

Betriebliches Lernen und Lernortkooperation

Potenziale und Anforderungen aus der Perspektive der Pflegedidaktik

Annerose Bohrer

1. Betriebliches Lernen und Lernortkooperation – Potenziale und Anforderungen

Dem Grundgedanken der Ringvorlesung folgend wirft dieser Beitrag ausgewählte Schlaglichter auf die Themen »Betriebliches Lernen und Lernortkooperation«. Beide Themenfelder sind nicht unabhängig voneinander zu denken, und sie bieten in Breite und Tiefe umfassende Möglichkeiten der Annäherung und Auseinandersetzung.

In Vorbereitung meines Vortrags musste ich Entscheidungen darüber treffen, welche Aspekte beleuchtet werden können – und was an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben muss. Bei der Auswahl war es mir ein Anliegen, Studierende aus verschiedenen Semestern/Studienabschnitten anzusprechen und somit zum einen Grundlagen zu legen und zum anderen punktuelle Ansatzpunkte für Vertiefungen zu bieten. Eine solche Vertiefung habe ich in Hinblick auf Lernaufträge (Arbeits- und Lernaufgaben/Lern- und Arbeitsaufgaben) für das Lernen in den praktischen Ausbildungs- bzw. Studienphasen gelegt.

Über den Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung hinausgehend bietet das zweite Kapitel Anregungen für die didaktische Bearbeitung im Rahmen der Lehrer:innenbildung und das dritte Kapitel Impulse für eine weiterführende Auseinandersetzung mit diesen bedeutsamen Themenfeldern.

1.1 Erwartungen an die Kompetenzen von Lehrenden im Bereich Lernortkooperation

Für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsfachberufen bedeutet ihre Berufstätigkeit zwangsläufig eine Reihe von Berührungspunkten mit dem betrieblichen Lernen und der Lernortkooperation. Vor einer begrifflich-theoretischen Klärung lade ich Sie ein, einen persönlichen Zugang zum Thema zu finden:

In welchen Situationen waren Sie schon einmal mittendrin im betrieblichen Lernen und der Lernortkooperation? Ging es beispielsweise um Fragen der ...

- Praxisanleitung/des Lernens am Lernort Berufspraxis,
- Praxisbegleitung, Praxisreflexion, ggf. Konfliktbearbeitung,
- Entwicklung von Lernaufträgen für das Lernen in der beruflichen Praxis,
- Akquise von neuen Kooperationspartner:innen,
- Netzwerkarbeit und Qualitätsentwicklung mit Praxiseinrichtungen,
- ...?

Vermutlich können Sie Bezüge zu mehreren der hier genannten beruflichen Situationen herstellen und weitere entsprechend Ihren Erfahrungen ergänzen. Wenn Sie einige dieser Situationen vor Ihrem inneren Auge Revue passieren lassen, schätzen Sie bitte für sich ein:

Wie gut haben Sie sich auf diese Situationen vorbereitet gefühlt?

Angehende oder junge Lehrende berichten des Öfteren, dass sie sich durch ihr Studium kaum auf die anwendungsbezogenen Fragen vorbereitet fühlen, die sich rund um die Gestaltung betrieblichen Lernens und die Lernortkooperation stellen. Es lohnt sich daher ein Blick in den Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik, der diesbezüglich exemplarisch die Erwartungen an die Kompetenzentwicklung der Lehrenden im Berufsfeld Pflege beschreibt. Die entsprechenden Kompetenzen werden dort auf einer Mesoebene angesiedelt und finden sich in den Handlungs- bzw. Reflexionsfeldern »Lernortgestaltung« und »Lernortkooperation« (Walter/Dütthorn 2018: 23). Ausgewählte Kompetenzen, zu denen Bezüge in diesem Beitrag hergestellt werden, zeigt die Abb. 1.

Bereits auf Bachelorebene geht es beispielsweise um ein differenziertes Verständnis der an der Ausbildung beteiligten Lernorte mit ihren Chancen und Begrenzungen. Als Lernorte werden hier die (Hoch-)Schule als erster Lernort, die berufliche Praxis als zweiter Lernort und der sogenannte dritte Lernort (häufig Skillslab) unterschieden.

Auf Masterebene vertieft sich diese Kompetenz um die Durchdringung und Reflexion jeweils spezifischer Lerngegenstände sowie der Lernprozesse, die an den verschiedenen Lernorten initiiert werden können. Dazu braucht es ein Verständnis darüber, was an welchem Lernort besonders gut gelernt werden kann (und was womöglich auch nicht oder in anderer Form gelernt wird). Dieses Verständnis mündet mit ein in die Kompetenz, forschungsgestützte Konzepte zur Lernortkooperation zu entwickeln.

Abb. 1: Erwartungen an die Kompetenzentwicklung auf den Ebenen der Lernortgestaltung und Lernortkooperation

Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik	
Bachelorniveau	Masterniveau
Die Absolvent*innen... – »verfügen über ein differenziertes Verständnis zu den Lernorten (Bildungsinstitution, Institutionen beruflicher Pflege und dritter Lernort) und erläutern deren Chancen und Grenzen im Hinblick auf das Pflegelernen« – ...	– »reflektieren <i>pflergedidaktische Lerngegenstände</i> (...) und entscheiden theoriegeleitet, an welchen Lernorten entsprechende Lernprozesse initiiert werden können – analysieren systematisch den <i>Forschungs- und Entwicklungsstand zur pflegespezifischen Gestaltung der Lernortkooperation</i> (...) und beziehen die gewonnenen Erkenntnisse in entsprechende Konzeptentwicklungen ein«

Quelle: Walter/Dütthorn 2018: 23

Doch wie stellt sich der Erkenntnisstand zum betrieblichen Lernen und zur Lernortkooperation in den Pflege- und Gesundheitsfachberufen dar? Das nächste Kapitel wird dazu Begrifflichkeiten klären und einen ausgewählten Einblick geben.

1.2 Zur Bedeutung und zum Verständnis des betrieblichen Lernens und der Lernortkooperation

Betriebliches Lernen und Lernortkooperation besitzen in den Pflege- und Gesundheitsfachberufen traditionell einen hohen Stellenwert. Dies wird formal an den hohen Praxisanteilen in den Ausbildungen bzw. Studiengängen erkennbar (vgl. Tab. 1).

Gleichzeitig erhalten diese Themenfelder angesichts vielfältiger Entwicklungen in den letzten Jahren eine neue Aktualität – sie verdienen mehr denn je eine erhöhte Aufmerksamkeit (vgl. Abb. 2).

Beispielsweise ist die Vielfalt und Heterogenität der pflegerischen Berufsfelder (Einsatzorte) enorm gestiegen und diese wird im Zuge der generalistischen Pflegeausbildung nun entsprechend von den Auszubildenden verpflichtend kennengelernt (vgl. Anlage 6 PflAPrV). Das bringt für die an der Ausbildung beteiligten Pflegeschulen und Praxiseinrichtungen ganz neue Notwendigkeiten der Kooperation hervor wie beispielsweise neue Formen übergreifender Ausbildungsverbünde von Trägern in der Akut-, Langzeit- und ambulanten Pflege.

Des Weiteren werfen Entwicklungen rund um die Akademisierung und den Qualifikationsmix der Pflege- und Gesundheitsfachberufe Fragen nach binnendif-

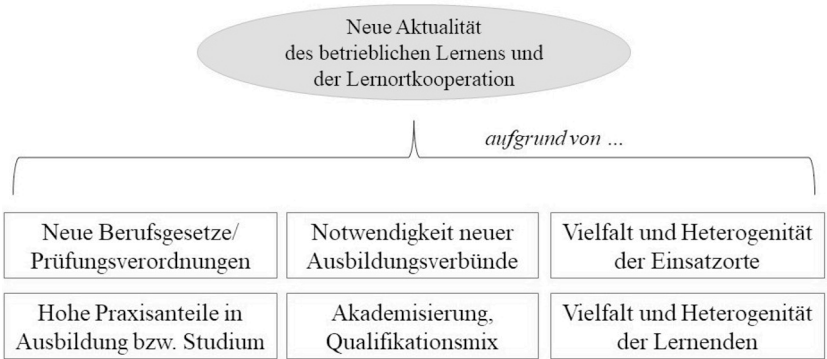
ferenzierten Lernangeboten im Berufsfeld für die verschiedenen Ausbildungswege und Niveaus auf.

Tab. 1: Stundenumfang in ausgewählten Gesundheitsfachberufen

Gesundheitsberufe	Mindeststunden gesamt	Mindeststunden theoretischer und praktischer Unterricht	Mindeststunden praktische Einsatzphasen ¹
Ergotherapie (ErgThAPrV 1999)	4400	2700	1700
Hebammen (HebStPrV 2020)	4600	2200	2200
Notfallsanitäter (NotSanAPrV 2020)	4600	1920	2680
Pflegefachfrau/-fachmann (PflArV 2019)	4600	2100	2500
Physiotherapie (PhysThAPrV 1994)	4500	2900	1600

Quelle: Bohrer 2021: 2.

Abb. 2: Begründungslinien einer neuen Aktualität des betrieblichen Lernens und der Lernortkooperation



Eigene Darstellung

¹ Je nach Ausbildungs- und Prüfungsverordnung bzw. Studien- und Prüfungsordnung kann ein geringer Anteil der praktischen Stunden als Selbstlernzeit und am dritten Lernort/im Skills-lab erfolgen, insbesondere sofern keine geeigneten Einsatzorte vorhanden sind.

Schließlich zeigen sich die Auszubildenden bzw. Studierenden in ihrer Vielfalt deutlicher und benötigen womöglich individualisierte Wege der Begleitung in der Berufspraxis (vgl. Altmeppen/Bohrer 2022).

Arbeiten zur Situation der praktischen Ausbildung und zum Erleben der Auszubildenden im Pflegeberuf zeigen, dass es insgesamt noch viel Entwicklungspotenzial gibt, beispielsweise im Rahmen professionalisierter Praxisanleitung oder Praxisbegleitung (vgl. dazu beispielsweise Sahmel 2020, Winter 2020). Nichtsdestotrotz stellte der Berufs- und Wirtschaftspädagoge Felix Rauner fest, dass Auszubildende in der Pflege die Lernortkooperation deutlich besser bewerten als Auszubildende anderer dualer Berufsausbildungen dies tun (vgl. Rauner 2017). Felix Rauner führt dies unter anderem darauf zurück, dass auf bundesgesetzlicher Ebene den Pflegeschulen die Gesamtverantwortung für die Koordination des Unterrichts mit der praktischen Ausbildung zukommt. Nach der neuen Gesetzgebung betrifft dies z.B. die Überprüfung der Passung von betrieblichem Ausbildungsplan und schulischem Curriculum oder die Verpflichtung zur Praxisbegleitung in den Einrichtungen (vgl. § 10 PflBG, § 5 PflAPrV).

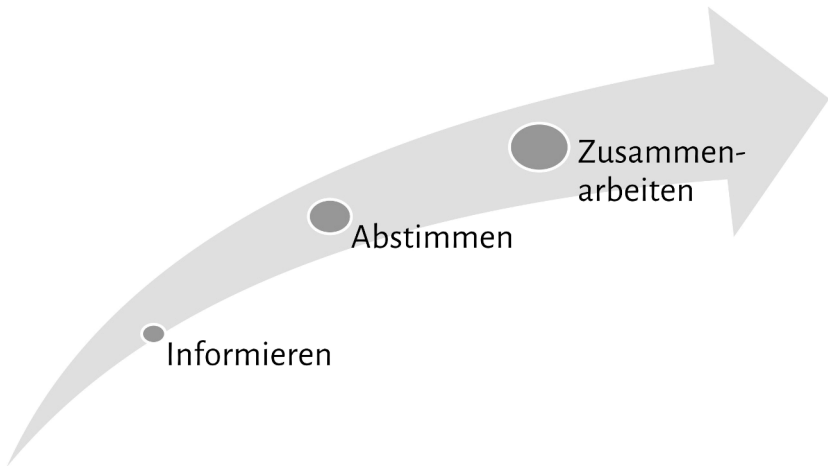
Zum Verständnis der Lernortkooperation

Eine Sensibilität für die verschiedenen Lernorte in der beruflichen Ausbildung sowie für deren Kooperation hat sich in der pflegedidaktischen Auseinandersetzung erst zum Ende der 1990er Jahre gezeigt. Weiterführend entstanden in den 2000er Jahren einige Arbeiten, die sich sowohl theoretisch als auch empirisch mit Lernortkooperation auseinandersetzen (vgl. systematisierend Unger 2013 sowie beispielhaft Roes 2004, Brinker-Meyendriesch u.a. 2001). Angelika Unger verdeutlicht, dass zum einen eine Lernortdifferenzierung notwendig ist, das heißt ein Verständnis für die Verschiedenheit der jeweiligen Lernorte, ihrer Lernpotenziale und Begrenzungen. Zum anderen gehe es wesentlich um die Idee einer Lernortintegration, wie sie in den Bemühungen um Lernortkooperation verfolgt wird (vgl. Unger 2013). Dabei wird die These zugrunde gelegt, dass eine Kooperation der Lernorte grundsätzlich möglich und sinnvoll, sogar unerlässlich für eine gelingende Ausbildung ist – dies wurde und wird im wissenschaftlichen Diskurs durchaus auch angezweifelt. Elfriede Brinker-Meyendriesch u.a. (2001) betrachten die Lernortkooperation aus einer systemtheoretischen Perspektive und veranschaulichen die divergierenden Logiken der Lernorte Schule und Betrieb als jeweils eigenständige Systeme mit unterschiedlichem Auftrag (Bildungs- versus Beschäftigungsauftrag) (vgl. zu diesen Kontroversen Kap. 3).

Zum Verständnis von Lernortkooperation nehmen pflegedidaktische Arbeiten in der Regel Bezug auf Erkenntnisse aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Der Berufspädagoge Günter Pätzold definiert die Lernortkooperation übergreifend als das Zusammenwirken des Lehr- und Ausbildungspersonals der beteiligten Lernorte – damit ist mehr als nur das reine Koordinieren von schulischer und betrieblicher

Ausbildung gemeint (vgl. Pätzold 1999, zit. n. Walden 2018). Dieter Euler entwirft basierend auf Ergebnissen des Modellversuchs Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI) ein Modell verschiedener Intensitäten der Lernortkooperation (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Realisierung der Lernkooperation in verschiedenen Intensitäten



Vgl. Euler 2004

Auf der niedrigsten Stufe, dem Informieren, nehmen die Bildungsverantwortlichen in den jeweiligen Lernorten Informationen zur Kenntnis und setzen sich mit diesen auseinander (z.B. Informationen über das Profil verschiedener betrieblicher Lernorte, Informationen über das Curriculum, Informationen zu einzelnen Auszubildenden etc.). Auf der Ebene des Abstimmens stehen die Bildungsverantwortlichen in einem Austausch über zentrale Ziele und pädagogische Maßnahmen, werden beispielsweise Kooperationsverträge ausdifferenziert oder Lernaufträge aus dem Lernort (Hoch-)Schule von Praxisanleitenden in der Berufspraxis begleitet. Auf der Ebene des Zusammenarbeitens geht es um die intensivste Form der Kooperation, beispielsweise um die kooperative Durchführung von lernortübergreifenden Lernprojekten, um gemeinsame Hospitationen und Weiterbildungsmaßnahmen oder die gemeinsame Evaluation didaktischer Materialien für beide Lernorte (vgl. Euler 1999, Unger 2013).

Um dem zuvorzukommen, dass nun eine Lernortkooperation auf dem höchsten Intensitätslevel als das anzustrebende Ideal verstanden wird, gilt es anzuerkennen, dass die Lernorte über unterschiedliche Ressourcen zur Kooperation verfügen.

Nicht nur zwischen (Hoch-)Schule und Berufspraxis, sondern auch zwischen einzelnen Bildungs- bzw. Praxiseinrichtungen zeigen sich enorme Unterschiede. Beispielsweise verfügt ein großer Träger von Einrichtungen der Akut- und Langzeitpflege mit vielen Standorten und entsprechendem (akademisch qualifiziertem) Personal über ganz andere Möglichkeiten als ein einzelner kleiner ambulanter Pflegedienst. Friedel Schier drückt dies mit folgenden Worten aus:

»Lernortkooperation wird maßgeblich beeinflusst durch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den Lernorten, die in ihren politischen, ökonomischen, technischen und kulturellen Dimensionen die Möglichkeiten und Grenzen einer Kooperation bestimmen. Sie ist nicht auf das individuelle Handeln der Berufsbildungsakteure reduzierbar« (Schier 2005, S. 52).

Nicht selten wirken engagierte Akteur:innen auf der Basis individueller Anstrengung und persönlicher Beziehungen erfolgreich im Sinne der Lernortkooperation – diese Bemühungen sind jedoch nicht flächendeckend strukturell abgesichert oder etabliert.

Zum Verständnis betrieblichen Lernens

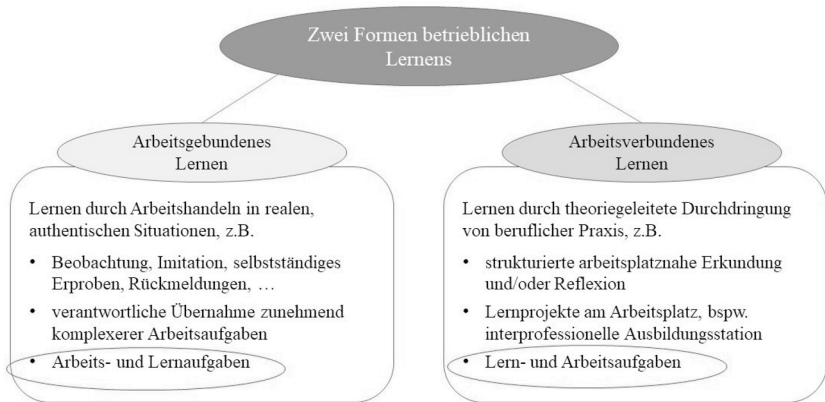
Das in diesem Beitrag vertretene Verständnis des betrieblichen Lernens gründet sich auf eine Bestimmung des Berufs- und Wirtschaftspädagogen Peter Dehnbostel (vgl. Dehnbostel 1993, 2015). Seine Arbeiten zum betrieblichen Lernen wurden in der pflegedidaktischen Auseinandersetzung u.a. aufgegriffen von Ingrid Darmann-Finck und Sabine Muths (2016) sowie Annerose Bohrer (2021).

Peter Dehnbostel beschäftigte sich über viele Jahrzehnte mit dem Stellenwert und mit Formen des betrieblichen Lernens in Aus-, Fort- und Weiterbildung. Er betont, dass in den Berufsausbildungen des dualen Systems in Deutschland mit den Modellversuchsreihen zum dezentralen Lernen im Arbeitsprozess seit den 1990er Jahren eine Rückbesinnung auf die Bedeutsamkeit des Lernens im Arbeitsprozess erfolgte (vgl. Dehnbostel 1993). In der Folge erhöhte sich auch in der pflegedidaktischen Auseinandersetzung die Aufmerksamkeit für das Lernen im Berufsfeld (vgl. beispielsweise Fichtmüller/Walter 2007, Bohrer 2013, Lauber 2017).

Peter Dehnbostel unterscheidet das betriebliche Lernen in drei Formen: Arbeitsgebundenes Lernen, arbeitsverbundenes Lernen und arbeitsorientiertes Lernen. Von diesen drei Formen werde ich in diesem Beitrag die ersten beiden näher beleuchten. Beide sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sich in den berufspraktischen Lernorten vollziehen – entweder in realen Arbeitsprozessen oder in arbeitsnahen didaktisch aufbereiteten Lehr-Lern-Situationen (vgl. Abb. 4). Nicht betrachtet wird aus Gründen der didaktischen Reduktion das arbeitsorientierte Lernen am Lernort (Hoch-)Schule, wenngleich auch diese Form des betrieblichen Lernens deutliche Verbindungen zur Lernortkooperation aufweist (vgl. dazu ausführlicher Darmann-Finck/Muths 2016).

Mit der näheren Betrachtung des arbeitsgebundenen und des arbeitsverbundenen Lernens kann die Sensibilität gestärkt werden für die Potenziale des Lernortes Betrieb (bzw. ggf. eines dritten Lernortes, räumlich am Lernort Betrieb angesiedelt).

Abb. 4: Zwei Formen betrieblichen Lernens im Verständnis von Peter Dehnbostel



Vgl. Dehnbostel 1993, 2015; Darmann-Finck/Muths 2016; Bohrer 2021

Beim arbeitsgebundenen Lernen ergeben sich Lehr-Lernsituationen durch das Handeln in realen, authentischen, alltäglichen Situationen. Diese sind in den Gesundheitsfachberufen zumeist von Komplexität, Offenheit und Nicht-Vorhersehbarkeit geprägt u.a. abhängig von der veränderlichen Gesundheitssituation der Zielgruppen. Zudem sind sie von vielfältigen Interaktionen bestimmt, die ebenfalls hohe Flexibilität erfordern, beispielsweise von Aushandlungsprozessen mit zu pflegenden Menschen, Angehörigen und Kolleg*innen im intra- bzw. interprofessionellen Team. Das Lernen erfolgt vielfach informell, eher beiläufig und wenig bewusst, beispielsweise über Beobachtung, Vor- und Nachmachen, selbstständiges Erproben etc. Im besten Fall steigt die Komplexität der Arbeitsaufgaben in angemessener Weise im Ausbildungsverlauf und wird von Beginn an unterstützt durch eine Lerninfrastruktur, die die Praxisanleitenden den Lernenden stellen (z.B. über sogenannte Arbeits- und Lernaufgaben). Einige pflegedidaktische Arbeiten geben Aufschluss über diejenigen Lerngegenstände, die während des arbeitsgebundenen Lernens in besonderer Weise gelernt werden – dazu zählen beispielsweise Situationen einschätzen/Urteilsbildung lernen, pflegerische Arbeit organisieren und Arbeitsablaufgestaltung lernen, pflegerische Einzelhandlungen gestalten inklusive Kontaktgestaltung und Zusammenarbeiten, Position beziehen und Selbstbehauptung.

tung lernen (zu einzelnen Lerngegenständen ausführlicher vgl. Fichtmüller/Walter 2007, Bohrer 2013, Dütthorn 2014, Lauber 2017, Bohrer/Walter 2015, Bohrer 2021).

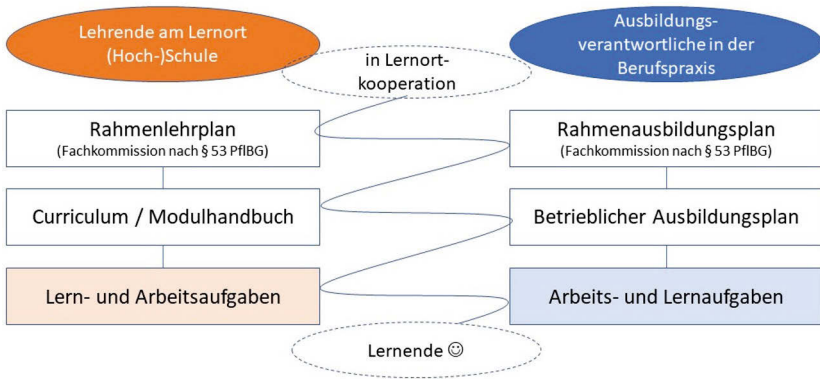
Das arbeitsverbundene Lernen verbindet formelles und informelles Lernen miteinander, indem gezielte und didaktisch stärker gerahmte Lernangebote am Arbeitsplatz zur Verfügung gestellt werden. Die gezielte und theoriegeleitete Durchdringung/Reflexion von beruflicher Praxis erhält einen höheren Umfang und Stellenwert. Methodisch kann dies beispielsweise durch Formen von Fallbesprechungen wie der kollegialen Beratung oder durch sogenannte Lern- und Arbeitsaufgaben erfolgen.

1.3 Ein ausgewählter Fokus: Arbeits- und Lernaufgaben/Lern- und Arbeitsaufgaben als Gestaltungselemente betrieblichen Lernens und der Lernortkooperation

Lernaufträge zur Unterstützung des Lernens im Berufsfeld Pflege sind nicht neu (vgl. dazu beispielsweise Müller 2007, 2013; Bohrer/Oetting-Roß 2007). Sie sind bereits etablierte Gestaltungselemente des Lernens am Lernort Berufspraxis und regen gleichzeitig zur Lernortkooperation an, sofern sich Ausbildungsverantwortliche in den Einrichtungen und Lehrende darüber verständigen oder gar diesbezüglich zusammenarbeiten (z. B. in regelmäßigen Arbeitsgruppen und Netzwerktreffen).

Dennoch hat sich in diesem Bereich eine deutliche Neuerung ergeben: Die mit der Erstellung der Rahmenpläne beauftragte Fachkommission nach § 53 PflBG (vgl. BIBB 2020) hat erstmalig auf Bundesebene konkrete Empfehlungen für entsprechende Lernaufträge/Aufgaben an den Lernorten Pflegeschule und Berufspraxis gegeben – und damit zusammenhängend neue Begrifflichkeiten eingeführt. Die Fachkommission hat begrifflich folgende Differenzierung vorgenommen: Lernaufträge, die von Seiten der Schulen in die Berufspraxis mitgegeben werden, werden als »Lern- und Arbeitsaufgaben« bezeichnet (BIBB 2020: 23). Empfehlungen dazu bietet der Rahmenlehrplan für den theoretischen und praktischen Unterricht sowie auf tieferliegender Ebene das jeweilige Schulcurriculum. Demgegenüber kommen die sogenannten Arbeits- und Lernaufgaben unmittelbar aus den berufspraktischen Lernorten, werden von Ausbildungsverantwortlichen in der Berufspraxis (beispielsweise freigestellten, hochschulisch qualifizierten Praxisanleitenden) entwickelt. Konkrete Anregungen für diese »Arbeits- und Lernaufgaben« bietet der Rahmenausbildungsplan der Fachkommission (BIBB 2020:18; 199–268), der auf einer tieferen Ebene durch einen betrieblichen Ausbildungsplan konkretisiert wird. Damit werden grundlegende Verantwortlichkeiten und zugrunde liegende Dokumente für die Erstellung der jeweiligen Aufgaben deutlich (s. Abb. 5).

Abb. 5: Zugänge und Verantwortlichkeiten zu Lern- und Arbeitsaufgaben bzw. Arbeits- und Lernaufgaben an den verschiedenen Lernorten



Eigene Darstellung

Die Fachkommission legt mit der Einführung dieser beiden Begriffe eine Unterscheidung nahe, ohne dass diese vertiefend inhaltlich differenziert wird. Deutlich formuliert ist die unterschiedliche Verortung des Entstehungskontextes bzw. der Hauptverantwortungsbereiche (Lernort Schule versus Berufspraxis). Inwiefern sich Lern- und Arbeitsaufgaben bzw. Arbeits- und Lernaufgaben inhaltlich tatsächlich unterscheiden, werden Lehrende und Praxisanleitende im Prozess der Entwicklung dieser Aufgaben selbst definieren (müssen). Es wird Lehrende geben, die – möglicherweise aufgrund eigener langjähriger Berufserfahrung im Feld – nicht nur stärker theoriegeleitete Lern- und Arbeitsaufgaben formulieren, sondern zudem ganz praxisnahe Vorschläge für das Lernen und Handeln im Arbeitsprozess unterbreiten. Ebenso wird es akademisch qualifizierte Ausbildungsverantwortliche in den Einrichtungen geben, die über Anregungen für das konkrete Arbeitshandeln hinaus Impulse für eine stärkere Reflexion und/oder theoretische Fundierung des Handelns geben. Interessant im Sinne der Lernortkooperation ist die Frage, inwieweit sich bestimmte Aufgaben schlichtweg doppeln könnten – oder sich im besten Fall sinnvoll ergänzen. Aus der Perspektive der Auszubildenden bzw. Studierenden wird es wesentlich sein, dass sie Aufgaben vorfinden, die ihren Lernprozess unterstützen, die sinnhaft in der Berufspraxis verfolgt und mit Unterstützung von Praxisanleitenden oder Lehrenden reflektiert werden.

Inzwischen gibt es bereits eine Vielfalt an Veröffentlichungen mit Anregungen zu Lern- und Arbeitsaufgaben bzw. Arbeits- und Lernaufgaben. An dieser Stelle

möchte ich auf einige ausgewählte Publikationen aufmerksam machen – viele davon sind online frei verfügbar.

Literaturtipps zum Stöbern ...

Beispiele für Lern- und Arbeitsaufgaben, die sehr anschaulich die Potenziale einer stärker theoriegeleiteten Reflexion beruflicher Praxis zeigen, finden sich bei Löwenstein (2020) und Kühme/Narbei (2019).

Beispiele für Arbeits- und Lernaufgaben für verschiedene Settings und Einsätze im Ausbildungsverlauf finden sich beispielsweise in Walter/Bohrer 2020, Jacobi-Wanke 2021, Kuckeland/Hartmann/Fischer 2021.

2. Möglichkeiten der didaktischen Auseinandersetzung mit diesen und weiteren Aspekten für angehende Lehrende und Praxisanleitende

Die Kultusministerkonferenz schlägt in ihren ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung für die Didaktik der Fachrichtung Pflege folgende Studieninhalte explizit vor: »Lernortübergreifende Konzepte, Lernortkooperation/Praxisbegleitung, Praxisanleitung, Pflegen-lernen im Prozess der Arbeit« (KMK 2019: 90). In diesem Beitrag werden exemplarisch Aspekte zum betrieblichen Lernen (Lernen im Prozess der Arbeit), zur Lernortkooperation sowie zu den Arbeits- und Lernaufgaben/Lern- und Arbeitsaufgaben als eine Form lernortübergreifender Konzepte beleuchtet.

In welcher Breite und Tiefe diese und weitere Studieninhalte in einem lehrer:innenbildenden Studiengang aufgenommen werden, hängt sicherlich von der vorhandenen Verortung im jeweiligen Modulhandbuch der Studiengänge ab: Wird die Lernortkooperation beispielsweise innerhalb eines Moduls ausführlich in den Blick genommen oder spiralig in mehreren Modulen auf Bachelor- und Masterebene aufgegriffen? Inwieweit schließt die Lehrveranstaltung/Seminar/Übung/Projekt etc. als eigenständiges Modul mit Prüfungsleistung ab, ggf. benotet? Inwieweit ist die Möglichkeit zur Anwendung gegeben, z.B. im Rahmen forschenden Lernens, einer schulpraktischen Studie etc.? Diese Fragen laden in einem ersten Schritt dazu ein, in den eigenen Studienordnungen danach Ausschau zu halten, welche Räume für das betriebliche Lernen/die Lernortkooperation vorgesehen sind bzw. eröffnet werden könnten. Zudem hängt die Umsetzung im jeweiligen Studiengang von den Personen/Professionen/beruflichen Identitäten derjenigen ab, die in den Studiengängen lehren und in dem einen oder anderen Bereich möglicherweise eine besondere Expertise mitbringen. Somit möchte ich an dieser Stelle lediglich einige

grundsätzliche Anregungen formulieren und dafür drei mögliche Zugriffe auf die Themen betriebliches Lernen und Lernortkooperation aufzeigen:

Ein erster möglicher Zugriff, der zugleich Subjektorientierung und Situationsorientierung berücksichtigt, ist die Arbeit mit Situationen, die die Teilnehmenden rund um das betriebliche Lernen und die Lernortkooperation bereits erlebt haben (z.B. in der Rolle als (angehende) Lehrende, in der Rolle als Praxisanleitende oder auch in der Rolle als Auszubildende). Diese Situationen können in unterschiedlicher Form »gehoben« werden, beispielsweise über schriftliche Narrative der Studierenden oder mündliche Fallberichte. Aus diesen erlebten Situationen wird eine Reflexion von Aspekten möglich, die zu gelungenen Situationen bzw. zu Herausforderungen im Rahmen des eigenen beruflichen Handelns geführt haben, weitere offene (Forschungs-)Fragen werden aufgeworfen.

Sofern in den Studierendengruppen wenig Erfahrungen vorliegen (z.B. in klassischen Lehramtsstudiengängen), ist alternativ für einen ersten Zugang auch die Arbeit mit Narrativen von Lehrenden und Praxisanleitenden (Fremdfälle) möglich. Für die Reflexion der eigenen oder ggf. fremden erlebten Situationen können – über spontane mehrperspektivische Deutungen hinausgehend – in einem nächsten Schritt ausgewählte Wissensbestände hinzugezogen werden.

Ein zweiter Zugriff auf die hier vorgestellten Themen bietet die Auseinandersetzung mit ausgewählten Wissensbeständen, theoretischer und empirischer Art. Diese Wissensbestände können über eine Auseinandersetzung mit Texten erschlossen werden, Anregungen dazu bieten z.B.:

- ein vertiefender und systematisierender Beitrag zu den Hintergründen der Lernortkooperation (vgl. Unger 2013)
- eine vom BIBB beauftragte Auswahlbibliografie zu Lernorten und Lernortkooperation (vgl. Linton 2020)
- eine kritische Perspektive aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Pätzold 2003)
- eine Betrachtung der Lernortkooperation unter systemtheoretischer Perspektive (vgl. Brinker-Meyendriesch u.a. 2001)
- eine Betrachtung der Herausforderungen der Lernortkooperation in dualen Studiengängen (vgl. Langfeldt 2018)

Über die Auseinandersetzung mit ausgewählten Texten wird es für die Studierenden möglich, Entwicklungslinien, zentrale Anforderungen, aber auch hartnäckige Herausforderungen, Irritationen und Spannungsmomente der Lernortkooperation und des betrieblichen Lernens vertiefend zu erschließen. Eine Verschränkung mit den eigenen erlebten/zuvor bearbeiteten Situationen ist möglich.

Dritter Zugriff: (Weiter-)Entwicklung ausgewählter (Teil-)Konzepte für die Gestaltung des betrieblichen Lernens bzw. der Lernortkooperation, im Sinne eines hochschuldidaktischen Transfers, wie beispielsweise

- Entwicklung einer Lern- und Arbeitsaufgabe/alternativ einer Arbeits- und Lernaufgabe, z.B. im Rahmen einer schulpraktischen Studie und nach Möglichkeit in Zusammenarbeit mit Praxisanleitenden und Auszubildenden
- Weiterentwicklung einer didaktisch begründeten Konzeption für die Praxisbegleitung, verschiedene Formate an verschiedenen Lernorten denkbar
- Konzeption eines Arbeitsformates für Lehrende und Praxisanleitende zu Belangen der Lernortkooperation in einem Ausbildungsverbund
- ...

Die verschiedenen Bestandteile/Produkte, die im Rahmen dieser unterschiedlichen Zugriffe auf die Themen entstehen, können in eine Modulprüfung einfließen, z.B. als Teilprodukte eines Seminarportfolios sowie alternativ in andere mündliche oder schriftliche Prüfungsformate münden (siehe Anhang).

3. Resonanzen zum Vortrag – ausgewählte Aspekte zur Diskussion

In diesem letzten Teil des Beitrags möchte ich einige Anregungen aufgreifen, die sich im Anschluss an den Vortrag der Ringvorlesung, als Resonanz aus der dortigen Diskussion und aus weiteren Rückmeldungen von Seiten der Teilnehmenden ergeben haben. Diese könnten zum Ausgangspunkt für eine weitere (forschende) Auseinandersetzung werden.

Zum Anschluss an Begriffe und Konzepte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Grundsätzlich erscheint der Anschluss an Begriffsverständnisse aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wie beispielsweise die Kategorien des betrieblichen Lernens von Peter Dehnpostel auch für die Auseinandersetzung in den Pflege- und Gesundheitsfachberufen wertvoll. Wolfgang von Gahlen-Hoops verweist in Resonanz auf den Vortrag gleichwohl auf die verschiedenen beruflichen Handlungslogiken: Berufe im dualen System, die auf Produkte/einen warenförmigen Produktionszusammenhang ausgerichtet sind, unterscheiden sich zentral von den Pflege- und Gesundheitsberufen, in denen die Interaktion mit den jeweiligen Adressat:innen ganz maßgeblich das berufliche Handeln mitbestimmt. Begriffe und Konzepte wie betriebliches Lernen, Arbeit, Arbeitsprozesse etc. sind vor diesem Hintergrund vertiefter mit beispielsweise spezifischen Pflegesituationen, pflegewissenschaftlichen und pflegedidaktischen Wissensbeständen zu durchdringen.

Anregungen dafür bieten Arbeiten zum Wesen des Pflegerischen und zum Wesen des Lernens in der beruflichen Praxis.

Zur Idee der Lern- und Arbeitsaufgaben/Arbeits- und Lernaufgaben

Die von der Fachkommission nach § 53 PflBG vorgeschlagenen Aufgaben sind hilfreich, die erforderlichen Bezüge zwischen den Lernorten anzubahnen und Transferleistungen im Lernprozess der Auszubildenden in beide Richtungen zu unterstützen – wobei Transfer hier nicht verkürzt im Sinne des Anwendens von Theorie in der Praxis zu verstehen ist, vielmehr als Lernleistung des Überprüfens, in Beziehung setzens, Erprobens und in Frage stellens etc. der jeweiligen Erfahrungen und Wissensbestände aus allen Lernorten.

Die eingeführte Nomenklatur und damit die Trennung von Lern- und Arbeitsaufgaben versus Arbeits- und Lernaufgaben kann eine Hilfestellung sein, die die Wahrnehmung der Lernorte in ihrer Verschiedenheit und mit ihren Potenzialen unterstützt (vielleicht wird sich zukünftig noch eine treffendere Nomenklatur entwickeln). Gleichwohl lässt sich hinterfragen, inwieweit diese didaktisch begründet vorgeschlagene Trennung sich in der Konzeption der Aufgaben sowie in ihrer Bearbeitung als für alle Beteiligten tragfähig erweist. Die zur Unterscheidung herangezogenen Kriterien (wie beispielsweise Grad der Theoriegeleitetheit und Reflexion) könnten in der Umsetzung der Aufgaben verschwimmen, ggf. eher behindern oder von den Beteiligten im praktischen Handeln schlichtweg »beiseitegelegt« werden. Bisher ist noch zu wenig untersucht, wie Lernende und Praxisanleitende mit den neu entstehenden Aufgaben umgehen, und welche Lernprozesse oder -ergebnisse durch diese initiiert werden. Möglicherweise vertragen sich die schriftlich formulierten Aufgaben weniger mit den Spezifika des Lernens im Arbeitsprozess, die zu einem großen Anteil eher beiläufig und informell erfolgen, bei denen sozusagen ein »Primat der Mündlichkeit« (so von Frank Arens in der Diskussion eingebracht) vorherrscht. In diesem Sinne ist anzuerkennen, dass alle Lernaufträge, sei es als Lern- und Arbeitsaufgaben oder als Arbeits- und Lernaufgaben in ihrer Schriftlichkeit am Lernort Berufspraxis vor allem impuls- und strukturgebend mitlaufen. Umfangreiche Aufträge zur Verschriftlichung der eigenen Lernergebnisse (wie beispielsweise mehrseitige Reflexionen) wären in diesem Sinne sparsam und zielgerichtet einzusetzen, anstatt mit dem Risiko gar nicht bearbeitet zu werden.

Inwieweit in diesen Lernaufträgen, die derzeit bundesweit von Lehrenden und Praxisanleitenden mit enormer Energie entwickelt werden, eine echte Chance liegt, auch die Lernortkooperation grundlegend zu stärken, ist eine sehr spannende Frage, die Elfriede Brinker-Meyendriesch in die Diskussion einbrachte. Vielfach gibt es derzeit Rückmeldungen von Ausbildungsverantwortlichen aus der Berufspraxis, dass zumindest die gesetzliche Verpflichtung zu 10 Prozent geplanter, strukturierter Praxisanleitung eine deutliche Stärkung und Legitimation der fest verankerten

Zeiten für die Praxisanleitung mit sich bringt und Praxisanleitende zur Gestaltung dieser Zeiten in Austausch untereinander und mit anderen Einsatzorten treten. Formal zwingt die Notwendigkeit der Erstellung von Lernaufträgen die Beteiligten offenbar zu einer vertiefenden Kooperation – für die dann allerdings gleichermaßen Ressourcen in Rechnung zu stellen sind.

Zu Aspekten, die unberührt geblieben sind ...

Des Weiteren halte ich es für wichtig auf das zu schauen, was in der Ringvorlesung – und damit in diesem Beitrag – nicht betrachtet wurde, was ebenfalls für die Lernortkooperation und das betriebliche Lernen bedeutsam ist: Auf einer inhaltlichen Ebene wären dies beispielsweise die Praxisbegleitung, weitere lernortübergreifende Konzepte und Lernprojekte, Formen des Lernens im Skillslab an beiden Lernorten, interprofessionelle Ausbildungsstationen (vgl. Dehnbostel/Haefeli 2017), u.v.m. So gesehen ist es ratsam, die Wirkkraft von Lernaufträgen nicht zu unterschätzen, sie allerdings auch nicht zu überschätzen bzw. sie einzuordnen in den Kanon der anderen Wege und Instrumente betrieblichen Lernens und der Lernortkooperation. Perspektivisch ist es denkbar, dass auch digitale Formate neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen den Lernorten eröffnen und verstetigen könnten, vorausgesetzt die digitale Infrastruktur ist in den jeweiligen Lernorten gegeben.

Mit der Einführung der generalistischen Pflegeausbildung 2020 ergibt sich zwangsläufig eine neue Notwendigkeit von Kooperationen zwischen Trägern der Akutpflege, der Langzeitpflege und der ambulanten Pflege. Während manche Träger zwei oder gar alle drei Settings für die berufspraktische Ausbildung bereithalten, sind viele andere auf neue Kooperationen angewiesen. Einrichtungen in der Berufspraxis können zudem mit verschiedenen Pflegeschulen kooperieren – es entstehen dadurch umfangreiche neue Konstrukte wie beispielsweise größere Ausbildungsverbünde, die überinstitutionell zusammenwirken und Qualitätsmaßstäbe gemeinsam setzen wollen (vgl. dazu ausführlicher KOPA 2021). Die Zusammenarbeit in einem Ausbildungsverbund berührt umfangreiche vertragliche, organisatorisch-strukturelle und inhaltliche Aspekte und bringt manche Praxiseinrichtungen an die Grenzen des Leistbaren.

Auf die Lernortkooperation wird in vielen Publikationen ein idealisierendes Licht geworfen. So spricht Angelika Unger beispielsweise von einem vielfach geforderten »Kooperationspostulat«, das bezüglich der konkreten Zielsetzungen sowie der inhaltlichen Gestaltung und des Umfangs vage bleibe (Unger 2013: 387). Eine gelingende Lernortkooperation wird nicht selten im Sinne enger Zusammenarbeit verstanden – die Norm wird auf der höchsten Stufe der von Dieter Euler beschriebenen Niveaus gesetzt (vgl. Kap. 1.2). Gelingende Lernortkooperation wird als wesentlich für eine hohe Ausbildungsqualität betrachtet und sie wird weiterhin dafür verantwortlich gemacht, dass Auszubildende den Lerntransfer zwischen den Lernorten bewältigen und eine professionelle berufliche Identität ausbilden.

Das alles sind hohe, wenn nicht gar überhöhte Ziele, die strukturell (angesichts bestehender, knapper Ressourcen), aber auch bildungstheoretisch stets aufs Neue auszuloten sind. Diese kritisch-reflexive Perspektive stand bewusst im Rahmen der Ringvorlesung nicht im Vordergrund, sie darf in der Auseinandersetzung mit den Themen betriebliches Lernen und der Lernortkooperation in den jeweiligen Studiengängen nicht fehlen.

Anhang

Prüfungs-konzeption zum Modul 1.1 »Berufliche Bildung« (Bohrer 2020)

- **PRÜFUNGSFORMAT:** *Portfolioprüfung:* Das Seminarportfolio besteht aus einer Reihe von Teilaufgaben, die Sie modulbegleitend erbringen. Die Teilaufgaben dokumentieren Ihren Lernprozess über den Modulverlauf. Aus Ihrem Gesamtportfolio wählen Sie zum Ende des Moduls Elemente aus und bereiten diese für die Prüfungsleistung auf (siehe dazu Punkt »konkrete Bestandteile«).
- **PRÜFUNGSFORM:** Schriftliche Prüfung
- **PRÜFENDE**
- **ABGABETERMIN**
- **STUDENTISCHER WORKLOAD:** Ca. 50–60 Arbeitsstunden, größtenteils modulbegleitend
- **PRÜFUNGSAUFGABE/KONKRETE BESTANDTEILE:** Mögliche Bausteine des Portfolios entstehen über den Modulverlauf anhand konkreter Arbeitsaufträge (in Teams). Sie wählen aus diesen bearbeiteten Aufgaben drei für das Portfolio aus. Das Portfolio muss folgende Bestandteile enthalten:
 - o ein theoriegestützt entwickeltes Produkt, z.B. Ergebnis einer Textanalyse (Exzerpt), eine entwickelte Arbeits- und Lernaufgabe oder eine didaktische Analyse (ca. 3–4 Seiten)
 - o ein Beitrag aus Ihrem asynchronen Lernprozess, z.B. eigene Forumsbeiträge und Rückmeldungen auf Beiträge anderer Studierender, Austausch zwischen zwei Tandempartnern (ca. 2–3 Seiten)
 - o eine schriftliche Selbstreflexion, zu Ihrem Lern- und Entwicklungsprozess im Modul, z.B. anhand einer ausgewählten Seminarsitzung, die für Sie von Bedeutung war, oder in der Gesamtbetrachtung des Moduls (ca. 2–3 Seiten)
 Bitte führen Sie kurz in Ihr Portfolio ein und erläutern die Auswahl der einzelnen Bestandteile.

Gesamt: 10-max. 12 Seiten ohne Deckblatt und Inhaltsverzeichnis

WICHTIG: Im Zuge der Zusammenstellung des Prüfungsportfolios setzen Sie

sich noch einmal tiefer mit Ihren Teilaufgaben auseinander und reflektieren bspw., wie diese Teilaufgabe Sie im Lernprozess unterstützt hat.

- **BEWERTUNGSKRITERIEN IM ÜBERBLICK:** Die Bewertungskriterien werden wir gemeinsam mit Ihnen besprechen und schärfen. Dazu zählen:
 - Zielgerichtetheit: Gliederung, roter Faden, Gedankenführung, sprachliche Präzision, Formalien
 - Gegenstandsbezug: Tiefe der inhaltlichen Durchdringung, Einbezug relevanter Quellen, eigenständige Argumentation, ...
 - Soziale Eingebundenheit: Bezugnahme aufeinander innerhalb der Gruppe (Forumsbeiträge) bzw. im Tandem
 - Selbstreflexion: Struktur der eigenen Reflexion, Reflexionstiefe, Verbindung von Erfahrung und neuen Wissensbeständen

Bewertungsbogen zur Portfolioprüfung

Aufbau, Gliederung, Einleitung in das Portfolio (15 %)		
Kriterien/Leitfragen	Einschätzung	Erreicht
Ist das Portfolio strukturiert und nachvollziehbar aufgebaut? Wird in der Einleitung die Zielstellung/der Bezug zum Thema »Berufliche Bildung« hergestellt? Erhält die Leserin einen inhaltlichen Überblick zur Ausarbeitung?		
Inhaltliche Bearbeitung der jeweiligen Aufgaben (70 %) Forumsbeiträge – theoriegestütztes Produkt – Selbstreflexion		
Kriterien/Leitfragen	Einschätzung	Erreicht
Theoriegestützt entwickeltes Produkt (25 P) Wird das Thema durchdrungen und literaturgestützt richtig dargestellt? Wird die Fachsprache korrekt verwendet (bezogen auf didaktische und ggf. berufswissenschaftliche Erkenntnisse)? Werden eigene Standpunkte nachvollziehbar dargestellt und begründet?		
Selbstreflexion zum Lern- und Entwicklungsprozess (20 P) Wird in der Selbstreflexion (kann als Teilaufgabe bzw. im Fazit sein) erkennbar, welche Erkenntnisse gewonnen wurden und welche weiteren Lerninteressen bestehen? Erfolgt die Reflexion unter Einbezug vielfältiger Kriterien, Perspektiven, (Theorie-)Wissen, ...?		

Forumsbeiträge (25 P) Fordert der Beitrag zur Auseinandersetzung mit dem Thema/der Frage heraus? Werden eigene Überlegungen, Erkenntnisse und Ideen eingebracht? Wird die eigene Haltung in Frage gestellt? Wird in der Forumsdiskussion hinreichend aufeinander Bezug genommen?		
Übergeordnet für alle drei Aufgaben: Wird relevante Literatur hinreichend berücksichtigt? Wird mit glaubwürdigen Quellen gearbeitet? (insbesondere bei Internetquellen) Entspricht die Zitation (Kurz- und Vollbelege) den Standards wissenschaftlichen Arbeitens?		
Sprache und Formalia (15 %)		
Kriterien/Leitfragen	Einschätzung	Erreicht
Ist die Formatierung/das Layout ansprechend? Wird der vorgegebene Umfang eingehalten? Ist die Ausarbeitung frei von Fehlern (korrekte Rechtschreibung, Grammatik, Interpunktion)?		

Der Bewertungsbogen entstand gemeinsam mit Studierenden im Seminarverlauf.

Arbeitsauftrag für die Portfolioarbeit (Bohrer 2022)

Arbeitsauftrag Nr. 3: Bitte legen Sie die Ausarbeitung in Ihrer Portfoliosammlung ab.

Aufgabenstellung: Eine Arbeits- und Lernaufgabe / Lern- und Arbeitsaufgabe entwickeln

- (1) Formulieren Sie Argumente für das Lernen mit Arbeits- und Lernaufgaben bzw. Lern- und Arbeitsaufgaben. Schreiben Sie bitte so, wie Sie es Praxisanleitenden oder Auszubildenden erklären würden und fügen Sie Literaturbelege an.
- (2) Entscheiden Sie sich für eine mögliche Struktur einer Arbeits- und Lernaufgabe oder Lern- und Arbeitsaufgabe, z.B. angelehnt an Walter/Bohrer 2020, Müller 2016, Kühme/Narbei 2019, Löwenstein 2020, Kuckeland/Hartmann/Fischer 2021, Beispiel aus Ihrer eigenen Schule bzw. Praxiseinrichtung (die wir im Seminar geteilt haben) → Literaturbeispiele finden Sie in Teams; Reflektieren und erläutern Sie bitte kurz, was Ihnen an dieser Struktur gut gefällt, warum Sie sich für diese entschieden haben.

- (3) Entwerfen Sie selbst eine eigene Arbeits- und Lernaufgabe / Lern- und Arbeitsaufgabe für Auszubildende oder Studierende:
 - a. Wählen Sie eine berufliche Aufgabenstellung aus, um die es in der Aufgabe geht (z. B. mit Hilfe des Rahmenausbildungsplans)
 - b. Formulieren Sie die konkrete Aufgabenstellung – so, dass diese für Auszubildende / Praxisanleitende nachvollziehbar ist
 - c. Legen Sie bewusst Schwerpunkte, bspw.: Beobachtung, Anwendung, Reflexion, ... und verdeutlichen Sie, wer die Bearbeitung der Aufgabe begleitet und wo diese reflektiert wird
- (4) Reflektieren Sie wesentliche Erfahrungen und Erkenntnisse in dieser Aufgabe, z. B.
 - a. Wissenszuwachs, neue und offene Fragen, Perspektiven angesichts Ihrer zukünftigen Rolle im Bildungssystem
 - b. Austausch mit anderen, z. B. Ihrem Tandempartner
 - c. Umgang mit Hürden

Alternativ: Setzen Sie sich mit einer bestehenden Aufgabe auseinander und entwickeln Sie diese literaturgestützt weiter!

Literatur

- Altmeyden, Sandra/Bohrer, Annerose (2022): Qualitative Studie zur Heterogenität der Lernenden in der Pflegeausbildung aus der Perspektive von Lehrenden und Praxisanleitenden in Berlin, Evangelische Hochschule Berlin: unveröffentlichtes Interviewmaterial.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. (2. Aufl.) Online: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16560> (Abruf: 08.08.22).
- Bohrer, Annerose (2013): Selbstständigwerden in der Pflegepraxis. Eine empirische Studie zum informellen Lernen in der praktischen Pflegeausbildung, Berlin: wvb.
- Bohrer, Annerose (2020): Prüfungskonzeption zum Modul 1.1 »Berufliche Bildung«. Modulübersicht Master Berufspädagogik Gesundheit/Pflege. Modul 1.1: Berufliche Bildung_WS 2022/23, Berlin: Evangelische Hochschule.
- Bohrer, Annerose (2021): Arbeitsgebundenes Lernen in den Gesundheitsfachberufen. In: Darmann-Finck, Ingrid/Sahmel, Karl Heinz (Hg.): Pädagogik im Gesundheitswesen, Springer Reference Pflege – Therapie – Gesundheit, Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61428-0_31-1, 1–21.

- Bohrer, Annerose (2022): Arbeitsauftrag für die Portfolioarbeit. Modulübersicht Master Berufspädagogik Gesundheit/Pflege. Modul 1.1: Berufliche Bildung_WS 2022/23, Berlin: Evangelische Hochschule.
- Bohrer, Annerose/Oetting-Roß, Claudia (2007): Lernaufgabenpool für die praktische Ausbildung. In: Forum Ausbildung, 1(1), Schwerpunkttheft Arbeitsbögen für die praktische Ausbildung, Prodos: Brake.
- Bohrer, Annerose/Walter, Anja (2015): Entwicklung beruflicher Identität – empirische Erkenntnisse zum Lernen in der Berufspraxis. In: Pädagogik der Gesundheitsberufe, 2(3), S. 23–31.
- Brinker-Meyendriesch, Elfriede/Rustemeier-Holtwick, Annegret/Schönlau, Kerstin (2001): Lernortkooperation: Von einer systemisch-theoretischen Betrachtung zu einer Gestaltung in den Pflegeausbildungen. In: Sieger, Margot/Bergmann-Tyacke, Ingrid (Hg.): Pflegepädagogik. Handbuch zur pflegeberuflichen Bildung, Bern: Huber.
- Darmann-Finck, Ingrid/Muths, Sabine (2016): Lernen am Arbeitsplatz – Konzepte für das betriebliche Bildungspersonal. In: Brinker-Meyendriesch, Elfriede/Arens, Frank (Hg.): Diskurs Berufspädagogik Pflege und Gesundheit, Berlin: wvb, S. 188–209.
- Dehnbostel, Peter (1993): Lernen im Arbeitsprozeß und neue Lernortkombinationen. Online: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=1529 (Abruf: 08.08.22).
- Dehnbostel, Peter (2015): Informelles Lernen in der betrieblichen Bildungsarbeit. In: Rohs, Matthias (Hg.): Handbuch Informelles Lernen, Wiesbaden: Springer, S. 343–364.
- Dehnbostel, Peter/Haefeli, Odette (2017): Lerninseln im Gesundheits- und Pflegebereich. Konzeption und Entwicklung am Universitätsspital Basel. In: BWP, 1/2017, S. 26–29.
- Dütthorn, Nadin (2014): Pflegespezifische Kompetenzen im europäischen Bildungsraum. Publikationsreihe Pflegewissenschaft und Pflegebildung, Göttingen: V&R.
- Euler, Dieter (1999): Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. Stand und Perspektiven aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung. In: Harney, Klaus/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten, Weinheim: Beltz, S. 249–272.
- Euler, Dieter (2004): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen, Bielefeld: Bertelsmann.
- Jacobi-Wanke, Heike (2021): Arbeits- und Lernaufgaben. In: Arbeit Gestalten (Hg.): Ausbildung in der ambulanten Pflege in Berlin – Planungshilfe. Online: <https://kopa-bb.de/wp-content/uploads/2021/04/Ausbildung-in-der-ambulanten-Pflege-Planungshilfe.pdf> (Abruf: 08.08.22).

- KMK – Kultusministerkonferenz (2019): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.05.2019. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Abruf: 08.08.22).
- KOPA – Kooperationen in der Pflegeausbildung Berlin Brandenburg (Hg.): Gründung von Ausbildungsverbünden in der generalistischen Pflegeausbildung in Berlin und Brandenburg Eine Hilfestellung mit Tipps und Hintergrundwissen vom Projekt KOPA. Tipps und Hintergrundwissen zu Ausbildungsverbünden in der Pflege. Online: <https://www.kopa-bb.de> (Abruf: 15.9.2022).
- Kuckeland, Heidi/Hartmann, Anja/Fischer, Dorothee (2021): Arbeits- und Lernaufgaben für die Ausbildung in der Praxis und für die Simulation im Skills Lab im Rahmen der Ausbildung zur Pflegefachfrau/zum Pflegefachmann. Teil 1, Brake: Prodos.
- Kühme, Benjamin/Narbei, Ethel (2019): Aus der Praxis und für die Praxis: Entwicklung pflegedidaktischer Transferaufgaben. In: PADUA, 14(1), S. 13–19.
- Langfeldt, Bettina (2018): Lernortkooperation im dualen Studium – zu viel oder zu wenig Einfluss der Hochschulen auf die betrieblichen Praxisphasen? Online: https://www.bwpat.de/ausgabe34/langfeldt_bwpat34.pdf (Abruf: 15.09.2022)
- Lauber, Annette (2017): Von Könnern lernen. Lehr-Lernprozesse im Praxisfeld Pflege aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden, Münster: Waxmann.
- Linton, Markus (2020): Auswahlbibliographie Lernorte und Lernortkooperation in der beruflichen Ausbildung. Zusammenstellung aus VET Repository. Version 2.0. Online: <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/13fc8145-2b9b-41a9-9b00-e6fb6cbc6e90/retrieve> (Abruf: 04.10.2022).
- Löwenstein, Mechthild (2020): Die Ausbildung professionell Pflegenden erfordert mehrperspektivische Lernaufgaben und eine reflexive Praxis. In: Sahmel, Karl-Heinz (Hg.): Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand. Herausforderungen und Perspektiven, Stuttgart: Kohlhammer, S. 149–167.
- Müller, Klaus (2007): In guten Händen: Gesundheits- und Krankenpflege, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege. Lernaufgaben für die praktische Ausbildung, Berlin: Cornelsen.
- Müller, Klaus (2013): Lernaufgaben. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder, Weinheim, Basel: Beltz, S. 278–291.
- Pätzold, Günter (2003): Lernfelder – Lernortkooperation, Neugestaltung beruflicher Bildung. In: Burg, Udo von der/Höltershinken, Dieter/Pätzold, Günter: Dortmunder Beiträge zur Pädagogik Band 30, Bochum: Projekt.
- Rauner, Felix (2017): Die Berufsschule – warum aus dem Juniorpartner ein Partner in der dualen Ausbildung werden sollte. Online-Magazin DENK-doch-MAL.de. Online: https://www.foraus.de/dokumente/pdf/Lernortkooperation_2013_2017_foraus.pdf (Abruf: 08.08.22).

- Roes, Martina (2004): Wissenstransfer in der Pflege. Neues Lernen in der Pflegepraxis, Bern: Huber.
- Sahmel, Karl-Heinz (Hg.) (2020): Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand. Herausforderungen und Perspektiven, Kohlhammer: Stuttgart.
- Schier, Friedel (2005): Lernortkooperation. Rezension zu: Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierungen/Dieter Euler (Hg.), In: bwp 3/2005, S. 52.
- Unger, Angelika (2013): Lernortkooperation: Hintergründe. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder, Weinheim: Beltz, S. 381–401.
- Walden, Günter (2018): Lernortkooperation und Ausbildungspartnerschaften. In: Rauner, Felix/Grollmann, Philipp (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung (3. Aufl.), Bielefeld: wbv, S. 347–353.
- Walter, Anja/Bohrer, Annerose (2020): Die neue Pflegeausbildung gestalten – eine Handreichung für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter. Herausgegeben im Rahmen der Projekte NEKSA & CURAP, gefördert durch das Ministerium für Soziales, Gesundheit, Integration und Verbraucherschutz in Brandenburg und die Senatsverwaltung für Gesundheit, Pflege und Gleichstellung in Berlin, Cottbus: Hg.
- Walter, Anja/Dütthorn, Nadine (Hg.) (2018): Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik. Online: https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/03/2019_02_20-FQR-Ver%C3%B6ffentlichung_ES.pdf (Abruf: 08.08.22).
- Winter, Claudia (2020): Generalistische Pflege auf Augenhöhe. In: Dibelius, Olivia/Piechotta-Henze, Gudrun (Hg.): Menschenrechtsbasierte Pflege. Plädoyer für die Achtung und Anwendung von Menschenrechten in der Pflege, Bern: Hogrefe, S. 149–160.