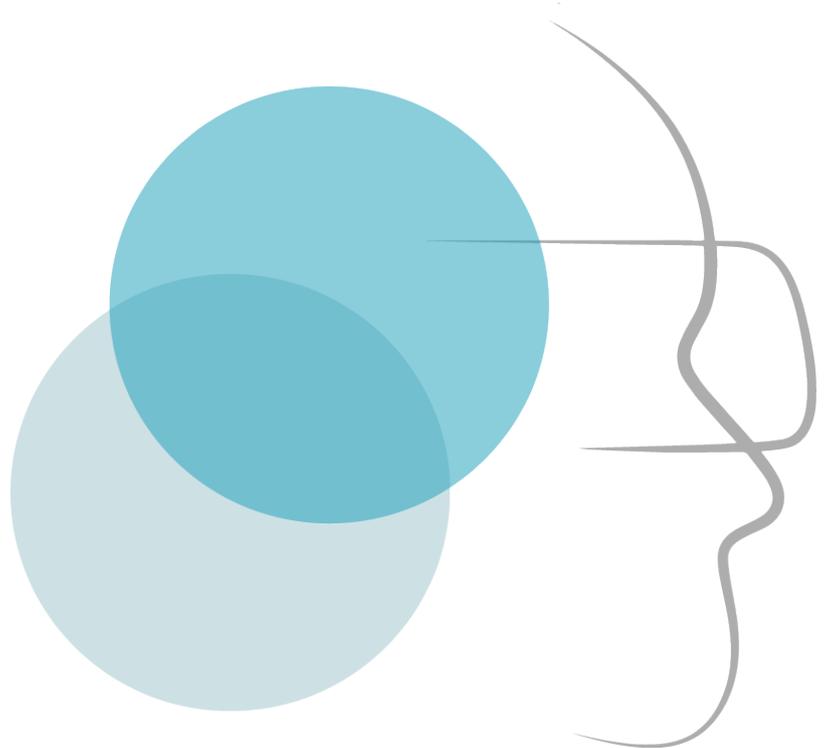


Virtual Reality basierte Digital Reusable Learning Objects in der Pflegeausbildung - Rahmenbedingungen, Anforderungen und Bedarfe aus pfledepädagogischer Sicht

Lydia Pfeifer
Annette Nauerth
Patrizia Raschper
Christiane Freese
Sophia Bräkling



Zitation:

Pfeifer, Lydia; Nauerth, Annette; Raschper, Patrizia; Freese, Christiane; Bräkling, Sophia (2021): *Virtual Reality basierte Digital Reusable Learning Objects in der Pflegeausbildung - Rahmenbedingungen, Anforderungen und Bedarfe aus pfledepädagogischer Sicht*. Innovative Lehr-/Lernszenarien in den Pflege- und Gesundheitsberufen. Working Paper-Reihe der Projekte DiViFaG und ViRDIPA, No. 2.

DOI: <https://doi.org/10.4119/unibi/2954330>

ISSN der Reihe: 2747-5972

ViRDIPA

DiViFaG

GEFÖRDERT VOM



AUTOR*INNEN

Lydia Pfeifer (M.A.) arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fachhochschule Bielefeld am Institut für Bildungs- und Versorgungsforschung im Gesundheitsbereich. Im Projekt ViRDIPA arbeitet sie am pflegedidaktischen Schwerpunkt des Projekts mit und ist für die Durchführung der Bedarfs- und Bedingungsanalyse sowie der Evaluation zuständig.

Annette Nauerth (Prof'in Dr.) ist Professorin für biomedizinische Grundlagen der Gesundheitsberufe an der Fachhochschule Bielefeld. Ein Schwerpunkt ihrer Forschung findet sich im Bereich Bildungsforschung zum Einsatz digitaler Medien in der Lehre, ein anderer Schwerpunkt im Bereich Versorgungsforschung befasst sich mit dem Themenfeld Mensch und Technik.

Patrizia Raschper (Prof'in Dr.) ist Professorin für Pflegewissenschaft mit dem Schwerpunkt Pflegedidaktik an der FH Bielefeld und begleitet im Projekt ViRDIPA insbesondere die Konzeption der Schulungen und Lehr-Lernmaterialien aus pflegedidaktischer Perspektive.

Christiane Freese (M.A.) ist Lehrkraft für besondere Aufgaben mit dem Schwerpunkt Fachdidaktik Pflege und Pflegepraxis. Weitere Themenschwerpunkte liegen in der Entwicklung, Planung und Durchführung von Skills Lab Übungen und Lehr- Lernmaterialien unter Einbezug digitaler Medien und virtueller Realität. Im Projekt ViRDIPA ist sie eine der Teilprojektleitungen der FH Bielefeld mit dem Schwerpunkt Fachdidaktik, Skills Lab und digitale Entwicklung von Lehr-Lernmaterialien.

Sophia Bräkling (M.A.) arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungs- und Versorgungsforschung im Gesundheitsbereich der Fachhochschule Bielefeld. Im Projekt ViRDIPA ist sie für die pflegedidaktische Konzeption und die Erprobung eines Qualifizierungskonzepts zum Einsatz von VR-Technologie in der Pflegeausbildung zuständig.

INNOVATIVE LEHR-/LERNENZENARIEN IN DEN PFLEGE- UND GESUNDHEITSBERUFEN. WORKING PAPER-REIHE DER PROJEKTE DiViFaG UND ViRDIPA

Die Working Paper-Reihe „Innovative Lehr-/Lernszenarien in den Pflege- und Gesundheitsberufen“ wird herausgegeben vom Leitungsteam der BMBF geförderten Projekte DiViFaG und ViRDIPA, namentlich von Annette Nauerth als Konsortialführerin beider Projekte. Die diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen DiViFaG (Förderkennzeichen 16DHB3012) und ViRDIPA (Förderkennzeichen 01PG20003B) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin/beim Autor.

ISSN der Reihe: 2747-5972. Soweit nicht anders angegeben, wird diese Publikation unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY) veröffentlicht. Weitere Informationen finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> und <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>.

Die Einreichungen für die Working Paper-Reihe werden in einem internen Peer Review-Verfahren begutachtet.

Die Reihe ist ein Forum für Werkstattpapiere der Projektmitarbeiter*innen aus beiden Projekten. Die Artikel sind über die Webseiten der Autor*innen sowie über den Publikationsserver der Universität Bielefeld zugänglich.

INNOVATIVE LEHR-/LERNENZENARIEN IN DEN PFLEGE UND
GESUNSHETSBERUFEN.
Working Paper-Reihe der Projekte DiViFaG und ViRDIPA | No. 2
Bielefeld, April 2021

ViRDIPA

DiVi
FaG

GEFÖRDERT VOM



Virtual Reality basierte Digital Reusable Learning Objects in der Pflegeausbildung

Rahmenbedingungen, Anforderungen und Bedarfe aus pflegepädagogischer Sicht

Lydia Pfeifer, Annette Nauerth, Patrizia Raschper, Christiane Freese, Sophia Bräkling

Zusammenfassung

Dem Pflegenotstand kann begegnet werden, indem Qualität und Attraktivität der Pflegeausbildung gesteigert werden. Diese Zielstellung verfolgt das Projekt „ViRDiPA“ mithilfe einer Fortbildung für das Bildungspersonal. Um Bedarfe und Bedingungen im Hinblick auf eine zielgruppensensible Konzeption zu analysieren, wurden Expert*innen- und Gruppeninterviews geführt, deren pflegebezogenen Ergebnisse und Implikationen in diesem Paper vorgestellt werden. Übereinstimmend mit der Fachliteratur berichten die Interviewteilnehmenden von Verbesserungsbedarf in den Bereichen Lernortkooperation, Theorie-Praxis-Transfer und Lernaufgaben und äußerten darüber hinaus Potenziale, Wünsche und Grenzen hinsichtlich der Nutzung aktueller Medientechnologien und deren fachspezifischen Anwendung in der Pflegeausbildung. Folglich ist das Kernelement der Fortbildung die Zusammenarbeit zwischen betrieblichem und schulischem Bildungspersonal bei der Erstellung und lernortübergreifenden Umsetzung von Lernaufgaben, die mit Virtueller Realität (VR) unterstützt werden. So können praxisrelevante und an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientierte Lernaufgaben entstehen, die dazu beitragen, Verbesserungspotenziale in Theorie-Praxis-Transfer und Lernortkooperation zu erschließen, um so in Kombination mit dem Einsatz von VR-Technologie die Pflegeausbildung zu verbessern und ihre Attraktivität zu steigern.

Abstract

Increasing the quality and attractiveness of nursing education can help counteract the problem of nursing shortage. The project „ViRDiPA“ aims to reach these goals by implementing a program for advanced training. In order to analyze needs and conditions, expert and group interviews were conducted. The nursing-related results and implications are presented in this paper. Consistent with the literature, the interview participants report a need for improvement in the areas of learning-site-cooperation, theory-practice-transfer, and „Lernaufgaben“. Therefore, the core element of the training is cooperation between different groups of educational personnel in the creation and collaborative implementation of virtual reality (VR)-„Lernaufgaben“. This way, „Lernaufgaben“ can be created that are oriented to scientific findings and relevant to practice. In combination with the use of VR-technology they will contribute to the improvement of theory-practice-transfer and learning site cooperation, in order to improve nursing training and make the profession more attractive.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	5
2.	Theoretischer Hintergrund	5
2.1.	Theorie-Praxis-Transfer.....	5
2.2.	Lernaufgaben	6
2.3.	Lernortkooperation.....	7
3.	Methodisches Vorgehen	8
4.	Ergebnisdarstellung.....	8
4.1.	Lernortkooperation.....	8
4.1.1.	Verständnis von Lernortkooperation	8
4.1.2.	Akteur*innen der Lernortkooperation	9
4.1.3.	Aufgaben- und Handlungsfelder der Lernortkooperation	9
4.1.4.	Schwierigkeiten bei der Lernortkooperation.....	11
4.1.5.	Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse zur Lernortkooperation.....	12
4.2.	Theorie-Praxis-Transfer.....	13
4.2.1.	Methoden und Instrumente des Theorie-Praxis-Transfers	13
4.2.2.	Schwierigkeiten beim Theorie-Praxis-Transfer	14
4.2.3.	Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse zum Theorie-Praxis-Transfer	15
4.3.	Lernaufgaben	16
4.3.1.	Einschätzung von Lernaufgaben.....	16
4.3.2.	Entwicklung von Lernaufgaben	17
4.3.3.	Aktueller Einsatz von Lernaufgaben	17
4.3.4.	Reflexion als abschließender Teil von Lernaufgaben	18
4.3.5.	Geplanter Einsatz von Lernaufgaben.....	20
4.3.6.	Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse zu Lernaufgaben.....	21
5.	Diskussion der Ergebnisse.....	21
5.1.	Lernortkooperation.....	21
5.2.	Theorie-Praxis-Transfer.....	22
5.3.	Lernaufgaben	22
6.	Schlussfolgerungen: Anforderungen an ein Fortbildungskonzept zur Entwicklung und Implementation von Digital Reusable Learning Objects aus pflagedidaktischer Sicht	23
6.1.	Förderung von Theorie-Praxis-Transfer und Integration des Lernaufgabenkonzeptes	23
6.2.	Verbesserung und Einübung der strukturellen Kommunikation zwischen Schule und Praxiseinrichtung.....	24
6.3.	Kooperation und Transfer	25
7.	Literaturverzeichnis.....	26

1. Einleitung

Die Bewältigung der Corona-Pandemie stellt für Pflegefachpersonen eine außergewöhnlich hohe Belastung dar. Hinzu kommt die Verschärfung des seit Jahren bekannten Pflegenotstands, der zunehmend zum akut gesellschaftspolitischen Problem wird (Rothgang et al. 2020a). Die Zahlen sind eindeutig: In Pflegeheimen werden ein Drittel mehr Pflegekräfte gebraucht, um eine angemessene Versorgung sicherstellen zu können. Um dieser Herausforderung zu begegnen, traten in den letzten Jahren einige gesetzliche Änderungen in Kraft. Exemplarisch wird hier das Pflegeberufegesetz (PflBG) genannt, welches die Gestaltung einer generalistischen Pflegeausbildung mitbegründet hat. Ziele der politischen Interventionen sind unter anderem die Erhöhung der Ausbildungszahlen, die Verbesserung der Qualität der Ausbildung und der Ausbau der Digitalisierung in der Pflege. So soll das Berufsfeld attraktiver werden, um dem Fachkräftemangel begegnen zu können (Rothgang 2020b). Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Forschungsprojekt „Virtual Reality basierte Digital Reusable Learning Objects in der Pflegeausbildung“ (ViRDIPA) setzt an den genannten Ausgangspunkten an. Die interdisziplinäre Forschungsgruppe entwickelt, erprobt und evaluiert ein Qualifizierungskonzept für Bildungspersonal in der Pflegeausbildung. Lehrkräfte und Praxisanleitende werden hier befähigt Lernaufgaben zu entwickeln und mit Virtual Reality (VR) – Technologie¹ zu verknüpfen. Die entwickelten VR-basierten Lernaufgaben werden in kooperativer Zusammenarbeit des betrieblichen und schulischen Bildungspersonals umgesetzt, sodass die Auszubildenden an allen drei Lernorten der Pflegeausbildung erweiterte (Übungs-)Möglichkeiten zum Erwerb von fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten erhalten. Infolgedessen wird der Theorie-Praxis-Transfer, die Lernortkooperation und damit die Qualität der Ausbildung insgesamt gefördert. Das Vorhaben leistet zudem einen Beitrag zur Digitalisierung dieses wissensintensiven Berufsfelds und reagiert auf die Klagen über einen unzureichenden Theorie-Praxis-Transfer in der Pflegeausbildung. Damit wird dem PflBG entsprochen, didaktische Instrumente zu entwickeln, die eine Verzahnung zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung im Sinne integrierter Curricula gewährleisten.

Um die Voraussetzungen des Bildungspersonals und der Bildungseinrichtungen hinreichend bei der Entwicklung des Qualifizierungskonzeptes zu berücksichtigen, wurde im Vorfeld eine Bedarfs- und Bedingungsanalyse durchgeführt, in deren Rahmen Beschäftigte von drei kooperierenden Praxispartnern in Leitfadeninterviews und Gruppendiskussionen befragt wurden. Im vorliegenden Paper werden die Ergebnisse dieser Gespräche vorgestellt und vor dem Hintergrund von Fachliteratur diskutiert. Die aus der Analyse abgeleiteten pfledepädagogischen Anforderungen an das zu entwickelnde Fortbildungskonzept werden abschließend dargelegt.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Theorie-Praxis-Transfer

Um im Berufsalltag wissensbasiert zu handeln, ist es notwendig, dass Auszubildende in der Theorie erlerntes Wissen in der Praxis anwenden können. Im Bereich der Pflegeausbildung werden jedoch der Theorie-Praxis-Transfer sowie die betriebliche Ausbildungssituation insgesamt deutlich bemängelt (Schweibert & Heil 2020, Joeres, Hanuschke & Mischker 2004). Der Ausbildungsreport Pflege (2015) belegt, dass viele Auszubildende sich nicht gut angeleitet fühlen und auch die Absprachen über Lernziele zwischen schulischen und betrieblichen Ausbilder*innen unzureichend sind. Überdies erlebt ein Großteil (87,8%) der Auszubildenden die Praxisbegleitung durch die Lehrenden als ungenügend umgesetzt. Zentrale Ursache hierfür sind mangelnde zeitliche Ressourcen der betrieblichen Ausbilder*innen (Verdi 2015). Wenn Anleitungen durchgeführt werden, bestehen diese zumeist nur aus einem einmaligen Einüben von berufsrelevanten Fertigkeiten. Zum Erreichen einer Handlungssicherheit ist hingegen mehrmaliges Wiederholen notwendig, um stabile und schnelle Verknüpfungen im Gehirn herzustellen (Schmal 2017). Das separate Einüben von Fertigkeiten allein ist jedoch zur Sicherung des Theorie-Praxis-Transfers nicht ausreichend. Pflegeunterricht erfordert einen Situationsbezug, denn ansonsten besteht in Anlehnung an Darmann (2000) die Gefahr, dass nur

¹ Im Projekt „ViRDIPA“ werden neben animierten VR-Szenarien auch gefilmte VR-Szenarien eingesetzt, die mithilfe einer 360°-Kamera und eines im Projekt zu entwickelnden Autorenkits erstellt werden können.

unzureichende Verbindungen zwischen theoretischem Wissen und der zu bewältigenden Situation in der Praxis hergestellt werden können. Als Reaktion auf diesen Befund etablieren sich an den Pflegeschulen interaktive Lehr-Lernmethoden, die Bezüge zu problemhaltigen berufstypischen Situationen herstellen (z.B. problemorientiertes Arbeiten am Fall, szenisches Spiel, Simulationstraining im Skills Lab). Diese Methoden sind handlungsorientiert, lernendenzentriert und fördern je nach Ausrichtung unterschiedliche Fähigkeiten (z.B. Problemlösefähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Argumentationsfähigkeit, hermeneutisches Fallverständnis).

2.2. Lernaufgaben

Über einen längeren Zeitraum haben sich zur Förderung des Theorie-Praxis-Transfers Lernaufgaben in der Pflegeausbildung etabliert. Der Einsatz von Lernaufgaben ermöglicht das Aufgreifen von Wissen, das im schulischen Kontext erworben wurde und die Übertragung auf eine individuelle Pflegesituation, die die Auszubildenden im beruflichen Kontext erleben. Für den Einsatz in der geplanten Fortbildung wird das Lernaufgabenkonzept nach Müller (2013) genutzt, da es mit den didaktisch-pädagogischen Grundsätzen des Rahmenlehrplans übereinstimmt und zudem in der Literatur umfassend beschrieben sowie fachdidaktisch begründet und evaluiert ist. Lernaufgaben greifen typische Arbeitssituationen bzw. Arbeitsaufträge auf, um diese methodisch für das Lernen aufzubereiten. Ausgerichtet ist diese Verbindung von Arbeiten und Lernen auf einen umfassenden Bildungsprozess und hierbei vor allem auf die Kompetenzentwicklung. (Schulisches) Theoriewissen wird mit (praktischem) Erfahrungswissen verknüpft, um die reflexive Handlungsfähigkeit zu fördern und die Lernenden somit zu befähigen, zukünftige Arbeitsanforderungen zu bewältigen (Dehnbostel 1994, Pahl 1998, Wilke-Schnauffer et al. 1998, Pätzold/Lang 2001, Schöpf 2005 zitiert nach Müller 2009).

Die Arbeit mit Lernaufgaben gliedert sich in fünf Phasen (vgl. Müller 2013):

Die Phase 1 ‚Kommentar‘ dient der Besprechung des Inhaltes einer Aufgabe mit der Zielstellung die Lernaufgabe zu einem Vorhaben der Lernenden zu machen. Zu diesem Zweck werden vorhandene Vorannahmen und Sichtweisen auf die Pflegehandlung sichtbar und bewusstgemacht. Infolgedessen entwickeln Lernende und Lehrende eine gemeinsame Vorstellung über die auszuführende Handlung und deren Gestaltung.

In Phase 2 ‚Ziele‘ werden Zielvereinbarungen getroffen, so dass ein transparenter Lehr-Lernprozess möglich wird. Die Lernenden erfahren, was als Outcome des Lernprozesses im Sinne des fachlich richtigen Handelns erwartet wird, ähnlich wie in Anleitungssituationen am Patientenbett. Das Lernpotenzial könnte unterschiedliche Lernniveaustufen (Level) abdecken, so dass das Festlegen von Lernzielen entsprechend der individuellen Lernvoraussetzungen möglich ist.

Phase 3 ‚Annäherung‘ dient dem Bewusstmachen von Vorerfahrungen und bereits vorhandenen Handlungsstrategien. So kann die Lehrperson feststellen, ob die vorhandenen Handlungsstrategien für die Bewältigung der beruflichen Handlungsanforderung vorhanden und geeignet sind. Bei Bedarf wäre ein nochmaliges Üben und darüber „Auffrischen“ der bereits erlernten Handlungsstrategien möglich.

Die Phase 4 dient der ‚Durchführung‘ der Pflegehandlung und findet bislang traditionell in der Pflegepraxis am Patientenbett statt.

In Phase 5 ‚Reflexion‘ wird die Durchführung der Aufgabe anhand konkreter Reflexionsfragen nachvollzogen, analysiert und kritisch reflektiert (Müller 2013).

Müller (2009) konstatiert nach der Erprobung der von ihm entwickelten Lernaufgaben, dass diese geeignet sind, Reflexionsprozesse zum beruflichen Handeln in der Pflege zu ermöglichen und so die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz zu unterstützen. Indes betont er die Schlüsselrolle der Ausbilder*innen für den erfolgreichen Einsatz von Lernaufgaben. In seiner Erprobung zeigt sich, dass insbesondere die in den Praxiseinrichtungen angestellten Praxisanleitenden Schwierigkeiten haben, Zeit für die Durchführung von Lernaufgaben mit den Auszubildenden zu finden. In der Folge bearbeiten die Auszubildenden die Lernaufgaben ohne Anleitung und abseits einer konkreten Arbeitssituation zuhause. In dieses Bild fügt sich die Einschätzung der Auszubildenden, die sich mehr Unterstützung bei der Bearbeitung von Lernaufgaben wünschen (Müller 2009).

2.3. Lernortkooperation

Lernortkooperation umfasst die organisatorische und didaktische Zusammenarbeit des Lehr- und Ausbildungspersonals der an der beruflichen Bildung beteiligten Lernorte. Ziel ist die Sicherstellung beruflicher Handlungsfähigkeit der Auszubildenden (Sekretariat der KMK 2018). Die Lernortkooperation in der Pflegeausbildung schließt die Lernorte Schule, kooperierende Praxiseinrichtungen sowie den Dritten Lernort (Skills Lab) ein, der als schulisches Simulationszentrum die Möglichkeit bietet, Handlungsvollzüge und komplexe Situationen zu simulieren und zu trainieren. Eine gelungene Lernortkooperation, bildet als organisatorisch-didaktische Rahmung die Grundlage für einen erfolgreichen Theorie-Praxis-Transfer.

In Anlehnung an Euler (2004) werden drei Ebenen der Lernortkooperation unterschieden: (1) der Austausch von Informationen zwischen betrieblichem und schulischem Bildungspersonal, (2) die Abstimmung und Entwicklung von Maßnahmen, die arbeitsteilig und eigenverantwortlich in der Schule und im Betrieb umgesetzt werden und (3) eine direkte Zusammenarbeit von betrieblichem und schulischem Bildungspersonal.

Zusätzlich zu den Ebenen der Lernortkooperation nach Euler sollen im vorliegenden Paper die Verständnisebenen der Lernortkooperation nach Pätzold (2003) unterschieden werden. Das *pragmatisch-formale Kooperationsverständnis* beinhaltet lediglich Kooperationsaktivitäten, die auf äußere formale Veranlassung zurückgehen. Es werden Verpflichtungen abgeleistet und prüfungsrelevante Ziele und Inhalte berücksichtigt. Darüber hinaus finden keine Bemühungen im Hinblick auf die Lernortkooperation statt. Subjektive Problemerkahrungen in der täglichen Arbeit begründen die Kooperationsaktivitäten im *pragmatisch-utilitaristischen Verständnis* von Lernortkooperation. Ein einseitiger Bedarf soll mithilfe der Kooperation gedeckt werden und wenn nötig werden Gegenleistungen für die Kooperationsbereitschaft erbracht. Zudem lässt sich ein *didaktisch-methodisch begründetes Kooperationsverständnis* anhand der Auseinandersetzung mit Begründungszusammenhängen berufsbezogenen Lernens ableiten. Die Kooperationsaktivitäten werden anhand von kriteriengeleiteten Entscheidungen in Bezug auf didaktisch-methodische Grundlinien durchgeführt. Wird das letztgenannte Kooperationsverständnis um eine umfassende Bildungstheorie ergänzt, kann es als *bildungstheoretisch begründetes Kooperationsverständnis* bezeichnet werden. Pätzold (2003) konstatiert, dass die beiden letztgenannten Kooperationsverständnisse angestrebt werden sollten, während die beiden erstgenannten derzeit in der Pflegeausbildung vorherrschend sind.

Dieser Befund lässt sich unter anderem auf den Fachkräftemangel in der Pflegepraxis zurückführen, da Lernortkooperation Zeit kostet, die insbesondere den Praxisanleitenden fehlt (vgl. Quernheim & Keller, 2013). Als weiterer hinderlicher Faktor kommt hinzu, dass Lehrkräfte und Praxisanleitende über unterschiedliche pädagogische Qualifikationen verfügen. Während Lehrkräfte in der Regel einen berufsbildenden Masterabschluss vorweisen können, ist für betriebliche Ausbilder*innen in der Gesundheits- und (Kinder-)Krankenpflege lediglich die Teilnahme an einer 300-stündigen berufspädagogischen Qualifizierung vorgeschrieben (§ 4 Pflegeberufausbildungs- und Prüfungsverordnung [PflAPrV]). Diese Heterogenität erfordert in Bezug auf Bildungsverständnis, Lernangebote und didaktische Methoden verstärkt die Annäherung und Konsensbildung zwischen den Ausbildungsverantwortlichen an den jeweiligen Lernorten, um einen nachhaltigen Theorie-Praxis-Transfer sicherzustellen.

Durch verpflichtende Vorgaben im Zuge der Umsetzung der Pflegeberufereform ab 01.01.2020 wurde auf die bestehende Problemlage reagiert. Mittels des PfIBG und der neugestalteten Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen werden die Pflegeschulen wie auch die Träger der kooperierenden Praxiseinrichtungen gesetzlich verpflichtet, auf Basis eines von einer Fachkommission auf Bundesebene erarbeiteten Rahmenlehrplans und eines Rahmenausbildungsplans integrierte Bildungspläne für die theoretische und praktische Ausbildung zu entwickeln (§§ 2, 50 PflAPrV). Damit kommt den Ausbildungsverantwortlichen an beiden Lernorten eine gemeinsame curriculare Verantwortung zu. Die Chancen, durch digital unterstützte Lernumgebungen die Lernortkooperation in der Pflege zu unterstützen, sind bislang jedoch weitgehend ungenutzt. Im Sinne der Organisationsentwicklung bietet sich zum Beispiel die gemeinsame Nutzung einer Lernplattform an, in

dem von Ausbildungsverantwortlichen gemeinsam erarbeitete Lernaufgaben didaktisch-methodisch aufbereitet sind und bearbeitet werden können.

3. Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der Bedarfs- und Bedingungsanalyse für das Projekt ViRDIPA wurden im Zeitraum von April 2020 bis August 2020 fünf Expert*innen- und drei Fokusgruppeninterviews geführt. Die leitfadengestützten Interviews zielten auf die Erhebung von Rahmenbedingungen bei den beteiligten Praxispartnern ab. In den Expert*inneninterviews wurden die Schulleitungen der kooperierenden Praxiseinrichtungen befragt, während an den Fokusgruppeninterviews Lehrkräfte und Praxisanleitende teilnahmen.

Die interviewten Expert*innen waren zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 32 und 52 Jahren alt und verfügten über eine Berufsausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege sowie einen berufs- bzw. pflgepädagogischen Studienabschluss. Die Expert*inneninterviews umfassten einen Zeitraum von 60 bis 90 Minuten und wurden aufgrund der durch die Covid 19-Pandemie bedingten Kontaktbeschränkungen mit Hilfe eines Videokonferenztools durchgeführt und aufgenommen.

Die Fokusgruppeninterviews konnten unter Einhaltung der Hygiene- und Abstandsregeln vor Ort in den kooperierenden Bildungseinrichtungen stattfinden. Es nahmen jeweils fünf bis sieben Interviewte teil. Die Gruppen setzten sich insgesamt aus sechs weiblichen und drei männlichen Lehrkräften, sowie sieben weiblichen und einem männlichen Praxisanleitenden zusammen. Vier der Praxisanleitenden übten diese Tätigkeit hauptamtlich aus, drei waren zu 50% an der Schule und zu 50% in der Praxiseinrichtung angestellt, ein*e weitere*r Praxisanleiter*in hatte die Position der Leitung der Abteilung für Praxisanleitung inne. Die Interviews dauerten zwischen 100 und 120 Minuten.

Mithilfe der entwickelten Leitfäden wurden sowohl pflege- und mediendidaktische Ausgangsbedingungen, als auch die technische Ausstattung und Erfahrung sowie organisatorische Rahmenbedingungen der Fortbildung erhoben. Im vorliegenden Text werden die Ergebnisse vorgestellt, die sich auf Lernortkooperation, Theorie-Praxis-Transfer und Lernaufgaben beziehen. Die den anderen Kategorien zugehörigen Ergebnisse wurden in einem weiteren Paper veröffentlicht (Bartolles & Kamin 2021).

Die Audioaufnahmen der Expert*innen- und Fokusgruppeninterviews wurden durch ein externes Transkriptionsbüro transkribiert. Die Transkripte wurden mithilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Auf Basis von Fachliteratur und der Struktur des Leitfadens wurden deduktiv Kategorien zur Codierung der Interviews erstellt, die in einem iterativen Verfahren induktiv ergänzt wurden. Zur Codierung wurde MAXQDA genutzt. Im Sinne einer konsensuellen Validierung wurden die Transkripte durch zwei Projektmitarbeiterinnen unabhängig voneinander codiert. Im Anschluss wurden sowohl die Codierungen als auch die Überarbeitungen des Kategoriensystems miteinander abgeglichen und diskutiert.

4. Ergebnisdarstellung

4.1. Lernortkooperation

4.1.1. Verständnis von Lernortkooperation

Unter Lernortkooperation verstehen die Interviewten die Verknüpfung von Theorie und Praxis. Dies sei nichts „*was anders ist, also gegeneinander sprechend, sondern natürlich eins sein soll.*“ Auch gehöre dazu, dass Auszubildende oder Praxisanleitende „*nicht immer sagen: ‚Ach, die Schule, die hat das soundso. In der Praxis ist es ja doch wieder ganz anders.‘* (ViRDIPA_Expertinneninterview_05: 35) Ein*e Praxisanleiter*in betont, dass Lernortkooperation für sie einen stetigen Austausch bedeutet, der über zwei Treffen im Jahr hinausgeht (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 69-71).

Im folgenden Zitat beschreibt ein*e Schulleiter*in die eigene Perspektive auf den Lernort Praxis:

„Weil wir leben davon, dass wir einen Austausch haben. Und wir leben auch von den Erfahrungen, die wir in der Praxis halt auch haben. Wenn die die uns aber nicht mitteilen können, weil sie keine Zeit dazu haben, machen wir einige Sachen aus dem blauen Dunst oder aus unseren alten Erinnerungen. Und ja, das ist nicht unser Ansatz,

das wollen wir so gar nicht. Sondern wir wollen ja auch diese praktische Ausbildung, das praktische Curriculum wirklich so gestalten, dass das aus der Praxis kommt. Aber natürlich in die Schule auch mit reinwirkt.“ (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 34)

4.1.2. Akteur*innen der Lernortkooperation

Die Interviewten wurden nach relevanten Akteur*innen in Bezug auf die Ausgestaltung der Lernortkooperation gefragt. Die zugehörigen Transkriptabschnitte wurden in der folgenden Abbildung (Abb. 1) zusammengefasst:

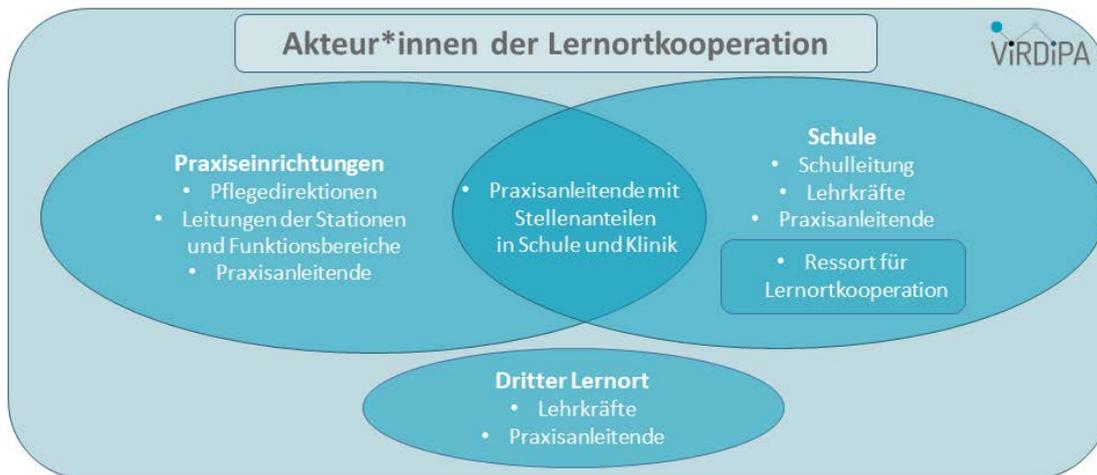


Abbildung 1: Akteur*innen der Lernortkooperation

Grafikquelle: Eigene Darstellung

Inhaltliche Quellen: ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 19; ViRDIPA_Expertinneninterview_04: 21-22, 82; ViRDIPA_Expertinneninterview_02: 39

Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, werden drei verschiedene Gruppen von Praxisanleitenden eingesetzt. So gibt es Praxisanleitende, die mit ihrem vollen Stellenanteil in einer Praxiseinrichtung angestellt sind, über eine berufspädagogische Qualifizierung als Praxisanleiter*in verfügen und die Auszubildenden währenddessen anleiten. Zudem gibt es Praxisanleitende, die an der Schule angestellt sind und die Auszubildenden für die Praxisanleitungen besuchen. Die dritte Gruppe sind Praxisanleitende, die als professionell Pflegende angestellt sind und zusätzlich im Rahmen ihrer Anstellung bei der Schule Praxisanleitungen durchführen (ViRDIPA_Expertinneninterview_02: 39; ViRDIPA_Expertinneninterview_04: 21-22; ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 19).

Eine der befragten Einrichtungen strebt den ausschließlichen Einsatz von den letztgenannten Praxisanleitenden an, die mit einer halben Stelle als Pflegekraft tätig sind, eine weitere hat dies schon umgesetzt (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 3).

4.1.3. Aufgaben- und Handlungsfelder der Lernortkooperation

Im Folgenden werden die Formate dargestellt, die von den Interviewten dem Handlungsfeld der Lernortkooperation zugeordnet werden und in den Einrichtungen bereits umgesetzt werden oder geplant sind. Die Formate im Text erläutert und zur Übersicht in Tabelle 1 dargestellt.

Der *Gestaltung von Lehre und Prüfungen* lassen sich mehrere Formate zuordnen. So erhalten Lehrkräfte und Praxisanleitende im Rahmen von **praktischen Prüfungen** eine Möglichkeit zum Austausch im Kontext von Praxissituationen (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 25). Ein **Auszubildenden-Forum** ist eine weitere Form der gemeinsamen Arbeit: Ausgewählte Themen werden einer Gruppe Auszubildenden durch Praxisanleitende, Lehrkräfte oder Fachexpert*innen vorgestellt und mit ihnen diskutiert (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 4). **Skills Lab-Tage** ergänzen die Möglichkeit zum praktischen Üben für Auszubildende im handlungsentlasteten Raum, geplant von einer Lehrkraft und durchgeführt gemeinsam mit Praxisanleitenden und Auszubildenden. Diese werden in Ermangelung eines gut ausgestatteten Skills Lab in der Praxiseinrichtung durchgeführt

(ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_01: 21). Erwähnenswert sind auch **Besuche des Lernort Praxis** durch die gesamte Klasse mit einer Lehrkraft (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 18). Ein etabliertes Format ist die **Praxisbegleitung** durch die Lehrkräfte: Die Lehrkräfte besuchen die Auszubildenden im Praxiseinsatz und übernehmen hier betreuende und bewertende Aufgaben. Zudem dient die Praxisbegleitung auch der Aufrechterhaltung des Kontakts zum betrieblichen Bildungspersonal. (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 25; ViRDIPA_Expertinneninterview_02: 49; ViRDIPA_Expertinneninterview_05: 50-51). Im Gegenzug besuchen seltener auch Praxisanleitende zur **Hospitation oder Mitgestaltung** den Unterricht (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 25; ViRDIPA_Expertinneninterview_05: 69)).

Auch *Rahmenbedingungen und Strukturen* können der Lernortkooperation dienen, wie folgende Beschreibungen zeigen: Hier werden **koordinierende Aufgaben im Hinblick auf die praktische Ausbildung** genannt. Hiermit ist gemeint, dass die Praxiseinsätze der Auszubildenden zentral in der Schule geplant und organisatorisch mit dem Unterricht abgestimmt werden (ViRDIPA_Expertinneninterview_04: 85). Zudem wird der **Ausbildungsnachweis** erwähnt, welcher eine Übersicht über vermittelte Theorietheemen, Praxisanleitungen und Lernaufgaben bietet und somit zur Abstimmung der praktischen und theoretischen Lerninhalte aufeinander dient (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 21; ViRDIPA_Expertinneninterview_04: 25). Zur (Weiter-) Entwicklung der Curricula von Schule und Praxiseinrichtungen finden sich Lehrkräfte und Praxisanleitende in untereinander vernetzten **Arbeitsgruppen** zusammen, um die curricularen Einheiten und Kompetenzbereiche zu planen. Zudem werden in diesem Kontext Kompetenzerwerbsprofile für das praktische Curriculum in Zusammenarbeit verschiedener Gruppen von Praxisanleitenden entwickelt (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 3, 117). In einer Einrichtung wird eine **Online-Plattform** zum Austausch zwischen Lehrkräften, Praxisanleitenden und Auszubildenden als Möglichkeit zur Gestaltung des Austauschs zwischen Bildungspersonal und Auszubildenden (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 91) geplant.

Dem *informellen Austausch* lassen sich folgende Beschreibungen zuordnen. Zunächst wird genannt, dass **Lehrkräfte die Praxiseinrichtungen besuchen**, sich die Bedingungen anschauen, Gespräche mit den Leitungskräften führen oder während des Berufsalltags hospitieren (ViRDIPA_Expertinneninterview_04: 85-86, ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 62). Hinzu kommt ein **Informeller telefonischer Austausch** zwischen Lehrkräften und ausgewählten Praxisanleitenden im Kontext der Fachweiterbildung Intensivpflege und Anästhesie. Die Lehrkraft fügt an, dass dies im überschaubaren Rahmen der Fachweiterbildung im Gegensatz zur Pflegeausbildung möglich ist (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_01: 59). Schließlich gelten in der Schule angestellte **Praxisanleitende als Vermittlung**. Diese besuchen häufig die Praxiseinrichtungen, sodass sie eine vermittelnde Funktion zwischen betrieblichem und schulischem Bildungspersonal übernehmen können, wie folgendes Zitat verdeutlicht: „[...] aber wir (Praxisanleitenden) sind ja sozusagen so eine Art Verbindungsoffizier in die Praxis, so nehme ich mich manchmal wahr.“ (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 33).

Hinzu kommen Formate des *formellen Austausches zwischen Schule und Praxis*. Dies ist zunächst das **Zirkeltreffen oder die Lenkungsgruppe**: Mehrmals jährlich kommen die Praxisanleitenden zusammen, um von der Schulleitung oder bestimmten Lehrkräften zu aktuellen Ereignissen in der Schule informiert zu werden und in einen Austausch zu kommen (ViRDIPA_Expertinneninterview_05: 38; ViRDIPA_Expertinneninterview_02: 39, ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_01: 18-21). Die **Fort- und Weiterbildung der Praxisanleitenden** wird von Lehrkräften durchgeführt (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 29; ViRDIPA_Expertinneninterview_02: 41). Auch in den **Ausbildungsgesprächen** kooperieren ausgewählte Lehrkräfte, Praxisanleitende und die entsprechende Stationsleitung und besprechen einsatzspezifische Themen (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 45).

Tabelle 1: Übersicht über Aufgaben- und Handlungsfelder der Lernortkooperation

Gestaltung von Lehre und Prüfungen	Rahmenbedingungen und Strukturen	Informeller Austausch	Formeller Austausch
Praxisbegleitung	Koordinierende Aufgaben im Hinblick auf die praktische Ausbildung	Besuch der Praxiseinrichtungen durch Lehrkräfte	Zirkeltreffen, Lenkungsgruppe
Hospitation oder Mitgestaltung des Unterrichts durch Praxisanleitende	Vernetzte Arbeitsgruppen zur Curricularen Entwicklung	Telefonischer Austausch	Fort- und Weiterbildung der Praxisanleitenden
Besuche des Lernort Praxis mit der Klasse	Führen des Ausbildungsnachweises	Praxisanleitende als Vermittlung	Ausbildungsgespräch
Vorbereitung von Skills Lab-Tagen	Betreuung einer Online-Plattform		
Durchführung von praktischen Prüfungen			
Gestaltung eines Auszubildenden-Forum			

4.1.4. Schwierigkeiten bei der Lernortkooperation

Um nachvollziehen zu können, wo Unterstützungsbedarf bei den beteiligten Einrichtungen bezüglich der Lernortkooperation besteht, wurden die Interviewten gezielt nach Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Lernortkooperation gefragt. Die entsprechenden Transkriptabschnitte wurden vier verschiedenen Subkategorien zugeordnet:

Die interviewten Schulleitungen betrachten *systemimmanente Schwierigkeiten* als große Hürde für die Gestaltung von Lernortkooperation. Konkret benannt wird das unterschiedliche Verständnis des Auftrags der praktischen Ausbildung. Aus Sicht der Schulleitung fehlt das Selbstverständnis der Praxiseinrichtungen als Lehr- und Lernort:

„Und ich glaube, was auch noch eine große Rolle spielt, das ist, sind tatsächlich die typischen Probleme der Lernortkooperation, dass wir einfach einen anderen Auftrag haben, wenn man das systemisch betrachtet, also, dass es einfach den Versorgungsauftrag in der Praxis gibt, der da vordergründig ist. Und für uns ist der Bildungsauftrag an erster Stelle. Und wenn wir dann damit in die Praxis gehen, da ist der Bildungsauftrag nicht immer so präsent. Und dass dann auch, ja, zwischendurch es auch Situationen gibt, wo es dann eben auch einfach heißt: „Ist ja alles schön und gut, was ihr wollt, aber wir haben ja auch noch einen anderen Auftrag und müssen die Patienten versorgen. Und das andere ist jetzt erst mal nicht realistisch.“ (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 37)

Die Sicht einer*ines Praxisanleitenden auf die Lernortkooperation fällt anders aus. Es wird der Wunsch formuliert, dass die Praxiseinrichtungen als eigenständige Lernorte wahrgenommen werden und nicht nur den Schulen Rechenschaft schuldig sind:

„Aber auch bei der Praxis muss ich sagen, also die Praxis hat 2500 Stunden und wir sind nicht nur der Theorie Rechenschaft/ Jetzt mal ganz plakativ, ohne Fronten aufbauen zu

wollen. Aber wir sagen auch nicht: Aber wir müssen über jeden Stundenverlauf erst mal absegnen oder nicht. Und das ist halt das Gleiche da ja auch wie jede Praxisanleitung.“ (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 124)

Die Interviewten benennen *strukturbedingte Schwierigkeiten*. Ein Teil der beteiligten Bildungseinrichtungen sind durch Fusionen angewachsen und kooperieren mit einer Vielzahl von Praxiseinrichtungen. So sind einerseits die zurückzulegenden Wege weit, aber auch Absprachen werden mit mehr beteiligten Personen komplizierter. Hier scheinen, wie die Interviews belegen, nicht nur Kommunikationsmöglichkeiten zu fehlen, sondern auch vorgegebene Kommunikationsabläufe, die den Kontakt zwischen vielen verschiedenen Personen strukturieren (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_01: 76, ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 29, ViRDIPA_Expertinneninterview_05: 50).

Die Interviewten berichten, dass ihnen der *Austausch zwischen betrieblichem und schulischem Bildungspersonal* fehlt. Es besteht häufig nur problembezogener Austausch ohne klare Absprachen, sodass Informationen darüber fehlen, was die Auszubildenden im anderen Lernort vermittelt bekommen oder geübt haben.

„Kontakt gibt es meistens, wenn es Probleme gibt. Und dann gibt es entweder Kontakt eben von der Kursleitung zur Praxisanleitung, so auf der Ebene oder wenn es ganz dramatisch ist, vom Schulleiter mit der Pflegedienstleitung, ja. Lernortkooperation sollte meiner Meinung nach ja mehr sein als, ja, als nur bei Problemen dann eben in Kontakt zu treten.“ (ViRDIPA_Expertinneninterview_05: 73)

Weitere Hemmnisse können als *ressourcenbedingte Schwierigkeiten* zusammengefasst werden. Mangelnde Zeit bei den Lehrkräften, aber vor allem auch im Arbeitsalltag der Praxisanleitenden wird hier als Schwierigkeit benannt, die die Möglichkeiten zur Lernortkooperation einschränkt (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 34; ViRDIPA_Expertinneninterview_04: 90-91). Auch die Corona-Pandemie wird als Hemmnis für die Lernortkooperation wahrgenommen. So hat sich der Austausch durch die Kontaktbeschränkungen verringert und Ressourcen sind anderweitig gebunden, da die Pandemie starke Einschnitte in die Pflegeausbildung mit sich brachte (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 33).

4.1.5. Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse zur Lernortkooperation

Die Interviewten ordnen verschiedene Aufgaben- und Handlungsfelder der Lernortkooperation zu. Auffällig ist hierbei, dass die Mehrheit der genannten Formate von der Schule in die Praxiseinrichtung wirkt, wie beispielsweise die zentrale Koordination der praktischen Ausbildung, die Organisation von Zirkeltreffen für die Praxisanleitenden oder die Fort- und Weiterbildung der Praxisanleitenden. In vielen Prozessen agiert die Schule als Initiatorin von Lernortkooperation und bindet die Praxiseinrichtungen mit ein. Es kommen zwei mögliche Erklärungen für diesen Befund in Betracht. Entweder übernimmt die Schule tatsächlich die Initiative bezüglich der Kooperation zwischen den Lernorten oder aber die Interviewten nehmen eine schulbetonte Perspektive ein, da in den Expert*inneninterviews auf der Leitungsebene zwar Schulleitungen aber keine Pflegedirektionen befragt wurden. Gesetzt dem Fall, dass die Praxiseinrichtungen im Feld der Lernortkooperation bislang eher passiv agieren, zeigt ein weiterer Befund, dass die aktuellen Veränderungen hier einen Einfluss haben könnten. So erarbeiten Praxisanleitende im Kontext der Einführung der generalistischen Pflegeausbildung in vernetzten Arbeitsgruppen das Praxiscurriculum und stimmen es mit dem Schulcurriculum ab. Diese Tätigkeit lässt auf eine aktive Kooperation der Praxiseinrichtungen mit den Schulen schließen. Von hoher Relevanz für die Lernortkooperation scheint die Funktion der in der Schule angestellten Praxisanleitenden zu sein, da diese in allen befragten Einrichtungen als wichtige Säule der Lernortkooperation genannt werden. Durch ihre Tätigkeit an beiden Lernorten fungieren sie als Schnittstelle zwischen Praxiseinrichtungen und Schule.

Indes wird anhand der Ergebnisse ebenfalls deutlich, dass Lernortkooperation eine komplexe Herausforderung ist, die in den befragten Einrichtungen an einigen Stellen noch Verbesserungspotenziale aufweist. Es werden konträre Perspektiven deutlich. So berichtet eine Schulleitung, dass die Praxiseinrichtungen den Bildungsauftrag geringschätzen, während ein*e Praxisanleitende*r sich wünscht, von der Schule als Lernort ernst genommen zu werden. Ein gemeinsames Verständnis der beiden Lernorte hinsichtlich der Bildungsziele und dem Zusammenwirken zur Erreichung dieser scheint zu fehlen.

4.2. Theorie-Praxis-Transfer

4.2.1. Methoden und Instrumente des Theorie-Praxis-Transfers

Um die angestrebte Verbesserung des Theorie-Praxis-Transfers an den tatsächlichen Bedarfen der beteiligten Einrichtungen ausrichten zu können, wurden die Interviewten nach bereits eingesetzten Methoden und Instrumenten des Theorie-Praxis-Transfers gefragt. Die genannten Formate wurden dem Lernort zugeordnet, an dem sie umgesetzt werden. Einen Überblick über die genannten Formate bietet Tabelle 2. Im Folgenden werden die Methoden und Instrumente der einzelnen Lernorte beschrieben.

Am *Lernort Schule* sind einige Methoden verortet, wie zunächst die **Vorbereitung der Praxiseinsätze** im Unterricht, wofür die behandelten Themen rekapituliert und Lernaufgaben festgelegt werden, die die Auszubildenden im jeweiligen Praxiseinsatz bearbeiten sollen (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 105). Dementsprechend zielt auch die **Nachbereitung der Praxiseinsätze** auf die Verbesserung des Theorie-Praxis-Transfers ab, indem die Praxiserfahrungen der Auszubildenden in Kleingruppen diskutiert werden, woran sich die Klärung offener Fragen im Plenum anschließt (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 105). Zudem findet in der Schule **praktischer Unterricht** im Demonstrationsraum oder Simulationsbereich statt, sodass Praxisanforderungen im geschützten Raum eingeübt werden können. Im Sinne des Praxisbezugs werden die Praxisanleitenden hierzu teilweise eingebunden. (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 15; ViRDIPA_Expertinneninterview_05: 30; ViRDIPA_Expertinneninterview_02: 59, ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 5). Ähnlich sind **Performanzprüfungen** ausgerichtet, die am Lernort Schule mit Praxisanleitenden als schauspielernde Patient*innen umgesetzt werden (ViRDIPA_Expertinneninterview_04: 53-61). Im Rahmen von **Fallstudien** präsentieren Auszubildende komplexe Fallbeispiele aus den Praxiseinsätzen, die sie mit pädagogischer Unterstützung aufgearbeitet haben (ViRDIPA_Expertinneninterview_04: 51; ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_02: 53). Wie schon in Kapitel 4.1.3 dargelegt, übernehmen die in der Schule angestellten Praxisanleitende eine Vermittlungsrolle zwischen Schule und Praxiseinrichtung, indem sie unter anderem die **Praxiseinrichtungen zur Themensetzung des Unterrichts beraten** zum Beispiel zu Pflegediagnostik oder Computerprogrammen, damit Auszubildende in Theorie und Praxis ähnliches Wissen vermittelt bekommen (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 32).

Die Interviewten berichten im Vergleich zum schulischen Lernort von einer geringer ausgeprägten Methodenvielfalt im *Lernort Praxis*. Hierzu zählen sie lediglich die Methode der **Schulstation**, welche dadurch charakterisiert wird, dass Auszubildende für drei Wochen unter Anleitung von Praxisanleitenden die Leitung und alltägliche Arbeit einer Station übernehmen (ViRDIPA_Expertinneninterview_04: 28-29; 51). Zudem wird der erste Praxiseinsatz der Auszubildenden durch sogenannte **Orientierungs- oder Einführungstage** eingeleitet, bei denen die Auszubildenden Informationen zu den Strukturen und Abläufen der Praxiseinrichtung erhalten oder bestimmte Beobachtungsaufträge erhalten (ViRDIPA_Expertinneninterview_04: 51-52, ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 33).

Im Kontext folgender Methoden agieren die *Lernorte Schule und Praxiseinrichtung* verknüpft, um Theorie-Praxis-Transfer zu ermöglichen: Es werden **Lern- und Transferaufgaben sowie Praxisaufträge** als erfolgreich eingesetztes Mittel zur Verbesserung des Theorie-Praxis-Transfers eingesetzt. Die

Ausgestaltung dieser Aufgaben und Aufträge wird allerdings unterschiedlich verstanden. Konsens besteht darüber, dass diese Aufgaben der Vernetzung von theoretischem und praktischem Wissen dienen sollten (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 39; ViRDIPA_Expertinneninterview_02: 58-59; ViRDIPA_Expertinneninterview_04: 25). Die tatsächliche praktische Zusammenarbeit der beiden Lernorte beim Einsatz von Lern- und Transferaufgaben sowie Praxisaufgaben scheint allerdings Schwierigkeiten mit sich zu bringen, wie in Kapitel 4.3 dargelegt wird. Als weiteres Format wird ein **Flowchart** eingesetzt, das die gezielte Reflexion von Theorie-Praxis-Diskrepanzen ermöglichen soll. Es gibt den Auszubildenden konkrete Möglichkeiten und Abfolgen vor, wie sie wahrgenommene Unterschiede zwischen Unterricht und Praxiserfahrung reflektieren können, also beispielsweise im Unterricht, im Ausbildungsforum oder in der Praxisbegleitung (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 138).

Zuletzt wird eine Methode genannt, die im *virtuellen Raum* verortet ist. Eine Lehrkraft berichtet von einem **geschützten Online-Forum**, in dem Auszubildende während ihrer Praxisphasen Fragen stellen können, die sie im Patient*innenkontakt beschäftigen. Einer Frage werden drei andere Auszubildende zugeordnet, die zu der Frage beraten sollen. Die Kommunikation wird von Lehrkräften und Praxisanleitenden moderiert und begleitet. Dieses Forum wird in den befragten Einrichtungen nicht umgesetzt, hat aber das Interesse des Bildungspersonals geweckt (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 128).

Tabelle 2: Übersicht über die Methoden und Instrumente des Theorie-Praxis-Transfers

Lernort Schule	Lernort Praxis	Beide Lernorte	Virtueller Raum
Vor- und Nachbereitung der Praxiseinsätze	Schulstation	Lern- und Transferaufgaben sowie Praxisaufträge	Geschütztes Online-Forum zum Austausch der Lernenden
Methoden des praktischen Unterrichts	Orientierungs-/Einführungstage	Flowchart zur Reflexion von Theorie-Praxis-Diskrepanzen	
Performanzprüfungen			
Fallstudien			
Beratung der Praxiseinrichtungen zu Unterrichtsthemen			

4.2.2. Schwierigkeiten beim Theorie-Praxis-Transfer

In den Interviews berichtete das Bildungspersonal von Schwierigkeiten und Herausforderungen im Hinblick auf den Theorie-Praxis-Transfer. Die Ergebnisse, die sich dieser Kategorie zuordnen ließen, werden im Folgenden dargelegt.

Loyalitätsprobleme der Auszubildenden

Die Interviewten berichten, dass die Auszubildenden gehemmt seien, von Praxiserlebnissen zu berichten, die nicht dem in der Theorie Gelernten entsprechen, da „man das auch manchmal, haben die Auszubildenden gesagt, ja als Petzen empfindet, wenn man dann in der Schule sagt, wie man das in der Praxis anders erlebt hat“ (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 105).

Unterschiedliches Ausbildungsverständnis

Eine Schulleitung bezeichnet es als eine didaktische Herausforderung, dass das betriebliche Bildungspersonal einem tätigkeitsorientierten Ausbildungsverständnis folgt, was sich insbesondere bei der Gestaltung von Lernaufgaben zeige (ViRDiPA_Expertinneninterview_02: 67).

Differierende Lerninhalte in Schule und Praxiseinrichtung

Didaktische Probleme in der Zusammenarbeit werden auch am Instrument der Pflegeplanung deutlich. Während die Pflegeplanung in der Schule explizit geübt wird, wird sie in den Praxiseinrichtungen nicht angewandt oder als impliziter Prozess verstanden, sodass die Auszubildenden das im Unterricht erlernte Vorgehen nicht im Praxiseinsatz erproben können, wie aus dem folgenden Zitat hervorgeht:

„Und da fehlt die Verknüpfung zum Lernort, was Pflegeplanung angeht. Da haben wir das große Problem eben, dass eher das Thema auf den Stationen so gut wie gar nicht vorkommt. Und bei mir kommt es in einem Bereich sehr rudimentär vor, der Begriff Pflegeplanung auch PC-basiert. Aber das ist ein großes Problem, wenn Auszubildende etwas von uns lernen, auch von uns Praxisanleitern, aber am Lernort selber nie sehen und die Leute dort am Lernort sagen: ‚Kann ich nicht, gehe zu deinem PA, ne?‘ Und das ist das, was manchmal schade ist an unserem Träger, dass er viele oder einige Dinge, sage ich mal, in dieses Thema eben dort nicht anwendet, obwohl die Möglichkeit bestünde. Und auch die Abwehrhaltung von den Leuten in der Praxis sehr groß ist, wenn ich jetzt das Thema Pflegeplanung da rauspicke. Und deswegen, glaube ich, haben wir da auch so viele Probleme bei diesem Thema, weil da die Lernortkooperation nicht richtig funktionieren kann, wenn dieses Instrument gar nicht genutzt wird, obwohl es eigentlich genutzt werden muss.“ (ViRDiPA_Fokusgruppeninterview_03: 100)

Implizites Umsetzen wird für Lernende nicht transparent gemacht

Ein*e Praxisanleiter*in widerspricht dieser Aussage insofern, als dass die Pflegeplanung ein Teil des Pflegeprozesses ist und dieser durchaus auch in der Praxis durchgeführt wird, nur nicht explizit in schriftlicher Form. Es sei hilfreich, Lernaufgaben zu den entsprechenden Themen so zu gestalten, dass der Unterschied zwischen dem in der Theorie gelernten und dem in der Praxis beobachteten Pflegeprozess reflektiert werden kann (ViRDiPA_Fokusgruppeninterview_03: 101).

Fehlende Berücksichtigung der üblichen Praktiken im theoretischen Unterricht

Eine Lehrkraft beschreibt, dass sie als Auszubildende irritiert war, wenn sie eine Pflegehandlung in der Schule anders vermittelt bekommen hat, als es in der Praxiseinrichtung umgesetzt wird. Sie wünscht sich, dass Lehrkräfte die in den Praxiseinrichtungen üblichen Handlungsabläufe berücksichtigen und bei Eignung in ihren Unterricht aufnehmen, um den Auszubildenden aufeinander abgestimmte Inhalte vermitteln zu können. Als möglicher Berührungspunkt mit erfahrungsbasiertem Wissen wird die Reflexion von Lernaufgaben im Unterricht genannt (ViRDiPA_Fokusgruppeninterview_03: 104).

4.2.3. Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse zum Theorie-Praxis-Transfer

Auch hinsichtlich der Methoden des Theorie-Praxis-Transfers zeigt sich, dass mehr Methoden vom Lernort Schule als vom Lernort Praxis auszugehen scheinen. Hier können die gleichen Gründe diskutiert werden, die schon hinsichtlich der Lernortkooperation erwähnt wurden. Die Interviewten erwähnen ein geschütztes Online-Forum zum Austausch der Lernenden als Methode, die im virtuellen Raum zu verorten ist. Dies zeigt, dass eine Bereitschaft besteht, die Digitalisierung der Pflegeausbildung zur Verbesserung des Theorie-Praxis-Transfers einzusetzen. Der Theorie-Praxis-Transfer weist auch in den befragten Einrichtungen Verbesserungsbedarf auf, wie die Interviewten anhand der benannten Schwierigkeiten in diesem Feld erläutern. Es wird deutlich, dass Auszubildende nicht nur bezüglich der Inhalte eine Theorie-Praxis-Kluft wahrnehmen, sondern auch das betriebliche und schulische Bildungspersonal nicht als eine Gruppe wahrnehmen, sodass Bedenken bestehen, Erfahrungen aus dem jeweils anderen Lernort zu teilen. Folglich ergeben sich hier Herausforderungen für die

Lernortkooperation mit dem Ziel, dass Auszubildende ohne Bedenken ihre Praxiserfahrungen im Unterricht und ihre Unterrichtserfahrungen in der Praxis teilen können, um so den Theorie-Praxis-Transfer verbessern zu können. An diesem Beispiel zeigt sich, wie eng verknüpft Lernortkooperation und Theorie-Praxis-Transfer gedacht werden müssen. Eine gelungene Lernortkooperation bietet die Basis für einen gelingenden Theorie-Praxis-Transfer. Die Diskussion über die Lehre der Pflegeplanung offenbart, dass Unterrichtsinhalte und Praxistätigkeiten ungenügend aufeinander abgestimmt sind. Hier scheint ein verstärkter Austausch notwendig zu sein, damit Schule und Praxiseinrichtungen mit einem gemeinsamen Bildungsauftrag und mit aufeinander abgestimmten Inhalten agieren können. Noch ein weiterer Aspekt kann an der Diskussion über die Pflegeplanung aufgezeigt werden. Und zwar wird deutlich, dass die Pflegeplanung in der Praxis implizit stattfindet. Diesen impliziten Prozess können die Auszubildenden nicht nachvollziehen, sodass sie eine Theorie-Praxis-Kluft wahrnehmen. An dieser Stelle erscheint es wichtig, dass implizite Prozesse der Pflegepraxis im Gespräch mit den Auszubildenden explizit nachvollzogen werden.

4.3. Lernaufgaben

4.3.1. Einschätzung von Lernaufgaben

Den Interviewten sind Lernaufgaben als Methode bekannt, die schon lange eingesetzt wird und auch in der generalistischen Pflegeausbildung eingesetzt werden soll (ViRDIPA_Expertinneninterview_02: 59; ViRDIPA_Expertinneninterview_05: 75). Lernaufgaben werden von den Schulleitungen als „wichtiges Instrument für den Theorie-Praxis-Transfer“ (ViRDIPA_Expertinneninterview_02: 71) gesehen. Sie schätzen sie als „gewinnbringend“ (ViRDIPA_Expertinneninterview_04: 106-109) ein und sehen sie als Erweiterung der Möglichkeiten des theoretischen Unterrichts.

Aus dem folgenden Zitat geht die Bedeutung von Lernaufgaben für die Verknüpfung von praktischem Wissen mit Theoriewissen hervor:

„Weil ich meine, das ist doch ein Problem, was wir in der Pflege haben, dass das praktische Wissen an vielen Stellen verloren geht und wir uns theoretisch irgendwie durchschlagen mit irgendwelchem Bücherkram [...]. Und das wäre doch zum Beispiel was, wo wir gucken könnten, wenn diese beiden Punkte zusammenkommen können über die Auswertung von Lernaufgaben, dann könnten wir das sicherstellen. Und das wäre zum Beispiel was, da könnte man Unterstützung gebrauchen.“
(ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 116)

Von Praxisanleitenden und Lehrkräften werden die bestehenden Lernaufgaben teilweise kritisch betrachtet. So schätzt eine Lehrkraft die Praxisaufgaben ein: „Ich finde, die sind Methusalem-alt. Und ich finde, da gibt es definitiv Luft nach oben. [...] Und ich finde, die decken mein professionelles Verständnis von Pflege nicht ab.“ (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 78). Ein*e Praxisanleiter*in fügt hinzu:

„Ich kann die Kritik nachvollziehen. [...] Ich finde, sie sind alle fast gleich komplex. Also es ist schwierig, mit unterschiedlichen Ausbildungsständen manche Aufgaben zu bearbeiten. [...] Aber es gibt einige darunter, die sind wirklich gut [...]. Uns fehlen Beobachtungs- und einfachere Lernaufgaben.“
(ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 81) Die Lernaufgaben der Praxiseinrichtungen werden wiederum als aktuell und passend konzeptioniert bewertet. Sie bauen insofern aufeinander auf, als dass Beobachtungsaufgaben die Basis für komplexere Lernaufgaben bilden (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 81).

Bei wenigen Teilen des Bildungspersonals entsteht der Eindruck, dass eine ungenaue Vorstellung von Lernaufgaben vorliegt. Praxisaufträge werden als Äquivalent zu Lernaufgaben betrachtet. Auch der Lernzielkatalog, in den eingetragen wird, welche Tätigkeiten in der Praxis geübt wurden, wird als ähnlich zu Lernaufgaben wahrgenommen (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_02: 61-62). Auch werden Lernaufgaben eingeschätzt als: „im Großen und Ganzen nichts Anderes als das, was wir in der Praxisanleitung auch tun.“ (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_02: 84).

4.3.2. Entwicklung von Lernaufgaben

Alle Interviewten berichten übereinstimmend, dass die angewandten Lernaufgaben auf keinem bestimmten Konzept basieren. Es wird berichtet, dass die Lehrenden der Erstellung von Lernaufgaben unterschiedliche Konzepte zugrunde legen. Somit existiert schulintern kein einheitliches Konzept, dies wird aber angestrebt (ViRDIPA_Expertinneninterview_02: 74-75; ViRDIPA_Expertinneninterview_05: 78-79).

„Also das ist jetzt kein Konzept, wie das jetzt von Klaus Müller zum Beispiel, auf dem das beruht. Das ist bislang nicht so, aber wir sind jetzt für die neuen Aufgaben noch mal am Gucken, dass wir da auf jeden Fall das einheitlich gestalten. Es ist noch nicht klar, in welche Richtung das konkret geht, aber mir persönlich sind die von Klaus Müller jetzt recht nahe, damit kann ich gut arbeiten. Und da sind wir noch in der Entwicklung, das ist noch nicht abgeschlossen, der Prozess. Aber es soll schon so sein, dass es da eine einheitliche Vorgehensweise gibt, vom Layout bis auch zur inhaltlichen Gestaltung, dass die Auszubildenden da auch die Struktur wiedererkennen. Und alle damit gut arbeiten können, weil das durchaus Sinn macht.“ (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 45)

Die Entwicklung der Lernaufgaben in gemischten Gruppen aus Praxisanleitenden und Lehrkräften wird angestrebt, allerdings noch nicht immer umgesetzt (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 48, 56-57; ViRDIPA_Expertinneninterview_02: 59 und 75-77, ViRDIPA_Expertinneninterview_05: 75). Folgendes Zitat illustriert die Vorteile des Einbezugs von in der Praxis tätigen Personen in die Entwicklung von Lernaufgaben:

„Da müssen ja eigentlich bei der Entwicklung Praktiker aus dem Lernort im Idealfall schon mit dabei sein und in dem Entwicklungsprozess eingebunden werden. Und das ist halt eben leider an vielen Schulen, so wie ich das kennengelernt habe, bei uns hier auch nicht der Fall, ne? [...] Weil manchmal sind die Lernaufgaben ja total schön, aber sehr weit aus der Ferne der Praxis, ne? Und dann kommen die Schüler halt auch ab und an in Konflikte mit dem gelernten Theoriegelernten und dem Praktischen, ne?“ (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_02: 83)

Wie aus dem folgenden Zitat hervorgeht, wird auch die Wichtigkeit von verschiedenen Blickwinkeln auf das Arbeitsfeld Pflege bei der Erstellung von Lernaufgaben im Interview betont, sodass Lehrende aus den entsprechenden Handlungsfeldern der Pflege bei der Erstellung der Lernaufgaben mitwirken sollten:

„Also ich denke, eine Lehrkraft, die viele, viele Jahre im Bereich der Akutversorgung ausgebildet hat, richtet sicherlich in ihrer Professionalität schon den Blick in Richtung Langzeitversorgung aber, wenn man dann Kollegen dabei hat, die letztendlich [...] dieses Handlungsfeld ausgebildet haben, das gibt nochmal einen anderen Blick auf die Lernaufgaben. Das halte ich für sehr, sehr gut oder zielführend an der Stelle, ja.“ (ViRDIPA_Expertinneninterview_02: 79)

4.3.3. Aktueller Einsatz von Lernaufgaben

Die Interviewten berichten über *unterschiedliche Verantwortlichkeiten* beim aktuellen Einsatz von Lernaufgaben. In zwei der interviewten Einrichtungen wird berichtet, dass Lernaufgaben von der „Theorie mit in die Praxis“ (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 15) genommen werden. Die Lernaufgaben sind so konzipiert, dass sie alleine beziehungsweise mit Unterstützung der Praxisanleitenden bearbeitet werden sollen (ViRDIPA_Expertinneninterview_02: 80-81). In einer Einrichtung liegt die Verantwortung für Lernaufgaben bei den Praxisanleitenden, die in den Praxiseinrichtungen beschäftigt sind. So berichten die in der Schule angestellten Praxisanleitenden, dass sie bislang noch nie eine Lernaufgabe mit Auszubildenden durchgeführt haben. Auch die Lehrkräfte berichten, dass sie selten Lernaufgaben im Unterricht behandeln (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_02: 50, 81-83, 86).

Seitens des Bildungspersonals wird problematisiert, dass viele Auszubildende die *Lernaufgaben zu Hause* bearbeiten. Dafür werden verschiedene Gründe benannt, die im Folgenden dargelegt werden: Als ein Hindernis für die Bearbeitung von Lernaufgaben im Praxiseinsatz wird mangelnde Zeit genannt. Sowohl die Praxisanleitenden als auch die Auszubildenden erleben in Praxiseinrichtungen Zeitdruck, der die Bearbeitung von Lernaufgaben erschwert. Der Versorgungsauftrag scheint in einigen Einrichtungen den Bildungsauftrag zu verdrängen, sodass:

„Also wir arbeiten mit Lernaufgaben, es ist aber sehr schwierig, weil eigentlich sollen Lernaufgaben ja in der Praxis erledigt werden mit den Praxisanleitern zusammen. Da gibt es dann diese zwei Probleme, zum einen Praxisanleiter haben nicht so viel Zeit, um was mit den Lernenden so auf den Weg zu bringen und zum anderen, die Lernenden haben in der Praxis auch nicht genug Zeit, um das dort umzusetzen. Und machen dann halt einen Großteil zu Hause. Und das merkt man halt der Qualität dieser Lernaufgaben an, das ist dann so ein Runtergeratter von Literatur und da fehlt dann diese Reflektion einfach, wie habe ich das erlebt in der Praxis, wie ist es mir ergangen, was würde ich dann vielleicht beim nächsten Mal anders machen, weil jetzt mein erster geplanter Weg nicht funktioniert hat so.“ (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_01: 31)

Ein*e Praxisanleiter*in beschreibt, dass die Bearbeitung zu Hause nicht zu zufriedenstellenden Ergebnissen führt:

„Und bei allen anderen ist das dann im Nachhinein so per Zufall nur rausgekommen, ach, ich muss da ja noch was schreiben. Aber ich mach das aber alleine, oder da ist dann auch kein Wunder, dass die Reflektion nicht hundertprozentig vollständig und gut sein kann.“ (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_01: 37)

Einen weiteren Grund für die nicht zufriedenstellende Bearbeitung der Lernaufgaben sehen die Interviewten darin, dass die Auszubildenden zu wenig *Eigenverantwortung* in Bezug auf die Lernaufgaben übernehmen. Das heißt, dass die Auszubildenden in ihren Praxiseinsätzen die im Unterricht aufgetragenen Lernaufgaben auch auf Nachfrage nicht erwähnen. (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_01: 32).

„Wenn ich Erstgespräche führe, dann spreche ich die Auszubildenden auch an, frage, inwieweit sie Lernaufgaben aus der Schule bekommen haben. Da kriege ich meistens die Antwort: "Ach nee, haben wir nicht gekriegt, weiß ich nicht, habe ich zu Hause." [...] also ich bin seit zwei Jahren freigestellt und da habe ich eine einzige Lernaufgabe mit dem Schüler gemacht. So, das war der einzige, der mir gesagt hat: "Ja, ich habe eine mitbekommen." (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_01: 32)

Die Ausgabe, Durchführung und Reflexion von Lernaufgaben kann einen längeren Zeitraum überspannen, insbesondere, wenn die Lernorte Schule und Praxis verknüpft agieren. Zudem erfordert eine lernortübergreifende Bearbeitung der Lernaufgabe *organisatorische Abstimmung*, da nach dem Praxiseinsatz ein passender Theorieblock geplant werden muss, in dem das praktische Handeln reflektiert werden kann (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_02: 86).

Die Interviewten berichten übereinstimmend, dass sie bisher Lernaufgaben noch nie mit digitalen Möglichkeiten verknüpft haben (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 50; ViRDIPA_Expertinneninterview_02: 96-99; ViRDIPA_Expertinneninterview_05: 116-117).

4.3.4. Reflexion als abschließender Teil von Lernaufgaben

Der abschließende Teil einer Lernaufgabe, die Reflexion, wurde sowohl in den Einzel- als auch in den Gruppeninterviews ausführlicher diskutiert als die anderen Bausteine von Lernaufgaben. Es kann zusammengefasst werden, dass der Reflexion kein einheitliches Vorgehen zugrunde liegt. Teilweise findet die Reflexion im Unterricht durch die Lehrkräfte statt. Andernfalls findet eine Bewertung von Lernaufgaben anhand von schriftlichen Ausarbeitungen oder Präsentationen statt

(ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 15; ViRDIPA_Expertinneninterview_02: 82-91; ViRDIPA_Expertinneninterview_04: 121-122; ViRDIPA_Expertinneninterview_05: 83).

In anderen Fällen werden Lernaufgaben zusammen mit den Praxisanleitenden reflektiert und nicht wieder zurück in den Unterricht gebracht (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 48; ViRDIPA_Expertinneninterview_04: 123-125). Indes bietet die Praxisbegleitung eine Möglichkeit um die Reflexion als abschließenden Teil der Lernaufgabe durchzuführen (ViRDIPA_Expertinneninterview_02: 59; ViRDIPA_Expertinneninterview_04: 109).

*„In der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung wurden die Lernaufgaben, soweit ich jetzt weiß, von den Schülern bearbeitet und dann mit in ihren Lernbegleitordner eingeklebt und dann abgegeben bei den Praxisanleiterinnen, die wiederum ein Feedback gegeben haben. Ja, das wurde, glaube ich, nicht ganz gut kommuniziert danach, was jetzt/ Also ich glaube, es gab einfach ein Feedback und ein/ Ich weiß nicht, ob es überhaupt ein Gespräch gab, das kann ich jetzt nicht genau sagen.“
(ViRDIPA_Expertinneninterview_05: 83)*

Ob die Lernaufgaben am Lernort Schule oder am Lernort Praxis reflektiert werden sollen, wird ausführlich diskutiert, wobei sich zwei Lehrkräfte eine Reflexion im Unterricht wünschen, um die Einzigartigkeit von Praxisituationen vor dem Hintergrund von Theoriewissen reflektieren zu können (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 105 und 116). Ein*e Praxisanleiter*in wünscht sich wiederum, dass nur jene Lernaufgaben in der Schule reflektiert werden, die auch von den Lehrkräften gestellt wurden, da es bei der Vielzahl von Lernaufgaben zu zeitaufwändig wäre, alle abschließend im Unterricht zu behandeln (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 100). Außerdem ist die Reflexion aller Lernaufgaben im Unterricht schwer umzusetzen, da nicht alle Auszubildenden auf einem Stand der praktischen Einsätze sind (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 97). Eine Lehrkraft problematisiert, dass sie nicht dabei war, als die Lernaufgabe bearbeitet wurde und sie die zu pflegende Person nicht selbst gesehen hat. Daher fragt sie sich, wie sinnvoll eine Reflexion im Unterricht ist. Sie möchte daher nicht das abschließende Urteil über eine Lernaufgabe fällen, sondern mit den Auszubildenden gemeinsam anhand der Lernaufgabe ins Reflektieren kommen (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 94). Ein*e Praxisanleiter*in berichtet, dass die Reflexion von Lernaufgaben in der Gruppe spannender sei als die Einzelarbeit, bzw. eine mündliche Reflexion der schriftlichen vorgezogen wird (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 81).

Die Interviewten berichten, dass die *Verbindlichkeit bei der Reflexion* von Lernaufgaben generell ein Problem darstellt. Die Lernenden scheinen bei der Bearbeitung von Lernaufgaben auf sich gestellt zu sein, was nicht dem didaktischen Vorgehen entspricht, das für Lernaufgaben gut geeignet wäre.

*„Wenn die Lernaufgaben einfach rausgegeben werden in einer Mappe und gesagt wird: ‚Hier, das macht mal irgendwann im Laufe der Ausbildung.‘ Und dann guckt da nie wieder jemand drauf, dann passiert da ziemlich wenig. Ganz wichtig ist, dass diese Lernaufgaben oder, ja, allgemein diese Aufgaben wirklich eingeführt werden von einer Person. Und dass auch klar ist, das wird auch überprüft oder rückgekoppelt, damit die Auszubildenden auch merken, das ist wichtig, dass sie das tun, sollten sie damit nicht alleine gelassen werden, sondern das muss begleitet werden.“
(ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 43)*

Indes betont eine Lehrkraft die Wichtigkeit der verbindlichen abschließenden Reflexion von Lernaufgaben, um die Motivation der Auszubildenden zu erhalten:

„[...] derjenige, der die Lernaufgabe ausgibt, der muss die mit den Auszubildenden reflektieren und gucken, was ist da eigentlich passiert in diesem Prozess. Und das scheint immer ein Problem zu sein. Es ist wichtig, abgesehen davon, dass man die Lernaufgaben ausgibt, ob die gut konstruiert oder nicht. Aber, dass man sicherstellt, dass die ausgewertet werden, weil sonst ist auch die Motivation weg von den Schülern. Also, wenn ich irgendwas machen soll und mich unter Umständen auch mal ein paar Tagesstunden mit beschäftigen muss und dann interessiert

das nachher keinen, das ist einfach nicht gut.“ (ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 108)

4.3.5. Geplanter Einsatz von Lernaufgaben

Die Interviewten berichten, dass im Zuge des Inkrafttretens des PfIBG und der Entwicklung neuer schulinterner Curricula auch neue Lernaufgaben für die generalistische Pflegeausbildung erarbeitet werden, bzw. die vorhandenen Lernaufgaben neu strukturiert werden (ViRDIPA_Expertinneninterview_04: 101; ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 39; ViRDIPA_Expertinneninterview_02: 75).

Für die zu entwickelnden Lernaufgaben werden einige Wünsche formuliert. Das Bildungspersonal strebt eine größere Verbindlichkeit bei der Bearbeitung von Lernaufgaben an. Dies soll durch folgende Maßnahmen erreicht werden:

- Klare Einführung der Aufgabe durch eine Person
- Verbindliche Reflexion der Lernaufgaben
- Benotung der Lernaufgaben
- Präsentation der Lernaufgaben in der Praxisbegleitung
- Bearbeitung der Lernaufgaben als Voraussetzung zur Prüfungsteilnahme (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 43)
- Lernaufgaben für einen bestimmten Praxisblock herausgeben und im nächsten Theorieblock auswerten (ViRDIPA_Expertinneninterview_04: 25-28)

Folgendes Zitat illustriert die Zielstellung der Interviewten:

„Wenn die Lernaufgaben einfach rausgegeben werden in einer Mappe und gesagt wird: ‚Hier, das macht mal irgendwann im Laufe der Ausbildung.‘ Und dann guckt da nie wieder jemand drauf, dann passiert da ziemlich wenig. Ganz wichtig ist, dass diese Lernaufgaben oder, ja, allgemein diese Aufgaben wirklich eingeführt werden von einer Person. Und dass auch klar ist, das wird auch überprüft oder rückgekoppelt, damit die Auszubildenden auch merken, das ist wichtig, dass sie das tun, sollten sie damit nicht alleine gelassen werden, sondern das muss begleitet werden.“ (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 43)

Die neu konzipierten Lernaufgaben sollen eher situations- als tätigkeitsorientiert gestaltet werden:

„Also ich denke, in der Vergangenheit waren sie eher sehr tätigkeitsorientiert und dass sie jetzt eben speziell auf die Lernsituation letztendlich didaktisch entsprechend formuliert worden sind und strukturiert worden sind.“ (ViRDIPA_Expertinneninterview_02: 59)

Auch ist geplant, die Lernaufgaben mit Fokus auf Beobachtung und Reflexion und insbesondere Theorie-Praxis-Vergleich zu gestalten. Dies soll dazu dienen den Auszubildenden die Wichtigkeit von theoriegeleitetem Lernen zu vermitteln:

„Also dass es nicht nur Aufgaben gibt, bei denen man seine Hände braucht, sondern dass es eben auch Aufgaben gibt, wo man einfach mal beobachten kann. Und das Ganze dann mit der Theorie abgleicht. Und dann auch besprechen kann. Damit wir eben mehr dazu hinkommen, dass die Auszubildenden merken, die Theorie ist wichtig, die sie in der Schule lernen. Und nicht, dass sie einmal für die Schule lernen und einmal für die Praxis. Und das nur zusammenbringen, wenn jemand von der Schule kommt. Und ansonsten braucht man das aus der Schule nicht, wie man das manchmal ja so hört von Auszubildenden.“ (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 41)

Die Beobachtungs-, Reflexions-, und Transferaufgaben sollen aufeinander aufbauen, sodass Beobachtungs- und Reflexionsaufträge die Basis für Transferaufgaben bilden

(ViRDIPA_Fokusgruppeninterview_03: 87). Außerdem ist eine einheitliche Gestaltung der Lernaufgaben geplant, sodass die Auszubildenden sowohl die formale als auch die inhaltliche Struktur wiedererkennen können. Daher soll den Lernaufgaben in Zukunft ein einheitliches Konzept zugrunde liegen (ViRDIPA_Expertinneninterview_01: 45).

4.3.6. Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse zu Lernaufgaben

Bei der Einschätzung von Lernaufgaben sowie ihrem aktuellen Einsatz in der Einrichtung, lässt sich eine Differenz in der Betrachtungsweise zwischen Schulleitungen und Bildungspersonal feststellen. Während die Schulleitungen berichten, dass Lernaufgaben als Instrument zur Verbesserung des Theorie-Praxis-Transfers flächendeckend in ihrer Einrichtung umgesetzt werden, zeigt sich beim Bildungspersonal teils eine Unzufriedenheit mit den eingesetzten Lernaufgaben, teils aber auch eine zurückhaltende Einschätzung des regelmäßigen Einsatzes von Lernaufgaben. Zudem wird deutlich, dass Zielstellungen für den Einsatz von Lernaufgaben zwar formuliert, aber noch nicht immer umgesetzt werden. Dies bezieht sich einerseits auf die Umsetzung eines einheitlichen Konzepts bei der Erstellung von Lernaufgaben, andererseits scheint die Erstellung der Lernaufgaben in Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Praxisanleitenden zwar angestrebt, aber noch nicht umgesetzt zu sein. Dies offenbart einerseits den Bedarf der Erstellung von neuen Lernaufgaben. Ziel sollte hier sein die Aufgaben an den festgestellten Bedarf des Bildungspersonals anzupassen. Diese wünschen sich aktuelle Lernaufgaben, die einem aktuellen Pflegebildungsverständnis entsprechen und Lernaufgaben in verschiedenen Komplexitätsstufen, die sich an verschiedene Bedarfe der Auszubildenden anpassen lassen. Zudem wird die Umsetzung eines einheitlichen Konzepts angestrebt. Aber auch der Bedarf einer Schulung zum Einsatz von Lernaufgaben kann anhand dieser Ergebnisse begründet werden, da bei Teilen des Bildungspersonals ein diffuses Verständnis von Lernaufgaben zu bestehen scheint. Auch bezüglich der Bearbeitung der Lernaufgaben durch die Auszubildenden besteht eine Unzufriedenheit beim Bildungspersonal. So wird das Potenzial der lernortübergreifenden Bearbeitung von Lernaufgaben nicht ausgeschöpft. Auch fehlt die Zeit für die Bearbeitung der Lernaufgabe in den Praxiseinrichtungen, sodass die Aufgaben mit nicht zufriedenstellendem Ergebnis zu Hause bearbeitet werden. Bezüglich des Reflexionsteils der Lernaufgaben offenbart sich in den Gruppeninterviews deutlicher Diskussionsbedarf. Währenddessen streben die Interviewten klare Ziele für die Entwicklung, den Einsatz und die Auswertung von Lernaufgaben an, sodass hier eine hohe Handlungsmotivation zu bestehen scheint.

5. Diskussion der Ergebnisse

5.1. Lernortkooperation

Die dargelegten Ergebnisse zeigen, dass das Verständnis von Lernortkooperation der Interviewten deutlich sowohl über das pragmatisch-formale als auch das pragmatisch-utilitaristische Verständnis von Lernortkooperation nach Pätzold (2003) hinausgehen. Stattdessen verstehen die Interviewten Lernortkooperation als eine Form der Zusammenarbeit, die didaktisch-methodischen Begründungslinien folgen sollte. Unklar bleibt, ob die Interviewten ihren täglichen Kooperationsbemühungen ein bildungstheoretisch begründetes Kooperationsverständnis, wie es im Rahmenlehrplan vorgesehen ist, zugrunde legen. Die in den beteiligten Einrichtungen beschriebenen Aufgaben- und Handlungsfelder der Lernortkooperation umfassen alle drei Ebenen der Lernortkooperation nach Euler (2004). So gibt es sowohl Methoden, die sich auf der Ebene vom Informationsaustausch zwischen Lehrkräften und Praxisanleitenden einordnen lassen, wie zum Beispiel der informelle Austausch zwischen den Beteiligten. Andere Aufgabenfelder, wie die Erarbeitung von integrativen Curricula können der zweiten Ebene, der Abstimmung und Entwicklung von arbeitsteiligen Maßnahmen zugeordnet werden. Auch auf der dritten Ebene, der direkten Zusammenarbeit werden Methoden in den Praxiseinrichtungen umgesetzt, wie beispielsweise die gemeinsame Gestaltung von Skills Lab-Tagen. Dies zeigt, dass eine differenziert ausgestaltete Landschaft der Lernortkooperation in den Einrichtungen vorliegt. Dennoch wird anhand der in diesem Paper vorgestellten Ergebnisse deutlich, dass Praxiseinrichtungen und Schulen unterschiedliche

Herangehensweisen an den Bildungsauftrag haben. Aus Sicht der Schulleitungen steht für die Praxiseinrichtungen der Versorgungs- vor dem Bildungsauftrag. Die Praxisanleitenden wünschen sich hingegen mehr Freiheit bei der Gestaltung der betrieblichen Ausbildung. Diese Befunde zeigen, dass lang bekannte Probleme der Berufsbildung auch aktuell noch in der Pflegeausbildung gültig sind (vgl. Euler 2004).

Zudem scheint auch ein regelmäßiger strukturierter Austausch zwischen der Vielzahl von Kooperationspartnern zu fehlen. Zumindest in einer Einrichtung ist eine Online-Plattform zum Austausch im Sinne der Lernortkooperation geplant, sodass diese herausfordernde Aufgabe der Vernetzung und Kollaboration in Zukunft durch digitale Lösungen unterstützt werden kann. Trotz der aufgedeckten Schwierigkeiten im Hinblick auf die Lernortkooperation, wird anhand der dargelegten Ergebnisse auch deutlich, dass die Interviewten über ein positives Verständnis von Lernortkooperation verfügen und sowohl die schulische als auch die betriebliche Seite sich einen intensivierten Austausch wünschen.

5.2. Theorie-Praxis-Transfer

Auch nennen die Interviewten einige Methoden und Instrumente, die sie der Förderung des Theorie-Praxis-Transfers zuordnen. Auffällig ist hierbei, dass ein Großteil der Maßnahmen darauf abzielt, theoriebasiertes (schulisches) Wissen in die Praxiseinrichtungen zu transferieren, wie zum Beispiel die Beratung der Praxiseinrichtungen durch in der Schule angestellte Praxisanleitende. Zwar findet an einigen Stellen die Reflexion von Praxissituationen vor dem Hintergrund von Theoriewissen statt, wie zum Beispiel bei der Nachbereitung der Praxiseinsätze oder bei der Reflexion von Lernaufgaben. Indes wird keine explizite Wissensvermittlung vom betrieblichen Bildungspersonal an das schulische Bildungspersonal erwähnt. Überdies wird der Wunsch von einer interviewten Lehrkraft geäußert, dass erfahrungsbasiertes Wissen aus den Praxiseinrichtungen stärker berücksichtigt wird. Die Reflexion von Praxissituationen im Unterricht scheint aber unter anderem dadurch erschwert zu werden, dass die Auszubildenden eine derartige Kluft zwischen schulischem und betrieblichem Ausbildungspersonal wahrnehmen, dass sie gehemmt sind, über divergierende Praxiserlebnisse im Unterricht zu berichten. An diesen Beispielen zeigt sich, dass Schule und Praxiseinrichtungen von unterschiedlichen Pflege- und Pflegebildungsverständnissen ausgehen. Werden Inhalte in der Schule gelehrt, die in den Praxiseinrichtungen nicht umgesetzt werden, wird der Theorie-Praxis-Transfer erschwert. Langfristig ist eine engere Zusammenarbeit zwischen Schulen und Praxiseinrichtungen im Sinne eines zu verbessernden Wissenstransfers anzustreben. Voraussetzung hierfür ist unter anderem eine Verstärkung der Kooperation zwischen betrieblichem und schulischem Bildungspersonal.

5.3. Lernaufgaben

Die Interviewten schätzen Lernaufgaben als geeignete Methode zur Verbesserung des Theorie-Praxis-Transfers ein. Auch erkennen sie das Potenzial für die Reflexion von Praxissituationen vor dem Hintergrund von Theoriewissen. Allerdings besteht sowohl beim betrieblichen als auch beim schulischen Bildungspersonal Unzufriedenheit mit der Ausgestaltung der aktuellen Lernaufgaben. Neben dem zugrundeliegenden veralteten Pflegeverständnis, kritisieren sie auch die fehlende Bandbreite an Komplexitätsgraden für unterschiedliche Ausbildungsstände. Bei Teilen des Bildungspersonals scheint hingegen keine genaue Vorstellung von Lernaufgaben vorzuliegen, was zeigt, dass diese in der entsprechenden Einrichtung nicht so flächendeckend eingesetzt werden, wie die Schulleitung im Expert*inneninterview berichtet hat. Bei der Entwicklung von Lernaufgaben werden drei Punkte als besonders wichtig erachtet: Die Lernaufgaben sollen auf einem einheitlichen Konzept basieren. Sowohl betriebliches als auch schulisches Bildungspersonal soll in die Entwicklung involviert werden. Zudem soll bei der Erstellung von Lernaufgaben auf Fachexpertise der entwickelnden Personen geachtet werden. Beim aktuellen Einsatz von Lernaufgaben wird kritisiert, dass die Auszubildenden die Lernaufgaben teilweise zu Hause bearbeiten, was mit mangelnder Eigenverantwortung der Auszubildenden oder mangelnder Zeit im Praxiseinsatz begründet wird. Zudem streben die Interviewten eine höhere Verbindlichkeit bei der Reflexion von Lernaufgaben an. Vergleicht man die hier vorgestellten Ergebnisse mit Müller (2009) zeigt sich, dass viele der von ihm

erhobenen Schwierigkeiten im Umgang mit Lernaufgaben noch immer aktuell sind. Folglich können die vielversprechenden Potenziale von Lernaufgaben für den Theorie-Praxis-Transfer bislang nur unzureichend ausgeschöpft werden.

6. Schlussfolgerungen: Anforderungen an ein Fortbildungskonzept zur Entwicklung und Implementation von Digital Reusable Learning Objects aus pflegedidaktischer Sicht

6.1. Förderung von Theorie-Praxis-Transfer und Integration des Lernaufgabenkonzeptes

Ogleich in den kooperierenden Einrichtungen bereits Strukturen bestehen, die auf die Verbesserung des Theorie-Praxis-Transfers abzielen, soll mithilfe der Etablierung des Lernaufgabenkonzepts nach Müller (2013) der Transfer von Wissen zwischen Theorie und Praxis weiter verstärkt werden, um den dargelegten Schwierigkeiten zu begegnen und so die Ausbildungsqualität insgesamt zu erhöhen. Schon bei der Entwicklung von Lernaufgaben kann der Theorie-Praxis-Transfer gestärkt werden, indem Praxisanleitende im Entwicklungsprozess Verantwortung übernehmen und Lernaufgaben mit hoher Praxisrelevanz gestalten, die gleichzeitig wissenschaftlich fundiert sind. Beim Einsatz der Lernaufgaben wird eine lernortübergreifende Umsetzung angestrebt, sodass die Lernaufgabe im Unterricht eingeführt wird, die eigentliche Pflegehandlung in der Praxissituation stattfindet und daraufhin im Unterricht reflektiert wird. Dieses Vorgehen verspricht große Potenziale für die Verbesserung des Theorie-Praxis-Transfers, da exemplarische Praxissituationen im Unterricht diskutiert und mithilfe von Theoriewissen reflektiert werden. Gleichzeitig verlangt dieses Vorgehen vom Bildungspersonal Abstimmungs- und Kooperationsleistungen, was sich förderlich auf die Lernortkooperation und damit auch auf den Theorie-Praxis-Transfer auswirken wird. In Abbildung 2 wird der theoriegeleitete Bearbeitungsprozess einer Lernaufgabe dargestellt. Es wird verdeutlicht, dass die Lernaufgabe dabei hilft, einen eigenverantwortlichen Lernprozess der Auszubildenden zu strukturieren, der entweder durch Praxisanleitende oder Lehrkräfte begleitet werden kann. Bei vielen Lernaufgaben bietet es sich allerdings an, dass der Durchführungsteil durch Praxisanleitende begleitet wird. Die lernortübergreifende Umsetzung der Lernaufgabe wird insofern ergänzt, als die ersten drei Schritte der Lernaufgabe auch mit Hilfe der methodisch-didaktischen Möglichkeiten einer Lernplattform durchgeführt werden können. Die Durchführung der Pflegehandlung in der Praxiseinrichtung kann durch ein VR-Szenario oder das Üben im Skills Lab vorbereitet werden. Ziel ist es, dem Bildungspersonal durch größtmögliche Offenheit die individuelle Gestaltung ihrer Lernaufgaben zu ermöglichen, während wichtige Kernelemente verbindlich übernommen werden sollten. Ganz rechts sind die Ideen der Interviewteilnehmenden mit in die Grafik eingeflossen, mit denen sie mehr Verbindlichkeit für die Bearbeitung von Lernaufgaben erreichen möchten. Hierbei wurde die Möglichkeit der Benotung von Lernaufgaben nicht aufgeführt, da diese den ehrlichen Reflexionsprozess zwischen Bildungspersonal und Auszubildenden einschränken könnte.

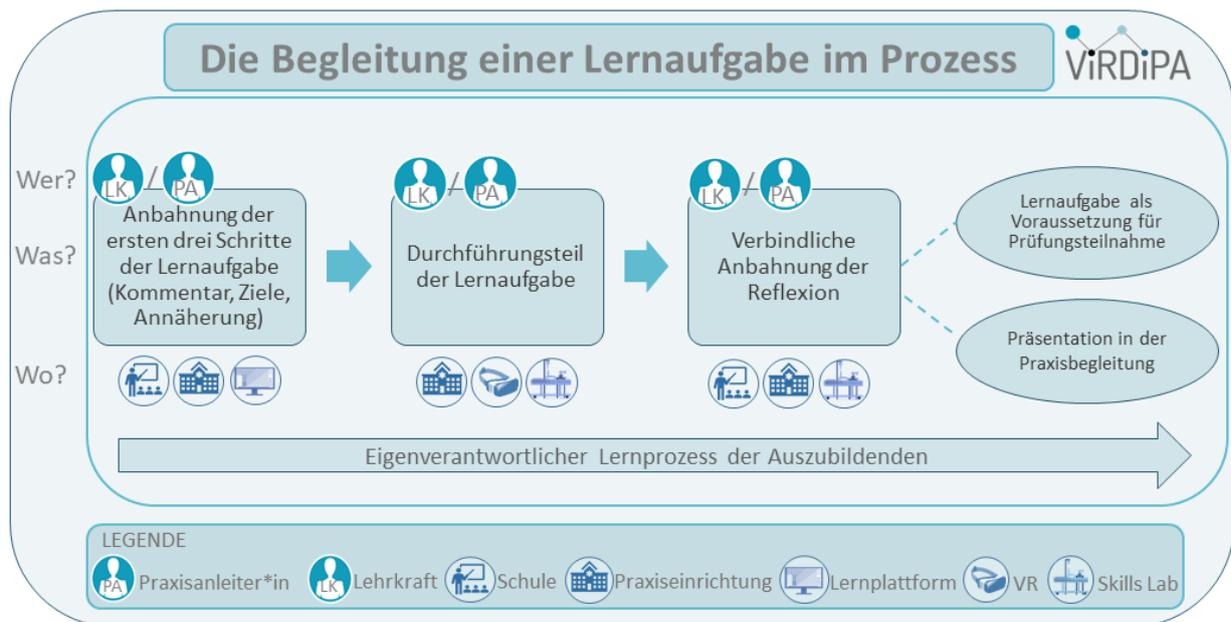


Abbildung 2: Die Begleitung einer Lernaufgabe im Prozess
 Grafikquelle: Eigene Darstellung

In den Interviews wurde deutlich, dass den Teilnehmenden das Lernaufgabenkonzept nach Müller noch nicht ausreichend bekannt ist und es Probleme beim Einsatz von Lernaufgaben gibt. Daher sollte sich in der Fortbildung an die Vermittlung des Lernaufgabenkonzepts eine Diskussion der herausgearbeiteten Probleme anschließen. Da der praktische Teil der Lernaufgaben in den Praxiseinrichtungen umgesetzt werden soll, wo hierfür jedoch häufig die Zeit zu fehlen scheint, wird in der Fortbildung insbesondere dem betrieblichen Bildungspersonal die Wichtigkeit von Lernaufgaben vermittelt, sodass diese ihre besondere Rolle bei der Umsetzung von Lernaufgaben erkennen. Auch die Verbindlichkeit bei der Bearbeitung von Lernaufgaben soll im Rahmen der Fortbildung durch die Diskussion und Erarbeitung von Konzepten gesteigert werden. Die Interviewten wünschen sich, dass die Auszubildenden die Lernaufgaben eigenverantwortlich im Praxiseinsatz thematisieren und ihren Lernprozess selbst steuern. Um diesem Ziel näher zu kommen, sollen interessante Lernaufgaben im Rahmen der Fortbildung entstehen, die über einen hohen Aufforderungscharakter verfügen. Auch soll mithilfe der Einbindung von VR-Szenarien und der Bearbeitung mithilfe der didaktischen Möglichkeiten einer Lernplattform einer zielgruppengerechten Gestaltung entsprochen werden. Zudem sind die kooperierenden Praxiseinrichtungen durch das Inkrafttreten des PflBG ohnehin gefordert, neue Lernaufgaben für die generalistische Pflegeausbildung zu entwickeln. Dieser Entwicklungsprozess wird im Rahmen der Fortbildung fundiert angeleitet und begleitet, sodass praxisrelevante und an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientierte Lernaufgaben entstehen, die dazu geeignet sind, den Theorie-Praxis-Transfer zu verbessern und die Zusammenarbeit der Lernorte zu intensivieren.

6.2. Verbesserung und Einübung der strukturellen Kommunikation zwischen Schule und Praxiseinrichtung

In allen kooperierenden Einrichtungen scheint das gemeinsame Selbstverständnis von Schule und Praxiseinrichtung als Bildungseinrichtung schwach ausgeprägt zu sein. Die Vertreter*innen der Schulen wünschen sich mehr Verantwortungsübernahme der Praxiseinrichtungen für die Auszubildenden. Währenddessen geht es Vertreter*innen der Praxiseinrichtungen darum, eigenständig und ohne Rechenschaftspflicht ihrem Bildungsauftrag nachkommen zu können. Diese gegensätzlichen Perspektiven lassen vermuten, dass es an gegenseitiger Anerkennung und erfolgreichem Perspektivenwechsel fehlt. So wird dem mangelnden Austausch, der differierenden didaktischen Herangehensweise und dem unterschiedlichen Selbstverständnis von Praxiseinrichtungen und Schulen begegnet, indem das betriebliche und schulische Bildungspersonal gemeinsam und gleichberechtigt

an der Fortbildung teilnimmt, sodass ein Austausch und eine Annäherung zwischen den verschiedenen Perspektiven ermöglicht wird. Auf diesem Weg wird das Selbstverständnis der Praxisanleitenden als Lehrpersonen gestärkt und das Selbstverständnis von Praxiseinrichtungen als Lernort gefördert. Vertieft wird der Perspektivwechsel im weiteren Verlauf der Fortbildung, wenn die Teilnehmenden in Tandems aus Lehrkräften und Praxisanleitenden eigene VR-basierte Lernaufgaben entwickeln. In der Praxis- und Transferphase setzt das Bildungspersonal in lernortübergreifender Zusammenarbeit die Lernaufgaben mit den Auszubildenden um, womit nicht nur die bekannten Probleme der Lernortkooperation adressiert werden, sondern auch den in diesem Paper diskutierten Problemen bei der Umsetzung von Lernaufgaben begegnet werden kann. Diese Art der Zusammenarbeit fördert nicht nur den Austausch auf einer organisatorischen, sondern auch auf einer inhaltlich-didaktischen Ebene. Im Rahmen der Fortbildung wird darüber hinaus eine gemeinsame Lernplattform für betriebliches und schulisches Bildungspersonal genutzt, sodass auch auf der technischen Seite die Potentiale der Digitalisierung zur Verbesserung von Kooperation und Abstimmung genutzt und eingeübt werden können. Auch die von den Ausbildungsverantwortlichen gemeinsam erarbeiteten Lernaufgaben werden auf der Lernplattform didaktisch-methodisch aufbereitet und können hier bearbeitet werden.

6.3. Kooperation und Transfer

Da die im Rahmen der Fortbildung entwickelten Lernaufgaben als Open Educational Resource kostenlos zur Verfügung gestellt werden, leisten sie nicht nur in den beteiligten Bildungseinrichtungen einen Beitrag zur Verbesserung der Qualität der Pflegeausbildung, sondern auch andere Einrichtungen der Pflegebildung können darauf zugreifen. Im Kleinen können also die Kooperationspartner untereinander ihre Lernaufgaben austauschen, sodass jede Schule ihr Portfolio um neun VR-basierte Lernaufgaben erweitern kann. Im Größeren können auch nicht am Projekt beteiligte Bildungseinrichtungen die Lernaufgaben in ihre Lehre integrieren. Außerdem wird eine Vernetzung der Schulen im Sinne eines Kontaktaufbaus des Bildungspersonals untereinander durch die gemeinsame Fortbildung angestrebt. Der anderthalbjährige Zeitraum ermöglicht einen nachhaltigen Kontaktaufbau zwischen den Teilnehmenden. Zusätzlich unterstützt der Einsatz einer Lernplattform in der Fortbildung den zeit- und ortsunabhängigen Austausch zwischen den Teilnehmenden.

Die Implementation von VR-basierten Lernaufgaben in die Pflegeausbildung verlangt ein fachübergreifendes Vorgehen. Daher wird die Fortbildung durch ein interdisziplinäres Konsortium von Akteur*innen aus Pflegepädagogik und -didaktik, Medienpädagogik, Informatik und einem Bildungsanbieter konzeptioniert und inhaltlich gestaltet.

Ferner wird das auf Basis der in diesem Paper vorgestellten Erkenntnisse entwickelte Fortbildungskonzept nach einer formativen und summativen Evaluation als Open Educational Resource kostenlos zur Verfügung gestellt. Eine Verstetigung des Fortbildungsangebots über die Projektlaufzeit hinweg wird angestrebt, um so nachhaltig die Digitalisierung in der professionellen Pflege dort zu fördern, wo zukünftige Pflegekräfte ausgebildet werden- in den Bildungs- und Praxiseinrichtungen.

7. Literaturverzeichnis

- Bartolles M., Kamin A.-M. (2021): Virtual Reality basierte Digital Reusable Learning Objects in der Pflegeausbildung – Rahmenbedingungen, Anforderungen und Bedarfe aus medienpädagogischer Sicht. Innovative Lehr-/Lernszenarien in den Pflege- und Gesundheitsberufen. Working Paper-Reihe der Projekte DiViFaG und ViRDIPA; 1.
- Darmann, I. (2000): Kommunikative Kompetenz in der Pflege. Stuttgart: Kohlhammer.
- Euler, D. (Hg) (2004): Handbuch Lernortkooperation. Gütersloh: Bertelsmann.
- Euler, D. (2004): Lernortkooperation- eine unendliche Geschichte? In: Euler, D. (Hg.) Handbuch der Lernortkooperation (S. 12–24). Gütersloh: Bertelsmann.
- Joeres, S., Hanuschke, I. & Mischker, A. (2004): Zukunftsorientierte Pflegeausbildung: Studie des deutschen evangelischen Krankenhausverbandes (DeVK) zur Qualität der Ausbildung an evangelischen Pflegeschulen. Hannover: Schlütersche.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., Neuauflage, 12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Weinheim, Bergstr: Beltz, J (Beltz Pädagogik).
- Müller, K. (2009): Implementierung eines Lernaufgabenkonzeptes in die betriebliche Pflegeausbildung. Dissertation. Universität Bremen.
- Müller, K. (2013): Lernaufgaben. In: Ertl-Schmuck, R. & Greb, U. (Hg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 278-291.
- Pätzold, G. (2003): Lernfelder - Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. 2. Aufl. Bochum: Projekt-Verl. (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, 30).
- Quernheim, German; Keller, Christian (2013): Praxisanleitung. Zur Situation der praktischen Pflegeausbildung – Teil 1. In: *PADUA* 8 (5), S. 291–295. DOI: 10.1024/1861-6186/a000150.
- Rothgang, H.; Domhoff, D.; Friedrich, A.; Heinze, F.; Preuss, B.; Schmidt, A. et al. (2020a): Pflege in Zeiten von Corona: Zentrale Ergebnisse einer deutschlandweiten Querschnittsbefragung vollstationärer Pflegeheime. In: *Pflege* 33 (5), S. 265–275. DOI: 10.1024/1012-5302/a000760.
- Rothgang, H. (2020b): Abschlussbericht im Projekt Entwicklung und Erprobung eines wissenschaftlich fundierten Verfahrens zur einheitlichen Bemessung des Personalbedarfs in Pflegeeinrichtungen nach qualitativen und quantitativen Maßstäben gemäß § 113c SGB XI (PeBeM). Online verfügbar unter <https://media.suub.uni-bremen.de/handle/elib/4497>, zuletzt geprüft am 29.01.2021.
- Sahmel, K.-H. (Hg.) (2020): Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand. Herausforderungen und Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/fhbielefeld/detail.action?docID=6038175>.
- Schmal, J. (2017): Unterrichten und Präsentieren in Gesundheitsfachberufen. Methodik und Didaktik für Praktiker. Berlin: Springer.
- Schweibert, A.; Heil, D. (2020): Pflegeauszubildende in der Praxis – Belastung oder Entlastung? In: Karl-Heinz Sahmel (Hg.): Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand. Herausforderungen und Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 31–57.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2018): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte

Ausbildungsberufe. Berlin. Online verfügbar unter
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf, zuletzt geprüft am 29.1.2021.

Verdi (Hg). (2015): Ausbildungsreport Pflegeberufe. Berlin: Verdi.

INNOVATIVE LEHR-/LERNSZENARIEN IN DEN PFLEGE- UND GESUNDHEITSBERUFEN.

WORKING PAPER-REIHE DER PROJEKTE DiViFaG UND ViRDIPA

Zusammenfassung zur Working Paper-Reihe

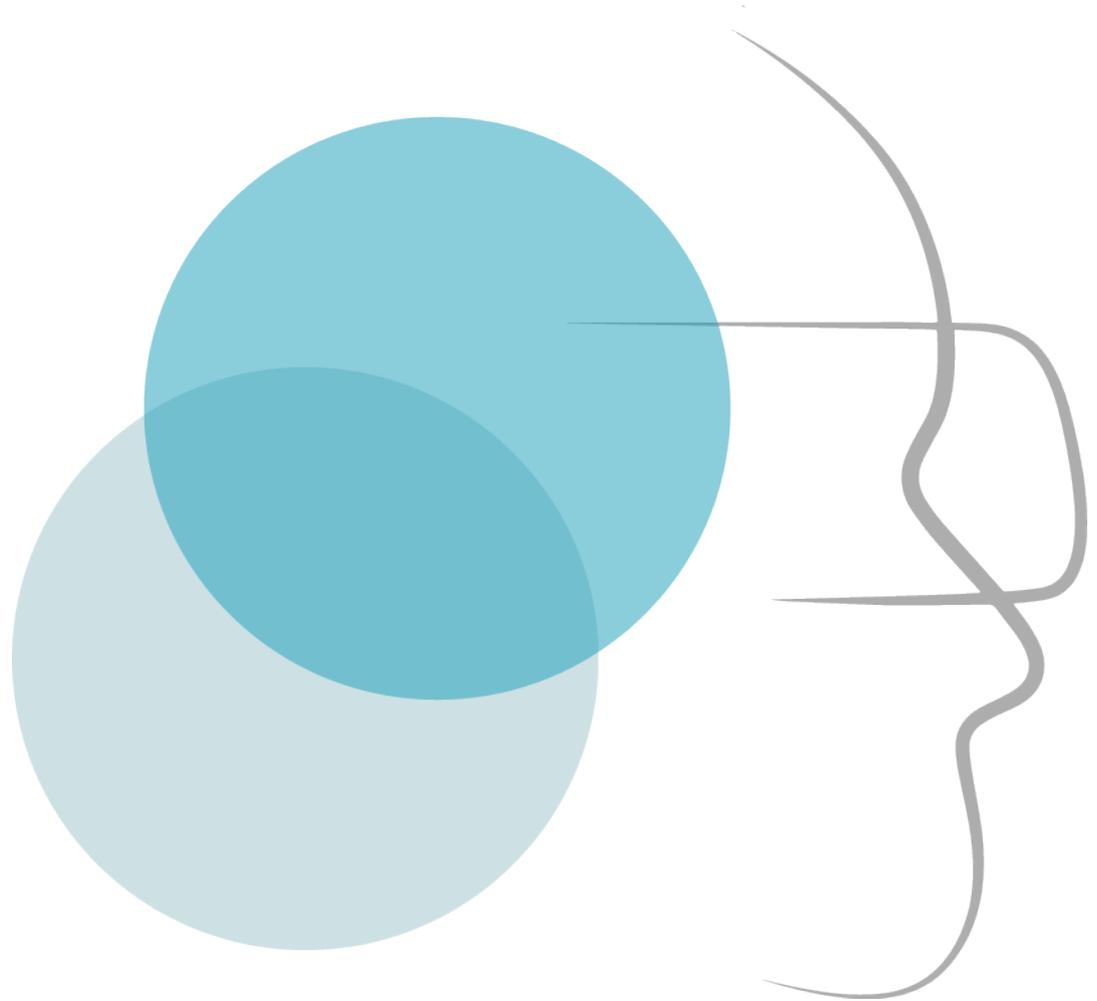
Die Gestaltung von innovativen Lehr-Lernkonzepten unter der Berücksichtigung der Potenziale von VR-Technologie für die Aus- und Weiterbildung von Gesundheitsberufen, stellt hohe Anforderungen an beteiligte Akteure aus Forschung und Bildungspraxis. In zwei Pilotprojekten werden Konzepte interdisziplinären Konsortien entwickelt, erprobt, evaluiert und für den Transfer vorbereitet.

Ziel des Projektes DiViFaG ist, für Pflege- und Medizinstudiengänge ein transferfähiges Fachdidaktisches Konzept zu entwickeln und umzusetzen, welches die Fallarbeit konsequent durch innovative Mensch-Technik-Interaktion unterstützt. Mit den beteiligten Hochschulen werden im Projekt ca. zehn durch digitale Medien und Virtuelle Realität (VR) unterstützte Fallszenarien entwickelt.

Die Forschungsgruppe ViRDIPA konzipiert ein Blended-Learning Qualifizierungskonzept zum Einsatz von VR-basierten Lernaufgaben in der Pflegeausbildung. Die Erprobungsgruppe bilden 18 Mitarbeiter*innen aus der betrieblichen und schulischen Bildung aus drei kooperierenden Bildungszentren für Gesundheitsberufe. Ziel ist die Förderung von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz, um bestehende und eigenständig produzierte immersive Virtual Reality (VR)-Trainingsbausteine einzusetzen.

Mit der digital unterstützten Fallarbeit und der Entwicklung von digital unterstützten Lernaufgaben unter Integration unterschiedlicher Formate von VR-Technologie, erfolgt in beiden Projekten eine systematische theoriebasierte Verschränkung von technischen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen sowie medienpädagogischen Ansätzen, die in kohärenten Konzepten münden.

Das Working Paper dieser Reihe stellt zum einen eine Dokumentation der (Teil-)Projektergebnisse dar, zum anderen werden die in den Projekten entwickelten Ansätze zur Diskussion gestellt.



INNOVATIVE LEHR-/LERN SZENARIEN IN DEN PFLEGE UND
GESUNDSHEITSBERUFEN.
Working Paper-Reihe der Projekte DiViFaG und ViRDIPA | No. 2
Bielefeld, April 2021



GEFÖRDERT VOM

