt haben. Zum Ende der Ausbildung war dies nur noch bei rund 20% der Fall. Über alle Praxisphasen

hinweg berichten nur 38,5% der Auszubildenden von einer gemeinsamen Auswahl der Lernaufgaben. Zumindest zum Teil wurden die Lernaufgaben von durchschnittlich einem Viertel der Auszubildenden gemeinsam ausgewählt. Bemerkenswert ist jedoch auch der relativ hohe Anteil von Auszubildenden, die Lernaufgaben überhaupt nicht gemeinsam mit den Ausbilderinnen ausgewählt haben. Dies geben durchschnittlich knapp 20% der Auszubildenden an. Zum Ende der Ausbildung lag dieser Anteil sogar bei über 40%. Dies bestätigt die Aussagen von Auszubildenden und Ausbilderinnen, nach denen die letzten Praxisphasen stark von der bevorstehenden Prüfung beeinflusst waren, und die Auszubildenden vermehrt Pflegeverrichtungen oder Abläufe üben wollten, um sich auf die Prüfung vorzubereiten. Lernaufgaben wurden dabei nicht zur Wiederholung oder zum Üben eingesetzt.

Es verwundert nicht, dass, wenn bereits die gemeinsame Auswahl von zu bearbeitenden Lernaufgaben nur in eingeschränktem Umfang realisiert wurde, auch eine zeitliche Planung der Bearbeitung eher nicht stattgefunden hat.

Tabelle 49: zeitliche Planung der Bearbeitung einer Lernaufgabe (1). Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten

8.26 „Die Bearbeitung der Lernaufgaben wurde im Einführungsgespräch zeitlich geplant.“ (Auszubildende)							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
<i>Auszubildende</i>	n = 30	nicht erhoben					
	in %						
Praxisphase 2							
<i>Auszubildende</i>	n = 24	7	5	5	7	0	24
	in %	29,2%	20,8%	20,8%	29,2%	0,0%	100%
Praxisphase 3							
<i>Auszubildende</i>	n = 17	2	2	5	8	0	17
	in %	11,8%	11,8%	29,3%	47,1%	0,0%	100%
Praxisphase 4							
<i>Auszubildende</i>	n = 21	2	2	7	10	0	21
	in %	9,5%	9,5%	33,3%	47,7%	0,0%	100%
Praxisphase 5							
<i>Auszubildende</i>	n = 21	2	6	9	3	1	21
	in %	9,4%	28,6%	42,9%	14,3%	4,8%	100%
Praxisphase 6							
<i>Auszubildende</i>	n = 18	3	4	6	5	0	18
	in %	16,7%	22,2%	33,3%	27,8%	0,0%	100%
Praxisphase 7+8							
<i>Auszubildende</i>	n = 37	4	10	10	12	1	37
	in %	10,8%	27%	27%	32,4%	2,8%	100%
Praxisphase 9							
<i>Auszubildende</i>	n = 23	1	2	7	12	1	23
	in %	4,3%	8,7%	30,4%	52,2%	4,3%	99,9%
Gesamt							
<i>Auszubildende</i>	in %	13,1%	18,4%	31%	35,8%	1,7%	100%

Eine zeitliche Planung der Bearbeitung von Lernaufgaben hat in 30% – 50% der Fälle gar nicht, und in 20 – 40% der Fälle nur teilweise stattgefunden (vgl. Tabelle 49). Im Zeitverlauf nimmt dieses Vorgehen in der Tendenz sogar eher ab. Entsprechend muss festgestellt werden, dass die Bildungsprozesse für die Auszubildenden eher schwer planbar waren. Die Ergebnisse zeigen, dass selbst wenn Lernaufgaben thematisch ausgewählt worden sind, eine Terminierung der Bearbeitung nur selten durchgeführt wurde. Dies bestätigten ebenfalls die Ausbilderinnen, wenn auch zurückhaltender.

Tabelle 50: zeitliche Planung der Bearbeitung einer Lernaufgabe (2). Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten

13.17) "Die Bearbeitung der Lernaufgaben wurde im Einführungsgespräch zeitlich geplant." (Ausbilderinnen)							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 17	nicht erhoben					
	in %						
Praxisphase 2							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 16	1	4	8	1	2	16
	in %	6,2%	25%	50%	6,2%	12,5%	99,9%
Praxisphase 3							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	0	4	1	4	3	12
	in %	0,0%	33,3%	8,3%	33,3%	25%	99,9%
Praxisphase 4							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 11	2	5	3	1	0	11
	in %	18,2%	45,4%	27,3%	9,1%	0,0%	100%
Praxisphase 5							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 8	0	5	1	2	0	8
	in %	0,0%	62,5%	12,5%	25%	0,0%	100%
Praxisphase 6+7+8							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 18	2	8	1	3	4	18
	in %	11,1%	44,4%	5,6%	16,7%	22,2%	100%
Praxisphase 9							
<i>Ausbilderinnen</i>	n = 12	1	2	2	6	1	12
	in %	8,3%	16,7%	16,7%	50%	8,3%	100%
Gesamt							
<i>Ausbilderinnen</i>	in %	9,6%	39,2%	19,7%	21,7%	9,7%	99,9%

Eine zumindest teilweise Terminierung der Lernaufgabenbearbeitung findet zunächst im Projektverlauf immer häufiger statt, erreicht den Höhepunkt zur Mitte der Ausbildung, stabilisiert sich dann bei rund 45% und bricht in der letzten Praxisphase ein auf rund 16% (vgl. Tabelle 50). Auch hier muss berücksichtigt werden, dass zu diesem Zeitpunkt wahrscheinlich kaum Lernaufgaben bearbeitet wurden. Eine Terminplanung für die Lernaufgabenbearbeitung hat im gesamten Projektverlauf in rund 20% der Fälle gar nicht oder eher nicht stattgefunden.

Es zeigt sich die Annahme bestätigt, dass praktische Ausbildung eher ungeplant stattfand, und die für die Bearbeitung der Lernaufgaben gewünschte Terminvereinbarung eine ungewohnte Neuerung darstellte, die nur begrenzt umgesetzt wurde. Dieser Umstand betrifft auch die Lernzielvereinbarung.

Tabelle 51: Vereinbarung von Lernzielen. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten

8.16) „Die Vereinbarung von Lernzielen hat insgesamt gut geklappt.“							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
<i>Auszubildende</i>	n = 30	9	15	2	4	0	30
	in %	30%	50%	6,7%	13,3%	0,0%	100%
Praxisphase 2							
<i>Auszubildende</i>	n = 24	12	4	8	0	0	24
	in %	50%	16,7%	33,3%	0,0%	0,0%	100%
Praxisphase 3							
<i>Auszubildende</i>	n = 17	6	10	0	1	0	17
	in %	35,3%	58,8%	0,0%	5,9%	0,0%	100%
Praxisphase 4							
<i>Auszubildende</i>	n = 21	4	4	6	7	0	21
	in %	19%	19%	28,6%	33,3%	0,0%	99,9%
Praxisphase 5							
<i>Auszubildende</i>	n = 21	11	3	4	3	0	21
	in %	52,4%	14,3%	19%	14,3%	0,0%	100%
Praxisphase 6							
<i>Auszubildende</i>	n = 18	9	8	1	0	0	18
	in %	50%	44,4%	5,6%	0,0%	0,0%	100%
Praxisphase 7+8							
<i>Auszubildende</i>	n = 37	22	7	6	2	0	37
	in %	59,5%	18,9%	16,2%	5,4%	0,0%	100%
Praxisphase 9							
<i>Auszubildende</i>	n = 23	13	4	3	3	0	23
	in %	56,5%	17,4%	13%	13%	0,0%	99,9%
Gesamt							
<i>Auszubildende</i>	in %	44,1%	29,9%	15,3%	10,7%	0,0%	100%

Auch eine konsequente Lernzielvereinbarung hat nur bei 44% der Auszubildenden stattgefunden, in der ersten Hälfte der Ausbildung tendenziell seltener als in der zweiten Hälfte (vgl. Tabelle 51). Trotz eingeschränkter Zielvereinbarung fühlen sich die Auszubildenden über ihre jeweiligen Lerninhalte der praktischen Ausbildung insgesamt einigermaßen gut orientiert.

Tabelle 52: Besprechung von Lerninhalten für die praktische Ausbildung. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten

8.19) „Im Vorgespräch mit der Ausbilderin haben wir mich betreffende Besonderheiten dieses Praxisfeldes abgesprochen.“							
		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	keine Angabe	gesamt
Praxisphase 1							
Auszubildende	n = 30	9	7	9	5	0	30
	in %	30%	23,3%	30%	16,7%	0,0%	100%
Praxisphase 2							
Auszubildende	n = 24	8	5	7	2	2	24
	in %	33,3%	20,8%	29,2%	8,3%	8,3%	99,9%
Praxisphase 3							
Auszubildende	n = 17	8	7	2	0	0	17
	in %	47%	41,2%	11,8%	0,0%	0,0%	100%
Praxisphase 4							
Auszubildende	n = 21	14	4	0	3	0	21
	in %	66,7%	19%	0,0%	14,3%	0,0%	100%
Praxisphase 5							
Auszubildende	n = 21	14	6	0	1	0	21
	in %	66,7%	28,6%	0,0%	4,8%	0,0%	99,9%
Praxisphase 6							
Auszubildende	n = 18	12	5	1	0	0	18
	in %	66,7%	27,8%	5,5%	0,0%	0,0%	100%
Praxisphase 7+8							
Auszubildende	n = 37	25	10	0	2	0	37
	in %	67,6%	27%	0,0%	5,4%	0,0%	100%
Praxisphase 9							
Auszubildende	n = 23	12	4	2	4	1	23
	in %	52,2%	17,4%	8,7%	17,4%	4,3%	100%
Gesamt							
Auszubildende	in %	53,8%	25,6%	10,6%	8,4%	1,6%	100%

Hatten die Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr noch eher nur teilweise einen Überblick darüber, was gelernt werden sollte, waren es ab dem zweiten Ausbildungsjahr durchgängig über 50%. In nahezu 80% der Fälle haben zumindest teilweise Absprachen hinsichtlich der Lernprozesse im jeweiligen Praxisbereich stattgefunden (vgl. Tabelle 52).

Die erhobenen Daten zeigen, dass die Arbeit mit Lernaufgaben im Modellprojekt in Bezug auf die zeitliche Planung von Lernprozessen nur einen begrenzten Beitrag zur Systematisierung der praktischen Ausbildung leisten konnte. Bezüglich der inhaltlichen Systematisierung stellen sich ebenfalls Einschränkungen dar. Jedoch scheinen Lernaufgaben eine Möglichkeit für

Auszubildende gewesen zu sein, ihren eigenen Lernprozess zu planen und zu gestalten, auch wenn die gemeinsame Planung der Ausbildungsinhalte mit ihren Ausbilderinnen sehr zurückhaltend stattgefunden hat. Dies illustriert die folgende Interviewpassage:

Ausbilderin: „Sie hatte mir auch dann die Aufgaben gezeigt, die sie schon gemacht hatte. Die hat ja auch so einen dicken Wälzer, und dann sagte sie, das brauch ich, und hat dann überall Kreuzchen gemacht. Also sie wusste schon, was sie wollte, und was auch gerade bei den Patienten gut hinkam. Dann hat sie die (Lernaufgabe K.M.) auch noch gemacht, weil ihr die noch fehlte. Aber die hat auch die neuen Aufgaben dann gemacht noch zusätzlich.“
(Interview 2. Ausbildungsjahr 08/04)

Die Auszubildende schildert, dass der vorhandene Katalog aller zur Verfügung stehenden Lernaufgaben für sie eine Art Checkliste oder Inhaltskatalog für die praktische Ausbildung darstellte. Anhand dieser Übersicht hat sie ermittelt, welche Themen in der praktischen Ausbildung bearbeitet werden sollten. Die Problemlagen der von ihr bzw. den Kolleginnen gepflegten Menschen wurden mit den Themen der Lernaufgaben abgeglichen. Lag dabei eine Übereinstimmung vor, so hat die Auszubildende die entsprechende Lernaufgabe bearbeitet. Dabei war es für sie unerheblich, ob diese Lernaufgabe genau für diese Praxisphase vorgesehen war. Vielmehr hat sie aus dem Pool der ihr vorliegenden Aufgaben diejenigen ausgewählt, die in ihrem aktuellen Arbeitsbereich bearbeitet werden konnten. Dieses Vorgehen macht deutlich, wie Lernaufgaben für die Auszubildenden einen Beitrag zu einer thematischen Systematisierung ihrer praktischen Ausbildung leisten können.

Zu einer Systematisierung der praktischen Ausbildung gehört auch die Zuweisung von Lerngegenständen bzw. Themen zu einzelnen Ausbildungsphasen oder Bereichen. Hier hat das Modellprojekt gezeigt, dass eine an der thematischen oder curricularen Abfolge der schulischen Ausbildung orientierte Zuweisung von Inhalten zu bestimmten Praxisphasen eher keinen Beitrag zu einer Systematisierung geleistet hat. Die Themen der aktuell zu bearbeitenden Lernaufgaben ergaben sich eher aus den im Praxisbereich

durchführbaren Pflegehandlungen, nicht aus den Themen des gerade zu Ende gegangenen Unterrichtsblocks.

Neben der thematischen Strukturierung leisteten Lernaufgaben auch einen Beitrag zur Systematisierung der Ausbildungsinhalte, indem sie sicherstellten, dass bei einer Pflegehandlung bestimmte Aspekte auch reflektiert bzw. diskutiert wurden. Dieser Aspekt wird im folgenden Interviewauszug beschrieben:

Ausbilderin: „Ja, oder auch so Dinge zu hinterfragen, die eigentlich gut zu sein haben. Wie: Die Beziehung zum Patienten hat gut zu sein in der Krankenpflege. Das bringe ich doch schon als Verpflichtung mit, wenn ich mich für diesen Beruf entscheide. Und das, das ist mir aufgefallen, das mal zu hinterfragen. Wo auch die eigenen Bedürfnisse sind, das fällt den Leuten teilweise schwer. Also zu diesen Lernaufgaben muss man die (Auszubildenden K.M.) so ein bisschen schieben. (...) Nach einem anfänglichen Zögern und auch ein bisschen Unbehagen war dann hinterher das Fazit bei solchen Lernaufgaben sehr positiv. Also irgendwo schon so ein Aufatmen, sich endlich mal damit beschäftigt zu haben. Das hab ich schon festgestellt. Das fand ich sehr interessant.“

(Interview 2. Ausbildungsjahr 08/04)

Die Ausbilderin stellt dar, dass es im Rahmen der pflegerischen Betreuung von Menschen bestimmte Grundannahmen bzw. von der Berufsgruppe gesetzte Werte zu geben scheint, die in der eigentlichen Berufsausübung nicht unbedingt hinterfragt werden. Die Ausbilderin gibt hier das Beispiel der immer guten Beziehung zwischen Pflegeperson und zu pflegendem Menschen. In der Berufsgruppe werden diesbezüglich Fragen der eigenen Bedürfnisse der Pflegepersonen oder der Machtausübung durch sie nicht zwingend offen erörtert. Auch seitens der Auszubildenden ließ sich ein gewisses Unbehagen bezüglich solcher Fragen feststellen. Lernaufgaben schienen hier einerseits eine geeignete Möglichkeit gewesen zu sein, schwierige Aspekte pflegerischer Arbeit überhaupt in der praktischen Ausbildung im Pflegebereich aufzugreifen bzw. schwierige Aspekte innerhalb einer Pflegehandlung ausdrücklich zu thematisieren. Durch den Einsatz einer entsprechenden Lernaufgabe konnte im Modellprojekt erreicht werden, dass sich die Auszubildenden mit diesen Themen oder Fragestellungen „beschäftigt“ haben. Lernaufgaben haben dazu

beigetragen, dass emotional belastende Aspekte pflegerischer Arbeit in der betrieblichen Ausbildung bewusst bearbeitet wurden und dadurch ihr Belastungspotenzial verringert werden konnte. Die Auszubildenden konnten „aufatmen“.

8.2.5 Zusammenfassung: Veränderungen des Lernens

Lernaufgaben leisten einen Beitrag zur Systematisierung des Lernens in der praktischen Pflegeausbildung. Die Erfahrungen im Modellprojekt zeigen auf, dass selbst wenn im Bereich der Planung und Vorbereitung der Bearbeitung von Lernaufgaben weiterhin ein großer Entwicklungsbedarf existiert, Lernaufgaben einen wichtigen Beitrag zu einer inhaltlichen Strukturierung und tiefer gehenden Analyse der zu bearbeitenden Pflegehandlungen und damit der zu entwickelnden Kompetenzen leisten können. Hinsichtlich der Frage, welche Lernaufgaben wann bzw. in welchem Praxisbereich bearbeitet werden sollen besteht noch Klärungs- und Entwicklungsbedarf.

Lernaufgaben verändern das Lernen in der betrieblichen Ausbildung. Die Daten machen deutlich, dass durch diskursive Prozesse und konkrete Reflexionsfragen reflexive Lernprozesse initiiert und intensiviert werden können. Es ist evident, dass die Lerninhalte, die im Rahmen der Bearbeitung einer Lernaufgabe aufgegriffen werden, in einer bislang eher nicht vorhandenen Tiefe und Reflexivität erschlossen werden können. Mit dem häufigen Auslösen reflexiver Prozesse scheint eine weiter gehende Förderung der methodischen Kompetenzen der Lernenden einher zu gehen. Anscheinend verändert sich durch den regelmäßigen Einsatz des Instruments Lernaufgabe die Reflexivität der Lernenden insgesamt, so dass auch im Rahmen regulären Arbeitens mehr bzw. anders nachgedacht wird. Dadurch intensiviert sich der Prozess des Kompetenzerwerbs: Auszubildende sind stärker in der Lage, ihr Handeln situativ festlegen und begründen zu können. Die mit dem Lernaufgabenkonzept verbundene bewusste Wissensabfrage hat eher selten stattgefunden. Gleichwohl sorgt die Bearbeitung von Lernaufgaben für eine stärkere Auseinandersetzung mit Fachwissen, weil sie für Auszubildende und

Ausbilderinnen einen Anlass bieten, über fachliche Aspekte zu reden. Über das Themenspektrum eines Lernaufgabenkatalogs lässt sich betriebliche Ausbildung hinsichtlich zu erwerbender Kompetenzen inhaltlich systematisieren.

8.3 Gesamtzusammenfassung der Ergebnisse

Die Implementierung eines Lernaufgabenkonzeptes für die betriebliche Pflegeausbildung hatte das Ziel, berufliches Lernen nach aktuellen Erkenntnissen der Berufspädagogik zu gestalten. Die Reflexion der Lernenden in Bezug auf das eigene Handeln und die berufliche Handlung sollte mit dem Ziel der Förderung der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz intensiviert werden. Eine Basierung des beruflichen Handelns auf fach(wissenschaft)lichem Wissen sollte unterstützt werden.

Bei der Erarbeitung der Lernaufgaben erfolgte die Auswahl der berufsrelevanten pflegerischen Handlungen zügig und sicher. Nicht immer leicht war dabei, eine direkte Verbindung zu den curricularen bzw. schulischen Unterrichtsthemen herzustellen, weil die Wissenssystematiken von Handlungs- und Erklärungswissen bzw. den Lernorten Betrieb und Schule divergieren. Wichtige Kriterien bei der Lernaufgabenentwicklung waren für die Ausbilderinnen deshalb immer die Nachvollziehbarkeit der Handlung sowie die Verständlichkeit der Formulierungen. Die den Ausbilderinnen vertrauten Pflegehandlungen sollten in den Aufgaben erkennbar bleiben. Durch die gemeinsame Entwicklung der Lernaufgaben mit den Ausbilderinnen konnte eine hohe Praxisrelevanz der Aufgaben erreicht werden. Für eine erfolgreiche Bearbeitung war darüber hinaus wichtig, dass die Aufgaben inhaltlich nicht zu schwierig und umfangreich waren. Dies hatte eine zusätzliche Bedeutung, weil generell nur wenig Zeit für die Bearbeitung der Aufgaben in der Praxis zur Verfügung stand.

Die Betreuung der Auszubildenden bei der Bearbeitung von Lernaufgaben durch die Ausbilderinnen hat nicht im gewünschten Ausmaß stattgefunden. Gründe hierfür waren einerseits die für Veränderungen eher schwierigen Rahmenbedingungen sowie andererseits die fehlende Routine der Ausbilderinnen im Umgang mit (neuen) Methoden der Ausbildung. Bei den Lernaufgaben handelte es sich um ein neues Instrument, das den Ausbilderinnen vor der Mitarbeit im Modellprojekt unbekannt war. Entsprechend stellten das sich Einlassen auf neue Aspekte ausbildender Arbeit an sich sowie die tatsächliche Handhabung bzw. die Arbeit mit den Lernaufgaben hohe Anforderungen an die Ausbilderinnen. Viele der Ausbilderinnen haben neben ihrer regulären Arbeit als Pflegeperson zusätzlich ausgebildet. Es verwundert nicht, dass neue und zusätzliche Aufgaben dabei zunächst nur in geringem Umfang umgesetzt werden konnten. Bessere Bedingungen hatten in der betrieblichen Ausbildung sicherlich die freigestellten Ausbilderinnen.

Die Integration der Lernaufgabenbearbeitung in normale, gewohnte Arbeitsprozesse bereitete ähnlich große Schwierigkeiten, wie die Anforderung der genauen Planung der praktischen Ausbildung. Bislang waren Arbeiten und bewusstes, geplantes Lernen in der betrieblichen Ausbildung eher voneinander getrennt. Ausbildung wurde reduziert als Praxisanleitung verstanden. Im Modellprojekt waren die Ausbilderinnen nun aufgefordert, ein neues Verständnis von praktischer Ausbildung zu entwickeln. Häufig war dabei anscheinend die Vermeidung eine verbreitete Bewältigungsstrategie für die Auseinandersetzung mit den Problemstellungen des neuen Ausbildens.

Die Ergebnisse zeigen, dass durch die Bearbeitung von Lernaufgaben Lernprozesse bei den Auszubildenden stattgefunden haben. Auszubildende und Ausbilderinnen berichteten, dass die Initiierung von Reflexionsprozessen ein zentrales Merkmal der Arbeit mit Lernaufgaben war. Die eingeschränkte Betreuung der Auszubildenden durch die Ausbilderinnen hat die Intensität der Reflexionsprozesse beeinträchtigt, nicht aber Lernprozesse insgesamt verhindert. Im Projekt wurde deutlich, dass die Bearbeitung von Lernaufgaben

dazu führt, dass die Auszubildenden stärker in der Lage sind, ihr eigenes Handeln zu begründen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten situativ anzuwenden und auf den Einzelfall zu beziehen.

Weniger deutlich stellt sich in den Daten der Aspekt der bewussten Wissensanwendung durch die Bearbeitung von Lernaufgaben dar. Einerseits kann vermutet werden, dass der geringe Grad an gemeinsamer Bearbeitung von Lernaufgaben durch Auszubildende und Ausbilderinnen dazu geführt hat, dass die Ausbilderinnen eher selten das für die Arbeit erforderliche Fachwissen konkret abgefragt haben. Jedoch wurde auch berichtet, dass durch die Lernaufgaben die gemeinsame Kommunikation stärker von fachlichen Themen geprägt war als vor der Arbeit mit Lernaufgaben. Insgesamt lassen sich bei der geplanten Anwendung von Fachwissen deutliche Defizite konstatieren.

Ein weiteres Ziel des Lernaufgabenkonzeptes lag in der Systematisierung des Lernens in der betrieblichen Ausbildung. In Bezug auf die inhaltliche Gestaltung der praktischen Ausbildung im Sinne eines Praxiscurriculums hat sich gezeigt, dass die Auszubildenden den Lernaufgabenkatalog als eine Art von Curriculum begriffen haben, das ihnen die Lernthemen bzw. Pflegehandlungen vorgibt, die für einen umfassenden Kompetenzerwerb zu bearbeiten sind. Hinsichtlich der Systematisierung der praktischen Ausbildung durch eine konkrete Terminierung von Lernthemen bzw. der Lernaufgabenbearbeitung konnte der gesetzte Anspruch nicht realisiert werden. Ein entwickeltes Zeitmanagement betrieblicher Ausbildung im Alltag der Praxisbereiche ließ sich nicht feststellen.

Als Fazit kann festgestellt werden, dass sich Lernaufgaben als ein Instrument erwiesen haben, dass die Reflexion über die Pflegehandlungen in ihrer Performanz im jeweiligen Kontext und über das eigene Handeln in der Pflege zu fördern vermag. Dadurch kann die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz unterstützt werden. Die Reichweite stattfindender Lernprozesse hängt jedoch davon ab, inwieweit die Reflexionsprozesse begleitet und durch kommunikative Interventionen im persönlichen Gespräch im

Sinne externer Impulse verstärkt und bereichert werden. Ausbilderinnen besitzen entsprechend eine Schlüsselrolle bei der Gestaltung praktischer Lernprozesse. Lernaufgabenkataloge bieten darüber hinaus die Möglichkeit, Inhalte der praktischen Ausbildung für die Auszubildenden transparent zu machen und so die selbständige Planung ihrer Lernprozesse zu unterstützen.

9 Diskussion der Evaluationsergebnisse

Die Evaluation der Implementierung des Lernaufgabenkonzepts ergibt ein zweigeteiltes Bild. Einerseits wird deutlich, dass das vorgegebene Betreuungs- und Bearbeitungskonzept nur von einigen Ausbilderinnen umgesetzt worden ist. Andererseits haben durch die Lernaufgaben vermehrt reflexive Prozesse stattgefunden, die das Lernen verändert und die situative Handlungskompetenz der Auszubildenden verbessert haben. Möglicherweise ist dieser Umstand als eine Untermauerung des gemäßigt konstruktivistischen Lernverständnisses zu interpretieren, nach dem Lernen ein vorwiegend intrinsischer Prozess ist, der von außen nicht zu steuern und nur begrenzt beeinflussbar ist. Reflexive Prozesse sind Ausgangspunkt und Basis jeglichen Lernens. Lernaufgaben initiieren reflexive Prozesse und beeinflussen das Lernen. Der Umfang bzw. die Lernhaltigkeit dieser Lernprozesse wird dann wiederum abhängen vom Ausmaß der Betreuung der Auszubildenden durch ihre Ausbilderinnen, und damit von der Art und Weise, der Intensität und der Richtung der gegebenen Lernimpulse.

Die dargestellten Forschungsergebnisse geben Auskunft über die Art und Weise, wie mit den Lernaufgaben in der betrieblichen Pflegeausbildung gearbeitet wurde. Sie lassen Schlussfolgerungen zur Gestalt von Lernaufgaben und deren Wirkungsgrad zu, lassen erkennen, wie sich das Lernen in der Berufswirklichkeit durch sie verändert und geben Hinweise darauf, welche Voraussetzungen seitens der Ausbilderqualifikation erforderlich scheinen. Schließlich machen sie deutlich, dass konkrete Rahmenbedingungen für den Einsatz von Lernaufgaben in der betrieblichen Ausbildung erforderlich sind.

9.1 Arbeit mit Lernaufgaben

Bei der Bearbeitung der Lernaufgaben haben sich verschiedene Aspekte als bemerkenswert dargestellt. Es fällt auf, dass Lernaufgaben kaum in der vorgegebenen Art und Weise bearbeitet worden sind. Dies beginnt bei der eher nicht stattfindenden Planung der Bearbeitung am Beginn der Praxisphase, reicht über die wenig stringente Begleitung der Auszubildenden, die nur

vereinzelte Integration in Arbeitsprozesse bis hin zur fehlenden Abforderung von Fachwissen und einer nur zum Teil stattgefundenen gemeinsamen Auswertung. Es zeigt sich, dass die Ausbilderinnen eine herausragende Bedeutung für die gelingende Umsetzung des Lernaufgabenkonzeptes haben. Nur wenn sie die Arbeit mit Lernaufgaben verkörpern und einfordern, erleben die Auszubildenden diese Form der Ausbildung als relevant. Auch hier sind Ausbilderinnen als Vorbilder und Repräsentantinnen von Ausbildung gefordert, die über ihr Handeln Anforderungen und Werte zum Ausdruck bringen. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn die Ausbilderinnen sich darauf ausreichend vorbereitet fühlen. Im Modellprojekt wurde deutlich, dass die freigestellten Ausbilderinnen die Arbeit mit Lernaufgaben sehr viel konkreter eingesetzt haben als die nebenberuflichen Auszubildenden. Die praktische Relevanz eines Instrumentes zur Gestaltung von Ausbildung scheint also nur zu einem Teil vom Maß an Lernförderung abzuhängen, zu einem anderen Teil bestimmt seine Handhabung durch die Ausbilderinnen darüber, welche Aufmerksamkeit ihm entgegen gebracht wird.

9.1.1 Bearbeitungsprozess

Der systematische Bearbeitungsprozess von Lernaufgaben mit vorgegebenen Bearbeitungsschritten hat sich als der anfälligste Teil des Lernaufgabenkonzeptes heraus kristallisiert. Da dieses Prozessmanagement in den Aufgabenbereich der Ausbilderinnen fällt, wird deren große Bedeutung für eine gelingende Implementierung deutlich. Die Auszubildenden selbst haben deutlich gemacht, dass Lernaufgaben durch ihre klare Struktur auch selbständig und alleine bearbeitet werden können, und dass sie selbst ohne Moderation bzw. Begleitung durch die Ausbilderinnen lernförderlich wirken. Dies kann als ein Indiz für die Sinnhaftigkeit von Formen programmierten Lernens gewertet werden. Jedoch ist davon auszugehen, dass erst das gemeinsame Gespräch für tiefgreifende Erkenntnisse sorgt, weil eben nur dabei (Nach)Fragen gestellt werden können, die sich die Auszubildenden selbst nicht stellen oder gestellt hätten.

Auch wenn ein Großteil der Ausbilderinnen angibt, dass ihnen die einzelnen Bearbeitungsschritte überwiegend leicht gefallen sind, wurden sie in der Praxis nur in beschränktem Maß durchgeführt. Eine Erklärung für diesen Umstand könnte der Zeitmangel bzw. die Arbeitsbelastung der nebenberuflich Ausbildenden gewesen sein. Dann wären die Begleitung der Auszubildenden und die Moderation des Lernprozesses zwar von der Qualifikation her möglich gewesen, konnten aber vor Ort aufgrund der widrigen Umstände nicht realisiert werden. Auch wäre hier die Verschiedenheit der Ausbildergruppen als Einflussgröße denkbar. Freigestellte Ausbilderinnen im Modellprojekt hatten zum einen im Rahmen von verabredeten Anleitungen mehr Zeit für Auswahl, Besprechung, Begleitung und Reflexion der Lernaufgaben, zum anderen waren sie in der Regel besser qualifiziert als die nebenberuflichen Ausbilderinnen, von denen viele eine berufspädagogische Basisqualifizierung erst im Modellprojekt erhielten. Darüber hinaus kann dieser Umstand als Ausdruck des Lernverständnisses des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes gelten, bei dem Ausbilderinnen ihre Unterstützung im Lernprozess schrittweise reduzieren, bis die Lernenden in der Lage sind, selbständig zu handeln.

Ein Bezug zu möglichen Qualifikationsdefiziten wird deutlich, wenn die Aussagen dahingehend interpretiert werden, dass viele Ausbilderinnen die gemeinsame Bearbeitung eher meiden und eine selbständige Bearbeitung der Lernaufgaben seitens der Auszubildenden anstreben. Dies könnte als ein Ausdruck von Überforderung bewertet werden. Die Ursachen dieser Überforderung sind auf unterschiedlichen Ebenen zu suchen. In den Arbeitsgruppensitzungen und der Gesamtevaluation des Modellprojekts bringen die Ausbilderinnen immer wieder zum Ausdruck, dass ihnen die Art und Weise der bei der Bearbeitung von Lernaufgaben geforderten Kommunikation schwer fällt. Vermehrtes Fragen anstelle des gewohnten Erklärens stellt die Ausbilderinnen vor ungewohnte Herausforderungen. Vermutlich besteht hinsichtlich der Moderation reflexiver Lernprozesse ein deutliches Kompetenzdefizit. Die Ergebnisse lassen auch vermuten, dass die Angst vor eigenen Wissensdefiziten einen aktiven Austausch über die theoretischen

Hintergründe und Begründungen von Pflegehandlungen einschränkt. Jedoch wurde auch ein offensiver Umgang mit dieser Diskrepanz beschrieben, bei dem Ausbilderinnen das aktuelle Wissen der Auszubildenden nutzen, um sich selbst fortbilden zu lassen.

In den Ergebnissen zeigt sich, dass die gemeinsame Bearbeitung von Lernaufgaben durch Auszubildende und Ausbilderinnen eher selten stattfindet, außer sie vollzieht sich in so genannten geplanten Anleitungen. Dies weist auf einen eher niedrigen Stellenwert von Ausbildung in den alltäglichen Arbeitsprozessen hin. Wahrscheinlich sind mehr Ressourcen erforderlich, um den vorgegebenen, gemeinsamen Bearbeitungsprozess der Lernaufgaben in den Arbeitsbereichen innerhalb von Arbeitsprozessen umzusetzen zu können. Gleichwohl besteht trotzdem anscheinend auch ein Kompetenzdefizit in Bezug auf Ausbildungsmethoden.

9.1.2 Methoden in der betrieblichen Ausbildung

In den Gruppeninterviews mit den Ausbilderinnen wird deutlich, wie das vorrangige Ausbildungsverständnis der meisten Ausbilderinnen konturiert ist. Bislang stellt die Vier-Stufen-Methode (1. Themenauswahl und Vorbesprechen, 2. Vormachen, 3. Nachmachen, 4. selbständiges Ausführen und Üben) immer noch die vorherrschende Ausbildungsmethode dar. Ausbilderinnen nehmen Auszubildende zur praktischen Pflege mit, zeigen ihnen bestimmte Handgriffe, welche die Auszubildenden dann nachmachen und anschließend üben. Darüber hinaus reduziert sich in den meisten Praxiseinrichtungen das Verständnis von Ausbildung auf die Durchführung von geplanten Praxisanleitungen, das sind meist umrissene Zeitfenster von einigen Stunden, in denen Ausbilderin und Auszubildende gemeinsam einen zu pflegenden Menschen bestmöglich versorgen, und die Ausbilderin oft gleichzeitig überprüft, ob die Auszubildende alle Handlungen korrekt durchführt. Die Bearbeitung von Lernaufgaben passt nicht in ein Ausbildungsverständnis, das einerseits stark am *Lernen am Modell* (vgl. Kap. 4) ausgerichtet und andererseits auf bestimmte Zeitfenster konzentriert ist. Vielmehr umfasst Ausbildung die gesamte Zeit, die

Auszubildende in einer Praxiseinrichtung verbringen und nicht nur definierte Zeitabschnitte. Die Entwicklung von Ausbildungskonzepten in den Praxiseinrichtungen, die eben diese gesamte Zeit erfassen und gestalten, wäre ein entscheidender Schritt, um die Qualität der betrieblichen Pflegeausbildung nachhaltig zu erhöhen. Damit verbunden wäre eine Erweiterung der lerntheoretischen Fundierung betrieblicher Ausbildung. Neben das *Lernen am Modell* und das *Lernen durch Imitation* würde das *Lernen als individueller Konstruktionsprozess* treten. Für die betriebliche Pflegeausbildung lässt sich folglich ein hoher Bedarf an Methoden- und Instrumentenentwicklung konstatieren.

Arbeitsbegleitendes intentionales Lernen braucht eine andere Begleitung und andere Methoden. In dem Prozess der Methodenentwicklung wäre es sinnvoll, wenn die Ausbildungseinrichtungen eine vorrangige Rolle übernähmen, weil Ausbildung verwoben ist mit Personal- und Organisationsentwicklung. Übergeordnetes Ziel wäre dabei, das Lernen in der betrieblichen Ausbildung systematischer zu gestalten und an dem Ziel des Kompetenzerwerbs auszurichten. Elementare Voraussetzung für eine Diversifizierung der methodischen Vorgehensweise und die Anwendung neuer Instrumente in der praktischen Ausbildung wäre jedoch eine umfassende Qualifizierung der Ausbilderinnen.

9.1.3 Lernaufgabenstruktur

In der Gesamtschau der Evaluationsergebnisse zur Implementierung des Lernaufgabenkonzeptes zeigt sich, dass Lernaufgaben geeignet sind, die Reflexivität der Auszubildenden in Bezug auf ihr Handeln und ihren Bildungsprozess zu erhöhen, allein weil sie eine Irritation darstellen, die normales Handeln unterbricht und Nachdenkensprozesse auslöst. Nicht zu beurteilen ist dabei, welche Bestandteile einer Lernaufgabe welche Lerneffekte hervorgerufen haben. Was Auszubildende und Ausbilderinnen zum Ausdruck bringen, ist der Nutzen eines fachlichen Gesprächsanlasses, den Lernaufgaben bieten. Darüber hinaus werden die gezielten Reflexionsfragen als sinnvoll

bewertet, weil sie Aspekte zum Gegenstand des Lernprozesses machen, die bislang eher nicht oder nicht zwingend besprochen worden sind. Weiterhin wird durch die Reflexionsfragen die Besprechung von Pflegehandlungen systematischer, weil die zu besprechenden Aspekte nicht mehr dem Zufall überlassen bleiben. Schließlich bewerten die Auszubildenden den einleitenden Kommentar und die Zielformulierung als sinnvoll, weil für sie so klar erkennbar wird, was gelernt werden soll. Die Aussagen der Auszubildenden stützen damit kognitivistische Lernansätze und zeigen, dass Lernen erfolgreicher erlebt wird, wenn nicht imitiert sondern reflektiert angeeignet wird.

9.1.4 Themenauswahl und Formulierung

Bei der Themenauswahl für die Lernaufgaben ist deutlich geworden, dass die Handlungssystematik grundlegend sein sollte. Lernaufgaben sollten immer eine konkrete Pflegehandlung aus dem Arbeitsbereich zum Inhalt haben, in dem sie bearbeitet werden sollen. Werden allgemeine curriculare Themen gewählt, muss die Aufgabe im Arbeitsbereich für einen zu pflegenden Menschen konkretisiert werden. Diese Aufgabe wird in der Regel nicht geleistet, weil sie möglicherweise zu komplex für die Ausbilderinnen ist. Entweder wird eine solche Aufgabe dann gar nicht bearbeitet oder die Auszubildenden bleiben zu weiten Teil auf sich allein gestellt. Hinsichtlich der Themenwahl hat sich gezeigt, dass nicht nur ein hoher Abstraktionsgrad für die Bearbeitung hinderlich ist, sondern auch die Auswahl neuer, noch wenig etablierter Handlungsschwerpunkte.

Das sich wandelnde Anforderungsprofil an die Pflegeberufe erfordert auch eine inhaltliche Weiterentwicklung der Ausbildung. Durch die Betonung kommunikativer, beratender sowie koordinierender Aspekte der im Rahmen von Lernaufgaben durchgeführten Pflegehandlungen sollte im Modellprojekt die inhaltliche Ausrichtung der Pflegeausbildung verändert werden. Jedoch hat sich gezeigt, dass diese Lernaufgaben nur eingeschränkt umsetzbar waren, weil die inhaltlichen Innovationen häufig noch kaum im beruflichen Alltag angekommen waren, und entsprechende Handlungen im Sinne von Alltagsroutinen in der

Praxis nicht vorzufinden waren. Dies wurde am Beispiel des personenzentrierten Beratungsgesprächs, der motivierenden Gesundheitsberatung oder auch dem Case Management deutlich. Wurden diese Lernaufgaben bearbeitet, geschah dies in einem eher gestellten Szenario. Die Auszubildenden trafen nicht auf routiniertes Alltagshandeln ihrer Ausbilderinnen, das sie als Modell heranziehen konnten. Sollen diese pflegerischen Schwerpunkte zukünftig ausgebildet werden, müssen zuvor die Ausbilderinnen geschult und die Handlungsstrategien im Praxisfeld etabliert werden. Erst dann können sie von den Auszubildenden als praxisrelevant erlebt werden.

In Bezug auf den Umfang der Lernaufgaben hat sich gezeigt, dass komplexe Aufgaben derzeit in der Berufspraxis nicht akzeptiert werden. Dies ist bedauerlich und macht erneut den Entwicklungsbedarf bei anspruchsvollen Ausbildungskonzepten deutlich. Hinsichtlich der sprachlichen Formulierung ist darauf zu achten, dass vor allem die Ausbilderinnen ihre Pflegehandlungen in den Aufgabentexten wiedererkennen, weil sie sich sonst mit der Aufgabe nicht identifizieren und sich in der Betreuung bzw. Begleitung der Bearbeitung zurückziehen. Aber auch für die Auszubildenden erscheint es sinnvoll, wenn in den Aufgaben die Sprache verwendet wird, die in den Betrieben tatsächlich gesprochen wird.

9.2 Veränderungen des Lernens

Die Evaluationsergebnisse machen deutlich, dass sich im Modellprojekt das Lernen der Auszubildenden verändert hat. Feste Kausalitäten lassen sich dabei jedoch nicht herstellen. Im Modellprojekt *Aktualisierung der Dienstleistungskompetenz in der Pflege durch die Erschließung und Gestaltung neuer Praxisfelder in der Erstausbildung* haben zeitgleich mehrere Interventionen stattgefunden. Es wurden nicht nur Gestaltungselemente für die praktische Ausbildung entwickelt, sondern parallel wurden auch ein neues Curriculum in der schulischen Ausbildung und neue Methoden wie z. B. problembasiertes Lernen angewendet (Müller/Koeppe 2007). Gleichwohl stellen

die Auszubildenden und Ausbilderinnen einen Zusammenhang von wahrgenommenen Veränderungen des Lernens mit der Bearbeitung von Lernaufgaben her. Vorrangig beziehen sich diese Wahrnehmungen auf eine Intensivierung reflexiver Prozesse und die Ausprägung der Kompetenz, situativ begründet handeln zu können. Diese Veränderungen könnten in Zusammenhang mit der starken Betonung individueller Konstruktionsprozesse beim Lernen mit Lernaufgaben stehen. Darüber hinaus scheint eine stärkere Gestaltung von Ausbildung die Transparenz in Bezug auf den einzelnen und den gesamten Lernprozess zu erhöhen. Unklar bleibt, inwieweit im Modellprojekt die Anwendung von Wissen innerhalb der Pflegehandlungen gesteigert werden konnte.

9.2.1 Reflexive Prozesse

Die Bearbeitung von Lernaufgaben löst reflexive Prozesse aus. Dies berichten Auszubildende, wenn sie schildern, dass sie früher nur gearbeitet haben und heute dabei auch nachdenken, und auch Ausbilderinnen, wenn sie feststellen, dass sie durch die Besprechung der Lernaufgaben über Aspekte der Pflegehandlungen diskutieren, die bislang eher nicht thematisiert wurden. Positiv hervorzuheben ist hierbei, dass sich durch diese reflexiven Prozesse das Lernen und das Handeln der Auszubildenden weiterentwickelt, was sich in Veränderungen der Kompetenzen niederschlägt.

Weiterhin wird deutlich, dass sich durch den systematischen Einsatz von Lernaufgaben und damit der wiederholten Abforderung reflexiver Diskurse über verschiedene Ebenen des eigenen Handelns, anscheinend der Reflexivitätsgrad der Auszubildenden insgesamt erhöht und sie auch in der normalen Arbeit mehr bzw. anders nachdenken. Daraus sind positive Effekte für die Qualität der Versorgung zu erwarten. Die Hervorhebung der reflexiven Prozesse durch Auszubildende und Ausbilderinnen weist aber auch darauf hin, dass hier ein deutlicher Unterschied zur gewöhnlichen Ausbildung festgestellt wird, in der anscheinend Reflexion keinen großen Stellenwert besitzt. Unter lerntheoretischen Aspekten muss jedoch betont werden, dass eben genau

reflexive Prozesse die Grundlage bewussten Lernens sind und damit im Mittelpunkt betrieblicher Ausbildung stehen sollten. Auch hier zeigt sich der große Bedarf an Methodenentwicklung in der betrieblichen Pflegeausbildung.

Die Lernaufgaben haben bezüglich der Initiierung und Förderung reflexiver Prozesse ihre Zielsetzung erreicht. Gleichwohl zeigt sich in der betrieblichen Pflegeausbildung insgesamt ein deutlicher Entwicklungsbedarf an Methoden zur Anregung und Unterstützung von reflexiven Lernprozessen und zur Förderung deren Bewusstheit.

Durch die Bearbeitung von Lernaufgaben haben nicht nur mehr reflexive Prozesse auf Ebene der Pflegehandlungen stattgefunden, sondern auch der eigene Bildungsprozess ist stärker fokussiert worden. Jedoch ist dabei auch deutlich geworden, dass diese Metareflexion im Rahmen der praktischen Ausbildung in den Pflegeeinrichtungen bislang kaum *systematisch* stattfindet. Nur ein Teil der Auszubildenden berichtet darüber, dass die Ausbilderinnen mit ihnen über ihren Lernprozess gesprochen und diesen erörtert haben. Die Auswahl der Lernaufgaben und die Planung der Bearbeitung haben bei den Auszubildenden dazu geführt, dass sie von einer höheren Transparenz in Bezug auf zu lernende Inhalte berichten. Der Umgang mit den Lernaufgaben macht sichtbar, dass Auszubildende selbständiger ihre eigenen Lernprozesse planen, indem sie Lernaufgaben auswählen und zu neuen Themen einfordern. Dies kann auch als Ausdruck für eine gelingende Kompetenzentwicklung bewertet werden und belegt den Stellenwert der Selbstbestimmung beim Lernen insgesamt.

9.2.2 Kompetenzentwicklung

Die Evaluationsergebnisse zeigen auf, dass der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz durch die Bearbeitung von Lernaufgaben gefördert werden kann. Im beruflichen Handeln erweisen sich die Auszubildenden, die mit dem Lernaufgabenkonzept ausgebildet wurden, zum Ende der Ausbildung in den Augen der Ausbilderinnen selbstbewusster und reflektierter als andere

Auszubildende. Sie können Pflegehandlungen für den Einzelfall differenzierter begründen und flexibler auf die Bedürfnisse und den individuellen Bedarf zu pflegender Menschen reagieren. Schließlich können sie besser Entscheidungen treffen und fühlen sich – nach eigenen Aussagen – dabei auch noch sicherer als Auszubildende, die ohne Lernaufgaben ausgebildet wurden.

Die inhaltliche und methodische Weiterentwicklung der Pflegeausbildung ist im Lernaufgabenkonzept miteinander verknüpft. So bildet sich zum einen in der Themenwahl eine neue Ausrichtung pflegerischen Handelns mit der Stärkung, sozial-kommunikativer, interaktiver und koordinierender Anteile ab. Zum anderen greifen die konkreten Reflexionsfragen der Lernaufgaben gezielt Aspekte auf, die sich auf Entscheidungsfaktoren im Handlungsprozess und auf Handlungsstrategien beziehen. Gerade durch die Bewusstmachung handlungsstrategischer Gesichtspunkte wird die Kompetenzentwicklung unterstützt. Lernaufgaben stellen damit eine Möglichkeit dar, den Paradigmenwechsel der schulischen Ausbildung von der Inhaltsorientierung zur Zielorientierung am Lernort Betrieb fortzuführen.

9.2.3 Wissensanwendung

Die Forschungsergebnisse lassen fraglich erscheinen, inwieweit die Bearbeitung von Lernaufgaben tatsächlich mit einer bewussten Wissensabfrage und -anwendung im pflegerischen Handeln verbunden war. Dieser Befund weist darauf hin, dass der gezielte Wissensbezug im realen beruflichen Handeln nicht nachhaltig etabliert ist. Werden die Auszubildenden jedoch nach dem erforderlichen Wissen nicht gefragt, wird es für sie unter Umständen in der entsprechenden Situation nicht handlungsrelevant. Genau aber in der neuronalen Verknüpfung von Erklärungswissen und Handlung läge die große Chance für eine Verbesserung der Ausbildungsergebnisse durch Lernaufgaben. Leider konnte dieser Aspekt im Rahmen der zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Implementationsforschung nicht evaluiert werden. Auch wenn der geringe Umfang, in dem Ausbilderinnen und Auszubildende im Rahmen der Bearbeitung miteinander gesprochen haben die Vermutung nahe

legt, dass eine bewusste Wissensabfrage nicht immer stattgefunden hat, berichten die Ausbilderinnen, dass Fachwissen durch die Bearbeitung von Lernaufgaben in der Kommunikation eine größere Bedeutung bekommen hat. Dadurch dass reflexive Prozesse ausgelöst waren, haben Auszubildende stärker nachgefragt und Fachwissen auf die durchzuführende Pflegehandlung bezogen. Ob diese kognitive Aktivierung von Wissen jedoch ausreicht, um eine stabile Verknüpfung von Wissen und Handeln herzustellen, bleibt fraglich.

Wenn die Auszubildenden einerseits berichten, dass ihr Wissen aktueller ist als das der ausbildenden Personen, und andererseits die Ausbilderinnen über sich selbst aussagen, dass sie Wissen nicht gut in die Praxis umsetzen, also in der Arbeit anwenden können, wird im Bereich Wissensbasierung pflegerischen Handelns ein erheblicher Entwicklungsbedarf sichtbar. Nur wenn sich die Ausbilderinnen für die zu bearbeitenden Lernaufgaben fachlich gerüstet fühlen, wird eine Wissensabfrage stattfinden. Droht bei der Bearbeitung der Aufgabe eine wissensbezogene Überforderung, wird die Ausbilderin versuchen, sich aus dem Prozess zurückzuziehen oder die Bearbeitung sogar ganz zu vermeiden.

Entsprechend stehen die Einrichtungen nicht nur für die berufliche Erstausbildung, sondern auch für die normale berufliche Praxis vor der Herausforderung, theoretisches Wissen zu einem konstitutiven Element der Durchführung pflegerischer Handlungen zu machen. Nur so werden eine Weiterentwicklung der praktischen Pflege und eine Anbindung an aktuelle Erkenntnisse und Konzepte der Pflegewissenschaft wie z. B. den Expertenstandards möglich. Die Unternehmensleitungen stehen vor der Herausforderung, Prozesse der Personal- und Organisationsentwicklung anzustoßen, die jede einzelne Pflegeperson in eine aktive Auseinandersetzung mit dem aktuellen Stand pflegerischen Wissens bringen. Die Entwicklung von konkreten Beratungs- und Schulungskonzepten in den Pflegeteams vor Ort kann hier ein ebenso gangbarer Weg sein, wie die Durchführung von Fallbesprechungen oder kleineren Projekten zur Konzeptentwicklung. Wichtig erscheint auch hier, dass lerntheoretisch fundiert vorgegangen wird und

Prozesse des Umlernens angemessen geplant und begleitet werden. Weiterhin scheint sich auch der Einsatz wissenschaftlich qualifizierter Pflegepersonen für den Bereich des Wissensmanagements und der Begleitung von Prozessen der Organisationsentwicklung als ein geeigneter Weg darzustellen, um die Basierung pflegerischen Handelns auf aktuellem Wissen zu fördern. Gleichwohl wird es sinnvoll sein, besonders die Ausbilderinnen fachlich wie methodisch besser zu qualifizieren, damit sie in ihrer Rolle als Multiplikatorin und auch Pflegeexpertin mehr in der Lage sind, (neues, wissenschaftliches) Wissen in die Praxis umzusetzen.

9.3 Rolle der Ausbilderinnen

Bei dem Einsatz von Lernaufgaben in der betrieblichen Ausbildung kommt den Ausbilderinnen eine zentrale Rolle zu. Sind sie es doch, die als Repräsentantinnen des Betriebs den Kontext vermitteln, in dem Ausbildung und damit auch die Bearbeitung von Lernaufgaben stattfindet. Mit ihrer Art und Weise der Gestaltung des Lernprozessmanagements und der Lernprozesse selbst bestimmen sie über Möglichkeiten und Grenzen des Lernens vor Ort. In der Begleitforschung zur Implementierung des Lernaufgabenkonzepts ist deutlich geworden, dass diese Verantwortung von den Ausbilderinnen nur begrenzt wahrgenommen wird. Dies liegt zum einen an den oft widrigen Umständen und einer mangelnden Unterstützung von Ausbildungshandeln in den Arbeitsbereichen, zum anderen an deutlichen Qualifikationsdefiziten der Ausbilderinnen.

9.3.1 Unterstützung bei der Arbeit mit Lernaufgaben

Im Verlauf der Implementierung der Lernaufgaben hat sich herausgestellt, dass mit dem Konzept der Lernaufgaben ein methodischer Paradigmenwechsel in der betrieblichen Pflegeausbildung einherging. War das gängige Ausbildungsverständnis Ausdruck des lerntheoretischen Konzepts vom *Lernen am Modell*, lag den Lernaufgaben die Auffassung des *Lernens durch individuelles Konstruieren* von Handlungsstrategien zugrunde. Hatten die Ausbilderinnen in ihrer Weiterbildung überwiegend die Durchführung von

geplanten Anleitungen mit dem Handlungskonzept *Vormachen-Nachmachen-Üben* gelernt, standen sie nun vor der Herausforderung, Auszubildende moderierend durch deren individuellen Lernprozess zu begleiten und zu beraten. Hauptaufgabe war bei der Lernaufgabenbearbeitung nicht mehr, *zu sagen, wie es geht*, sondern vielmehr mit erkenntnisgenerierenden *Fragen* Lernprozesse auszulösen, zu beeinflussen und zu intensivieren. Das Gespräch mit den Auszubildenden erhielt einen vollkommen anderen Stellenwert.

Diese Veränderungen im Bewusstsein und im Handeln der Ausbilderinnen aus dem Modellprojekt blieben in den Arbeitsbereichen bei den Kolleginnen nicht unbemerkt und lösten häufig eher Befremden als Neugier aus. Plötzlich sollten Auszubildende nicht mehr mitgenommen sondern begleitet werden, Ziel war es nicht mehr, sie schnellstmöglich zum selbständigen Arbeiten zu befähigen sondern im Gespräch zur bewussten Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln anzuregen. Diese Lehr-Lern-Strategien hatten die meisten Pflegenden in ihrer Ausbildung nicht erlebt. Entsprechend war es für viele schwierig, diese Veränderungen nachzuvollziehen und zu unterstützen.

Betriebliche Ausbildung ist mit Prozessen der Leistungserbringung verbunden. Entsprechend sind viele Personen an der Ausbildung beteiligt. Die Verwendung neuer Ausbildungsinstrumente erfordert deshalb eine breite Akzeptanz und Unterstützung. Bleibt dies Aufgabe an Einzelpersonen gebunden, kann die Implementierung kaum gelingen. Es ist evident, dass Leitungspersonen eine hohe Verantwortung für die Realisierung von Ausbildung haben, nicht zuletzt, weil sie Veränderungsprozesse steuern und begleiten, für die Personalentwicklung zuständig sind und eine Gestaltungsmacht über die Rahmenbedingungen besitzen.

Im begleiteten Implementierungsprozess hat sich gezeigt, dass die Ausbilderinnen eine konkrete Unterstützung durch ihre Leitungskräfte, aber auch ihre unmittelbaren Kolleginnen erhalten müssen, damit sie neue methodische Konzepte umsetzen können. Dies bezieht sich zum einen auf eine

wohlwollende Anteilnahme, also die Bereitschaft, Konsequenzen, die aus den Veränderungen resultieren, mitzutragen. Zum anderen stellt es sich als förderlich dar, wenn alle auch an diesen Veränderungen beteiligt sind, nicht also nur die Ausbilderinnen etwas Neues tun, sondern dieser Prozess vielmehr vom gesamten Team begleitet wird. Schließlich erscheint es notwendig, dass für die Veränderung auch Ressourcen bereitgestellt werden, die für die Ausbilderinnen konkret Freiräume schaffen, um neue Konzepte einzuführen und für den eigenen Arbeitsbereich zu konkretisieren. Erhalten die Ausbilderinnen wenig oder keine Unterstützung aus ihrem Umfeld, ziehen sie sich aus der Implementierung zurück und leisten allenfalls eine Auftragsarbeit für die Schule. Lernaufgaben werden dann meist nur im Rahmen geplanter Anleitungen, der bereits etablierten Methode, und dann auch häufig nur von freigestellten Ausbilderinnen bearbeitet. Damit eine nachhaltige methodische Weiterentwicklung der betrieblichen Pflegeausbildung gelingen kann, erscheint auch eine Verbesserung der Ausbilderinnenqualifizierung notwendig.

9.3.2 Ausbilderinnenqualifizierung

In direktem Zusammenhang mit dem Erfordernis der Aktualisierung und Erweiterung von pflegerischem Fachwissen einerseits und der Weiterentwicklung der Ausbildungsmethoden in der betrieblichen Ausbildung andererseits steht die Qualifizierung der Auszubildenden. Die Evaluation der Implementierung des Lernaufgabenkonzepts macht deutlich, dass hier nicht nur die ausdrücklich dafür nominierten Ausbilderinnen betroffen sind, sondern alle, die im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit mit Auszubildenden zusammenarbeiten und damit immer auch ein Modell beruflichen Handelns darstellen. Hierbei ist die Aktualität pflegerischen Fachwissens genauso wichtig, wie grundlegende pädagogische Kompetenzen. In besonderem Maße ist jedoch die Qualifizierung der Ausbilderinnen zu verbessern. Die bestehenden Regelungen zum Umfang von 200 Stunden und die in den meisten Fällen angebotenen Inhalte reichen nicht aus, um Pflegepersonen auf ihre anspruchsvollen Aufgaben als Ausbilderin vorzubereiten. Die Kompetenz zur Begleitung reflexiver Lernprozesse sowie der Prozess des Rollenwechsels von

der Pflegeperson zur (pflegenden) Ausbilderin müssen vorrangig gefördert und gestaltet werden.

Die Evaluationsergebnisse der Implementierung des Lernaufgabenkonzeptes illustrieren eindrücklich, dass die inhaltliche und methodische Weiterentwicklung der betrieblichen Pflegeausbildung eng verknüpft ist mit dem fachlichen und pädagogischen Wissen und Können der Ausbilderinnen. Nur wenn diese in der Lage sind, Lern- und Bildungsprozesse von Auszubildenden wahrzunehmen, einzuschätzen, gezielt zu fördern und zu begleiten, kann die Ausbildung in den Pflegeeinrichtungen ein hohes Niveau erreichen und damit die berufliche Handlungskompetenz der angehenden Pflegepersonen fördern. An der Implementierung des Lernaufgabenkonzeptes arbeiteten Ausbilderinnen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in Bezug auf ihre berufspädagogische Vorbildung mit. Zu Beginn des Projekts waren die meisten Ausbilderinnen mit der Umsetzung der unterschiedlichen Neuerungen in Bezug auf neue Inhalte und neue methodische Ansätze überfordert. Aus Sicht der Auszubildenden wurde deutlich, dass die Ausbilderinnen mit den Neuerungen umso leichter umgehen konnten, je größer der Umfang der von ihnen durchlaufenen berufspädagogischen Zusatzausbildung war. Die Ausbilderinnen, die eine Weiterbildung im Umfang von 750 Stunden oder eine pflegepädagogisches Studium absolviert hatten, wurden in der Begleitung der Auszubildenden und in der Anwendung von Lernaufgaben als souveräner bewertet, als die Ausbilderinnen mit einer Weiterbildung im Umfang von 160-200 Stunden oder ohne Weiterbildung.

Auch wenn der genaue Umfang einer Ausbilderinnenqualifizierung derzeit noch kontrovers diskutiert wird, machen die Ergebnisse doch deutlich, dass es sich auch bei der Ausbilderinnenqualifizierung um einen Bildungsprozess handelt, der eine gewisse Zeit benötigt, noch zumal, wenn in dieser Zeit auch ein Rollenwechsel bzw. eine berufliche Sozialisation stattfinden soll. Ausbilderinnen sind gleichzeitig Beraterin (Coach), Vorbild (Modell) und Supervisorin. Sie müssen im Ausbildungsalltag in der Lage sein flexibel und schnell zwischen

diesen Rollen zu wechseln. Um diese Kompetenz entwickeln zu können sind einerseits ein längerer Entwicklungszeitraum, andererseits eine qualifizierte Begleitung erforderlich. So erscheint es sinnvoll, Qualifizierungskonzepte für Ausbilderinnen zu entwerfen, innerhalb derer die genannten 200 Stunden quasi das Basis- oder Einstiegsmodul darstellen. Darauf aufbauend könnten praxisbegleitende Vertiefungs- bzw. Erweiterungsmodule über einen längeren Zeitraum angeboten werden, die besonders Aspekte der pädagogischen Beratung und des eigenen Rollenhandelns, aber auch Ausbildungsplanung und die Erweiterung der Methodenkompetenz zum Inhalt haben. Bei der Durchführung dieser Maßnahmen sollten selbstverständlich die gleichen Ausbildungsmethoden und Vorgehensweisen zur Anwendung kommen, die später von den Ausbilderinnen in der Arbeit mit den Auszubildenden umgesetzt werden sollen. So könnte der Einsatz von Lernaufgaben in den Qualifizierungsmaßnahmen für die Ausbilderinnen nicht nur eine bessere Handhabung des Instruments bewirken, sondern darüber hinaus auch eine Erhöhung der reflexiven Kompetenz der Ausbilderinnen unterstützen.

Im Modellprojekt haben sich besonders die Begleitung und Moderation reflexiver Lernprozesse als grundsätzlich problematisch dargestellt. Neben anderen Aspekten gilt es deshalb, in Qualifizierungsmaßnahmen vorrangig die Kompetenzen der Ausbilderinnen in pädagogischer Beratung und Gesprächsführung zu verbessern sowie den notwendigen Rollenwechsel der Ausbilderinnen sehr viel stärker zu unterstützen. Darüber hinaus ist die methodisch-didaktische Ausbildung zu verbessern. Der Zeitumfang der Qualifizierungsmaßnahmen sollte dazu deutlich erhöht werden. Für eine nachhaltige Verbesserung der betrieblichen Ausbildung sind jedoch auch Veränderungen auf Ebene der Ausbildungsorganisation und der Rahmenbedingungen erforderlich.

9.4 Ausbildungsorganisation und Rahmenbedingungen

In den meisten Praxiseinrichtungen verläuft die praktische Ausbildung eher wenig systematisch, sowohl auf inhaltlicher, als auch auf methodischer und organisatorischer Ebene. Es fällt auf, dass Initiativen zur Gestaltung der betrieblichen Ausbildung bislang eher von den Schulen ausgehen als von den ausbildenden Einrichtungen. Die Evaluation hat Entwicklungsbedarf an unterschiedlichen Stellen der Lernprozessgestaltung aufgezeigt. Weiterhin erscheint unter den bestehenden Rahmenbedingungen in den Pflegeeinrichtungen eine zukunftsfähige Ausbildung, die an Kompetenzerwerb und einer Weiterentwicklung pflegerischer Handlungsfelder ausgerichtet ist, nur schwer erfolgreich realisierbar. Die veränderte Ausbildung mit neuen Kompetenzziele erfordert seitens der Praxiseinrichtungen eine fundierte Wissensbasierung ihres pflegerischen Handelns mit kontinuierlicher Aktualisierung, eine systematische Planung und Organisation der praktischen Ausbildung und Prüfung sowie den Einsatz adäquater Ausbildungsmethoden.

Darüber hinaus müsste Ausbildung zu einem konkreten, eigenen Bestandteil der Leistungserbringung, einer Kernaufgabe der Einrichtungen werden. Für die Ausbildung selbst benötigen die Einrichtungen ein umfassendes Konzept, das Ausbildungshandeln systematisiert und aus der Zufälligkeit herausholt. Für eine erfolgreiche Implementierung des Lernaufgabenkonzepts bedeutet dies, dass die Arbeit mit Lernaufgaben aus den Einrichtungen heraus als eine selbständige Aktivität der Ausbilderinnen erfolgen muss und nicht als eine Auftragsarbeit für die Schulen und Hochschulen.

9.4.1 Ausbildungsorganisation

Eine durch Generalisierung und neue Handlungsfelder bedingte Ausweitung der Praxiseinsätze auf mehr und neue Arbeitsbereiche führt dazu, dass die Verweildauer der Auszubildenden in jedem einzelnen Bereich kürzer wird. Deshalb steht den Auszubildenden weniger Zeit zum Lernen in diesem Bereich zur Verfügung. Das Lernen durch Imitation und „Abgucken“ sowie die Einübung beruflicher Routinen wird durch diese zeitliche Verkürzung der Anwesenheit erheblich erschwert bzw. beeinträchtigt. Deshalb ist es erforderlich, dass die

Methoden der praktischen Ausbildung weiterentwickelt und den Erfordernissen des gezielten, systematischen Lernens angepasst werden. Die Arbeit mit Lernaufgaben hat gezeigt, dass Lernprozesse durch eine systematische Gestaltung intensiviert und effektiver gestaltet werden können, sodass sogar in kürzerer Zeit mehr gelernt werden kann.

Neben diesen, eher von außen kommenden Veränderungen der Ausbildungsorganisation stellt sich aber auch die innerbetriebliche Organisation oft als unzureichend dar. Bereits die konkreten Zuständigkeiten für Ausbildungsaufgaben scheinen vielerorts unklar zu sein, obgleich dies eigentlich in einem Ausbildungskonzept bzw. dem Qualitätshandbuch der Einrichtung klar geregelt sein müsste. Selbst bei den freigestellten Ausbilderinnen (Praxisanleiterinnen oder Ausbildungsbeauftragten) ist die Rolle im Prozess der betrieblichen Leistungserbringung teilweise unklar. So ist zumeist zwar geregelt, dass diese mit Auszubildenden so genannte geplante Anleitungen durchführen sollen, offen ist jedoch beispielsweise, wie häufig diese stattfinden sollen und inwieweit die Ausbilderinnen dafür in die Arbeitsabläufe des Bereichs eingreifen dürfen oder Ausbildungsaufgaben an neben der normalen Pflegearbeit Auszubildende, so genannte Mentorinnen, delegieren können. Für die nicht freigestellten Ausbilderinnen (Mentorinnen) ist weitgehend ungeregelt, zu welchen Anteilen ihrer Arbeitszeit sie ausbilden und zu welchen sie reguläre Pflegearbeit verrichten sollen. Sie erleben häufig eine große Zerrissenheit zwischen beiden Aufgaben und berichten von einer starken Belastung, die von dem Gefühl ausgeht, keiner der beiden Aufgaben ausreichend gerecht werden zu können. Für die Implementierung des Lernaufgabenkonzeptes hatte dies zur Folge, dass unklar blieb, wann in den Arbeitsabläufen eigentlich die Lernaufgaben bearbeitet werden können, und wie die Form der Begleitung vor Ort aussehen soll. Freigestellte Ausbilderinnen haben häufig geplante Anleitungen anberaunt, um in dieser Zeit eine Lernaufgabe zu bearbeiten. Dies macht deutlich, wie dringlich klare Vereinbarungen darüber sind, welche Ressourcen und Rahmenbedingungen in einer Organisation für Ausbildung zur Verfügung gestellt werden, damit ein

systematisches Vorgehen überhaupt möglich wird. Es erscheint erforderlich, dass insgesamt mehr Zeit für die praktische Ausbildung in den Betrieben zur Verfügung gestellt werden muss, damit z. B. gezielte Kompetenzförderung nicht zu Lasten des Skill-Trainings stattfindet. Die Daten der Evaluation zeigen eindrücklich, dass Auszubildende die Betreuung durch freigestellte Ausbilderinnen als umfassender und effizienter beschreiben.

Ein weiterer Ausdruck der diffusen Zuständigkeiten innerhalb der betrieblichen Pflegeausbildung liegt darin, dass auch die Rolle und die Aufgaben der Leitungspersonen in Bezug auf Ausbildung nicht klar umrissen sind. So beschreiben Auszubildende, dass Leitungskräfte kaum Kenntnis vom Lernaufgabenkonzept und den zu bearbeitenden Aufgaben haben. Ausbilderinnen müssen ihre Gespräche mit den Auszubildenden vor den Leitungskräften rechtfertigen. Ausbildung ist jedoch zwingender Bestandteil der Personalentwicklung und damit immer auch eine Leitungsaufgabe. Vorrangig geht es dabei um die Bereitstellung benötigter Ressourcen, auf den zweiten Blick ist es aber unverzichtbar, Bildungsprozesse in Strategien und Prozesse der Organisationsentwicklung einzubinden. In den Pflegeeinrichtungen sollte also klar geregelt sein, wer die Ausbildung koordiniert und wer für welche Ausbildungsaufgaben mit welcher Regelungsbefugnis zuständig und verantwortlich ist, bevor Auszubildende dort ein Praktikum absolvieren dürfen. Dazu gehört auch die Klärung der Frage, unter welchen Bedingungen und in welcher Art und Weise Ausbildungsaufgaben an verschiedene Pflegepersonen, die nicht als Ausbilderin tätig sind, delegiert werden können.

Die Arbeitsorganisation in den Pflege- und Wohnbereichen berücksichtigt die Erfordernisse von Ausbildung nur unzureichend. Eine systematische Ausbildung wird auch dadurch in Frage gestellt, dass die Ausbildungsinhalte nur teilweise inhaltlich und zeitlich geplant werden. Termine für die Bearbeitung von Lernaufgaben wurden überwiegend nicht vereinbart. Vieles, vielleicht sogar das Meiste in der praktischen Ausbildung bleibt bislang also immer noch dem Zufall überlassen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die betriebliche Pflegeausbildung bislang einen sehr geringen Organisationsgrad aufweist. So werden zwar Praktikumseinsätze seitens der Schule organisiert, eine konkrete Planung der Ausbildungsinhalte innerhalb der einzelnen Praktika findet durch die ausbildenden Einrichtungen jedoch nicht statt. Lernaufgaben wurden von den Ausbilderinnen eher nicht aktiv ausgewählt sondern nach Vorgabe der Schule bearbeitet. So gestaltet sich die Ausbildung von den Inhalten her eher zufällig, es kommt zu häufigen Wiederholungen von Ausbildungsinhalten, und der Lernprozess bleibt für die Auszubildenden eher intransparent. Durch diese fehlende Planung bleiben wichtige Bildungspotenziale der betrieblichen Ausbildungsphasen ungenutzt.

In den Ausbildungsbereichen ist der Aufbau einer Infrastruktur im Sinne eines Ausbildungskonzeptes oder Prozessstandards dringend erforderlich. Dazu gehört einerseits, für jeden Bereich heraus zu arbeiten, was jeweils gelernt werden kann. Andererseits sind für diese Lerninhalte geeignete Methoden wie Lernaufgaben auszuwählen bzw. zu erarbeiten mit Hilfe derer effektiv gelernt werden kann. Schließlich sollte eine Art Ausbildungsplaner vorgehalten werden, mit dem die Aneignung der zu erlernenden Inhalte in einer sinnvollen Abfolge terminlich geplant werden kann. Alle diese Elemente könnten Bestandteil eines Ausbildungskonzeptes sein, das neben einem pädagogischen Leitbild bzw. der Ausbildungsphilosophie der Einrichtung auch die Zuständigkeiten und Abläufe klar regelt.

Im Zusammenhang mit einem Ausbildungskonzept und damit dem Wissensmanagement steht auch die Frage der Zuständigkeiten bzw. Aufgaben von Pflegeeinrichtung und Schule innerhalb der Berufsausbildung. In vielen Köpfen hat sich die Trennung von theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten festgesetzt. Diesen Vorstellungen von Ausbildung folgend, ist die Schule für die Vermittlung des Fachwissens zuständig, die Pflegeeinrichtungen für das Einüben der Fertigkeiten, der richtigen Handgriffe und der Arbeitsabläufe. Der Umstand, dass Fachwissen im Lernprozess auf die

berufliche Handlung direkt bezogen sein muss, um auch handlungsleitend wirksam werden zu können, führt aber genau diese etablierte Unterteilung der Ausbildung in Theorie und Praxis ad absurdum. Das in der Schule erworbene Wissen ist Erklärungswissen, das dazu dient, Sachverhalte analysieren und verstehen zu können. Das für die Durchführung einer Pflegehandlung erforderliche Handlungswissen muss vor Ort, in der Pflegepraxis, erarbeitet und angewendet werden. Vorhandenes Fachwissen aus einer theoretischen Ausbildung fließt in diesen Prozess natürlich genauso ein, wie umgekehrt die Erfahrungen und Erkenntnisse der praktischen Pflegearbeit das schulische Lernen beeinflussen. Erklärungs- und Handlungswissen sind also quasi interdependent, können sich aber im jeweiligen Anwendungskontext nicht ersetzen.

Wenn die beruflichen Handlungen, die von den Auszubildenden im beruflichen Alltag tatsächlich zu bewältigen sind, darüber entscheiden, was von ihnen wann gelernt wird bzw. gelernt werden kann, können die Lerninhalte der betrieblichen Ausbildung nicht mehr länger anhand des Stundenplans der Schule festgelegt und auf Ausbildungsjahre verteilt werden. Nicht die Themen des vergangenen Unterrichtsblocks bestimmen das Lernen in der Berufspraxis, sondern die Handlungsrealität.

Auch die vielen unterschiedlichen Praktikumsorte bedingen die Notwendigkeit, dass Auszubildende unmittelbar das lernen, was in *diesem* Bereich möglich ist, weil nicht garantiert werden kann, dass sie im weiteren Verlauf der Ausbildung erneut die Chance dazu erhalten werden. Die berufliche Handlungsrealität der einzelnen Auszubildenden entscheidet also darüber, welches theoretische Fachwissen zur Anwendung kommen kann bzw. muss. Entsprechend wären zukünftig für jedes Praxisfeld entsprechende Inhaltbeschreibungen und Bildungsziele zu formulieren und Lernaufgaben auszuwählen, die in ihrer Gesamtheit dann die vollständigen Ausbildungsinhalte der betrieblichen Ausbildung abdecken müssen. Diese Gliederungsform entspräche am ehesten einem lernfeldorientierten Praxiscurriculum. Das jeweils erforderliche

Fachwissen ist vor Ort situativ zu erarbeiten bzw. zu wiederholen oder zu vertiefen. Der Stoffverteilungsplan der schulischen Ausbildung würde entsprechend Auskunft darüber geben, wann welche Themen tiefer gehend analysiert, reflektiert und erörtert werden, nicht jedoch wann korrespondierende Handlungen in der Praxis erlernt werden. Theoretische und praktische Ausbildung finden jeweils an beiden Lernorten, also sowohl im Betrieb als auch in der Schule, statt.

Damit berufliche Handlungskompetenz, die sich auch durch eine Wissensbasierung des eigenen Handelns auszeichnet, entstehen kann, muss das erforderliche Wissen im Rahmen der Handlung zur Anwendung kommen. Innerhalb der betrieblichen Ausbildung ist es also unerlässlich, Fachwissen zu thematisieren und bei der Durchführung von Pflegehandlungen direkt abzufragen, damit es mit diesen verbunden werden kann. Reicht das bei den Auszubildenden vorhandene Fachwissen für die Durchführung der Pflegehandlung nicht aus, muss es vor Ort erarbeitet bzw. erweitert werden. Hierfür ist seitens der Pflegeeinrichtungen eine entsprechende Infrastruktur zur Verfügung zu stellen, die dann im übrigen nicht nur von den Auszubildenden zur Wissensrecherche genutzt werden könnte, sondern auch von allen anderen Mitarbeiterinnen. Insgesamt erscheint es dafür erforderlich, im Rahmen von Personalentwicklung Strategien zu entwickeln, welche die generelle Wissensbasierung pflegerischen Handelns in den Pflegeeinrichtungen voranbringen.

9.4.2 Rahmenbedingungen

Ein bedeutendes Problem bei der Implementierung der Lernaufgaben in die betriebliche Ausbildungspraxis war die für Ausbildung zur Verfügung stehende Zeit. Die Ausführungen der Ausbilderinnen weisen darauf hin, dass in den Einrichtungen ein Ausbildungsverständnis im Sinne des Learning-by-Doing und *Lernen am Modell* vorherrscht. Ausbildungsstrategien zielen darauf ab, die Auszubildenden möglichst schnell zum selbständigen Arbeiten zu befähigen. Entsprechend wird davon ausgegangen, dass Lernen nebenbei beim Arbeiten

geschieht und kaum extra Zeit braucht. Gespräche mit den Auszubildenden, wie sie bei der Bearbeitung von Lernaufgaben stattfinden, stoßen deshalb oft auf Unverständnis. Gleichwohl wird in den Einrichtungen immer wieder betont, wie wichtig Ausbildung ist, was als Ausdruck für die Auffassung gewertet werden kann, dass Lernen durchaus bewusst zu gestalten ist. Entsprechend wäre zu erwarten, dass die Einrichtungen Wege der Dienstplanung für die Ausbilderinnen finden, in den zumindest die Zeiten der geplanten Ausbildung explizit ausgewiesen sind.

Die Schaffung zeitlicher Freiräume für die Ausbilderinnen könnte auch ein Ausdruck dafür sein, das die Führungskräfte ihre Gesamtverantwortung für Ausbildung wahr- und ernst nehmen. Durch das konkrete Ausweisen von Ausbildungszeiten erhalte Ausbildungsarbeit auch eine gewisse Wertschätzung. Letztlich jedoch bleibt Ausbildung eine Teamaufgabe und ist damit gekoppelt an einen übergreifenden Prozess der Personalentwicklung. Die Begleitforschung zur Implementierung von Lernaufgaben hat gezeigt, dass die am Modellprojekt beteiligten Ausbilderinnen mit den Lernaufgaben auf weiten Strecken alleine gelassen worden sind. Weder die Führungskräfte noch die Kolleginnen in den Arbeitsbereichen wurden in diesen Prozess eingebunden. Mancherorts mussten die Ausbilderinnen noch verteidigen, warum eine methodische Weiterentwicklung der betrieblichen Ausbildung sinnvoll und notwendig ist. Soll betriebliche Ausbildung in ihren Potenzialen genutzt werden, muss sie eine bewusste Leitungsaufgabe sein und Eingang in die Gesamtarbeitsplanung eines jeden Bereiches finden. Darüber hinaus sollte Ausbildung vom Qualitätsmanagement erfasst und mit einem entsprechenden Prozessstandard hinterlegt werden.

Die Implementierung des Lernaufgabenkonzeptes hat gezeigt, dass hinsichtlich der für die Bewältigung zukünftiger Anforderungen erforderlichen Kompetenzen eine Lücke zwischen neuen, aktuellen Versorgungskonzepten und Pflegewirklichkeit besteht. Wenn Pflege auch weiterhin eine bedeutende Rolle im Kanon der Gesundheitsberufe haben soll, erscheint es unverzichtbar,

aktuelles pflegerisches Wissen in der Alltagswirklichkeit zu verankern und die berufliche Handlungskompetenz jeder einzelnen in der Pflege tätigen Person zu erweitern, besonders auch hinsichtlich neuer oder veränderter Inhalte bzw. Handlungsfelder von Pflege wie Beratung, Gesundheitsförderung, Prävention, Anleitung oder Versorgungskoordination. Dieser Anteil von Personalentwicklung gehört zu den Aufgaben von Führungskräften. Die Verstärkung der Wissensbasierung pflegerischen Handelns ist kaum erreichbar, ohne die derzeit zur Anwendung kommenden Methoden und Vorgehensweisen in Aus- und Weiterbildung hinsichtlich ihrer Tauglichkeit zu überprüfen und um neuere Ansätze beruflichen Lernens zu erweitern. Nur so kann für kontinuierlich wachsende Anforderungen adäquat ausgebildet werden.

10 Fazit, Handlungsempfehlungen und Ausblick

Die Begleitforschung zum Einsatz von Lernaufgaben in der praktischen Ausbildung zeigt, dass insgesamt ein erheblicher Entwicklungsbedarf auf verschiedenen Ebenen besteht, um eine angemessene Qualität der betrieblichen Ausbildung erreichen zu können. Bei der Anwendung der Lernaufgaben im Arbeitsprozess ist deutlich geworden, dass in den Betrieben und bei den Ausbilderinnen ein zum Teil verkürztes, lerntheoretisch unzureichend fundiertes Ausbildungsverständnis besteht, wonach Lernen überwiegend durch Mitlaufen und Nachmachen stattfindet. Daraus resultieren negative Konsequenzen für die betriebliche Ausbildung. Einerseits bleiben dadurch Lernpotenziale ungenutzt und es werden im Wesentlichen Fertigkeiten vermittelt, andererseits werden zu wenige Ressourcen bereitgestellt, um eine umfassende Ausbildung durchführen zu können. Davon betroffen sind auch alle Aktivitäten zur Ausbilderqualifizierung.

Als Konsequenz dieser Umstände fehlen in den meisten Betrieben Ausbildungskonzepte, in der eine systematische Planung und Durchführung der praktischen Ausbildung in den Betrieben verankert und verschiedene Zuständigkeiten und Aufgaben zugewiesen sein könnten. Möglicherweise liegt hier der erste Schritt für eine Weiterentwicklung der praktischen Ausbildung. Erst wenn Ausbildung zu einer Kernaufgabe des Unternehmens und zu einem Teil des innerbetrieblichen Wissensmanagements geworden und Anstrengungen im Bereich Organisations- und Personalentwicklung unternommen worden sind, wird die betriebliche Ausbildung aufschließen zu den Entwicklungen in der theoretischen Ausbildung an den (Hoch)Schulen.

Die Lernaufgaben selbst haben sich als Instrument zur Gestaltung betrieblicher Lernprozesse dargestellt, das die praktische Ausbildung sowohl inhaltlich über die Vorgabe von Ausbildungsthemen und -zielen als auch organisatorisch über die für die Bearbeitung bzw. für die Begleitung durch die Ausbilderin zur Verfügung zu stellende Zeit strukturieren kann. Schließlich können

Lernaufgaben die Reflexionsarbeit zu den thematisierten Pflegehandlungen systematisieren. Lernaufgaben werden von den Auszubildenden als lernförderlich erlebt. Dies lässt sich an der Tatsache ablesen, dass die Auszubildenden der an der Implementierung beteiligten Bildungseinrichtung gezielt in der Schule nachfragen, inwieweit zu einer bestimmten Pflegehandlung Lernaufgaben zur Verfügung stehen.

Die durch die Bearbeitung von Lernaufgaben angestrebte Kompetenzförderung hat gemessen an der Selbsteinschätzung der Auszubildenden stattgefunden. Sie fühlen sich gut für die auf sie zukommenden beruflichen Anforderungen gerüstet und bewerten sich als besser für den Arbeitsmarkt qualifiziert als herkömmlich ausgebildete Auszubildende. Trotzdem stellt sich für sie die Qualität der praktischen Ausbildung als eher schlecht dar. Vor dem Hintergrund der skizzierten Veränderungen in der Pflegeausbildung mit Generalisierung und auch Akademisierung wird einmal mehr deutlich, dass die Durchführung dieser neu strukturierten und ausgerichteten Ausbildung mit alten Methoden nicht gelingen kann und eine didaktisch-methodische Modernisierung im Sinne der Umsetzung eines gemäßigt konstruktivistischen Lernverständnisses dringend erforderlich erscheint. Es hat sich gezeigt, dass Auszubildende, die mit einer veränderten Wissenssystematik für mehr aber kürzere Praktika in die Betriebe kommen, nicht mehr nur durch Mitlaufen und Abschauen sowie einzelne geplante Ausbildungseinheiten ausgebildet werden können. Vielmehr bedarf es einer umfassenden, systematischen Gestaltung der gesamten Praktikumszeit als Lernzeit, um in kürzerer Zeit vor Ort umfassend und effektiv ausbilden zu können.

Lernen im Handlungsvollzug ist essentiell für die Entstehung beruflicher Handlungskompetenz, die durch Reflexion in Bezug auf real bewältigte Anforderungen bzw. gelöste Probleme entsteht. Entsprechend ist die wissensbasierte Problemlösung in der beruflichen Praxis das Herzstück der Berufsausbildung. Allerdings ist in der Pflege bislang Wissen zu wenig Gegenstand bzw. Grundlage beruflichen Handelns. Auch bei der Bearbeitung

der Lernaufgaben hat sich gezeigt, dass der Arbeitsschritt der konkreten Wissensabfrage nur in wenigen Fällen stattgefunden hat.

Lernaufgaben können die Kompetenzentwicklung und die Reflexivität im beruflichen Lernen fördern. Jedoch hat sich gezeigt, dass sie ihr volles Potenzial nur entwickeln können, wenn parallel weitere Entwicklungen auf betrieblicher, methodischer und politischer Ebene stattfinden.

10.1 Entwicklungsperspektiven für die Pflegebildung

Alle lerntheoretischen Konzepte gehen – wenn auch mit unterschiedlichen Betonungen – davon aus, dass Lernen durch Erleben und Interpretieren erfolgt und damit an Handeln und Reflektieren gebunden ist. Dies gilt gleichermaßen für die schulische, wie die betriebliche Ausbildung. Hat in den letzten Jahren ein Paradigmenwechsel in der schulischen Ausbildung stattgefunden – weg von der Fächersystematik und der Inhaltsorientierung, hin zu Lernfeldern und zur Zielorientierung – steht ein vergleichbarer Wandel in der betrieblichen Ausbildung vielerorts noch aus. Betriebliches Lernen steht vor der Herausforderung sich zu entwickeln von einer stark instruktionalen, normativen und eklektizierenden Ausbildung hin zu einer individuenzentrierten, aktiv konstruierenden an der Entwicklung situativer Handlungsstrategien ausgerichteten Bildung.

Eine grundlegende Veränderung im Bildungsverständnis und darauf aufbauend in der Ausbildungsmethodik scheint in den Ausbildungsbetrieben erforderlich zu sein. Die derzeit noch vorherrschenden Bildungsstrategien der Beistelllehre und damit die Fokussierung des Lernens am Modell als fast ausschließlicher Strategie der Gestaltung intentionaler Lernprozesse genügt nicht länger den Anforderungen einer lerntheoretisch fundierten, kompetenzorientierten Ausbildung. In der Berufspädagogik muss der Wandel von der Produktions- zur Dienstleistungsgesellschaft auf der methodischen Ebene nachvollzogen werden. Erforderlich sind Ausbildungsinstrumente, die der Andersartigkeit personenbezogener Dienstleistungen mit hermeneutischen und interaktiven

Fähigkeiten als Bestandteil der Fachkompetenz und der starken Bedeutung situativen Handelns Rechnung tragen. Im Vordergrund stehen dabei nicht mehr bestimmte Abfolgen von Arbeitsschritten sondern die auf den Einzelfall abgestimmten Handlungsstrategien. Um diese entwickeln zu können, bedarf es einer anderen, systematisierten Art der Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen.

Insgesamt werden durch die Ausrichtung an situativ begründetem, wissensbasiertem Handeln Entwicklungen auf unterschiedlichen Ebenen der Pflegebildung notwendig. Auf der Ebene der unmittelbaren Durchführung von Ausbildung ist ein Bewusstseinswandel erforderlich, der ein neues Rollenbild der Ausbilderinnen und damit verbunden eine veränderte Ausbildungsmethodik zur Folge hat. Ausbildungshandeln kann nicht auf geplante Anleitungen begrenzt bleiben. Bei den zur Anwendung gelangenden Instrumenten steht eine konsequente Ausrichtung an gemäßigt konstruktivistischen Theorien zum Lernen im Vordergrund. Das Methodenspektrum sollte sich von der Anleitung erweitern in Richtung aller Vorgehensweisen, die das Lernen individualisieren, mit der Biografie und den Deutungen der Lernenden verknüpfen und die Entwicklung eigener, begründeter Handlungsstrategien fördern. Die Moderation reflexiver Lernprozesse und das Lernprozessmanagement werden dabei zu vorrangigen Aufgaben der Ausbilderinnen. Auf der bildungspolitischen Ebene schließlich sind Rahmenbedingungen zu schaffen, die einerseits die Attraktivität des Pflegeberufs steigern, die andererseits aber auch die Ergebnisqualität von Pflegebildung erhöhen. Diesbezüglich wäre ein Mittelweg zwischen der Vorgabe bestimmter Minimalanforderungen und der Einforderung der Qualitätsverantwortung der Berufsgruppe anzustreben.

10.1.1 Veränderungen auf Ebene der Ausbildungswirklichkeit

Das Instrument der Lernaufgabe repräsentiert einen Paradigmenwechsel in der praktischen Ausbildung. Stand in der betrieblichen Pflegeausbildung bislang die Vier-Stufen-Methode mit Vorbesprechen, Vormachen, Nachmachen und Üben im Mittelpunkt von geplanten Anleitungen, macht die Arbeit mit Lernaufgaben

ein breiteres Ausbildungsverständnis erforderlich, bei dem die Selbständigkeit der Auszubildenden sowie reflektiertes wissensbasiertes Handeln und Entscheiden die übergeordneten Leit motive darstellen. Mit dem Wandel von der Inhaltsorientierung, die einen Ausdruck in den sogenannten Tätigkeitsnachweisen findet, hin zur Zielorientierung, bei der die Ausbildung bestimmter Kompetenzen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen fokussiert wird, gehen weitreichende Implikationen für die Gestaltung der betrieblichen Ausbildung einher.

10.1.1.1 Gestaltung reflexiver Lernprozesse

Werden Kompetenzen als Handlungsdispositionen, also Möglichkeiten, eine Anforderung in unterschiedlicher Art und Weise zu bearbeiten, verstanden, sind reflexive Prozesse für die Generierung einer Handlungsentscheidung unerlässlich. Im Rahmen von Berufsausbildung ist evident, dass diese Prozesse bewusst sein müssen, um entsprechende Strategien erst einmal entwickeln zu können. Reflexive Lernprozesse und deren Begleitung bzw. Förderung rücken damit ins Zentrum der Ausbildung. Dies betrifft zum einen den Kompetenzerwerb zur konkreten Bewältigung beruflicher Anforderungen, andererseits aber auch die Metakognition im Rahmen eines Lernprozessmanagements. Schließlich – und das ist für die betriebliche Pflegebildung ein weitgehend neues Terrain – sollte die bewusste Reflexion innerhalb des Kompetenzerwerbs auch die berufliche Sozialisation erfassen, weil hier berufstypische Rollenmuster, Handlungsschemata und die Epistemologie vermittelt werden. Diese methodischen aber auch inhaltlichen Veränderungen stellen an alle mit der Ausbildung befassten Personen hohe Anforderungen, die, wie die vorliegenden Ergebnisse zeigen, zum Teil auch eine Überforderung darstellen können.

Die Ausbildungsbetriebe stehen vor der Notwendigkeit, berufliches Lernen stärker in Arbeitsprozesse zu integrieren, weil eben nur dort Wissen und Handeln miteinander verknüpft und Handlungskompetenz erworben werden kann. Ausbildung umfasst weitaus mehr Elemente und Aspekte als die

sogenannten Praxisanleitungen. Ausbildung ist nicht begrenzt auf klar umrissene Zeitfenster, sie beginnt nicht erst mit dem Betreten des Betriebes und endet nicht am Feierabend. Berufsausbildung ist vielmehr ein umfassender Prozess, der das gesamte Individuum erfasst und seine Lebenswirklichkeit verändert. Für eine umfassende Ausbildung erscheint es sinnvoll, möglichst viele lernhaltige Arbeitssituationen aus unterschiedlichsten Bereichen zu identifizieren, didaktisch aufzubereiten und ein Spektrum verschiedener Methoden verfügbar zu haben, um die Lernende jeweils individuell in ihrem Lernprozess unterstützen zu können. Hier besteht ein großes Erfordernis der Methodenentwicklung.

Auch wenn sich die betriebliche Ausbildung stärker an der Ausgestaltung reflexiver Lernprozesse orientieren sollte, behält das *Lernen am Modell* weiterhin eine wichtige Bedeutung. Die Beobachtung von Modellen ist nicht nur bei der Entwicklung motorischer Handlungsmuster hilfreich und gegebenenfalls erforderlich, Modelle ermöglichen es der Lernenden auch, eine erste Vorstellung davon zu entwickeln, was es zu lernen gäbe und wie das Lernergebnis aussehen könnte. Nur durch die Beobachtung von Modellen können Prozesse der Unterschiedsbildung in Gang gesetzt werden, die einen individuellen Lernprozess konstituieren. In gewisser Weise schaffen Modellwahrnehmungen also einen Rahmen, in dem Lernprozesse gestaltet werden können. So setzt die Bearbeitung von Lernaufgaben immer voraus, dass die Lernende eine Vorstellung bzw. einen mentalen Entwurf der Pflegehandlung verfügbar hat, die sie innerhalb der Lernaufgabenbearbeitung durchführen soll. Im Mittelpunkt der Lernprozessgestaltung steht, die Auszubildenden in ihrer Selbständigkeit beim Lernen zu unterstützen und stärker die Moderation des Lernprozesses zu übernehmen, als seine kleinschrittige Ausgestaltung. Aufgabe der Ausbilderinnen ist es, mit verschiedenen Methoden jeweils individuell auf den Unterstützungsbedarf der Auszubildenden einzugehen.

10.1.1.2 Ausbildungsverständnis

Der Paradigmenwechsel hin zur Gestaltung reflexiver Lernprozesse wird auch dadurch erschwert, dass er dem gängigen Ausbildungsverständnis in den Einrichtungen meist noch widerspricht. Vor Ort bedeutet Ausbildung häufig, dass den Schülerinnen gezeigt wird „wie es geht“, ihnen Handgriffe und Routinen beigebracht werden. Die Praktikerinnen sehen sich als Erfüllungsgehilfen der Schule, in der die eigentliche Ausbildung stattfindet und in der unterrichtet wird, wie Pflegehandlungen korrekt durchzuführen sind. Entsprechend entfalten die Betriebe kaum eigene Aktivitäten zur Ausbildungsgestaltung und zur Aufarbeitung des zwangsläufig vorhandenen Bruchs zwischen schulischem Erklärungswissen und betrieblichen Handlungswissen. Vielmehr erwarten sie häufig eine Art Vorarbeit der Schulen, die Inhalte erst unterrichten sollen, bevor diese in der Praxis durchgeführt werden können. Dies widerspricht aber genau den lerntheoretischen Erkenntnissen, die zeigen, dass Auszubildende dann lernen, wenn sie etwas erleben, nicht erst, wenn sie in der Schule darauf vorbereitet worden sind. Da also der nachhaltigste Moment im Lernen in der Praxis liegt, besitzen die Betriebe die größere Bedeutung im Ausbildungsprozess für die Entstehung beruflicher Handlungskompetenz. Insgesamt scheint seitens der Ausbildungsbetriebe eine Übernahme der Verantwortung für die inhaltliche und methodische Qualität der Ausbildung und damit die Heranbildung des eigenen beruflichen Nachwuchses nur bruchstückhaft ausgeprägt zu sein.

In engem Zusammenhang mit diesem Ausbildungsverständnis, bei dem sich die Ausbildungsbetriebe anscheinend in der zweiten Reihe stehend sehen, ist der Befund zu werten, dass Ausbildung in den meisten Pflegeeinrichtungen immer noch getrennt wird von Fort- und Weiterbildung und damit nicht Bestandteil der Unternehmensidentität und des Wissensmanagements wird. Dies findet auch Ausdruck in den unzureichenden Ressourcen, die für die betriebliche Ausbildung bereitgestellt werden, und in der wenigen Anerkennung, die den Ausbilderinnen vielerorts entgegen gebracht wird. Diese restriktiven Rahmenbedingungen, die besonders auch die Qualifizierung der Ausbilderinnen

betreffen, unterstützen nicht den Rollenwechsel vom zeitlich begrenzten Modell beruflichen Handelns zur Lernbegleiterin und zum Coach, den die Ausbilderinnen nachvollziehen müssen.

10.1.1.3 Ausbildungskonzept

Lernaufgaben bieten Ansatzpunkte zur inhaltlichen und methodischen Systematisierung der Ausbildung, können aber immer nur ein Bestandteil eines Praxiscurriculums oder Ausbildungskonzeptes sein und ein Instrument neben anderen. Entsprechend steht an erster Stelle die Notwendigkeit, dass Ausbildungsbetriebe über ein solches Ausbildungskonzept verfügen, das gemeinsam von Management, Ausbilderinnen und Mitarbeiterinnen getragen wird. Dazu gehört ein gemeinsames Leitbild in Bezug auf Ausbildung ebenso, wie ein Prozessstandard und die Regelung von Zuständigkeiten und Aufgaben. Ergänzt um Instrumente zur Gestaltung intentionaler Lernprozesse bietet sich damit die Möglichkeit, die Bildungspotenziale des praktischen Handelns in realen Bezügen systematisch zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz zu nutzen.

10.1.2 Weiterentwicklung des methodischen Instrumentariums in der betrieblichen Ausbildung

In der Berufswirklichkeit wird immer wieder deutlich, dass Auszubildende nicht in der Lage sind, berufliche Problemstellungen situationsangemessen zu bewältigen. Vielmehr scheinen sie Handlungsrouninen abzuarbeiten und dabei störende Faktoren eher zu ignorieren. Häufig fällt darüber hinaus auf, dass vorhandenes, in der Schule nachgewiesenes Wissen nicht handlungsleitend wird, also Pflegehandlungen falsch oder unangemessen durchgeführt werden. Diese Befunde weisen darauf hin, dass eine fundierte Entwicklung von Kompetenzen bislang nur unzureichend realisiert wird. Zu einem Teil könnte dies in der Art und Weise der Gestaltung betrieblicher Ausbildung begründet liegen, die bislang stark auf das Lernen am Modell mit der Vier-Stufen-Methode und das Erlernen von Arbeitsabläufen durch Mitlaufen und Nachahmen setzt. Kompetenzerwerb ist jedoch das Resultat reflexiver und interpretativer Prozesse, innerhalb derer handlungskonstituierende Faktoren individuell

analysiert, hinterfragt und für die eigene Strategiebildung neu rekombiniert werden. Entsprechend erscheint hier eine Weiterentwicklung der zur Anwendung kommenden Ausbildungsmethoden dringend angezeigt.

10.1.2.1 Individualisierung betrieblicher Lernprozesse

Lernen ist ein intrinsisch motivierter Prozess, der von Außen nur in engen Grenzen beeinflusst werden kann. Lernförderlich ist die Schaffung von Lernumgebungen oder -situationen, die das Individuum zu Reflexions- und Handlungsprozessen stimulieren. Die hier vorgestellten Lernaufgaben können einen Beitrag zu einer methodischen Modernisierung betrieblicher Ausbildung leisten, indem sie der Individualität des Lernens als Subjektleistung (Ertl-Schmuck 2000) Rechnung tragen und Intentionen eines gemäßigt konstruktivistischen Lernverständnisses konsequent umsetzen. Lernaufgaben sind eine Weiterentwicklung programmierter Lernansätze und entwickeln ihre Stärke dadurch, dass sie einerseits Vorerfahrungen der Lernenden bewusst machen und so eine Verknüpfung mit neuen Gedanken oder Inhalten ermöglichen, andererseits systematisch reflexive Prozesse durch vorgegebene Reflexionsfragen auslösen, leiten und intensivieren. Die interaktive und sozial vermittelte Kontextualisiertheit des Lernens wird für individuelle Konstruktionsprozesse genutzt. Durch eine fortlaufende Bearbeitung von Lernaufgaben wird dabei nicht nur der Kompetenzerwerb unterstützt, sondern es kommt anscheinend auch zu einer ausdifferenzierteren Reflexivität im beruflichen Lernen insgesamt: Auch ohne eine Lernaufgabe direkt zu bearbeiten, denken die Auszubildenden im beruflichen Handeln mehr nach und setzen sich kritischer mit den – unbestritten wichtigen – Modellen beruflichen Handelns auseinander, die sie im Berufsalltag erleben.

10.1.2.2 Wissensbasierung beruflichen Lernens

Mit der Bearbeitung von Lernaufgaben soll auch die Anwendung von Wissen im Handeln und damit die Verknüpfung beider Anteile gefördert werden. Dadurch soll langfristig die Wissensbasierung beruflicher Arbeit verbessert werden. Jedoch hat sich dieser Anteil der Lernaufgaben als anfällig für Unterlassungen

gezeigt. Wissen wird größtenteils nur bewusst mobilisiert, wenn es explizit abgefordert wird. Dies ist eine Aufgabe der Ausbilderinnen, die aber bislang eher zögerlich übernommen wird. Anzunehmen sind hier Unsicherheiten und die Befürchtung, selbst nicht auf dem aktuellsten Wissensstand zu sein. Entsprechend wird die Besprechung des für die Bearbeitung der Aufgabe erforderlichen Fachwissens eher vermieden. Diesbezüglich wäre das Lernaufgaben-Konzept weiterzuentwickeln. Die Fragen nach Aspekten des Fachwissens könnten konkret in der Lernaufgabe gestellt werden. Darüber hinaus ist die Wissensbasierung pflegerischen Handelns in den Betrieben generell zu erhöhen, nicht nur um Ausbildung und Versorgungsqualität zu verbessern, sondern auch um Professionalisierungsbestrebungen glaubhaft zu machen und zu untermauern.

10.1.2.3 Ergänzende Methoden

Die Implementierung des Lernaufgabenkonzepts in die betriebliche Ausbildung hat gezeigt, dass Auszubildende, die eine höhere Reflexivität in Bezug auf ihr pflegerisches Handeln entwickeln, stärker in der Lage sind, eigene Handlungsschritte auf den situativen Kontext eines Menschen zu beziehen und zu begründen. Dies kann als Ausdruck für einen umfassenderen Kompetenzerwerb und damit eine Qualitätsverbesserung der Ausbildung gewertet werden.

Entsprechend wäre dieser Weg fortzusetzen und das Methodenrepertoire um Instrumente zu erweitern, die selbstorganisiertes, problemlösendes und erschließendes Lernen unterstützen. Möglichkeiten wie der klinische Unterricht mit Fallbesprechungen und der Analyse von Versorgungsverläufen, die Pflegevisite oder Praxislernprojekte können die Reflexivität ebenso fördern wie Aktivitäten am dritten Lernort, der Lernwerkstatt. Übergeordnetes Leitmotiv der methodischen Ausgestaltung betrieblicher Ausbildung sollte dabei sein, Lernen als Ausdruck individueller, biografisch verwurzelter Konstruktionsprozesse zu begreifen und die Gestaltung von Lernprozessen daran anzupassen. Mindestens genauso wichtig wie die Methodenentwicklung ist jedoch eine

Veränderung der Bildungsstrategien der Ausbilderinnen weg vom Sagen, also dem instruktionalen Lernen, hin zum Fragen, dem erschließenden Lernen. Denn jede *Frage* die einer Auszubildenden gestellt wird, entfaltet eine weitaus größere Lernwirkung als irgendein Vortrag oder Input. Auch wenn die Rolle der Ausbilderinnen als Modell beruflichen Handelns wichtig ist, sollte die Ausbildung weniger durch zuschauen und mitmachen und mehr vom selbständigen planen und handeln geprägt sein. An die Stelle des Imitierens von Modellen sollte die eigenständige Entwicklung und Begründung von Handlungsstrategien treten. Der eigenen Wissenslogik praktischer Arbeit sollte dahingehend Rechnung getragen werden, nicht länger zu beklagen, dass nicht so gearbeitet werden kann wie es in der Schule unterrichtet wird, sondern vielmehr die fallbezogene, situative – und damit selektive – Ausgestaltung von Pflegesituationen als Stärke zu begreifen und wissensbasiert argumentativ zu begründen.

10.1.2.4 Methodenkompetenz

Für die Bearbeitung von Lernaufgaben und die Gestaltung reflexiver Lernprozesse insgesamt sind methodische Kompetenzen bei Auszubildenden und Ausbilderinnen erforderlich, die bislang nicht überall in vollem Umfang entwickelt sind. Die Curricula der Weiterbildungen für Ausbilderinnen sind einer Revision zu unterziehen und im Hinblick auf die Begleitung und Gestaltung reflexiver Lern- und damit subjektbezogener Konstruktionsprozesse weiterzuentwickeln. In der Implementierung des Lernaufgabenkonzepts wurde deutlich, dass die methodischen Kompetenzen nicht immer wieder von neuem zu generieren sind, sondern sie sich vielmehr mit jeder neuen Anwendung weiterentwickeln und festigen, sodass z. B. die Bearbeitung von Lernaufgaben oder die Fallbesprechung im Rahmen kollegialer Beratung schon nach kurzer Zeit zum Handlungsrepertoire gehören und keine erneuten methodischen Anstrengungen erforderlich sind. Gleichwohl verweist der Paradigmenwechsel in der betrieblichen Ausbildung auf nachhaltige Qualifizierungserfordernisse bei den Ausbilderinnen.

10.1.3 Bildungspolitische Schlussfolgerungen

Mit der Einführung eines bundeseinheitlichen Altenpflegegesetzes und der Novellierung des Krankenpflegegesetzes wurden verschiedene Prozesse eingeleitet. Dazu gehört einerseits der Paradigmenwechsel in der schulischen Ausbildung mit Lernfeldsystematik und Kompetenzorientierung, andererseits eine Annäherung der derzeit noch getrennten drei Pflegeberufe Altenpflege, Gesundheits- und Krankenpflege sowie Gesundheits- und Kinderkrankenpflege, was in der Einführung der Modellklauseln (§4 Abs.6 AltPflG, §4 Abs.6 KrPflG) zur Weiterentwicklung der Pflegeausbildungen zum Ausdruck kommt. Der Bereich der betrieblichen Ausbildung wird von den Ausbildungsgesetzen kaum tiefer gehend geregelt. Nur für die Ausbildung in der Krankenpflege findet sich eine Mindeststundenzahl für die berufspädagogische Weiterbildung der Ausbilderinnen, den sogenannten Praxisanleiterinnen. In der Altenpflegeausbildung sollen die Auszubildenden von Praxisanleiterinnen betreut werden, deren Eignung „in der Regel durch eine berufspädagogische Fortbildung oder Weiterbildung nachzuweisen ist“ (AltPflAPrV §2 Abs.2). Der für die schulische Ausbildung eingeleitete Paradigmenwechsel wird für die betriebliche Ausbildung nicht nachvollzogen. Entsprechend besteht diesbezüglich bis heute ein großer Entwicklungsbedarf.

Für die Gesundheitsberufe insgesamt stehen politische Entscheidungen über Zuschnitt und Qualifizierungswege aus. Die Ermittlung erforderlicher Kompetenzen und Kompetenzniveaus sollte es ermöglichen, Entscheidungen zur Schaffung eines allgemeinen Pflegeberufs und zu Strukturen und Ebenen der Ausbildung zu treffen. Daraus können dann wiederum Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung und die Ausbilderqualifizierung gezogen werden.

10.1.3.1 Rahmenrichtlinien

Seitens des Gesetzgebers wären Ausführungsbestimmungen wünschenswert, die anzustrebende Kompetenzen für die betriebliche Ausbildung explizit benennen und Rahmenbedingungen setzen. Sinnvoll erscheinen hier z. B. Vorgaben zum Verhältnis Auszubildende / Ausbilderinnen und zu der von

Auszubildender und Ausbilderin gemeinsam zu verbringenden und für geplante Ausbildung zu nutzende Arbeitszeit. Die Ausbildungsrichtlinie für die Gesundheits- und Krankenpflege sowie die Gesundheits- und Kinderkrankenpflege in Nordrhein-Westfalen geht noch einen Schritt weiter und benennt konkret Lernaufgaben als ein einzusetzendes Instrument in der betrieblichen Ausbildung und macht damit sogar methodische Vorgaben. Darüber hinaus wäre denkbar, eine Akkreditierung für Ausbildungseinrichtungen einzuführen, für die bestimmte Standards wie ein Ausbildungskonzept und berufspädagogisch qualifizierte Ausbilderinnen und eine hohe Pflegequalität nachzuweisen wären. Insgesamt machen die vorliegenden Erfahrungen, wie bereits ausgeführt, deutlich, wie wichtig es ist, die Ausbilderinnenqualifizierung zu verbessern, repräsentieren die Ausbilderinnen doch den Dreh- und Angelpunkt für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz und das Gelingen der betrieblichen Ausbildung.

10.1.3.2 Ausbilderinnenqualifizierung

Bei den bestehenden Weiterbildungsangeboten für Ausbilderinnen in den Pflegeberufen fällt auf, dass häufig keine Inhalte angeboten werden, die speziell für pädagogische Beratung und Begleitung qualifizieren. Weiterhin fehlen meist Inhalte, die einen Rollenwechsel der Ausbilderinnen von der normalen Pflegefachkraft zur Ausbilderin oder zur pädagogisch arbeitenden Pflegefachkraft gezielt fördern und unterstützen. Schließlich steht oft nur wenig Raum für eine Auseinandersetzung mit dem Lernen ganz allgemein zur Verfügung. Die methodische Ausbildung beschränkt sich meist auf die „Schritte der geplanten Anleitung“ und die Beurteilung. In den Bildungsmaßnahmen für Ausbilderinnen ist ein deutlich stärkerer Schwerpunkt im Bereich berufspädagogischer und didaktisch-methodischer Themen zu fordern. Allem voran gilt es, die sozialkommunikativen Kompetenzen und die Beratungskompetenz fundiert auszubilden.

In Bezug auf die fachlichen Kompetenzen der Ausbilderinnen sei die generelle Notwendigkeit von Anpassungsweiterbildungen für Ausbilderinnen nochmals betont. Als exponierte Personen pflegerischen Handelns repräsentieren Ausbilderinnen für die Auszubildenden zu einem Teil immer auch die Pflegeexpertin. Um dieser Rolle gerecht werden zu können, sollte das Fachwissen der Ausbilderinnen zumindest immer auf dem gleichen Stand wie das der Auszubildenden sein. Insgesamt ist es in Deutschland jedoch an der Zeit, die inhaltliche Weiterentwicklung der Pflege nicht weiter den Schulen zu übertragen, sondern sie dort zu verorten, wo sie notwendig und überhaupt zu realisieren ist, nämlich in der beruflichen Praxis. Dann wäre auch die fachliche Qualifikation von Ausbilderinnen kein problematisches Thema mehr, weil sie möglicherweise auch für die Weiterbildung ihrer Kolleginnen zuständig wären.

Eine Bildungsoffensive für Ausbilderinnen in der Pflege erscheint somit dringend erforderlich, damit der skizzierte Paradigmenwechsel nachvollzogen werden kann. Sinnvoll wäre die Beschäftigung von Pflegepädagogen in den Betrieben, die insgesamt die Methodik der betrieblichen Ausbildung weiterentwickeln und z. B. klinischen Unterricht, Fallbesprechungen oder Konzepte wie das Lernbüro oder die Lernwerkstatt in der Ausbildungsrealität etablieren könnten. Vom Anspruchsniveau her sollte langfristig eine Qualifizierung auf Masterebene im Sinne eines Masters of Clinical Education stattfinden.

Vor dem Hintergrund einer generell kritisch zu bewertenden (Über)Regulierung von Bildungsmaßnahmen durch die öffentliche Hand, ist an dieser Stelle erneut zu thematisieren, dass die Zuständigkeit für die inhaltliche Qualität der betrieblichen Ausbildung grundsätzlich in der Profession selbst liegen sollte, und ein dort zu erwartendes Interesse an einer stark ausgeprägten beruflichen Handlungskompetenz der Absolventinnen entsprechende inhaltliche und methodische Anstrengungen zur Folge haben müsste.

10.1.3.3 Allgemeiner Pflegeberuf

In den Ausbildungsgesetzen sind Modellprojekte zur Weiterentwicklung der Ausbildung in den Pflegeberufen ausdrücklich erwünscht. Angestrebt wird eine gemeinsame Ausbildung wie sie z. B. in der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege skizziert wird (KrPflAPrV §1), wonach innerhalb einer gemeinsamen Ausbildung eine berufstypische Differenzierung stattfindet. In der Entwicklung der Lernaufgaben hat sich eine große Überschneidung bzw. Ähnlichkeit der für pflegerische Arbeit relevanten Kompetenzen zwischen den nach Altersgruppen differenzierten Berufen gezeigt. Durch den Einsatz solcher berufsübergreifenden und für den Einzelfall zu konkretisierenden Lernaufgaben kann altersgruppenübergreifende Kompetenzentwicklung gefördert und so das Zusammenwachsen der Berufe zu einem allgemeinen Pflegeberuf unterstützt werden.

10.1.3.4 Akademische Erstausbildung

In der Anwendung neuer Methoden wie problembasiertem Lernen, selbstorganisiertem Lernen, fächerintegrativem Lernen mit Lernsituationen oder Lernaufgaben in der Pflegebildung zeigt sich, dass viele Auszubildende mit der dabei in starkem Maße abgeforderten Reflexivität in Bezug auf Versorgungsprozesse und Pflegeinterventionen einerseits, und auf das eigene Handeln andererseits überfordert sind oder sich dieser kognitiven Arbeit nicht aussetzen wollen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Anforderungen an Pflege im Versorgungssystem immer komplexer werden. Deshalb erscheint es sinnvoll, Pflegeausbildung für eine andere Klientel zu öffnen und die Möglichkeit einer akademischen Pflege-Erstausbildung konsequent zu ermöglichen. Eine Aufgabendifferenzierung auf Basis verschiedener Kompetenzniveaus steht derzeit noch aus. Denkbar wäre, einen neuen eigenständigen Gesundheitsberuf zu schaffen, der für die alltagsnahe Unterstützung von Menschen qualifiziert wie z. B. die Fachangestellte Gesundheit in der Schweiz. Auch die Ausbildung in gestuften Qualifikationsniveaus wie im Projekt der zwei- und vierjährigen Ausbildung am Robert-Bosch-Krankenhaus in Stuttgart erscheint denkbar.

Übergeordnetes Ziel sollte es dabei sein, die pflegerische Versorgung der Bevölkerung auf einem hohen Niveau langfristig zu sichern.

Auch hinsichtlich der Annäherung an europäische Strukturen erscheint die Weiterentwicklung der Pflegebildung in Deutschland unausweichlich. Hierbei sei betont, dass wenn in diesem Zusammenhang die vollständige Akademisierung der Erstausbildung für den Pflegeberuf gefordert wird, nicht die inhaltliche Qualität der Pflegeausbildung in Deutschland als Grund bemüht werden kann. Vielmehr sind die derzeitigen Pflegeausbildungen in Deutschland vielerorts vom Niveau her anspruchsvoller als manches Bachelorstudium im europäischen Ausland. Die Tatsache, dass dort akademisch ausgebildet wird, liegt letztlich in der Tatsache begründet, dass in den meisten europäischen Ländern kein vergleichbar ausdifferenziertes berufliches Bildungssystem vorhanden ist. Wichtigster Grund für eine Akademisierung der Pflegebildung in Deutschland ist deshalb die strukturelle Anpassung, um eine Vergleichbarkeit zwischen den EU-Staaten herzustellen und so eine höhere Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt für die Absolventinnen zu erreichen. Gleichwohl rechtfertigt auch ein deutschlandinterner Vergleich der Bildungswege unterschiedlicher Berufe die Forderung nach einem *Aufstieg* der Pflege in den tertiären Bildungssektor. Vergleicht man die Anforderungen, die heutzutage und zukünftig an Pflege gestellt werden mit Anforderungsprofilen an die Sozialarbeit oder die Ingenieurberufe lässt sich eine hohe Vergleichbarkeit konstatieren, sodass vergleichbare Ausbildungsstrukturen mehr als folgerichtig wären.

10.2 Forschungsbedarf

Die Evaluationsergebnisse der Implementierung des Lernaufgabenkonzeptes bilden den derzeitigen Stand von Chancen, Möglichkeiten und Grenzen in der tatsächlich stattfindenden praktischen Ausbildung in den Pflegeeinrichtungen ab. Das Potenzial des Lernaufgabenkonzeptes konnte aufgrund der beschriebenen Begrenzungen nicht in vollem Umfang genutzt werden. Wichtige Ansatzpunkte für weitere Forschungsprojekte liegen entsprechend in den Bereichen Organisations- und Personalentwicklung im Pflegebereich. Der

Aspekt der Wissensbasierung pflegerischen (Ausbildungs-)Handelns wäre dabei vorrangig zu berücksichtigen. Aber auch die Fragestellung, wie Prozesse und Abläufe in Organisationen gestaltet sein, welche Qualifikationen und Ressourcen bereitgestellt werden sollten, damit eine fundierte und umfassende praktische Berufsausbildung stattfinden kann, wäre von Interesse. Darüber hinaus erscheinen Forschungsarbeiten notwendig, die aufzeigen, wie sich das erforderliche Kompetenzprofil vor dem Hintergrund der sich wandelnden Anforderungen und neuen Handlungsfeldern von Pflege verändert.

10.2.1 Ausbildungsmethoden

In Zusammenhang mit den für die Ausbildung des Pflegeberufs notwendigen Kompetenzen steht die Frage nach der erforderlichen methodisch-didaktischen Gestaltung der praktischen Ausbildung in den unterschiedlichen Bereichen, damit entsprechende Kompetenzen unter den vorhandenen Bedingungen so gut und so effektiv wie möglich erworben werden können. Insgesamt ist eine bedeutende Forschungsfrage, wie der Kompetenzerwerb, besonders auch unter Berücksichtigung der beruflichen Sozialisation, in der praktischen Ausbildung noch stärker gefördert und unterstützt werden kann. In enger Verbindung dazu steht die Frage nach der Messbarkeit von Kompetenzen bzw. Kompetenzentwicklung. Schließlich sind Konzepte zu entwickeln, die eine Ausdifferenzierung der betrieblichen Pflegeausbildung ermöglichen, wenn zukünftig Auszubildende aus den unterschiedlichen Bildungsgängen von Fachschulen und Hochschulen oder auch Master-Studierende aus Aufstiegsweiterbildungen betreut werden müssen. Vor dem Hintergrund einer sich abzeichnenden Akademisierung der beruflichen Erstausbildung in der Pflege, die verbunden sein wird mit einer größeren Distanz zwischen den Lernorten Hochschule und Praxiseinrichtung, erscheint die didaktisch-methodische Weiterentwicklung der betrieblichen Ausbildung inklusive des dazugehörigen (internen) Qualitätsmanagements äußerst dringlich.

Verbunden mit methodisch-didaktischen Konzepten stellt sich immer auch die Frage nach den angestrebten Ergebnissen, d. h. in diesem Kontext, nach dem

Prozess der Kompetenzentwicklung in der Pflegepraxis. Anschließend an die Arbeiten von Benner (1994) und Fichtmüller/Walter (2007) wäre hier die Entwicklung eines in der Ausbildungspraxis handhabbaren Verfahrens oder Instrumentes anzustreben, mit dem die Entwicklung von Pflegekompetenz und damit die Entwicklung von Handlungsdispositionen einschätzbar und nachvollziehbar würde. Die Evaluation des laufenden Modellprojekts *Pflegeausbildung in Bewegung* des BMFSFJ wird zeigen, inwieweit z. B. das Kasseler Kompetenzraster (Kauffeld et al 2007) ein geeignetes und gangbares Instrument auch für den Ausbildungsalltag sein könnte.

Die Erfahrungen bei der Implementierung des Lernaufgabenkonzeptes lassen weitere praxisnahe Projekte sinnvoll erscheinen, die direkt in der Ausbildungspraxis platziert sind und dort Prozesse der Organisationsentwicklung und Qualifizierung anstoßen. So wäre es denkbar, Ausbildungsbetriebe bei der Entwicklung eigener Ausbildungskonzepte zu unterstützen und zu begleiten sowie die ausbildenden Mitarbeiterinnen im Prozess zu qualifizieren.

10.2.2 Aufgabendifferenzierung

Die sich abzeichnenden Veränderungen im Anforderungsprofil an Pflege einerseits und die restriktiven Rahmenbedingungen im System andererseits lassen vermuten, dass es zu einer Ausdifferenzierung der Qualifizierungsniveaus der im Pflegebereich Tätigen kommen wird. Nachdem mit der Novellierung des Krankenpflegegesetzes der Beruf der Krankenpflegehelferin abgeschafft worden war, sind in der Folgezeit in den Bundesländern reichhaltige Qualifizierungsangebote im Bereich Pflegehilfe entstanden. Um diesem Ausdifferenzierungsprozess eine fundierte Grundlage geben zu können, wären Forschungsarbeiten sinnvoll, welche den verschiedenen im Pflegebereich anfallenden Aufgaben passende Kompetenzniveaus zuordnen würden. Darauf aufbauend könnten dann sowohl neue Modelle der Arbeitsprozessorganisation (Delegationsprinzip) entwickelt

und implementiert, als auch entsprechende Qualifizierungsangebote geschaffen werden.

10.2.3 Lernortdifferenzierung

Momentan richtet sich Pflegeausbildung vielerorts (auch im Gesetz) noch an der Institution Krankenhaus aus. Jedoch ist im Implementierungsprozess auch deutlich geworden, dass das Krankenhaus für die Ausbildung der meisten Aspekte eines Pflege- oder Versorgungsprozesses an Bedeutung verliert, weil sich die zu pflegenden Menschen nur noch für kurze Zeit im Krankenhaus befinden. Gleichzeitig werden im Bereich der stationären Langzeitbetreuung Fertigkeiten und Fähigkeiten abgefordert, die bislang eher im Krankenhaus eingesetzt wurden. Entsprechend gilt es, zu erforschen, wie sich die Pflegeausbildung durch Wandel der Bedeutung des Krankenhauses verändert, und welche organisatorischen und inhaltlichen, aber auch gesetzlichen Konsequenzen daraus abgeleitet werden sollten. Zu klären wäre dabei, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. Kompetenzen z. B. im Krankenhaus erlernt werden sollten, welche eher im Altenpflegeheim oder in der ambulanten Pflege.

10.2.4 Berufssoziologie

Die Evaluationsergebnisse machen deutlich, dass in der Berufsgruppe nur eine begrenzte Bereitschaft besteht, die Verantwortung für die Qualität der eigenen Arbeit im Sinne Wissenschaftsbasierung sowie der Qualität der Ausbildung des eigenen Nachwuchses zu übernehmen. Hier wären Untersuchungen wünschenswert, die es ermöglichen, dieses Phänomen zu verstehen, und die Ansatzpunkte herausarbeiten, den Prozess der Verantwortungsübernahme zu fördern. Daran könnten Interventionen zur eigenverantwortlichen und selbständigen Durchführung von Bildungsaktivitäten anschließen. Diese wären dann auch als Ausdruck für einen stattfindenden Prozess der Professionalisierung zu werten.

11 Literatur

- Aebli, Hans (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart, Klett-Cotta
- Aebli, Hans (1981): Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. 2: Denkprozesse. Stuttgart, Klett-Cotta
- AltPflAPrV (2002): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers vom 26. November 2002. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2002 Teil I Nr. 81, ausgegeben zu Bonn am 29. November 2002. 4418-4428
- Asbeck-Schoofs, Thomas (2000): Erste Ergebnisse zum Abschluss der gemeinsamen Grundstufe. Praktische Ausbildung. Fachtagungsband Gemeinsame (Grund-)Ausbildung in der Alten-, Kranken- und Kinderkrankenpflege. C. V. f. d. B. Essen. Essen, 22-28
- Asbeck-Schoofs, Thomas (2001): Evaluation der praktischen Ausbildung. Gemeinsame Grund-Ausbildung in der Alten-, Kranken- und Kinderkrankenpflege. Dokumentation der Fachtagung "Evaluationsergebnisse". C. V. f. d. B. Essen. Essen, 42-49
- Asbeck-Schoofs, Thomas/Roskoth, Heike (2000): Die praktische Ausbildung. Forschungsergebnisse und Schülererfahrungen. Fachtagungsband Gemeinsame (Grund-)Ausbildung in der Alten-, Kranken- und Kinderkrankenpflege. C. V. f. d. B. Essen. Essen, 40-45
- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers (Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung - AltPflAPrV) vom 26. November 2002. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2002 Teil I Nr. 81, ausgegeben zu Bonn am 29. November 2002. 4418-4428
- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege (KrPflAPrV) vom 10. November 2003. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2003 Teil I Nr. 55, ausgegeben zu Bonn am 19. November 2003. 2263-2273
- Bader, Reinhard (2000): Konstruieren von Lernfeldern - Eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In: Bader, Reinhard/Sloane, Peter (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben, Eusl: 33-50
- Bader, Reinhard/Müller, Martina (2002): Leitziel der Berufsausbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. Die berufsbildende Schule 54 (6): 176-182
- Balzer, Sabine/Mischkowitz, Thomas (2007): Lernaufgaben für die lernfeldorientierte Ausbildung in den Pflegeberufen. Hannover, Schlütersche
- Bandura, Albert (1976): Verhaltenstheorie und die Modelle des Menschen. In: Derselbe (Hrsg.): Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart, Klett, 205-229
- Bandura, Albert (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart, Klett-Cotta
- Bartholomeyczik, Sabine (2006): Prävention und Gesundheitsförderung als Konzepte der Pflege. Pflege & Gesellschaft 11 (3): 210-223

- Bau, Henning/Ehrlich, Klaus (2002): An Wartungsaufträgen lernen. Die Entwicklung von Lehr- und Lernaufgaben im Rahmen der Lernortkooperation. Bielefeld, Bertelsmann
- Bäumli, Ingrid/Döschl, Elisa. S. M. u.a. (2003): Denkanstöße für die praktische Pflegeausbildung. Begründung zum Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege und zu Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege Freiburg (Breisgau), Caritas-Gemeinschaft für Pflege- und Sozialberufe e.V.
- Beck, Susanne/Fritz, Christian/Otte, Klaus/Schäfer, Heike Andrea (2008): Organisation des Lernfeldunterrichts. Grundlagen, praktische Umsetzung, Leistungsbewertung. Berlin, Cornelsen
- Becker, Wolfgang (2006): Ausbildung in den Pflegeberufen - Weichen stellen für die Zukunft in Theorie und Praxis. Band 1. Empirische Begründung, theoretische Fundierung und praktische Umsetzung der "dualisierten" Ausbildungen für Altenpflege und Gesundheits- und Krankenpflege. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag
- Becker, Wolfgang (2006): Ausbildung in den Pflegeberufen - Weichen stellen für die Zukunft in Theorie und Praxis. Band 2. Die Materialien zur Ausbildung: Ausbildungsrahmenpläne, Rahmenlehrpläne, Lernsituationen und Erläuterungen zur praktischen Ausbildung der "dualisierten" Ausbildungen für Altenpflege und Gesundheits- und Krankenpflege. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag
- Benner, Patricia (1994): Stufen zur Pflegekompetenz: From novice to expert. Bern, Huber
- Bergmann, Bärbel (2000): Kompetenzentwicklung im Arbeitsprozess. Zeitschrift für Arbeitswissenschaft 54(2): 138-144.
- Bergmann, Bärbel/Pietrzyk, Ulrike (2000): Lernanforderungen von Arbeitsaufgaben und Kompetenzentwicklung. Arbeit 1(9), 40-53
- Berne, Eric (2004): Was sagen Sie, nachdem Sie Guten Tag gesagt haben? Frankfurt, Fischer, 19. Aufl.
- Billay, Diane/Myrick, Florence (2007): Preceptorship: An integrative review of the literature. Nurse Educ. Pract. doi:10.1016/j.nepr.2007.09.005
- Blotenberg, Dirk/Busch, Jutta/Panke-Kochinke, Birgit/Runde, Andrea/Schuster, Heribert (2004): Ein Curriculum für die Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege / Gesundheits- und Kinderkrankenpflege. Pflegemagazin 5, 5, 35-56
- Blotenberg, Dirk/Busch, Jutta/Panke-Kochinke, Birgit/Runde, Andrea/Schuster, Heribert (2004): "Ein Curriculum für die praktische Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege/Gesundheits- und Kinderkrankenpflege." Pflegemagazin 5, 6, 38-49
- Blum, Karl/Schilz, Patricia (2006): "Strukturen sind oft noch heterogen. Praxisanleitung im Krankenhaus. Ergebnisse der Pflegebildungsstudie." Pflegezeitschrift 59 (8), 509-512
- BMFSFJ (2006): Erfolgreiche Praxisanleitung in der Altenpflegeausbildung - Eine Investition in die Zukunft - Empfehlungen für Ausbildungsstätten in der Altenpflege; Institut für Gerontologische Forschung e.V. (Heinemann-Knoch, Marianne; Klünder, Monika; Knoch Tina), 01/2006
- Bögemann-Großheim, Ellen (2002): Die berufliche Ausbildung von Krankenpflegekräften. Kontinuitäten, Verunsicherungen, Reformansätze und Zukunftsrisiken einer Ausbildung besonderer Art. Frankfurt am Main, Mabuse
- Bohrer, Annerose (2005): Lernort Praxis – kompetent begleiten und anleiten. Brake, Prodos

- Bönsch, Manfred (2005): Kommunikatives und offenes Lernen. Lernarrangements statt Lehrgänge. *PrInterNet* 7, 1, 9-13
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (1995): *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin; Heidelberg; New York, Springer
- Brandenburg, Hermann (2005): Wie gelangt neues Wissen in die Praxis der Pflege? *PrInterNet* 7, 9, 464-471
- Brühe, Roland (2006): Vielfältigkeit der Lernzugänge nutzen. Methodenmix in der praktischen Pflegeausbildung. *Pflegezeitschrift* 59, 8, 505-508
- Buckert, Andreas/Kluge, Michael (2001): *Der Ausbilder als Coach: motivierte Auszubildende am Arbeitsplatz*. Köln, Dt. Wirtschaftsdienst
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (Hrsg.) (1998): *Lernen im Prozeß der Arbeit*. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Burger, Angelika/Seidenspinner, Gerlinde (1979): *Berufliche Ausbildung als Sozialisationsprozess*. München, Juventa
- Burnard, Philip (1997): Why Care? Ethical and spiritual issues in caring in nursing. In: Brykczynska, Gosia: *Caring: The Compassion and Wisdom of Nursing*. London, Arnold, 32-44
- Clarke, David J./Copeland, Lisa (2003): Developing nursing practice through work-based learning. *Nurse Educ. Pract.* 3, 4, 236-244
- Cohn, Ruth C. (1975): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart, Klett-Cotta
- Collins, A/Brown, J.S./Newman, S.E. (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: Resnick, L. B.(Hrsg.): *Knowing, Learning and Instruction*. Hillsdale, 453-494
- Darmann, Ingrid (2004): "Theorie-Praxis-Transfer in der Pflegeausbildung. Anforderungen an die verschiedenen Lernorte." *PrInternet/PflegePädagogik* 6 (4), 197-203
- Darmann-Finck, Ingrid (2006): "Und es wird immer so empfohlen"? *Bildungskonzepte und Pflegekompetenz*. *Pflege*, 19, 3 188-196
- Dehnbostel, Peter (1994): Erschließung und Gestaltung des Lernortes Arbeitsplatz. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 23, 1, 13-18
- Dehnbostel, Peter (2000): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkt für eine neue Lernkultur? In: Dehnbostel, Peter/Nowack, Hermann (Hrsg.): *Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte*. Bielefeld, Bertelsmann, 103-114
- Depping, Daniela (2003): *Lerntagebuch, ein Begleitinstrument*. *Unterricht Pflege* 4, 8, 34-35
- Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe (2004): *Synopse über Aktivitäten der zuständigen Ministerien in den Bundesländern zu curricularen Entwicklungen des Altenpflegegesetzes/ 2003 und Krankenpflegegesetzes/2004. Eine Umfrage des Deutschen Bildungsrates für Pflegeberufe (DBR) im April/Mai 2004 (Stand Juli 2004)*. Berlin, DBfK
- Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe (Hrsg.) (2007): *Pflegebildung offensiv. Das Bildungskonzept des Deutschen Bildungsrates für Pflegeberufe 2006*. München, Elsevier.

- Deutscher Bundestag (2003): Begründung zum Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege. Drucksache des Deutschen Bundestages 15/13
- Diekelmann, N.L. (1989): The Nursing Curriculum: Lived Experiences of Students. In: nursing, N.I.f. (Hrsg.): Curriculum Revolution: Reconceptualizing Nursing Education. New York: 25-41
- Dienemann, Imke/Vrielink, Annegret (2002): Grundzüge einer Theorie dezentralen Lernens. Neue Lernorte und deren Relevanz für die Pflegeausbildung. In: Görres, Stefan/Keuchel, Regina/Roes, Martina (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur: Wissenstransfer in der Pflege. Bern, Huber, 71-87
- Dornheim, Jutta (1999): Die Bedeutung kultureller Codierung in Pflegepraxis, Pflegeforschung und Pflegewissenschaft – Bausteine eines kritischen Kulturkonzeptes. Pflege, 12, 295-308
- Drücker, Dieter/Hoppe, Manfred/Sander, Michael (1999a): Lernen am Kundenauftrag – ein Ansatz des Handwerks. Sanitär- und Heizungstechnik, 64, 8, 12-18
- Drücker, Dieter/Hoppe, Manfred/Sander, Michael (1999b): Der Kundenauftrag „Badsanierung“. Sanitär- und Heizungstechnik, 64, 9, 15-28
- Drücker, Dieter/Hoppe, Manfred/Sander, Michael (1999c): Lernen am Kundenauftrag – der Nutzen für die Lernorte. Sanitär- und Heizungstechnik, 64, 10, 14-30
- Dybowski, Gisela (1998): Methodische Erneuerungen zur Verbesserung von Lernprozessen in Betrieben. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernen im Prozess der Arbeit, Bonn, 7-15
- Ebeling, Uwe/Gronwald, Detlef/Stuber, Franz (Hrsg.) (2001): Lern- und Arbeitsaufgaben als didaktisch-methodisches Konzept. Arbeitsbezogene Lernprozesse in der gewerblich-technischen Ausbildung. Bielefeld, Bertelsmann
- Ellis, Linda A./Clayton, Gloria M. (1989): Preceptorship. In: Fuszard, Barbara (Hrsg.): Innovative Teaching Strategies in Nursing. Gaithersburg, Aspen, 212-224
- Ericsson, Anders/Krampe, Ralf/Tesch-Römer, Clemens (1993): The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. Psychological Review 100(3), 363-406
- Erpenbeck, John/ Rosenstiel, Lutz v. (2007): Einführung. In: dieselben (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Aufl. Stuttgart, Schäffer-Poeschel, XVII-XLVI
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2000): Pflegedidaktik unter subjekttheoretischer Perspektive. Frankfurt am Main, Mabuse
- Etzel, Birgit S. (1999): Pflegekonzept. Entwicklung und Umsetzung in die Praxis. Heidelberg, Hüthig
- Ewers, Michael (2002): „Stationär läuft vieles anders“ – Focus Groups mit Pflegenden in der technikintensiven häuslichen Versorgung. In: Schaeffer, Doris/Müller-Mundt, Gabriele (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern, Göttingen u. a., Hans Huber, 327-350
- Fengler, Jörg (1991): Helfen macht müde. Zur Analyse und Bewältigung von Burnout und beruflicher Deformation. München, Pfeiffer

- Fengler, Jörg (1992): Wege zur Supervision. In: Pallasch, Waldemar/Mutzeck, Wolfgang/Reimers, Heino (Hrsg.): Beratung – Training – Supervision. Weinheim etc., Juventa, 173-187
- Fichtmüller, Franziska/Walter, Anja (2005): Aufmerksam-Sein lernen. Eine Kernkategorie in der Beschreibung der Wirkungszusammenhänge des Lehrens und Lernens in den Pflegeausbildungen. *PrInterNet* 7, 1, 25-30
- Fichtmüller, Franziska/Walter, Anja (2007): Pflegen lernen: empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns. Göttingen, V&R unipress
- Fink, Arlene (1995): *Evaluation for Education & Psychology*. Thousand Oaks, Sage.
- Flick, Uwe (Hrsg.) (2006): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*. Reinbek, Rowohlt
- Flick, Uwe/v. Kardorff, Ernst/Keupp, Heiner/v. Rosenstiel, Lutz/Wolff, Stephan (1995): *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Aufl. Weinheim, Beltz
- Frauenlob, Theresia. (2003): "Workshopreihe Theorie-Praxis. Thema "Klinischer Unterricht"." *PrInterNet* (1), 8-13
- Frei, Felix/Duell, Werner/Baitsch, Christof (1984): *Arbeit und Kompetenzentwicklung: theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung*. Bern, Hans Huber
- Fulton, John/Böhler, Ann/Storm Hansen, Grethe/Kauffeldt, Anders/Welander, Eva/Reis Santos, Margarida/Thorarinsdottir, Kristin/Ziarko, Ewa (2007): *Mentorship: An international perspective*. *Nurse Educ. Pract.* 7, 6, 399-406
- Fuszard, Barbara (1989): *Strategies for innovative Teaching*. In: Fuszard, Barbara (Hrsg.): *Innovative Teaching Strategies in Nursing*. Gaithersburg, Aspen, 12-18
- Gaberson, Kathleen B./Oermann, Marilyn H. (1999): *Clinical Teaching Strategies in Nursing*. New York, Springer Publishing Company
- Garms-Homolova, Vjenka (2005): *Qualität kommt nicht von Qualifikation*. *Forum Sozialstation*, 132, 18-21
- Garms-Homolová, Vjenka/Roth, Günter (2004): *Vorkommen, Ursachen und Vermeidung von Pflegemängeln. Bericht im Auftrag der Enquete-Kommission „Situation und Zukunft der Pflege in NRW“*. Berlin, Göttingen.
(http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/I.1/EK/EKALT/13_EK3/Gutachten/Pflegemaengel_NRW.pdf, eingesehen am 13.02.2007)
- Geldermann, Brigitte/Krauss, Alexander/Mohr, Barbara (2001): *Selbständig lernen im Betrieb: Reflexion als zentrales Element der Selbstlernkompetenz*. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (2): 38-41
- Gesetz über die Berufe in der Altenpflege (Altenpflegegesetz - AltPflG) in der Bekanntmachung der Neufassung vom 25. August 2003. *Bundesgesetzblatt 2003 Teil I Nr. 44*, ausgegeben zu Bonn am 4. September 2003. 1690-1696
- Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege und zur Änderung anderer Gesetze vom 16. Juli 2003. *Bundesgesetzblatt 2003 Teil I Nr. 36*, ausgegeben zu Bonn am 21. Juli 2003. 1442-1458

- Görres, Stefan (1998): Evaluationsforschung - dargestellt am Beispiel der Einrichtung von Qualitätszirkeln in der Pflege. In: Wittneben, Karin: Forschungsansätze für das Berufsfeld Pflege. Beispiele aus Praxis, Management, und Ausbildung. Stuttgart, Thieme: 199-215
- Görres, Stefan (2004): Innovative Potenziale und neue Handlungsfelder für zukünftige Dienstleistungen in der Pflege. Ergebnisse einer Delphi-Studie. Pflege 17(2): 105-112
- Görres, Stefan (Hrsg.) (2006): Pflegeausbildung von morgen - Zukunftslösungen heute : das Modellprojekt "Integrierte Pflegeausbildung in Bremen" im Diskurs - wissenschaftliche Beiträge und praktische Erfahrungen. Lage, Jacobs
- Görres, Stefan/Ratz, Katrin/Christiansen, Tanja/Panter, Rosl unter Mitarbeit von Wagner, Melanie (2005): Transfernetzwerk Innovative Pflegeausbildung (tip) – Synopse der Modellprojekte in Deutschland. Institut für angewandte Pflegeforschung an der Universität Bremen, Bremen. unveröffentlicht
- Görres, Stefan/Keuchel, Regina/Roes, Martina/Scheffel, Friedhelm/Beermann, Helga/Krol, Michael (2002): Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur: Wissenstransfer in der Pflege. Bern, Hans Huber
- Grandjean, Josef/Selle, Esther/Trenner, Andrea (1998): Pflegen können: ein Curriculum für die praktische Ausbildung in der Krankenpflege. Freiburg im Breisgau, Lambertus
- Gräsel, Cornelia / Parchmann, Ilka (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. Unterrichtswissenschaft 32, 3, 196-214
- Greinert, Wolf-Dietrich/Wiemann, Günter (1993): Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe. 2. Aufl. Studien zur Vergleichenden Berufspädagogik herausgegeben von der GTZ. Baden-Baden, Nomos
- Großmann, Nina/Krogoll, Tillmann/Meister Vera/Demuth, Birgit (2005): Ausbilden mit Lernaufgaben. Prozessorientierung in den industriellen Elektroberufen. Band 1 Lernaufgaben erstellen. Konstanz. Christiani
- Gudjons, H. (1993): Pädagogisches Grundwissen. Überblick-Kompodium-Studienbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Häggman-Laitila, Arja/Elina, Eriksson/Riitta, Meretoja/Kirsi, Sillanpää/Leena, Rekola (2007): Nursing students in clinical practice - Developing a model of clinical supervision. Nurse Educ. Pract. 7, 6, 381-391
- Hatzer, Elke/Hauenstein, Friedrich (2000): "Praxisanleitung - eine Zumutung für Patienten?" Pflege aktuell: Fachzeitschrift des Deutschen Berufsverbandes für Pflegeberufe 4, 224-226
- Henke, Friedhelm (2004a): Ausbildungsplan und Nachweisheft für die praktische Altenpflegeausbildung. Stuttgart, Kohlhammer, 2. Aufl.
- Henke, Friedhelm (2004b): Nachweisheft der praktischen Ausbildung für die Gesundheits- und Krankheitspflege. Stuttgart, Kohlhammer
- Herold, Martin/Landherr, Birgit (2003): SOL - Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht. Hohengehren, Baltmannsweile, Schneider, 2. überarb. Aufl., 146-164
- Hicks-Moore, Sandee (2005): Clinical concept maps in nursing education: An effective way to link theory and practice. Nurse Educ. Pract., 5, 6, 348-352
- Hildebrandt, Ludger (1987): "Bildungsgang und Lernaufgabe als Konzepte schülerorientierter Curriculumentwicklung im Schulversuch Kollegschule NW." DDS 2, 233-239

- Holoch, Elisabeth (2002a): *Situiertes Lernen und Pflegekompetenz. Entwicklung, Einführung und Evaluation von Modellen situierten Lernens in der Pflegeausbildung.* Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, Verlag Hans Huber
- Holoch, Elisabeth (2002b): *Situiertes Lernen - Eine Basis zur Entwicklung von transferfördernden Modellen für die Pflegeausbildung.* In: Görres, Stefan/Keuchel, Regina/Roes, Martina/Scheffel, Friedhelm/Beermann, Helga/Krol, Michael: *Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur: Wissenstransfer in der Pflege.* Bern, Hans Huber, 253-265
- Holoch, Elisabeth (2003): *Lernen in und aus beruflichen Pflegesituationen.* *PrInTerNet*, 5, 12, 246-253
- Holoch, Elisabeth/Kugler, Margarete/Schuff-Viehöfer, Maria/Zimmermann, Elke (1999): *"Methoden der Praxisanleitung."* *PrInTerNet* 1 (4), 128-138
- Holoch, Elisabeth/Lauber, Annette/Matzke, Ursula/Riedel, Annette/Zoller, Elfriede (Hrsg.) (2006): *Integrative Pflegeausbildung. Das Stuttgarter Modell. Pflegeberuflicher und pädagogischer Begründungsrahmen.* Braunschweig, Winklers
- Holz, Heinz/Koch, Johannes/Schemme, Dorothea/Witzgall, Elmar (Hrsg.) (1998): *Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis.* Bielefeld, Bertelsmann
- Höpfner, Hans-Dieter/ Koch, Johannes/Meerten, Egon (1991): *Leittexte – ein Weg zu selbständigem Lernen. Referentenleitfaden.* 2. Aufl. Bielefeld, Bertelmann
- Howe, Falk (2001): *Gestaltungsorientierte Lern- und Arbeitsaufgaben.* In: Ebeling, Uwe/Gronwald, Detlef/Stuber, Franz (Hrsg.): *Lern- und Arbeitsaufgaben als didaktisch-methodisches Konzept: arbeitsbezogene Lernprozesse in der gewerblich-technischen Ausbildung.* Bielefeld, Bertelsmann. 126-146
- Howe, Falk/Heermeyer, Reinhard/Heuermann, Horst/Höpfner, Hans-Dieter/Rauner, Felix (2002): *Lern- und Arbeitsaufgaben für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung.* Konstanz, Christiani
- Huber, Johann (2002): *Pflegeausbildung im berufsbildenden System der Länder.* In: Stöcker, Gertrud (Hrsg.): *Bildung und Pflege. Eine berufs- und bildungspolitische Standortbestimmung.* Hannover, Schlütersche, 167-201
- Hundenborn, Gertrud (2003): *Theorie-Praxis-Transfer und die Bedeutung der praktischen Ausbildung für die Ausbildungsqualität in der Pflegeausbildung.* Vortrag auf der Fachtagung des Deutschen Caritasverbandes e.V. "Modelle der praktischen Ausbildung in der Alten-, Kranken- und Kinderkrankenpflege" am 11.02.2003 in Fulda
- Hundenborn, Gertrud (2006): *Falldidaktik in der Pflegebildung. Grundlagen und Beispiele für Unterricht und Prüfung.* München, Elsevier/Urban & Fischer
- Hundenborn, Gertrud/Kühn-Hempe, Cornelia: *Fächerintegratives und kompetenzorientiertes.* In: Hundenborn, Gertrud (Hrsg.): *Darlegung und Begründung des Kompetenzansatzes nach dem neuen Krankenpflegegesetz. Referat im Rahmen der MAGS-Fachtagungen „Lernerfolgsüberprüfungen bei Ausbildungen nach dem neuen Krankenpflegegesetz (KrPflG)“ am 21.10.2005 an der Fachhochschule Bielefeld und am 15.11.2005 an der Kath. Fachhochschule NW, Abteilung Köln.* Tagungsdokumentation
- Institut für Gerontologische Forschung e.V. (2006): *Erfolgreiche Praxisanleitung in der Altenpflegeausbildung – Eine Investition in die Zukunft. Empfehlungen für Ausbildungsstätten in der Altenpflege.* Berlin (<http://www.igfberlin.de/>) (Stand: 26.02.2007)

- Jagla, Hans-Herbert (2001): Die kaufmännische Ausbildung aus Sicht der Volkswagen AG. In: Rauner, Felix/Bremer, Rainer (Hrsg.): Berufsentwicklung im industriellen Dienstleistungssektor. Arbeitspapier ITB Nr. 28. Bremen, Institut Technik und Bildung
- Joeres, Stefanie/Hanuschke, Ilona/Mischker, Andrea (2004): Zukunftsorientierte Pflegeausbildung. Studie des deutschen Krankenhausverbandes e.V. (DEKV) zur Qualität der Ausbildung an evangelischen Pflegeschulen. Hannover, Schlütersche
- Jowers, Laurie T. (1989): Mentorship. In: Fuszard, Barbara (Hrsg.): Innovative Teaching Strategies in Nursing. Gaithersburg, Aspen, 225-233
- Jowett, Rosalyn/McMullan, Mirjam (2007): Learning in practice – practice educator role. Nurse Educ. Pract., 7, 4, 266-271
- Jung, Heike/Stähling, Eva (1998): Gestaltungsmerkmale und Qualität der praktischen Ausbildung in der Krankenpflege. Eine empirische Untersuchung. Melsungen, Bibliomed
- Kailer, Norbert (Hrsg.) (2001): Betriebliche Kompetenzentwicklung. Praxiskonzepte und empirische Analysen. Wien: Linde
- Kaiser, Hansruedi (2005): Wirksame Ausbildungen entwerfen – Das Modell der Konkreten Kompetenzen. Bern, h.e.p verlag
- Kauffeld, Simone/Grote, Sven/Frieling, Ekkehart (2007): Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR). In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Aufl. Stuttgart, Schäffer-Poeschel, 224-243
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel, Beltz
- Kluge, Michael (2004): Neue Ausbilder braucht das Land. Berufsbildung, 90, 2
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (Stand: 15.09.2000), Bonn. (www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf) (Stand: 21.01.2007)
- Knigge-Demal, Barbara/Rustemeier-Holtwick, Annette u.a. (1993): Strukturmodell der praktischen Anleitung (1. Teil). Pflege 6 (3), 221-230
- Knigge-Demal, Barbara/Rustemeier-Holtwick, Annette u.a. (1994): Strukturmodell der praktischen Anleitung (2. Teil). Pflege 7 (1), 33-47
- Koch, Johannes (o. A.). Handlungsorientiert ausbilden mit Lernaufgaben. http://www.foraus.de/download/aktuelles/hl_ausb_m_lernaufg.pdf, letztmalig eingesehen am 13.12.2006
- Koch, Uwe/Wittmann, Werner W. (Hrsg.) (1990): Evaluationsforschung. Bewertungsgrundlage von Sozial- und Gesundheitsprogrammen. Berlin, Heidelberg, New York u.a., Springer
- Koeppe, Armin (2007a): Umdenken gefragt: Pflegeausbildung in der Praxis. Pflegen Ambulant 18, 1, 28-29
- Koeppe, Armin/Müller, Klaus (2004): Auswahl und Gestaltung neuer Praxisfelder im Rahmen der Pflegeausbildung. PrInTerNet 6, 5, 261-266

- Koeppe, Armin (2007): Evaluationsergebnisse. In: Müller, Klaus/Koeppe, Armin (2007): Aktualisierung der Dienstleistungskompetenz in der Pflege durch Erschließung und Gestaltung neuer Praxisfelder in der Erstausbildung. Projektabschlussbericht. Veröffentlicht auf CD-Rom in: Müller, Klaus/Koeppe, Armin (2008): In guten Händen: Gesundheits- und Krankenpflege, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege. Handbuch für die praktische Ausbildung + CD-Rom. Berlin, Cornelsen. CD-Rom, Kap. C) Abschlussbericht des Modellprojekts zur Gestaltung der praktischen Ausbildung, 113-164
- König, Oliver/Schattenhofer, Karl (2006): Einführung in die Gruppendynamik. Heidelberg, Carl-Auer-Compact
- Kolip, Petra (1997): Geschlecht und Gesundheit im Jugendalter. Die Konstruktion von Geschlechtlichkeit über somatische Kulturen. Wiesbaden, VS-Verlag
- Kowalczyk, W./Ottich, K. (1995): Schülern auf die Sprünge helfen: Lern- und Arbeitstechniken für den Schulerfolg. Hamburg: Rowohlt.
- KrPflAPrV (2003): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege vom 10. November 2003. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2003 Teil I Nr. 55, ausgegeben zu Bonn am 19. November 2003. 2263-2273
- Krankenpflegeschule am Evangelischen Krankenhaus Oldenburg (1999): Leitfaden für die praktische Ausbildung von KrankenpflegeschülerInnen. Beilage Pflegedokumentation. Pflegezeitschrift 52 (12), 2-8
- Kristel, K.H. (2003a): Von Anleitung bis zur Selbstreflexion (Teil 2) Im letzten Teil des Berichts über die Pflegeausbildung geht es um die Fähigkeit zu lernen. Pflege aktuell: Fachzeitschrift des Deutschen Berufsverbandes für Pflegeberufe 4, 204-208
- Kristel, K.H. (2003b): Das Tagebuch hilft beim Lernen. (Teil 1) Pflegeausbildung benötigt eine strukturierte Reflexion und die Bewertung des Lernprozesses. Pflege aktuell: Fachzeitschrift des Deutschen Berufsverbandes für Pflegeberufe 3, 134, 139
- Krogoll, Tillmann (1998): Lernaufgaben - Gestalten von Lernen und Arbeiten. In: Holz, Heinz/Koch, Johannes/Schemme, Dorothea/Witzgall, Elmar (Hrsg.): Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis. Bielefeld, Bertelsmann, 148-164
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2007): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Lamnek, Siegfried (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim, Beltz
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. 4. vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Beltz
- Landenberger, Margarete/Görres, Stefan (Hrsg.) (2004): Sachverständigengutachten und Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum Altenpflegegesetz. Köln, KDA
- Lave, Jean (1991): Situating Learning in Communities of Practice. In: Resnick, Lauren B.: Perspectives on socially shared cognition: Washington DC, American Psychological Association: 63-82
- Lehner, Martin/Ziep, Klaus-Dieter (1997): Phantastische Lernwelt. Vom Wissensvermittler zum Lernhelfer. Weinheim, Beltz, 2. überarb. Aufl.
- Leontjew, Alexej N. (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln, Pahl-Rugenstein

- Lipsmeier Antonius/Pätzold Günter (2000): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Stuttgart, Franz Steiner Verlag
- Lisop, I. (2000a): Das didaktische Prinzip der "Arbeitsorientierten Exemplarik". Integration von fachlicher Weiterbildung und Biographiearbeit. In: Friese, M. (Hg.): Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen. Opladen: Leske + Budrich, 168-183
- Lisop, Ingrid (2000b): Konstruktionsprinzipien für Lernfelder. In: Bader, Reinhard/Sloane. Peter: Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben, Eusl, 205-216
- Lummer, Christian (2001): Praxisanleitung und Einarbeitung in der Altenpflege; Pflegequalität sichern – Berufszufriedenheit verstärken, Hannover, Schlütersche
- Mallik, Maggie/McGowan, Brian (2007): Issues in practice based learning in nursing in the United Kingdom and the Republic of Ireland: Results from a multi professional scoping exercise. Nurse Educ. Today, 27,1, 52-59
- Mandl, Heinz (2001): Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lernens. Politische Studien 52(375): 35-45
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F./Hron, Aemilian (1986): Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidenmann, Bernd/Krapp, Andreas: Pädagogische Psychologie. München, Weinheim, Psychologie Verlagsunion, Urban und Schwarzenberg, 143-218
- Mayer, M. (2001): Lernen an Fällen - eine Möglichkeit zur Förderung der Handlungskompetenzen in der Krankenpflegeausbildung. PrInterNet, 3, 12, 306-325
- Mayntz, Renate (1977): Die Implementation politischer Programme: Theoretische Überlegungen zu einem neuen Forschungsgebiet. Die Verwaltung. Zeitschrift für Verwaltungswissenschaft 10, 51-66
- Mayntz, Renate (1980): Die Entwicklung des analytischen Paradigmas der Implementationsforschung. In: Dies.(Hrsg): Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte. Königstein, Athenäum: 1-17
- Mayring, Philipp (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 4. Aufl. Weinheim, Psychologie Verlags Union
- MDS (2004): Qualität in der ambulanten und stationären Pflege. 1. Bericht des MDS nach §118 Abs.4 SGB XI. Essen. (http://www.mds-ev.de/aktuelles/download/Bericht-118-XI_QS-Pflege.pdf, letztmalig eingesehen 19.11.2007)
- MDS (2007): Qualität in der ambulanten und stationären Pflege. 2. Bericht des MDS nach §118 Abs.4 SGB XI. Essen. (<http://www.mds-ev.de/download/q-Bericht.pdf>, letztmalig eingesehen 19.11.2007)
- Melia, Kath M. (1987): Learning and Working. The Occupational Socialization of Nurses. London, Tavistock
- Menke, Marion (2005): Pflegeausbildung „Mangelhaft“, Pflegeberuf „Gut“?. Frankfurt am Main, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.
- Mensdorf, Birte (1999): Schüleranleitung in der Pflegepraxis: Hintergründe – Konzepte – Probleme – Lösungen. Stuttgart, Kohlhammer

- Meyer, Rita (2004): Begleitforschung und Evaluation als Beitrag zur innovativen Gestaltung betrieblicher Weiterbildung. In: Meyer, Rita/Dehnbostel, Peter/Harder, Dirk/Schröder, Thomas (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten. Münster, Waxmann, 207-221
- Michels, Karin (2004): Qualitätsmanagement für Pflegeschulen. Grundlagen, Implementierung, Verfahrensanweisungen. Stuttgart, Kohlhammer
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2003): Ausbildungsrichtlinie für staatlich anerkannte Krankenpflege- und Kinderkrankenpflegeschulen in NRW. Düsseldorf
- Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2006): Ausbildung und Prüfung in der Altenpflege, Handlungsleitfaden Teil 2 – Anlagen; 09/2006 (<http://www.mags.nrw.de/pdf/soziales/altenpflegeausbildung-handlungsleitfaden-teil2-anlagenband.pdf>) (Stand: 26.02.2007)
- Morton-Cooper, Alison/Palmer, Anne (1994): Mentoring and Preceptorship. A Guide to Support Roles in Clinical Practice. 2. Aufl. Oxford, Blackwell Science
- Müller, Klaus (2002): Gemeinsame Zukunft: Integrierte Grundausbildung in Theorie und Praxis. *PrInterNet*, 4, 10, 195-200
- Müller, Klaus (2005): Lernaufgaben - Wissenstransfer & Reflexion in realen Berufssituationen. *PrInterNet* 7, 12, 685-691
- Müller, Klaus (2007a): "Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der praktischen Ausbildung durch den Einsatz von Lernaufgaben." *PrInterNet* 9, 3, 149-151
- Müller, Klaus (2007b): In guten Händen: Gesundheits- und Krankenpflege, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege. Lernaufgaben für die praktische Ausbildung. Berlin, Cornelsen
- Müller, Klaus (2008): Kompetenzen fördern – Lernaufgaben in der praktischen Ausbildung. *Padua*, 3, 1, 38-43
- Müller, Klaus/Koeppe, Armin (2003): Durch Lernaufgaben und Praxisbegleitung zu neuen Lernfeldern. *Pflegezeitschrift* 56, 8, 579-583
- Müller, Klaus/Koeppe, Armin (2003): Modellversuch zur Entwicklung und Erprobung eines Praxiscurriculums für die integrierte Berufsausbildung von Krankenpflege, Kinderkrankenpflege und Altenpflege. *Pflege & Gesellschaft* 8, 3, 101-104
- Müller, Klaus/Koeppe, Armin (2007): Aktualisierung der Dienstleistungskompetenz in der Pflege durch Erschließung und Gestaltung neuer Praxisfelder in der Erstausbildung. Projektabschlussbericht. Veröffentlicht auf CD-Rom in: Müller, Klaus/Koeppe, Armin (2008): In guten Händen: Gesundheits- und Krankenpflege, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege. Handbuch für die praktische Ausbildung + CD-Rom. Berlin, Cornelsen. CD-Rom, Kap. C) Abschlussbericht des Modellprojekts zur Gestaltung der praktischen Ausbildung
- Müller, Klaus/Koeppe, Armin (2008): In guten Händen: Handbuch für die praktische Pflegeausbildung + CD-Rom. Berlin, Cornelsen
- Nicholl, Honor M./Tracey, Catherine A.B. (2007): Questioning: A tool in the nurse educators kit. *Nurse Educ. Pract.*, 7, 5, 285-292
- Oelke, Uta (1998a): Schlüsselqualifikationen als Bildungsziele für Pflegende. Ein Systematisierungsversuch im Rahmen der bundesdeutschen berufspädagogischen Diskussion. *Pflege Pädagogik* 42-46

- Oelke, Uta (1998c): Gemeinsame (Grund-)Ausbildung in der Alten-, Kranken- und Kinderkrankenpflege. In: Deutscher Caritasverband e. V. (Hrsg.): Gemeinsame Wege der Berufsausbildung der Alten-, Kranken- und Kinderpflege. Tagungsdokumentation. Freiburg, 33-51
- Oelke, Uta et al. (1998b): Gemeinsame Grundausbildung in der Alten-, Kranken- und Kinderkrankenpflege. Ein Testcurriculum für die theoretische Ausbildung in der gemeinsamen Grundstufe. Essen, Caritas-Schriftenreihe, Band 10. Caritas im Ruhrbistum
- Oelke, Uta/Menke, Marion (2002): Gemeinsame Pflegeausbildung – Modellversuch und Curriculum für die theoretische Pflegeausbildung in der Alten-, Kranken- und Kinderkrankenpflege. Bern, Huber, 2. korr. Aufl.
- Oelke, Uta/Scheller, Ingo/Ruwe, Gisela (2000): Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens in der Pflege. Theorie und Praxis eines neuen pflegedidaktischen Ansatzes. Bern, Huber
- Pahl, Jörg-Peter (1998): Berufsdidaktische Perspektiven der Lern- und Arbeitsaufgaben. In: Holz, Heinz, Koch, Johannes, Schemme, Dorothea/Witzgall, Elmar (Hrsg.): Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis. Bielefeld, Bertelsmann, 13-30
- Pätzold, Günter (2000): Lernfeldorientierung - berufliches Lehren und Lernen zwischen Handlungs- und Fachsystematik. In: Bader, Reinhard/Sloane, Peter (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben: Eusl, 123-139
- Pätzold, Günter/Lang, Martin (2001): Lernaufgabe. In: Wittwer, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Ausbildung. Didaktische Werkzeuge für Ausbilder. 2. durchges. Auflage. Köln, Dt. Wirtschaftsdienst, 60-73
- Perkins, David (1991): What Constructivism Demands of the Learner. *Educational Technology* 31, 9, 19 - 21
- Perry, Jo Ann/Paterson, B.L. (2005): Nursing rounds as a pedagogical strategy: anchoring theory to practice in gerontological nursing. *Nurse Educ. Pract.*, 5, 2, 63-69
- Piaget, Jean (1975): Die Entwicklung des Erkennens I-III. In: *Gesammelte Werke*, Bde 8-10. Stuttgart, Klett
- Pollard, Carol/Ellis, Lorraine/Stringer, Elaine/Cockayne, Diane (2007): Clinical education: A review of the literature. *Nurse Educ. Pract.*, 7, 5, 315-322
- Quernheim, German (2004): Praxisanleitung und Praxisbegleitung. Anforderungen der Zukunft, Teil 1. *Die Schwester/Der Pfleger* 43 (7), 542-546
- Quernheim, German (2004): Praxisanleitung und Praxisbegleitung. Anforderungen der Zukunft, Teil 2. *Die Schwester/Der Pfleger* 43 (8), 614-618
- Quernheim, German (2004): Spielend anleiten und beraten. 2. Aufl. München, Elsevier
- Rauner, Felix (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. ITB-Forschungsberichte 14. Bremen, Institut Technik und Bildung, Universität Bremen
- Reich, Kersten (1996): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied, Luchterhand
- Reilly, Dorothy E./Oermann, Marilyn H. (1992): *Clinical Teaching in Nursing Education*. 2. Aufl. New York, National League for Nursing

-
- Reischmann, Jost (1995): Lernen "en passant" - die vergessene Dimension. Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift 6, 4, 200-204
- Rennen-Allhoff, Beate (2003): Qualifikatorische Rahmenbedingungen: Berufliche Bildung in der Pflege. In: Rennen-Allhoff, Beate/Schaeffer, Doris (Hrsg.): Handbuch Pflegewissenschaft. Studienausgabe. Weinheim, Juventa, 283-306
- Roes, Martina (2004): Wissenstransfer in der Pflege. Neues Lernen in der Pflegepraxis. Bern, Huber
- Rogers, Carl R. (2004): Entwicklung der Persönlichkeit - Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart, Klett-Cotta, 15. Aufl.
- Rolfe, Gary (1996): Closing the Theory-Practice Gap: A New Paradigm of Nursing. Oxford, Butterworth-Heinemann
- Ruschmeyer, Ortrun/Schiller, Karin (2000). Praxisbegleitbuch für die Krankenpflegeausbildung. Reinbek, Lau
- Saban, Joseph M./Killion, Joellen P./Green, Catherine G. (1994). The Centric Reflection Model: A Kaleidoscope for Staff Developers. Journal of Staff Development 15(3), 16-20
- Schaeffer, Doris (1994): Zur Professionalisierbarkeit von Public Health und Pflege. In: Schaeffer, Doris/Moers, Martin/Rosenbrock, Rolf: Public Health und Pflege. Zwei neue gesundheitswissenschaftliche Disziplinen. Berlin, edition sigma
- Schaeffer, Doris (1996): Neue Herausforderungen in der Pflege. Konsequenzen für die Qualifizierung. In: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen: Neue gesundheitspolitische Herausforderungen - veränderte Qualifikationen - gesellschaftlicher Bedarf. Düsseldorf, Ministerium für Arbeit, 58-71
- Schaeffer, Doris (1998): Neugestaltung der Pflege: Innovations- und Professionalisierungschancen in einem sich ökonomisierenden Gesundheitswesen. Pflege & Gesellschaft 3(4), 6-10
- Schaeffer, Doris (2001): Qualitätsentwicklung und Nutzerorientierung in der Pflege. In: Naegele, Gerhard/Reichert, Monika/Maly, Nicole. 10 Jahre Gerontologische Forschung in Dortmund - Bilanz und Perspektive. Münster, LIT-Verlag: 99-114
- Schaeffer, Doris (2001): Veränderung der Qualifikationsanforderungen in der Pflege. Grußwort auf der Fachtagung "Gemeinsame (Grund-)Ausbildung in der Alten-, Kranken- und Kinderkrankenpflege" vom DiCV Essen, Mülheim, 07.06.2001
- Schaeffer, Doris (2004): Der Patient als Nutzer. Krankheitsbewältigung und Versorgungsnutzung im Verlauf chronischer Krankheit. Bern, Huber
- Schaeffer, Doris (2005): Wissenstransfer in der Pflege - ein Problemaufriss. In: Institut für Pflegewissenschaft an der Universität Bielefeld (IPW)/Bundeskongress zur Qualitätssicherung im Gesundheits- und Pflegewesen e. V. (Hrsg.): Expertenworkshop Wissenstransfer in der Pflege. Workshopbericht. Bielefeld, ohne Verlag
- Schaeffer, Doris/Ewers, Michael (2002): "Ambulantisierung - Konsequenzen für die Pflege." Gesellschaft und Gesundheit Wissenschaft 1(1): 13-20
- Schaeffer, Doris/Moers, Martin (1994): Präventive Potentiale kurativer Institutionen - Prävention als Aufgabe ambulanter Pflege. Präventionspolitik. In: R. Rosenbrock, H. Kühn and B. M. Köhler: Gesellschaftliche Strategien der Gesundheitssicherung. Berlin, edition sigma

-
- Schaeffer, Doris/Schmidt-Kaehler, Sebastian (Hrsg.) (2005): Handbuch Patientenberatung. Bern, Huber
- Scheller, I. (1994): Erfahrungsbezogene Ausbildung - auch für das Pflegepersonal? PflegePädagogik 4, 18-20
- Scheller, I. (2001): Wir werden mit uns selbst konfrontiert - Erfahrungsbezogenes Lernen in der Pflegeausbildung. PrInterNet, 3, 12, 326-333
- Scheller, Ingo (1987): Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie. Königstein, Scriptor, 2. Aufl.
- Schemme, Dorothea (1998): Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte - Ein Beitrag zur Sicherung einer arbeitsplatzorientierten Berufsbildung. In: Holz, Heinz, Koch, Richard, Schemme, Dorothea, Witzgall, Elmar (Hrsg.): Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis. Bielefeld, Bertelsmann, 5-12
- Schiner, Helga. (2004): Praxisanleitung im Fokus. (<http://www.oekv.at/3/arge-prax/schiner-imfokus.htm>) (eingesehen am 26.11.04)
- Schlestein, Marita (2001): Der Erwerb von Kompetenzen in der praktischen Krankenpflegeausbildung, ihre Erweiterung und Veränderung im lebenslangen Lernen. Berlin: Diplomarbeit Humboldt-Universität Berlin
- Schnabl, Christa (2005): Gerecht sorgen. Grundlagen einer soziaethischen Theorie der Fürsorge. Freiburg, Herder
- Schneider, Cordula (2003): Das Lernfeldkonzept - zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Pflegemagazin 4, 4, 32-43
- Schonhardt, Michael/Wilke-Schnauer, Jürgen (1998): Aspekte eines Anleitungssystems zur Erstellung von Arbeits- und Lernaufgaben. In: Holz, Heinz/Koch, Johannes/Schemme, Dorothea/Witzgall, Elmar (Hrsg.): Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis. Bielefeld, Bertelsmann, 113-133
- Schöpf, Nicolas (2005): Ausbilden mit Lern- und Arbeitsaufgaben. Bielefeld, Bertelsmann.
- Schröder, Thomas (2004): Arbeits- und Lernaufgaben in der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung. In: Meyer, Rita/Dehnbostel, Peter/Harder, Dirk/Schröder, Thomas (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten. Münster, Waxmann, 207-221
- Schwarz-Govaers, Renate (2000): Veränderungen der subjektiven Theorien von PflegeschülerInnen im praktischen Handeln während der Ausbildung. PrInterNet, 2(10), 217-220
- Schwarz-Govaers, Renate (2001): Subjektive Theorien von PflegeschülerInnen und ihre Bedeutung für die Lehrenden in Schule und Praxis. PrInterNet 3(11), 282-290
- Schwarz-Govaers, Renate (2002): Problemorientiertes Lernen in der Pflegeausbildung. PrInterNet 4(2), 30-45
- Schwarz-Govaers, Renate (2003): Problemorientiertes Lernen - neuer Wein in alten Schläuchen oder eher alter Wein in neuen Schläuchen? PrInterNet 5(1), 36-45
- Schwarz-Govaers, Renate (2005a): Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln. Ansätze zu einem handlungstheoretisch fundierten Pflegedidaktikmodell. Bern, Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.

- Schwarz-Govaers, Renate (2005b): Subjektive Theorien als Basis für Wissen und Handeln. Pflegedidaktische Folgerungen für einen lernfeld- und problemorientierten Unterricht. PrInterNet 7(1), 38-49
- Siebert, Horst (2005): Bildung und Mündigkeit - Perspektiven einer konstruktivistischen Pädagogik. PrInterNet 7, 1, 5-8.
- Sieger, Margot/Brinker-Meyendriesch, Elfriede (2004): Der Rote Faden für die praktische Ausbildung in den Pflegeberufen. Hannover, Schlütersche
- Singer, Wolf (2006): Brain Development and Education. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, Beiheft 5/2006, 11-20
- Sloane, Peter F. E. (2000): Lernfelder und Unterrichtsgestaltung. Die berufsbildende Schule 52, 3, 79-85
- Sonntag, Karlheinz/Stegmaier, Ralf/Müller, Birgit/Baumgart, Christof/Schaupeter, Hartmut (2000): Leitfaden zur Implementation arbeitsintegrierter Lernumgebungen. Bielefeld, Bertelsmann
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2004): Ausbildungsrahmenplan für die praktische Ausbildung in der Altenpflege. München
- Stahl, Thomas (2004): Selbstreflexives Lernen in Lernenden Organisationen. In: Holz, Heinz/Novak, Hermann/Schemme, Dorothea/Stahl, Thomas: Selbstevaluation in der Berufsbildung. Konzept - Praxis - Grenzen - Handlungsbedarfe - Instrumente. Bielefeld, Bertelsmann, 51-73
- Steinebach, Christoph (2003): Pädagogische Psychologie. Lehren und Lernen über die Lebensspanne. Stuttgart: Klett-Cotta
- Stöcker, Gertrud (2002): Entwicklung der pflegeberuflichen Bildung. In: Stöcker, Gertud (Hrsg.): Bildung und Pflege: Eine berufs- und bildungspolitische Standortbestimmung. Hannover, Schlütersche, 21-37
- Stöcker, Gertrud/Wagner, Franz (2006): Pflegebildung - offensiv. Das neue Bildungskonzept des Deutschen Bildungsrates für Pflegeberufe. Die Schwester/Der Pfleger 45(10), 839-841
- Sträßner, Heinz R./Ill-Groß, Manuela (2001): Rechtliche Überlegungen zur Stellung des Mentors und Praxisanleiters in der Pflege (1. Teil). PflegeRecht (3), 99-109
- Sträßner, Heinz R./Ill-Groß, Manuela (2001): Rechtliche Überlegungen zur Stellung des Mentors und Praxisanleiters in der Pflege (2. Teil). PflegeRecht (4), 138-139
- Sträter, Gisela (2005): Vorbeugung stärken - Gesundheit erhalten. Das Bundespräventionsgesetz. Caritas und Pflege 57(1): 4-6
- Strauss, Anselm L./Fagerhaugh, Shizuko/Suczek, Barbara/Wiener, Carolyn (1997): Social Organization of Medical Work. New Brunswick/London, Transaction Publishers
- Süß, Martina (1996): Gestaltung der praktischen Ausbildung in den Pflegeberufen - Handbuch für Auszubildende in der Krankenpflege, Kinderkrankenpflege und Altenpflege. Hagen, Brigitte Kunz Verlag, 2.Aufl.
- SVR – Sachverständigenrat für die konzertierte Aktion im Gesundheitswesen (2002): Bedarfsgerechtigkeit und Wirtschaftlichkeit. Band III. Über-, Unter- und Fehlversorgung. Bonn

- Thiel, Heinz-Ulrich (1998): Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Fuhr, Reinhard u.a.: Grundlagen der Diagnostik und Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität Göttingen, 69-72
- Thillosen, Anne (2005): Arbeits- und Lernaufgaben in der betrieblichen Ausbildung. Literaturbericht für ausbilder-netz.
www.ausbildernetz.de/media.php/2886/5738/Literaturbericht_ALA.pdf (letztmalig eingesehen am 11.01.07)
- Vogel, Thomas (2001): Kompetenzentwicklung - ein zukunftsorientiertes Konzept für die berufliche Aus- und Weiterbildung? *Berufsbildung* 71, 37-39
- Völkel, Ingrid (2005): Praxisanleitung in der stationären und ambulanten Altenpflege mit CD. München, Elsevier
- Wächter, Claudia/Käser, Gerhard M. (2005): Lerntagebuch - zu einer "Reise seiner Bildung". *PrInTerNet* 7, 12, 676-684
- Wahl, Diethelm (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim, Dt. Studien-Verlag
- Wahl, Diethelm (2001): Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. Beiträge zur Lehrerbildung 19(2), 157-174
- Weidenmann, Bernd (2001): Lernen - Lerntheorie. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek: Rowohlt, 996-1010
- Weidlich, Ute (1998): Mitarbeiterbeurteilung in der Pflege. Systematisch bewerten - Zeugnisse schreiben. München/Wien/Baltimore, Urban und Schwarzenberg
- White, Ruth/Ewan, Christine (1994): *Clinical Teaching in Nursing*. 2. Aufl. London, Chapman&Hall
- Whitman, Nancy/Graham, Barbara/Gleit, Carol/Duncan Boyd, Marlyn (1992): *Teaching in Nursing Practice. A Professional Modell*. 2. Aufl. Norwalk, Appleton&Lange
- Wildt, Johannes (1996): Reflexive Lernprozesse. Zur Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen in einer integrierten Lehrerbildung. In: Hänsel, Dagmar/Huber, Ludwig: *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Weinheim, Basel, Beltz: 91-107
- Wilke-Schnauffer, Jürgen/Schonhardt, Michael/Frommert, Helmut/Weidhaas, Horst (1998): *Lern- und Arbeitsaufgaben für die Berufsbildung*. Bielefeld, Bertelsmann
- Will, Hermann/Winteler, Adolf/Krapp, Andreas (1987). Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation. In: Will, Hermann/Winteler, Adolf/Krapp, Andreas: *Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Konzepte und Strategien*. Heidelberg, Sauer: 11-42
- Wilsdorf, Dieter (1991): *Schlüsselqualifikationen. Die Entwicklung selbständigen Handelns in der industriellen gewerblichen Berufsausbildung*. München, Lexica
- Wittneben, Karin (1991): *Pflegekonzepte in der Weiterbildung zur Pflegelehrkraft. Über Voraussetzungen und Perspektiven einer kritisch-konstruktiven Didaktik der Krankenpflege*. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris, Lang
- Wittneben, Karin (2003): Handlungsfelder - Lernfelder - Bildungsinhalte." *PrInTerNet* 5, 4, 124-136

-
- Wittwer, Wolfgang (Hrsg.) (2001): Methoden der Ausbildung. Didaktische Werkzeuge für Ausbilder. 2. durchgesehene Aufl. Köln, Dt. Wirtschaftsdienst.
- Witzgall, Elmar (1997): Handlungslernen nach dem Lernaufgabenkonzept. Ein Leitfaden zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in der beruflichen Bildung. Dortmund, Barbara Weißbach Verlag
- Wollmann, Hellmut (2004): Implementationsforschung, Evaluationsforschung. In: Nohlen, Dieter: Lexikon der Politik, Bd. 2: politikwissenschaftliche Methoden. CD-R. Berlin, Directmedia, 173-179
- www.bibb.de/redaktion/altenpflege_saarland/projekt/projekt_news01.htm, letztmalig eingesehen am 22.01.09
- www.bibb.de/redaktion/altenpflege_saarland/checkpraxis/checkpraxis_start.htm, letztmalig eingesehen am 22.01.09
- www.bibb.de/altenpflege_saarland/praes/abaufg/abaufg_01.htm, letztmalig eingesehen am 22.01.2009
- www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung3/Pdf-Anlagen/handlungsempfehlung-altenpflegeausbildung,property=pdf,bereich=rwb=true.pdf, letztmalig eingesehen am 22.01.2009
- www.integrierte-pflegeausbildung.de, letztmalig eingesehen am 30.03.2007, Internetseite wurde nach Projektende zum 31.03.2007 eingestellt
- www.pflegeausbildung.de, letztmalig eingesehen am 10.12.2008
- www.tip-netzwerk.de, letztmalig eingesehen 29.01.2009
- www.t-i-p.uni-bremen.de, eingesehen am 04.09.06, Internetseite wurde nach dem Projektende im Jahr 2007 eingestellt.

12 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Modellprojekte der Kerngruppe des Transfernetzwerks innovative Pflegeausbildung.....	36
Tabelle 2: Bearbeitungsphasen einer Lernaufgabe (nach Witzgall 1997)	77
Tabelle 3: Abschlussranking: Instrumente der praktischen Ausbildung	108
Tabelle 4: Erhebungszeitpunkte im Ausbildungsverlauf.....	109
Tabelle 5: Ausbilderinnen aus etablierten Praxisfeldern	115
Tabelle 6: Ausbilderinnen aus den psychiatrischen Arbeitsfeldern	116
Tabelle 7: Ausbilderinnen aus neuen Praxisfeldern.....	116
Tabelle 8: Zusammensetzung der Auszubildenden am Beginn der Ausbildung.....	117
Tabelle 9: Zusammensetzung der Auszubildenden am Ende der Ausbildung	117
Tabelle 10: Bewertung von methodischen Elementen für die praktische Pflegeausbildung aus Sicht der Ausbilderinnen	120
Tabelle 11: Bewertung von methodischen Elementen für die praktische Pflegeausbildung aus Sicht der Auszubildenden	121
Tabelle 12: allgemeine Unterstützung bei der Bearbeitung von Lernaufgaben. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten	125
Tabelle 13: Begleitung bei der Bearbeitung von Lernaufgaben. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten	126
Tabelle 14: Unterstützung der Auszubildenden bei der Bearbeitung von Lernaufgaben. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten	127
Tabelle 15: Auswertung der Lernaufgaben im Gespräch. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten	129
Tabelle 16: Auswertung der Lernaufgaben im Gespräch. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten.....	130
Tabelle 17: Unterstützung bei der Bearbeitung von Lernaufgaben durch Mitarbeiterinnen des Arbeitsbereichs. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten.....	132
Tabelle 18: Unterstützung bei der Bearbeitung von Lernaufgaben durch leitende Mitarbeiterinnen. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten	133
Tabelle 19: Akzeptanz der neuen Modell-Auszubildenden in den Arbeitsbereichen. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten	135
Tabelle 20: Engagement weiterer Mitarbeiterinnen bei der Ausbildung. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten.....	136
Tabelle 21: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Aufgabenformulierung. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten	137
Tabelle 22: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Auswahl. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten	138
Tabelle 23: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Lernaufgabe erklären. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten.....	139
Tabelle 24: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Annäherung besprechen. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten.....	140

Tabelle 25: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Lernsituation gestalten. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten	141
Tabelle 26: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Praxisbezug herstellen. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten	142
Tabelle 27: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: zu pflegende Menschen / geeignete Situation auswählen. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten	143
Tabelle 28: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Auswertungsgespräch. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten	144
Tabelle 29: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Termine festlegen. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten	145
Tabelle 30: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Thema aus den Augen verlieren. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten	146
Tabelle 31: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: zeitliche Freiräume schaffen. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten	147
Tabelle 32: Lernaufgaben als methodische Bereicherung. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten	148
Tabelle 33: effektiveres Lernen durch Lernaufgaben. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten.....	149
Tabelle 34: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Zeit für Planung. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten	150
Tabelle 35: Schwierigkeitsgrad der Bearbeitungsschritte einer Lernaufgabe: Zeit für Betreuung. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten	151
Tabelle 36: Integration von Lernaufgaben in die tägliche Arbeit. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten	152
Tabelle 37: Zeitlicher Umfang der Lernaufgabenbearbeitung. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten	153
Tabelle 38: Zeitbedarf der Auszubildenden für die Bearbeitung einer Lernaufgabe: Auswahl. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten	154
Tabelle 39: Bearbeitung von Lernaufgaben außerhalb der Arbeitszeit durch Auszubildende. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten	155
Tabelle 40: Integration der Lernaufgabenbearbeitung in Arbeitsprozesse. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten.	157
Tabelle 41: Praxisnähe der entwickelten Lernaufgaben. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden und Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten	164
Tabelle 42: inhaltlicher Umfang der Lernaufgaben. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden und Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten...	168
Tabelle 43: Schwierigkeitsgrad der Lernaufgaben. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden und Ausbilderinnen– absolute und relative Häufigkeiten.....	170
Tabelle 44: inhaltliche Probleme bei der Bearbeitung von Lernaufgaben. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten.	171

Tabelle 45: Lernzuwachs durch Lernaufgaben. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten	174
Tabelle 46: Qualität der fachlichen Ausbildung. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten	180
Tabelle 47: Vorbereitung der Praxisphasen durch die Schule. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten	181
Tabelle 48: gemeinsame Auswahl der Lernaufgaben für die Praxisphase durch Auszubildende und Ausbilderinnen. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten	184
Tabelle 49: zeitliche Planung der Bearbeitung einer Lernaufgabe (1). Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten	186
Tabelle 50: zeitliche Planung der Bearbeitung einer Lernaufgabe (2). Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Ausbilderinnen – absolute und relative Häufigkeiten.....	187
Tabelle 51: Vereinbarung von Lernzielen. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten	188
Tabelle 52: Besprechung von Lerninhalten für die praktische Ausbildung. Zeitverlauf und gesamt aus Sicht der Auszubildenden – absolute und relative Häufigkeiten	189

Anhang

Exemplarischer Fragebogen:

 FFG Forschungsgesellschaft für Gerontologie e. V. Institut für Gerontologie an der Universität Dortmund		 Universität Bielefeld
<p>Fragebogen zum Modellversuch „Erschließung und Gestaltung neuer Praxisfelder in der Pflegeausbildung“ 8.Praxisphase (Nov 04-Jan 05) Auszubildende PP8/AM01/05</p>		

Die erhobenen Daten werden absolut vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Wir bitten Sie, nur Ihre persönlichen Meinungen und Erfahrungen darzustellen. Bitte beantworten Sie *alle* Fragen! Bitte lesen Sie jede Frage genau durch, um Fehler zu vermeiden.

Hinweis:

Dieser Fragebogen gilt für Ihre zuletzt abgeschlossene Praxisphase. Falls Sie in dieser Praxisphase ein weiteres Praxisfeld abgeschlossen haben, bitten wir Sie, einen weiteren Fragebogen auszufüllen! → Info + Fragebogen bei Herrn Krüger!

Vielen Dank
für Ihre Unterstützung und Ausdauer

1. Die nächste (8.) Praxisphase ist abgeschlossen. Wenn Sie zurückblicken, wie würden Sie Ihre Stimmung allgemein während dieser Phase beschreiben? Bitte kreuzen Sie entsprechend an!

sehr gut	gut	mittelmäßig	schlecht	sehr schlecht
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Was hat Ihre Stimmung beeinflusst? (in *Stichworten!*)

2. A Welche Lernaufgaben haben Sie bearbeitet?

Spalte a): Bitte tragen Sie ein, wie schwer Ihnen die jeweilige Bearbeitung fiel?

Spalte b): Bitte tragen Sie ein, inwiefern die Aufgaben alltägliche berufliche Handlungen aufgegriffen haben (Praxisrelevanz)?

Spalte c): Und wie lange haben Sie in etwa jeweils für die Bearbeitung der Aufgaben benötigt?

→ Pro eingetragene Lernaufgabe bitte *je ein Kreuz* in die Spalten a, b und c!

bei Psychiatrieeinsätzen: Bitte markieren Sie spezifischen Bereich (z.B. Kinder-Psy.)

Lernaufgabe			a) Schweregrad			b) Praxisrelevanz			c) Bearbeitungsdauer		
			sehr schwer	schwer	leicht	sehr praxisnah	praxisnah	praxisfern	bis zu 1 Std.	1-2 Std.	über 2 Std.
7-A Machtausübung			<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
7-B Schmerzmanagement			<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
7-C-1 Menschen mit Lähmungen pflegen			<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
7-C-2 Chronische Beschwerden			<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
8-A Übergabe-Fallvorstellung			<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
8-B Visite			<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
8-C Existenzielle Bedrohung/ Angst			<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
Psychiatrie											
Kinder-/Jugend-Psych.	Erw. Psych.	Gero-nto-Psych.									
P-1	P-10	P-16	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
P-2	P-11	P-17	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
P-3	P-12	P-18	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
P-4	P-13	P-19	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
P-5	P-14	P-20	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
P-6	P-15	P-21	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
P-7			<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
P-8			<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
P-9			<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
Neues Praxisfeld	Nr. 1		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
	Nr. 2		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
	Nr. 3		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
	Nr. 4		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

2. B Haben Sie in dieser aktuellen Praxisphase *weitere unbearbeitete Aufgaben* bearbeitet?

nein	<input type="checkbox"/> 1 → weiter mit Frage 3
ja	<input type="checkbox"/> 2 → <u>Wenn ja</u> , welche Aufgaben haben Sie bearbeitet (z.B. 5-B-1) _____ _____

3. In welchem Umfang haben Sie Teile der Lernaufgaben außerhalb Ihrer Arbeitszeit bearbeitet?

sehr großer Umfang	großer Umfang	geringer Umfang	gar nicht
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

4. Wie hoch schätzen Sie insgesamt a) den *Schwierigkeitsgrad*, b) den *inhaltlichen Umfang* und c) den *zeitlichen Umfang* der *aktuell bearbeiteten Lernaufgaben* ein?

	zu hoch	angemessen	zu niedrig
a) Schwierigkeitsgrad	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
b) inhaltlichen Umfang	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
c) zeitlichen Umfang	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

5. Welcher im letzten Theorieblock behandelte Unterrichtsstoff ist im Rahmen dieser Praxisphase besprochen und/oder praktisch umgesetzt worden?

Themenfelder	Inhalte im Gespräch wiederholt und praktisch umgesetzt	Inhalte nur im Gespräch wiederholt	Inhalte nur praktisch umgesetzt	kam hier nicht vor
Lernbereich I				
I.2.2 Beraten und Anleiten (Grundsätze)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
I.2.3 Themenbezogen beraten und Anleiten	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Lernbereich II				
II.1.7 Menschen aus anderen Kulturen pflegen				
II.1.8 Infektionskranke Menschen pflegen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
II.2.1 Früh- und kranke Neugeborene pflegen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
II.2.2 Demenziell erkrankte Menschen pflegen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
II.2.1/2 Menschen mit psychischen Erkrankungen pflegen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
II.2.3/4 Pflege von Menschen mit Herz-Kreislauf und Gefäßerkrankungen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
II.2.7/8 u. 10/11 Menschen mit Erkrankungen des Harn- und Geschlechtssystems pflegen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
II.2.8 Kinder/Jugendliche mit Erkrankungen des Blutsystems pflegen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Lernbereich III				
III.1.4 Pflegebedürftige im Privathaushalt	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
III.1.8 behinderte Menschen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
III.1.9 sozial schwach gestellte Menschen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
III.2.1 gesundheits- und sozialpolitische Rahmenbedingungen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
III.3.6 Familienbeziehungen und soziale Netzwerke alter Menschen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Lernbereich IV				
IV.4.4 sexuelle Belästigung	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
IV.4.5 helfen und hilflos sein	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
IV.4.6 Nähe und Distanz	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

6. Was hat Ihnen an dieser Praxisphase in diesem Praxisfeld besonders gut gefallen? Nennen Sie bitte Beispiele (Stichpunkte):

7. Was war für Sie das Hauptproblem während dieser Praxisphase in diesem Praxisfeld?
Nennen Sie bitte Beispiele (Stichpunkte):

8. Lesen Sie bitte folgende Aussagen genau auf ihren Inhalt hin durch und kreuzen Sie bitte in jeder Zeile (an vorgesehener Stelle) an, inwieweit die jeweilige Aussage Ihrer Meinung nach auf Sie zutrifft!

	stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
1.) „Die Inhalte des letzten (7.) Unterrichtsblocks waren sehr theoretisch. Die Erfahrungen dieser Praxisphase waren damit überhaupt nicht vergleichbar / anders.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.) „Meine Erwartungen haben sich in dieser Praxisphase vollkommen erfüllt.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3.) „Im letzten Theorieblock wurde ich auf die Anforderungen für diese Praxisphase sehr gut vorbereitet.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.) „Ich hatte darauf großen Einfluss, was ich in dieser Praxisphase lernen wollte.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5.) „Das Kennen lernen mit der Ausbilderin verlief insgesamt gut.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6.) „Meine Einbindung in das Team gestaltete sich schwierig.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7.) „Ich wurde ständig von anderen Kollegen/ Mitarbeitern angeleitet.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8.) „Die Pflegedienstleitung und die Stations-/ Wohnbereichsleitung kennen die Lernaufgaben und unterstützen mich bei der Bearbeitung.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9.) „Während dieser Praxisphase habe ich mich häufig überlastet gefühlt.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10.) „Die Ausbilderin hat mich bei der Bearbeitung der Lernaufgaben jederzeit unterstützt.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11.) „Zum praktischen Üben waren für mich ausreichend Zeit und Möglichkeiten vorhanden.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12.) „Ich habe mich im Laufe des Einsatzes manchmal unterfordert gefühlt.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
13.) „Ich konnte meine Ausbilderin bei Problemen/ Schwierigkeiten jederzeit ansprechen.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
14.) „Alle Lernsituationen waren gut ausgewählt und gestaltet/ angeleitet.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
15.) „Die Vereinbarung von Lernzielen hat insgesamt gut geklappt.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
16.) „Die anfangs festgelegten Lernziele habe ich weitestgehend in dieser Praxisphase erreicht.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
17.) „Die Qualität der fachlichen Ausbildung war in meinen Augen sehr gut.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
18.) „Im Vorgespräch habe ich mit der Ausbilderin mich betreffende Besonderheiten dieses Praxisfeldes besprochen“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
19.) „Mit den zu Pflegenden in meinem Arbeitsbereich bin ich gut ausgekommen.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
20.) „Mit dem, was ich im sechsten Unterrichtsblock gelernt habe, konnte ich in der Praxis viel anfangen.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
21.) „Die Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Praxiseinrichtung funktionierte sehr gut.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
22.) „Die Kollegen in meinem Arbeitsbereich haben mich bei der Bearbeitung der Lernaufgaben wohlwollend unterstützt.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
23.) „Im Einführungsgespräch habe ich gemeinsam mit der Ausbilderin die Lernaufgaben ausgewählt, die in dieser Praxisphase bearbeitet wurden.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
24.) „Die Bearbeitung der Lernaufgaben wurde im Einführungsgespräch zeitlich geplant.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
25.) „Meine Ausbilderin hat mich bei den	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Bearbeitungsschritten der Lernaufgaben (Hinführung, Vorbereitung, Durchführung) aktiv begleitet.“				
---	--	--	--	--

26.) „Die Auswertung der einzelnen Lernaufgaben erfolgte im Gespräch mit der Ausbilderin.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
27.) „Meine Ausbilderin war auf die Praxisphase gut vorbereitet.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
28.) „Durch diese Form der Ausbildung mit neuen Methoden in der Praxis lerne ich viel.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
29.) „Ich würde lieber in einem regulären Kurs ausgebildet werden.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

9. Einführungs-, Zwischen- und Abschlussgespräch:

Wie lange haben die drei Gespräche mit ihrer Ausbilderin in etwa gedauert?

	bis 15 Minuten	ca. 15 – 30 Minuten	ca. 30 – 45 Minuten	über 45 Minuten	fand nicht statt
Einführungsgespräch	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Zwischengespräch	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Abschlussgespräch	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

10. Die Benutzung der Leitfäden während der Gespräche war...

sehr hilfreich	hilfreich	eher hinderlich	wurden nicht genutzt
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

11. Wie würden Sie die Gesprächsatmosphäre hierbei beurteilen?

	sehr angenehm	angenehm	weniger angenehm	unangenehm
Einführungsgespräch	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Zwischengespräch	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Abschlussgespräch	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

12. Welche Lernerfolge/ Entwicklungsschritte wurden in den Gesprächen thematisiert?

Nennen Sie bitte Beispiele (in Stichworten):

13. Beurteilungsbogen

	stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
1.) „Ich habe den Beurteilungsbogen zusammen und in Ruhe mit der Ausbilderin ausgefüllt.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.) „Im Beurteilungsbogen werden alle meine Fähigkeiten und Stärken aufgegriffen.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3.) „Es gab keine Unstimmigkeiten bei der Beurteilung.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.) „Ich bin entsprechend meines derzeitigen Leistungsstandes bewertet worden.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5.) „Das Gesamtergebnis dieser Beurteilung weicht vollkommen von bisherigen ab.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6.) „Mit dieser Beurteilung bin ich vollauf zufrieden!“ → Bitte begründen!	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

→ Begründung (Beurteilungsergebnis) in Stichpunkten:

14. Bitte schildern Sie kurz in Stichworten eine Situation aus dieser Praxisphase, in der Sie besonders viel gelernt haben? (Im Sinne von: Um welche zu pflegende Person handelte es sich? Wie sah die Problemlage aus? Was sollten Sie tun? Was haben Sie erlebt? Was haben Sie dabei gelernt?)

Beispiel (stichwortartig):

Innerhalb Ihrer Ausbildung arbeiten Sie auch in Praxisbereichen, die bislang nicht zu dem von Ihnen gewählten Ausbildungsziel gehören. Dazu gehören interne Praxisbereiche (ambulante Pflege, Psychiatrie und entsprechend Krankenpflege, Altenpflege und Kinderkrankenpflege) und selbst ausgewählte externe Praxisfelder (z.B. Teen & Baby, Diabetesberatung, Hospiz)

15. Wo haben Sie in dieser Praxisphase gearbeitet?

<input type="checkbox"/> 1	Einsatz in einem für mich externen neuen Praxisfeld (→ weiter mit Frage 16).
<input type="checkbox"/> 2	Einsatz in einem für mich internen neuen Praxisfeld (→ weiter mit Frage 19).
<input type="checkbox"/> 3	Praxiseinsatz in meiner eigentlichen Fachdisziplin. (→ weiter mit Frage 20).

16. Bitte schreiben Sie stichwortartig auf, welche für Sie neuen pflegerelevanten Aspekte, Fähigkeiten und Kompetenzen Sie im Zuge dieses Wunsch-Spezial-Einsatzes kennen gelernt haben!

Antwort (stichwortartig):

17. Inwieweit hebt sich diese Arbeit von Ihren bisherigen Erfahrungen ab? Welche Erkenntnisse / Fähigkeiten können Sie für Ihre weitere Pflegeausbildung gewinnbringend weiter nutzen?

Begründung (stichwortartig):

18. Würden Sie dafür plädieren, diesen neuen Einsatzort auch im Rahmen zukünftiger regulärer Pflegeausbildungen einzubeziehen? Bitte begründen Sie jeweils kurz Ihre Meinung!

nein	<input type="checkbox"/> 1 → <u>Begründung:</u> _____
------	--

ja	<input type="checkbox"/> 2 → <u>Begründung:</u> <hr/>
----	--

19. Bewerten Sie bitte folgende Aussagen:

	stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
1.) „Die Einblicke in neue Praxisfelder sind für meine Berufsausbildung sehr sinnvoll.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.) „In diesem Praxisfeld habe ich eine Reihe neuer Erfahrungen sammeln können.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3.) „Ich habe die charakteristischen Besonderheiten in diesem Praxisbereich kennen gelernt.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.) „Ich bin in dem für mich fremden Praxisfeld sehr gut betreut worden.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5.) „Regelkurse sollten meiner Meinung nach unbedingt auch diese Möglichkeit des Einblicks in neue Praxisfelder erhalten.“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6.) Sonstiges: _____	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

20. Welches Ausbildungsziel verfolgen Sie?

Altenpflegerin/-pfleger	Krankenschwester/ -pfleger	Kinderkrankenschwester/ - pfleger	ambulanter Dienst
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

21. Wo fand diese (achte) Praxisphase statt?

Praxisort:

22. Platz für weitere Anmerkungen:

Was ich sonst noch zu sagen habe...

**Vielen Dank
für Ihre Mitarbeit !**

exemplarischer Interviewleitfaden:



Projekt „Erschließung und Gestaltung neuer Praxisfelder in der

Pflegeausbildung“

Leitfaden Fokusgruppeninterview Modellkurs

Praxisreflexion 3. Ausbildungsjahr, KKS 15.09.2005

3 Gruppen à 8 Teilnehmer/-innen

1. Wie war das **dritte und letzte** Ausbildungsjahr? Was haben Sie erlebt?
2. Welche **Ausbildungserlebnisse/-situationen** aus den Praxisphasen sind besonders in Erinnerung geblieben?
3. Was hat Ihnen im Laufe des dritten Jahres in der Praxis am meisten **Spaß** bereitet?
4. Was ist **nicht so gut gelaufen**? In welchen Situationen fühlten Sie sich unsicher und wo war das? Womit begründen Sie diese Unsicherheit und woran machen sie diese fest?
5. Wie beurteilen Sie die Qualität ihrer praktischen Ausbildung insgesamt? Inwiefern spricht der Einsatzort auch für die **Qualität** der dortigen praktischen Ausbildung und Begleitung? Wo gab es **Konflikte** mit dem Team/ Kollegen? Was waren die Ursachen und wie sind Sie damit umgegangen?
6. Welche Veränderungen haben sie bei sich und/oder bei ihren Ausbildern wahrgenommen?
7. Wobei haben sich bei ihnen inzwischen Arbeitsroutinen entwickelt?
8. **Lernaufgaben:**
 - Wie gehen Sie / Ihre Praxisanleiter/innen inzwischen an die Arbeit heran?
 - Welche Veränderungen haben Sie im letzten Jahr bei sich festgestellt?
 - Gibt es Ansätze von Routineabläufen im Rahmen der Bearbeitung?
 - Wie gut wurde das **Alltagsgeschehen** i.S.v. **Praxisnähe** berücksichtigt?
9. **Praxisbegleitung:**
 - Wie wurde mit Zwischengesprächen verfahren?
 - **Tätigkeitsnachweismappe** – ist diese regelmäßig und wenn ja, in welcher Art und Weise ausgefüllt worden? (vollständig)
 - **Lernzielvereinbarungen** – wurden diese getroffen und berücksichtigt?
10. **Beurteilung:**
 - Wie sind Ihre **Beurteilungsgespräche** verlaufen? Gab es Veränderungen in der Form der Beurteilung (Uneinigkeiten/Abstimmungsprobleme/Fehleinschätzungen)?
 - Gibt es einen intensiven Austausch/auch beidseitiges Feedback?
11. Welche **Konsequenzen** ziehen Sie für sich aus den gemachten Erfahrungen? Mit welchen **Zielen / Wünschen an die Praxis** starten Sie in nun in das Berufsleben?
12. Welche weiteren Aspekte sind für Sie - bezogen auf den gesamten Projektverlauf - noch von Bedeutung?
13. Wenn Sie jetzt zurückblicken, fühlen Sie sich durch Ihre Ausbildung gut auf den Berufsalltag vorbereitet bzw. denken Sie, dass Sie als Auszubildende/r gut auf den Berufsalltag vorbereitet worden sind?

14. Wenn Sie zurückblicken, welche Vor- bzw. Nachteile des Modellversuchs stehen für Sie im Vordergrund?
15. Wie zufrieden sind Sie mit dem Verlauf dieses Ausbildungsganges?
16. Was hat Ihnen an dem Modellprojekt gefehlt?
17. Wie bewerten Sie die Durchführung der **Abschlussprüfungen**, insbesondere der **praktischen** Prüfung?
18. Welche Erfahrungen nehmen Sie für sich - ganz persönlich – aus dem Modellprojekt mit in die Zukunft?