



Lernortkooperation in der Pflegeausbildung

Eine Analyse von Konzepten aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik
sowie der Pflegepädagogik

BACHELOR – Thesis

zur Erlangung des Grades „Bachelor of Science“

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln

Fachbereich Gesundheitswesen

Bachelorstudiengang Pflegewissenschaft, Schwerpunkt Pädagogik

Christel Ottinger

Sabine Piehler-Wenzel

Erstprüfer:

Prof. Dr. Roland Brühe

Zweitprüfer:

Prof. Gertrud Hundenborn

Datum der Abgabe: 29.05.2017

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	II
Abkürzungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	V
1 Bedeutung der Zusammenarbeit der Lernorte in der Pflegeausbildung.....	1
2 Theoretische Grundlagen zum Verständnis der Lernortkooperation in der Pflegeausbildung	5
2.1 Begriffsdefinitionen	5
2.1.1 Lernorte.....	5
2.1.2 Duale Ausbildung	7
2.1.3 Lernortkooperation	8
2.2 Bisherige Entwicklung der Lernortkooperation in der Pflegeausbildung	9
2.3 Rahmenbedingungen der Lernortkooperation.....	11
2.3.1 Formale Anforderungen der Lernortkooperation.....	11
2.3.2 Institutionelle und personelle Rahmenbedingungen in den Lernorten Schule und Betrieb.....	13
2.4 Gemeinsamkeiten und Differenzen der Lernorte.....	17
2.4.1 Ziele und Motive des schulischen Lernortes.....	17
2.4.2 Ziele und Motive des betrieblichen Lernortes	18
2.4.3 Gemeinsame Ziele	18
2.5 Beeinflussende Faktoren der Lernortkooperation.....	19
2.5.1 Fördernde Einflussfaktoren	20
2.5.2 Hemmende Einflussfaktoren	21
2.5.3 Gegenüberstellung der Einflussfaktoren.....	24
3 Bestandsaufnahme der bisher entwickelten Konzepte der Lernortkooperation	27
3.1 Konzepte in der dualen Ausbildung in der Wirtschaft	32
3.2 Konzepte in der Altenpflegeausbildung	47
3.3 Konzepte in der Gesundheits- und Krankenpflege	58

3.4	Gegenüberstellung der Konzepte.....	70
4	Übertragbarkeit der Konzepte aus Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf die Strukturen in der Pflege	76
5	Fazit	84
	Literaturverzeichnis.....	87

Abkürzungsverzeichnis

A

AltPfiAPrV *Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers*

AltPfiG *Gesetz über die Berufe in der Altenpflege*

B

BFS *Berufsfachschule der Krankenpflege der Schwesternschaft Nürnberg vom BRK e.V.*

BIBB *Bundesinstitut für Berufsbildung*

D

DBR *Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe*

DRG *Diagnosis Related Groups*

F

FIS *Fachinformationssystem Bildung*

I

IHK *Industrie- und Handelskammer*

K

KatHO *Katholische Hochschule*

KMK *Kultusministerkonferenz*

Kolibri *Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung*

KOLORIT *Kooperation der Lernorte im Bereich neuer Informationstechnologien*

KrPfiAPrV *Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege*

KrPfiG *Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege und zur Änderung anderer Gesetze*

L

LoKo *Lernortkooperation in der Altenpflegeausbildung*

M

MSAGD RPF *Ministerium für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Demografie des Landes Rheinland-Pfalz*

P

PA *Praxisanleiterin*

PDL *Pflegedienstleitung*

Q

Quesap *Qualitätsentwicklung in der Altenpflegeausbildung*

U

ÜBS *überbetriebliche Ausbildungsstätte*

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Förderliche und hemmende Einflussfaktoren zur Lernortkooperation	25
Tabelle 2: Darstellung der zentralen Merkmale der drei unterschiedlichen Klassifizierungen der Lernortkooperation	30
Tabelle 3: Übersicht zu Konzept „Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen“	33
Tabelle 4: Übersicht zu Konzept "Gemeinsame Fortbildungen"	33
Tabelle 5: Übersicht zu Konzept "Lehr-Lern-Arrangements – Team-Teaching"	34
Tabelle 6: Übersicht zu Konzept "Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben – kooperativer Erkundungsauftrag"	35
Tabelle 7: Übersicht zu Konzept "Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben – Einsatz von Videosequenzen"	36
Tabelle 8: Übersicht zu Konzept "Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben – Betriebsprojektage"	36
Tabelle 9: Übersicht zu Konzept "Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben"	37
Tabelle 10: Übersicht zu Konzept "Ausbildungslogbuch"	38
Tabelle 11: Übersicht zu Konzept "Lernortübergreifende Gestaltung von Juniorfirmen"	39
Tabelle 12: Übersicht zu Konzept "Lernortübergreifende Gestaltung von didaktischen Konzepten"	40
Tabelle 13: Übersicht zu Konzept "Lernortübergreifende Gestaltung von didaktischen Konzepten - Arbeitsgruppe"	41
Tabelle 14: Übersicht zu Konzept "Lernortübergreifende Förderung und Beurteilung von Sozialkompetenz"	41
Tabelle 15: Übersicht zu Konzept "Gemeinsame Arbeitskreise"	42
Tabelle 16: Übersicht zu Konzept "Dezentrales Lernen"	43
Tabelle 17: Übersicht zu Konzept "Wissensforum"	44
Tabelle 18: Übersicht zu Konzept "Lernplattform"	45
Tabelle 19: Übersicht zu Konzept "Netzwerk"	45
Tabelle 20: Übersicht zu Konzept "Kooperationsstelle"	47
Tabelle 21: Übersicht zu Konzept "News-Group"	49
Tabelle 22: Übersicht zu Konzept "Team-Teaching"	49
Tabelle 23: Übersicht zu Konzept "Gemeinsame Bewerberauswahl"	50
Tabelle 24: Übersicht zu Konzept "(Kennen-) Lern-Nachmittag"	51
Tabelle 25: Übersicht zu Konzept "Hospitationen von Lehrern in Praxiseinrichtungen"	51
Tabelle 26: Übersicht über Konzept "Teilnahme der Schülerinnen an Praxisanleitertreffen"	52
Tabelle 27: Übersicht zu Konzept "Erstellung curricularer Bausteine"	53
Tabelle 28: Übersicht zu Konzept "Regelmäßige Kommunikation"	54

Tabelle 29: Übersicht über Konzept "Praxisbegleitung/Praxisberatung"	55
Tabelle 30: Übersicht zu Konzept " Gemeinsame Arbeitstreffen"	55
Tabelle 31: Übersicht zu Konzept "Hospitationen"	56
Tabelle 32: Übersicht zu Konzept "Gemeinsame Bewerberauswahl"	56
Tabelle 33: Übersicht zu Konzept "Gemeinsamer Unterricht"	57
Tabelle 34: Übersicht zu Konzept "Inhaltliche und methodische Abstimmung" ..	58
Tabelle 35: Übersicht zu Konzept "Schüler leiten eine Station"	59
Tabelle 36: Übersicht zu Konzept "Runder Tisch"	60
Tabelle 37: Übersicht zu Konzept "Problemorientiertes Lernen in der Praxis"	61
Tabelle 38: Übersicht zu Konzept "Pflegerische literaturgestützte Fallbesprechung"	62
Tabelle 39: Übersicht zu Konzept "Lernwerkstatt"	63
Tabelle 40: Übersicht zu Konzept "Lernen in realitätsnahen Situationen"	65
Tabelle 41: Übersicht zu Konzept "Lernen in Realsituationen"	67
Tabelle 42: Übersicht zu Konzept "Trialog"	68
Tabelle 43: Übersicht zu Konzept "Lernaufgaben"	69
Tabelle 44: Übersicht zu Konzept "Praxiskonferenzen"	70
Tabelle 45: Übersicht über die Konzepte zur Lernortkooperation in Krankenpflege, Altenpflege und Wirtschaft	73
Tabelle 46: Übersicht "Übertragbarkeit der Konzepte aus Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf die Strukturen in der Pflege"	82

1 Bedeutung der Zusammenarbeit der Lernorte in der Pflegeausbildung

„Wir wissen nie, was unsere Auszubildenden nach dem Schulblock eigentlich gelernt haben“ oder „Die theoretische und praktische Ausbildung läuft nebeneinander ab – in der Schule wird gelernt, im Betrieb gearbeitet“ (Knoch et al. 2014a: 11), sind zwei Aussagen, die MitarbeiterInnen¹ einer Altenpflegeeinrichtung im Zuge des Modellprojektes „Quesap - Qualitätsentwicklung in der Altenpflegeausbildung“, geäußert haben. Auch die Aussage von Oetting–Roß, dass die Lernenden theoretische Herangehensweisen an spezielle Hintergründe als „praxisfern“ oder für den Arbeitsalltag als „wenig relevant“ empfinden, zeigt, dass die Abstimmung zwischen den beiden Lernorten nicht optimal verläuft (Oetting-Roß 2000: 45).

Die Berufsausbildung in den Pflegeberufen Altenpflege, Kinderkranken- und Krankenpflege² folgt in Deutschland einerseits dem *Dualitätsprinzip* der schulischen und betrieblichen Lernorte, andererseits ist sie strukturell nicht im staatlich organisierten Bildungssystem verankert, sondern nimmt zwischen dem dualen Ausbildungssystem und dem Berufsfachschulsystem eine Sonderstellung ein (Radke 2008: 13; Schwiedrzik 1990 und Pätzold et al. 1990, zit. nach Görres und Roes 2002: 118; Ertl-Schmuck et al. 2009: 121). Das Ziel einer Berufsausbildung ist die Erreichung der beruflichen Handlungskompetenz (Zelder 1990: 35; Pätzold und Walden 1995a: 13; Knoch et al. 2014b: 92; §3 Krankenpflegegesetz).

Dabei kommen beiden Lernorten unterschiedliche Aufgaben zu. Der *Lernort Schule* ist unter anderem verantwortlich für die Vermittlung der Inhalte (Lisop und Huisinga 2000, zit. nach DBR³ 2004: 5), und die Aufgabe des *Lernortes Betrieb* besteht vor allem in der Mitverantwortung für die Ausbildung der Handlungskompetenz (Ertl - Schmuck 2000, zit. nach DBR 2004: 6). Diese unterschiedlichen Erwartungen an die Ausbildungsinhalte durch die Beteiligten beider Lernorte können zu Spannungen zwischen Schule und Betrieb führen. Von Seiten des Lernortes Betrieb wird den Lehrenden häufig fehlende Praxisnähe, von Seiten des Lernortes Schule den Ausbilderinnen des Betriebes fehlendes aktuelles

¹ Hinweis:

Die in dieser Bachelorarbeit verwendeten Funktions- und Berufsbezeichnungen werden zur besseren Lesbarkeit vorwiegend in der weiblichen Form verwendet. Selbstverständlich ist hierbei auch die männliche Form miteingeschlossen.

² Unter der „Krankenpflegeausbildung“ ist im Folgenden die „Kinderkrankenpflegeausbildung“ inkludiert. Der Kürze halber wird „Gesundheits- und Krankenpflege“ zu „Krankenpflege“ reduziert.

³ DBR – Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe

fachliches Wissen unterstellt (Becker und Meifort 1997, zit. nach Knigge-Demal et al. 2013: 403).

Reinisch und Frommberger sind der Ansicht, dass in vielen Betrieben die didaktischen Möglichkeiten zur Vermittlung der Ziele und Inhalte der Berufsbildung fehlen, die in den Ausbildungsordnungen stehen. In den Berufsschulen dagegen fehle dem Unterrichtsinhalt der relevante Bezug zur beruflichen Praxis. Die Lernortkooperation soll zur Lösung dieser beiden Probleme beitragen (Frommberger und Reinisch 2004: 635).

Einen weiteren Aspekt bildet das, sowohl aus dem schulischen als auch aus dem betrieblichen Lernort, beschriebene Missverhältnis zwischen den vermittelten Inhalten in der Schule und den am betrieblichen Lernort durchgeführten Handlungen (Radke 2008: 9). Aufgrund der unterschiedlichen Kontexte erwerben die Auszubildenden an den Lernorten Schule und Betrieb unterschiedliches Wissen und Erfahrungen, das bei mangelnder Lernortkooperation für sie ohne Verknüpfung und somit zusammenhanglos bleibt (Pätzold 1999a: 57). Als Folge davon werden die Schülerinnen an den Lernorten mit Konflikten und Widersprüchen konfrontiert, die bei ihnen einen Motivationsverlust begünstigen (ebd.: 58).

Ein weiterer Grund für eine engere Zusammenarbeit zwischen beiden Lernorten ergibt sich aus der Diskrepanz zwischen den vorhandenen Kompetenzen und den gestiegenen Ansprüchen und Anforderungen an Qualität und Pflege. Diese resultiert zum einen aus der *demografischen Entwicklung* mit steigender Lebenserwartung der Menschen und der damit verbundenen Zunahme von multimorbiden, älteren Pflegebedürftigen (Görres 2002: 14; Robert Bosch Stiftung 2007: 9f.). Zum anderen aus der gesundheitspolitischen Entwicklung mit dem Einfluss des DRG⁴-Systems auf die Verweildauer, Fallzahlen und Arbeitsbedingung (Hassler und Görres 2005, zit. nach Robert Bosch Stiftung 2007: 10f.) und dem gesellschaftlichen Wandel hin zu einer „Dienstleistungs-, Informations- und Wissensgesellschaft“ (Keuchel et al. 2003: 285). Diese Entwicklungen erfordern im Gesundheitswesen, und hier speziell in der Pflegeausbildung Überlegungen, durch welche Konzepte der Abstand zwischen Theorie und Praxis minimiert und ein Transfer von theoretischem Wissen in die Praxis optimiert werden könnte (ebd.). Eine Optimierung des Theorie-Praxis-Transfers ist nur möglich, wenn die traditionelle Trennung zwischen den Lernorten Schule und Betrieb aufgehoben wird (Görres 2002: 21). Die inhaltliche und strukturelle Zusammenarbeit der beiden unterschiedlichen

⁴ DRG - Diagnosis Related Groups

Lernorte stellt dabei eine große Herausforderung dar (DBR 2004: 5), fördert aber die Erreichung des Ausbildungsziels (Pätzold 1999a: 28f.).

Bisher wurden zum Zweck der Lernortkooperation verschiedene Konzepte entwickelt, beispielsweise Lerninseln, Kompetenzzentren, Lernaufgaben etc. Das Ziel dieser Arbeit ist es, die verschiedenen Einflussfaktoren auf die Lernorte und damit auch auf die Lernortkooperation auszumachen, die unterschiedlichen Konzepte zusammenzutragen und darzustellen. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat auf diesem Gebiet der Lernortkooperation eine längere und umfassendere Erfahrung. Ihre Konzepte sollen deshalb mit einbezogen werden, um nach einem Vergleich feststellen zu können, ob sie ggf. als Vorbild für die Pflegeberufe dienen können.

Zunächst werden die theoretischen Grundlagen gelegt. Zu diesem Zweck werden die Begriffe definiert und die bisherige Entwicklung beschrieben. Die Rahmenbedingungen der Lernortkooperation werden dargestellt und die Ziele und Motive sowie beeinflussende Faktoren der Lernorte benannt. Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse der Konzeptrecherche zusammengefasst, die Konzepte gegenübergestellt und die Frage nach der Übertragbarkeit auf die Pflegeausbildung beantwortet. Auf diese Weise sollen zunächst die Bedingungen und Umstände geklärt werden, um anschließend eine sinnvolle Vergleichbarkeit zu ermöglichen.

Für die *Literaturrecherche* zu dieser Arbeit wurden in den Datenbanken von Pubmed, Livivo und in der Datenbank „Fachinformationssystem Bildung“ (FIS) folgende Suchbegriffe einzeln und in unterschiedlichen Konstellationen verwendet: Lernorte, Lernortkooperation, Pflegeausbildung bzw. Berufsausbildung, duale Ausbildung, Theorie, Praxis, Transfer*⁵, träges Wissen, Konzepte, Modellversuche Krankenpflegeausbildung, Altenpflegeausbildung, Konflikte, Probleme, Kooperation, Krankenpflege, Altenpflege, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Pflegeberuf, Vernetzung, Verzahnung, Lernen, Kinderkrankenpflege*, Theorie und die englische Übersetzung derselbigen (Workplace, School-Workplace Connectivity, Boundary Crossing skills, Boundary crossers, Nurse Teacher, Lecture in Practise, Student Nurse, Nurse education, Theory-Practise-Gap). Es ergaben sich vor allem im FIS zu den Schlagwörtern relevante Treffer. Eine weitere Literatursuche erfolgte mit oben genannten

⁵ * = Trunkierungszeichen. Durch den Einsatz des Trunkierungszeichens werden auch Schlagwörter gefunden, die mit der vorangegangenen Zeichenfolge beginnen.

Suchbegriffen im OPAC⁶ der Universitätsbibliothek Gießen und der Hochschulbibliothek der Katho NRW, Abteilung Köln. Darüber hinaus ergab die Handsuche in der Universitätsbibliothek Gießen zwei zusätzliche Treffer. Des Weiteren wurde nach dem Prinzip des Schneeballsystems in bereits recherchierter Literatur nach weiteren relevanten Quellen geforscht.

Da diese Arbeit eine Bestandsaufnahme von Konzepten zur Lernortkooperation in der deutschen Pflegeausbildung darstellt, die an entsprechenden Rahmenbedingungen hierzulande geknüpft sind, beschränkte sich die Literatursuche auf deutsche Kooperationsmodelle.

⁶OPAC - Online Public Access Catalogue (öffentlich zugänglicher Online-Katalog)

2 Theoretische Grundlagen zum Verständnis der Lernortkooperation in der Pflegeausbildung

2.1 Begriffsdefinitionen

Im folgenden Kapitel werden die für diese Arbeit relevanten Begriffe „Lernort“, „Lernort: die Schule“, „Lernort: der Betrieb“ und „Lernortkooperation“ geklärt. Für jeden Begriff existieren in der Fachliteratur meist mehrere, durch verschiedene Einflüsse der Autoren, teilweise divergierende Bedeutungen. Einige werden an dieser Stelle vorgestellt. Um Missverständnissen vorzubeugen, die auf unterschiedlichen Begriffsauffassungen beruhen, wird am Ende jeden Teilkapitels die für die vorliegende Arbeit gültige Definition vorgestellt.

2.1.1 Lernorte

Der Begriff „Lernort“ konnte sich erst mit der Herausbildung verschiedener Lernorte entwickeln. Er ist in den 70er Jahren entstanden. Die längste Traditionslinie in der beruflichen Geschichte hat der „Lernort Betrieb“, eine weitere hat der „Lernort Schule“ (Eckert 2004: 102).

Der Deutschen Bildungsrat beschrieb 1974 den Lernort als „[...] eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung [...], die Lernangebote organisiert.“ Lernorte unterscheiden sich nicht nur durch ihre räumliche Trennung, vielmehr durch ihre pädagogische Funktion (Deutscher Bildungsrat 1974: 69). Neben der Schule und dem Betrieb deklariert der Deutsche Bildungsrat auch Lehrwerkstätten und Studios als weitere Lernorte (ebd.: 17).

In der Pflegeausbildung werden als Lernorte hauptsächlich Pflegeschulen, Praxis-einrichtungen und ergänzend, als dritter Lernort, meist Lernwerkstatt oder Skillslab angesehen (Unger 2013: 385). An der Definition des Deutschen Bildungsrates (1974) orientieren sich auch Pätzold und Walden. Sie beschreiben Lernorte als Einrichtungen, die sich durch ihre pädagogischen Funktionen und ihre spezifischen Lernprozesse unterscheiden und räumlich und rechtlich getrennt sind. Zu den Lernorten zählen sie beispielsweise die Schule und den Betrieb (Pätzold und Walden 1995a: 11).

Lernorte werden nach Schwiedrzik in einem institutionellen Sinn verstanden (Schwiedrzik 1980, zit. nach Euler 2004b: 13). Walden verweist darauf, dass durch den neuen handlungsorientierten Unterricht die klassische Aufgabenteilung zwischen Schule = Theorie und Betrieb = Praxis in Frage gestellt wird, da die

Vermittlung theoretischer Grundlagen und praktischen Handelns nunmehr in beiden Lernorten erfolge (Walden 1996: 30).

Besenfelder und Thiel gehen sogar soweit, dass sie diese klassische Aufgabenteilung als ausgedient ansehen. Beide Lernorte haben nach ihrer Aussage ihre spezifischen Stärken, die sich ergänzen (Besenfelder und Thiel 2004: 196).

Im Sinne von Walden soll der Begriff „Lernort“ sachbezogen verwendet werden und dient lediglich der Unterscheidung zwischen Schule und Betrieb (Walzik 2004: 319f.).

Zum Begriff „Lernort“ existieren verschiedene Begriffserklärungen, die sich aber meistens an der Definition des Deutschen Bildungsrates (1974) orientieren. In dieser Arbeit wird sich auf die von Walzik zitierte Definition Waldens bezogen, weil sie für den Vergleich der unterschiedlichen Konzepte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Altenpflege und (Kinder-)Krankenpflege ausreichend erscheint.

Lernort Schule

Der Deutsche Bildungsrat versteht unter dem Lernort Schule einen Ort, der: „[...] in allen Bildungsgängen eine zentrale Stellung [einnimmt]. Alle Jugendlichen sollen die für ihren späteren Beruf grundlegende theoretische Ausbildung erhalten.“ „Überdies wird der Lernort Schule jener Lernort sein, in der der Lernfortschritt und die Sozialerfahrungen an anderen Lernorten distanziert und kritisch aufgearbeitet werden können“ (Deutscher Bildungsrat 1974: 18).

Für die duale Ausbildung interpretieren Pätzold & Walden die Aussage der Bildungskommission zum Lernort Schule dahingehend, dass die Schule auf der Grundlage (neuester) wissenschaftlicher Erkenntnisse für die strukturierte Vermittlung von elementaren theoretischen Ausbildungsinhalten zuständig ist (Pätzold und Walden 1995a: 11).

Für Mamerow ist „[d]er Lernort Schule und damit der Lehrer für Pflegeberufe, [...] zuständig für die Vermittlung von Inhalten und Lernzielen, orientiert an der beruflichen Handlungskompetenz in der Pflege. Im Vordergrund stehen die beruflich relevanten Themenstellungen mit exemplarischem Charakter, was eine enge Zusammenarbeit mit der Praxiseinrichtung erforderlich macht“ (Mamerow 2010: 19). Wirth drückt sich ähnlich aus, für ihn machen die Lernenden am Standort Schule Erfahrungen damit, von exemplarischen Fällen auf konkrete Fälle abzuleiten (Wirth 2015: 15).

Die aufgeführten Begriffserklärungen haben gemeinsam, dass der Lernort Schule sich vor allem durch seine Aufgaben definiert: Er ist für die theoretische Ausbildung zuständig, reflektiert Lernfortschritte und soziale Erfahrungen der Lernenden in der Ausbildung und fördert berufliche Handlungskompetenz. Für diese Arbeit wird diese Auffassung verwendet.

Lernort Betrieb

Der Deutsche Bildungsrat sieht die Aufgabe des Betriebes als Lernort dahingehend, dass er „[...] in einem Bildungsgang jene Lernanteile, die praxisnah vermittelt werden müssen [übernimmt]“ (Deutscher Bildungsrat 1974: 18). Pätzold & Walden interpretieren die Definition des Deutschen Bildungsrates so, dass der Betrieb für das Erlernen praktischer Fähigkeiten verantwortlich ist (Pätzold und Walden 1995a: 11). Ebenso gibt der DBR dem Lernort Betrieb die Mitverantwortung für die Vermittlung der beruflichen Handlungskompetenz (DBR 2004: 6).

Wirth formuliert die Situation am Lernort Betrieb konkreter: Dort „[...] machen Lernende Erfahrungen mit komplexen betrieblichen Strukturen und Prozessen im jeweiligen Kontext, die gleichzeitig durch soziale, kommunikative, firmenhistorische etc. Einflüsse überlagert sind“ (Wirth 2015: 15).

Der Lernort Betrieb wird somit durch seine Aufgabe definiert. Neben der Vermittlung von praxisnahen Lernanteilen, die für die Arbeit im Betrieb benötigt werden, ist er ebenfalls für den Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz zuständig. Darauf wird sich in dieser Arbeit bezogen.

2.1.2 Duale Ausbildung

„Traditionell versteht man unter einem dualen System in der Berufsausbildung die Qualifizierung an zwei Lernorten: Betrieb und Schule“ (Greinert 2006: 229). Auch Alfred Schneider erklärt, dass der Begriff „duales System“ die Zusammenarbeit von Berufsschule und Betrieb bei der beruflichen Erstausbildung kennzeichnet (Schneider, A. 2005: 397).

Nach Ott und Grotensohn haben in der dualen Ausbildung die Ausbildungsbetriebe und die Berufsschulen einen gemeinsamen Bildungsauftrag und sind daher auch gemeinsam für den Ausbildungserfolg pädagogisch verantwortlich (Ott und Grotensohn 2014: 16).

Für diese Arbeit wird die duale Ausbildung definiert als Bildungsauftrag, welcher an zwei Lernorten durchgeführt wird, welche gemeinsam für den Erfolg der Ausbildung verantwortlich sind.

2.1.3 Lernortkooperation

Zu dem Begriff „Lernortkooperation“ gibt es diverse Ausführungen, von denen im Folgenden einige genannt werden. Eder und Koschmann verstehen unter Lernortkooperation die Zusammenarbeit der Mitarbeiterinnen der verschiedenen Lernorte wie z.B. Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben, im Namen des dualen Systems zusammenwirken (Eder und Koschmann 2011: 2). Pätzold definiert dagegen Lernortkooperation unter berufspädagogischen Maßgaben als den inneren Zusammenhang zwischen den zu vermittelnden Ausbildungsinhalten und nicht nur den Kontakt zwischen den beteiligten Personen und Instanzen (Pätzold et al. 1990: 206).

Euler erklärt, dass die traditionellen Ansätze der Lernortkooperation vor allem auf Versuche abzielen, eine inhaltliche Abstimmung zwischen dem schulischen und dem betrieblichen Anteil der Ausbildung zu finden (Euler 2004b: 17), während bei der modernen Lernortkooperation nach Besenfelder und Thiel die gemeinsame Gestaltung der Ausbildung mit Hilfe eines abgesprochenen Berufsbildungsplanes für beide Lernorte im Mittelpunkt steht (Besenfelder und Thiel 2004: 196).

Breitenstein & Pohl beschreiben die Lernortkooperation als „[...] ein netzwerkartiger Zusammenschluss verschiedener Lernorte, die auf didaktischer, materieller und personeller Ebene zusammenarbeiten. Durch die Kooperation können die didaktisch-methodischen Potenziale des jeweiligen Arbeitsplatzes genutzt und bei der Gestaltung der Ausbildung berücksichtigt werden. Die Eigenständigkeit des Lernortes bleibt erhalten“ (Breitenstein und Pohl 2002: 41).

Auch laut Schwiedrzik vollzieht sich die Lernortkooperation auf verschiedenen Ebenen. Die erste Ebene stellt ihm zufolge die Kommunikation- und Interaktionsebene, beispielsweise mit Terminabsprachen zwischen den Lernorten dar. Auf der zweiten Ebene erfolgt die Abstimmung über pädagogisches Handeln und Unterrichtsinhalte (Schwiedrzik 1990: 17).

Wie bereits bei Breitenstein/Pohl und Schwiedrzik beschrieben, soll sich die Lernortkooperation auf mehreren Ebenen vollziehen. Eine häufig verwendete Form der Ebenen-Einteilung stellt Walzik folgendermaßen vor: Die *Makroebene* befindet sich über den kooperierenden Institutionen. Sie wird von Walden „strukturell“, von

Euler „ordnungspolitisch“ und von Pätzold „bildungspolitisch“ genannt. Die *Mesoebene* betrifft die kooperierenden Einrichtungen selbst und die *Mikroebene* die Akteurinnen, auch „personale“ bzw. „personelle“ Ebene genannt (Walzik 2004: 320).

Diese Arbeit referenziert auf die Lernortkooperation als Zusammenwirken von Ausbildungsverantwortlichen verschiedener Lernorte. Dies kann sowohl auf kommunikativer als auch interaktiver oder inhaltlicher Ebene sein.

2.2 Bisherige Entwicklung der Lernortkooperation in der Pflegeausbildung

In Deutschland hat sich die Lernortkooperation in den letzten Jahrzehnten herausgebildet. Da sie ihren Ursprung im wirtschaftlichen Ausbildungssektor hat, wird dort angesetzt.

Alfred Schneider führt an, dass die Berufsausbildung im dualen System die älteste Form der Berufsausbildung ist, obwohl der Begriff „duales System“ erst in den 1960er Jahren durch den deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen für diesen Sachverhalt festgelegt wurde (Schneider, A. 2005: 397). Da die Ausbildung an zwei Lernorten stattfindet, müssen diese für die gemeinsame Ausbildungsaufgabe zusammenarbeiten. 1964 hat der deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen in einem Gutachten das Kooperationspostulat formuliert, in welchem gefordert wird, dass die Träger der Ausbildungsbetriebe und die beruflichen Schulen zusammenwirken und ein Nebeneinander allein nicht ausreicht. Seit dieser Zeit wird der Begriff der Lernortkooperation für den Zusammenhang der Lernorte verwendet (Euler 2004b: 13). Schließlich haben die Reformvorschläge des Deutschen Bildungsrates zur Neuordnung der Sekundarstufe II mit dem Konzept der Pluralität der Lernorte 1974 die Grundlage zu neuen Diskussionen gelegt und Ideen angeregt (Eckert 2004: 102).

Nachdem die Kluft zwischen der theoretischen und praktischen Ausbildung immer größer wurde, (Dehnbostel 1996, zit. nach Keuchel 2006: 7) reagierte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in den 90er Jahren darauf. Es wurde ein Förderprogramm zur Lernortkooperation vom BIBB⁷ gestartet, in welchem in verschiedenen Modellversuchen Konzepte zur Lernortkooperation erprobt wurden. Keuchel beschreibt weiter, dass sich die Lernorte in der Pflegeausbildung außerhalb des öffentlichen Bildungswesens in ähnlicher Richtung entwickelt

⁷ BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung

haben, nur erheblich später (Keuchel 2006: 8). Denn „[t]rotz vieler Sonderregelungen ähneln die Pflegeausbildungen dem dualen System“ (Schneider, A 2005: 397).

Im bisherigen Verständnis der Lernortkooperation stellte die Schule den Ort dar, an dem die Theorie vermittelt wurde. Das Lernen erfolgte hierbei nach Fachsystematik und dem Prinzip der Reproduktion von vermittelten Fakten. Am Lernort Betrieb geschah das praktische Lernen durch die Mitarbeit und das Imitationsprinzip im Arbeitsalltag. Beide Lernorte agierten nebeneinanderher und ohne ein gemeinsames Ausbildungsziel (Keuchel 2006: 8; Spychinger 1998, zit. nach Schneider, K. 2000: 3). Kontakte waren meist rein pragmatisch geprägt, sie dienten zum einen der Klärung von inhaltlichen Fragen zu Prüfungen oder Lern- bzw. Disziplinproblemen, zum anderen der Klärung von organisatorischen Themen beispielsweise zu Terminabsprachen oder Praxiseinsätzen (Keuchel 2006: 9).

Anfang 2000 wurde in der Pflegepädagogik begonnen, den Fokus auch auf die Kooperation der Lernorte (Brinker-Meyendriesch et al. 2001, zit. nach Unger 2013: 382) und auf Aspekte des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis zu richten (Bögemann-Großheim 1997 und Sahmel 2001, zit. nach Unger 2013: 382). Erstmals 1998 wurde durch Grandjean⁸ et al. für die praktische Ausbildung in der Krankenpflegeausbildung ein Curriculum veröffentlicht. Seither erfolgten vermehrt Anstrengungen zur Entwicklung und Erprobung von Curricula für die praktische und lernortübergreifende Ausbildung. Beispielhaft zu nennen ist der 2002 im Saarland erarbeitete Rahmenlehrplan für die praktische Ausbildung, der in enger Abstimmung mit den schulischen Richtlinien erfolgte (BIBB 2002, zit. nach Unger 2013: 383). Ein weiteres Beispiel ist das 2004 in der Altenpflegeausbildung durchgeführte Projekt „LoKo⁹“, bei dem curriculare Bausteine als Instrument zur Lernortkooperation entwickelt wurden (Knigge-Demal 2007, zit. nach Unger 2013: 383). Laut Unger hat es den Anschein, dass bei der Entwicklung solcher Konzepte in der Pflege die Altenpflege eine Vorreiterrolle spielt (Unger 2013: 383). Im §4 Abs.5 des Krankenpflegegesetzes (KrPflG), das 2004, und im § 4 Abs. 4 des Altenpflegegesetzes (AltPflG), das 2003 in Kraft trat, wurde erstmals für die Ausbildung in der Pflege die Zusammenarbeit der schulischen und betrieblichen Lernorte über Praxisanleitung und Praxisbegleitung gefordert (Schneider, A. 2005: 407).

⁸ Grandjean, J. et al. (1998). Pflegen können. Ein Curriculum für die praktische Ausbildung in der Krankenpflege. Deutscher Evangelischer Krankenhausverband e.V. (Hrsg.). Stuttgart

⁹ LoKo - Lernortkooperation in der Altenpflegeausbildung – ein curriculares und strukturelles Konzept zur Qualitätssicherung

Das neue Verständnis der Lernortkooperation zielt nach Keuchel „[...] auf die systematische Verknüpfung wissenschaftlicher Erkenntnisse mit Erfahrungswissen“ (Keuchel 2006: 8). Am Lernort Schule erfolgt neben der Vermittlung von transferorientiertem Wissen und Können auch die Verknüpfung von fach- und handlungsorientiertem Lernen. Neben dem Erwerb von pflegerischem Erfahrungswissen werden am Lernort Betrieb Routinehandlungen und situationsgerechtes Handeln geübt (ebd.: 11).

2.3 Rahmenbedingungen der Lernortkooperation

Zunächst werden Aussagen über gesetzliche Vorgaben aufgezeigt und anschließend die personellen und institutionellen Einflussfaktoren genauer betrachtet.

Lernortkooperation wird nach Euler maßgeblich durch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den Lernorten beeinflusst und ist nicht allein auf das individuelle Handeln der Berufsbildungsakteurinnen reduzierbar. Die Rahmenbedingungen bestimmen in ihren politischen, ökonomischen, technischen und kulturellen Dimensionen die Möglichkeiten und Grenzen einer Lernortkooperation (Euler 2004a: 8). Sie können die Lernortkooperation sowohl unterstützen als auch hemmen. Görres und Roes sagen dazu aus, dass die Förderung des Transfers von theoretischen Inhalten in den betrieblichen Lernort nur durch die Aufhebung der institutionellen, personellen und konzeptionellen Trennung der Lernorte erreicht wird (Görres und Roes 2002: 119). Stöcker äußert sich in einem Interview zur Situation in der Pflege folgendermaßen: „Wenn die Rahmenbedingungen stimmen würden, wäre die inhaltliche Gestaltung unserer Ausbildung hervorragend“ (Stöcker 2006, zit. nach Zinßer 2006: 65).

2.3.1 Formale Anforderungen der Lernortkooperation

Es bestehen auf der *Makroebene* gesetzliche Anforderungen zur Kooperation zwischen Pflegeschulen und Betrieben für die Ausbildung in der Kinder- und Krankenpflege- bzw. in der Altenpflegeausbildung.

Den gesellschaftlichen und gesundheitspolitischen Veränderungen und den daraus resultierenden angepassten Anforderungen an die Pflegeausbildung hat der Bundesgesetzgeber mit der Novellierung des Krankenpflegegesetzes (KrPflG) im Jahr 2003 und des Altenpflegegesetzes (AltPflG) im Jahr 2003 mit den jeweiligen Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen Rechnung getragen (Radke 2008: 17).

In den Gesetzen wurden erstmals Regelungen zur Vernetzung von Theorie und Praxis verankert (DBR 2004: 2). Diese sehen vor, dass die praktische Ausbildung zum einen durch Praxisanleitung durch die Praxisanleiterinnen in den Betrieben und zum anderen durch Praxisbegleitung durch die Lehrerinnen der Pflegeschule sichergestellt werden soll. Aufgrund der Gesamtverantwortung der Schule für die Koordination und Organisation der theoretischen und der praktischen Ausbildung kommt den Lehrkräften bei der Praxisbegleitung die Aufgabe der Unterstützung, Betreuung, Beratung und Förderung der Praxisanleiterinnen zu (Arens 2013: 127). Im AltPflIG¹⁰ von 2003 heißt es in §4 Abs. 4, dass: „[d]ie Abschnitte des Unterrichts und der praktischen Ausbildung [...] inhaltlich und organisatorisch aufeinander abzustimmen [sind]. Die Altenpflegeschule unterstützt und fördert die praktische Ausbildung durch Praxisbegleitung. In der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers (AltPflAPrV) von 2002 wurde im §2 Abs. 2 und 3 die Aufgaben der Praxisanleitung und der Lehrerinnen mit Blick auf die Lernortkooperation näher beschrieben. „Aufgabe der Praxisanleitung ist es, [...] den Kontakt mit der Altenpflegeschule zu halten. [...] Aufgabe der Lehrkräfte ist es, die Schülerinnen und Schüler durch begleitende Besuche in den Einrichtungen zu betreuen und zu beurteilen sowie die Praxisanleiterinnen oder die Praxisanleiter zu beraten“. Im KrPflIG¹¹ von 2003 ist die Kooperation im §4 Abs. 5 festgelegt. Dort heißt es, dass es die Aufgabe der Schule ist, die praktische Ausbildung durch die Praxisbegleitung¹² zu unterstützen. Die Aufgaben der Praxisanleitung und der Lehrenden sind in der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege (KrPflAPrV)¹³ von 2003 im §2 Abs. 2 und Abs. 3 fixiert. Darin steht, dass es die Aufgabe der Praxisanleiterinnen ist, mit der Schule eine Verbindung sicherzustellen, und die der Lehrkräfte, die Praxisanleiterinnen bei der Ausbildung beratend zu unterstützen. Diese gesetzlichen Vorgaben stellen den betrieblichen und schulischen Lernort vor die Herausforderung, ein gemeinsames Curriculum zu entwickeln, um damit die Verzahnung beider Lernorte zu gewährleisten (DBR 2004: 5). Die Forderung zur Lernortkooperation erfolgte ebenfalls durch die Kultusministerkonferenz (KMK¹⁴). In der „Rahmenvereinbarung über die

¹⁰ AltPflIG 2003 - Gesetz über die Berufe in der Altenpflege

¹¹ KrPflIG 2003 – Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege und zur Änderung anderer Gesetze

¹² Die Praxisbegleitung erfolgt durch Lehrkräfte der Schule und findet in einer realen Pflegesituation statt. Für diese Pflegesituation, die sich an den individuellen Lernvoraussetzungen und dem Ausbildungsstand der Lernenden orientiert, erfolgt eine individuelle Planung und Durchführung von Pflegemaßnahmen durch die Schülerinnen. (Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe, 2004, S. 8).

¹³ KrPflAPrV 2003 – Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege

¹⁴ KMK - Kultusministerkonferenz

Berufsschule“ verweist die KMK darauf, dass in der dualen Ausbildung sowohl der schulische als auch der betriebliche Lernort einen gemeinsamen Bildungsauftrag haben. Dabei agieren sie als gleichberechtigte Ausbildungspartner (KMK 2015: 2). Unter gleichberechtigten Partnern versteht Falk, dass die Lernorte Schule und Betrieb mit Blick auf die Umsetzung der Ausbildungsziele sich über das Wissen, die Erfahrungen und über die zu bewältigende Aufgaben austauschen und verbindliche organisatorische Regelungen treffen (Falk 2003: 13).

Exaktere formale Vorgaben bezüglich der Kooperation der Lernorte Schule und Betrieb existieren nicht. Inwieweit die Schulen und Betriebe diese Vorgaben konkretisieren und umsetzen hängt beispielsweise auch von der Unterstützung der Führungsebene beider Lernorte ab (Euler 1999: 266; Knigge-Demal et al. 2007: 7; Unger 2013: 387).

So kann zusammenfassend gesagt werden, dass seit der Novellierung des AltPflG 2003 und des KrPflG 2003 formale Forderungen zur Lernortkooperation existieren. Die Gesetze enthalten allerdings keine konkreten Angaben, in welcher Form bzw. durch welche Konzepte die Zusammenarbeit gestaltet werden sollte. Eine Übersicht der gesetzlichen Vorgaben ist bei Rüller (2003)¹⁵ Seite 3 komprimiert dargestellt. Jedes Bundesland hat durch den föderalistischen Staatsaufbau der Bundesrepublik Deutschland das Recht, dahingehend eigene Rahmenpläne zu formulieren. Des Weiteren obliegt es jeder Einrichtung bzw. Ausbildungsverantwortlichen, speziell auf die individuellen Rahmenbedingungen zugeschnittene Curricula und Konzepte zu erstellen (Bohrer 2014: 148f.; Rüller 2003: 5).

2.3.2 Institutionelle und personelle Rahmenbedingungen in den Lernorten Schule und Betrieb

Institutionelle Rahmenbedingungen betreffen die einrichtungsbezogenen Strukturen, personelle hingegen beziehen sich auf die an den Kooperationsaktivitäten beteiligten Personen und deren Einstellungen. Da eine berufsbildende Schule anderen Rahmenbedingungen unterliegt als ein Krankenhaus, eine Pflegeeinrichtung oder ein anderer wirtschaftlicher Betrieb, muss zwischen den Rahmenbedingungen dieser Lernorte differenziert werden.

¹⁵ Siehe Literaturverzeichnis

Lernort Schule

Schulen geht es in erster Linie um Bildung und Erziehung, sie sind eher theorievermittelnd ausgerichtet (Diesner 2004: 261). Anders jedoch als im Dualen System der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind die Krankenpflegeschulen nicht staatlich (ebd.: 259). Der Schulträger ist hier ein Krankenhaus. Darin sieht Alfred Schneider das Risiko, dass die Mitarbeiter der Krankenpflegeschulen den Vorgaben des Krankenhauses verpflichtet sind (Schneider, A. 2005: 392). Für die in den vergangenen Jahren neu hinzugekommenen Aufgaben¹⁶ zur Schulentwicklung erhielten die Schulen keine zusätzliche Unterstützung - beispielsweise in Form von Entlastungsstunden oder zusätzlichen Lehrkräften (Eder und Koschmann 2011: 18). In einem Interview antwortete Michael Träger auf die Frage, welche Maßnahmen helfen würden, die Krankenpflegeausbildung zu verbessern, dass es von Regierungsseite wichtig wäre, die Finanzierung der Schulen zu sichern, und zwar unabhängig vom Krankenhausbudget, damit sie wie in anderen berufsbildenden Schulen planen können. Die Mindestzahl an Lehrerstellen müsse berechnet werden (Bäumer et al. 2006: 36).

In der Schule vermitteln die Lehrerinnen den Lernenden hohe pflegfachliche Erkenntnisse, wissen aber, dass die Schülerinnen im Pflegealltag diese häufig nicht umsetzen können (Kersting 2015: 177).

Verschiedene Lehrkräfte der Pflegeschulen setzen sich sehr für ihre Schülerinnen ein. Sie sehen sich als Vertrauenspersonen der Auszubildenden und suchen besonders dann Kontakt zu den praktischen Einsatzorten, wenn Schülerinnen dort Probleme haben. Manche bieten in ihrer Freizeit Unterstützungsprogramme zur Lernförderung für die Lernenden an, da dies in ihrer Arbeitszeit zeitlich nicht möglich ist (MSAGD RPF¹⁷ 2016b: 23).

Lernort Betrieb

Am betrieblichen Lernort herrschen andere Begebenheiten. Die Ausbildertätigkeit ist nach Walden in die ökonomischen Ziele des Unternehmens eingebettet und unterliegt daher den Sachzwängen und Arbeitsabläufen des Betriebes. Aus diesem Grund sind die Tätigkeiten der Lernortkooperation durch betriebliche Interessen festgelegt (Walden 1999, zit. nach Rauner 2000: 48; Euler 2015: 7). Weiter führt Walden aus, dass viele Ausbilderinnen nur nebenberuflich in der Ausbildung

¹⁶ Besagte Aufgaben wurden auf Seite 8 beschrieben.

¹⁷ MSAGD RPF: Ministerium für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Demografie des Landes Rheinland-Pfalz

tätig sind und daher nur wenig Zeit für die Ausbildung der Lernenden und damit auch für Kooperationsaktivitäten erübrigen können (Walden 1996: 42). Diepold bringt die Situation klar auf den Punkt: „Zur Kooperation muss man sich Zeit nehmen – auf Kosten anderer Ziele“ (Diepold 1991, zit. nach Pätzold 1996: 217). In Pflegeeinrichtungen sind die Ausbilderinnen¹⁸ für die praktische Ausbildung zuständig. Zu ihren Aufgaben zählen die Begleitung und Unterstützung der Schülerinnen bei den Lernprozessen in der praktischen Ausbildung. Die konkreten Rahmenbedingungen, beispielsweise Anzahl der Praxisanleiterinnen im Verhältnis zu der Anzahl der Lernenden, Aufgaben der Praxisanleiterin oder Praxisanleitungszeiten, sollten im Ausbildungskonzept der Pflegeeinrichtung konkret hinterlegt sein (Knoch et al., 2014b: 31), da es auf normativer Ebene keine nähere Angabe zur Anzahl pädagogisch qualifizierter PA gibt (Rüller 2003: 3). In den Einrichtungen des Gesundheitswesens herrscht chronischer Personalmangel mit daraus resultierender Arbeitsverdichtung. Die Auszubildenden werden von den Einrichtungen als zusätzliche Mitarbeiterinnen zur Aufrechterhaltung des Pflegealltags gesehen. Ihre Ausbildung tritt dabei in den Hintergrund. Die Lernenden müssen immer wieder zum Ausdruck bringen, dass sie einen Schülerstatus haben und zum Lernen in der Einrichtung sind (Radke 2008: 54; Keuchel et al. 2003 und Roes 2004, zit. nach Ertl-Schmuck 2013: 317f.; Balzer 2015: 74f.). Institutionelle Machteinflüsse in den Praxiseinrichtungen erfordern von den Schülerinnen, sich der Funktionalität und dem Pflorgeteam anzupassen. Das kann kontraproduktive Folgen für die Ausbildung nach sich ziehen (Kühme 2015: 106). Der Zeitdruck bei der Verrichtung pflegerischer Tätigkeiten führt bei den Auszubildenden zu Konflikten. „[...] Einsparungen von Zeit bei der Verrichtung direkt am Patienten betrifft zum Beispiel das Thema Ausscheiden. Es ist oftmals zeitsparender einen Patienten im Zimmer entweder aufs Becken zu setzen oder auf den Toilettenstuhl zu setzen, als den Patienten im Badezimmer zu mobilisieren“ (ebd.: 114). Reglementierung erfahren die Schülerinnen, wenn sie sich nicht an die Routinen und die Abläufe der Praxis halten. Die individuelle Pflege mit Orientierung an den Patientenbedürfnissen wird institutionellen Abläufen der Praxis unterworfen und löst bei den Lernenden Irritationen und Verhaltensunsicherheiten aus (Kühme 2015: 115f.). In der Praxis werden die Schülerinnen nicht selten unzureichend pädagogisch betreut (Müller, K. 2009, zit. nach Ertl-Schmuck 2013: 317), obwohl im AltPflG von 2003 unter §15 und im

¹⁸ Statt „Ausbilderin“ können auch die Bezeichnungen „Praxisanleiterin“ und „Mentorin“ verwendet werden.

KrPflG von 2003 unter §10 verankert ist, dass der betriebliche Lernort die praktische Ausbildung sicherstellen muss. Dementsprechend tragen die Verantwortung für die praktische Ausbildung neben den Praxisanleiterinnen auch die Pflegekräfte und die Führungskräfte der Einrichtung (Knoch et al. 2014b: 33). Folge dieser Situation sind laut Balzer Demotivation und Überforderung auf Seiten der Auszubildenden, aber auch auf Seiten der Praxisanleiterinnen. Bei den Ausbilderinnen zeigt sich das als Cool - Out - Prozess und Strategien der Kälte¹⁹ (Balzer 2015: 74f.). Radke weist darauf hin, dass die Ausbilderinnen in der Praxis häufig *keine Zeitrressourcen* für die Ausbildung der Schülerinnen erhalten und stattdessen voll in den Stellenplan zur Patientenversorgung eingerechnet werden. Die Ausarbeitung von Lernangeboten, Konzepten etc. realisieren engagierte Praxisanleiterinnen in ihrer Freizeit (Radke 2008: 141). Des Weiteren können die Ausbilderinnen in den Einrichtungen in unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten aufweisen, da die Weiterbildungskurse inhaltlich und qualitativ teilweise stark voneinander abweichen (Radke 2008: 141).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ausbildung in den Pflegebetrieben nicht dem Selbstzweck dient, sondern der Nachwuchsförderung und den wirtschaftlichen Interessen (Keuchel 2006: 9). Die Pflegeeinrichtungen haben zwar einen Ausbildungsauftrag, der durch normative Vorgaben unterstützt wird, unterliegen jedoch, bedingt durch das DRG-System, starken ökonomischen Vorgaben. Die daraus resultierenden Restriktionen betreffen vor allem den Stellenschlüssel des Personals und damit auch zeitliche Einschränkungen.

Der Lernort Schule hat den beruflichen Bildungsauftrag. Normative Vorgaben aus den KrPflG 2003 und AltPflG 2003 und den Curricula der Schulen und die Einbeziehung des aktuellen anerkannten Standes der Pflegewissenschaft geben die Richtung vor. Gerade auch durch die gesetzlich geforderte Handlungsorientierung, ist die Schule auf die Mitarbeit des betrieblichen Lernortes angewiesen, dessen Rahmenbedingungen sich auch auf den Lernort Schule auswirken. In der Krankenpflegeausbildung unterliegt die Schule ebenso den ökonomischen Anforderungen des Betriebes, da das Krankenhaus als Wirtschaftsbetrieb sein Träger ist. Folglich leidet auch sie unter den damit

¹⁹ Cool-out-Prozess und die Strategien der Kälte stellen Reaktionsmuster von Schülerinnen und Pflegekräften dar, durch die der Widerspruch zwischen dem im Alltag geforderten hohen Ansprüche an Pflegehandlungen und den wirtschaftlichen, zeitlichen und personellen alltäglichen Gegebenheiten hingenommen wird (Kersting 2015: 185). Demnach wird mit diesem Begriff „[...] das mehr oder weniger widerstandslose Hinnehmen der Tatsache möglich, daß die Welt nicht so ist, wie sie zu sein beansprucht bzw. wie sie sein sollte“ (Gruschka 1994, zit. nach Kersting 2015: 185).

verbundenen Auswirkungen wie beispielsweise einem limitierten Personalschlüssel, obwohl sich die Träger an die Mindestanforderungen der Regierungspräsidien halten müssen.

Abschließend kann festgestellt werden, dass Lernortkooperation eine fortwährende Aufgabe der an der Kooperation beteiligten Lehrerinnen und Ausbilderinnen ist und sie nicht von außen vorgegeben werden kann, (Walden 1999: 379). Die Bewältigung dieser Aufgabe setzt laut Pätzold neben der positiven Einstellung, dem Erkennen der Notwendigkeit und dem Willen zur Kooperation auch den persönlichen Einsatz der Lehrkräfte und Ausbilderinnen voraus. „Wird die Notwendigkeit bzw. der Sinn der Kooperation nicht gesehen, unterbleibt sie“ (Pätzold 1999c: 398).

2.4 Gemeinsamkeiten und Differenzen der Lernorte

Begleitend zu den Rahmenbedingungen haben die Vertreterinnen der Lernorte Ziele und Motive für oder auch gegen ihre Bemühungen um Lernortkooperation. Diese können Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten aufweisen, welche in diesem Abschnitt herausgearbeitet werden.

2.4.1 Ziele und Motive des schulischen Lernortes

Den Schulen geht es um eine adäquate, ausbildungsbezogene Wissensvermittlung. Da die theoretische Bildung im Vordergrund steht, werden die aktuellen Erfordernisse am betrieblichen Lernort manchmal zu wenig einbezogen (Knigge-Demal et.al. 2007: 11). Die ständige Kommission der Kultusminister beschreibt, das Ziel des Lernortes Schule sei es, den Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit zu ermöglichen (KMK 2015: 2). Diese Vorgabe impliziert auch, die Persönlichkeitsbildung der Lernenden zu unterstützen, die sich in personaler und sozialer Kompetenz äußert. In vielen Curricula ist die Identifizierung mit der Berufsgruppe ein wichtiger Bestandteil des Lernprozesses (Oelke 2007: 164).

Das neue Verständnis von Lernen zielt laut Görres nicht mehr wie bisher auf die Reproduktion überprüfbareren Wissens, sondern auf die Darstellung von Lernzusammenhängen. Um dem neuen Lernverständnis Rechnung zu tragen bedarf es Lernsituationen, die das Verknüpfen von theoretischem Wissen mit einem individuellen Praxisbezug ermöglichen (Görres 2002: 17). In der Altenpflegeausbildung beispielsweise wurde die Fächersystematik durch das Lernfeldkonzept ersetzt. Dieses Unterrichtskonzept orientiert sich an den alltäglichen Aufgaben und Handlungen im betrieblichen Umfeld und ermöglicht eine schrittweise Ausbildung

der beruflichen Handlungskompetenz und damit die Erreichung des Ausbildungsziels im AltPflIG §3 (Knigge-Demal et al. 2007: 7).

Also geht es den Schulen nicht nur um die Vermittlung von Wissen, sondern auch um das Erlernen sozialer und personaler Kompetenzen.

2.4.2 Ziele und Motive des betrieblichen Lernortes

Die Ziele und Motive des betrieblichen Lernortes werden durch die formalen Vorgaben aus dem AltPflIG, KrPflIG, KrPflaPrV und AltPflAPrV beeinflusst. Im AltPflIG 2003 im §15 und KrPflIG 2003 im §10 sind die Pflichten des Trägers verankert. Der Träger der praktischen Ausbildung hat demnach dafür Sorge zu tragen, dass die Ausbildung planmäßig durchgeführt wird, die Einrichtungen des Auszubildenden dem Ausbildungszweck dienen und das Ausbildungsziel im Sinne des AltPflIG 2003 und KrPflIG 2003 §3 erreicht wird. Nun ist aber die Ausbildung in Betrieben in die ökonomischen Strukturen und damit den wirtschaftlichen Zielen untergeordnet (Walden 1996: 42). Das Leitmotiv des Handelns im betrieblichen Umfeld ist die Wirtschaftlichkeit (Pätzold et al. 1998, zit. nach Euler 2004c: 33). Am betrieblichen Lernort stehen sowohl die sozialen als auch die medizinischen und pflegerischen Versorgungsaufträge im Vordergrund, die durch wirtschaftliche Bedingungen beeinflusst werden (Knigge-Demal et al. 2007: 11). Inwieweit die Ausbilderinnen sich für die Ausbildung einsetzen hängt unter anderem von den in Kapitel 2.3.2 genannten Bedingungen ab sowie von persönlichem Engagement und Einstellung.

2.4.3 Gemeinsame Ziele

Wie bereits beschrieben legt der Bundesgesetzgeber im §3 des KrPflIG 2003 und im §3 des AltPflIG 2003 verbindlich das Ausbildungsziel für die theoretische und praktische Ausbildung fest (Radke 2008: 13). Speziell im § 3 Abs. 1 des AltPflIG von 2003 gilt es, „[...] Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten [zu] vermitteln, die zur selbstständigen und eigenverantwortlichen Pflege einschließlich der Beratung, Begleitung und Betreuung alter Menschen erforderlich sind.“ Gemeinsames Ziel beider Lernorte ist die Erreichung der beruflichen Handlungskompetenz. Diesbezüglich leistet jeder Lernort einen anderen Beitrag (Pätzold und Walden 1995a: 13). Um das übergeordnete Ausbildungsziel zu erreichen und einen Transfer vom theoretisch Gelernten in die Praxis zu gewährleisten, verweist Radke darauf, dass es sinnvoll sei, die Ziele und Inhalte des theoretischen Unterrichts und der praktischen Ausbildung aufeinander abzustimmen und einen systematischen Wechsel zwischen theoretischem Unterricht und praktischer

Ausbildung durchzuführen (Radke 2008: 19). Nach Walzik werden die persönlichen Motive durch die Rahmenbedingungen beeinflusst (Walzik 2004: 321). Eder und Koschmann sind der Meinung, dass es sich meist um pragmatische und didaktisch-methodische Beweggründe handelt (Eder und Koschmann 2011: 12). Maßgeblich für die Lernorte sind für Walden die Verfolgung der Systeminteressen und nicht ein berufspädagogisch formuliertes Ziel. Nur zur Bewältigung eigener Probleme wird Kontakt zum anderen Lernort aufgenommen. Die Zusammenarbeit ist für ihn vor allem Ausdruck gemeinsamer Interessen. Ohne diese kommt keine Kooperation zustande (Walden 1996: 42; Walden und Brandes 1995: 137). „Kontakte zwischen Lernorten ergeben sich eher punktuell und bei drängenden Problemen“ (Walden 1996: 44). Auch Pätzold bestätigt diesen Pragmatismus: Wenn Probleme nur mit Hilfe des Partners gelöst werden können und die mit dieser Kooperation einhergehenden Vorteile größer sind als deren Nachteile, dann wird die Zusammenarbeit in Betracht gezogen. Es muss ein akzeptables Verhältnis zwischen „Kooperationskosten“ und Nutzen bestehen (Pätzold und Walden 1999: 398).

Es kann also zusammenfassend gesagt werden, dass die individuellen Ziele bei der Lernorte durch ihre Strukturen und den damit verbundenen Anforderungen und Erwartungen vorgegeben werden. Sie weichen voneinander ab. Demnach haben nach Knigge-Demal et al. Altenpflegeschulen einen Bildungsauftrag und Pflegeeinrichtungen einen Versorgungsauftrag (Keuchel 2002, zit. nach Knigge-Demal et al. 2007: 7). Das gemeinsam vorgegebene Ziel ist, den Auszubildenden die Erlangung beruflichen Handlungskompetenz zu ermöglichen. Die dazu benötigte Lernortkooperation wird meist, beeinflusst durch die vorherrschenden Rahmenbedingungen, nur dann vorgenommen, wenn allein durch sie eigene Probleme und Aufgaben gelöst werden können.

2.5 Beeinflussende Faktoren der Lernortkooperation

Bereits dargelegt wurde die die Lernortkooperation bestimmenden Rahmenbedingungen sowie Ziele und Motive. In diesem Kapitel sollen weitere Einflussfaktoren, differenziert nach fördernden und hemmenden Eigenschaften, dargestellt werden.

2.5.1 Fördernde Einflussfaktoren

Eine gelingende Zusammenarbeit beider Lernorte setzt voraus, dass sich beide Lernorte als gleichberechtigte Partner akzeptieren und zwischen ihnen eine symmetrische Kommunikation stattfindet (Senge 1998, zit. nach Falk 2003: 13). Diese symmetrische Kommunikation zwischen beiden Lernorten beinhaltet neben dem Austausch über die bevorstehenden Aufgaben und deren Umsetzung auch einen Austausch über ihr Wissen und ihre Erfahrungen. Des Weiteren schließt sie die Festlegung von Verantwortlichkeiten und organisatorischen Regelungen mit ein (Falk 2003: 13).

Kooperation setzt einen gegenseitigen und respektvollen Umgang der beiden Lernorte miteinander voraus, sowie das Verständnis für die Probleme des jeweils anderen Lernortes. Auch Offenheit und Bereitschaft zur Kooperation ebenso wie die Kommunikation und Interaktion von Lehrerinnen der Schule und den Ausbilderinnen am betrieblichen Lernort sind weitere Grundbedingungen. (Michelsen 1990: 41; Keuchel 2006: 9, Pätzold 1990: 176). Außerdem zählt für Pätzold zur erfolgreichen Lernortkooperation neben der gemeinsamen Erarbeitung von Regeln zur Zusammenarbeit und deren Akzeptanz auch die beidseitige Mitwirkung an der Gestaltung von Ausbildungsbedingungen ebenso wie das gemeinsame Erarbeiten, Abstimmen oder Koordinieren von exemplarischen Lernsituationen (Pätzold 1990: 176).

Nach Roes kann Lernortkooperation nur gelingen, wenn beide Lernorte grundsätzliches Interesse an der Reflexion und der Veränderung der Kommunikation und Interaktion zeigen (Roes 2006: 23).

Walden und Pätzold sind der Ansicht, dass die Berücksichtigung der Lernortkooperation in Gesetzen günstig zu bewerten ist. Allerdings sollten für die Umsetzung keine festen Vorgaben verankert, sondern allgemeine Handlungsempfehlungen gegeben werden (Walden 1999: 382ff.; Pätzold 2001: 209). Die Ausbildungsverantwortlichen der Lernorte haben die vorhandenen Kooperationsmöglichkeiten zu erkennen und weiter zu entwickeln (Unger 2013: 390).

Weitere Aspekte für eine erfolgreiche Zusammenarbeit sieht Walden in der gemeinsamen Verantwortung beider Lernorte für die Ausbildung, in der Erarbeitung innovativer Kooperationsformen durch Vertreter aus Wissenschaft und Praxis, und das Einbringen dieser Ergebnisse in die Ausbildung von Lehrkräften und Ausbilderinnen. Neben diesen Maßnahmen bedarf es an beiden Lernorten der Schaffung kooperationsfördernder Rahmenbedingungen, beispielsweise eine Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen und Unterstützung der an der Kooperation Beteiligten

durch ihre Vorgesetzten (Walden 1999: 382ff.). Knigge-Demal et al. weisen ebenfalls darauf hin, dass sowohl strukturelle als auch personelle Rahmenbedingungen die Lernortkooperation begünstigen. Gleichzeitig verweisen sie auf ähnliche Auslegungen von Euler 1999 (Knigge-Demal et al. 2013: 420). Es müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden: Zeitliche Freiräume für gemeinsame Treffen, Anreize und nicht Sanktionen für diese Aktivitäten. Es muss Unterstützung „von oben“ für die Kooperation geben (Katzmarzik 1996: 192).

Auch Radke hält für eine wirkungsvolle Theorie-Praxis-Vernetzung eine angemessene Ressource an Personal und Zeit an beiden Lernorten für erforderlich da bei der gemeinsamen Entwicklung von neuen Lernangeboten erfordert die pädagogische Begleitung der Ausbilderinnen Sorgfalt, Geduld, Zeit und Kontinuität (Radke 2008: 141f.).

Weiter fasst Walden dies auf Grundlage von verschiedenen Untersuchungen im Bereich der Lernortkooperation, die verschiedene förderliche Faktoren identifizierten, folgendermaßen zusammen: Auf organisatorischer Ebene zählen die Bereitstellung von Zeit und Ressourcen für Lehrende und Ausbilderinnen, die Entwicklung von gemeinsamen Arbeitskreisen und Weiterbildungsveranstaltungen, Praktika am Lernort Betrieb für Lehrkräfte, Einbeziehung von Praxisanleiterinnen in den Unterricht, die Einrichtung von Koordinierungsstellen und zur Förderung der Verzahnung von Theorie und Praxis die Entwicklung von methodisch-didaktischen Instrumenten (Walden 2006: 258).

Bei der Evaluation des Projektes „LoKo“ wurden förderliche und hemmende Faktoren für die Lernortkooperation zwischen den beiden Lernorten ermittelt. Zu den förderlichen Faktoren zählen demnach der persönliche Kontakt mit einer festen Ansprechpartnerin, das gemeinsame Erarbeiten von Aufgaben zur Förderung des Theorie-Praxis-Transfers, und die Akzeptanz der Schule als wichtigen Ansprechpartner bei Problemen oder inhaltlichen Fragen (Knigge-Demal et al. 2007: 70). Als weitere lernortfördernde Faktoren wurden der Unterstützungsgrad der Ausbilderin durch die Vorgesetzten, die Anrechnung der Anleitungszeit auf die Arbeitszeit und die Übernahme von Praxisanleiteraufgaben in Leitungsfunktionen ermittelt (Knigge-Demal et al. 2013: 420).

2.5.2 Hemmende Einflussfaktoren

Hemmende Faktoren für die Vernetzung beider Lernorte finden sich für Walden unter anderem auf struktureller Ebene durch die Abschottung von Schule und

Betrieb, auf der institutionellen Ebene durch die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen und Arbeitszeiten der Lehrerinnen und Ausbilderinnen, und die für die Kooperation zur Verfügung stehende Zeit. Auf der personellen Ebene ist das unterschiedliche Rollenverständnis von Lehrkräften und Praxisanleiterinnen in Bezug auf die Kooperation hinderlich. (Walden 1999: 379f.; Walden 2005 und Görres et al. 2002 und Roes 2004 zit. nach Keuchel 2006: 9; Walden 2006: 258).

Zu den hemmenden Faktoren für eine gelingende Kooperation zählt Schwiedrzik die unzureichende Kenntnis über die Bedingungen und die Arbeit des anderen Lernortes, eine häufig uneinheitliche Sprache zwischen beiden Lernorten und fehlende Konzepte für eine Zusammenarbeit (Schwiedrzik 1990: 22f.).

Als hinderlich für eine Lernortkooperation agnostizierten Knigge-Demal et al. bei der Evaluation des Projektes „LoKo“ drei Faktoren: Die Praxiseinrichtung fühlt sich als Ausbildungspartner nicht ernst genommen und wird bei inhaltlichen Fragen nicht involviert, es ist kein persönlicher Ansprechpartner vorhanden, und in der Schule bestehen strenge Hierarchieebenen, die die direkte Kontaktaufnahme der Praxisstätte mit der Schule beeinträchtigen (Knigge-Demal et al. 2007: 70).

Eder und Koschmann identifizieren als weitere Hindernisse die fehlende Kenntnis betrieblicher Abläufe auf Seiten der Lehrenden und ihrer eingeschränkten telefonischen Erreichbarkeit, die geringe pädagogische Kompetenz der Ausbilderinnen ebenso wie deren schwach ausgeprägte kooperative Bereitschaft derselbigen (Eder und Koschmann 2011: 6).

Die Kooperation kann aber auch durch Vorurteile zwischen Ausbildungsberechtigten und Berufsschullehrerinnen beeinflusst werden, z.B. Praxisdefizit der Lehrkräfte oder unzureichende pädagogische Kompetenz der Ausbilderinnen (Walden 1996: 44). Ein Kooperationshindernis stellt das unterbrochene Theorie - Praxis - Verständnis dar, welches in verschiedenen Untersuchungen aufgedeckt wurde (Unger 2013: 391). Beispielsweise wurden in der Auswertung des Modellprojektes „Wissenstransfer in der Praxis“ Aussagen getroffen, die den Unterschied zwischen Schule und Praxis belegen: „Das ist ja jetzt Examen, jetzt muss es so laufen, wie die Schule das haben will, und nicht so, wie sie es täglich seit drei Jahren auf den Stationen erleben“; „Jeder einzelne Lehrer in der Schule hat sein eigenes Prüfungskonzept und legt verschiedene Prioritäten [...] [und] ich als Praxisanleiterin muss mich darauf einstellen, was derjenige für prüfungsrelevant hält“ (Roes 2004: 186).

Asymmetrische Anerkennungsverhältnisse und subjektiv empfundene Fremdheitsgefühle gehören nach Roes ebenfalls zu den hinderlichen Faktoren für eine gute Lernortkooperation (Roes 2006: 23).

Schwiedrzik nennt als weitere Faktoren keine über die tägliche Arbeit hinausgehenden „Kraftreserven“ für zusätzliche Kooperationsaktivitäten und fehlender Austausch zwischen den Lernorten über erprobte Konzepte (Schwiedrzik 1990: 22f.). Auch für Pätzold bedeuten Maßnahmen zur Lernortkooperation sowohl für die Lehrenden als auch für die Ausbilderinnen häufig eine Mehrbelastung, die sie neben ihren alltäglichen Aufgaben bewältigen (Pätzold 1999b: 102). Belastend empfundene Arbeitsbedingungen bei Lehrkräften und Ausbildungsberechtigten könnte als Folge eine punktuelle oder auf Problemfälle begrenzte Kooperation nach sich ziehen (Wulk 1988, zit. nach Friede 1990: 75).

Ungeklärte Zuständigkeiten und mangelnde Unterstützung durch Vorgesetzte, aber auch unterschiedliche Arbeitszeiten und Arbeitsbelastungen und gegenseitige Vorwürfe nennen Drees und Thiele als Faktoren, durch die Lernortkooperation überhaupt nicht, nur punktuell oder nur informell zustande kommt (Drees und Thiele 1990: 199).

Ein Hindernis, neue Lernangebote für die Praxis zu entwickeln, stellt nach Radke die Tatsache dar, wenn Praxisanleiterinnen in dem Stellenplan voll auf die patientenbezogenen Leistungen einbezogen werden, so dass in der regulären Arbeitszeit kaum dazu Möglichkeiten bestehen (Radke 2008: 141). Katzmarzik ist der Meinung, dass das Fehlen der äußeren Gelegenheit zu einem Kontakt den Grund dafür liefert, dass die Initiative zu einem Kontakt unterbleibt, selbst wenn dazu prinzipiell die Aufgeschlossenheit bestehen würde (Katzmarzik 1996: 191). Restriktive Rahmenbedingungen führen nach Klaus Müller dazu, „dass die Schüler immer untergehen und die Bedeutung von Ausbildung hinter die Erledigung des Alltagsgeschäfts zurücktritt“ (Müller, K. 2008: 41f.).

Ein Hemmnis kann auch das Fehlen hauptamtlicher Ausbilderinnen in Kleinbetrieben sein. Sind die Ausbildungsberechtigten nicht freigestellt, sind sie zu einem Großteil ihrer Arbeitszeit in Produktionsprozesse eingebunden und verfügen somit über weniger Zeit für die Ausbildung und damit auch für lernortkooperative Maßnahmen. „Zeitmangel wird von den Ausbilderinnen als Hauptproblem für die Zusammenarbeit mit der Berufsschule benannt“ (Brandes 1999, zit. nach Eder und Koschmann 2011: 5) .

Als weiteren erschwerenden Faktor für eine Kooperation sieht Pätzold eine Vielzahl von Betrieben und deren Entfernung zueinander. Je mehr Betriebe an der

Kooperation beteiligt sind oder je weiter die Lernorte voneinander entfernt sind, desto schwieriger gestaltet sich die Zusammenarbeit (Pätzold 2001: 204). Auch Knoch et al. sehen mit steigender Anzahl an Kooperationspartnern einen erschwerenden Faktor für die Lernortkooperation, da sich der inhaltliche und organisatorische Aufwand erhöht (Knoch et al. 2014b: 43).

2.5.3 Gegenüberstellung der Einflussfaktoren

Die eben dargelegten Einflussfaktoren werden nun in eine Tabelle eingefügt, unterteilt nach hemmenden und fördernden Einflussfaktoren sowie der Mikro-, Meso- und Makroebene (in Kapitel 2.1.3 beschrieben) zugewiesen.

	Fördernde Einflussfaktoren	Hemmende Einflussfaktoren
Mikroebene	Akzeptanz und Respekt für den anderen Lernort	Vorurteile zwischen Lehrenden und Ausbildungskräften/unterschiedliches Rollenverständnis
	Symmetrische Kommunikation zwischen den Lernorten	Uneinheitliche Sprache zwischen den Lernorten/Asymmetrische Anerkennungsverhältnisse
	Persönlicher Kontakt mit einem festen Ansprechpartnerinnen	Kein persönliche Ansprechpartnerin vorhanden
	Verständnis für die Probleme des anderen Lernortes	Unzureichende Kenntnis über die Bedingungen und die Arbeit des anderen Lernortes
	Bereitschaft zur Kooperation	Schwach ausgeprägte kooperative Bereitschaft
	Einbeziehung von Ausbildungskräften/ PA in den Unterricht	Einbeziehung von Ausbildungskräften/ PA in den Unterricht
Mesoebene	Beidseitige Mitwirkung und Verantwortung an den Ausbildungsbedingungen	Ungeklärte Zuständigkeiten
	Austausch über bevorstehende Aufgaben und deren Umsetzung	
	Gemeinsames Erarbeiten, Abstimmen und Koordinieren von exemplarischen Lernsituationen	Praxiseinrichtung wird bei inhaltlichen Fragen nicht mit involviert
	Gemeinsame Erarbeitung innovativer Kooperationsformen mit Vertreterinnen aus Wissenschaft	Fehlender Austausch über erprobte Konzepte
	Gemeinsame Arbeitskreise und Fortbildungsveranstaltungen	Abschottung von Schule und Betrieb
	Praktika am Lernort Betrieb für Lehrkräfte	Fehlende Kenntnis betrieblicher Abläufe auf Seiten der Lehrkräfte
	Schaffung kooperationsfördernder Rahmenbedingungen: - Zeitliche Ressourcen - Personelle Ressourcen - Anrechnung der Anleitungszeit auf die Arbeitszeit	- Unterschiedliche Arbeitsbedingungen und Arbeitszeiten der Lernorte - Fehlende Zeit - Mehrbelastung - Ausbildungskräfte in den Stellenplan voll einbezogen - Fehlen hauptamtlicher Ausbilderinnen
	Unterstützung durch die Vorgesetzten	Mangelnde Unterstützung durch Vorgesetzte
	Einrichtung von Koordinierungsstellen	Anzahl an Kooperationspartnerinnen
Makroebene	Lernortkooperation in Gesetzen	
	Keine Verankerung fester Vorgaben, sondern allgemeine Handlungsempfehlungen	

Tabelle 1: Förderliche und hemmende Einflussfaktoren zur Lernortkooperation

Diese Ansammlung von Faktoren macht deutlich, wie viele Gedanken und Wünsche bezüglich der Lernortkooperation von beiden Seiten bestehen. Als

förderliche Faktoren wurde unter anderem genannt, dass die Lernorte gleichberechtigte Partnerinnen sein sollten, die sich gegenseitig akzeptieren und eine symmetrische Kommunikation miteinander führen. Kooperationswille der Mitarbeiterinnen muss auf beiden Seiten vorhanden sein. Persönlicher Kontakt mit festen Ansprechpartnerinnen ist ebenso wichtig. Die gemeinsame Erarbeitung von Regeln, Lernaufgaben, Lernsituationen und organisatorische Abstimmungen beispielweise in Arbeitskreisen, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, sind wirksame Motoren einer lernortübergreifenden Kooperation. Verständnis für die Probleme des anderen Lernortes erhält man z.B. durch Praktika und Hospitationen der Arbeitsstätte des Kooperationspartners. Lernortkooperation sollte in Gesetzen, Rahmenbedingungen und Konzepten festgelegt sein, damit auch die Unterstützung durch Vorgesetzte gesichert ist, durch z.B. Anrechnung der Anleitungszeit auf die Arbeitszeit, Freistellungen, ein auf die Anleitung der Auszubildenden abgestimmter Dienstplan und Bereitstellung zeitlicher und personeller Ressourcen. Letzteres wurde mehrfach genannt.

Die hinderlichen Einflussfaktoren stellen in vielen Fällen das Fehlen der fördernden Aspekte dar, gehen aber noch genauer auf die personellen Bedingungen ein, wie z.B. unterschiedliches Rollenverständnis, Vorurteile auf beiden Seiten, unterschiedliche Arbeitszeiten, die Mehrbelastung durch Lernortkooperation und PA²⁰, da Mentorinnen nicht freigestellt werden, und auch eine höhere Anzahl von Kooperationspartnern.

Diese Informationen sind bei der Bewertung von Konzepten der lernortübergreifenden Kooperation wichtig, da sie Einfluss auf die Übertragbarkeit nehmen.²¹

²⁰ PA - Praxisanleiterin

²¹ Darauf wird im Kapitel 4 eingegangen.

3 Bestandsaufnahme der bisher entwickelten Konzepte der Lernortkooperation

In diesem Kapitel werden unterschiedliche Kooperationsaktivitäten zur Förderung der Lernortkooperation aus den Bereichen der Wirtschaft, Altenpflege und Krankenpflege vorgestellt und dabei einem Kooperationsniveau zugeordnet. Um eine Zuordnung vornehmen zu können, werden zunächst verschiedene Klassifizierungsmöglichkeiten vorgestellt und die Entscheidung für eine Klassifizierungsart beschrieben.

Nach Bergen und Walden sind Kooperationsaktivitäten zwischen den Lernorten Schule und Betrieb von einer Vielzahl an Rahmenbedingungen abhängig, was einen direkten Vergleich der Konzepte erschwert. Zu den Einflussgrößen zählen beispielsweise die Größe des Ausbildungsbetriebes, die Einstellungen von Lehrerinnen und Ausbilderinnen und die methodisch-didaktische Organisation in Betrieb und Schule (Berger und Walden 1995: 410, 421).

Zur Beschreibung des Kooperationsniveaus zwischen den Lernorten existieren verschiedene Ansätze (Walden 2006: 255).

Nachfolgend werden drei Klassifizierungsmöglichkeiten der Kooperationsaktivitäten vorgestellt.

Die von *Buschfeld und Euler* entwickelte Klassifikation zur Beschreibung des Kooperationsstandes und des Kooperationsniveaus beschreibt *drei Intensitätsstufen* (ebd.). Eine der Stufen bildet die gegenseitige *Information* zwischen den Lehrkräften und Ausbildungsberechtigten über Erwartungen, Erfahrungen und Probleme. Mit einer weiteren Stufe wurde die *Koordination* zwischen den Lehrenden und Ausbilderinnen beschrieben. Auf dieser Stufe erfolgt die Abstimmung über Inhalte der Ausbildung und ihrem pädagogischen Handeln. Die Intensitätsstufe der *Kooperation* beschreibt, inwieweit zwischen den Lehrkräften und den Ausbildungsverantwortlichen im Betrieb Absprachen über gemeinsame Vorhaben und deren Umsetzung erfolgen (Buschfeld und Euler 1993, zit. nach Keuchel 2006: 9; Buschfeld und Euler 1993, zit. nach Berger und Walden 1995: 411; Walden 2006: 257). Laut Berger und Walden eignet sich diese Form der Klassifikation zum Vergleich von *Einzelaktivitäten der Kooperation*. Die grundsätzliche Zuordnung der Gesamtheit aller Kooperationsaktivitäten eines Betriebes oder einer Schule zu einer Intensitätsstufe der Lernortkooperation ist mit der Klassifikation nach Buschfeld und Euler nicht möglich (Berger und Walden 1995: 411).

Eine weitere Klassifikation der Lernortkooperation erfolgt durch *Pätzold*. Bei dieser Einteilung werden auf der Ebene der Einstellung und dem Grund zur Lernortkooperation vier handlungsleitende Kooperationsverständnisse unterschieden. Die zugrundeliegenden Verständnisse lassen sich nicht direkt erkennen, sie leiten sich durch die Angabe von Grund und Ziel der Kooperationsaktivität ab (Berger und Walden 1995: 412f.). Unter *pragmatisch-formalem Kooperationsverständnis* begreift Pätzold, dass die Kooperationsaktivitäten nur auf formale Veranlassungen durchgeführt werden²². Beim *pragmatisch-utilitaristischen Kooperationsverständnis* liegt die Intention bei einem einseitigen Bedarf, der durch Kooperation gedeckt werden kann. Das *didaktisch-methodisch begründete Kooperationsverständnis* basiert auf Entscheidungen, Konzepte beruflichen Lernens durch Kooperation zu verfolgen. Das *bildungstheoretisch begründete Kooperationsverständnis* nimmt, laut Pätzold, das didaktisch-methodisch begründete Kooperationsverständnis in sich auf und stützt sich zusätzlich auf eine umfassende Bildungstheorie, aus der entsprechende Zielperspektiven für das gesellschaftliche Handeln abgeleitet werden (Euler 2004b: 15f.; Pätzold 2003: 75f.). Berger und Walden weisen darauf hin, dass bei Verwendung dieser Klassifizierung, „[e]in methodisch-didaktisches Verständnis [...] selten und das bildungstheoretische Kooperationsverständnis überhaupt nicht anzutreffen sein [dürfte]“ (Berger und Walden 1995: 413). Nach ihrer Beurteilung ist diese Einteilung für eine differenzierte Darstellung der Lernortkooperation nicht ausreichend (ebd.) Weiterhin stellt Walden fest, dass die bildungsdidaktische Lernortkooperation nur für das didaktisch begründete und das bildungstheoretische Verständnis angenommen werden kann (Walden 2006: 258). Als leitend für die Ausbildungspraxis sollte nach Pätzold die berufspädagogisch orientierte Kooperation sein, die sich in den beiden letzten Kooperationsverständnissen widerspiegelt (Pätzold 2001: 202).

Der von *Berger und Walden* entwickelte Ansatz zur Klassifikation der Kooperation bezieht sich auf die *Aktivitäten der Lernortkooperation* und stellt laut Berger und Walden eine Ergänzung zur Typisierung der Kooperationsverständnisse dar (Berger und Walden 1995: 413). Auf Grundlage der Kriterien *Kontakthäufigkeit, Kooperationsrahmen und Kooperationsinhalt* fassten Berger und Walden die Kooperationsaktivitäten zu *fünf Typen* zusammen (Berger und Walden 1995: 415;

²² Aus der Interpretation des Textes geht hervor, dass Pätzold mit "formaler Veranlassung" alles "von oben" und außen Vorgeschriebene meint. In den Dortmunder Beiträgen zur Pädagogik spricht er von "Ableistung von Verpflichtungen" (Pätzold, 2003, S.75).

Walden 2006: 258) und stufen sie nach ihrer *Kooperationsintensität* in aufsteigender Reihenfolge ein (Walden 2006: 258). Beim *Typ 1* keine Kooperationskontakte: Hierbei erfolgt die Ausbildung *ohne Kontaktaufnahme* der Ausbildungsbetriebe zur Schule. Beide Lernorte agieren nebeneinander her ohne Informationsaustausch oder Abstimmung. Einzige Ausnahme bildet die Abstimmung über die Ausbildungsordnung und den Rahmenlehrplan (Berger und Walden 1995: 415). Der *Typ 2* ist gekennzeichnet durch *sporadische Kooperationsaktivitäten* zwischen Betrieb und Schule. Diese Kontakte erfolgen durch externe Veranlassung bedingt durch die Zugehörigkeit zu Arbeitskreisen oder den vorgeschriebenen Berufs- und Prüfungsausschüssen. Der prüfungsbezogene Informationsaustausch und die organisatorische Abstimmung stellen in seltenen Fällen einen individuellen Anlass zur Kontaktaufnahme dar. Diese Kontakte erfolgen meist telefonisch. Eine kontinuierliche Kooperation findet aufgrund der sporadischen Kontakte nicht statt (ebd.: 417). *Typ 3 kontinuierlich-probleminduzierte Kooperationsaktivitäten*: Dieser Kooperationstyp ist durch eine stetige Zusammenarbeit beider Lernorte gekennzeichnet. Sie erfolgt punktuell aufgrund bestehender Ausbildungs- und Prüfungsprobleme. Als Unterschied zum Typ 2 wird der Lernort Schule als hilfreicher Ansprechpartner anerkannt. Nach Behebung der Probleme rückt die Zusammenarbeit wieder in den Hintergrund. Die gemeinsamen Kooperationsphasen finden vorwiegend telefonisch, selten schriftlich und nur im Ausnahmefall persönlich statt (ebd.: 418). *Typ 4 kontinuierlich-fortgeschrittene Kooperationsaktivitäten*: Bei diesem Kooperationstyp finden ergänzend zu den probleminduzierten Aktivitäten bereits ansatzweise konstruktive Kooperationsaktivitäten statt. Diese durch den Betrieb individuell veranlassten Kontakte zur Schule, dienen der gegenseitigen Information und Abstimmung auf der methodisch-didaktischen Ebene (ebd.: 418f.). *Typ 5 kontinuierlich-konstruktive Kooperationsaktivitäten*: Die bisherigen Ansätze der Kooperationsaktivitäten werden bei diesem Kooperationstypen verfestigt. Eine kontinuierliche Kooperation mit der Schule erfolgt zum einen durch regelmäßige Treffen in gemeinsamen Arbeitskreisen und zum anderen durch individuell veranlasste Kontakte. Weitere Kooperationsaktivitäten stellen die Durchführung von gemeinsamen Projekten und die Möglichkeit für die Schülerinnen, die im schulischen Kontext entwickelten Handlungsmodelle in der realen Situation im Betrieb zu erproben, dar (ebd.: 419ff.).

In der folgenden Tabelle sind die drei bereits beschriebenen Klassifizierungsmöglichkeiten der Lernortkooperation zur besseren Veranschaulichung nebeneinander dargestellt.

Intensitätsstufen nach Buschfeld und Euler	Typisierung nach Berger und Walden	Verständnisebenen nach Pätzold
1. Stufe: Ebene des Informierens	Typ 1: keine Kooperationskontakte	Pragmatisch-formales Kooperationsverständnis: auf Veranlassung von "oben"
	Typ 2: sporadische Kooperationsaktivitäten durch externe Veranlassung	Pragmatisch-utilitaristisches Kooperationsverständnis: zur Erfüllung eines persönlichen Nutzens
	Typ 3: kontinuierlich-probleminduzierte Kooperationsaktivitäten; stetige Zusammenarbeit zur Behebung von Problemen	Didaktisch-methodisches Kooperationsverständnis: basierend auf Konzepte beruflichen Lernens
2. Stufe: Ebene des Abstimmens bzw. der Koordination	Typ 4: kontinuierlich-fortgeschrittene Kooperationsaktivitäten: probleminduzierte und ansatzweise konstruktive Zusammenarbeit	Bildungstheoretisch begründetes Verständnis: zur Verfolgung Konzepte beruflichen Lernens, die sich auf eine umfassende Bildungstheorie stützen
3. Stufe: Ebene des Zusammenwirkens bzw. der Kooperation	Typ 5: kontinuierlich-fortgeschrittene Kooperationsaktivitäten: Verfestigung der Kooperation durch regelmäßige Treffen und individuell veranlasste Kontakte	

Tabelle 2: Darstellung der zentralen Merkmale der drei unterschiedlichen Klassifizierungen der Lernortkooperation

Während sich die einzelnen Intensitätsstufen von Buschfeld und Euler mit der Typisierung von Berger und Walden vergleichen lassen, ist ein Vergleich mit den der Einteilung von Pätzold nicht möglich, da es ihm um das Verständnis, um den Anlass zur Kooperation geht. Auf Grundlage übereinstimmender Ergebnisse von durchgeführten Untersuchungen verweist Walden darauf, dass in den meisten

Fällen die Aktivitäten zur Lernortkooperationen den berufspädagogischen Ansprüchen nicht genügen (Walden 2006: 258). Dabei verweist er auf die Aussage von Eckert, „[...] dass berufspädagogisch wirklich anspruchsvolle, didaktisch und bildungstheoretisch reflektierte Lernortkooperation ein Ausnahmefall ist“ (Eckert 2003, zit. nach Walden 2006: 258).

Zusammenfassend stellt Walden fest, dass die Kooperation zwischen den Lernorten Schule und Betrieb meist aufgrund eines individuellen und punktuellen Anlasses stattfindet und zur Klärung von aktuellen Fragen oder Problemen dient (Walden 2006: 258).

In den folgenden drei Abschnitten werden Konzepte zur Förderung der Lernortkooperation vorgestellt. Bei der Literaturrecherche wurden gezielt *lernortübergreifende* Konzepte ermittelt. Um diese Kooperationskonzepte sowohl zu bewerten als auch vergleichbar zu machen, wird ihnen eine Intensitätsstufe nach Buschfeld und Euler zugewiesen, da sie der für diese Arbeit gewählten Definition der Lernortkooperation am besten entsprechen. Mit ihrer Hilfe lassen sich die Lernortaktivitäten übersichtlich einteilen. Es besteht dabei nicht die Gefahr, dass von *einer* gelungenen bzw. verfehlten Kooperationsaktivität auf alle weiteren geschlossen werden. Die vier Verständnisebenen nach Pätzold hingegen, beinhalten didaktisch-methodische Komponenten, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll. Ein Vergleich der Kooperationskonzepte nach der Typisierung von Berger und Walden setzt genaueste Kenntnisse der Kooperationsaktivitäten jedes einzelnen Betriebs und Schule voraus, da trotz gleichen Konzeptes an unterschiedlichen Schul- und Betrieb-Konstellationen unterschiedliche Intensitäten erfolgen können.

Bei der Einteilung der Konzepte in die Intensitätsstufen nach Buschfeld und Euler wird folgendermaßen vorgegangen: Der *Ebene des Informierens* werden die Aktivitäten zugeordnet, bei denen die Kooperation der Lernorte nicht über die gegenseitige Information hinausgeht. Der *Ebene der Koordination* werden die Konzepte zugeteilt, bei denen sich Ausbildungsberechtigte und Lehrende bei der Umsetzung ihrer Ausbildungsaktivitäten absprechen und sich an getroffene Vereinbarungen halten. Lernortaktivitäten, bei denen Vertreterinnen der Lernorte unmittelbar zur Förderung des Lernprozesses der Auszubildenden zusammenarbeiten, beispielsweise bei der gemeinsame Vorbereitung von Ausbildungsthemen oder dem Besuch von Fortbildungen, werden der *Ebene der Kooperation* zugewiesen (Euler 2004b: 15).

3.1 Konzepte in der dualen Ausbildung in der Wirtschaft

In den 90er Jahren wurde zum Thema Lernortkooperation eine Vielzahl von Modellversuchen gestartet (Eckert 2004: 110), es wurden 33 Bund-Länder-Kommissions- und 26 Wirtschaftsmodellversuche ausgewertet (Berger und Euler 1999: 16). Zwischen 1999 und 2003 wurden davon im Modellversuchsprogramm Kolibri²³ 27 Modellversuche vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (Euler 2003a: 9).

Bei den in dieser Arbeit dargestellten Konzepten wurden vor allem die Informationen berücksichtigt, die die Durchführung des Konzeptes beschreiben und die Lernortkooperation betreffen. Maßnahmen zur Vorbereitung der Modellversuche, didaktische Ziele und Bewertungen werden hier nicht aufgelistet. Außerdem werden handwerksspezifische Aufgaben allgemein beschrieben. Modelle, die sich alleine auf vollzeitschulische Ausbildung beziehen, wurden ausgelassen.

Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen

Die KMK der Länder gibt einen Rahmenlehrplan für die Ausbildung am Lernort Berufsschule vor. Die Ausbildungsordnungen werden nach einem 1972 festgelegten Verfahren mit den Rahmenlehrplänen eines staatlich anerkannten Ausbildungsberufes erarbeitet und abgestimmt. Die Lernorte arbeiten auf Grundlage beider Ordnungsmittel gemeinsam an Planung, Durchführung und Bewertung von Lernsituationen. Voraussetzung dafür ist die genaue Abstimmung der Lernfelder mit dem Ausbildungsrahmenplan. Lehrkräfte besuchen die Betriebe, um sich über den Stand der Ausbildung zu informieren, und umgekehrt. Die Mitarbeiterinnen der Lernorte arbeiten gemeinsam Aufgabenstellungen heraus, die für den Unterricht exemplarischen Charakter besitzen. Die Lernfortschritte der Auszubildenden werden gegebenenfalls besprochen und bewertet. Technologische Neuerungen und Änderungen betrieblicher Abläufe fordern eine kontinuierliche Weiterentwicklung an beiden Lernorten. (Müller, H. und Pardur 2015: 52f.)

²³ Kolibri - Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung

Kategorie	Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Lernorte arbeiten gemeinsam an Planung, Durchführung und Bewertung von Lernsituationen. 2. Lehrkräfte besuchen die Betriebe, um sich über Stand der Ausbildung zu informieren und umgekehrt. 3. Die Mitarbeiterinnen der Lernorte arbeiten gemeinsam an Aufgabenstellungen. 4. Ggf. werden Lernfortschritte der Schülerinnen besprochen und bewertet.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Kooperation nach Buschfeld und Euler
Autor	Müller, H. und Pardur 2015: 52f.

Tabelle 3: Übersicht zu Konzept „Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen“

Gemeinsame Fortbildungen²⁴

Im Mittelpunkt dieses Projektes steht die Entwicklung und Erprobung eines Fortbildungskonzeptes, das Ausbildungspersonal, Lehrpersonal, Sozialpädagogen und Stützlehrer gemeinsam zu Mentoren qualifiziert, die dann in der Berufspraxis als Multiplikatoren fungieren. Dabei wird bei ihnen die Einsicht zur Notwendigkeit der Lernortkooperation gefördert. Die heterogenen Lerngruppen absolvieren 10 Module (z.B. Interkulturalität, Didaktik, Methodik, Mentoring, Kommunikation, etc.). Die lernortübergreifende Gruppenzusammensetzung ermöglicht einen intensiven Austausch inklusive Perspektivenwechsel. (Diettrich und Jahn 2008: 20)

Kategorie	Gemeinsame Fortbildungen
Dimension der Lernortkooperation	Ausbilderinnen und Lehrende absolvieren gemeinsam eine Fortbildungsreihe, in der sie geschult werden und dabei Gelegenheit zum Austausch haben.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Kooperation nach Buschfeld und Euler
Autor	Diettrich und Jahn 2008: 20

Tabelle 4: Übersicht zu Konzept "Gemeinsame Fortbildungen"

²⁴ Basierend auf Projekt "Xenos-Mentoren"

Lehr-Lern-Arrangements, Team-Teaching

Eine Auszubildende des 3. Lehrjahres moderiert im Betrieb, unterstützt durch eine Ausbildungsverantwortliche, für die Lernenden des 2. Ausbildungsjahres beispielsweise die Erkundung der Fügetechnik. Im nächsten Schritt wird in der Schule mittels *Team - Teaching*, moderiert durch eine Lehrkraft und einer Ausbilderin, die Montage und Demontage geübt. Im weiteren Verlauf werden im Betrieb die erlernten Schritte unter Moderation einer Auszubildenden des 3. Lehrjahres, unterstützt durch eine Ausbildungsberechtigte, vertieft. Im Anschluss daran werden in der Schule weitere Produktionsschritte mittels *Team - Teaching*, wieder moderiert durch eine Lehrkraft und eine Ausbilderin, durchgeführt. Zum Schluss wird die Abnahme der kompletten Baugruppe und eine Funktionsprüfung durchgeführt. (Pätzold und Busian 2004: 502-512).

Kategorie	Lehr-Lern-Arrangements, Team-Teaching
Dimension der Lernortkooperation	Die Lehr-Lern-Arrangements werden von Ausbilderinnen und Lehrerinnen gemeinsam geplant, gestaltet durchgeführt und kontinuierlich verbessert.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Kooperation nach Buschfeld und Euler
Autor	Pätzold und Busian 2004: 502-512

Tabelle 5: Übersicht zu Konzept "Lehr-Lern-Arrangements – Team-Teaching"

Kooperativer Erkundungsauftrag in Form von Lernaufgaben ²⁵

Die Berufsschule gibt den Auszubildenden eine Lernaufgabe und erläutert diese. Die Lernaufgaben haben die Funktion, den Lernenden die Struktur und Arbeitsweise des Betriebes näher zu bringen. Die Lernaufgaben können sowohl von den Betrieben als auch von der Schule oder auch gemeinsam in einem Arbeitskreis entwickelt worden sein. Im Betrieb werden die Aufgaben mittels dortiger Informationsbeschaffung ggf. mit Unterstützung der Ausbilderin von den Lernenden bearbeitet und anschließend in der Schule ausgewertet. (Euler 2003b: 44-48)

²⁵ Basierend auf Modellversuch KOLORIT - Kooperation der Lernorte im Bereich neuer Informationstechnologien

Kategorie	Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben, kooperativer Erkundungsauftrag
Dimension der Lernortkooperation	Abstimmung der Aufgaben und Anforderungen an das betriebliche Personal zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb: 1. Im Rahmen von Arbeitskreisen Schule-Betrieb 2. Entwicklung an einem Lernort und Weiterleitung an den anderen Lernort zur Information und Kommentierung 3. Entwicklung an einem Standort ohne Konsultation des anderen
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Koordination, ggf. Kooperation nach Buschfeld und Euler ²⁶
Autor	Euler 2003b: 44-48

Tabelle 6: Übersicht zu Konzept "Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben – kooperativer Erkundungsauftrag"

Einsatz von Videosequenzen²⁷

Lehrkräfte, (ehemalige) Auszubildende, Geschäftsführerinnen und Ausbilderinnen erstellen unter Anleitung von Mitarbeiterinnen eines audiovisuellen Medienzentrums ein Skript zur Produktion von Videosequenzen, die u.a. Situationen und Abläufe zu Lernzwecken zu einem gemeinsam ausgewählten Thema abbilden. Danach werden Aufnahme, Schnitt und Vertonung der Videosequenz durchgeführt. (Buschfeld 2003: 49-54)

²⁶ Dieses Konzept ist nicht eindeutig einer Intensitätsstufe zuzuordnen, da in der verwendeten Literatur verschiedene Möglichkeiten der Entwicklung der Lernaufgaben aufgezeigt wurden.

²⁷ Basierend auf Modellversuch KOLORIT

Kategorie	Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben, Einsatz von Videosequenzen
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bei der Produktion der Videosequenzen wirken Lehrende, Geschäftsführinnen, Ausbilderinnen von Betrieben und Lernende mit. 2. Die Themenauswahl erfolgt in Sitzungen, an denen Lehrkräfte und Betriebe beteiligt sind.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Kooperation nach Buschfeld und Euler
Autor	Buschfeld 2003: 49-54

Tabelle 7: Übersicht zu Konzept "Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben – Einsatz von Videosequenzen"

Betriebsprojekttag

Schulisch relevante, praxisorientierte *Projektaufgaben* werden an Betriebsprojekttagen umgesetzt. Die Aufgaben werden von einem Koordinierungsausschuss erstellt. Diese Projekte zählen zur schulischen Unterrichtszeit, werden aber in den Betrieben bearbeitet zu einer Zeit, die für den Betrieb am vorteilhaftesten ist. Betriebliche Ansprechpartnerinnen und Lehrkräfte betreuen die Auszubildenden dabei. Die Schule verteilt die Aufgaben, sammelt sie ein und benotet sie. (Beutner 2003: 55-61)

Kategorie	Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben, Betriebsprojekttag
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Der Koordinierungsausschuss aus Lehrkräften, Innungsvertreterinnen, Betriebsvertreterinnen sowie dem Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk erstellt gemeinsam die Projektaufgaben. 2. Betriebsbesuche durch die Lehrenden während der Projekttag sind vorgesehen. Dadurch wird ein Dialog zwischen Lehrkräften und Ausbilderinnen ermöglicht.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Koordination oder Kooperation ²⁸ nach Buschfeld und Euler
Autor	Beutner 2003: 55-61

Tabelle 8: Übersicht zu Konzept "Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben – Betriebsprojekttag"

²⁸ Bei Entwicklung des Konzeptes Intensitätsstufe der Kooperation, während der Umsetzung des Konzeptes Intensitätsstufe der Koordination.

Entwicklung und Erprobung einer Lernsituation²⁹

Die Lernenden erhalten in der Schule die Beschreibung einer Lernsituation. Die Aufgabenstellung wird besprochen. Anschließend planen die Auszubildenden in Einzel- und Gruppenarbeit die Vorgehensweise und das Ergebnis. Im nächsten Schritt führen sie in den Betrieben das Geplante durch. In einer anschließenden Schulstunde werden die Ergebnisse kontrolliert und bewertet. (Krupp et al. 2003: 62-73)

Kategorie	Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben, Entwicklung und Erprobung einer Lernsituation
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none">1. In Bildungsgangkonferenzen einigen sich Schulleiterin, Lehrkräfte und Ausbildungsbeauftragte der Betriebe auf Lernfelder, die im Unterricht durch Lernsituationen verdeutlicht werden sollen.2. Gemeinsam wird die Lernsituation geplant.3. Die Durchführung findet getrennt an den Lernorten statt.4. Alle am Projekt Beteiligten treffen sich im Anschluss zu Evaluation und Reflexion.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Kooperation oder Kooperation ³⁰ nach Buschfeld und Euler
Autor	Krupp et al. 2003: 62-73

Tabelle 9: Übersicht zu Konzept "Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben"

Ausbildungslogbuch

Mittelpunkt des Modellversuchs ist die lernortkooperative Entwicklung und Erprobung eines Ausbildungslogbuchs. In diesem Fall gibt es drei Lernorte: Betrieb, Berufsschule und überbetriebliche Ausbildungsstätte (ÜBS³¹). Das Ausbildungslogbuch ist ein Leitfaden, mit dem die Auszubildenden die kaufmännischen Aufgaben und Abläufe in ihrem

²⁹ Basierend auf Modellversuch ANUBA „Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen in IT- und Medienberufen“

³⁰ Bei Entwicklung des Konzeptes Intensitätsstufe der Kooperation, während der Umsetzung des Konzeptes Intensitätsstufe der Koordination.

³¹ ÜBS - überbetriebliche Ausbildungsstätte, auch überbetriebliche Berufsbildungsstätten genannt, dient spezialisierten Betrieben, welche keine vollständige Grundausbildung bieten können, als weiterer Lernort, um die betriebliche Ausbildung zu ergänzen. Das Erlernen von Handlungssituationen ist in den ÜBS realitätsnah, ohne durch den Produktionszwang gestört zu werden (Twardy 2004: 243ff.).

Ausbildungsbetrieb erkunden, reflektieren und dokumentieren. Zu jeder aufgeführten Tätigkeit enthält das Logbuch Lernaufgaben mit wechselnden Situationsbezügen. Das Logbuch wird arbeitsnah eingesetzt, die Lernenden sollen es so selbstständig wie möglich bearbeiten. Es dient der Überprüfung des Ausbildungsstandes. Die Lernaufgaben können mehrmals bearbeitet werden. Die Schule gibt den Impuls zur Logbuchbearbeitung: Die Lehrkräfte nutzen die Erkundungsaufgaben gezielt zur Vorbereitung von Unterrichtseinheiten. Zusätzlich hat das ÜBS die Lernaufgaben systematisch in die Kursstruktur eingebunden. (Stickling 2003: 34-43)

Kategorie	Ausbildungslogbuch
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Arbeitskreissitzungen mit Vertreterinnen aller drei Lernorte 2. Informationsveranstaltungen der Kammer 3. Informationsbriefe der Schule an die Betriebe 4. Betriebserkundungen der Schulklasse 5. Betriebsbesuche durch Lehrkräfte, Ausbildungsberaterinnen und wissenschaftliche Begleitung 6. Unterrichtsbesuche der Ausbildungsverantwortlichen 7. informelle Kontakte 8. Teamsitzungen zur Medien- und Curriculumentwicklung am Lernort Schule 9. Dozentenabsprache am ÜBS
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Information, Koordination oder Kooperation nach Buschfeld und Euler ³²
Autor	Stickling 2003: 34-43

Tabelle 10: Übersicht zu Konzept "Ausbildungslogbuch"

Gründung von Juniorfirmen ³³

Es wird eine „Juniorfirma“ gegründet, an der sich ein Betrieb, eine allgemeinbildende Schule und jeweils eine Vertreterin der allgemeinen und beruflichen Bildung

³² Keine eindeutige Zuordnung möglich. Während der Logbuchentwicklung herrscht eine intensive Zusammenarbeit, während des Logbucheinsatzes beschränkte sich die Kooperation auf gelegentliche informelle Abstimmungen. Das Bearbeiten der Lernaufgaben wirkt eher vermittelnd kooperativ durch Berichte der Auszubildenden über die einzelnen Lernorte.

³³ Modellversuch: Teamarbeit und Berufsorientierung als Gegenstand der Lernortkooperation zwischen Ausbildungsbetrieb, Berufsschule und allgemeinbildender Schule: LOK-Team

beteiligen. Angesiedelt ist sie in den Räumen des „echten“ Betriebs. Die Auszubildenden der Juniorfirma übernehmen, betreut von Ausbilderinnen, die kompletten Arbeitsabläufe der Firma. Lernende der 9. und 10. Klasse beteiligen sich im Rahmen eines Wahlpflichtbereiches an dem Projekt. Sie werden von den Auszubildenden angeleitet und unterstützt. (Masson et al. 2003: 110-126)

Kategorie	Lernortübergreifende Gestaltung von Juniorfirmen
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lehrende und Ausbilderinnen planen gemeinsam das Unternehmen und legen Lernziele und Schwerpunkte fest. 2. Verantwortliche Lehrkräfte (jeweils eine Lehrende und eine Ausbilderin) moderieren, organisieren und unterstützen gemeinsam die Arbeitsabläufe.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Kooperation nach Buschfeld und Euler
Autor	Masson et al. 2003: 110-126

Tabelle 11: Übersicht zu Konzept "Lernortübergreifende Gestaltung von Juniorfirmen"

Didaktische Konzepte, curriculare Anpassung³⁴

Ein landesweiter „Arbeitskreis“ aus beteiligten Lehrkräften, Ausbildungsverantwortlichen und Vertretungen der Industrie- und Handelskammer (IHK) stimmen über curriculare Anpassungen zur neuen Ausbildungsverordnung ab. In Kooperation zwischen Schule und Betrieb werden dann Unterrichtsmodelle dazu projiziert und realisiert, wobei die Schule als Kunde auftritt. Die Auszubildenden führen den Auftrag in Gruppen bis zu 12 Lernenden aus. Mal übernimmt die Schule und mal der Betrieb Theorie bzw. Praxis. Es kann zu einem kompletten Wechsel der Lernorte kommen, beispielsweise kann je nach Thema und Ausstattung die Lehrende auch im Betrieb unterrichten und umgekehrt. (Ulmer und Gütter 2003: 140-146)

³⁴ „Unterrichts- und Ausbildungsmodelle als verbindendes Element von Schule und Betrieb“ im Rahmen des BLK-Modellversuchs BARI (Berufsbildungszentren als regionale Innovationszentren)

Kategorie	Gestaltung von didaktischen Konzepten, curriculare Anpassung
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es finden institutionalisierte gemeinsame Fortbildungen von Lehrenden und Ausbildungsverantwortlichen durch das Landesinstitut für Pädagogik und Medien statt, in der Fachwissen aktualisiert wird und gemeinsame Probleme personeller und organisatorischer Art besprochen werden. 2. Gemeinsame Planung von Berufsschule und benachbartem Ausbildungsbetrieb, deren Expertenwissen beim Bau von Modellen, der Durchführung von Projekten und der gegenseitige Qualifizierungsmaßnahmen zusammengeführt wird. Für zeitliche und inhaltliche Absprachen ist ein enger Kontakt zwischen Lehrpersonal und Ausbildungsbetrieb erforderlich.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Kooperation nach Buschfeld und Euler
Autor	Ulmer und Gütter 2003: 140-146

Tabelle 12: Übersicht zu Konzept "Lernortübergreifende Gestaltung von didaktischen Konzepten"

Didaktische Konzepte, Arbeitsgruppe³⁵

Die Lernenden organisieren sich selbständig in einer Arbeitsgruppe, der von den Lehrkräften und Ausbildungsberechtigten eine Lektion übertragen wird. In dieser Gruppe erfolgt im ersten Schritt die ganzheitliche Erarbeitung berufsrelevanter Inhalte. Im nächsten Schritt erfolgt die Präsentation der Ergebnisse zunächst vor den Ausbildungsverantwortlichen und Lehrenden und im Anschluss vor den Mitlernenden. Zeiteinteilung, Möglichkeiten der inhaltlichen Erarbeitung und Verwendung von Ressourcen wählen die Auszubildenden weitgehend selber. (Brandt et al. 2003: 147-153)

³⁵ Zusatzqualifikation für Auszubildende im Rahmen des BLK-Modellversuchs ANUBA (Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen in IT- und Medienberufen)

Kategorie	Gestaltung von didaktischen Konzepten, Arbeitsgruppe
Dimension der Lernortkooperation	Ausbildungsverantwortliche und Lehrkräfte legen gemeinsam in einer Arbeitsgruppe ein lehrplanorientiertes Thema fest, der Inhalt wird beschlossen und die Realisierung geplant.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Kooperation nach Buschfeld und Euler
Autor	Brandt et al. 2003: 147-153

Tabelle 13: Übersicht zu Konzept "Lernortübergreifende Gestaltung von didaktischen Konzepten - Arbeitsgruppe"

Förderung und Beurteilung von Sozialkompetenzen³⁶

In einem mehrstufigen Verfahren wird von Vertretungen beider Lernorte gemeinsam mit der wissenschaftlichen Begleitung ein Einschätzungsinstrumentarium für die kooperative Projektarbeit entwickelt:

1. Bestandsaufnahme und wechselseitige Information / Literaturrecherche
2. Einigung auf die Einschätzungsparameter
3. Detailplanung
4. Erprobung und kontinuierliche Verbesserung

(Busian et al. 2003b: 259-273)

Kategorie	Förderung und Beurteilung von Sozialkompetenzen
Dimension der Lernortkooperation	Ausbildungsberechtigte und Lehrende stimmen sich über die Ziele ab, gestalten und werten Ausbildungsprojekte gemeinsam aus. Sie erfahren dadurch von Beginn an, was der jeweiligen Partnerin wichtig ist und reflektieren gemeinsam ihr pädagogisches Selbstverständnis.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Kooperation nach Buschfeld und Euler
Autor	(Busian et al. 2003b: 259-271)

Tabelle 14: Übersicht zu Konzept "Lernortübergreifende Förderung und Beurteilung von Sozialkompetenz"

³⁶ Kooperative Gestaltung eines Instrumentariums zur Einschätzung von Schülerkompetenzen im Rahmen des BLK-Modellversuchs INTRALOK (Innovationstransfer in der Lernortkooperation)

Gemeinsame Fortbildungen und Arbeitskreise³⁷

Es werden gemeinsame Fortbildungen von Lehrkräften einer Berufsschule und Ausbildungsverantwortlichen eines Betriebes geplant. Im Vorfeld werden Fortbildungsbedarfe abgestimmt, externe Fortbildungsträger akquiriert und mit diesen ein Ablaufprofil erstellt. Nach der Fortbildung schließt sich die Transferphase an: in einem Transferseminar werden die in der Fortbildung dargestellten Inhalte rekapituliert. Des Weiteren wird diskutiert, wie die Neuerungen umgesetzt werden sollten. Ein entsprechendes Konzept wird gemeinsam im Plenum oder in Arbeitskreisen erstellt. (Reschke 2003: 313-323)

Kategorie	Gemeinsame Fortbildungen und Arbeitskreise
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none">1. Ausbildungsberechtigte und Lehrende nehmen an gemeinsam geplanten Fortbildungen teil.2. In einem daran anschließenden Seminar wird gemeinsam die Umsetzung der Neuerungen geplant und ein Konzept im Plenum oder Arbeitskreis gemeinsam erstellt.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Kooperation nach Buschfeld und Euler
Autor	Reschke 2003: 313-323

Tabelle 15: Übersicht zu Konzept "Gemeinsame Arbeitskreise"

Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“

Dezentrale Lernorte wie *Lernfabrik*, *Lernstation*, *Lerninsel* etc. sind arbeitsplatzunabhängige Lernorte, an denen arbeitsplatzbezogenes Lernen sowie die Verbindung von Lernen und Arbeiten ermöglicht wird. Die Besonderheit an diesen Lernorten ist, dass zusätzlich zur Arbeitsinfrastruktur eine Lerninfrastruktur in Form von Inventar, Lernmaterialien und multimedialer Ausstattung besteht. Es wird, im Gegensatz zum normalen Arbeitsplatz, organisiertes Lernen ermöglicht. Lerninhalte und Lernziele werden mit den dezentralen Lernorten abgestimmt. (Dehnbostel 1996: 158-161)

³⁷ basierend auf Modellversuch MODUM: Handlungsorientiertes Lernen in der Umweltbildung und Verbesserung der Lernortkooperation

Im Modellversuch bei AUDI AG, Ingolstadt, wurde ein „Drei - Stufen - Lernortsystem“ angewandt:

1. Lernstationen im Bildungszentrum,
2. Lernfabrik im Bildungszentrum und
3. Lernstationen im Betrieb.

Lernortstufen und Lernorte sind systematisch miteinander verbunden. Auf jeder Stufe werden Arbeiten und Lernen integriert, das Arbeitshandeln in Realsituationen rückt immer mehr in den Vordergrund. (Dehnbostel 1996: 158-161)

Kategorie	Dezentrales Lernen
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gemeinsam werden die Einsätze der Auszubildenden in den dezentralen Lernorten geplant. 2. Ausbildungsverantwortliche leiten die Lernenden an, manchmal unterstützt von Lehrkräften.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Koordination oder Kooperation nach Buschfeld und Euler ³⁸
Autor	Dehnbostel 1996: 158-161

Tabelle 16: Übersicht zu Konzept "Dezentrales Lernen"

Virtuelles Wissensforum als Instrument der Lernortkooperation

Wissensforen sind virtuelle Kommunikationsräume, in denen mit Hilfe von Informations- und Kommunikationstechnologie Nutzerinnen Informationen austauschen können. Es wird an einem Standort ein Forum für Berufsausbildung konzipiert, welches der Abstimmung zwischen der Berufsschule und Betrieb dienen soll, z.B. werden wechselseitig Informationen über Lehr- und Ausbildungsaktivitäten eingestellt (Führung eines Online-Klassenbuchs oder Aufgabenpool). (Kremer 2003: 411-418)

³⁸ Das Konzept ist nicht eindeutig zuzuordnen. In der verwendeten Literatur wurde keine eindeutige Aussage über die Beteiligung der Lehrkräfte bei der Anleitung gemacht.

Kategorie	Virtuelles Wissensforum
Dimension der Lernortkooperation	Ausbildungsberechtigte und Lehrkräfte können beide auf das Forum zugreifen und es kann auf diese Weise die Kooperation vereinfachen.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Information oder Koordination von Buschfeld und Euler ³⁹
Autor	Kremer 2003: 411-418

Tabelle 17: Übersicht zu Konzept "Wissensforum"

Lernplattform⁴⁰

Durch Einsatz neuer Medien soll die Lernortkooperation zwischen den dualen Partnern optimiert und vorangetrieben werden. Mit Hilfe eines abgestimmten Ausbildungsprojekts greifen Berufsschulkräfte und betriebliches Ausbildungspersonal gemeinsam die Lerninhalte von Theorie und Praxis auf. Außerdem wird den Auszubildenden unabhängig von Lernorten ein Zugang zu Fachinformationen und Lernmaterial geboten. Als verbindendes Element zwischen den Lernorten und den jeweiligen Akteurinnen wird eine Lern- und Kommunikationsplattform mit Web-2.0-Funktionen eingesetzt. Über die Plattform bekommen die Lernenden Lernaufgaben und Lernprojekte sowie Reflexionsfragen von Ausbildungsverantwortlichen und Lehrenden zugewiesen. Begleitend werden Dokumente, Links und weitere Hilfsmittel zur Verfügung gestellt. An den Lernorten stehen PC-Terminals oder Laptops zur Verfügung. In einer Arbeitsgruppe, bestehend aus allen am Ausbildungsprozess Beteiligten, erfolgt die Abstimmung zu Beginn des Projektes. Es werden die verschiedenen Themengebiete verifiziert, die als Kooperationsprojekte geeignet sind und drei aufeinander aufbauende Unterrichtseinheiten eines Themas geplant und gemeinsam von Lehrkräften und Ausbildungspersonal durchgeführt. (Beiling et al. 2012: 14-17)

³⁹ Die Intensitätsstufe bei diesem Konzept ist abhängig von Umfang der Nutzung durch die Ausbildungsbeteiligten.

⁴⁰ Basierend auf Modellversuch Berufliches Lernen im Produktionsprozess BLIP

Kategorie	Lernplattform
Dimension der Lernortkooperation	Alle am Ausbildungsprozess direkt Beteiligten bilden einen Arbeitskreis, der für die Gestaltung der inhaltlichen und organisatorischen Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb zuständig ist.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Kooperation von Buschfeld und Euler
Autor	Beiling et al. 2012: 15f.

Tabelle 18: Übersicht zu Konzept "Lernplattform"

Bildungsnetzwerke

Unter der Thematik „Bildungsnetzwerke“ ist die Vernetzung von Institutionen und Personen im Bereich der beruflichen Bildung via Internet über Wissensforen zu verstehen. Über Wissensforen kann auf die verschiedenen Lernorte zurückgegriffen werden. Es können Ziele, Vorstellungen und Informationen gemeinsam formuliert und Wissen genutzt werden. Die Netzwerke sollen an Berufsschulen und Betrieben etabliert werden, um damit die Kooperationsmöglichkeiten und –bereitschaft zu fördern. In den Netzwerken ist Vertrauen von großer Bedeutung, da auf hierarchische Strukturierungen verzichtet wird. (Pätzold und Stender 2004: 5-10)

Kategorie	Netzwerk
Dimension der Lernortkooperation	Über das Internet können alle an der Ausbildung Beteiligten institutionsübergreifend miteinander in Kontakt treten.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Information, Koordination oder Kooperation nach Buschfeld und Euler ⁴¹
Autor	Pätzold und Stender 2004: 5-10

Tabelle 19: Übersicht zu Konzept "Netzwerk"

⁴¹ Die Intensitätsstufe bei diesem Konzept ist abhängig von Umfang der Nutzung durch die Ausbildungsbeteiligten.

Schaffung einer Kooperationsstelle⁴²

Es wird eine Kooperationsstelle eingerichtet, die die Kommunikation der Lehrkräfte und Ausbildungspersonal, z.B. durch Organisation von Arbeitsgruppen, Austausch von Informationen, Planung von Aktivitäten etc. unterstützen soll. Tragende Person ist der Koordinatorin oder Kooperationsbeauftragte, die durch Mentorinnen der Lernortkooperation unterstützt wird. In einem Eröffnungsworkshop werden Ausbildungsverantwortliche und Lehrende für die Kooperationsarbeit sensibilisiert, es wird eine Ist-Analyse erstellt und Kooperationswünsche und -bedarfe werden ermittelt. Alle Mitgliederinnen sind im Plenum vereint, Ergebnisse, Aufgaben und Zuständigkeiten werden protokolliert. Aus dem Plenum heraus werden bei Bedarf Unterarbeitskreise gebildet. Die Lenkungsgruppe, bestehend aus Schul-, Ausbildungsleitungen und Koordinatorin, reflektiert die Ergebnisse von Plenum und Arbeitsgruppen, greift Fragestellungen auf und setzt Arbeitsaufträge um. Sie ist an der Schule verortet. Es finden regelmäßig Treffen statt, in denen über organisatorische, inhaltliche und personelle Fragen der Ausbildung abgestimmt wird. Es wird der Aufbau von persönlichen Beziehungen angestrebt, auf deren Basis Lernortkooperation geplant und durchgeführt werden kann. (Busian et al. 2003a: 388-398)

⁴² Basierend auf den Modellversuchen INTRALOK, IT-KIDS (Informationstechnologisch gestützte Kooperation im Dualen System) und KOBAS (Modellversuch zur Verbesserung der Kooperation zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieben in der dualen Ausbildung)

Kategorie	Schaffung einer Kooperationsstelle
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gemeinsame Teilnahme von Lehrkräften und Ausbildungspersonal an einem Workshop, in dessen Rahmen Kooperationsbedarfe ermittelt werden. 2. In temporären Unterarbeitskreisen, bestehend aus Lehrenden und Ausbildungsverantwortlichen, werden Aufgaben zur Umsetzung von Kooperationsaktivitäten zusammen erarbeitet. 3. In der Lenkungsgruppe (bestehend aus Leitungen von Schule und Betrieb), die sich regelmäßig trifft, werden die Arbeitsaufträge umgesetzt.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Koordination und Kooperation von Buschfeld und Euler ⁴³
Autor	Busian et al. 2003a: 388-397

Tabella 20: Übersicht zu Konzept "Kooperationsstelle"

3.2 Konzepte in der Altenpflegeausbildung

Die Zusammenarbeit der Lernorte in der Altenpflegeausbildung stellt eine besondere Herausforderung dar, da nicht nur Kooperationsverhältnisse zwischen einer Altenpflegeschule und einem betrieblichen Lernort bestehen, sondern eine Altenpflegeschule mit vielen betrieblichen Lernorten Kooperationen innehat. Des Weiteren existieren Kooperationen zwischen dem betrieblichen Lernort und vielen Altenpflegeschulen. Auch zwischen den betrieblichen Lernorten untereinander sind Kooperationen nötig, da die praktische Altenpflegeausbildung sowohl in der ambulanten als auch in der stationären Pflege durchlaufen werden muss (Knoch et al. 2014b: 47). Krankenschulen kooperieren im Vergleich zu den Altenpflegeschulen mit weniger betrieblichen Einrichtungen⁴⁴ (MSAGD RPF 2016a: 8). So geben bei der Befragung innerhalb des Landesprojektes „Theorie-Praxis-Transfer in der Ausbildung in den Pflegeberufen“ die befragten Altenpflegeschulen an, durchschnittlich mit 33 zusätzlichen betrieblichen Einrichtungen zu kooperieren. Im Vergleich dazu liegt die Anzahl bei den befragten

⁴³ In Abhängigkeit von der individuellen Umsetzung kann die Intensitätsstufe die Koordination oder Kooperation erreichen.

⁴⁴ Angaben stammen aus dem Landesprojekt: Theorie-Praxis-Transfer in der Ausbildung in den Pflegeberufen des Landes Rheinland-Pfalz

Krankenpflegeschulen im Schnitt bei 11 zusätzlichen Trägern (MSAGD RPF 2016a: 31).

LoKo⁴⁵

Das Projekt wurde initiiert, um geeignete Rahmenbedingungen für den Wissenstransfer zwischen dem schulischen und dem betrieblichen Lernort in der Altenpflegeausbildung zu schaffen. In diesem Projekt wurden verschiedene Strukturen entwickelt die, vergleichbar mit „Bausteinen“, in unterschiedlichen Kombinationen zusammengestellt werden können. Dazu definieren zunächst die Ausbildungsverantwortlichen der Einrichtung, welche Ziele mit der Einführung neuer Strukturen erreicht werden sollen und welche Strukturen bereits vorhanden sind. Im nächsten Schritt werden passende „Bausteine“ ausgewählt, die mit den bisherigen Strukturen kombinierbar sind. Im letzten Schritt erfolgt eine inhaltliche Konkretisierung der ausgewählten Strukturen und deren Anpassung an die bisherigen Gegebenheiten. (Knigge-Demal et al. 2007: 16)

Zu den lernortübergreifenden Strukturen zählen:

- Bewerberauswahl
- Teilnahme der Auszubildenden an Praxisanleitertreffen
- Schülertausch unter Einrichtungen
- Hospitationen von Lehrkräften in Praxiseinrichtungen
- Team-Teaching
- Curriculare Bausteine
- Newsgroup

Nachfolgend werden die „Bausteine“ Newsgroup, Team-Teaching, gemeinsame Bewerberauswahl, Hospitationen von Lehrkräften in Praxiseinrichtungen, Teilnahme der Schülerinnen an Praxisanleitertreffen, Erstellung curriculärer Bausteine sowie (Kennen-) Lern-Nachmittag näher beschrieben.

⁴⁵LoKo - Lernortkooperation in der Altenpflegeausbildung – ein curriculares und strukturelles Konzept zur Qualitätssicherung

News-Group

Neben der persönlichen und telefonischen Weitergabe aktueller Informationen erfolgt zwischen der Praxisanleiterin und der Kursleitung ein kursbezogener Informationsaustausch per E - Mail. Dazu richtet die Kursleitung eine kursbezogene News-Group ein. (Knigge-Demal et al. 2007: 30)

Kategorie	News-Group
Dimension der Lernortkooperation	1. Persönliche und telefonische Weitergabe aktueller Informationen zwischen PA und Lehrerin. 2. Kursbezogener Informationsaustausch per E - Mail zwischen Kursleitung und PA.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Information Buschfeld und Euler
Autor	Knigge-Demal et al. 2007: 30

Tabelle 21: Übersicht zu Konzept "News-Group"

Team-Teaching / gemeinsamer Unterricht

Vertreterinnen der Lernorte Schule und Betrieb führen zu einem bestimmten Thema gemeinsam Unterricht durch. Diese Struktur dient der Sicherstellung des Theorie - Praxis - Transfers. Der Unterricht wird zunächst von den Lehrkräften initiiert und im weiteren Verlauf von PA und Lehrerinnen gemeinsam vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet. (Knigge-Demal et al. 2007: 30)

Kategorie	Team-Teaching
Dimension der Lernortkooperation	Gemeinsam vorbereiteter, durchgeführter und nachbereiteter Unterricht durch Lehrkräfte und PA.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Kooperation von Buschfeld und Euler
Autor	Knigge-Demal et al. 2007: 30

Tabelle 22: Übersicht zu Konzept "Team-Teaching"

Gemeinsame Bewerberauswahl

Der Lernortkooperation von Beginn an dient die gemeinsame Bewerberauswahl von beiden Lernorten. Dazu nehmen Vertreterinnen des Lernortes Betrieb, meist vertreten durch die Pflegedienstleitung, an den Auswahlgesprächen der Schule teil. (Knigge-Demal et al. 2007: 31)

Kategorie	Gemeinsame Bewerberauswahl
Dimension der Lernortkooperation	Vertreterinnen beider Lernorte führen gemeinsam Bewerbergespräche durch. ⁴⁶
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Kooperation von Buschfeld und Euler
Autor	Knigge-Demal et al. 2007: 31

Tabelle 23: Übersicht zu Konzept "Gemeinsame Bewerberauswahl"

(Kennen-) Lern-Nachmittag

Der Lernort Schule lädt die Praxisanleiterinnen im ersten Theorieblock der Ausbildung in die Schule ein. Lehrende und Ausbilderinnen werden für den (Kennen-) Lern-Nachmittag freigestellt. Der Unterricht für diesen Nachmittag wird gemeinsam von der verantwortlichen Lehrkraft und den Auszubildenden vorbereitet. Die Moderation des Nachmittags übernimmt die Lehrerin. Die Schülerinnen stellen ausgewählte Unterrichtsinhalte des ersten Theorieblockes vor. In Paararbeit zwischen den Auszubildenden und den Praxisanleiterinnen erfolgen Absprachen über Wünsche, Erwartungen und Lernziele des ersten Praxiseinsatzes. Diese werden schriftlich fixiert und am ersten Tag des Praxiseinsatzes vorgelegt. (Knigge-Demal et.al. 2007:31f.)

⁴⁶ In der verwendeten Literatur fanden sich keine konkreten Angaben zur Durchführung der gemeinsamen Bewerbergespräche.

Kategorie	(Kennen-) Lern-Nachmittag
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lehrkraft und Auszubildende bereiten den (Kennen)- Lern-Nachmittag vor. 2. Die Lehrenden moderieren den Nachmittag, die Schülerinnen informieren über die Unterrichtsinhalte. 3. Austausch zwischen Auszubildenden und PA
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Information oder Kooperation von Buschfeld und Euler ⁴⁷
Autor	Knigge-Demal et al. 2007: 31f.

Tabelle 24: Übersicht zu Konzept "(Kennen-) Lern-Nachmittag"

Hospitation von Lehrkräften in Praxiseinrichtungen

Einmal im Jahr hospitieren die Lehrkräfte für einen vorher festgelegten Zeitraum in einer Praxiseinrichtung. Die Lehrenden sind für diese Zeit vom Unterricht in der Schule freigestellt. Sie hospitieren im Früh- und Spätdienst, werden durch eine Mitarbeiterin des betrieblichen Lernortes (z.B. PA) begleitet und lernen die relevanten Rahmenbedingungen des Lernortes für die Ausbildung kennen. (Knigge-Demal et al. 2007: 35)

Kategorie	Hospitation von Lehrkräften in Praxiseinrichtungen
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lehrende hospitieren am betrieblichen Lernort 2. Begleitung durch Vertreterin des Betriebes
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Information oder Kooperation von Buschfeld und Euler ⁴⁸
Autor	Knigge-Demal et al. 2007: 35

Tabelle 25: Übersicht zu Konzept "Hospitationen von Lehrern in Praxiseinrichtungen"

⁴⁷ In Abhängigkeit von der individuellen Umsetzung des Konzepts kann es entweder der Intensitätsstufe der Information oder Kooperation zugeordnet werden.

⁴⁸ Die Intensitätsstufe ist abhängig von der individuellen Umsetzung, beispielsweise in welcher Weise die Begleitung durch den Betrieb erfolgt.

Teilnahme der Schülerinnen an Praxisanleitertreffen

Aus jedem Kurs nehmen Auszubildende zu bestimmten Themen am Praxisanleitertreffen teil und vertreten ihre Sichtweise. Die Kurse erhalten durch den Lernort Schule eine Einladung zum Praxisanleitertreffen. Diese Treffen dienen als gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen für Praxisanleiterinnen und Schülerinnen. (Knigge-Demal et al. 2007: 35)

Kategorie	Teilnahme der Schülerinnen an Praxisanleitertreffen
Dimension der Lernortkooperation	1. Lehrkraft, PA und Auszubildende nehmen gemeinsam am Praxisanleitertreffen teil. 2. Lehrende geben Informationen
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Information, Koordination oder Kooperation von Buschfeld und Euler ⁴⁹
Autor	Knigge-Demal et al. 2007: 35

Tabelle 26: Übersicht über Konzept "Teilnahme der Schülerinnen an Praxisanleitertreffen"

Erstellung curriculärer Bausteine

An der Erstellung der drei *curricularen Bausteine* „Alte Menschen mit akuten und chronischen Schmerzen begleiten“, „An qualitätssichernden Maßnahmen in der Altenpflege mitwirken“ und „Lernen lernen“ waren im Rahmen des Projektes „LoKo“ drei Gruppen mit jeweils einer Lehrerin und drei Praxisanleiterinnen beteiligt. Ergänzend formulierten die Arbeitsgruppen für ihren curricularen Baustein für beide Lernorte spezielle Lernaufgaben. Zusätzlich wurden zu den drei „Bausteinen“ *BegLeitFäden*[®] erstellt, die den Auszubildenden zur Vernetzung von der Theorie und Praxis zwischen den beiden Lernorten dienen sollte. Diese Leitfäden enthalten sowohl Lehr- als auch Lernmaterialien, die für die Lehrkräfte und Schülerinnen gedacht sind, aber auch dem Lernort Betrieb und insbesondere den Praxisanleiterinnen, zu Verfügung stehen. Der Lernort Betrieb wird durch diese Materialien über den aktuellen Stand der Lernenden und den sich daraus ergebenden Anforderungen informiert und kann sie bei der Bearbeitung der Praxisaufgaben unterstützen. Zur Bearbeitung der Lernaufgaben stehen beide Lernorte in Verbindung. (Knigge-Demal et al. 2013: 407)

⁴⁹ Je nach individueller Umsetzung kann sowohl die Intensitätsstufe der Information, als auch Koordination oder Kooperation zutreffen.

Kategorie	Erstellung curricularer Bausteine
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lehrende und PA erstellen gemeinsam curriculare Bausteine und Lernaufgaben. 2. Zur Bearbeitung der Lernaufgaben stehen beide Lernorte miteinander in Verbindung.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Koordination und Kooperation ⁵⁰ nach Buschfeld und Euler
Autor	Knigge-Demal et al. 2013: 407

Tabelle 27: Übersicht zu Konzept "Erstellung curricularer Bausteine"

Modellprojekt Quesap⁵¹ in der Altenpflege

Die „Bausteine der Lernortkooperation zwischen Pflegeeinrichtungen und Altenpflegeschule“ wurden als Arbeitshilfen zur Förderung der Lernortkooperation entwickelt. Nach Knoch & Pachmann et al. haben sich zur Förderung der Lernortkooperation verschiedener Bausteine als nützlich erwiesen. Dazu zählen u.a.:

- Kooperationsvertrag
- Kommunikation
- Praxisanleitung / Praxisbegleitung
- gemeinsame Arbeitstreffen
- gemeinsame Bewerberauswahl
- gemeinsamer Unterricht
- Hospitationen
- inhaltliche und methodische Abstimmung

Nachfolgend werden die Bausteine Kommunikation, Praxisanleitung/Praxisbegleitung, gemeinsame Arbeitstreffen, gemeinsame Bewerberauswahl, gemeinsamer Unterricht, Hospitationen und inhaltliche und methodische Abstimmung vorgestellt.

⁵⁰ Während der Erstellung der curricularen Bausteine Intensitätsstufe der Kooperation, bei der Bearbeitung der Lernaufgaben Intensitätsstufe der Koordination.

⁵¹ QUESAP - Qualitätsentwicklung in der Altenpflegeausbildung

Regelmäßige Kommunikation

Der regelmäßige Austausch zwischen Vertreterinnen beider Lernorte bildet eine wichtige Voraussetzung für eine konstruktive Kooperation. Dafür sollte im Vorfeld festgelegt werden, welche Ansprechpartnerinnen zu welchen Anlässen kontaktiert werden können. Alle wichtigen Kontaktdaten dieser Personen müssen hinterlegt sein und es sollte die Möglichkeit bestehen, bei akuten Problemen auch über kurze Wege einen persönlichen Kontakt herzustellen. (Knoch et al. 2014b: 46)

Kategorie	Regelmäßige Kommunikation
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none">1. Information und Austausch zwischen beiden Lernorten2. Bei akuten/aktuellen Problemen erfolgt ein Austausch auf kurzem Weg.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Information nach Buschfeld und Euler
Autor	Knoch et al. 2014b: 46

Tabelle 28: Übersicht zu Konzept "Regelmäßige Kommunikation"

Praxisbegleitung/Praxisberatung

Alle Altenpflegeschulen sind auf Grundlage des AltPflG von 2003 §4 Abs. 4 und der AltPflAPrV von 2002 §2 Abs. 3 zur Praxisbegleitung verpflichtet. Die Praxisbegleitung durch die Lehrenden der Schule beinhaltet neben der Begleitung und Beurteilung der Lernenden am betrieblichen Lernort durch Praxisbesuche ebenfalls die Beratung der Praxisanleiterinnen. Im Idealfall nimmt an den Praxisbegleitungen auch die Praxisanleiterin teil. Das würde den Vertreterinnen beider Lernorte gleichzeitig noch Raum zur Beratung und zum Austausch geben. (Knoch et al. 2014b: 46)

Kategorie	Praxisbegleitung/Praxisberatung
Dimension der Lernortkooperation	1. Lehrende führen bei den Auszubildenden im Betrieb Praxisbesuche durch, wenn möglich gemeinsam mit der PA. 2. Lehrende beraten die PA.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Information oder Koordination nach Buschfeld und Euler ⁵²
Autor	Knoch et al. 2014b: 46

Tabelle 29: Übersicht über Konzept "Praxisbegleitung/Praxisberatung"

Gemeinsame Arbeitstreffen

Die Altenpflegeschule organisiert ein- bis zweimal im Jahr ein Praxisanleitertreffen. Diese Treffen bieten neben dem Austausch über organisatorische Themen, auch die Möglichkeit des Erfahrungsaustausches zu berufspädagogischen Themen sowie die gemeinsame Entwicklung von Lernsituationen und Beurteilungskriterien als auch Prüfungsvorbereitung. Einmal im Jahr erfolgt ein gemeinsames Arbeitstreffen mit den Führungskräften (u.a. PDL, Heimleitung, Geschäftsführung). (Knoch et al. 2014b: 46)

Kategorie	Gemeinsame Arbeitstreffen
Dimension der Lernortkooperation	1. Information und Austausch zwischen beiden Lernorten. 2. Gemeinsame Entwicklung von Inhalten oder Beurteilungskriterien durch PA und Lehrkraft
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Information oder Kooperation nach Buschfeld und Euler ⁵³
Autor	Knoch et al. 2014b: 46

Tabelle 30: Übersicht zu Konzept "Gemeinsame Arbeitstreffen"

Hospitationen

Die Hospitation in den kooperierenden Betrieben der Altenpflegeschule bietet den Lehrenden die Möglichkeit, aktuelle Probleme und Herausforderungen in der

⁵² Je nach Ausprägung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und PA bei den Praxisbesuchen und Beratungen, könnte die Intensitätsstufe der Koordination erreicht werden.

⁵³ Das Kooperationsniveau kann in Abhängigkeit von der Umsetzung variieren: z.B. während der gemeinsamen Entwicklung von Lernsituationen Intensitätsstufe der Kooperation, bei Informationsaustausch Stufe der Information

praktischen Ausbildung vor Ort kennen zu lernen bzw. sich damit auseinanderzusetzen. Für die Praxisanleiterinnen sollte, wenn möglich, auch die Gelegenheit zur Hospitation in den Altenpflegeschulen bestehen. Dies wäre für die Vermittlung neuer Pflorgetechniken förderlich. (Knigge-Demal et al. 2007, zit. nach Knoch et al. 2014b: 47)

Kategorie	Hospitationen
Dimension der Lernortkooperation	1. Information und Austausch zwischen beiden Lernorten 2. Gegenseitiges Kennenlernen der Lernorte
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Information nach Buschfeld und Euler
Autor	Knigge-Demal et al. 2007, zit. nach Knoch et al. 2014b: 47

Tabelle 31: Übersicht zu Konzept "Hospitationen"

Gemeinsame Bewerberauswahl

Die gemeinsame Bewerberauswahl kann auf verschiedene Arten erfolgen. Zum einen können gemeinsam Kriterien zur Bewerberauswahl erstellt werden, zum anderen können Bewerberinnen gemeinsam ausgewählt werden. (Knoch et al. 2014b: 47)

Kategorie	Gemeinsame Bewerberauswahl
Dimension der Lernortkooperation	1. Gemeinsamer Austausch der Lernorte über Kriterien zur Bewerberauswahl 2. Gemeinsame Durchführung der Bewerbergespräche
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Koordination oder Kooperation ⁵⁴ nach Buschfeld und Euler
Autor	Knoch et al. 2014b: 47

Tabelle 32: Übersicht zu Konzept "Gemeinsame Bewerberauswahl"

⁵⁴ Intensitätsstufe ist abhängig von der Ausprägung: gemeinsamer Austausch über Kriterien Intensitätsstufe der Koordination; gemeinsame Durchführung der Bewerbergespräche Intensitätsstufe der Kooperation

Gemeinsamer Unterricht

Mit Blick auf die Handlungsorientierung können Expertinnen des betrieblichen Lernortes zu ausgewählten Themen im Unterricht eingebunden werden. (Knoch et al. 2014b: 47)

Kategorie	Gemeinsamer Unterricht
Dimension der Lernortkooperation	Expertinnen des Lernortes Betrieb werden in den Unterricht mit einbezogen. ⁵⁵
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Kooperation nach Buschfeld und Euler ⁵⁶
Autor	Knoch et al. 2014b: 47

Tabelle 33: Übersicht zu Konzept "Gemeinsamer Unterricht"

Inhaltliche und methodische Abstimmung

Beide Lernorte informieren sich gegenseitig über ihre Lernangebote, Lernziele und Lerninhalte. Neben den Informationen über den aktuellen Lernstand der Auszubildenden händigt der Lernort Schule dem betrieblichen Lernort eine Übersicht über die zeitlichen Verläufe der Ausbildungsblöcke und das schulische Curriculum des kompletten Ausbildungszeitraums aus. Praxisanleitertreffen bieten zusätzlich die Möglichkeit, der gemeinsamen Entwicklung von Beurteilungskriterien und Lernsituationen sowie zur Prüfungsvorbereitung. Von Vorteil für die inhaltliche und methodische Weiterentwicklung der praktischen Ausbildung ist die Einbeziehung aller Kooperationspartner. (Knoch et al. 2014b: 46)

⁵⁵ Inwieweit die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten bei diesem Konzept erfolgt, wird in der verwendeten Literaturquelle nicht beschrieben.

⁵⁶ Die Einstufung dieser Kooperationsaktivität nach Buschfeld und Euler lässt sich bei diesem Konzept nicht exakt vornehmen, da in der verwendeten Literaturquelle die Umsetzung und Dimensionen des Konzeptes nicht konkret beschrieben wurde.

Kategorie	Inhaltliche und methodische Abstimmung
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gegenseitiger Austausch/Information beider Lernorte über Lernangebote, Lernziele und Lerninhalte. 2. Abstimmung beider Lernorte über den Ausbildungsverlauf. 3. Lernort Schule bezieht Kooperationspartnerinnen in die Weiterentwicklung der praktischen Ausbildung mit ein.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Koordination oder Kooperation ⁵⁷ nach Buschfeld und Euler
Autor	Knoch et al. 2014b: 46

Tabelle 34: Übersicht zu Konzept "Inhaltliche und methodische Abstimmung"

3.3 Konzepte in der Gesundheits- und Krankenpflege

Lernortkooperation am Beispiel der Berufsfachschule der Krankenpflege der Schwesternschaft Nürnberg vom BRK e.V.

Schon vor Inkrafttreten des Krankenpflegegesetzes von 2003 wurden an der Berufsfachschule der Krankenpflege der Schwesternschaft Nürnberg vom BRK e.V. (BFS) Konzepte entwickelt, um die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten Schule und Betrieb zu fördern.

Nachfolgend werden Bausteine des Modellprojektes vorgestellt:

„Schüler leiten eine Station“

Zur Förderung der Theorie-Praxis-Vernetzung wurde bereits Anfang der 90er Jahre, noch im Geltungsbereich des KrPflG von 1985, das Projekt „Schüler leiten eine Station“ von der BFS initiiert. Die Schülerinnen des 3. Ausbildungsjahres erhalten von den Lehrerinnen der BFS für eine konkrete Projektstation Arbeitsaufträge zu relevanten Pflgethemen, Krankheitsbildern, Medikationen, aber auch zur Dienstplangestaltung, zur Bewältigung von Konflikten und zur Organisation der interdisziplinären Zusammenarbeit. Zur Bearbeitung ihrer Aufträge nehmen die Auszubildenden mit dieser Station Kontakt auf und sammeln Informationen zu den

⁵⁷ Intensitätsstufe der Kooperation ist abhängig von der Dimension der Aktivitäten.

vorgegebenen Themenbereichen. Als nächsten Schritt präsentieren sie ihre Ergebnisse in der BFS. An der Präsentation nehmen neben den Schülerinnen des 3. Ausbildungsjahres, die Vorsitzende der Schwesternschaft, die Mitarbeiterinnen der Projektstation, die zuständige Pflegedienstleitung, die Schulleitung und die Lehrkräfte der BFS teil. Daran anschließend erfolgt der siebentägige Einsatz dieser Auszubildenden auf der Projektstation. In dieser Zeit erledigen sie selbstständig und in allen drei Schichten (rund um die Uhr) alle anfallenden pflegerischen und organisatorischen Tätigkeiten. Sie werden dabei von examinierten Pflegekräften der Station begleitet und beobachtet. Diese greifen nur aktiv bei drohenden Pflegefehlern ein. Nach jeder Schicht erfolgt zwischen den Lernenden und den beteiligten Pflegekräften eine leitfadengestützte Reflexion des Arbeitsprozesses und die Planung des Weiteren Projektverlaufes. Während des Einsatzes auf der Projektstation ist eine Lehrkraft anwesend, die die Pflegekräfte in pädagogischen und schulischen Fragen unterstützt. Den Abschluss des Projektes bildet eine gemeinsame Auswertung zwischen den Mitarbeiterinnen der Projektstation, der Pflegedienstleitung, den beteiligten Auszubildenden, den Lehrkräften und der Schulleitung. (Radke 2008: 132ff.)

Kategorie	„Schüler leiten eine Station“
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. PA und Lehrkräfte bereiten gemeinsam ein Thema vor, d.h. Thema auswählen, methodische Planung und gemeinsame Umsetzung. 2. Begleitung der praktischen Phase durch die Pflegekräfte und Lehrende, die jeweils unterschiedliche Aufgaben und Funktionen erfüllen 3. Gemeinsame Auswertung des Projekts durch Pflegekräfte, Lehrkräfte, Schulleitung, PDL und Auszubildende.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Kooperation nach Buschfeld und Euler
Autor	Radke 2008: 132ff.

Tabelle 35: Übersicht zu Konzept "Schüler leiten eine Station"

Runder Tisch

Der „Runde Tisch“ dient dem zielgerichteten Austausch und Ausbau der Lernortkooperation zwischen den Führungskräften des betrieblichen Lernortes und den

Lehrkräften der BFS. Bei diesen Treffen stellen die Lehrenden der BFS beispielsweise konkrete Unterrichtsinhalte, Ausbildungsrichtlinien und Prüfungskonzeptionen vor. Weiterhin diente der „Runde Tisch“ der gemeinsamen Erstellung von zwei neuartigen Lernangeboten⁵⁸ in der Lernortkooperation. (Radke 2008: 134)

Kategorie	Runder Tisch
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Information des Betriebes durch die Lehrkräfte und gemeinsamer Austausch beider Lernorte. 2. Unterstützung bei der Erstellung des Lernangebots durch die Lehrenden.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Information oder Kooperation ⁵⁹ nach Buschfeld und Euler
Autor	Radke 2008: 134

Tabelle 36: Übersicht zu Konzept "Runder Tisch"

Problemorientiertes Lernen in der Praxis

Das „Problemorientierte Lernen in der Praxis“ ist ein Konzept, das im Austausch am „Runden Tisch“ entstanden ist. Die Lehrerinnen der Schule stellen das Lernangebot den Verantwortlichen in der Praxis vor. Bei Interesse der Praxis an diesem Konzept wird durch die Lehrenden zu diesem Thema eine Fortbildung angeboten. Mit Unterstützung der Lehrkräfte entwickeln die Praxisanleiterinnen und Mentorinnen in Arbeitsgruppen klinikspezifische Problemstellungen. In dieses Lernangebot werden gezielt Selbststudienphasen, etwa in Form von Experteninterviews mit Pflegefachkräften der jeweiligen Station und mit Angehörigen des interdisziplinären Teams oder Patienteninterviews, eingebaut. Die Methode des „Problemorientierten Lernens“ wird an sogenannten Lerntagen in den praktischen Handlungsfeldern durchgeführt. Gleich zu Beginn ihres Praxiseinsatzes erhalten die Auszubildenden Informationen über das Lernangebot. An diesen Lerntagen sind die Schülerinnen und Praxisanleiterinnen vom normalen Stationsdienst befreit. Der Praxisanleiter übernimmt bei diesem Lernangebot die Rolle des Lernberaters bzw. Lernbegleiters. (Radke 2008: 135ff.)

⁵⁸ Am „Runden Tisch“ wurden die Konzepte „Problemorientiertes Lernen in der Praxis“ und „Pflegerische literaturgestützte Fallbesprechung“ entwickelt.

⁵⁹ Intensitätsstufe der Kooperation ist abhängig von der Dimension der Aktivitäten.

Kategorie	Problemorientiertes Lernen in der Praxis
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Information des Betriebes durch die Lehrenden 2. Unterstützung der PA bei der Erstellung des Lernangebots durch die Lehrenden 3. Durchführung des Lernangebots durch die PA
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Koordination oder Kooperation nach Buschfeld und Euler ⁶⁰
Autor	Radke 2008: 135ff.

Tabelle 37: Übersicht zu Konzept "Problemorientiertes Lernen in der Praxis"

Pflegerische literaturgestützte Fallbesprechung

Ein weiteres Konzept bildet die „Pflegerische literaturgestützte Fallbesprechung“. Dieses Lernangebot wurde gemeinsam durch Lehrkräfte und Praxisanleiterinnen entwickelt, um den Transfer von Erkenntnissen aus dem theoretischen Unterricht in die Praxis zu fördern. Nach der Erstellung eines Leitfadens für die systematische Analyse einer Patientenakte, erfolgt die Auswahl pflegewissenschaftlicher Literatur zu dem bearbeitenden Thema und die Erarbeitung von Lernaufgaben. Die Praxisanleiterin begleitet als Moderatorin die Lerngruppe aus maximal vier Auszubildenden. Für die Durchführung des Lernangebotes werden die Schülerinnen und die begleitende Praxisanleiterin vom Stationsdienst befreit. Mit Hilfe des erstellten Leitfadens analysieren die Lernenden im Gespräch die Patientenakte. Im Anschluss erfolgt im Eigenstudium die Bearbeitung der pflegewissenschaftlichen Texte. Die Praxisanleiterin steht für fachliche Fragen zu Verfügung und unterstützt die Schülerinnen im Textverständnis. Daran schließt sich in Form eines Gruppengesprächs, die Transferphase, mit Anwendung der Lernfragen auf den speziellen Fall an. Auf Grundlage ihres erworbenen Wissens treten die Lernenden in gezielten Dialog mit der betreffenden Patientin. (Radke 2008: 136-138)

⁶⁰ Während der Entwicklungsphase des Konzeptes besteht eine engere Zusammenarbeit der Lernorte, Intensitätsstufe der Kooperation, bei der Umsetzung dann Intensitätsstufe der Koordination.

Kategorie	Pflegerische literaturgestützte Fallbesprechung
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lehrkraft und Praxisanleiterin erarbeiten gemeinsam das Konzept für pflegerische Fallbesprechungen, inkl. Erstellung des Leitfadens, Auswahl der Literatur, Erstellung von Lernaufgaben zu der Literatur. 2. Praktische Durchführung/Begleitung des Lernangebots erfolgt durch die Praxisanleiterin.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Koordination oder Kooperation nach Euler ⁶¹
Autor	Radke 2008: 136ff.

Tabelle 38: Übersicht zu Konzept "Pflegerische literaturgestützte Fallbesprechung"

Modellprojekt Nürnberg – fächerintegrativer Unterricht und Lernwerkstatt als neue Form der Lernortkooperation, am Beispiel der Berufsfachschule für Krankenpflege am Diakoniewerk Martha-Maria in Nürnberg und der Berufsfachschule für Altenpflege der Inneren Mission in München.

Während des Modellprojektes wurde u.a. das Konzept Lernwerkstatt erprobt.

Lernwerkstatt⁶²

Das Konzept „Lernwerkstatt“ wurde entwickelt, um zum einen den Transfer von theoretischem Wissen in die Praxis zu fördern und zum anderen die Auszubildenden auf ihren praktischen Einsatz am betrieblichen Lernort vorzubereiten. Die Arbeit am *dritten Lernort*, der sogenannten „Lernwerkstatt“, wird durch fächerintegrativen Unterricht vorbereitet. Im ersten Schritt erfolgt die handlungsorientierte und fallbezogene Bearbeitung eines Themas, indem die Auszubildenden in Kleingruppen arbeitsteilig je ein Teilthema selbstorganisiert und selbstverantwortlich erarbeiten. Nach individueller Absprache erhalten sie durch Lehrende aus verschiedenen Fachbereichen Unterstützung. Die Präsentation der Arbeitsergebnisse erfolgt im Plenum vor den Mitschülerinnen in Form von Rollenspielen, Kurzvorträgen, Postern, Skripten oder Videoclips. Im zweiten Schritt wird

⁶¹ Die Intensitätsstufe ist abhängig vom Kooperationsniveau. In der Erarbeitungsphase des Lernangebots besteht die Intensitätsstufe der Kooperation. Während der Durchführung besteht die Intensitätsstufe der Koordination.

⁶² Dabei handelt es sich um einen dritten Lernort, der sich getrennt von der Arbeitsstätte und Schule befindet und der Verknüpfung von theoretischen Wissen und praktischen Fähigkeiten dient (Schneider, K. 2000: 38).

das im fächerintegrativen Unterricht erarbeitete Wissen in der Lernwerkstatt⁶³ praktisch geübt. Die Räumlichkeiten der Lernwerkstatt befinden sich in unmittelbarer Umgebung zum betrieblichen Lernort. Geeignet sind unbenutzte Patientenzimmer, die mit Fachliteratur und Übungsmaterial ausgestattet sind. Die Lerngruppen setzen sich aus Teilnehmerinnen der verschiedenen Themengruppen des fächerintegrativen Unterrichts zusammen. Dadurch ist gewährleistet, dass den Lerngruppen das gesamte erarbeitete Wissen des fächerintegrativen Unterrichts zur Verfügung steht. Zuletzt erfolgt die Umsetzung des erarbeiteten Wissens aus dem fächerintegrativen Unterrichts und der Lernwerkstatt an einer Patientin am betrieblichen Lernort. In diesem Schritt werden die Schülerinnen der Lerngruppen von den Lehrkräften, Praxisanleiterinnen und dem Team der Station unterstützt. Des Weiteren führen die Lerngruppen Übergaben am Bett und interdisziplinäre Fallbesprechungen durch und gestalten für die Mitarbeiterinnen der Station eine Fortbildung zu dem erarbeiteten Thema. (Frericks et al. 2006: 17f.)

Kategorie	Lernwerkstatt
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lehrende unterstützen die Schülerinnen im vorbereitenden Unterricht bei der Erarbeitung von Themen; Auszubildende präsentieren im Anschluss ihre Ergebnisse im Kurs. 2. Schülerinnen wenden erarbeitetes Wissen in Form von praktischen Übungen in der Lernwerkstatt an. 3. Anwendung des erarbeiteten Wissens aus Unterricht und Lernwerkstatt an Patientin. Begleitung und Unterstützung erfolgt durch Lehrkräfte, PA und Mitarbeiterinnen der Station.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Koordination oder Kooperation nach Buschfeld und Euler ⁶⁴
Autor	Frericks et al. 2006: 17f.

Tabelle 39: Übersicht zu Konzept "Lernwerkstatt"

⁶³ In der hier verwendeten Literatur ist nicht ersichtlich, von welchen an der Ausbildung beteiligten Vertretern der beiden Lernorte die Auszubildenden in der Lernwerkstatt unterstützt bzw. betreut werden.

⁶⁴ Eine genaue Zuweisung des Konzeptes Lernwerkstatt zu den Intensitätsstufen nach Buschfeld und Euler ist aufgrund unzureichender Informationen nicht einwandfrei möglich.

Modellprojekt in Bremen „Wissenstransfer in der Pflege“

Dieses Projekt wurde an je einem Krankenhaus in Bremen Ost und Mitte mit ihren angeschlossenen Pflegeschulen durchgeführt (Roes 2006: 21). In Zusammenhang mit diesem Modellprojekt wurden neue Formen des Wissenstransfers zwischen den Lernorten Schule und Betrieb erprobt. Impulse für dieses Projekt bildeten Modellversuche aus den allgemeinen Berufsbildungssystem (Görres und Roes 2002: 119). Bei diesem Modellprojekt erfolgte die Lernortkooperation im Pflegealltag bzw. im dezentralen Lernraum⁶⁵ durch gemeinsame Gestaltung von Lernsituationen durch Schülerinnen, Lehrkräften und Praxisanleiterinnen. Das Modellprojekt bestand aus zwei Modellen, „Modell A - Lernen in realitätsnahen Situationen“ und „Modell B – Lernen in Realsituationen“.

Modell A – Lernen in realitätsnahen Situationen

Das „Modell A - Lernen in realitätsnahen Situationen“ orientiert sich an dem Prinzip des *arbeitsplatzverbundenen Lernens*⁶⁶ (Keuchel et al. 2003: 298) und gliedert sich in vier Schritte. In Abhängigkeit vom Einsatzort erfolgt im ersten Schritt die Auswahl der Lernthemen und die Verteilung von Arbeitsaufträgen an die Auszubildenden. Die Aufgabe der Schülerinnen ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Theorie, Fachliteratur und Praxiserfahrungen herauszuarbeiten, Wissenszusammenhänge zu identifizieren sowie Pflegeprobleme zu erkennen und dazu Lösungen zu erarbeiten. Im nächsten Schritt stellen sie im Unterrichtsgespräch ihre Arbeitsergebnisse vor. Neben der Lehrerin nehmen auch die Auszubildenden aller Ausbildungsjahrgänge und die Praxisanleiterin teil. Im dritten Schritt planen die Lernenden, mit Unterstützung der Praxisanleiterin und entsprechend ihres Ausbildungsstandes, Pflegehandlungen. Nach Absprache des Ablaufes erfolgt die Durchführung der geplanten Pflegehandlungen am betrieblichen Lernort und in Begleitung von Praxisanleiterin und Lehrkraft. Im letzten Schritt erfolgen, unmittelbar nach der Anleitung, zwei Reflexionsgespräche, mit dem Ziel, den aktuellen Ausbildungsstand des Auszubildenden einzuschätzen und daraus für zukünftige Anleitungen Erkenntnisse zu gewinnen. Im Reflexionsgespräch zwischen Praxisanleiterin und Schülerin erfolgt der Abgleich zwischen der Planung und der Durchführung der Pflegemaßnahmen und die

⁶⁵ Dezentraler Lernraum – ist ein Übungsraum am betrieblichen Lernort, in dem sich regelmäßig alle an der Ausbildung beteiligten Akteurinnen treffen und der mit Unterrichtsmaterial, Demonstrationsmaterial, Tischen, Stühlen und Tafel ausgestattet ist (Roes 2004: 154).

⁶⁶ „Arbeitsplatzverbundenes Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass Lernort und realer Arbeitsplatz getrennt sind, gleichwohl besteht zwischen beiden eine direkte räumliche und arbeitsorganisatorische Verbindung“ (Dehnbostel 1993: 165).

Begründung für etwaige Abweichungen. Im anschließenden Gespräch erhält die Praxisanleiterin von der Lehrerin eine methodische Rückmeldung. (Roes 2006: 21-22)

Kategorie	Modell A - Lernen in realitätsnahen Situationen
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. PA und Lehrkraft bereiten gemeinsam ein Thema/Lernsituation vor, d.h. gemeinsame Auswahl und methodische Planung eines Themas/einer Lernsituation und gemeinsame Umsetzung. 2. Anleitung erfolgt im dezentralen Lernraum und im Pflegealltag mit PA und Lehrerin. 3. PA und Lehrkraft übernehmen bei Anleitung unterschiedliche Aufgaben und Funktionen.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Kooperation nach Buschfeld und Euler
Autor	Roes 2004: 13-15 und Roes 2006: 21-22

Tabelle 40: Übersicht zu Konzept "Lernen in realitätsnahen Situationen"

Modell B – Lernen in Realsituationen

Das „Modell B - Lernen in Realsituationen“ orientiert sich an dem Prinzip des *arbeitsplatzgebundenen Lernens*⁶⁷ und unterscheidet sich von Modell A durch die „Lerninsel“⁶⁸. Wesentliche Merkmale des Modells B sind die Einbeziehung des dezentralen Lernraums in die Ausbildung, die Einrichtung der Lerninsel und die Realisierung der Lernortkooperation zwischen Vertreterinnen der Lernorte Schule und Betrieb zur gemeinsamen Gestaltung von Lernsituationen im dezentralen Lernraum und Pflegealltag (Roes 2006: 22). Der Lerninselansatz gehört zu den gruppenorientierten Ansätzen des arbeitsplatzverbundenen Lernens, bei dem konkrete Pflegesituationen aus dem Pflegealltag extrahiert und in speziellen Lernsituationen im Zusammenwirken zwischen Schülerinnen, Lehrerinnen und Ausbilderinnen verlangsamt durchgeführt werden (Schneider, K. 2000, zit. nach Keuchel et al. 2003: 294). Im ersten Schritt, der im dezentralen Lernraum stattfindet, erarbeiten die Auszubildenden selbstständig, aber unter Begleitung der

⁶⁷ Arbeitsplatzgebundene Lernen – Lernort und realer Arbeitsplatz sind identisch (Dehnbostel 1993; Bundesinstitut für Berufsbildung 1993:165).

⁶⁸ Unter einer Lerninsel wird in diesem Modellprojekt verstanden– „[...] ein Patientenzimmer innerhalb eines Pflegebereiches einer Station. Das Zimmer ist Bestandteil des realen Pflegegeschehens“ (Roes, 2006, S. 22).

Praxisanleiterin und der Lehrkraft, ihre Arbeitsaufträge. Die Ergebnisse werden vor der gesamten Lerngruppe präsentiert. Des Weiteren können in der Räumlichkeit des dezentralen Lernraums unter fachlicher Anleitung⁶⁹ Pflegehandlungen geübt, auf Video aufgezeichnet und im Anschluss reflektiert werden (Roes 2004: 158f.) Um Lernen in einem realen Pflegealltag zu gestalten, wird innerhalb einer Station gezielt ein Patientenzimmer zur Lerninsel deklariert. Ergänzend zur Lerninsel wird der dezentrale Lernraum verwendet. In der Lerninsel betreuen Lernpartnerinnen aus verschiedenen Ausbildungsjahrgängen gemeinsam zwei Patientinnen. Sie wählen gemeinsam ein Projektthema aus, das im unmittelbaren Zusammenhang zu ihren Patientinnen in der Lerninsel steht. Die Auszubildende des höheren Ausbildungsjahres übernimmt die Aufgabe der Lehrenden. Eine Lehrkraft unterstützt die Schülerinnen während dieser Zeit punktuell. Zu dem ausgewählten Thema findet in der Lerninsel oder im Pflegealltag eine durch die Praxisanleiterin oder die Lehrende begleitete Einzel- oder Gruppenanleitung statt. (Roes 2004: 159f.)

Die Lernortkooperation erfolgt in diesem „Modell B“ punktuell. Sie beinhaltet die punktuelle Betreuung der Auszubildenden durch eine Lehrerin oder eine Praxisanleiterin, die gemeinsame Realisierung des ausgewählten Projektthemas, gemeinsames Auftreten⁷⁰ in der Praxis oder im dezentralen Lernort, und Planung und Durchführung von Lernsituationen, bei denen Lehrkraft und Praxisanleiterin unterschiedliche Funktionen und Aufgaben übernehmen. (Roes 2004: 160f.)

⁶⁹ In der vorliegenden Literatur wird nicht genauer darauf verwiesen, um wen es sich konkret bei der *fachlichen Anleitung* handelt.

⁷⁰ Gemeinsame Realisierung bzw. gemeinsames Auftreten bedeutet an dieser Stelle, dass die Vertreter der schulischen und betrieblichen Lernorte in diesem Kontext immer gemeinsam tätig werden.

Kategorie	Modell B – Lernen in Realsituationen unter Integration eines dezentralen Lernraums bzw. der Lerninsel
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. PA und Lehrkraft begleiten gemeinsam die Auszubildenden bei der Bearbeitung der Arbeitsaufträge. 2. Punktuelle Unterstützung durch die Lehrende in der Lerninsel bei der Betreuung von Patientinnen durch die Lernpartnerinnen. 3. PA oder Lehrkraft begleiten die Anleitung in den Lerninsel oder dem dezentralen Lernraum.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Kooperation nach Buschfeld und Euler
Autor	Roes 2004: 158ff. und Roes 2006: 21-22

Tabelle 41: Übersicht zu Konzept "Lernen in Realsituationen"

Roes verweist darauf, dass es sich bei dem „Modell B“ um eine punktuelle Kooperation handelt. Die Auswertung ergab, dass der Nutzen dieses Modells in Bezug/im Hinblick auf die Lernortkooperation von den Interviewten „[...] als uneinheitlich bewertet wurde“ (Roes 2006: 23).

Trialog

Bei dieser Methode zur Lernortkooperation sind sowohl die Praxisanleiterin, als auch die Lehrkraft und die Schülerin beteiligt. In einem gemeinsamen Gespräch, welches im letzten Drittel des Praxiseinsatzes an einem der beiden Lernorte stattfindet, erfolgt die Reflexion des Praxiseinsatzes. In Vorbereitung auf dieses Gespräch notiert sich jede der drei Gesprächsteilnehmerinnen zum einen die Stärken, aber auch die Fortschritte, die die Auszubildende in diesem Einsatz gezeigt hat, und welche Verbesserungen noch angestrebt werden sollten. Zunächst erfolgt eine Selbsteinschätzung durch die Schülerin. Daran schließen sich die Beurteilungen der Praxisanleiterin und der Lehrerin an. Die Ergebnisse dieses Reflexionsgespräches werden verschriftlicht und dienen als Zielvereinbarung für die weitere Ausbildung. (Runde 2006: 25)

Kategorie	Trialog
Dimension der Lernortkooperation	PA, Auszubildende und Lehrkraft reflektieren gemeinsam den Praxiseinsatz der betreffenden Schülerin und fixieren gemeinsam Zielvereinbarungen.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Kooperation nach Buschfeld und Euler
Autor	Runde 2006: 25

Tabelle 42: Übersicht zu Konzept "Trialog"

Lernaufgaben

Laut Runde (2006) fördern „Lernaufgaben“ sowohl den Theorie-Praxis-Transfer als auch die Lernortkooperation. Die Lehrenden erstellen zu jedem Theorieblock eine Lernaufgabe, welche die Auszubildenden im anschließenden Praxiseinsatz selbstständig bearbeiten. Alle Schülerinnen des Kurses erhalten die gleiche Lernaufgabe. Die Praxisanleiterinnen unterstützen die Auszubildenden bei Bedarf bei der Bearbeitung der Lernaufgaben. Im nächsten Unterrichtsblock werden die Ergebnisse vorgestellt und Unklarheiten etc. im Plenum besprochen. (Runde 2006: 24)

In der von Klaus Müller zitierten Übersicht von Witzgall sind in den Phasen Zielorientierung, Vorbereitung der Bearbeitung, Bearbeitung, Kontrolle und Vertiefung, Festigung und Verallgemeinerung der Lernaufgaben, als beteiligte Akteurinnen nur die Schülerin und die Ausbilderin aufgeführt. Über die vorherige Erstellung der Lernaufgaben und abschließende Auswertung der Lernaufgaben in der Schule findet sich in dieser Literaturquelle kein Hinweis. Eine Verallgemeinerung bzgl. der Intensitätsstufe dieses Konzept ist demzufolge nicht möglich, da die Ausprägung des Kooperationsniveaus vom individuellen Einsatz der Lernaufgaben und den Lernorten abhängt. (Witzgall 1997, zit. nach Müller, K. 2013: 289)

Kategorie	Lernaufgaben
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lehrende des Lernort Schule erarbeiten die Lernaufgaben für jeden Theorieblock. 2. Auszubildende bearbeiten die Lernaufgaben im nachfolgenden Praxiseinsatz. 3. Praxisanleiterinnen unterstützen die Schülerinnen ggf. bei der Bearbeitung der Lernaufgaben. 4. Auszubildende stellen die Ergebnisse im nächsten Unterrichtsblock vor.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Koordination ggf. Kooperation nach Buschfeld und Euler ⁷¹
Autor	Runde 2006: 24-29

Tabelle 43: Übersicht zu Konzept "Lernaufgaben"

Modellprojekt INTEGRATIVE PFLEGEAUSBILDUNG Das Stuttgarter Modell© 2002 – 2006

Im Rahmen des Modellprojekts „Integrative Pflegeausbildung“ wurde u.a. das Konzept der Praxiskonferenz erprobt.

Praxiskonferenzen

Die „Praxiskonferenzen“, an denen Praxisanleiterinnen, Lehrkräfte und Auszubildende teilnehmen, finden in regelmäßigen Abständen, etwa alle drei Monate, statt. Das Konzept dient zum einen der Theorie-Praxis-Vernetzung durch Information und Austausch über Praxisinstrumente und Unterrichtsinhalte, zum anderen der Reflexion und dem Erfahrungsaustausch zwischen beiden Lernorten. Ergänzend bieten die Praxiskonferenzen den Ausbilderinnen des betrieblichen Lernorts eine zusätzliche Fortbildungsmöglichkeit. (Robert Bosch Stiftung 2007: 80)

⁷¹ In der verwendeten Literatur findet sich keine Einheitlichkeit über die beteiligten Akteurinnen. Eine exakte Einstufung in eine Intensitätsstufe ist daher nicht gegeben.

Kategorie	Praxiskonferenzen
Dimension der Lernortkooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Schülerinnen, PA und Lehrkräfte treffen sich regelmäßig etwa alle 3 Monate. 2. Es erfolgt ein Informations- und Erfahrungsaustausch und Reflexion zwischen beiden Lernorten. 3. Lehrende bieten ggf. den Auszubildenden und Ausbilderinnen eine Fortbildung an.
Intensitätsstufe der Lernortkooperation	Stufe der Information ggf. Koordination nach Buschfeld und Euler ⁷²
Autor	Robert Bosch Stiftung 2007: 80

Tabelle 44: Übersicht zu Konzept "Praxiskonferenzen"

3.4 Gegenüberstellung der Konzepte

In der folgenden Tabelle werden die in den Kapiteln 3.1 - 3.3 beschriebenen Konzepte der Lernortkooperation anhand der zugewiesenen Intensitätsstufen nach Buschfeld und Euler eingeordnet und mit einem Verweis auf die entsprechende Tabelle versehen. Die Verweise auf die *Tabellen 3 - 20* entsprechen Konzepten aus der *Wirtschaft*, die *Tabellen 21 - 34* Konzepten aus der *Altenpflege* und die *Tabellen 35 - 44* Konzepten aus der *Krankenpflege*. Zur besseren Übersichtlichkeit wurden die Konzepte zum einen den Ausbildungen der Krankenpflege, Altenpflege und Wirtschaft und zum anderen den Intensitätsstufen der Lernortkooperation nach Buschfeld und Euler zugeordnet. Dafür wurden in der Tabelle die Konzepte entsprechend ihrer Intensitätsstufe aufsteigend sortiert. Die oberen, hell hinterlegten Konzepte sind der Intensitätsstufe der *Information* zugeordnet. In der darunter folgenden Abstufung, mit hellgrauen Hintergrund, sind die Konzepte der Intensitätsstufe der *Koordination* eingeordnet. Die dunkelgrau hinterlegten Konzepte wurden der Intensitätsstufe der *Kooperation* nach Buschfeld und Euler zugeordnet. Ähnliche Kooperationsaktivitäten aus den Bereichen Krankenpflege, Altenpflege und Wirtschaft wurden in einer Spalte zusammengefasst, auch wenn der Ablauf des jeweiligen Kooperationskonzeptes nicht exakt identisch ist. Der Fokus bei der Zusammenfassung ähnlicher Konzepte erfolgte auf die primäre Ausrichtung/Kategorie und auf die Intensität des Konzeptes. Zur besseren Nachvollziehbarkeit befindet sich hinter jedem Konzept

⁷² In Abhängigkeit von der individuellen Umsetzung ist das Konzept der Intensitätsstufe der Information oder Koordination zu zuordnen.

ein Verweis auf die zugehörige Übersichtstabelle. Diese Darstellungsweise soll einen Überblick sowohl über Quantität als auch Qualität der Konzepte in den jeweiligen Ausbildungen geben und dabei auch gleichzeitig einen Vergleich ermöglichen.

Allgemein lässt sich nach Sichtung der Literatur festhalten, dass während der Phase der Konzeptentwicklung eine engere Zusammenarbeit zwischen den Lernorten stattfindet. Bei der anschließenden inhaltlichen Ausgestaltung und Ausführung der Konzepte sind nicht immer beide Lernorte beteiligt.

Knigge-Demal formulierte im Projekt „LoKo“ diesbezüglich folgendes: „An der Entwicklung und Umsetzung lernortübergreifender Strukturen sind Personen beider Lernorte unmittelbar beteiligt. Die inhaltliche Ausgestaltung kann in Absprache miteinander von einem der beiden Lernorte geleitet werden“ (Knigge-Demal et al. 2007: 17). Eine eindeutige Einstufung der Konzepte in die Intensitätsstufen nach Buschfeld und Euler ist deshalb nicht immer möglich. Anmerkungen bzw. Hinweise zur Einordnung in die Intensitätsstufen sind als Fußnote eingefügt worden. Des Weiteren wurden Konzepte, die nicht eindeutig einer Intensitätsstufe zuzuordnen waren, mit Pfeilen oder Sternen versehen. Diese Zeichen sind in der Legende, die sich unterhalb der Tabelle befindet, erklärt.

Ziel dieser Arbeit ist der repräsentative Überblick über mögliche und idealerweise praxisrelevante Konzepte, nicht die umfassende Darstellung aller lernortübergreifende Aktivitäten.

Gegenüberstellung der Konzepte

	Kooperationsaktivitäten	Kranken- pflege	Alten- pflege	Wirt- schaft
Intensitätsstufe: Information	Virtuelles Wissensforum (Tab.17), Bildungsnetzwerk (Tab.19)	-	-	(x)↑ (x)↑, ↑↑
	News-Group (Tab.21)	-	x	-
	(Kennen-) Lern-Nachmittag (Tab.24)	-	(x)↑↑	-
	Hospitation von Lehrkräften in Praxisein- richtungen (Tab.25), Gegenseitige Hospitation (Tab.31)	-	(x) ¹ ↑↑ x	-
	Teilnahme von Schülerinnen an Praxisan- leitertreffen (Tab.26), Praxiskonferenzen (Tab.44)	(x)↑	(x)↑, ↑↑	-
	Regelmäßige Kommunikation (Tab.28)	-	x	-
	Praxisbegleitung/Praxisberatung (Tab.29)	-	(x)↑	-
	Gemeinsame Arbeitstreffen (Tab.30)	-	(x)↑↑	-
	Runder Tisch (Tab.36)	(x)↑↑	-	-
Intensitätsstufe: Koordination	Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben – kooperativer Erkundungsauftrag (Tab.6), Einsatz von Lernaufgaben (Tab.43)	(x) ² ↑	-	(x) ³ ↑
	Kooperationsstelle (Tab.20)	-	-	(x)↑
	Inhaltliche und methodische Abstimmung (Tab.34)	-	(x)↑	-
Intensitätsstufe: Kooperation	Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen (Tab.3), Erstellung curricularer Bausteine (Tab.27)	-	x*	x
	Gemeinsame Fortbildungen (Tab.4)	-	-	x
	Lehr-Lern-Arrangements-Team-Teaching (Tab.5)	-	-	x ⁵
	Team-Teaching (Tab.22)	-	x	-
	Gemeinsamer Unterricht (Tab.33)	-	x ⁴	-
	Entwicklung von Lern- und Arbeitsauf- gaben-Einsatz von Videosequenzen (Tab.7)	-	-	x
	Entwicklung von Lern- und Arbeitsauf- gaben-Betriebsprojekttag (Tab.8) Problemorientiertes Lernen in der Praxis (Tab.37)	x*	-	x*
Entwicklung von Lern- und Arbeitsauf- gaben- Entwicklung und Erprobung einer Lernsituation (Tab.9)	-	-	x*	

¹ Die Intensitätsstufe ist abhängig von der individuellen Umsetzung der Hospitation, beispielsweise in welcher Weise die Begleitung durch den Betrieb erfolgt.

² Dieses Konzept ist nicht eindeutig einer Intensitätsstufe zuzuordnen, da in der verwendeten Literatur kein eindeutiger Verweis auf die beteiligten Akteurinnen beim Einsatz der Lernaufgaben ist.

³ Dieses Konzept ist nicht eindeutig einer Intensitätsstufe zuzuordnen, da in der verwendeten Literatur verschiedenen Möglichkeiten der Entwicklung der Lernaufgaben aufgezeigt wurden.

⁴ Inwieweit die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten bei diesem Konzept „Gemeinsamer Unterricht“ (Tab. 33) erfolgt, wird in der verwendeten Literaturquelle nicht beschrieben.

⁵ Die Intensitätsstufe bezieht sich bei dem Konzept (Tab. 5) auf das Team-Teaching.

	Kooperationsaktivitäten	Kranken- pflege	Alten- pflege	Wirt- schaft
Intensitätsstufe: Kooperation	Ausbildungslogbuch (Tab.10)			(x) ^{*6} ↓, ↓↓
	Lernortübergreifende Gestaltung von Juniorfirmen (Tab.11)		-	x
	Schüler leiten eine Station (Tab.35)	x ⁷		
	Gestaltung von didaktischen Konzepten- curriculare Anpassung (Tab.12)	-	-	x
	Gestaltung von didaktischen Konzepten- Arbeitsgruppe (Tab.13)	-	-	x
	Förderung und Beurteilung von Sozial- kompetenzen (Tab.14)	-	-	x
	Gemeinsame Fortbildungen und Arbeitskreise (Tab.15)	-	-	x
	Dezentrales Lernen (Tab.16)			(x) ⁹ ↓
	Lernwerkstatt (Tab.39)	(x) ⁸ ↓	-	
	Modell A - Lernen in realitätsnahen Situationen (Tab.40)	x		
	Lernplattform (Tab.18)	-	-	x
	Gemeinsame Bewerbergespräche (Tab.23)	-	x	-
	Gemeinsame Bewerberauswahl (Tab.32)		(x)↓	
	Pflegerische literaturgestützte Fallbesprechung (Tab.38)	x*	-	-
	Modell B – Lernen in Realsituationen inkl. Lerninsel bzw. dezentraler Lernraum (Tab.41)	x	-	-
Trialog (Tab.42)	x	-	-	

Tabelle 45: Übersicht über die Konzepte zur Lernortkooperation in Krankenpflege, Altenpflege und Wirtschaft

⁶ Keine eindeutige Zuordnung möglich. Während der Logbuchentwicklung Intensitätsstufe der Kooperation, während des Logbucheinsatzes Stufe der Information und bei der Bearbeitung der Lernaufgaben Stufe der Koordination.

⁷ Im Unterschied zur „Gründung der Juniorfirma“, wird kein „neuer Stationsbereich“ festgelegt, sondern die Durchführung erfolgt auf einer bestehenden Station.

⁸ Eine genaue Zuweisung des Konzeptes „Lernwerkstatt“ zu den Intensitätsstufen nach Buschfeld und Euler ist aufgrund unzureichender Informationen nicht einwandfrei möglich.

⁹ Das Konzept „Dezentrales Lernen“ ist nicht eindeutig zuzuordnen. In der verwendeten Literatur wurde keine eindeutige Aussage über die Beteiligung der Lehrkräfte bei der Anleitung gemacht.

Legende:

- Intensitätsstufe der *Information* nach Buschfeld und Euler
- Intensitätsstufe der *Koordination/Abstimmung* nach Buschfeld und Euler
- Intensitätsstufe der *Kooperation* nach Buschfeld und Euler
- x Dieses Konzept der Lernortkooperation ist vorhanden.
- (x) Dieses Konzept ist *nicht eindeutig* einer Intensitätsstufe zuzuordnen. Je nach Ausprägung bzw. Umsetzung sind andere Kooperationsniveaus erreichbar.
- * Die Intensitätsstufe ist für die Entwicklungsphase gültig.
- ↑ Dieses Konzept kann in Abhängigkeit von der individuellen Umsetzung/Nutzung die *nächsthöhere* Intensitätsstufe erreichen.
- ↑↑ Dieses Konzept kann in Abhängigkeit von der individuellen Umsetzung/Nutzung die Intensitätsstufe der *Kooperation* erreichen.
- ↓ Dieses Konzept kann in Abhängigkeit von der individuellen Umsetzung/Nutzung die *nächstniedrigere* Intensitätsstufe erreichen.
- ↓↓ Dieses Konzept kann in Abhängigkeit von der individuellen Umsetzung/Nutzung die Intensitätsstufe der *Information* erreichen.

Tabellen 3-20 stellen Konzepte aus der *Wirtschaft* dar

Tabellen 21-34 stellen Konzepte aus der *Altenpflege* dar

Tabellen 35-44 stellen Konzepte aus der *(Kinder-)Krankenpflege* dar

Beschreibung der Tabelle

Insgesamt wurden *42 Konzepte* zur Förderung der Lernortkooperation in der recherchierten Literatur identifiziert und verglichen. Davon wurden aus der Ausbildung für *wirtschaftliche Berufe 18 (43%)*, der *Altenpflege 14 (33%)* und der *Krankenpflege 10 (24%)* Konzepte ermittelt. Die recherchierten Konzepte wurden den drei Intensitätsstufen (Information, Koordination und Kooperation) nach Buschfeld und Euler zugeteilt.

Der *Intensitätsstufe der Information* nach Buschfeld und Euler wurden *insgesamt 12 (27%)* Konzepte zugewiesen. Im Vergleich zwischen Krankenpflege, Altenpflege und Wirtschaft sind in der recherchierten Literatur 8 (67%) der 12 Konzepte in der Altenpflegeausbildung gefunden worden und je 2 (17%) in Wirtschaft und Krankenpflege. Des Weiteren sind in dieser Intensitätsstufe 9 (75%) der 12 ermittelten Konzepte nicht eindeutig dieser Intensitätsstufe zuzuordnen, da sie je nach Ausprägung und Umsetzung ein anderes Kooperationsniveau erreichen können.

Für die *Intensitätsstufe der Koordination* nach Buschfeld und Euler sind in der verwendeten Literatur insgesamt 4 (10%) Konzepte ermittelt worden: je 1 (25%) in der Alten- und Krankenpflege und 2 (50%) in der Wirtschaft. Für alle diese

Kooperationsaktivitäten gilt, dass sie nicht eindeutig einem Kooperationsniveau zugeordnet werden können, da dies von der individuellen Umsetzung abhängig ist. Insgesamt 26 (62%) Konzepte wurden der *Intensitätsstufe Kooperation* nach Buschfeld und Euler zugeordnet. Davon wurden in der Wirtschaft 14 (54%), in der Altenpflege 5 (19%) und der Krankenpflege 7 (27%) Kooperationsaktivitäten ermittelt. Bei 6 (23%) der insgesamt 26 Konzepte dieser Intensitätsstufe ist dieses Kooperationsniveau nur *während* der Phase der Konzeptentwicklung gültig, in der Umsetzungsphase erreichen diese Konzepte andere Intensitätsstufen. 4 (15%) Konzepte konnten nicht eindeutig einem Kooperationsniveau zugeordnet werden, da je nach Umsetzung bzw. Ausprägung der Kooperationsaktivität eine andere Stufe erreicht werden kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der größte Anteil (18 entspricht 43%) der 42 identifizierten Konzepte zur Lernortkooperation, aus der Berufsausbildung in der *Wirtschaft* stammen. Von diesen 18 Konzepten, erreichen 14 (78%) die *Intensitätsstufe der Kooperation* nach Buschfeld und Euler, wobei 2 (14%) dieser Konzepte diese Intensitätsstufe nur während der Phase der Konzeptentwicklung erreichen. Für die *Altenpflegeausbildung* wurden insgesamt 14 (33%) Konzepte ermittelt, 8 (57%) davon wurden der *Intensitätsstufe der Information* zugewiesen, wobei 5 (63%) dieser Konzepte nicht eindeutig dieser Stufe zuzuordnen sind. Der *Intensitätsstufe der Kooperation* nach Buschfeld und Euler wurden 5 (36%) Konzepte zugeteilt. Der *Intensitätsstufe der Koordination* wurde ein (7%) Konzept zugeteilt, auch bei dieser Kooperationsaktivität war eine eindeutige Zuordnung nicht gegeben.

Insgesamt 10 (24%) Konzepte zur Lernortkooperation wurden für die *Krankenpflegeausbildung* identifiziert, 7 (70%) davon wurden der *Intensitätsstufe der Kooperation* nach Buschfeld und Euler zugewiesen, wobei 2 (29%) dieser Lernortaktivitäten dieses Kooperationsniveau nur während der Entwicklung erreichen und ein Konzept wegen unzureichender Information nicht einwandfrei eingeteilt werden konnte.

4 Übertragbarkeit der Konzepte aus Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf die Strukturen in der Pflege

In diesem Kapitel sollen die ermittelten Konzepte aus der Wirtschaft dahingehend betrachtet werden, ob sie in die Pflegeausbildung übertragbar wären. Dazu werden die Lernortaktivitäten im Einzelnen auf ihre Realisierbarkeit überprüft, indem die jeweiligen Rahmenbedingungen der Lernorte berücksichtigt werden. Die Rahmenbedingungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unterscheiden sich insofern von denen der Pflegeausbildung, als dass der Bund für die betriebliche Berufsausbildung zuständig ist und die Berufsschule in die Zuständigkeit der Länder fällt (Schmidt 2004: 47). Der Staat hat durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Modellversuche zur Lernortkooperation initiiert und gefördert. In der Pflegeausbildung hingegen ist der Träger der Krankenpflegeschule das Krankenhaus und in der Altenpflege eine Einrichtung. Dieser kann sowohl privat, kirchlich oder kommunal sein. Als weiterer Unterschied muss angemerkt werden, dass in der Pflegeausbildung die Beobachtung, die Unterstützung und die Betreuung von kranken, alten oder anderweitig auf Hilfe angewiesenen Menschen in ihrer individuellen Situation gelehrt wird, die es zu berücksichtigen gilt. Ein direkter Vergleich mit beispielsweise dem Erlernen von Produktionsprozessen oder Entwerfen, Umgang und Fertigung von technischen Geräten ist nicht möglich. Selbst die Ausbildungssituation von Berufen mit Kundenkontakt, wie z.B. Friseurinnen oder Verkäuferinnen, ist nicht die Gleiche, da dort die Kundinnen in der Regel nicht krank sind und sich nicht in einem derartigen Abhängigkeitsverhältnis befinden.

Aus Tabelle 45 ist zu erkennen, dass die meisten der identifizierten Kooperationsaktivitäten aus den Ausbildungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik stammen. 78% der Konzepte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik haben die höchste Intensitätsstufe nach Buschfeld und Euler erreicht. Insgesamt fallen 54% aller der Intensitätsstufe der Kooperation angehörenden Konzepte auf die der wirtschaftlichen Ausbildungen. Die Altenpflege hat zwar mit 14 verschiedenartigen Kooperationsformen eine relativ große Anzahl derselben, bildet jedoch bezogen auf die Intensitätsstufe das Schlusslicht: Nur 36% ihrer Konzepte entfallen auf die Intensitätsstufe der Kooperation, der Gesamtanteil an der Intensitätsstufe der Kooperation beträgt

19%. Diese Ergebnisse unterstützen die Idee, die Kooperationsaktivitäten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Inspiration für die Ausbildungen in den Pflegeberufen zu verwenden.

Die Konzepte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden nun im Einzelnen unter Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingung bezüglich ihrer Übertragbarkeit auf die Ausbildung in den Pflegeberufen überprüft werden. Mit Hilfe der Intensitätsstufen und auch der im Kapitel 2.5 beschriebenen Einflussfaktoren kann eine *Empfehlung* für die Übernahme der Kooperationsaktivitäten ausgesprochen werden: Je höher die Intensitätsstufe ist und je mehr fördernde Einflussfaktoren mit der Umsetzung erlangt werden, desto empfehlenswerter ist das Konzept für die Pflegeausbildung.

Das Konzept der „*Abstimmung von Ausbildungsverordnungen und Rahmenlehrplänen*“ ist unter der Voraussetzung möglich, dass alle Bundesländer ihr Recht wahrnehmen würden, für die Altenpflege- und (Kinder-) Krankenpflegeausbildung Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen festzulegen. Auf Grundlage dieser Vorgaben wären beide Lernorte dazu verpflichtet, gemeinsam Lernsituationen zu planen, durchzuführen und zu bewerten. Des Weiteren bedarf es der Unterstützung durch die Führungsebene der Schulen und Betriebe, um den Akteurinnen für die Planung, Durchführung und Bewertung genügend zeitliche und personelle Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Eine zusätzliche Herausforderung stellen die Kooperationsverhältnisse in der Altenpflegeausbildung, ebenso wie in der Wirtschaft, dar: Es existieren sowohl Kooperationen zwischen einer Schule und vielen betrieblichen Lernorten als auch zwischen einzelnen betrieblichen Lernorten mit mehreren Schulen. In vereinfachter Form wurden bereits für die Altenpflegeausbildung curriculare Bausteine zu einzelnen Lernsituationen erstellt (z.B. im Projekt LoKo). Auf Grund der eben genannten Aspekte und der Intensitätsstufe der Kooperation wäre eine Übernahme dieses Konzeptes empfehlenswert.

Die Kooperationsaktivität „*Gemeinsame Fortbildung*“ ist für eine Überführung in die Pflegeausbildung prinzipiell möglich. Für die Altenpflege besteht allerdings die Schwierigkeit, die Fortbildungstermine zwischen den Kooperationspartnerinnen zu koordinieren. Im Rahmen dieser Fortbildungsveranstaltungen entsteht ein persönlicher Kontakt zwischen den Akteurinnen der Lernorte. Austausch und Zusammenarbeit werden dadurch begünstigt, Vorurteile beider Lernorte gegeneinander können genommen werden und eine symmetrische Kommunikation kann sich etablieren. Das Konzept ist somit empfehlenswert.

Bei dem Konzept „*Gemeinsame Fortbildung und Arbeitskreise*“ schließt sich an die gemeinsam besuchte Fortbildung ein Seminar oder Arbeitskreis an, in dem beide Lernorte das erworbene Wissen für das Planen von Neuerungen umsetzen. Für die Pflegeausbildung wäre das vorstellbar. Als Plattform für die Planung könnten die bereits etablierten Praxisanleitertreffen genutzt werden. Auch hier hätte die Altenpflege das Problem, gemeinsame Termine mit allen Kooperationspartnern zu finden. Daher wäre langfristige Planung nötig. Dieses Konzept ist wie das vorhergehende *empfehlenswert*; es könnte im Rahmen der Arbeitskreise noch mehr Zeit gefunden werden kooperative Aktionen zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.

Das Konzept „*Team-Teaching*“ wurde als Kooperationsaktivität für die Pflegeausbildung bereits beschrieben. Für die Ausbildung in der Krankenpflege ist die Übernahme dieses Konzeptes ebenfalls möglich. Aufgrund der Intensitätsstufe der Kooperation und der schon bei den letzten zwei erörterten Aktionen genannten förderlichen Einflussfaktoren ist dieses Kooperationsmodell *empfehlenswert*.

Sowohl in der Krankenpflege- als auch in der Pflegeausbildung werden bereits Lernaufgaben in verschiedenen Formen eingesetzt, eine Ergänzung um die Lernaufgabe „*Kooperativer Erkundungsauftrag*“ ist denkbar. Damit die Auszubildenden den betrieblichen Lernort kennenlernen kann diese spezielle Lernaufgabe beispielsweise zu Beginn des ersten Praxiseinsatzes eingesetzt werden.

Vorstellbar für die Pflegeausbildung sind auch Lernaufgaben mit dem „*Einsatz von Videosequenzen*“. Hindernisse bei diesem Konzept können die Koordination der Termine, der Zeitfaktor, die Kostenübernahme für Material und Schulung und die medienrechtlichen Aspekte bei der Produktion der Videosequenzen sein. Der Einsatz von selbst produzierten Videomaterial zu Lernzwecken ist für den Lerneffekt sicherlich nicht von der Hand zu weisen. Zum einen kann das Video im Gegensatz zur Demonstration von Pflegehandlungen immer wieder und in gleicher Qualität angesehen werden, zum anderen können damit Situationen bzw. Inhalte dargestellt werden, die in der Schule oder eventuell auch im Betrieb, nicht kennen gelernt werden (Koch und Krebs 2011: 321f.). Des Weiteren spricht dieses Medium sowohl die auditiven als auch die visuellen Lernkanäle an, was den Lernprozess unterstützt (Tesar et al. 2013: 102).

Die Entwicklung und der Einsatz von Lern- und Arbeitsaufgaben, die an den sogenannten „*Betriebsprojekttagen*“ umgesetzt werden, sind für die Pflegeausbildung

umsetzbar. In abgewandelter Version wurde das Konzept in Form des „Problemorientierten Lernens“ bereits in der Krankenpflegeausbildung eingesetzt. Ein Hindernis kann bei diesem Konzept die Abstimmung der Termine zwischen beiden Lernorten darstellen, da betriebliche Ansprechpartnerinnen für diese Projektstage vom normalen Pflegealltag freigestellt werden müssen.

Das Konzept „*Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben - Erprobung einer Lernsituationen*“ ist in der Pflegeausbildung realisierbar. Die *Entwicklung von Lernsituationen* wurde bereits im Projekt „Quesap“ für die Altenpflegeausbildung „Entwicklung von Lernsituationen als Methode der praktischen Ausbildung“ erprobt (MSAGD RLP 2016a: 144).

Die aufgeführten *Lern- und Arbeitsaufgaben* fördern gerade in der Entwicklungsphase die Lernortkooperation: Es kommt zum persönlichen Kontakt inklusive Erfahrungsaustausch. Die weitere Ausführung der Lernaufgaben kann im Grunde alle drei Stufen der Intensität einnehmen. Dennoch ist dieses Konzept empfehlenswert, da es den Akteurinnen der Lernorte Optionen zur weiteren Zusammenarbeit bietet.

In alternativer Variante wird das Konzept „*Ausbildungslogbuch*“ bereits in Kranken- und Altenpflege als Ausbildungsbegleitmappe (Bohrer 2014: 104), Lerntagebuch (ebd.: 47, 104), Schülerhandbuch (Rüller 2000: 24), Praktikumsbegleitmappe (ebd.: 26), umgesetzt. Obwohl dieses Projekt der Intensitätsstufe der Kooperation zugeordnet wurde, ist dabei zu berücksichtigen, dass es nach erfolgter Entwicklung bis zur Intensitätsstufe der Information absinken kann. Doch auch dieses Konzept ist ebenso wie seine Alternativen *empfehlenswert*.

Das Konzept „*Gründung von Juniorfirmen*“ ist bereits in ähnlicher Form als Lernortaktivität „Schüler leiten eine Station“ in der Krankenpflegeausbildung etabliert. Im Unterschied zu dem Konzept aus der Wirtschaft erfolgt keine Firmengründung, sondern eine vorhandene Station wird als Projektstation deklariert. Das Wirtschaftskonzept ist in dieser Form nicht identisch umsetzbar und in dieser Form *nicht empfehlenswert*, weil in der Pflegeausbildung die Tätigkeiten an kranken und hilfsbedürftigen Menschen stattfinden, wie bereits oben ausgeführt wurde. Die Patientinnen können für dieses Projekt nicht einfach auf eine extra neu geschaffene Station „ausgelagert“ werden. Die Umsetzung des Konzeptes in der Altenpflege nach dem Vorbild der Aktion „Schüler leiten eine Station“ ist empfehlenswert. Ein Hindernis können die geringen zeitlichen Ressourcen der betrieblichen Ausbilderinnen darstellen, da dadurch eine kontinuierliche Betreuung

der Lernenden nicht gewährleistet ist. Wichtig ist, dass die Lehrkräfte an diesem Projekt regelmäßig teilnehmen, damit eine Kooperation stattfinden kann.

Durchaus denkbar ist der Einsatz des „*Didaktischen Konzeptes – Arbeitsgruppe*“. Ein fest etablierter landesweiter Arbeitskreis bestehend aus Lehrerinnen, Praxisanleiterinnen und zukünftig gegebenenfalls Vertreterinnen von Pflegekammern, welche curricularen Anpassungen durchführen, wäre äußerst wünschenswert. Die bereits häufig fest installierten „Gemeinsamen Arbeitstreffen“ (Tab. 30) können zur Entwicklung von Unterrichtsmodelle genutzt werden. Diese Entwicklung sowie die Durchführung erfordern eine intensive Kooperation. Dieses Konzept ist *empfehlenswert*, auch wenn hier ebenso zeitliche und personelle Restriktionen die Frequenz der Treffen reduzieren könnten. Demzufolge bedarf es einer frühzeitigen Absprache der Termine.

Die Umsetzung des Konzeptes „*Förderung und Beurteilung der Sozialkompetenz*“ ist ebenfalls in der Pflegeausbildung übertragbar. Es können die bereits vorhandenen Strukturen der „Gemeinsamen Arbeitstreffen“ (Tab.30) verwendet werden. Allerdings müssen bei der Entwicklung von speziellen Themen die „Gemeinsamen Arbeitstreffen“ mit höherer Frequenz stattfinden. Ansonsten gilt auch hier das Prädikat „*empfehlenswert*“.

Das Konzept „*Dezentrales Lernen*“ wird bereits in der Krankenpflegeausbildung eingesetzt (Tab.39 und 40). Der Einsatz in der Altenpflegeausbildung ist ebenfalls möglich. Hindernisse können allerdings mangelnde Zeit- und Personalressourcen und fehlende Räumlichkeiten inklusive des entsprechenden Inventars und der Unterrichts- und Demonstrationsmaterialien sein. Aus der Perspektive der Lernortkooperation gesehen wird diese Form nur mit der Intensitätsstufe der Information durchgeführt, wenn sich am „dezentralen Lernort“ nur das Ausbildungspersonal bzw. nur die Lehrkräfte einfinden. Erst wenn Akteurinnen beider Lernorte zusammen die Ausbildung am dezentralen Lernort planen und sogar gemeinsam durchführen, wird daraus ein *empfehlenswertes* Konzept mit der Intensitätsstufe der Kooperation.

Die Kooperationsaktivitäten „*Virtuelles Wissensforum*“ bzw. „*Bildungsnetzwerke*“ sind für den Einsatz in der Pflegeausbildung unter bestimmten Voraussetzungen durchaus denkbar. Zum einen muss das entsprechende Equipment, d.h. ausreichende Computer mit Internetzugang, an beiden Lernorten vorhanden sein und zum anderen müssen Auszubildende, Lehrkräfte und Ausbildungspersonal für ihre Anwendung unbedingt eine Einweisung erhalten. Diese Instrumente ermöglichen einen persönlichen Kontakt und einen Informationsaustausch zwischen beiden

Lernorten. Ebenso ist es ideal zur Koordination von Aktionen. Beispielsweise kann die gemeinsame Erstellung von Fallbeispielen zu Übungszwecken sogar die Stufe der Kooperation erreichen. Daher kann diese Kooperationsform als *empfehlenswert* eingestuft werden. In einer weiteren Ausbaustufe des Bildungsnetzwerkes ist auch die Kooperation mit weiteren Schulen und Institutionen, eventuell sogar bundesweit, vorstellbar.

Der Einsatz der „Lernplattform“ ist in der Pflegeausbildung möglich. Voraussetzung hierfür ist sowohl das technische Verständnis zur Umsetzung dieses Projektes und beim Einsatz der neuen Medien, als auch der Zugang zu Computern an den Lernorten. Die zur Pflege der Lernplattform nötigen Treffen der Akteurinnen beider Lernorte erhöhen die Anzahl der positiven Einflussfaktoren und führen in die Intensitätsstufe der Kooperation. Sollten die genannten Voraussetzungen erfüllt werden können, ist es ein *empfehlenswertes* Konzept.

Die „Schaffung einer Kooperationsstelle“ ist prinzipiell in der Pflegeausbildung möglich. Bei diesem Kooperationsmodell kann durch die Zusammenarbeit verschiedener Arbeitsgruppen, die terminliche Koordination ein Problem darstellen und bedarf deshalb einer frühzeitigen Terminvereinbarung zwischen den beiden Lernorten. Besonders in der Altenpflegeausbildung, bedingt durch die bereits mehrfach beschriebenen Kooperationsverhältnisse, ist ein erhöhter Organisationsaufwand diesbezüglich notwendig. Da es im Rahmen dieses Projektes zur regelmäßigen und intensiven Zusammenarbeit kommt, und Leitungen mit einbezogen werden, sowie eine Verstetigung der Kooperationstätigkeiten sichergestellt ist, ist dieses Konzept *empfehlenswert*. Es benötigt jedoch ausgeprägte zeitliche und personelle Ressourcen.

Zur besseren Übersicht wird die Ausarbeitung in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

In der linken Spalte der Tabelle sind die 18 Konzepte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der gleichen Reihenfolge, wie bereits vorher im Text beschrieben, aufgelistet. Die farblichen Abstufungen zur Darstellung der Intensitätsstufe nach Buschfeld und Euler, entsprechen der Tabelle 45. Die Empfehlung zur Übertragbarkeit dieser Konzepte auf die Krankenpflegeausbildung erfolgt in der mittleren und die der Altenpflegeausbildung in der rechten Spalte. Auf bereits vorhandene oder ähnliche Konzepte der Alten- und Krankenpflege wird mit dem Hinweis auf die entsprechende Tabelle verwiesen. Mögliche Hindernisse beim Einsatz der Konzepte sind durch Buchstaben dargestellt, die in der Legende unterhalb der Tabelle erklärt werden.

Konzept	Umsetzbarkeit in der Krankenpflege	Umsetzbarkeit in der Altenpflege
Abstimmung von Ausbildungsverordnungen und Rahmenlehrplänen (Tab.3)	<i>Ja</i> Mögliches Hindernis: P,Z	<i>Ja</i> Bereits in vereinfachter Form erprobt (Tab.27). Mögliches Hindernis: K,P,Z
Gemeinsame Fortbildung (Tab.4)	<i>Ja</i>	<i>Ja</i> Mögliches Hindernis: T
Gemeinsame Fortbildung und Arbeitskreise (Tab.15)	<i>Ja</i> Mögliches Hindernis: P,Z	<i>Ja</i> Mögliches Hindernis: P,T,Z
Team-Teaching (Tab.5)	<i>Ja</i> Mögliches Hindernis: P,Z	Bereits vorhanden (Tab.22 und 33).
Entwicklung von Lernaufgaben - Kooperativer Erkundungsauftrag (Tab.6)	<i>Ja</i> Lernaufgaben existieren bereits in der Pflegeausbildung (Tab.43). Lernaufgabe speziell in Form eines Erkundungsauftrages könnten umgesetzt werden.	
Entwicklung von Lernaufgaben - Einsatz von Videosequenzen (Tab.7)	<i>Ja</i> Mögliche Hindernisse: F,M,T,Z	
Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben – Betriebsprojekttag (Tab.8)	<i>Ja</i> Existiert in ähnlicher Form als „Problemorientiertes Lernen“ (Tab.37). Mögliches Hindernis: T,P	
Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben, Erprobung einer Lernsituation (Tab.9)	<i>Ja</i>	<i>Ja</i> Entwicklung von Lernsituationen wurde bereits im Projekt „Quesap“ erprobt. *
Ausbildungslogbuch (Tab.10)	<i>Ja</i> Bereits in abgewandelter Form erprobt. *	
Gründung von Juniorfirmen (Tab.11)	<i>Nein</i> Bereits in ähnlicher Form erprobt (Tab.35). Mögliches Hindernis: P,Z	<i>Nein</i> Umsetzung in abgewandelter Form empfehlenswert. Mögliches Hindernis: P,Z
Didaktische Konzepte, Arbeitsgruppe (Tab.13)	<i>Ja</i> Bereits etablierten „Gemeinsame Arbeitstreffen“ (Tab.30) können genutzt werden. Mögliches Hindernis: P,Z	
Förderung und Beurteilung der Sozialkompetenz (Tab.14)	<i>Ja</i> Dazu könnten beispielweise die bereits etablierten „Gemeinsame Arbeitstreffen“ (Tab.30) genutzt werden.	
Dezentrales Lernen (Tab.16)	<i>Ja</i> Bereits in ähnlicher Form erprobt (Tab.39 und 40).	<i>Ja</i> Mögliches Hindernis: P,R,Z
Virtuelles Wissensforum (Tab.17) Bildungsnetzwerke (Tab.19)	<i>Ja</i> Mögliches Hindernis: E,S	
Lernplattform (Tab.18)	<i>Ja</i> Mögliches Hindernis: E,S	
Schaffung einer Kooperationsstelle (Tab.20)	<i>Ja</i> Mögliches Hindernis: K,T	

Tabelle 46: Übersicht "Übertragbarkeit der Konzepte aus Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf die Strukturen in der Pflege"

Legende:

- Intensitätsstufe der *Information* nach Buschfeld und Euler
- Intensitätsstufe der *Koordination/Abstimmung* nach Buschfeld und Euler
- Intensitätsstufe der *Kooperation* nach Buschfeld und Euler

- * Bereits vorhandene, ähnliche Konzepte aus der (Kinder-)Kranken- und Altenpflege, die als Konzept nicht vorgestellt wurden. Im Text wird auf die Quellen zu diesen Konzepten verwiesen.
- E Mögliches Hindernis: Equipment (z.B. Computer mit Internetanschluss)
- F Mögliche Hindernis: Finanzielle Aspekte
- K Mögliches Hindernis: viele Kooperationsverhältnisse
- M Mögliches Hindernis: medienrechtliche Aspekt
- P Mögliches Hindernis: ungenügende personelle Ressourcen
- R Mögliches Hindernis: fehlende Räumlichkeiten inkl. Unterrichts- und Demonstrationmaterial
- S Mögliches Hindernis: fehlende Schulung/Einweisung
- T Mögliches Hindernis: terminliche Koordination zwischen den Kooperationspartnern
- Z Mögliches Hindernis: ungenügend zeitliche Ressourcen
- Ja Konzept ist empfehlenswert
- Nein Konzept ist in dieser Form nicht empfehlenswert

Tabellen 3-20 stellen Konzepte aus der *Wirtschaft* dar

Tabellen 21-34 stellen Konzepte aus der *Altenpflege* dar

Tabellen 35-44 stellen Konzepte aus der *(Kinder-)Krankenpflege* dar

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die beschriebenen Konzepte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Rahmenbedingungen durchaus übertragbar sind. Dabei wurde festgestellt, dass bereits eine Vielzahl dieser Lernortaktivitäten in speziell für die Pflegeausbildung abgewandelter Form existieren, diese aber nur zum Teil die Intensitätsstufe der Kooperation erreichen.

Nach der Novellierung des Kranken- und des Altenpflegegesetzes 2003 wurden für die Pflegeausbildung viele neue Konzepte der lernortübergreifenden Kooperation entwickelt und erprobt. Die Lernortaktivitäten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik können dennoch als zusätzliche Anregung zur Generierung von weiteren Konzepten für die Pflegeausbildung dienen, erreichen sie doch häufig eine höhere Intensitätsstufe.

5 Fazit

Die einzelnen Lernorte unterliegen unterschiedlichen Rahmenbedingungen und haben abweichende Arbeitsaufträge: Der Lernort Schule ist ausbildungsorientiert, wohingegen der Lernort Betrieb behandlungsorientiert ausgerichtet ist. Sie haben im Hinblick auf die Ausbildung aber das gleiche Ziel: Die Entwicklung und Förderung der Handlungskompetenz der Schülerinnen. Lernortkooperation ist dafür obligat und wird auch formal gefordert. In der Pflegeausbildung existiert bereits eine Vielzahl von lernortübergreifenden Kooperationsaktivitäten. Dies hat die Autorinnen insofern überrascht, da davon ausgegangen wurde, dass weit weniger Kooperationskonzepte bestehen. Dennoch ist es nach Ansicht der Autorinnen empfehlenswert, die Entwicklung von Konzepten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Blick zu behalten und von ihrer Erfahrung zu profitieren. Für eine gelingende Lernortkooperation ist es jedoch nicht ausreichend, entsprechende Konzepte zu erstellen, wenn die Anwendung aufgrund der vorhandenen Rahmenbedingungen nicht möglich ist. Diese Voraussetzungen, denen die Lernorte unterliegen, beeinflussen die Kooperationsaktivitäten der Akteurinnen immanent. Die Lernorte können mit relativ geringem Aufwand durch Berücksichtigung der förderlichen und hemmenden Einflussfaktoren zumindest das zur Ausbildung nötige Mindestmaß an Kooperation erreichen: Die regelmäßigen Treffen der Praxisanleiterinnen mit den Lehrkräften können zu gemeinsamen Fortbildungen genutzt werden. Im Rahmen dieser Treffen kann Organisatorisches geregelt werden, können Lernaufgaben und Pflegesituationen erarbeitet und Kooperationsstrukturen festgelegt werden. Durch den persönlichen Kontakt können Vorurteile gegen die Akteurinnen des anderen Lernortes ausgeräumt werden und die Probleme des jeweils anderen Lernortes erörtert werden. Durch Austausch von Kontaktdaten kann die Erreichbarkeit gesichert werden, gegebenenfalls ist sogar die Einrichtung einer „Plattform“ über das Inter- bzw. Intranet möglich.

Doch allein die Entwicklung und Implementierung neuer Formen der Lernortkooperation reichen nicht aus. Solange der ökonomische Faktor der Gewinnerorientierung in Krankenhäusern und Pflegeeinrichtungen vorherrscht und davon ebenso die Pflegeschulen betroffen sind, wird es immer wieder durch zu geringe personelle und zeitliche Ressourcen zu Einbußen in der Lernortkooperation kommen. Das Budget der Einrichtung müsste so gestaltet sein, dass die Auszubildenden ausreichend Ressourcen erhalten, um eine Lernortkooperation in der Ausbildung

gewährleisten zu können. Der Vorteil liegt auf der Hand, denn die Qualität der Ausbildung verbessert sich durch die Verzahnung von Theorie und Praxis. Dies würde aber Änderungen der Rahmenbedingungen schon auf *normativer Ebene* fordern, z.B. durch gesetzliche Vorgaben bezüglich der Stellenschlüssel sowohl des Lehrkraft-Auszubildendenverhältnisses, als auch des Praxisanleiterin-Auszubildendenverhältnisses. Auf *institutioneller und personeller Ebene* sind Lernort-abgestimmte Curricula obligat. Ebenso müssen klar formulierte und fixierte Kooperationskonzepte existieren, die den Führungskräften die Möglichkeit geben, Praxisanleiterinnen und Mentorinnen im Dienstplan so zu berücksichtigen, dass diese die Lernenden anleiten und unterstützen können und Raum für die Kooperation mit den Lehrenden haben. Lernortkooperative Aktionen müssen in das schulische Qualitätsmanagement integriert und auch kontinuierlich an ihrer Verbesserung gearbeitet werden. Eingebettet in solche Bedingungen werden die Akteurinnen beider Lernorte genügend Gelegenheit und Kraftreserven haben, um aktiv an der Lernortkooperation teilzunehmen. Lernortkooperation in das schulische Qualitätsmanagement integrieren und kontinuierlich an der Verbesserung der Kooperation arbeiten.

In der vorliegenden Arbeit wurde der Begriff „Lernortkooperation“ definiert, seine geschichtliche Entwicklung, speziell in der Pflegeausbildung, wurde dargelegt und schließlich die Rahmenbedingungen erörtert. Dabei wurde zwischen der Altenpflege- und der Krankenpflegeausbildung nur so weit differenziert, wie es von Seiten der Autorinnen für die vorliegende Arbeit nötig gewesen ist. Auf die Rechte der Länder bezüglich ihrer Rahmenlehrpläne sowie deren Nutzung und Umsetzung wurde nur soweit eingegangen wie es für diese Arbeit erforderlich gewesen ist. Bei der Vorstellung der Konzepte wurden weder didaktische Methoden noch die Kompetenzentwicklung und deren Beurteilung berücksichtigt, da dies den Rahmen der Arbeit überschritten hätte. Schwer war es, dem Vergleich mit der Ausbildungssituation in der Wirtschaft, beispielweise die unterschiedlichen Rechtssphären in denen sich die Ausbildung an Berufsschule und Betrieb befinden, gerecht zu werden, weil dafür eine separate Darlegung der formalen Anforderungen der Wirtschaftspädagogik notwendig gewesen wäre. Der Fokus lag jedoch primär bei der Pflegeausbildung.

Die in Tabelle 45 abgebildeten Ergebnisse könnten noch auf unterschiedliche Weise dargestellt werden, z.B. hätten in einem Tortendiagramm die Anteile der drei Ausbildungen an den Konzepten der Intensitätsstufe der Kooperation

veranschaulicht werden können oder jede Ausbildung für sich entsprechend der Ausmaße der Intensitätsstufen. Die Autorinnen entschieden sich aber zu dieser Version, da dadurch eine komplexe Synopsis sowohl über die Konzepte in Wirtschaft- Altenpflege- und Krankenpflegeausbildung, als auch ihrer Intensitätsstufen und deren mögliche Abweichungen und die Einteilung ähnlicher/vergleichbarer Konzepte ermöglicht wurde.

Eine weitere Möglichkeit wäre gewesen, die Abstufungen der Empfehlungen zur Übertragung der Konzepte aus der Wirtschaft konkreter darzulegen. Dazu hätten die Einflussfaktoren gewichtet werden müssen, sowie fördernde und hemmende Aspekte gegeneinander verrechnet. Dieses Vorgehen wäre im Rahmen einer weiterführenden Arbeit denkbar.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die vorliegende Arbeit einen Einblick in die Thematik der Lernortkooperation gewährt, neue und schon bekannte Konzepte in der Wirtschaft- und Pflegeausbildung aufzeigt und Empfehlungen zur Übernahme ausspricht.

Literaturverzeichnis

Arens, Frank (2013): Praxisbegleitung in der Pflegeausbildung - ein blinder Fleck der Berufsbildungsforschung? In: Uwe Faßhauer, Bärbel Fürstenau und Eveline Wuttke (Hrsg.), Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013, Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Leverkusen: Budrich Barbara, S. 127-137, [online] http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8069/pdf/Fasshauer_JB_berufs_wirtschaftsp_Forschung_2013_Arens_Praxisbegleitung.pdf [17.05.2017].

Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers (Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung – AltPflAPrV) vom 26. November 2002 (BGBl. I S. 4418).

Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege (KrPflAPrV) vom 10. November 2003 (BGBl. I S. 2263).

Balzer, Sabine (2015): Milieuanalyse in der Pflegeausbildung. In: Roswitha Ertl-Schmuck und Ulrike Greb (Hrsg.), *Pflegedidaktische Forschungsfelder*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 74-101.

Bäumer, Rolf; Lauber, Annette; Roes, Martina; Schewior-Popp, Susanne; Schneider, Kordula (2006): Bleibt alles anders? Pflegelehrer im Interview. Statements aus der Praxis. In: *PADUA Die Fachzeitschrift für Pflegepädagogik*, Jg. 1, Nr. 1, S. 35-37.

Beiling, Britta; Fleck, Annette; Schmid, Christian (2012): Lernortkooperation mit Web 2.0 - neues Mittel für eine alte Herausforderung? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 41, Nr. 3, S. 14-17. [Online] <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/d/6884> [17.05.2017].

Berger, Klaus; Euler, Dieter (1999): Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen, Nr. 73, Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, [online] <http://www.blk-bonn.de/papers/heft73.pdf> [17.05.2017].

Berger, Klaus; Walden, Günter (1995): Zur Praxis der Kooperation zwischen Schule und Betrieb - Ansätze zur Typisierung von Kooperationsaktivitäten und -verständnissen. In: Günter Pätzold und Günter Walden (Hrsg.), *Lernorte im dualen System der Berufsbildung*, Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 177, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 409-430.

Besenfelder, Günter; Thiel, Peter (2004): Ziele, Ansprüche und Erwartungen an Lernortkooperation aus Sicht der Lehrerverbände: Die Position des BLBS. In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 1, Theoretische Fundierung, Bielefeld: Bertelsmann, S. 194-200.

Beutner, Marc (2003): Betriebsprojektstage. Lernortübergreifende Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben. In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 2, Praktische Erfahrungen, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 55-61.

Bohrer, Annerose (2014): *Lernort Praxis*. Kompetent begleiten und anleiten. 3. Auflage, Brake: Prodos-Verlag.

Brandt, Gerd; Strahler, Bernd; Volke, Horst (2003): Zusatzqualifikation "Unix-basiertes Betriebssystem-Spezialfall Linux". Lernortübergreifende Gestaltung von didaktischen Konzepten. In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 2, Praktische Erfahrungen, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 147-153.

Breitenstein, Anke; Pohl, Olaf (2002): Berufspädagogik im Diskurs. In: Stefan Görres, Regina Keuchel, Martina Roes, Friedhelm Scheffel, Helga Beernabb und Michael Krol (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Wissenstransfer in der Pflege*, Bern: Verlag Hans Huber, S. 26–44.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1993): *Umsetzung neuer Qualifikationen in die Berufsbildungspraxis*. Nürnberg: BW Bildung und Wissen.

Buschfeld, Detlef (2003): Einsatz von Videosequenzen. Lernortübergreifende Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben. In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 2, Praktische Erfahrungen, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 49–54.

Busian, Anne; Lang, Martin; Pätzold, Günter; Riemann, Hinrich (2003a): Organisation von Kooperationen unter Berücksichtigung regionaler Aspekte. Institutionalisierung und Verstetigung von Lernortkooperationen. In: Dieter Euler (Hrsg.): *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 2, Praktische Erfahrungen, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 388–397.

Busian, Anne; Pätzold, Günter; Riemann, Hinrich (2003b): Die kooperative Gestaltung eines Instrumentariums zur Einschätzung von Schülerkompetenzen In: Dieter Euler (Hrsg.): *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 2, Praktische Erfahrungen, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 259–271.

Dehnbostel, Peter (1993): Lernen im Arbeitsprozeß und neue Lernortkombinationen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Umsetzung neuer Qualifiktionen in die Berufsbildungspraxis, Nürnberg: BW Bildung und Wissen, S. 163–168 [online] http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1529/pdf/Dehnbostel_Peter_Lernen_im_Arbeitsprozess_und_neue_Lernortkombinationen_D.pdf [17.05.2017].

Dehnbostel, Peter (1996): Lernorte und Lernortkooperation im Wandel-Entwicklungstendenzen am Beispiel der Modellversuchsreihe "Dezentrales Lernen". In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule*, 4. Workshop zu Stand und Perspektiven in der kaufmännischen und verwaltenden Berufsbildung, Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Bd. 25, Frankfurt a.M.: dipa-Verlag, S. 155–167.

Deutscher Bildungsrat (1974): *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichen Lernen*, Bonn: Bundesdruckerei.

Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe (2004): *Vernetzung von theoretischer und praktischer Pflegeausbildung*, Positionspapier, Paderborn: Bonifatius GmbH.

Diesner, Ilona (2004): Politisch-strukturelle Rahmenbedingungen zur Förderung von Lernortkooperation. In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 1, Theoretische Fundierung, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 258–270.

Diettrich, Andreas; Jahn, Robert W. (2008): Kooperative Qualifizierung des Bildungspersonals als Beitrag zu Lernortkooperation und Professionalisierung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Nr. 6, S. 18–21. [online] <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/1405> [17.05.2017].

Drees, Gerhard; Thiele, Heino (1990): Zur Umsetzung der Neuordnung der Ausbildungsberufe in den Unternehmen - Problemfelder. In: Günter Pätzold und Erhard Adamek (Hrsg.), *Lernortkooperation. Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung*, Schriftenreihe moderne Berufsbildung, Bd. 12, Heidelberg: Sauer-Verlag, S. 192–203.

Eckert, Manfred (2004): Lernortkooperation als Gegenstand der Berufsbildungsforschung. In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 1, Theoretische Fundierung, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 102–118.

Eder, Alexandra; Koschmann, Anne (2011): Die Rolle von Lernortkooperation bei der Umsetzung lernfeldorientierter Lehrpläne an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* (Hrsg.), Forschungsbeiträge, Nr. 20, [online] http://bwpat.de/ausgabe20/eder_koschmann_bwpat20.pdf [17.05.2017].

Ertl-Schmuck, Roswitha (2013): Lernwerkstatt. In: Roswitha Ertl-Schmuck und Ulrike Greb (Hrsg.), *Pflegedidaktische Handlungsfelder*, Weinheim: Beltz Juventa Verlag, S. 315–335.

Ertl-Schmuck, Roswitha; Fichtmüller, Franziska; Bischoff-Wanner, Claudia; Hoops, Wolfgang (2009): *Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung*, Weinheim: Juventa Verlag.

Euler, Dieter (1999): Lernortkooperation in der beruflichen Bild - Stand und Perspektiven aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung. In: Klaus Harney und Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten*, Weinheim: Beltz Juventa Verlag, S. 249–272.

Euler, Dieter (2003a): Vorwort des Herausgebers. In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 2. Praktische Erfahrungen, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 9-10.

Euler, Dieter (2003b): Kooperativer Erkundungsauftrag. Lernortübergreifende Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben. In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 2. Praktische Erfahrungen, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 44–48.

Euler, Dieter (Hrsg.) (2003c): *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 2. Praktische Erfahrungen, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Euler, Dieter (2004a): Vorwort des Herausgebers In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 1. Theoretische Fundierung, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 7-9.

Euler, Dieter (2004b): Lernortkooperation - eine unendliche Geschichte? In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 1. Theoretische Fundierung, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 12–24.

Euler, Dieter (2004c): Lernortkooperation im Spiegel der Forschung. In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 1. Theoretische Fundierung, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 25-40.

Euler, Dieter (Hrsg.) (2004d): *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 1. Theoretische Fundierung, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Euler, Dieter (2015): Lernorte in der Berufsausbildung zwischen Potenzial und Realität, In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Nr. 1, S. 6–9, [online] <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/7514> [17.05.2017].

Falk, Juliane (2003): Was ist das Besondere der Pflegeausbildung? - Eine Einstimmung. In: Juliane Falk und Andrea Kerres (Hrsg.), *Didaktik und Methodik der Pflegepädagogik. Handbuch für innovatives Lehren im Gesundheits- und Sozialbereich*, Grundlagentexte Pflegewissenschaft, Weinheim: Juventa Verlag, S. 7–16.

Frericks, B.; Harsch, F.; Schäffer, H. (2006): Drei Schritte zur Handlungskompetenz. Fächerintegrativer Unterricht - Lernwerkstatt - Praxis. In: *PADUA Die Fachzeitschrift für Pflegepädagogik*, Jg. 1, Nr. 1, S. 17–18.

Friede, Christian (1990): Ausbildungsbezogene Diagnostik: Aufgabenfelder und Kooperationsmöglichkeiten im dualen System der Berufsbildung. In: Günter Pätzold und Erhard Adamek (Hrsg.), *Lernortkooperation. Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung*, Schriftenreihe moderne Berufsbildung, Bd. 12, Heidelberg: Sauer-Verlag, S. 64–80.

Frommberger, Dietmar; Reinisch, Holger (2004): Niederlande. In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 1, Theoretische Fundierung, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 622–636.

Gesetz über die Berufe in der Altenpflege (Altenpflegegesetz – AltPflG) ausgegeben am 04. September 2003 (BGBl. I S. 1691).

Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege (Krankenpflegegesetz – KrPflG) vom 16. Juli 2003 (BGBl. I S. 1442).

Görres, Stefan (2002): Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur - Wissenstransfer in der Pflege. Einleitung. In: Stefan Görres, Regina Keuchel, Martina Roes, Friedhelm Scheffel, Helga Beernabb und Michael Krol (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Wissenstransfer in der Pflege*, Bern: Verlag Hans Huber, S. 13–24.

Görres, Stefan; Roes, Martina (2002): Zur Ausgangssituation des Projektes "Wissenstransfer in der Pflege". In: Stefan Görres, Regina Keuchel, Martina Roes, Friedhelm Scheffel, Helga Beernabb und Michael Krol (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Wissenstransfer in der Pflege*, Bern: Verlag Hans Huber, S. 115–132.

Greinert, Wolf-Dietrich (2006): Duales System der Berufsausbildung. In: Franz-Josef Kaiser und Günter Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 229–230.

Katzmarzik, Hans Georg (1996): Kooperation der Lernorte auf der didaktischen Ebene. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule*, 4. Workshop zu Stand und Perspektiven in der kaufmännischen und verwaltenden Berufsbildung, Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Bd. 25, Frankfurt a.M.: dipa-Verlag, S. 169–205.

Kersting, Karin (2015): Sollen und Sein im Pflegeunterricht. In: Roswitha Ertl-Schmuck und Ulrike Greb (Hrsg.), *Pflegedidaktische Forschungsfelder*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 177–198.

Keuchel, Regina (2006): Miteinander statt nebeneinander. Stand und Perspektiven der Lernortkooperation in der Pflegeausbildung. In: *PADUA Die Fachzeitschrift für Pflegepädagogik*, Jg. 1, Nr. 1, S. 6–11.

Keuchel, Regina; Roes, Martina; Görres, Stefan (2003): Wissenstransfer in der Pflege: Herausforderungen an eine moderne Pflegeausbildung. In: Juliane Falk und Andrea Kerres (Hrsg.), *Didaktik und Methodik der Pflegepädagogik. Handbuch für innovatives Lehren im Gesundheits- und Sozialbereich*, Grundlagentexte Pflegewissenschaft, Weinheim: Juventa Verlag, S. 285–321.

Knigge-Demal, Barbara, Schürmann, Mirko; Demal, Birthe (2013): Lernortkooperation: Projekte. In: Roswitha Ertl-Schmuck und Ulrike Greb (Hrsg.), *Pflegedidaktische Handlungsfelder*, Weinheim: Beltz Juventa Verlag, S. 402–423.

Knigge-Demal, Barbara; Pätzold, Cornelia; Schürmann, Mirko (2007): Lernortkooperation in der Altenpflegeausbildung. Ein strukturelles und curriculares Konzept zur Qualitätssicherung, Bd. 1, [online] <https://www.bmfsfj.de/blob/94218/37f1e812f0ab405ed128d6679c2b2014/lernortkooperation-in-der-altenpflegeausbildung-band-1-data.pdf> [17.05.2017].

Knoch, Tina; Engelhard, Hans Peter, Hartmann, Hildegard; Marek, Stephan; Spies, Johanna (2014a): Qualitätsentwicklung in der Altenpflegeausbildung - wie betriebliche Ausbildungsstandards entsehen können, [online] https://www.bibb.de/dokumente/pdf/140822_IGF_QUESAP_Manuskript_final.pdf [17.05.2017].

Knoch, Tina; Pachmann, Barbara; Bayer, Gabriele; et al. (2014b): Die praktische Altenpflegeausbildung. Ein Handbuch für ambulante und stationäre Pflegeeinrichtungen, 2. Auflage, Berlin, [online] <https://www.bmfsfj.de/blob/93520/aecf73a1b7a7fd7d7772a2576e079d3d/die-praktische-atenpflegeausbildung-handbuch-data.pdf> [17.05.2017].

Koch, Thomas; Krebs, Stefanie (2011): Workshop Pflegefilm In: Kongress Lernwelten (Hrsg.), *Pflegedidaktik und Bildungsverständnis. Pädagogik in der Pflege- und Therapieausbildung*, Norderstedt: Verlag Books on Demand, S. 311-324.

Kremer, H.-Hugo (2003): Wissensforum als Instrument der Lernortkooperation. Institutionalisierung und Verstetigung von Lernortkooperation. In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 2, Praktische Erfahrungen, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 411–417.

Krupp, Norbert; Lucas, Friedrich L.; Tiemeier, Ernst, F. (2003): Entwicklung und Erprobung der Lernsituation "Gestaltung einer Anzeige unter Berücksichtigung typografischer Gestaltungsgrundsätze". Lernortübergreifende Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben. In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 2, Praktische Erfahrungen, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 62-73.

Kühme, Benjamin (2015): Identitätsentwicklung in der pflegepraktischen Ausbildung. In: Roswitha Ertl-Schmuck und Ulrike Greb (Hrsg.), *Pflegedidaktische Forschungsfelder*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 102–124.

Kultusministerkonferenz (2015): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015, [online] http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/-2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf [17.05.2017].

Mamerow, R. (2010): *Praxisanleitung in der Pflege*, 3. Auflage, Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Masson, Jürgen; Nitzsche, Peter; Penk, Ingo (2003): Lernortübergreifende Juniorenfirma als Kooperationsmaßnahme zwischen allgemeinbildender Schule, Betrieb und Berufsschule. Lernortübergreifende Gestaltung von Juniorenfirmen. In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 2, Praktische Erfahrungen, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 110–125.

Michelsen, Uwe Andreas (1990): Didaktische Konzepte für den schulischen Bereich der Berufsausbildung - Ein Beitrag zur Lernortkooperation. In: Günter Pätzold und Erhard Adamek (Hrsg.), *Lernortkooperation. Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung*, Schriftenreihe moderne Berufsbildung, Bd. 12, Heidelberg: Sauer-Verlag, S. 41–63.

Ministerium für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Demografie des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2016a). Instrumente des Theorie-Praxis-Transfer. Handreichung ausgewählter Beispiele, Anlage zum Endbericht, Berichte aus der Pflege, [online] Internet: https://msagd.rlp.de/fileadmin/msagd/Gesundheit_und_Pflege/GP_Dokumente/Anlage_Handreichung_Projekt_Theorie-Praxis-Transfer.pdf [17.05.2017].

Ministerium für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Demografie des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2016b). Landesprojekt Theorie-Praxis-Transfer in der Ausbildung in den Pflegeberufen. Abschlussbericht, Berichte aus der Pflege, Nr. 28, [online] https://msagd.rlp.de/fileadmin/msagd/Gesundheit_und_Pflege/GP_Dokumente/BadP_28_Endfassung.pdf [17.05.2017].

Müller, Hartmut; Pardur, Torben (2015): Lernortkooperation auf Ordnungsebene. Entwicklung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Nr. 1, S. 52–53, [online] <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/7514> [17.05.2017].

Müller, Klaus (2008): Kompetenzen fördern. Lernaufgaben in der praktischen Ausbildung. In: *Padua*, Jg. 3, Nr. 1, S. 38–43.

Müller, Klaus (2013): Lernaufgaben. In: Roswitha Ertl-Schmuck und Ulrike Greb (Hrsg.), *Pflegedidaktische Handlungsfelder*, Weinheim: Beltz Juventa Verlag, S. 278–291.

Oelke, Uta (2007): Gemeinsamkeiten in den pflege- und gesundheitlichen Ausbildungen. Ein Vergleich der Ausbildungsrichtlinien für Kranken- und Kinderkrankenpflege-, Hebammen-, Logopädie- und Physiotherapieschulen in Nordrhein-Westfalen, Pflegepädagogik. In: *PrinterNet*, Jg. 9, Nr. 3, S. 152–166.

Oetting-Roß, Claudia (2000): Dokumentationsaufgaben zur Vernetzung zwischen Theorie und Praxis. In: *Unterricht Pflege*, Jg. 5, Nr. 3, S. 45–47.

Ott, Bernd; Grotensohn, Volker (2014): *Betriebs- und Arbeitspädagogik. Ganzheitliches Lernen in der Berufsbildung*, Diskussion Berufsbildung, Bd. 11, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Pätzold, Günter (1990): Neue Ausbildungsberufe, berufliche Handlungskompetenz, didaktisches Handeln und Lernortkooperation. In: Günter Pätzold und Erhard Adamek (Hrsg.), *Lernortkooperation. Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung*, Schriftenreihe moderne Berufsbildung, Bd. 12, Heidelberg: Sauer-Verlag, S. 159–180.

Pätzold, Günter (1996): Möglichkeiten und Grenzen einer pädagogisch begründeten Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule*, 4. Workshop zu Stand und Perspektiven in der kaufmännischen und verwaltenden Berufsbildung, Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Bd. 25, Frankfurt a.M.: dipa-Verlag, S. 207–228.

Pätzold, Günter (1999a): Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsausbildung - berufspädagogische Begründung und historische Perspektive. In: Günter Pätzold und Günter Walden (Hrsg.), *Lernortkooperation - Stand und Perspektiven*, Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 225, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 25–62.

Pätzold, Günter (1999b): Rechtliche Rahmenbedingungen der dualen Berufsausbildung und Bedarf der Lernortkooperation. In: Günter Pätzold und Günter Walden (Hrsg.), *Lernortkooperation - Stand und Perspektiven*, Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 225, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 85–112.

Pätzold, Günter (1999c): Überlegungen zur Initiierung und Intensivierung einer Zusammenarbeit von Berufsschule und Betrieben. In: Günter Pätzold und Günter Walden (Hrsg.), *Lernortkooperation - Stand und Perspektiven*, Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 225, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 395–427.

Pätzold, Günter (2001): Lernorte und Lernortkooperation im Dualen System der Berufsbildung. In: Heinrich Schanz (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Berufsbildung konkret*, Bd. 1, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 195–214.

Pätzold, Günter (2003): *Lernfelder - Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung*, Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, Bd. 30, 2. Auflage, Bochum: Projekt Verlag.

Pätzold, Günter; Busian, Anne (2004): Lernortkooperation als Mittel zur Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements. In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 1, Theoretische Fundierung, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 502–518.

Pätzold, Günter; Drees, Gerhard; Thiele, Heino; Zorn, Brunhilde (1990): Lernortkooperation als pädagogisches Handeln. Zur Entwicklung praxisrelevanter Perspektiven der Zusammenarbeit von Betrieb und Berufsschule. In: Günter Pätzold und Erhard Adamek (Hrsg.), *Lernortkooperation. Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung*, Schriftenreihe moderne Berufsbildung, Bd. 12, Heidelberg: Sauer-Verlag, S. 204–218.

Pätzold, Günter; Stender, Jörg (2004): Vorwort. In: Günter Pätzold und Jörg Stender (Hrsg.), *Lernortkooperation und Bildungsnetzwerke*, Berufsbildung in der globalen Netzwerkgesellschaft, Quantität - Qualität - Verantwortung, 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004, Bd. 21, Bielefeld: Bertelsmann, S. 5–10.

Pätzold, Günter; Walden, Günter (1995a): Anspruch und Wirklichkeit des Lernortkonzepts. In: Günter Pätzold und Günter Walden (Hrsg.), *Lernorte im dualen System der Berufsbildung*, Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 177, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 11–22.

Pätzold, Günter; Walden, Günter (Hrsg.) (1995b): *Lernorte im dualen System der Berufsbildung*, Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 177, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Pätzold, Günter; Walden, Günter (Hrsg.) (1999): *Lernortkooperation - Stand und Perspektiven*, Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 225, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Radke, Karin (2008): *Praxisbegleitung in der Pflegeausbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Rauner, Felix (2000): Lernortkooperation. Rezension. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Nr. 2, S. 47–48, [online] <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/492> [17.05.2017].

Reschke, Bernd (2003): Arbeitskreise Umweltschutz-ein Beispiel für Lernortkooperation und Qualifizierung. Lernortkooperation als Instrument zur Verzahnung von Aus- und Weiterbildung von Ausbildungs- und Lehrpersonal. In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 2, Praktische Erfahrungen, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 313–323.

Robert Bosch Stiftung (2007): Integrative Pflegeausbildung - Das Stuttgarter Modell©. Evaluation des ersten Modellkurses IPA 2002-2006, [online] http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/IPA_Abschlussbericht_Modellkurs_2002-2006.pdf [17.05.2017].

Roes, Martina (2004): *Wissenstransfer in der Pflege. Neues Lernen in der Pflegepraxis*. Bern: Verlag Hans Huber.

Roes, Martina (2006): Neues Lernen in der Praxis. Wissenstransfer in der Pflege. In: *PADUA Die Fachzeitschrift für Pflegepädagogik*, Jg. 1, Nr. 1, S. 21–23.

Rüller, Horst (2000): Auftragsorientierung - lernortübergreifendes Element der Lernortkooperation. In: *Unterricht Pflege*, Jg. 5, Nr. 3, S. 21-29.

Rüller, Horst (2003): Durch Ausbildungsbegleitung zu beruflicher Handlungskompetenz, In: *Unterricht Pflege*, Jg. 8, Nr. 4, S. 2–9.

Runde, Andrea (2006): Ideen und Werkzeuge. Instrumente und Methoden der Lernortkooperation In: *PADUA Die Fachzeitschrift für Pflegepädagogik*, Jg. 1, Nr. 1, S. 24–28.

Schmidt, Hermann W. (2004): Kooperation in der Berufsbildung - ein deutsches Spezifikum?. In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 1, Theoretische Fundierung, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 41-59

Schneider, Alfred (2005): Die Ausbildung in den Pflegeberufen. ein Sonderfall. In: Kordula Schneider, Elfriede Brinker-Meyendriesch und Alfred Schneider (Hrsg.), *Pflegepädagogik. Für Studium und Praxis*, 2. Auflage, Berlin: Springer-Verlag, S. 391–409.

Schneider, Kordula (2000): Lernortkooperation - eine Frage der Qualität. In: *Unterricht Pflege*, Jg. 5, Nr. 3, S. 2–20.

Schneider, Kordula; Brinker-Meyendriesch, Elfriede; Schneider, Alfred (Hrsg.) (2005): *Pflegepädagogik. Für Studium und Praxis*, 2. Auflage. Berlin: Springer Verlag.

Schwiedrzik, Bernd (1990): Bedingungen der Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern. Erfahrungen und Empfehlungen aus Modellversuchen. In: Günter Pätzold und Erhard Adamek (Hrsg.), *Lernortkooperation. Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung*, Schriftenreihe moderne Berufsbildung, Bd. 12, Heidelberg: Sauer-Verlag, S. 15–30.

Stickling, Erwin (2003): Ausbildungslogbuch für Büroleute. Lernortübergreifende Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben. In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 2, Praktische Erfahrungen, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 34–43.

Tesar, Michael; Stöckelmayr, Kerstin; Pucher, Robert; Ebner, Martin; Metscher, Johannes; Vohle, Frank (2013): Multimediale und interaktive Materialien. Gestaltung von Materialien zum Lernen und Lehren. In: Sandra Schön, Martin Ebner (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, 2. Auflage, Berlin: Verlag epubli GmbH, S. 99-107.

Twardy, Martin (2004): Auf den Weg zu Kompetenzzentren. Strukturelle, personelle und kulturelle Bedingungen in überbetrieblichen Ausbildungsstätten. In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 1, Theoretische Fundierung, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 242-257.

Ulmer, Helmut; Gütter, Arno (2003): Unterrichts- und Ausbildungsmodelle als verbindendes Element von Schule und Betrieb. Lernortübergreifende Gestaltung von didaktischen Konzepten. In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 2, Praktische Erfahrungen, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 140–146.

Unger, Angelika (2013): Lernortkooperation: Hintergründe. In: Roswitha Ertl-Schmuck und Ulrike Greb (Hrsg.), *Pflegedidaktische Handlungsfelder*, Weinheim: Beltz Juventa Verlag, S. 381–401.

Walden, Günter (1996): Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb in kaufmännischen Berufen - eine Bestandsaufnahme. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule*, 4. Workshop zu Stand und Perspektiven in der kaufmännischen und verwaltenden Berufsbildung, Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Bd. 25, Frankfurt a.M.: dipa-Verlag, S. 29–45.

Walden, Günter (1999): Möglichkeiten zur Verankerung von Lernortkooperation im dualen System der Ausbildung. In: Günter Pätzold und Günter Walden (Hrsg.), *Lernortkooperation - Stand und Perspektiven*, Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 225, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 377–393.

Walden, Günter (2006): Lernortkooperation und Ausbildungspartnerschaften. In: Felix Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*, 2. Auflage, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 255–262.

Walden, Günter; Brandes Harald (1995): Lernortkooperation - Bedarf, Schwierigkeiten, Organisation. In: Günter Pätzold und Günter Walden (Hrsg.), *Lernorte im dualen System der Berufsbildung*, Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 177, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 127–166.

Walzik, Sebastian (2004): Soziale Kompetenzen der Kooperationspartner - eine Voraussetzung für Lernortkooperation. In: Dieter Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 1, Theoretische Fundierung, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 319–328.

Wirth, Karin (2015): Anforderungen dualer Ausbildung an den Lernort Schule. Erfahrungen im Betrieb systematisch einbeziehen! In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Nr. 1, S. 14–17, [online] <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/7514> [17.05.2017].

Zelder, Reinhard (1990): Didaktischen Modelle und Konzepte in der betrieblichen Berufsausbildung. In: Günter Pätzold und Erhard Adamek (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bd. 1, Theoretische Fundierung, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 319–328.

Zinßer, Jörg (2006): Anders pflegen ist möglich. Pflegeausbildung in Europa. In: *Padua*, Jg. 1, Nr. 1, S. 61–65.