

Universität Bremen

Fachbereich 11: Human- und Gesundheitswissenschaften

**„Boah, es hätte an so vielen Punkten anders sein müssen.“ –
Ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Panelstudie
,Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Pflegeausbildung‘**

Dissertationsschrift

zur Erlangung des Grades Doktor Public Health (Dr. P. H.)

vorgelegt von
Sebastian Partsch

Bremen, 22.04.2024

Erstgutachterin: Prof. Dr. Ingrid Darmann-Finck

Zweitgutachterin: Prof. Dr. habil. Karin Reiber

Datum des Kolloquiums: 29.07.2024

Danksagung

Zunächst danke ich allen Auszubildenden, die als Interviewpartner:innen bereit waren, über ihre Erfahrungen in der Pflegeausbildung zu berichten. Ohne ihre Offenheit und ihr Vertrauen wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin, Prof. Dr. Ingrid Darmann-Finck, die mich bei meinem Promotionsvorhaben wesentlich begleitet und unterstützt hat. Ich danke ihr für ihre Aufgeschlossenheit gegenüber meinen Ideen und Gedanken, ihre Bereitschaft, an meiner Arbeit mitzudenken, ihre Anregungen sowie für die Möglichkeiten und Freiräume, die sie mir auf meinem persönlichen wissenschaftlichen Entwicklungsweg eröffnet hat bzw. eröffnet.

Herzlich bedanken möchte ich mich ebenfalls bei Prof. habil. Dr. Karin Reiber, die sich umgehend bereit erklärt hat, meine Arbeit zu begutachten und mich bei der Fertigstellung meines Projektes unterstützt hat. Ihr Interesse an meiner Arbeit hat mich sehr gefreut und war für mich eine wichtige Motivation in der letzten Phase meines Promotionsvorhabens. Mein herzlicher Dank gilt auch Dr. Thomas Hehlmann und Dr. Christian Staden, die sich bereit erklärt haben, als Prüfer für das Kolloquium zu fungieren.

Des Weiteren möchte ich meinen Kolleg:innen für die anregenden Diskussionen danken, in deren Rahmen ich die Möglichkeit hatte, meine Überlegungen zu erörtern und weiterzuentwickeln. Insbesondere möchte ich mich bei den Mitgliedern der Qualitativen Forschungswerkstatt am Institut für Public Health und Pflegeforschung sowie den Teilnehmenden des Doktorandenkolloquiums von Prof. Dr. Ingrid Darmann-Finck für den wertvollen Austausch bedanken. Hierbei gilt mein besonderer Dank Claudia Einig, mit der ich das Projekt gemeinsam durchführen durfte. Der Austausch und die Zusammenarbeit mit ihr waren für mich sowohl fachlich als auch menschlich bereichernd und haben maßgeblich zum Gelingen meines Vorhabens beigetragen.

Ich danke all meinen Freund:innen sowie meiner Familie für ihre stetige Unterstützung und ihre aufmunternden Worte. Die Bestätigung und das Vertrauen, die ich von ihnen erfahren habe, waren für mich von großer Bedeutung und haben es mir erleichtert, diese Arbeit erfolgreich abzuschließen.

Mein größter Dank gilt meiner Partnerin Anne. Sie hat mich von Beginn an in meinem Vorhaben unterstützt, mir Rückhalt und Freiräume gegeben und sich in mein Vorhaben hineingedacht. Ihr Verständnis, ihre Geduld, ihr Interesse sowie ihre kritischen, konstruktiven und zugleich wertschätzenden Anregungen haben diese Arbeit erst möglich gemacht.

Hamburg, August 2024

Inhaltsverzeichnis

ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	6
TABELLENVERZEICHNIS.....	6
ZUSAMMENFASSUNG.....	7
ABSTRACT.....	8
1 EINLEITUNG.....	9
2 HINTERGRUND UND RELEVANZ	11
2.1 Rahmenlehrpläne der Fachkommission gemäß § 53 PflBG	12
2.2 Interaktionistische Pflegedidaktik.....	14
2.3 Zusammenfassung.....	16
3 ZIELE UND FRAGESTELLUNGEN.....	17
4 BEGRIFFLICHE UND THEORETISCHE EINORDNUNG	19
4.1 Bildungsgangtheorie und -forschung.....	19
4.2 Objektiver und subjektiver Bildungsgang und Konzept der Entwicklungsaufgaben ..	20
4.3 Berufliche Anforderungen in der Pflegeausbildung.....	24
4.3.1 Anforderungsbereich: Für jemand anderen stellvertretend handeln	26
4.3.2 Anforderungsbereich: Unter Beachtung eigener Ansprüche und Grenzen handeln	27
4.3.3 Anforderungsbereich: Pflegefachliche Unterstützung leisten	28
4.3.4 Anforderungsbereich: In institutionellen Zusammenhängen handeln.....	29
4.3.5 Zusammenhang und Abgrenzung der beruflichen Anforderungsbereiche	30
5 STAND DER FORSCHUNG.....	31
5.1 Forschungsergebnisse zu ‚Entwicklungsaufgaben in der Bildungsgangforschung‘	32
5.2 Forschungsergebnisse der deutschsprachigen Pflegebildungsforschung.....	34
5.3 Forschungsergebnisse internationaler Studien zur Pflegeausbildung.....	38
5.4 Zusammenfassung.....	40
6 METHODIK.....	43
6.1 Stichprobenplanung und Rekrutierung	44
6.2 Leitfadenentwicklung und Datenerhebung	46
6.2.1 Das episodische Interview als Erhebungsinstrument	47
6.2.2 Leitfadenentwicklung.....	49

6.2.3	Aufbau des Leitfadens.....	50
6.2.4	Planung und Durchführung der Datenerhebung und -verarbeitung	52
6.3	Das integrative Basisverfahren nach Kruse (2015) als Analyseinstrument	55
6.4	Forschungspraktische Umsetzung des integrativen Basisverfahrens.....	57
7	KURZDARSTELLUNG DER ERGEBNISSE DER DREI EINZELARBEITEN	64
7.1	Sichtweisen von Pflegeauszubildenden auf die Entwicklungsaufgabe <i>Pflegebeziehung gestalten</i> im ersten Ausbildungsjahr.....	65
7.2	Entwicklungsaufgaben von Pflegeauszubildenden vom ersten in das zweite Ausbildungsjahr	66
7.3	Pflegekompetenz als Entwicklungsaufgabe Pflegelehrender in der beruflichen Pflegeausbildung.....	68
7.4	Zusammenfassung.....	69
8	DISKUSSION UND ABSCHLUSSBETRACHTUNG	71
8.1	Diskussion der Ergebnisse	71
8.1.1	Pflegebeziehung gestalten (im ersten und zweiten Ausbildungsjahr).....	73
8.1.2	Persönlichen Umgang mit Grenzsituationen entwickeln (im ersten und zweiten Ausbildungsjahr).....	74
8.1.3	Entwicklung eines Verständnisses von sich selbst und seiner Stellung in der Welt (im ersten und zweiten Ausbildungsjahr)	75
8.1.4	Rollenfindung in Institutionen (im ersten und zweiten Ausbildungsjahr).....	76
8.1.5	Pflegekompetenz entwickeln (über den Ausbildungsverlauf hinweg).....	78
8.2	Forschungsmethodische Diskussion	79
8.3	Schlussfolgerungen und Empfehlungen.....	86
8.3.1	Rahmenlehrpläne der Fachkommission gemäß § 53 PflBG.....	87
8.3.2	Interaktionistische Pflegedidaktik	91
8.4	Resümee und Forschungsdesiderate	94
	LITERATURVERZEICHNIS	97
	ANHANG	109
Anhang I	1. Einzelarbeit: Nursing students' perspective of nurse-patient relationships as a developmental task: A reconstructive-hermeneutic study	110
Anhang II	2. Einzelarbeit: „ <i>Und irgendwann spricht man es auch nicht mehr an</i> “ – Entwicklungsaufgaben von Pflegeauszubildenden vom 1. in das 2. Ausbildungsjahr	110
Anhang III	3. Einzelarbeit: Pflegekompetenz als Entwicklungsaufgabe Pflegelehrender in der beruflichen Pflegeausbildung – Eine qualitative Panelstudie	110
Anhang IV	Erklärung über den Anteil der Erstellung der Einzelarbeiten in gemeinsamer Autorschaft.....	111

Anhang V	Anschreiben und Informationen für Pflegeschulen	113
Anhang VI	Anschreiben und Information für Auszubildende.....	116
Anhang VII	Statistischer Fragebogen	119
Anhang VIII	Interviewleitfaden	121
Anhang IX	Transkriptionsregeln	126
Anhang X	Datenschutzkonzept	128
Anhang XI	Einverständniserklärung	138
Anhang XII	Feldprotokoll.....	141
	Eidesstattliche Erklärung.....	144

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Adaptiertes Kanonmodell.....	26
Abbildung 2: Texttypen im episodischen Interview.....	48
Abbildung 3: Beispiel der Segmentierung	58
Abbildung 4: Beispiel der Feinanalyse Wort für Wort.....	59
Abbildung 5: Beispiel der Teilsegmentierung.....	59
Abbildung 6: Beispiel Konzept, Thematisierungsregel und (zentrale) Motiv eines Segments.....	60
Abbildung 7: Dokumentation der Synthetisierung zentraler Motive	62

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der Teilnehmenden.....	44
Tabelle 2: Gegenüberstellung von beruflichen Anforderungen und Entwicklungsaufgaben...	64

Zusammenfassung

Um Pflegeauszubildende in ihren Entwicklungsprozessen gezielt unterstützen zu können, ist es grundlegend, eine verstehende Perspektive auf die subjektiven Lernprozesse zu entwickeln und Erkenntnisse über die wahrgenommenen Bedürfnisse, Interessen und Defizite zu gewinnen. Da derzeit entsprechende empirische Erkenntnisse über die subjektiven Bildungsgänge von Pflegeauszubildenden fehlen, wird mit dieser kumulativen Dissertation das Ziel verfolgt, die Entwicklungsaufgaben von Pflegeauszubildenden zu rekonstruieren, um die Perspektive der Lernenden bei der Entwicklung von Curricula und formalen Bildungsangeboten berücksichtigen zu können.

Mit Bezug auf die Bildungsgangtheorie und das Konzept der Entwicklungsaufgaben werden daher die Aneignungsprozesse von Auszubildenden in der Pflege empirisch untersucht. Um die Verläufe rekonstruieren zu können, wurde eine qualitative Panelstudie mit drei Erhebungszeitpunkten geplant und durchgeführt. Dazu wurden 26 Auszubildende der dreijährigen Pflegeausbildung in Deutschland rekrutiert. Die Daten wurden nach dem ersten, zweiten und am Ende des dritten Ausbildungsjahres mittels leitfadengestützter episodischer Interviews erhoben und mit der rekonstruktiv-hermeneutischen Analyse nach Kruse (2015) ausgewertet.

Für das erste Ausbildungsjahr wurden fünf Entwicklungsaufgaben identifiziert, die sich auch für das zweite und dritte Ausbildungsjahr bestätigen ließen, sich jedoch in den Deutungs- und Bearbeitungsmustern unterscheiden: (1) Pflegebeziehung gestalten, (2) persönlichen Umgang mit Grenzsituationen entwickeln, (3) Entwicklung eines Verständnisses von sich selbst in der Welt, (4) Rollenfindung in Institutionen sowie (5) Pflegekompetenz entwickeln. In den jeweiligen Einzelarbeiten werden die Entwicklungsaufgabe *Pflegebeziehung gestalten* im ersten Ausbildungsjahr, die Entwicklung aller fünf Entwicklungsaufgaben vom ersten in das zweite Ausbildungsjahr sowie die Entwicklungsaufgabe *Pflegekompetenz entwickeln* über alle drei Ausbildungsjahre analysiert und diskutiert. Es wird deutlich, dass zwar Entwicklungen bzw. Erfahrungsschichtungen stattfinden, die Entwicklungsaufgaben aber weitgehend selbstständig durch informelles Lernen bearbeitet werden, sodass eine begleitende Handlungsreflexion und theoretische Durchdringung fehlt. Die Auszubildenden entwickeln keine klaren Vorstellungen über die Besonderheiten professioneller Pflege und erweitern diese auch nicht umfassend.

In Zukunft wird zu überprüfen sein, ob sich die Deutung und die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben durch die neuen gesetzlichen Vorgaben verändern. Basierend auf den Forschungsergebnissen, besteht die weiterführende Aufgabe, die Erkenntnisse pflegedidaktisch aufzubereiten, die Rahmenlehrpläne und Curricula zu überprüfen und ggf. anzupassen sowie ausbildungsphasenspezifische Angebote für Auszubildende zu entwickeln.

Abstract

To provide nursing students with targeted support in their learning and education, it is essential to understand students' perspectives and to gain insights into their self-perceived needs, interests, and deficits in their appropriation processes. As there is currently a lack of empirical findings on subjective educational experiences of nursing students, the aim of this cumulative dissertation is to reconstruct the developmental tasks of nursing students to better consider the learner's perspective when developing curricula and formal learning situations.

Based on the theory of learner development and educational experience and the concept of developmental tasks, the information acquisition processes of students were empirically investigated, with a focus on subjective perception and coping with learning requirements. To best reconstruct educational processes, a qualitative panel study was conducted with three data collection points. To that end, 26 students in the three-year nursing training program in Germany were recruited. The data were collected after the first, second, and third year of training using guided episodic interviews and analyzed using the reconstructive-hermeneutic analysis (Kruse, 2015).

Five developmental tasks were identified for the first year of training; the same tasks repeat in the second and third years of training but differ in their patterns of interpretation and processing: (1) shaping the nursing relationship, (2) dealing personally with existential situations, (3) developing an understanding of oneself in the world, (4) finding roles in institutions and (5) building nursing competence.

Individual papers have been written that analyze and discuss the following topics in more detail: the developmental task of *shaping the nursing relationship* in the first year of training, the evolution of all five developmental tasks from the first to the second year of training, and the developmental task of *developing nursing competence* over all three years of training. It becomes clear that although differential progress and stratifications of experiences take place, the developmental tasks are largely processed independently through informal learning. Consequentially, there is a lack of accompanying reflection on actions and theoretical penetration. The students do not develop any clear ideas about the special features of professional nursing and do not expand these comprehensively.

Future work should examine whether the perspectives of the nursing students have changed due the new legal nursing requirements. Based on the research results, the next task is to process the findings in terms of nursing didactics, to review and, if necessary, adapt the framework curricula, and to develop training-phase-specific offers for nursing students.

1 Einleitung

Das vorliegende Manuskript bildet den Rahmen für die drei im Rahmen meiner kumulativen Dissertation veröffentlichten Publikationen und zielt darauf ab, einerseits den Forschungskontext der veröffentlichten Publikationen zu verdeutlichen und andererseits weiterführende Darstellungen, insbesondere in Hinblick auf die theoretische Einordnung, den Forschungsstand sowie methodologische Diskussionen aufzugreifen, um so die Erkenntnisse zusammenfassend zu verdichten und weitere Implikationen für die Forschung ableiten zu können.

Die drei Publikationen wurden im Zuge des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Forschungsprojekts ‚Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Pflegeausbildung‘ erarbeitet und veröffentlicht. Sie sind weitgehend in Alleinunterschied von mir als Erstautor in Rücksprache mit meiner Kollegin Claudia Einig bzw. Prof. Dr. Ingrid Darmann-Finck erarbeitet worden (Anhang IV ‚Erklärung über den Anteil der Erstellung der Einzelarbeiten in gemeinsamer Autorschaft‘). Wie das Projekt widmen sie sich der Rekonstruktion ausbildungsspezifischer subjektiver Entwicklungsaufgaben von Auszubildenden in der beruflichen Pflegeausbildung.

Meine Kollegin Claudia Einig bzw. ihre kurzfristige Vertretung und ich bildeten unter der Leitung von Prof. Dr. Ingrid Darmann-Finck das Forschungsteam in dem dreijährigen Forschungsprojekt, dem ein Antrag durch die designierte Leitung vorausging, in dem bereits forschungsmethodische Überlegungen formuliert wurden. Diese wurden im anschließenden Forschungsprozess im Team hinterfragt, diskutiert und ggf. modifiziert. Bereits vor diesem Forschungsprojekt habe ich begonnen, mich im Rahmen meines Dissertationsvorhabens mit der Bildungsgangforschung und -theorie zu beschäftigen. Ausgangspunkt war meine wissenschaftliche Mitarbeit im Forschungsvorhaben ‚Mustercurriculum kommunikative Kompetenz in der Pflegeausbildung‘, bei dem ich die Perspektive der Pflege Lernenden sowie entsprechende empirische Erkenntnisse für die Curriculumentwicklung vermisste. Obwohl ich damals mit meinem Vorhaben ‚Entwicklung kommunikativer Kompetenz und die subjektiven Entwicklungsaufgaben von Auszubildenden in der Gesundheits- und Krankenpflege‘ einen bestimmten Schwerpunkt setzte, bezog ich mich ebenfalls auf die Bildungsgangforschung und -theorie sowie das Konzept der Entwicklungsaufgaben. Dies führte dazu, dass eigene Erkenntnisse, Ansichten und Entscheidungen im Projekt neu ausgehandelt, diskutiert und weiterentwickelt werden konnten.

Da dieses Projekt gemeinsam mit meiner Kollegin Claudia Einig durchgeführt wurde, spreche ich vor allem in den Ausführungen zum methodischen Vorgehen bzw. zur Umsetzung von *wir* bzw. *uns*. Auch wenn die Projektleitung bei Prof. Dr. Ingrid Darmann-Finck lag, konnten bzw.

wollten wir das Projekt weitgehend eigenständig verwirklichen. Damit soll noch einmal transparent gemacht werden, dass das Projekt nicht allein, sondern gemeinsam umgesetzt wurde.

Nachdem in Kapitel 2 die Hintergründe und die Relevanz der Thematik erläutert und in Kapitel 3 die Ziele sowie Fragestellungen formuliert werden, liegt der Fokus in Kapitel 4 auf den zentralen Aspekten der Bildungsgangtheorie und -forschung (Unterkapitel 4.1) sowie dem Konzept der Entwicklungsaufgaben (Unterkapitel 4.2) als theoretischem Bezugsrahmen. Im Anschluss daran werden mit Bezug zum Konzept der Entwicklungsaufgaben berufliche Anforderungsbereiche der Pflegeausbildung vorgestellt (Unterkapitel 4.3). In Kapitel 5 befasste ich mich mit dem Stand der Bildungsgangforschung (Unterkapitel 5.1), dem Stand der Forschung in der deutschen Pflegebildungsforschung (Unterkapitel 5.2) und internationalen Studien der Pflegeausbildung (Unterkapitel 5.3). In Kapitel 6 wird das methodische Vorgehen beleuchtet, bevor in Kapitel 7 eine inhaltliche Zusammenfassung der drei Einzelarbeiten erfolgt, die den Kern dieser kumulativen Dissertation bilden. In der sich anschließenden Diskussion in Kapitel 8 werden die Ergebnisse (Unterkapitel 8.1) sowie das methodische Vorgehen (Unterkapitel 8.2) reflektiert und daraus Schlussfolgerungen und Empfehlungen abgeleitet (Unterkapitel 8.3). Abschließend wird in Unterkapitel 8.4 ein Resümee gezogen und es werden Forschungsdesiderata formuliert.

2 Hintergrund und Relevanz

Die Pflegeausbildung stellt für die Auszubildenden sowohl einen individuellen, komplexen als auch krisenhaften Entwicklungsprozess dar, der von Beginn an mit hohen Anforderungen verbunden ist. Neben der Konfrontation mit zahlreichen neuen Wissensgebieten und unbekanntem Lehr- und Lernmethoden sind es insbesondere die praktischen Einsätze, die eine Vielzahl an Irritationen, Krisen, Ungewissheiten sowie Unsicherheiten im Umgang mit widersprüchlichen Vorgaben, einem hohen Arbeitsanfall und einer die Bedürfnisse der zu Pflegenden ignorierenden Pflege mit sich bringen (Hösli-Leu et al., 2018; Kühme, 2019; Mir et al., 2016; Sander et al., 2019; Winter, 2020).

Um die Lern- und Bildungsprozesse der Auszubildenden zu fördern und eine sukzessive Entwicklung ihrer beruflichen Handlungskompetenz zu ermöglichen, ist eine gezielte und kontinuierliche Unterstützung während der Ausbildung unerlässlich. Da es sich bei Lern- und Bildungsprozessen um individuelle Prozesse mit unterschiedlichen Verläufen und Zielen handelt, können sie durch Unterricht zwar initiiert, gefördert und begleitet, aber nicht im Sinne eines Automatismus umgesetzt werden (Burda-Zoyke & Bankert, 2018; Ertl-Schmuck, 2022). Die Auszubildende sind darin bestrebt, den Inhalten, die ihnen angeboten werden, einen Sinn zu geben, d. h., sie möchten feststellen, inwieweit diese Inhalte für sie von Bedeutung sind. „Die Welt mit Bedeutung und Sinn zu begreifen bzw. sie als sinnvolle Welt zu deuten und zu verstehen“ (Combe & Gebhard, 2007, S. 13), ist ein wesentliches Bedürfnis von Lernenden. Bedeutung und Sinn bzw. Sinnkonstruktion werden mithin subjektiv im eigenen Erleben, in der eigenen Erfahrung hergestellt (Combe & Gebhard, 2012).

Im Prozess der Aneignung sind es demnach stets die Lernenden, die unter den gegebenen Bedingungen entscheiden, welches Wissen und Können sie sich aneignen und welche Aspekte dementsprechend offenbleiben (Ertl-Schmuck, 2022). Wird von Auszubildenden eine Diskrepanz zwischen den Lehrzielen bzw. Lernanforderungen sowie ihren individuellen Lernbedürfnissen erlebt, werden Zweifel an der Sinnhaftigkeit der offerierten Lerninhalte gefördert, was zu widerwilligem und „defensivem Lernen“ (Holzkamp, 1995, S. 193 f.) führen kann.

Eine zentrale Aufgabe der Pflegeausbildung besteht folglich darin, entwicklungsförderliche Bedingungen im Spannungsfeld zwischen Auszubildendenperspektive und den theoretischen sowie praktischen Anforderungen zu schaffen, die einerseits den normativen Vorstellungen pflegerischen Handelns gerecht werden und andererseits die Perspektive der Auszubildenden integrieren (Darling-Hammond et al., 2020; Ekebergh, 2011). Gelingt es, die Perspektive der Lernenden zu berücksichtigen, kann dies Lerninteresse und „expansives Lernen“ (Holzkamp, 1995, S. 190 f.) fördern (Schunk & Zimmerman, 2012). Die Kenntnis der Entwicklungs-

aufgaben und der subjektiven Bildungsgänge ist hierfür von entscheidender Bedeutung, da die Entwicklungsaufgaben für die Lernenden als „Motor ihres Lernens“ (Schenk, 2005 zitiert nach Kunze et al., 2010) wirken. Daher ist es notwendig, die Entwicklungsaufgaben der Auszubildenden zu kennen, um eine verstehende Perspektive auf die subjektiven Lernprozesse zu entwickeln und Erkenntnisse über die wahrgenommenen Bedürfnisse, Interessen und Defizite zu gewinnen.

Eine entwicklungsförderliche Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden ist jedoch nicht nur im Rahmen einzelner Lernsituationen auf der mikrodidaktischen Ebene der Konzeption und Durchführung zu erreichen, sondern muss darüber hinaus auch auf der makrodidaktischen Ebene erfolgen, d. h. über den Zeitraum und das Gegenstandsspektrum ganzer Bildungsgänge mit dem Ziel der individuellen Förderung hinweg (Burda-Zoyke & Bankert, 2018; Sloane, 2007). Deshalb muss bei der Curriculumentwicklung wie bei jeder Unterrichtsentwicklung und -planung eine Analyse der Lernvoraussetzungen, der vorhandenen Fähigkeiten, der möglichen Lernschwierigkeiten sowie der vermuteten Erwartungen und Interessen stattfinden (Darmann-Finck, 2023a). Entwickler:innen von Curricula sollten demnach die Bedarfe und Erfahrungen Lernender kennen und berücksichtigen, um eine effektive Nutzbarmachung zu ermöglichen (Sloane, 2003).

2.1 Rahmenlehrpläne der Fachkommission gemäß § 53 PflBG¹

Gegenwärtig orientiert sich die Entwicklung von Curricula für die Pflegeausbildung allerdings primär an den Anforderungen des Berufsfelds und der Kompetenzerwerb wird auf der Basis theoretischer Annahmen modelliert, wodurch die Perspektive der Auszubildenden nicht ausreichend berücksichtigt wird. Anhand der Rahmenlehrpläne der Fachkommission (2020a) soll dies im Folgenden verdeutlicht werden.²

Curricula für generalistische Pflegeausbildungen werden auf der Basis von Rahmenlehrplänen der Fachkommission gemäß § 53 PflBG (Fachkommission, 2020a) bzw. Rahmenrichtlinien der Bundesländer entwickelt, die wiederum auf den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für Pflegeberufe (PflAPrV, 2018) beruhen. Die Bundesländer haben im Rahmen ihrer Zuständigkeit die Rahmenlehrpläne weitestgehend übernommen oder lediglich marginal angepasst, sodass die Rahmenlehrpläne die intendierte Funktion der Vereinheitlichung der Pflegeausbildung in der Tat weitgehend erfüllt haben (Darmann-Finck, 2023a). Die Rahmenlehrpläne der

¹ Pflegeberufegesetz (PflBG).

² In der vorliegenden Arbeit werden die Rahmenausbildungspläne der Rahmenpläne der Fachkommission gemäß § 53 PflBG (2020a) nicht näher berücksichtigt. Die Konstruktionsprinzipien und didaktisch-pädagogischen Grundsätze der Rahmenlehrpläne und der Rahmenausbildungspläne sind indes weitgehend übereinstimmend, sodass eine Übertragbarkeit bestimmter Aspekte möglich ist.

Fachkommission und damit die Rahmenrichtlinien der meisten Bundesländer geben zentrale Grundsätze für die curriculare Entwicklung vor, die im Zuge der schulinternen Curriculumentwicklung anhand Lernsituationen konkretisiert werden müssen (Darmann-Finck, 2023a).

Als zentrale Konstruktionsprinzipien der Rahmenlehrpläne werden neben den Prinzipien der Kompetenz- und Situationsorientierung die Orientierung an der Pflegeprozessverantwortung und den vorbehaltenen Tätigkeiten sowie der entwicklungslogische Kompetenzaufbau aufgegriffen (Fachkommission, 2020a). Des Weiteren finden neben dem Situationsprinzip auch das Persönlichkeitsprinzip und das Wissenschaftsprinzip insbesondere auf der Ebene der curricularen Einheiten Berücksichtigung in der curricularen Strukturierung. Das Persönlichkeitsprinzip, das zum Tragen kommt, wenn Lerngegenstände an den Bildungsbedürfnissen, Leitideen und Kompetenzen der lernenden Subjekte ausgerichtet werden (Reetz & Seyd, 2006, S. 228 ff.), wird in den Rahmenlehrplänen hauptsächlich durch die Kompetenzorientierung realisiert (Fachkommission, 2020a).

Insgesamt bestehen die Rahmenlehrpläne aus elf curricularen Einheiten. Davon beziehen sich sechs Einheiten auf die im Gesetz definierten pflegerischen Handlungsfelder: Gesundheitsförderung und Prävention, Kuration, Rehabilitation, Palliation und Sozialpflege (Fachkommission, 2020a). Diese nehmen jeweils Bezug auf die in § 5 Abs. 3 PflBG genannten Hauptausrichtungen pflegerischen Handelns. Dadurch werden verschiedene Dimensionen eines erweiterten und integrierenden Pflegebegriffs verdeutlicht. Gleichwohl bleibt die Perspektive der Auszubildenden weitgehend außen vor. Fünf weitere curricularen Einheiten beziehen sich auf unterschiedliche Praxiseinsätze und deren Vor- bzw. Nachbereitung. Davon sind die curricularen Einheiten 1 und 3 vermeintlich aus der Lernsubjektperspektive konzipiert und sollen an die Lebens- bzw. Berufswelt der Auszubildenden anknüpfen bzw. die Perspektive der Auszubildenden aufgreifen (Fachkommission, 2020b). Die curricularen Einheiten 2 und 3 konzentrieren sich indes weitgehend auf die Vor- bzw. Nachbereitung des beruflichen Handelns im Orientierungspraktikum. Tatsächlich nimmt nur die curriculare Einheit 1 tatsächlich die Perspektive der Auszubildenden ein und zielt auf deren Bedürfnisse ab.

Mit der Kompetenzorientierung und der Strukturierung durch das ebenfalls verfolgte Persönlichkeitsprinzip wird in den Rahmenlehrplänen versucht, den Anspruch einer verstehenden Perspektive der Auszubildenden umzusetzen. Die entsprechenden Kompetenzen der Anlagen 1 bis 4 PflAPrV (2018) werden in den Lerneinheiten aufgegriffen und entsprechende Bezüge hergestellt. Jeder der elf curricularen Einheiten sind ausgewählte Kompetenzen der Anlagen 1 bis 4 PflAPrV (2018) zugeordnet, die auf der Grundlage der jeweiligen Einheit zu entwickeln sind. Um eine sukzessive Kompetenzentwicklung zu fördern, wird im Verlauf der Ausbildung das

Anforderungsniveau der curricularen Einheiten vor dem Hintergrund einer entwicklungslogischen Strukturierung sukzessive gesteigert, etwa anhand einer Erweiterung der Komplexität der beruflichen Aufgabenstellungen bzw. Pflegesituationen, die von den Auszubildenden bewältigt werden sollen (Fachkommission 2020a).

Allerdings ist derzeit nicht geklärt, ob und wenn ja, wie, in welcher Logik und ggf. Reihenfolge sowie anhand welcher Teilaufgaben die genannten situations- und aufgabenbezogenen Kompetenzen von den Pflegeauszubildenden erworben werden. Ebenso wenig ist bekannt, ob die Pflegeauszubildenden möglicherweise noch weitere Anforderungen bearbeiten und ob die vorgenommenen Steigerungen im Anforderungsniveau tatsächlich den von den Auszubildenden sukzessive wahrgenommenen Lernschwierigkeiten und Lernanforderungen entsprechen. Mit den Rahmenlehrplänen der Fachkommission (2020a) wird zwar die rein berufsqualifizierende Perspektive verlassen, aber die expliziten Bedürfnisse der Auszubildenden werden nicht umfassend berücksichtigt.

2.2 Interaktionistische Pflegedidaktik³

Die curricularen Einheiten der Rahmenlehrpläne bieten exemplarisch verschiedene Lernsituationen an, die unter anderem auf der Grundlage des bildungstheoretisch fundierten Modells der Interaktionistischen Pflegedidaktik (Darmann-Finck, 2010a, 2023b) detailliert ausgearbeitet werden können.⁴ Diese stützt sich theoretisch auf die Kritische Theorie der Pflegewissenschaft (Friesacher, 2008), die kritisch-konstruktive Didaktik (Klafki, 1993) und die Bildungsgangdidaktik (Meyer, 2008). Diesem bildungstheoretischen Konzept entsprechend, wird Bildung als Entwicklung eines „multidimensionalen Selbst- und Weltverständnisses“ (Klafki, 1993, S. 53) und einer „ausbalancierenden Ich-Identität“ (Darmann-Finck, 2010a, S. 157) verstanden. Dieterich (2023) sieht die besondere Bedeutung dieses Modells in der Betonung der Perspektive der Lernenden, wodurch deren subjektive Erfahrungswelt in allen Phasen der didaktischen Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen berücksichtigt werden soll. Im Folgenden wird anhand ausgewählter Aspekte des Modells veranschaulicht, inwieweit es einer entwicklungsförderlichen Berücksichtigung der Lernendenperspektive gerecht wird.

³ Dieses Unterkapitel konzentriert sich auf zentrale Aspekte der Interaktionistischen Pflegedidaktik. Ausführlichere Darstellungen sind beispielsweise in Darmann-Finck (2010a, 2023b) nachzulesen.

⁴ Exemplarisch für ein bildungstheoretisch fundiertes Modell wird hier auf die Interaktionistische Pflegedidaktik (Darmann-Finck, 2010a, 2023b) verwiesen, da dieses im Vergleich zu anderen Modellen die Perspektive der Auszubildenden stärker berücksichtigt. Im Rahmen des Strukturrasteransatzes (Greb, 2010) finden beispielsweise die Auszubildenden „keinen systematischen Platz“ (Darmann-Finck, 2010a, S. 20). Ertl-Schmuck (2000, 2022, 2023b) berücksichtigt mit ihrer subjektorientierten Pflegedidaktik neben den zu pflegenden Menschen auch besonders die Auszubildenden als eigenständige Subjekte. Vor allem in der Reflexionskategorie zu Bestimmung des Bildungsgehalts „Fragen zum Subjekterleben“ wird u.a. die Perspektive der Lernenden berücksichtigt (Ertl-Schmuck, 2023, S. 256). Allerdings wird darin nicht wirklich nachvollziehbar beschrieben, wie die ermittelten Inhaltsfelder zustande kommen und wie diese im Ausbildungsverlauf Berücksichtigung finden können.

Das Modell beinhaltet verschiedene pflegedidaktische Konzepte wie das Konzept der pflegeberuflichen Schlüsselprobleme, die pflegedidaktische Heuristik sowie das Konzept der Entwicklung lernförderlicher komplexer Lernsituationen und lernförderlicher Curricula (Darmann-Finck, 2010a; Darmann-Finck, 2023b). Insbesondere finden in diesem Modell die Sichtweisen der Pflegeauszubildenden durch das Konzept der pflegeberuflichen Schlüsselprobleme und im Rahmen der pflegedidaktischen Heuristik mit der Kategorie bzw. Perspektive der Pflegeauszubildenden bzw. Pflegenden Beachtung.

Pflegeberufliche Schlüsselprobleme fungieren als Grundlage und Ausgangspunkt für die Entwicklung komplexer, fächerübergreifender Lernsituationen, die auf alle drei Erkenntnisperspektiven⁵ (technisch, praktisch und emanzipatorisch) abzielen können. Dabei handelt es sich um komplexe und mehrdimensionale Konflikt-, Problem- und Dilemmasituationen, die aus den Erzählungen der Pflegelernenden oder anderer Personen gewonnen werden (Darmann-Finck, 2010a, S. 186 ff.; Darmann-Finck, 2023b, S. 265 f.).

Die pflegedidaktische Heuristik ist ein Instrument zur Identifikation von Bildungszielen und -inhalten, die sich aus spezifischen Situationen – ausgehend von pflegerischen Schlüsselproblemen – konstruieren lassen. Um einen systematischen Wechsel der Perspektiven zu initiieren und zu ermöglichen, verschränkt die pflegedidaktische Heuristik die Bildungsdimensionen mit den Perspektiven der an der Pflegesituation beteiligten Akteur:innen und Institutionen (Darmann-Finck, 2010a, S. 169 ff.; Darmann-Finck, 2023b, S. 266 ff.). Je nach Situation stehen in der Spalte bzw. Perspektive der Auszubildenden bzw. Pflegenden die Auszubildenden bzw. Pflegenden mit ihrer psychischen, sozialen und physischen Befindlichkeit im Mittelpunkt. In der Verschränkung von Bildungsdimensionen und Perspektive ergeben sich somit in der pflegedidaktischen Heuristik Aufmerksamkeitsrichtungen für die Analyse aus der Perspektive der Auszubildenden bzw. Pflegenden (Darmann-Finck, 2010a, S. 174).

Die Konzepte der pflegerischen Schlüsselprobleme und der pflegedidaktischen Heuristik werden zusammengeführt, um bildungsförderliche komplexe Lernsituationen zu entwickeln. Dazu werden für bestimmte Themen Schlüsselsituationen der beruflichen Praxis identifiziert, empirisch erfasst und mithilfe der pflegedidaktischen Heuristik analysiert, um entsprechende Lernziele und Inhalte zu identifizieren, die über die Pflegesituation erworben werden können (Darmann-Finck, 2010a, S. 186 ff.; Darmann-Finck, 2023b, S. 273 f.). Folglich geht die Interaktionistische Pflegedidaktik zwar von empirisch ermittelten Schlüsselproblemen der Berufswirklichkeit aus, bezieht sich aber weitgehend auf theoretisch hergeleitete Kriterien. Die

⁵ „In der Interaktionistischen Pflegedidaktik werden diese Erkenntnisperspektiven aufgrund ihres Beitrags für die Persönlichkeitsbildung der Lernenden als „Bildungsdimensionen“ bezeichnet“ (Darmann-Finck, 2023b, S. 264).

Perspektive der Auszubildenden wird bei der Definition der beruflichen Aufgaben und Inhalte, die in der Ausbildung thematisiert werden, kaum berücksichtigt (Meyer & Meyer, 2007). Zwar werden Schlüsselprobleme der Berufswirklichkeit in der Regel auf der Basis von Erzählungen der Auszubildenden ermittelt – der Fokus der Erhebungen liegt aber in erster Linie funktional auf den beruflichen Qualifikationsanforderungen.

2.3 Zusammenfassung

Weder in den Rahmenlehrplänen der Fachkommission noch in der Interaktionistischen Pflegedidaktik werden die Perspektiven der Auszubildenden umfassend berücksichtigt. Um Curricula auf makrodidaktischer Ebene sowie formelle Lehr-Lernangebote auf mikrodidaktischer Ebene systematisch kompetenz- und subjektorientiert gestalten zu können, fehlen derzeit entscheidende empirische Anhaltspunkte über die subjektiven Lern- und Bildungsprozesse der Auszubildenden (Kunze et al., 2010). Die Perspektive der Auszubildenden bzw. die tatsächlich stattfindenden Prozesse der Aneignung beruflicher Anforderungen können daher bei der Definition und zeitlichen Anordnung der in der Ausbildung thematisierten beruflichen Aufgaben und Inhalte lediglich durch theoretische Annahmen zugrunde gelegt werden, die nicht notwendigerweise mit der Empirie übereinstimmen, sodass es zu einer mangelnden Passung von Lernprozessen und Curricula kommen kann (Meyer & Meyer, 2007).

In den vergangenen Jahren wurde immer wieder gefordert, die empirische Grundlagenforschung im Berufsfeld Pflege auszubauen und weitere empirische pflegedidaktische Forschungsarbeiten zu fördern, die neue Aspekte des Wirkungsgefüges von Lernen und Lehren in der Pflege erschließen bzw. ausdifferenzieren (Fichtmüller & Walter, 2022). Das Vorhandensein einer entsprechenden Grundlagenforschung ist essenziell für die wissenschaftliche Fundierung und Legitimation der Berufsbildungsforschung in der Pflege (Darmann-Finck, 2015; Fichtmüller & Walter, 2022). Liegen entsprechende empirische Erkenntnisse vor, könnten diese in Curricula aufgegriffen und Lehr-Lernangebote stärker darauf ausgerichtet werden, um durch einen deutlicheren Bezug zur Perspektive der Lernenden deren Lernprozesse zu unterstützen (Schenk, 2005).

3 Ziele und Fragestellungen

Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Forschungsvorhaben ‚Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Pflegeausbildung‘ zielt darauf ab, die Aneignungsprozesse von Pflegeauszubildenden zu rekonstruieren, um dadurch ein tieferes Verständnis für die Perspektiven von Pflegeauszubildenden zu entwickeln. In Anlehnung an das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Robert J. Havighurst (1974) und dessen Weiterentwicklung durch die Bildungsgangtheorie und -forschung (Schenk, 2005; Trautmann, 2004) wird das Spannungsfeld zwischen objektiven, normativ-curricularen Bildungsanforderungen sowie subjektiven, an den Bedürfnissen der Lernenden orientierten Bildungsgängen empirisch erfasst. Es werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie eine empirische, wirklichkeitsnahe Perspektive mit einer normativen, am Ideal orientierten Perspektive zusammengeführt werden kann (Terhart, 2009). Dies soll dazu dienen, Impulse für die Entwicklung subjektorientierter Ausbildungskonzepte zu gewinnen. Forschungsleitend ist hierbei, das „Bildungsdenken [...] aus der Sphäre des Spekulativ-Normativen heraus an die ablaufenden Entwicklungs- und Bildungsprozesse“ (Terhart, 2009, S. 202) der Auszubildenden rückzubinden.

Im Zentrum des Vorhabens steht mithin die bildungswissenschaftliche Fragestellung, wie Auszubildende die mit ihrem Beruf verbundenen Lernanforderungen subjektiv wahrnehmen, interpretieren sowie verarbeiten und welche subjektiven Bildungsgänge sich nachzeichnen lassen. Auf diese Weise soll identifiziert werden, welche Anforderungen Pflegeauszubildende sich selbst stellen und welche Entwicklungen sichtbar werden. Es wird analysiert, wie die individuellen Bildungsgänge strukturiert sind und welche informellen sowie formellen Lernmöglichkeiten sich als förderlich oder hinderlich erweisen. Daraus ergeben sich die folgenden Forschungsfragen:

- Welche Teil-Entwicklungsaufgaben der Entwicklungsaufgabe ‚Wahl und Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit‘ stellen sich jungen Erwachsenen in der Ausbildung für einen Pflegeberuf?
- Wie ist die Logik der Aufeinanderfolge dieser Entwicklungsaufgaben? Welche Deutungen und Bearbeitungsmuster dieser Entwicklungsaufgaben von Pflegeauszubildenden lassen sich rekonstruieren?
- Welche Typen von Deutungs- und Bearbeitungsmustern lassen sich ggf. identifizieren? Welche Faktoren (zum Beispiel Lernangebot oder Merkmale der Auszubildenden) beeinflussen die Wahrnehmung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben in der Pflegeausbildung?

- Welche formellen und informellen Lernmöglichkeiten wirken sich eher förderlich, welche eher hinderlich aus?

Wie eingangs erwähnt, fokussiere ich mit dieser Arbeit auf die in den drei Fachartikeln veröffentlichten Teilergebnisse des Forschungsprojekts. Die zentralen Fragestellungen dieser Artikel lauten:

1. Einzelarbeit (Anhang I) (Partsch & Einig, 2021): Welche Deutungs- und Verarbeitungsmuster der Entwicklungsaufgabe *Pflegebeziehung gestalten* lassen sich für das erste Ausbildungsjahr rekonstruieren?
2. Einzelarbeit (Anhang II) (Partsch et al., 2022): Welche Entwicklungsaufgaben stellen sich Pflegeauszubildende in ihrem ersten und zweiten Ausbildungsjahr und wie werden diese gedeutet und bearbeitet? Welche Entwicklungen werden dabei vom ersten in das zweite Ausbildungsjahr deutlich und welche Faktoren beeinflussen die Wahrnehmung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben in der Pflegeausbildung?
3. Einzelarbeit (Anhang III) (Partsch & Einig, 2023): Welche Deutungs- und Verarbeitungsmuster der Entwicklungsaufgabe *Pflegekompetenz entwickeln* lassen sich für das erste, zweite und dritte Ausbildungsjahr rekonstruieren und welche Entwicklungen sind dabei identifizierbar?

Die Forschungsfragen der drei Publikationen adressieren verschiedene Abschnitte des Forschungsvorhabens mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Dies ermöglicht einen fokussierten und zugleich umfassenden Einblick in die Ausbildung. Die Ergebnisse sollen Aufschluss darüber geben, welche Anforderungen Pflegeauszubildende in dieser Phase sich selbst gegenüber stellen und welche Entwicklungen erkennbar sind. Aus den Ergebnissen können Schlussfolgerungen hinsichtlich der subjektiven Relevanz und Anschlussfähigkeit von Lehr- und Ausbildungsangeboten gezogen werden. Sie können außerdem als empirische Basis dienen, um Pflegecurricula so zu gestalten, dass sie die Auszubildenden in der Bearbeitung der wahrgenommenen Lernanforderungen gezielt unterstützen.

4 Begriffliche und theoretische Einordnung

Ansätze und Strategien zur stärkeren Integration subjektiver Bildungsprozesse von Auszubildenden liefern die Bildungsgangforschung, -theorie und -didaktik. Daher bildet die Bildungsgangtheorie und -forschung mit ihrem Konzept der Entwicklungsaufgaben den zentralen theoretischen Referenzrahmen für das Forschungsvorhaben. In den nachfolgenden Unterkapiteln 4.1 und 4.2 werden die wesentlichen Begriffe, Konzepte und Schwerpunkte dieses Forschungsbereichs innerhalb der Lehr-Lernforschung einschließlich des Konzepts der Entwicklungsaufgaben dargelegt. Im Anschluss daran werden mit Bezug zu Hericks' Kanonmodell (2006) in Unterkapitel 4.3 berufliche Anforderungsbereiche der Pflegeausbildung entsprechend veranschaulicht.

4.1 Bildungsgangtheorie und -forschung

Die Bildungsgangtheorie und -forschung wurde ursprünglich im Kontext des nordrhein-westfälischen Kollegversuchs in den 1970er- und 1980er-Jahren als Teil der wissenschaftlichen Begleitung der Kollegscheule Bielefeld unter der Leitung von Herwig Blankertz entwickelt. Sie fungierte als Grundlage der handlungsorientierten Begleitforschung von Lernenden in schulischen Bildungsgängen (Blankertz, 1986).

Ein zentrales Anliegen bestand darin, die Zusammenhänge zwischen Handlungsstruktur und individueller Entwicklung aufzuzeigen. Die Frage nach einem hinreichenden Verhältnis zwischen schulischer Allgemeinbildung und beruflicher Spezialisierung konnte durch die Untersuchungen des Kollegversuchs allerdings nicht geklärt werden. Im Rahmen der Projekt-evaluation entstand indessen eine theoretisch fundierte Terminologie, die im Hamburger Graduiertenkolleg aufgegriffen und zur Weiterentwicklung der Bildungsgangtheorie genutzt wurde (Trautmann, 2004). Ein wesentlicher Gedanke dabei lautet, Schulcurricula enger an die Entwicklungsbedürfnisse und -möglichkeiten der Lernenden anzubinden und die Ausbildung als einen kontinuierlichen individuellen Entwicklungsprozess zu begreifen, anstatt sie nur auf einen idealtypischen Zustand hin auszurichten (Terhart, 2009).

Die Auseinandersetzung mit subjektiver Lern- und Bildungsgeschichte kann als eigenes und fundamentales Thema der Bildungsgangforschung betrachtet werden (Hericks, 2006). Sie versteht sich als integrativer Forschungsansatz an der Schnittstelle von Sozialisationsforschung, Entwicklungspsychologie sowie Didaktik und verschreibt sich der Analyse von Individuation und Sozialisation in institutionellen Kontexten (Hahn, 2004, S. 169). Ziel ist es, zu verdeutlichen, dass Schule und Ausbildung lediglich Teilaspekte des Bildungsgangs sind und die persönlichen Aneignungsprozesse ebenso eine wesentliche Rolle im Bildungsweg spielen

(Trautmann, 2004, S. 7). Damit wird die Forderung von Gruschka aufgegriffen, einen „verstehende[n] Blick auf die Eigenlogik jugendlicher Bildungsprozesse“ (Gruschka, 1992, S. 386) zu legen und die subjektive Perspektive des Bildungsgangs in den Mittelpunkt der Untersuchungen zu stellen.

Die Bildungsgangforschung setzt sich mit der Divergenz zwischen curricular-normativen Bildungsangeboten und den subjektiven Aneignungsprozessen der Lernenden auseinander (Köffler, 2015). Sie verfolgt dementsprechend eine doppelte Fragestellung: Einerseits untersucht sie, wie sich gesellschaftliche oder feldspezifische (ausbildungsspezifisch-curriculare) Handlungsanforderungen in den Biografien der Lernenden niederschlagen. Andererseits fragt sie danach, wie gesellschaftlich geprägte Persönlichkeitseigenschaften die Bewältigung konkreter Handlungsanforderungen beeinflussen (Hericks, 2006). Dazu werden Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse unter besonderer Beachtung der Sichtweisen und der biografischen Dimension der Lernenden sowie des Spannungsverhältnisses zwischen objektiven Anforderungen und der subjektiven, individuell unterschiedlichen Auseinandersetzung der Lernenden mit diesen analysiert (Koller, 2008).

4.2 Objektiver und subjektiver Bildungsgang und Konzept der Entwicklungsaufgaben

Zu den vielfach rezipierten Konzepten der Bildungsgangtheorie gehören der *objektive* und der *subjektive Bildungsgang* sowie das Konzept der *Entwicklungsaufgaben*. Ersterer wird durch institutionelle und organisatorische Maßnahmen in Bildungseinrichtungen geprägt und zielt auf ein gemeinsames Bildungsziel ab. Er ist durch äußere Faktoren bestimmt und umfasst die unter anderem durch Stundentafel und Rahmencurriculum festgelegten Bildungswege, die von eher homogenen Eingangsvoraussetzungen und Abschlussaspirationen der Lernenden ausgehen (Hahn, 2004, S. 168 f.). Zu seinen Elementen zählen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, Rahmenrichtlinien, Curricula sowie definierte Lehr- und Lerneinheiten (Schenk, 1998, S. 263). Dem gegenüber steht der subjektive Bildungsgang, also das, was die Lernenden individuell aus dem schulischen Lernangebot extrahieren und mit anderen Angeboten kombinieren (Meyer, 2000, S. 245). Die Lernenden avancieren folglich zum Subjekt ihres eigenen Bildungsgangs und gestalten ihren subjektiven Bildungsgang selbst.

Entwicklungsaufgaben entstehen im Abwägungsprozess zwischen dem subjektiven und objektiven Bildungsgang (Havighurst, 1974). Sie sind demnach Verbindungen zwischen sozialgesellschaftlichen Anforderungen und individuell-personalen Bedürfnissen. Havighurst postuliert, dass Aufwachsen ständig mit Lernen verbunden ist, und entwickelte einen normativ geprägten Katalog von Entwicklungsaufgaben für verschiedene Altersgruppen (Havighurst, 1974). Das lernende Subjekt versucht, sich – entsprechend seinem individuellen Entwicklungs-

stand und den bereits vorhandenen Fähigkeiten und Kompetenzen – an die sich ständig verändernden Anforderungen der Umwelt anzupassen und Diskrepanzen nach Möglichkeit zu überwinden.

The developmental-task concept occupies middle ground between the two opposed theories of education: the theory of freedom – that the child will develop best if left as free as possible, and the theory of constraint – that the child must learn to become a worthy, responsible adult through restraints imposed by the society. A development task is the midway between an individual need and a social demand. It assumes an active learner with an active environment [...] (Havighurst, 1974, S. VI).

Havighursts' Ansatz wurde dahin gehend kritisiert, gesellschaftliche Veränderungen sowie einen inter- und subkulturellen Diskurs durch eine zu starke Orientierung an gesellschaftlich vorgegebenen Anforderungen zu erschweren (Meyer, 2009). Nach dem Ansatz von Havighurst bestimmen *die Erwachsenen* die zu bewältigenden Aufgaben der Heranwachsenden bzw. Lernenden, durch deren Bearbeitung ihre Bildung gefördert werden soll (Meyer, 2009). Die Bildungsgangtheorie hingegen betrachtet die Anforderungen an die Lernenden als historisch und kulturell variierend und betont das Spannungsverhältnis zwischen subjektiven Deutungen und objektiven Vorgaben (Meyer, 2009). Das lernende Subjekt wird im Unterschied zu Havighursts Auffassung als autonom und frei entscheidend, jedoch auch als abhängig von gesellschaftlichen und kulturellen Strukturen aufgefasst (Albisser et al., 2011).

Innerhalb der Bildungsgangtheorie bestehen unterschiedliche Ansichten zur Definition und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben. Grob können Ansätze, die im Schwerpunkt auf die subjektive Seite des Bildungsgangs fokussieren und die objektive Seite (zunächst) unberücksichtigt lassen, von solchen differenziert werden, deren Fokus auf der subjektiven Seite des Bildungsgangs liegt und die zugleich die objektive Seite berücksichtigen (zum Beispiel Hahn, 2004; Hericks & Spörlein, 2001; Meyer, 2004; Tosana, 2004; Trautmann, 2004).

Einen stärkeren Fokus auf die subjektive Seite setzen zum Beispiel Meyer (2004) sowie Hahn (2004). Meyer (2004) legt in seinem *Synthesemodell* einen besonderen Schwerpunkt auf die Subjektivierung, indem er die Lernenden in ihren Bildungsgängen mit Bezug auf eine konstruktivistische Lernvorstellung in den Mittelpunkt rückt. Entwicklungsaufgaben zeigen somit in einem Bottom-up-Verfahren „Schlüsselprobleme mit der Perspektive der Heranwachsenden“ (Meyer, 2004, S. 104). Für die Akzeptanz und Bearbeitung normativ vorgegebener Entwicklungsaufgaben ist die Annahme durch die Lernenden entscheidend.

Eine ähnlich subjektorientierte Sichtweise vertritt Hahn (2004), der die Sinnzuschreibungen der Lernenden als Kern der Rekonstruktion von Entwicklungsaufgaben betont. Er geht davon aus, dass persönliche Bedürfnisse und Interessen maßgeblich bestimmen, ob und wann eine

Entwicklungsaufgabe als subjektiv bedeutsam gilt (Combe, 2004, S. 174). Die Sinnkonstruktion wird hier als entscheidender Schritt zur Bearbeitung und Lösung von Entwicklungsaufgaben gesehen (Koller, 2008, S. 27). Diese subjektzentrierten Modelle fokussieren zwar die originäre Zielsetzung der Bildungsgangtheorie, ermöglichen infolge ihrer intensiven Betonung der individuellen Deutungen und Bearbeitungen aber nur eine begrenzte Verallgemeinerung von Entwicklungsaufgaben (Koller, 2005).

Anders verhält es sich mit dem *Kanonmodell* von Hericks und Spörlein (2001), das in unterschiedlichen Studien rezipiert und weiterentwickelt wurde (zum Beispiel Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010; Košinár, 2014; Leineweber et al., 2021). Hierbei wird die subjektive Perspektive vor dem Hintergrund objektiver Anforderungen des Bildungsgangs berücksichtigt. Die einseitige Fokussierung auf den subjektiven Bildungsgang birgt die Gefahr, die didaktische Theoriebildung zu verengen und die biografische Vielfalt zu vernachlässigen (Hericks, 1998, S. 177 f.). Erst das Ausblenden der subjektiven Komponente des Entwicklungsaufgabenbegriffs ermöglicht eine klar umrissene Darstellung von Entwicklungsaufgaben, die zu einem bestimmten Zeitpunkt für alle Lernenden als mehr oder weniger verbindlich gelten können. Diesem Kanon an Entwicklungsaufgaben steht eine Vielzahl subjektiver Deutungen und individueller Aneignungen gegenüber, die Bedingung und gleichzeitig ein erster Schritt zur Bearbeitung und Lösung der Entwicklungsaufgaben sind (Hericks & Spörlein, 2001).

Hericks (2006) entwickelte sein Modell zum modifizierten Kanonmodell weiter, in dem die Entwicklungsaufgaben weiterhin als ein begrenzter Kanon definiert werden, zu deren Bearbeitung eine offene Menge gesellschaftlich vorgegebener Lösungen gehört. Das Kanonmodell ermöglicht eine differenzierte Betrachtung individueller Lern- und Bildungsbiografien und bewahrt vor einer Verlorenheit in der Vielfalt einzelner Fälle. Jede Ausbildungsbiografie ist individuell, aber nicht willkürlich (Hericks, 2006). Entwicklungsaufgaben werden hierbei definiert als

gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen, die individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet werden können. Entwicklungsaufgaben sind unhintergebar, d. h. sie müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und zur Stabilisierung von Identität kommen soll (Hericks, 2006, S. 60).

Entwicklungsaufgaben sind mithin objektive gesellschaftliche Qualifikationsanforderungen, die jedoch individuell unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden. Dies bedeutet, der Fokus der Ermittlung von Entwicklungsaufgaben liegt auf der individuellen Wahrnehmung, Interpretation und Bearbeitung. Demnach kann von spezifischen Anforderungen für Auszubildende in der Pflege ausgegangen werden, die strukturiert sind und sich angemessen wenigen

Kernkategorien unterordnen lassen. Diese sind unausweichlich, da ihre Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung konstitutive Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung und die Herausbildung einer fachlich-beruflichen Identität darstellen (Hericks, 2006).

Die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben ist abhängig von den Deutungsstrukturen und der Kompetenz der Lernenden. Persönlichkeitsstruktur und Deutungsmuster entwickeln sich mit der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben weiter und sind dynamisch (Combe & Gebhard, 2012). Durch die gezielte Bewältigung von Entwicklungsaufgaben können (berufliche) Kompetenzen und die Fähigkeit zu adäquatem beruflichen Handeln entwickelt werden. Eine Negierung kann hingegen zu einer Stagnation der berufsbiografischen Entwicklung führen (Combe & Gebhard, 2012).

In seiner Modifikation bezieht sich Hericks (2006) auf Bourdieus Habitus­theorie (Bourdieu, 1987), um einen „tieferen, biographisch-prozesshaften Einblick in das Verhältnis individueller und der Entwicklung der objektiven Anforderungsstruktur“ (Hericks, 2006, S. 74 f.) und in der Folge einen Erklärungsansatz für die individuelle Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen zu erhalten. Hericks (2006) geht davon aus, dass der Habitus prägend dafür ist, wie objektive Anforderungen wahrgenommen werden, wie sich diese dem Subjekt zeigen und wie es diesbezüglich handelt. Auf der einen Seite des Kanonmodells steht daher das Subjekt als Habusträger, dem auf der anderen Seite die objektive Struktur, also die Entwicklungsaufgaben mit offenen Lösungsmengen gegenüberstehen. Beide Strukturen sind Teil eines Feldes, in das sie eingebettet sind. Die Angebote zur Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben sind nicht für alle gleichermaßen zugänglich. Zwar ergänzt Hericks (2006) dieses Konzept durch Oevermanns *genetischen Strukturalismus*, um zu verstehen, wie sich im Krisenfall *Neues* entwickelt. Gleichwohl gibt das so modifizierte Kanonmodell nicht hinreichend Aufschluss darüber, wie Wechselwirkungen zwischen Individuum und Umwelt die Kompetenz- und Entwicklungsprozesse von Pflegeauszubildenden beeinflussen, besonders in Bezug darauf, wie motivationale Orientierungen, Wahrnehmungsmuster und Einstellungen den Prozess der Anforderungsbearbeitung beeinflussen.

Košinár (2014) entwickelt aufbauend auf den Arbeiten von Hericks ein heuristisches Modell des berufsbiografischen Krisenverarbeitungsprozesses, das sowohl objektive Anforderungen als auch individuelle Voraussetzungen umfassend berücksichtigt. Košinár (2014) bezieht sich auf die Konzepte von Combe und Gebhard (2007, 2012) zu Erfahrungskrisen und -lernen, um den Umgang mit berufsspezifischen Herausforderungen prozesshaft zu rekonstruieren. Durch Diskrepanzerfahrungen ausgelöste Irritationen und Krisen sind zentral für das Verständnis, wie Entwicklungsaufgaben von Auszubildenden wahrgenommen und gedeutet werden (Combe &

Gebhard, 2012). Sobald die Ressourcen und Kompetenzen, auf die bisher erfolgreich zurückgegriffen wurde, nicht mehr ausreichen, gerät die Praxis in eine Krise und das Subjekt sucht aus den ihm zur Verfügung stehenden Möglichkeiten eine Auswahl zu treffen, die ihm zur Bewältigung angemessen und praktikabel erscheint (Combe, 2004; Košinár, 2014). Diese Irritationen bzw. Krisen sind besonders von Interesse, da sie Aufschluss über den Anlass der Wahrnehmung und Deutung von Entwicklungsaufgaben durch die Auszubildenden geben – vor allem, da der Pflegeberuf angesichts der spezifischen Bedingungen, unter denen pflegerisches Handeln stattfindet, und wegen seiner Anforderungsstruktur (siehe Unterkapitel 4.3) ein hohes Potenzial für Krisen, Irritationen und somit auch für Erfahrungen birgt.

Abschließend sei mit Blick auf die Finalität von Entwicklungsaufgaben festgehalten, dass diese zwar die innere Handlungslogik des zukünftigen Pflegeberufs reflektieren, jedoch keine Unterstellungen der perfekten Pflegenden enthalten (Gruschka, 1985, S. 134 f.). Dies bedeutet, dass die Aufgaben spätestens mit Beginn des Berufs unausweichlich werden und nur durch Inkaufnahme einer berufsbiografischen Stagnation hintergangen werden können. Die Folgen wären, dass sich die zukünftigen Pflegenden von ihren eigenen Ressourcen distanzieren, langfristig überfordert sind und auf die eigene professionelle pflegerische Weiterentwicklung verzichten, was sich dementsprechend auch auf die Versorgung der zu pflegenden Menschen auswirken kann (Hericks, 2006).

Bei Betrachtung der lernenden Subjekte als diejenigen, die sich den Entwicklungsaufgaben stellen, können die Kriterien der Finalität lediglich anhand subjektiver Kriterien beurteilt werden. Eine Entwicklungsaufgabe gilt dann als bewältigt, wenn sie sich dem Individuum nicht mehr stellt. Die Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben ist deswegen eng mit der psychisch-physischen Konstitution der Lernenden verknüpft und hat weniger mit der Abarbeitung bestimmter Anforderungen zu tun. Mit der Bewältigung der Anforderungen geht ein beruflicher Entwicklungsprozess einher, der wiederum weitere Sichtweisen eröffnet: „[...] aus diesem Prozess geht man als jemand anderes hervor“ (Hericks et al., 2019, S. 599).

4.3 Berufliche Anforderungen in der Pflegeausbildung

Im Prozess der Rekonstruktion von Entwicklungsaufgaben sieht Hericks (2006, S. 72) Parallelen zum *hermeneutischen Zirkel*, in dessen Vorgehen bereits über etwas wie einen Kanon von Entwicklungsaufgaben verfügt wird, d. h. eine Vorstellung vom potenziellen *Ganzen* haben sollte, um subjektive Deutungen bzw. subjektive Strategien der Bearbeitung einer Entwicklungsaufgabe rekonstruieren zu können.

In diesem Forschungsvorhaben werden demnach subjektive Deutungen und Bearbeitungen von Pflegeauszubildenden vor dem Hintergrund eines solchen Kanons beruflicher Anforderungen interpretiert, gleichzeitig wird dieser Kanon auf seine Tragfähigkeit hin überprüft. Die Anforderungsbereiche dienen mithin als „sensibilisierende Konzepte“ (Blumer, 1954, S. 7 ff.; Kelle & Kluge, 2010, S. 28) (siehe Unterkapitel 6.3).

In Anlehnung an Hericks' Kanonmodell (2006) und dessen Bezugnahme auf das didaktische Dreieck werden analog dazu objektive Anforderungsbereiche der Pflegeausbildung entsprechend zusammengefasst. Diese Zusammenfassung erfolgt mit Bezug zur Kritischen Theorie der Pflegewissenschaft und der entsprechenden Definition pflegerischen Handelns (Friesacher, 2008, S. 236 f.). Vor dem Hintergrund der Kritischen Theorie der Pflegewissenschaft kann Pflegekompetenz als die Fähigkeit definiert werden, Menschen unterschiedlichen Lebensalters mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen bei der alltäglichen Lebensbewältigung auf der Basis eines zwischenmenschlichen Beziehungs- und Problemlösungsprozesses zu unterstützen, der auf der wechselseitigen Anerkennung des Gegenübers in seiner Einmaligkeit und Einzigartigkeit beruht (Friesacher, 2008, S. 236 f.). Spezifisch für die Pflege sind die fürsorgliche und sprechende Anteilnahme sowie die Besonderheit, dass Pflege als *body work* nicht nur von Körpern ausgeht und auf Körper gerichtet ist, sondern den Körper auch zum Gegenstand hat (Friesacher, 2008; Uzarewicz & Uzarewicz, 2001; 236 f.; Twigg et al., 2011).

Daraus wurden die vier nachfolgend skizzierten beruflichen Anforderungsbereiche für die Perspektive der Auszubildenden abgeleitet:

- (1) Für jemanden anderen stellvertretend handeln.
- (2) Unter Beachtung eigener Ansprüche und Grenzen handeln.
- (3) Pflegefachliche Unterstützung leisten.
- (4) In institutionellen Zusammenhängen handeln.

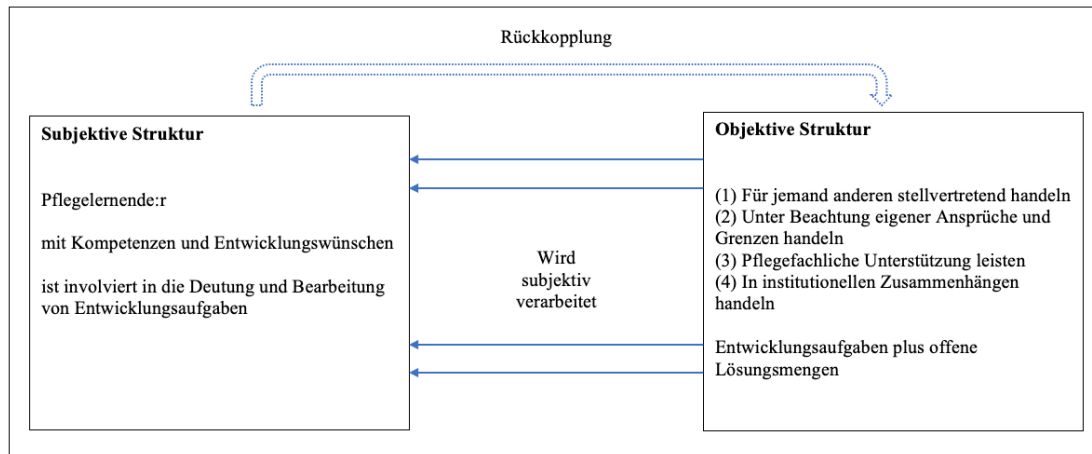


Abbildung 1: Adaptiertes Kanonmodell (Hericks, 2006)

4.3.1 Anforderungsbereich: Für jemand anderen stellvertretend handeln

Im Kontext stellvertretenden Handelns im Sinne einer patientenorientierten Pflege stellen moderne pflegetheoretische Ansätze die Anerkennung der Andersartigkeit, die Übernahme einer existenziellen Anwaltschaft und die Förderung der Autonomie der zu pflegenden Menschen mit ihren spezifischen Bedürfnissen als zentrale normative Prinzipien in den Mittelpunkt (Friesacher, 2008; Remmers, 2000).

Die Anerkennung ist dabei als ein täglich ausgeführter moralischer Akt zu verstehen, eine grundlegende Haltung, die sich nicht nur in „bloßen Worten oder symbolischen Äußerungen“, sondern auch in entsprechendem Verhalten manifestiert: „Jemanden anzuerkennen heißt, [...] an ihm eine Werteigenschaft wahrzunehmen, die uns intrinsisch motiviert, uns nicht länger egozentrisch, sondern gemäß den Absichten, Wünschen oder Bedürfnissen jenes anderen zu verhalten“ (Honneth, 2004, S. 61). Drei Anerkennungsmuster bilden die normativen Bedingungen intersubjektiven Handelns: die Anerkennung als affektive Zustimmung und Ermutigung innerhalb von Primärbeziehungen, rechtliche Anerkennung und solidarische Anerkennung (Honneth, 2000). Ausgehend davon übernehmen Pfleger eine existenzielle Anwaltschaft, um die zu pflegenden Menschen darin zu unterstützen, ihre situationsbezogenen Werte zu erkennen und zu definieren, damit sie ihre Freiheit und Selbstbestimmung authentisch ausüben können (Gadow, 1980). Dies zielt auf eine wechselseitige Anerkennung von Ganzheit ab, wobei sich die Pflegenden sowohl dem durch das System objektivierten Körper als auch dem gelebten Körper der zu pflegenden Menschen annehmen. Sie müssen dabei in persönlicher und professioneller Hinsicht als ganze Personen in ihrer Rolle als professionell Pflegenden involviert sein (Gadow, 1980; Oevermann, 2002). Diese Haltung ist für das pflegerische Fallverstehen notwendig und gilt als grundlegend für die stellvertretende Krisenbewältigung im Arbeitsbündnis

zwischen zu pflegenden Menschen und Pflegenden, um eine autonomieorientierte Pflege zu ermöglichen.

In Fällen, in denen die primäre Lebenspraxis in einer Krisenkonstellation überfordert ist, delegiert die betroffene Person die Problemlösung an legitimierte Expert:innen – wie hier die Pflegenden. Die stellvertretende Krisenbewältigung ermöglicht im Gegensatz zur routinemäßigen Problemlösung die Wiederherstellung und Aufrechterhaltung beeinträchtigter Autonomie in der Lebenspraxis (Oevermann, S. 25). Dabei stellt die Autonomie der zu Pflegenden im Spannungsfeld zur Fürsorge der Pflegenden ein wesentliches Feld dar, in dem die Gefahr eines paternalistischen Pflegeansatzes besteht, der Entscheidungskompetenzen negiert (Remmers, 2000, S. 249 f.).

Die stellvertretende Krisenbewältigung wird für Menschen dann bedeutsam, wenn für prinzipiell nicht standardisierbare Problemstellungen keine adäquaten Problemlösungen durch die Lebenspraxis entwickelt werden können (Oevermann, 2002, S. 25). Ein bedeutsamer Zugang zur stellvertretenden Krisenbewältigung ist das pflegerische Fallverstehen, das ein Erschließen der Bedeutungen des von außen Wahrnehmbaren und als menschlich Wahrgenommenen meint. Dabei bezieht sich das Verstehen in der Pflege auf den biografisch geprägten Umgang mit Selbstpflegetherfordernissen bzw. Pflegesituationen (Darmann-Finck, 2009). Von „äußeren Zeichen bzw. ‚Ausdrucksgestalten‘ (Oevermann, 2002, S. 2) [...] wird auf das Dahinterliegende geschlossen“ (Darmann-Finck, 2009, S. 20). Dies ist notwendig, da „Sinn- und Bedeutungsstrukturen nicht direkt und unmittelbar beobachtet werden können, sondern nur indirekt über das Verhalten und die Reaktionen in sozialen Praxen“ (Darmann-Finck, 2009, S. 20) zugänglich sind. Um die Besonderheiten des Einzelfalls zu erfassen, müssen sich Pflegenden gedanklich in die zu pflegende Person hineinversetzen und an ihrer Situation teilhaben, gleichzeitig aber ihr Handeln pflegewissenschaftlich begründen (Darmann-Finck, 2010a, S. 166). Pflegerisches Handeln vollzieht sich demnach in einer widersprüchlichen Einheit von diffuser und rollenförmiger Beziehung (Friesacher, 2008, S. 259).

4.3.2 Anforderungsbereich: Unter Beachtung eigener Ansprüche und Grenzen handeln

Pflege ist stets in Interaktion eingebettet, weshalb die pflegerische Arbeit in der Arbeitssoziologie als „Interaktionsarbeit“ (Böhle et al., 2015, S. 17 f.) bezeichnet wird (Böhle et al., 2015). Interaktionen erfordern nicht nur den Umgang mit den Gefühlen anderer Menschen, bekannt als „Gefühlsarbeit“ (Dunkel, 1988, S. 67), sondern gleichsam den Umgang mit den eigenen Emotionen, die sogenannte „Emotionsarbeit“ (Böhle et al., 2015, S. 20 f.). Darunter wird das individuelle Bemühen der Pflegenden verstanden, die eigenen Gefühle an die beruflichen Anforderungen und Erwartungen auszurichten. Ein professioneller und reflexiver Umgang mit den

eigenen Gefühlen, der durch Regulations- und Ausdrucksfähigkeit ermöglicht wird, ist ein wesentlicher Bestandteil der beruflichen Rolle in der Pflege (Remmers, 2000, S. 357–365). Emotionsarbeit ist folglich eine grundlegende Voraussetzung für Empathie, insbesondere in Bezug auf die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Regulation eigener Emotionen (Herpertz & Schütz, 2016).

Zusätzlich dient die Emotionsarbeit auch dem eigenen Schutz (Dunkel, 1988). Professionalisiertes Handeln ist strukturell durch die widersprüchliche Einheit von Rollenhandeln und Handeln als ganze Person gekennzeichnet (Oevermann, 1996). Pflegende sind sonach als ganze Personen in ihr professionelles Handeln eingebunden und in dieser Ganzheit potenziell gefährdet. Aus psychologischer und gesundheitswissenschaftlicher Perspektive wird hervorgehoben, dass Pflegende in ihrer beruflichen Tätigkeit mit zahlreichen objektiv belastenden Situationen konfrontiert sind. Der Umgang mit Krankheit, Leid und Alter kann bei vielen Menschen, einschließlich der Betreuenden, existenzielle Ängste auslösen (Gröning, 2014). Die Anerkennung der belastenden psychosozialen Anforderungen der Pflege, die Fähigkeit zur Selbstfürsorge und die Fähigkeit zur aktiven Emotionsregulation sind daher unverzichtbare Qualifikationsanforderungen, dienen sie doch der Erhaltung der eigenen Gesundheit und der Gewährleistung einer anerkennenden Pflege der zu Pflegenden.

4.3.3 Anforderungsbereich: Pflegefachliche Unterstützung leisten

Benner (1984) definierte klinische Pflegekompetenz als Fähigkeit, intuitiv und angemessen in komplexen klinischen Situationen zu handeln. Sie identifizierte fünf Stufen der Entwicklung (Anfänger:innen, fortgeschrittene:r Anfänger:in, kompetente Pflegende, erfahrene Pflegende und Pflegeexpertin/Pflegeexperte), in denen sich Pflegende zunächst rigide an Regeln und Richtlinien halten und durch Erfahrung zunehmend unterschiedliche Kontextfaktoren berücksichtigen und situationsbezogen handeln (Benner, 1984).

Gleichwohl ging Benner (1984) davon aus, dass Expertise sich stark auf Intuition statt auf Wissensbasis und Reflexionsvermögen stützt (Rolfe, 1997). Pflegerische Kompetenz – verstanden als „Könnerschaft“ (Neuweg, 2020) – stützt sich auf ein nicht diskursives, körperlich-leibliches Verstehen, das auf tief verinnerlichtem Wissen basiert und situativ in der Interaktion mit den zu pflegenden Menschen entsteht (Friesacher, 2008). Dabei kommt im Pflegehandeln theoretisches Wissen als „einverleibte[r] Theorierahmen“ (Friesacher, 2008, S. 235) durch die Verbindung von Theorie und direkter Wahrnehmung unmittelbar zur Anwendung. Als „reflective practitioner“ (Schön, 1983, S. 26 ff.) müssen sich Pfleger:innen in der Situation mit der Einzigartigkeit der zu pflegenden Menschen auseinandersetzen und für den Einzelfall spezifische, nicht verallgemeinerbare Theorien entwickeln, die sich auf wissenschaftliches Wissen wie

auf Erfahrungswissen stützen. Um der Gefahr einer „impliziten Blindheit“ (Neuweg, 2020, S. 324 ff.) zu begegnen, ist es notwendig, dass Expertise mit einem Bewusstsein von Perspektivität, Konstruktivität und grundsätzlichem Nichtwissen einhergeht (Neuweg, 2020).

Ferner ist neben dem Ansatz des impliziten Wissens auch der rational-analytische, kognitive Ansatz für das pflegerische Handeln bedeutsam – beide sind letztlich miteinander zu verknüpfen (Darmann-Finck, 2020, S. 113). Damit wird das Pflegehandeln um kognitive Planungs- und Problemlösungsoperationen ergänzt, wonach Pflegehandlungen im Sinne des Pflegeprozesses als Problemlösungsprozess zielbezogen geplant, reguliert, evaluiert und ggf. angepasst werden. Der Pflegeprozess ist in diesem Sinne ein systematisches Vorgehen, bei dem ausgehend von einem mit geeigneten Assessmentinstrumenten ermittelten Bedarf geeignete und – nach aktueller Studienlage – möglichst wirksame Interventionen ausgewählt, angewendet und anschließend hinsichtlich ihrer Wirkungen im individuellen Bedarfsfall evaluiert werden (Behrens & Langer, 2016; Brobst & Georg, 2021; Doenges et al., 2018).

Die Kombination des impliziten Wissensansatzes mit dem rational-analytisch-kognitiven Ansatz ist auch deshalb sinnvoll, weil eine rein rational-analytisch orientierte Pflegepraxis Gefahr liefe, die subjektorientierte Perspektive nicht ausreichend zu berücksichtigen: Expert:innen könnten durch diesen Ansatz in der situativen Umsetzung gehemmt werden, entscheidende Informationen könnten durch die Reduktion verloren gehen und zudem könnte die Übertragbarkeit von externer Evidenz auf den Einzelfall problematisch sein (Darmann-Finck, 2020, S. 110 f.).

4.3.4 Anforderungsbereich: In institutionellen Zusammenhängen handeln

Sowohl pflegerisches Handeln als auch die Pflegeausbildung finden nicht in einem freien Raum, sondern in einem bestimmten institutionellen Rahmen statt. Pflegeinstitutionen und das Gesundheitssystem insgesamt sind durch ein hohes Maß an Macht und Herrschaft gekennzeichnet, das durch Ökonomisierungstendenzen noch verstärkt wird (Friesacher, 2008, S. 199 ff.). Pflegenden erleben in allen Versorgungsbereichen eine zunehmende Ökonomisierung und eine Begrenzung insbesondere der personellen Ressourcen. Zudem sind starre hierarchische Strukturen und eine Dominanz medizinischer Deutungs- und Handlungslogiken sind hierbei prägend (Friesacher, 2008).

Daraus resultieren unter anderem Widersprüche, wie der zwischen Standardisierung und Individualisierung, innere Widersprüche bei Pflegenden oder zu Pflegenden, wie der zwischen Helferideal und Gefühlen der Wut, Ohnmacht, Aggression oder Angst, sowie Widersprüche im professionellen Handeln, wie der zwischen Autonomie und Fürsorge. Professionelles Handeln erfordert aufgrund seiner inhärenten Kontingenzen und Spannungen entlastende Routi-

nisierungen und eine strukturierende Institution, auch wenn diese von den Einzelnen bisweilen nicht als „routinisierte Entlastung, sondern als routinisierte Erstarrung“ (Helsper, 1996, S. 535) erfahren wird. Trotz der institutionellen Praxis, die stark von ökonomischen Zwängen, Machtverhältnissen und zweckrationalem Handeln geprägt ist, existieren stets Spielräume für mögliche Handlungsalternativen (Ertl-Schmuck, 2022). Diese im konkreten Handeln adäquat auszubalancieren, ist ein zentraler Aspekt pflegerischen Handelns.

4.3.5 Zusammenhang und Abgrenzung der beruflichen Anforderungsbereiche

Bei der Darstellung der vier Anforderungsbereiche stellt sich die grundsätzliche Überlegung, ob die benannten Aufgaben hinreichend trennscharf sind bzw. sein können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Bildung von Anforderungsbereichen methodisch-analytischen Zwecken dient. Die Anforderungsbereiche thematisieren das pflegerische Handeln aus unterschiedlichen Perspektiven bzw. auf unterschiedlichen Ebenen und sind daher zwangsläufig aufeinander bezogen.

So konzentriert sich der Anforderungsbereich *Für jemanden anderen stellvertretend handeln* auf die Adressat:innen der Pflege aus der Perspektive der Pflegenden und deren Beziehungsgestaltung. Der Bereich *Pflegefachliche Unterstützung leisten* hingegen fokussiert das pflegerische Handeln in Bezug auf die zu pflegenden Menschen aus Sicht der Pflegenden. Bei näherer Betrachtung erweisen sich *Pflegefachliche Unterstützung leisten* und *Für jemanden anderen stellvertretend handeln* als Voraussetzungen jeweils füreinander. Gleichzeitig kann der Bereich *Unter Beachtung eigener Ansprüche und Grenzen handeln*, der die Pflegenden selbst adressiert, insofern als Grundbedingung für *Für jemanden anderen stellvertretend handeln* angesehen werden, als dass die Emotionsarbeit als grundlegend und einflussreich für die Beziehungsgestaltung gilt. Der Bereich *In Institutionen handeln* fokussiert auf eine übergeordnete Ebene und könnte mit allen anderen Anforderungsbereichen in Verbindung stehen.

Daraus wird ersichtlich, dass sich die beruflichen Anforderungen wahrscheinlich nicht nur gegenseitig beeinflussen, sondern auch miteinander konkurrieren können, beispielsweise wenn innerhalb institutioneller Rahmenbedingungen agiert werden muss, während Handlungen für andere Personen stellvertretend ausgeführt werden.

5 Stand der Forschung

In diesem Kapitel werden wesentliche Forschungsergebnisse sowohl aus der Bildungsgangforschung als auch aus der Pflegebildungsforschung dargelegt. Die Recherche hierfür erfolgte anhand von aus dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung bzw. den zentralen Forschungsfragen abgeleiteten Suchbegriffen in den Fachdatenbanken *PubMed* und *CINAHL* sowie in der Internetsuchmaschine *Google* bzw. *Google Scholar*. Bei der Suche nach deutschsprachigen Studien wurden unter anderem die Suchbegriffe *Entwicklungsaufgaben*, *Bildungsgangtheorie*, *Bildungsgangforschung*, *Bildungsgang*, *Pflege*, *Pflegeausbildung*, *Auszubildende*, *Lernende*, *Studierende*, *berufliche Bildung*, *Herausforderungen*, *Lernen*, *Bildung*, *Kompetenzentwicklung* und deren Kombination verwendet. Für die Suche nach englischsprachigen Studien wurden die Suchbegriffe *developmental tasks*, *nursing*, *students*, *education*, *training*, *vocational*, *development*, *identity*, *professional*, *learning*, *challenges* und ebenfalls deren Kombination herangezogen. Eingeschlossen wurden deutsch- und englischsprachige empirische Studien, Reviews und Metaanalysen aus dem Zeitraum 2003 bis 2023, die sich mit Entwicklungsaufgaben und damit zusammenhängenden Aspekten von Pflegeauszubildenden und -studierenden befassen. Darüber hinaus wurden ausschließlich qualitative Studien eingeschlossen, da das zentrale Erkenntnisinteresse auf den Perspektiven der Auszubildenden und ihren Deutungs- und Bearbeitungsmustern liegt, die mit einem quantitativen Forschungsdesign lediglich bedingt untersucht werden können.

Die Recherche zeigt, dass in der Pflegebildungsforschung – sowohl national als auch international – keine Publikationen existieren, die einen expliziten Bezug zur Bildungsgangtheorie oder zum Konzept der Entwicklungsaufgaben in der Pflegeausbildung oder im Pflegestudium herstellen. Im Folgenden werden deshalb Studien präsentiert, die die Rekonstruktion von Entwicklungsaufgaben in der Ausbildung von Erzieher:innen, im Lehramtsstudium und bei Lehrkräften in der Berufseingangsphase (Referendariat) untersuchen (Unterkapitel 5.1). Durch die erläuterten Studien wird das Verständnis für die Komplexität und Individualität von Bildungsverläufen erweitert und die Vielfalt der Ansätze in der Bildungsverlaufsforschung verdeutlicht. Dessen ungeachtet werden einschlägige deutschsprachige Arbeiten aus der Pflegebildungsforschung präsentiert (Unterkapitel 5.2). Diese widmen sich verschiedenen Aspekten der beruflichen Anforderungen und dem damit verbundenen Kompetenzerwerb von Auszubildenden in der Pflege.

Eine umfassende Darstellung der internationalen Studien wäre aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungsstrukturen sowie der divergierenden Interpretationen wesentlicher Begriffe der Pflegebildung zu umfangreich und ist im Rahmen dieser Abhandlung nicht zu leisten. Bei der

Recherche internationaler Studien sind indes einige relevante Aspekte und parallele Diskurse aufgefallen, die kurz skizziert werden (Unterkapitel 5.3).

5.1 Forschungsergebnisse zu ‚Entwicklungsaufgaben in der Bildungsgangforschung‘

Die Bildungsgangforschung, die sich am didaktischen Dreieck zwischen Lernenden, Lehrenden und dem Unterrichtsgegenstand (Jank & Meyer, 2014) orientiert, erfuhr insbesondere durch die Gründung des DFG-Graduiertenkollegs an der Universität Hamburg im Jahr 2002 einen Aufschwung. Dort wurden die konzeptionellen Grundlagen der Bildungsgangforschung neu diskutiert und weiterentwickelt (Schenk, 2005; Trautmann, 2004). Verschiedene Studien haben sich mit den Schüler:innenvorstellungen und deren Bedeutung für den Unterricht (zum Beispiel Born, 2007; Lechte, 2008; Monetha, 2009; Spörlein, 2003) sowie mit fachunterrichtlichen Interaktionen und deren Sinnkonstruktionen und Partizipationsmöglichkeiten (zum Beispiel Hahn, 2004; Merziger, 2007; Petrik, 2007) beschäftigt.

Gruschka (1985) analysierte bereits zuvor im Rahmen des Kollegschulversuchs in Nordrhein-Westfalen die subjektiven Bildungsgänge zukünftiger Erzieher:innen und identifizierte vier Teilaufgaben der Entwicklungsaufgabe Beruf, die in einer spezifischen Reihenfolge bearbeitet werden. Diese Entwicklungsaufgaben reflektieren die Sinnstruktur des Lernens und veranschaulichen, was die Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt vereint (Gruschka, 1985, S. 133).

Da die Ausbildungsstrukturen der Schüler:innen übergreifend ähnlich sind, stellen sich die Schüler:innen folgende Entwicklungsaufgaben, die sie chronologisch bearbeiten: 1. Sich über die eigenen Erwartungen und Motive klarwerden und ein Berufsverständnis entwickeln. 2. Eine stabile Vorstellung der pädagogischen Fremdheitswahrnehmung erarbeiten. 3. Ein anleitendes Konzept pädagogisch-praktischen Handelns erarbeiten. 4. Die erreichten Kompetenzen bewerten und eine Verhaltensstrategie für das Berufspraktikum entwickeln (Gruschka, 1985, S. 136 ff.). Bei der fallübergreifenden Analyse der Orientierungsmuster, die bei den unterschiedlichen Teil-Entwicklungsaufgaben zur Anwendung kamen, ließen sich weder Verknüpfungs- noch Entwicklungslogiken feststellen, vielmehr gelangten die Schüler:innen zu sehr individuellen Lösungen (Gruschka, 1985, S. 368 ff.).

Hericks (2006) erarbeitete in Anlehnung an Gruschka vier Entwicklungsaufgaben für Lehrkräfte in den ersten Berufsjahren, basierend auf einer empirischen Untersuchung und dem erweiterten Kanonmodell. Als heuristischer Bezugsrahmen diente das didaktische Dreieck mit den Eckpunkten Lehrer:in, Schüler:in und Unterrichtsgegenstand (Hericks, 2006, S. 120). Er rekonstruierte anhand der Anforderungsbereiche der Berufspraxis die vier Entwicklungsaufgaben „Kompetenz“, „Anerkennung“, „Vermittlung“ und „Institution“ (Hericks, 2006, S. 63). Im

Unterschied zu Gruschka ging Hericks zunächst von einer möglichen synchronen Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben aus, stellte jedoch durch seine Untersuchung fest, dass die Entwicklungsaufgaben in der feststehenden Reihenfolge *Kompetenz* → *Vermittlung* → *Anerkennung* → *Institution* bearbeitet werden (Hericks, 2006, S. 448).

Keller-Schneiders (2010, 2020) bestätigte in ihrer Untersuchung schweizerischer Grundschullehrkräfte im ersten Berufsjahr Hericks' Entwicklungsaufgaben. Die Autorin differenzierte die Entwicklungsaufgaben „identitätsbildende Rollenfindung“, „adressatenbezogene Vermittlung“, „anerkennende Führung“ und „mitgestaltende Kooperation“ (Keller-Schneider, 2010, S. 111 f.) und konstatierte, dass die Entwicklungsaufgaben ausgehend von einem Abwägungsprozess in Abhängigkeit vom eigenen Professionswissen, individuellen Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen sowie individuellen Ressourcen wie Motiven, Zielen, Überzeugungen und Werten entweder ignoriert, zurückgewiesen, umgedeutet, verdrängt oder angenommen werden können (Keller-Schneider & Hericks, 2011, S. 22 f.).

Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) bezeichneten die Entwicklungsaufgaben zunächst verschieden; auch wiesen diese teilweise inhaltliche Abweichungen auf. Mit der späteren Publikation (Keller-Schneider & Hericks, 2011) besteht eine inhaltlich und konzeptionell begründete Zusammenführung der Entwicklungsaufgaben für den Berufseinstieg von Lehrpersonen. Keller-Schneider (2021) hat jüngst das bestehende Kanonmodell der Entwicklungsaufgaben für den Berufseinstieg in einer theoretischen Herleitung für die Ausbildung bzw. das Studium ausgebaut, wobei eine empirische Bestätigung noch aussteht.

An der Universität Innsbruck wurden in der Forschungsgruppe ‚Lehrer:innenbildungsforschung‘ Entwicklungsaufgaben aus verschiedenen Perspektiven und anhand unterschiedlicher Ansätze analysiert (Kraler, 2009, 2012; Köffler, 2015; Ostermann, 2015). Kraler (2009) bezieht sich auf Latours (2015) *symmetrische Anthropologie*, um Entwicklungsaufgaben auch für Institutionen und Objekte zu definieren. Folglich identifizierte er Entwicklungsaufgaben für die Lehrer:innenbildung aus Sicht der Lehramtsstudent:innen, der Lehrer:innenbildner:innen sowie der Bildungsinstitution und konnte auf diesem Weg fünf Entwicklungsaufgaben aus Perspektive des Curriculums, sieben aus Perspektive der Lehramtsstudent:innen und fünf aus Sicht der Lehrer:innenbildner:innen rekonstruieren. Kraler schlussfolgerte aus den identifizierten Entwicklungsaufgaben, dass eine Bearbeitung sowohl sequenziell als auch parallel erfolgen könne – je nach der den jeweiligen Aufgaben zu verschiedenen Zeiten zugewiesenen Bedeutsamkeit (Kraler, 2009, 2012).

Ostermann (2015) rekonstruierte in ihrer Dissertation mithilfe von sowohl Selbsteinschätzungen von Lehramtsstudent:innen als auch Fremdeinschätzungen in einer qualitativen

Kohortenstudie mit drei Erhebungszeitpunkten und einer quantitativen Erhebung von Leistungsverläufen sieben Entwicklungsaufgaben: „Reflexion“, „Perspektivenwechsel“, „Schüler:innenzentrierung“, „Vermittlung“, „Verhaltenskontrolle“, „Sicherheit“ und „Selbstverantwortlichkeit“ (Ostermann, 2015, S. 153 f.).

Köffler (2015) identifizierte mit einer qualitativen Kohortenstudie mittels narrativer Interviews, reflexiver Berichte und berufsbiografischer Tiefeninterviews mit Lehramtsstudent:innen fünf Entwicklungsaufgaben („Kompetenz“, „Resilienz“, „Fehlertoleranz“, „Selbstkonzept“ und „Autonomie“) und verdeutlichte in ihrer Arbeit, dass Lehramtsstudent:innen Entwicklungsaufgaben vorwiegend synchron und nicht sequenziell nacheinander bearbeiten (Köffler, 2015, S. 178 ff.). Dabei besteht die Besonderheit, dass Köffler sich in ihrer theoretischen Herangehensweise und ihrer Rekonstruktion auf das Konzept der *subjektiven Entwicklungsaufgaben* von Hahn (2004) bezog.

Košinár (2014) analysierte Professionalisierungsverläufe von Referendar:innen und identifizierte Professionalisierungsverständnis und Passung als Schlüsseldimensionen für die berufliche Entwicklung sowie drei Typen der Anforderungsbearbeitung: „Vermeidung“, „aktive Gestaltung“ und „Anpassung“ (Košinár, 2014, S. 281 ff.). Ihre Untersuchung ergab, dass es in diesem Prozess um die Auseinandersetzung mit und die Anerkennung von antinomischen Spannungen geht und fachdidaktisches sowie methodisches Wissen benötigt wird, um unterrichtliche Interaktion gestalten zu können, sowie dass die Abwesenheit dieses impliziten und expliziten Wissens zu unproduktiven Krisen bis hin zum Abbruch des Referendariats führen kann (Košinár, 2018, S. 273).

Aus demselben Forschungsteam kommend, identifizierten Leineweber et al. (2021) im Anschluss daran fünf Entwicklungsaufgaben und Anforderungsbereiche angehender Lehrer:innen in den berufspraktischen Praktika: „Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses“, „adressatengerechte Vermittlung“, „aner kennende Klassenführung“, „Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur:innen“ und „Sich-in-Ausbildung-Befinden“ (Leineweber et al., 2021, S. 481 f.). Mit Letzterer – hier werden durch den strukturellen Kontext der Ausbildungssituation bedingte Anforderungen summiert und hervorgehoben – gingen sie über Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) hinaus.

5.2 Forschungsergebnisse der deutschsprachigen Pflegebildungsforschung

In diesem Unterkapitel werden Schlüsselergebnisse der pflegedidaktischen Grundlagenforschung aufgegriffen, die noch überwiegend in Qualifikationsarbeiten verankert sind. Trotz ihres eher begrenzten Umfangs liefern diese Arbeiten wertvolle Einblicke in die Lern- und Bildungsprozesse innerhalb der Pflegeausbildung.

Die Arbeiten von Fichtmüller und Walter (2007), Bohrer (2013), Dütthorn (2014), Lauber (2017) und Klimasch (2020), die methodisch auf der *Grounded Theory Methodology* bzw. dem integrativen Basisverfahren nach Kruse (2015) fußen, erhellen die Dimensionen der Aneignungsprozesse und Kompetenzentwicklung bei Pflegeauszubildenden. Winter (2020) identifizierte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse emotionale Herausforderungen, denen Pflegeauszubildende gegenüberstehen. Kühme (2019) und Altmeyen (2022) erforschten Identitätsentwicklung und -arbeit Pflegeauszubildender und heben diverse Anforderungen hervor. Eylmann (2015) und Balzer (2019) untersuchten die Auswirkungen sozialer Positionierung und Einstellungen auf die Pflegepraxis durch habitushermeneutische Methoden.

Fichtmüller und Walter (2007) analysierten das Zusammenspiel von Lernen und Lehren im beruflichen Pflegehandeln und formelle sowie informelle Lernprozesse. Sie entwickelten die Theorie ‚Pflege gestalten lernen in der Pflegepraxis‘ und erkannten vier wesentliche Lerngegenstände (‚Pflegerische Einzelhandlungen‘, ‚Pflegearbeit organisieren – Arbeitsabläufe gestalten‘, ‚Aufmerksam-Sein‘ und ‚Urteilsbildung lernen‘) (Fichtmüller & Walter, 2007, S. 229 f., 281 f., 361 f., 382 f.) sowie diverse Lernmodi, die auf die Anwendung von Lernstrategien und die Anerkennung expliziten Wissens hinweisen. Dazu gehört die Anwendung von Lernstrategien bei Handlungsproblemen, die ihnen einen angemessenen Zugang zum Gegenstand ermöglichen, aber auch das bewusste Übergehen solcher Probleme (Fichtmüller & Walter, 2007, S. 664).

Bohrer (2013) fokussierte auf das informelle Lernen und erkannte das ‚Selbstständigwerden‘ als zentrales Phänomen, das durch Verantwortungsübernahme, Vertrauensaufbau und die Erlangung von Unabhängigkeit erreicht werde (Bohrer, 2013, S. 145 ff.). Sie identifizierte ähnlich wie Fichtmüller und Walter (2007) berufliche Situationen, die für Auszubildende Lerngelegenheiten bieten und somit zu Lerngegenständen werden: ‚Situationen einschätzen und Urteile bilden‘, ‚Pflegearbeit organisieren‘, ‚pflegerische Einzelhandlungen gestalten‘, ‚Kontakt und Beziehungen gestalten‘ sowie ‚Zusammenarbeiten und Position beziehen‘ (Bohrer, 2013, S. 169 ff., 178 ff., 186 ff., 197 ff., 204 ff.). Dabei wird deutlich, dass die Auszubildenden vorwiegend über informelle Lernprozesse an die Lerngegenstände herangeführt werden (Bohrer, 2013, S. 251 ff.).

Dütthorn (2014) begründete in ihrer Dissertation die Notwendigkeit kompetenzorientierter Curricula und akademischer Lehr-Lernprozesse im Kontext der europäischen Bildungsraumvereinheitlichung. Anhand von Interviews mit Pflegelehrenden und Lehrenden verglich sie Begriffsverwendungen und -verständnisse zu pflegespezifischen Kompetenzen und verankerte diese empirisch. Mit der rekonstruierten Kernkategorie ‚pflegerische Beziehung gestalten‘

(Dütthorn, 2014, S. 252 ff.) stellte sie ebenfalls die Bedeutung der pflegerischen Beziehungsgestaltung für die Auszubildenden heraus. Diese Kernkategorie mit den Unterkategorien „Persönlichkeit einbringen“, „sich einlassen auf die Welt des anderen“, „Komplexität überblicken“ und „Kommunikation dialogisch ausrichten“ arbeitete sie als zentrale Kompetenz der Pflegenden heraus (Dütthorn, 2014, S. 252 ff.).

Ähnlich wie Bohrer (2013) hat Lauber (2017) untersucht, wie implizites Wissen in Lehr-Lernprozessen in der praktischen Pflegeausbildung umgesetzt wird, und relevante Aspekte für das Lernen im Praxisfeld Pflege identifiziert. Sie bestimmte explizite und implizite Aspekte des Lernempfindens sowie die drei übergeordneten Kategorien „Den Fortgang des Arbeitsablaufs sicherstellen“, „Lehr-/Lernsituationen identifizieren und nutzen“ und „Lernende handelnd beteiligen“ (Lauber, 2017, S. 62 ff., 67 ff., 76 ff.). Sie konnte veranschaulichen, dass für Auszubildende das Lernen im Praxisfeld Pflege und die eigene Weiterentwicklung, nämlich „selbst handeln“, in neuen Situationen im Vordergrund stehen, aber dass Arbeiten und Lernen eher voneinander getrennt erfolgen. Durch konkrete Lernanreize aus der Situation selbst oder durch explizites Lehrhandeln kann eine aktive Lernhaltung unterstützt und der Wechsel vom Arbeiten zum Lernen angeregt werden (Lauber, 2017, S. 187).

Klimasch (2020) rekonstruierte in ihrer Studie Aneignungsprozesse empathischer Kompetenzentwicklung aus der Perspektive von Pflegelernenden. Zu diesem Zweck wurden teilnarrative Interviews durchgeführt und mit dem integrativen Basisverfahren nach Kruse (2015) analysiert. Daraus resultierten vier Verständnistypen pflegerischen Fallverstehens von Pflegelernenden, die eine stufenweise Ausweitung fallverstehender Grundhaltungen beinhalten, ein zunehmend umfassendes und tiefes Verständnis der Situation der zu pflegenden Personen bewirken und eine Veränderung des Pflegeverständnisses weg von der Expertokratie hin zur Verständigungsorientierung bedeuten (Kruse, 2015, S. 221 ff.). Klimasch (2020) verdeutlichte, dass die Pflegelernenden in der Entwicklung ihrer Empathie weitgehend sich selbst überlassen sind und dadurch selbstständig herausfinden müssen, wie sie pflegerische Beziehungen empathisch gestalten und ihre Emotionen regulieren (Klimasch, 2020, S. 441 f.).

Winter (2020) bestimmte in ihrer Studie emotionale Herausforderungen, mit denen sich Pflegeauszubildende konfrontiert sehen, und beschrieb ausgehend von den analysierten Hausarbeiten von Pflegeauszubildenden eine Vielzahl emotional herausfordernder Erlebnisse und diskutierte sie anhand pflegepädagogischer Theorien (Winter, 2020, S. 205 f.) – Umgang mit Aggression und Gewalt, Gespräche mit zu pflegenden Sterbenden, Treffen schwieriger Entscheidungen, Erleben von Suizidversuchen und Suizid bei zu pflegenden Personen, Aushalten des Sterbens von Kindern und Mitfühlen der Trauer von Eltern, Versorgung von Verstorbenen

(Winter, 2020, S. 53 ff.). Auch sie gelangte zu dem Schluss, dass die Auszubildenden zu wenig Unterstützung erhalten, um mit emotional herausfordernden Situationen umzugehen, und dass sie es als anspruchsvoll empfinden, einen konstruktiven Umgang mit emotionalen Herausforderungen zu entwickeln (Winter, 2020, S. 214 ff.). Dabei wird deutlich, dass Lernende besonders durch Konflikte mit Anleitenden und zu Pflegenden in ihrem Lernen gehemmt bzw. demotiviert werden (Winter, 2020, S. 185 ff.).

Kühme (2019) ging in seiner Dissertation ‚Identitätsbildung in der Pflege‘ der Frage nach, wie Pflegeauszubildende konfliktreiche Widersprüche interpretieren, verarbeiten und welche identitätsbildende Muster sich dadurch offenbaren. Dabei bezog er sich unter anderem auf die bildungstheoretische Biografieforschung und stützte sich auf neun Interviews, die er im Rahmen seiner 2007 erstellten Diplomarbeit erhoben hatte. Er identifizierte identitäts- und differenztheoretische Verarbeitungsmuster, die auf beginnende oder gegenläufige Bildungsprozesse hinweisen (Kühme, 2019, S. 306 ff.).

Altmeppen (2022) beleuchtete, weshalb Menschen eine Pflegeausbildung beginnen und wie sie die Ausbildung erleben. Zu diesem Zweck erhob sie narrative Interviews am Ende bzw. nach der Ausbildung und analysierte sie mithilfe der *Grounded Theory Methodology* sowie der soziolinguistischen Prozessanalyse, um biografische Lern- und Bildungsprozesse zu rekonstruieren. Auf diese Weise identifizierte sie drei entscheidende Prozessvarianten – „Ausbildung als Time-off“, „Ausbildung als strategische Berufswahl“ und „Pflege als Beruf der Wahl“ (Altmeppen, 2022, S. 181 ff.) –, die zur Berufswahl führen und Einfluss auf die Erfahrungsschichtung bzw. auf die berufliche Identitätsarbeit im Ausbildungsverlauf nehmen (Altmeppen, 2022). Zudem bestimmte sie Lern- und Bildungsherausforderungen sowie berufliche Handlungsprobleme in der beruflichen Identitätsarbeit von Pflegeauszubildenden: „eine Position in der sozialen Welt der Pflege einnehmen“, „Wissen und Handeln in Beziehung bringen“, „mit eigenen Gefühlen umgehen lernen“, „eine Haltung und Handlungsstrategien zu hartnäckigen Arbeitsschwierigkeiten entdecken“ (Altmeppen, 2022, S. 212 ff.). So konnte sie Wechselwirkungen zwischen Biografie sowie Lern- und Bildungsprozessen aufzeigen und verdeutlichen, dass der Prozess, in dem vielfältige Transformationsleistungen gefordert werden, erheblich durch biografische Erfahrungen der Auszubildenden mitbestimmt wird.

Eylmann (2015) führte eine umfassende Habitus- und Milieuanalyse bei Altenpflegenden mittels vier mehrstufiger Gruppenwerkstätten durch. Ihre Stichprobe bestand zwar mehrheitlich aus examinierten Pflegefachkräften in der Altenpflege, aber auch aus wenigen Altenpflegeauszubildenden im ersten Jahr bzw. am Anfang des zweiten Ausbildungsjahrs (Eylmann, 2015, S. 37 ff.). Den von ihr definierten Habitus charakterisierte sie durch Motive wie *Helfen und*

Schützen, vereint mit einer Tendenz zur Selbstlosigkeit, und stellte fest, dass viele Auszubildende diesen Habitus bereits bei Beginn ihrer Ausbildung mitbrachten (Eylmann, 2015, S. 411 f., 492). Häufig trugen laut Eylmann die Familienhintergründe und Sozialisationserfahrungen der Teilnehmenden zu diesem spezifischen Habitus bei und beeinflussten ihre Berufswahl maßgeblich.

Balzer (2019) erforschte in ihrer Dissertation die von ihr in ihrer Diplomarbeit bereits identifizierte *Chamäleonkompetenz* weiter und verfolgte eine Rekonstruktion des Pflegelegenden-Habitus mit dem Ziel, Denk- und Handlungsschemata milieuspezifisch zu erklären. Die *Chamäleonkompetenz* bezeichnet die Fähigkeit Auszubildender, „sich sowohl den Wünschen der Patienten als auch den Vorgaben der Station so anzugleichen, dass ihre Ideale des Helfens nicht gänzlich in der Ablauforientierung verloren gehen“ (Balzer, 2009, S. 105). Sie ist der Frage nachgegangen, wie sich der Zusammenhang von sozialer Herkunft und *Chamäleonkompetenz* im Milieu der Pflegeauszubildenden konstituiert und wie damit Habitus und Bildung in der Pflegeausbildung zusammen gedacht werden können (Balzer, 2019, S. 33). Im Umgang mit dem Spannungsfeld Anpassung und Widerständigkeit identifizierte sie die Haupttypen „Rebell“ und „Fügsamer“ (Balzer, 2019, S. 207, S. 220), die unterschiedliche Strategien verfolgen, zum Beispiel Durchsetzung eigener Vorstellungen, argumentativer Widerspruch, Akzeptanz oder Resignation (Balzer, 2019, S. 228 f.). Da beide Typen auch Anteile des jeweils anderen beinhalten, wägen die Auszubildenden situativ ab, „je nach Typus beispielsweise abwechselnd rebellisch, fügsam oder rebellisch-angepasst oder fügsam-rebellisch zu agieren“ (Balzer, 2019, S. 284).

5.3 Forschungsergebnisse internationaler Studien zur Pflegeausbildung

Auch wenn keine internationalen Publikationen gefunden werden konnten, die sich auf die Bildungsgangtheorie und das Konzept der Entwicklungsaufgaben beziehen, ergeben sich Anknüpfungspunkte zu Studien der Qualifikationsforschung sowie zu Studien zur beruflichen Entwicklung (*professional development*) und zur beruflichen Identität (*professional identity*). Studien zur beruflichen Entwicklung (*professional development*) und beruflichen Identität (*professional identity*) fokussieren auf das Zusammenspiel zweier Entwicklungsprozesse: dem *Doing*, also der Anwendung von Fähigkeiten und Rollen, und dem *Being*, also den motivationalen sowie emotionalen Aspekten (Crigger & Godfrey, 2014).

Johnson et al. (2012) verdeutlichen, dass die berufliche Identität von Studierenden durch drei Hauptfaktoren geprägt wird: das Leben vor der Ausbildung, die Berufsausbildung einschließlich erster praktischer Erfahrungen und die gesamte berufliche Laufbahn. Bereits für die Phase des Ausbildungseinstiegs wird deutlich, dass insbesondere der Einstieg in die Pflege mit großen

Ungewissheiten verbunden ist und große Unklarheiten über die Erwartungen an Theorie und Praxis der Ausbildung bestehen, sodass die Studierenden erhebliche Identitätsarbeit leisten müssen, um den für sie neuen beruflichen Herausforderungen gerecht zu werden (Porteous & Machin, 2018). Aber auch im späteren Ausbildungsverlauf tritt zutage, dass das Erleben einer zunehmend wahrgenommenen Diskrepanz zwischen Erwartung und Realität sowie eine Zunahme von physischen, psychischen und sozialen Belastungen in späteren Ausbildungsphasen als Herausforderungen wahrgenommen werden können, die zu einem Ausbildungsabbruch führen können (Bakker et al., 2019). Häufig werden in diesem Zusammenhang emotionale Herausforderungen aufgrund von Erfahrungen mit zu pflegenden sterbenden Menschen beschrieben, auf die sich die Pflegestudierenden nicht ausreichend vorbereitet fühlen und die sie im Verlauf der Ausbildung benötigen (Ek et al., 2014; Gorchs-Font et al., 2021). Im Erleben von Herausforderungen wird vielfach der Einfluss der praktischen Einsatzorte und der damit zusammenhängenden Unterstützung durch die Kolleg:innen auf die Entwicklungsprozesse der Studierenden betont (Clements et al., 2016). Die Einsatzorte unterscheiden sich stark darin, inwieweit sie die Studierenden in ihrer Entwicklung unterstützen können. Dies hängt hauptsächlich von den jeweiligen Kolleg:innen der Stationsteams und den didaktischen Kompetenzen der Anleitenden ab (Bril et al., 2022).

Albinsson et al. (2021) erkennen, dass angehende Pflegestudierende oft wenig oder gar kein Wissen über professionelle Pflege und Interaktionen in Pflegebeziehungen besitzen und daher erst lernen müssen, authentische und vertrauensvolle Pflegebeziehungen zu gestalten. Potenzielle Lernmöglichkeiten, zum Beispiel durch Erfahrungen in Pflegebeziehungen, werden dabei häufig nicht berücksichtigt (Solvoll & Heggen, 2010). Eine unzureichende Vorbereitung führt dazu, dass die Studierenden in ihren Praxiseinsätzen nicht in der Lage sind, ihren Erwartungen entsprechend zu handeln, dass sie sich unsicher fühlen und Schwierigkeiten in der Kommunikation haben (Lewallen & DeBrew, 2012).

In weiteren Studien wurden verschiedene Einflussfaktoren auf die Entwicklung beruflicher Identität untersucht. Neben lebensgeschichtlich geprägten Faktoren und Persönlichkeitsmerkmalen, etwa Selbstvertrauen oder Altruismus (Goodolf, 2018; Swift et al., 2022), Lebenseinstellungen, Interessen, Weltanschauungen und individuelle Fähigkeiten (Fagerberg & Kihlgren, 2001), sowie sozialen Faktoren, etwa soziale Herkunft und Gender (Buthelezi et al., 2015; Korhonen et al., 2019; Worthington et al., 2013) und soziale Unterstützung (Goodolf, 2018; Porteous & Machin, 2018), sind strukturelle oder Ausbildungsfaktoren wie klinische Erfahrung und Teamzugehörigkeit (Hosseini Shahidi et al., 2014) und die Unterstützung durch mitarbeitende Personen (Baldwin et al., 2017) bedeutsam für die Entwicklung professioneller Identität.

5.4 Zusammenfassung

Bis auf die Studie von Gruschka (1985) fokussieren die dargestellten Ergebnisse der Bildungsgangforschung auf Berufe mit einer hochschulischen Ausbildung und beziehen sich größtenteils auf die berufliche Sozialisation nach dem Ausbildungsabschluss. Dennoch bieten sie wertvolle methodische Ansätze und Erkenntnisse über die Beschaffenheit und Ausprägung von Entwicklungsaufgaben. Die Ergebnisse zeigen den besonderen Reiz des Entwicklungsaufgabenansatzes: Komplexe Anforderungen aus Perspektive der Lernenden werden auf wenige abstrakte Strukturmerkmale des Handlungsfelds reduziert, um dadurch eine empirische Perspektive mit einer normativen, am Ideal orientierten Perspektive zusammenzuführen. Studien wie zum Beispiel die von Kraler (2009, 2012) oder Ostermann (2015) verdeutlichen die Variationsmöglichkeiten des theoretischen Bezugsrahmens, verweisen aber auch auf die Herausforderungen, die eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben mit sich bringen. Um Unübersichtlichkeit zu vermeiden, ist es mithin sinnvoll, mit möglichst wenigen, indes aussagekräftigen Entwicklungsaufgaben zu arbeiten. Gruschka (1985) argumentiert in diesem Zusammenhang, dass eine Entwicklungsaufgabe die Sinnstruktur widerspiegeln sollte, die erklärt, „was Schüler trotz unterschiedlicher Fragen zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihren Lernerwartungen einigt“ (Gruschka, 1985, S. 133).

Ebenfalls wird deutlich, dass die identifizierten Entwicklungsaufgaben von Forscher:innen wie Gruschka (1985), Hericks (2006), Keller-Schneider (2010, 2021) und Leineweber et al. (2021) gleichermaßen ähnliche Ebenen adressieren: solche, die das lernende Subjekt betreffen, solche, die sich auf zentrale Kompetenzen und die Beziehung zu Adressat:innen beziehen, sowie solche, die institutionelle Aspekte berücksichtigen. Dies mag mit der Rekonstruktion anhand des Kanonmodells und den zuvor generierten Anforderungsbereichen zusammenhängen, gibt aber relevante Hinweise auf unterschiedliche Ebenen eines möglichen tragfähigen Kanons von Entwicklungsaufgaben. Darüber hinaus bieten die identifizierten Entwicklungsaufgaben auch Erkenntnisse über mögliche unterschiedliche Bearbeitungsstrategien und darauf aufbauend unterschiedliche Entwicklungsverläufe bzw. Habitustransformationen (Hericks, 2006, S. 415 ff.; Keller-Schneider, 2020, S. 310 ff.; Košinár, 2014, S. 281).

In den identifizierten Studien der Pflegebildungsforschung fehlen zwar empirische Erkenntnisse zu Entwicklungsaufgaben, gleichwohl werden relevante Lerngegenstände, Lern- und Bildungsprozesse fördernde und hemmende Faktoren sowie biografische Einflüsse beschrieben. Diese Erkenntnisse liefern Hinweise für Aneignungsprozesse, obwohl Lerngegenstände nicht mit Entwicklungsaufgaben gleichzusetzen sind. Letztere weisen einen höheren

Abstraktionsgrad auf und sind für die berufliche Entwicklung konstitutiv, während Erstere eher Aspekte innerhalb von Entwicklungsaufgaben verkörpern.

Mit Ausnahme von Klimasch (2020) und Altmeyen (2022) wurden die Lerngegenstände nicht über den Ausbildungsverlauf analysiert, sondern häufig lediglich Tendenzen der (Weiter-)Entwicklung beschrieben, da dies die Studiendesigns auch nicht zuließen. Auch wenn Klimasch (2020) durch ihre Längsschnittanalyse ergebnisreiche Schlüsse hinsichtlich der Entwicklung der Empathiefähigkeit ziehen konnte, legte sie im Vergleich zum vorliegenden Forschungsvorhaben Empathie als Schwerpunkt ihrer Studie fest und kann daher nicht die Relevanzsetzung der Auszubildenden erfassen. Altmeyen griff die Forderung nach biografieanalytischen Studien (Bohrer, 2013; Darmann-Finck, 2010b; Fichtmüller & Walter, 2022) auf, begleitete die Auszubildenden jedoch nicht über den Ausbildungsverlauf hinweg, sondern erhob Daten am Ende bzw. nach der Ausbildung. Auch wenn sich das Erkenntnisinteresse und die methodischen Ansätze unterscheiden, können die Ergebnisse von Altmeyen selektiv als relevanter Vergleichshorizont herangezogen werden.

Die Studien zeigen Deutungs- und Handlungsmuster von Lerngegenständen sowie deren Umgang damit, zum Beispiel in Bezug auf widersprüchliche Erfahrungen oder emotionale Herausforderungen, und veranschaulichen die sich daran anschließenden Entwicklungen. Diese Deutungs- und Handlungsmuster werden – den referierten Studien zufolge – unter anderem durch den habituellen Hintergrund der Auszubildenden, ihren Umgang mit explizitem Wissen, informelle Lernprozesse und eingespielte Routinen beeinflusst. Zudem wurden unterstützende und hemmende Bedingungen der Lernumgebungen ermittelt, beispielsweise sichere Beziehungen (unterstützend) oder Konflikte (hemmend). Diese Bedingungen sind bedeutsam, da sie auf die Bedürfnisse der Pflegeauszubildenden hinweisen und mögliche Ansatzpunkte für Unterstützungsangebote liefern.

Die dargelegten internationalen Studien können lediglich erste Hinweise auf die subjektive Wahrnehmung, Interpretation und Verarbeitung objektiver Qualifikationsanforderungen geben, da die Studien zur beruflichen Identität und Entwicklung weniger auf den Lernprozess als subjektive Wahrnehmung, Interpretation und Verarbeitung praktischer Qualifikationsanforderungen, sondern stärker auf das beobachtbare Ergebnis fokussieren.

Resümierend ist daher zu konstatieren, dass aktuell keine Studien existieren, die Lernprozesse als subjektive Wahrnehmung, Interpretation und Bearbeitung von Qualifikationsanforderungen durch Pflegeauszubildende im Verlauf der Ausbildung untersuchen. Der Forschungsbedarf bezüglich der Berücksichtigung der Perspektive der Auszubildenden auf Lern- und Bildungsprozesse wird seit Jahren betont (Bohrer, 2013; Darmann-Finck, 2010b). Eine Untersuchung der

Lernprozesse aus der subjektiven Sicht der Auszubildenden im Ausbildungsverlauf könnte tiefergehende Einblicke in Entwicklungsprozesse generieren und Diskontinuitäten sichtbar machen.

6 Methodik

Um Bildungsprozesse als die selbstständige und gesellschaftlich beeinflusste Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben durch die sich bildenden Subjekte zu untersuchen, eignen sich insbesondere qualitative und rekonstruktive Forschungsansätze (Koller, 2005, S. 61). Diese Methoden ermöglichen es, durch die Analyse vielfältiger subjektiver Deutungsmuster die tiefer liegenden Strukturen ausgewählter Fälle herauszuarbeiten und teilweise über den Untersuchungsgegenstand hinaus verallgemeinerbare Aussagen zu treffen (Koller, 2008, S. 619). Als methodischer Rahmen wurden folglich die rekonstruktiv-hermeneutische Analyse und das integrative Basisverfahren nach Kruse (2015) gewählt.

Die methodische Entscheidung für eine qualitative Panelstudie liegt zum einen darin begründet, Bildung als Prozess und mitunter als Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen zu verstehen, und zum anderen darin, den Verlauf von Bildungsprozessen veranschaulichen zu können (Dreier et al., 2018; Koller, 2012). Ziel ist es, „Aussagen über individuelle oder institutionelle Entwicklungsverläufe, gesellschaftliche Wandlungsprozesse oder die Stabilität bzw. den Wandel von Orientierungen und Handlungsformen zu entwickeln“ (Asbrand et al., 2013, S. 3).

Panelstudien zeichnen sich dadurch aus, dass die Stichprobe und die Erhebungsmethode(n) über die verschiedenen Befragungswellen weitgehend unverändert bleiben. Die zu untersuchenden Personen sollten in ihren Einstellungen und Handlungen einem gemeinsamen Kontext angehören, zum Beispiel mit gleichen Erfahrungsvoraussetzungen im gleichen Zeitraum, was bei Pflegeauszubildenden durch die spezifische Rahmung der Ausbildung gegeben ist (Witzel, 2020, S. 62). Mithilfe der verschiedenen Erhebungsphasen können die jeweiligen Sichtweisen auf diese Handlungen, Orientierungen usw. aus den diversen Blickwinkeln vergangener und gegenwärtiger Aussagen kontrastiert werden, um mögliche Unterschiede zu finden und zu analysieren (Witzel, 2020, S. 63 f.).

In den nachstehenden Unterkapiteln erfolgt eine Darstellung der Stichprobenplanung und der Rekrutierung der Teilnehmenden (Unterkapitel 6.1). Anschließend wird auf die Datenerhebung (Unterkapitel 6.2) eingegangen, einschließlich der Gestaltung des episodischen Interviews, der Entwicklung des Interviewleitfadens und der Planung sowie Durchführung und Transkription der Interviews. Das Kapitel abschließend, werden das integrative Basisverfahren (Unterkapitel 6.3) sowie dessen forschungspraktische Umsetzung im Projekt (Unterkapitel 6.4) beleuchtet.

6.1 Stichprobenplanung und Rekrutierung

Vor dem Feldzugang und der Rekrutierung der Studienteilnehmenden wurde zunächst eine Samplingstrategie entwickelt. Dieser Prozess sowie die Vorgehensweise bei der Datengenerierung sind entscheidend für die Güte der aus der Datenanalyse resultierenden Aussagen und beeinflussen die Aussagekraft der Ergebnisse (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 177 ff.). Um eine bewusst kontrastierende Stichprobe mit dem Ziel der Repräsentativität zu erstellen, können in der qualitativen Sozialforschung unter anderem zwei praktische Strategien angewendet werden: die Begründung im Verlauf des Datenerhebungsprozesses, das „theoretical sampling“ (Glaser & Strauss, 1998, S. 53 ff.), und die theoretisch begründete Vorabfestlegung des Samples mithilfe eines Stichprobenplans (Kruse, 2015, S. 248 f.).

Beim „theoretical sampling“ (Glaser & Strauss, 1998, S. 53 ff.) erfolgt die Auswahl variierender Fälle im Verlauf der Feldforschungsphase, des Datenerhebungsprozesses bzw. der Datenanalyse. Die Variationsmerkmale werden im Forschungsverlauf identifiziert und entwickeln sich aus dem Datenmaterial. Aufgrund des begrenzten Projektzeitraums und der Notwendigkeit, Daten in einem begrenzten sowie zusammenhängenden Zeitraum zu erheben, konnte dies nicht umgesetzt werden. Stattdessen wurde mit dem Prinzip der maximalen strukturellen Variation unter Berücksichtigung im Voraus festgelegter, theoretisch begründeter Merkmalsausprägungen eine Spannbreite unterschiedlicher Feldtypen konstruiert (Kruse, 2015, S. 248 f.). In der Untersuchung wurden Variablen berücksichtigt, von denen angenommen wird, dass sie Einfluss auf die Wahrnehmung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben haben könnten. Dazu zählen spezifischer Ausbildungsberuf (Gesundheits- und Krankenpflege [GKP], Gesundheits- und Kinderkrankenpflege [GKKP], Altenpflege [AP] und Generalistische Pflegeausbildung [GP]), Geschlechtsidentität, Alter, Bildungsniveau, pflegerische Vorerfahrungen und vorherige pflegerische Ausbildung (Tabelle 1).

	Gender (weiblich/männlich/divers)	Alter im Durchschnitt (Minimum; Maximum)	Bildungsabschluss (9–10/10+ Jahre)	Pflegerische Vorerfahrungen (ja/nein)	Vorherige Ausbildung (ja/nein)
GKP (n = 12)	9/2/1	24,7 (20; 47)	4/8	8/4	1/11
GKKP (n = 5)	5/0/0	22,6 (18; 34)	4/1	1/4	0/5
AP (n = 6)	4/2/0	33 (18; 41)	4/2	4/2	2/4
GP (n = 3)	3/0/0	21,7 (20; 23)	1/2	3/0	1/2
Total (n = 26)	21/4/1	25,9 (18; 47)	13/13	16/10	4/22

Tabelle 1: Übersicht der Teilnehmenden

In einem qualitativen Stichprobenplan (Schreier, 2010) wurden anschließend Werte dokumentiert, die im Zuge der Rekrutierung berücksichtigt werden sollten. Als Zielgröße für das Sample wurden insgesamt etwa 20 Teilnehmende angestrebt, die jeweils anhand von drei Interviews zu

verschiedenen Erhebungszeitpunkten im Ausbildungsverlauf untersucht werden sollten. Schließlich wurden 26 Auszubildende für das Forschungsprojekt rekrutiert.

Bei der Bildung der Ausgangsstichprobe ist die sogenannte Panelmortalität, d. h. der mögliche Verlust von Befragungspersonen im Verlauf einzelner Erhebungen, zu berücksichtigen, da insbesondere bei längeren Beobachtungszeiträumen die Gefahr der Stichprobenselektivität durch Ausfälle existiert (Witzel, 2020, S. 63). Dem Problem der Panelmortalität wurde durch verschiedene Maßnahmen präventiv begegnet: Vergrößerung der Ausgangsstichprobe, Verwendung stabilerer Kontaktadressen sowie sorgfältige Gestaltung der Befragung, um ein Vertrauensverhältnis zwischen Forschenden und Befragten zu ermöglichen.

Für die Rekrutierung möglicher Studienteilnehmer:innen können prinzipiell verschiedene Strategien wie das Schneeballsystem oder der Einsatz von Gatekeeper:innen bzw. Multiplikator:innen verwendet werden (Kruse, 2015, S. 251). Aufgrund meiner Tätigkeiten als Berufspädagoge an Pflegeschulen sowie als wissenschaftlicher Mitarbeiter in verschiedenen Projekten bestehen Kontakte zu unterschiedlichen Bildungseinrichtungen, die einen niederschweligen Feldzugang ermöglichen. Auch die Projektleitung Prof. Dr. Darmann-Finck kann aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung in der Curriculum- und Qualifikationsforschung zahlreiche Kontakte zu Pflegeschulen nutzen, die den Feldzugang erleichtern.

Aus diesem Grund wurde zwar auf Kontakte aus früheren Studien und Projekten zurückgegriffen, darüber hinaus wurden aber auch weitere Kontakte zu Schulen recherchiert. Insbesondere wurden Pflegeschulen in Norddeutschland berücksichtigt, da von einer geografischen Variation innerhalb Deutschlands keine neuen Erkenntnisse erwartet wurden. Allerdings galt es bei den Pflegeschulen, eine Variation in Bezug auf städtische oder ländliche Lage sowie Schulgröße bzw. Anzahl der Auszubildenden zu beachten.

Zeitgleich wurden im Vorfeld informative Unterlagen für Schulleitungen und Lehrkräfte erstellt, die detailliert über das Forschungsprojekt aufklären (Anhang V ‚Anschreiben und Informationen für Pflegeschulen‘). Daraufhin nahmen wir Kontakt zu Pflegeschulen auf, stellten ihnen das Projekt vor und baten um die Teilnahme der Auszubildenden. Anschließend präsentierten die wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen das Projekt in geeigneten Kursen, sodass sich interessierte Auszubildende zur freiwilligen Teilnahme entscheiden konnten. Für diese Vorstellung wurden relevante Informationen sorgfältig vorbereitet und abgestimmt, da uns bewusst war, dass bereits der erste Kontakt die spätere Textproduktion im Interview beeinflussen kann (Kruse, 2015, S. 254). Zudem legten wir Informationsmaterialien für die Auszubildenden an, um ihnen zu ermöglichen, sich nach der Präsentation eingehend, aber auch nicht zu umfangreich damit zu beschäftigen (Anhang VI ‚Anschreiben und Information für Auszubildende‘).

Nach der Vorstellung in den Kursen und der Verteilung der Unterlagen konnten die Auszubildenden Kontakt zu den Forschenden aufnehmen – persönlich, telefonisch oder per E-Mail.

Im Rekrutierungsprozess agierten gelegentlich Kursleitungen als Gatekeeper:innen und sprachen gezielt potenzielle Teilnehmende an. Dabei wurde der Umgang mit Abhängigkeitsverhältnissen zwischen Auszubildenden und Kursleitungen sensibel gehandhabt, indem die Auszubildenden mehrmals darauf hingewiesen wurden, jederzeit ohne jegliche Folgen von der Teilnahme zurücktreten zu können.

Das Projekt stieß bei den Auszubildenden auf großes Interesse. Daraus resultierte, dass nicht alle, die sich freiwillig gemeldet hatten, in die Studie aufgenommen werden konnten. Die Rekrutierung der Auszubildenden verlief somit entgegen den Erwartungen der Forschenden weitgehend problemlos. Die hohe Motivation der Auszubildenden wirkte sich positiv auf die Planung und Durchführung der Interviews aus, wobei insbesondere durch die persönliche Präsentation des Projekts in den Kursen viele Auszubildende gewonnen werden konnten und sich eine erste Vertrauensbasis etablieren ließ, die auch als Grundlage für die Panelpflege fungierte (Witzel, 2020).

6.2 Leitfadententwicklung und Datenerhebung

Leitfadengestützte Interviews mit offen gestalteten Fragen eignen sich besonders, um die subjektiven Erfahrungen und Interpretationen der Pflegeauszubildenden zu erheben. Diese Methode erlaubt eine flexible Strukturierung des Gesprächsverlaufs, wobei die Offenheit des Dialogs weitestgehend erhalten bleibt. So können die Auszubildenden selbst Schwerpunkte setzen und die Richtung des Gesprächs beeinflussen. Der Leitfaden dient dabei eher als Gedächtnisstütze mit vorbereiteten Fragen, die je nach Verlauf des Gesprächs eingebracht werden (Kruse, 2015, S. 203 f.).

Dieses Vorgehen sichert nicht nur die Vergleichbarkeit von Interviews innerhalb einer Erhebung, sondern ermöglicht ebenfalls eine Gegenüberstellung zu unterschiedlichen Zeitpunkten geführter Gespräche. Gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass Interviews komplexe soziale Interaktionen sind, die durch vielfältige Faktoren beeinflusst werden und dadurch die Vergleichbarkeit einschränken können (Kruse, 2015, S. 225).

Die geplanten Interviews zu drei unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten zielen darauf ab, die Entwicklungsprozesse der Pflegeauszubildenden hinsichtlich ihrer Entwicklungsaufgaben zu verfolgen. Besonderes Augenmerk liegt darauf, wie die Auszubildenden diese Aufgaben zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer Ausbildung wahrnehmen und bewältigen sowie welche Einflüsse formelle und informelle Lernangebote hier haben. Auswahlkriterium für den ersten Erhebungszeitpunkt einer Panelstudie können spezifische Kontextbedingungen sein, die für eine Gruppe

von Befragten eine hohe subjektive Handlungsrelevanz besitzen (zum Beispiel der Beginn einer Berufsausbildung als Zeitpunkt der beruflichen Karriere) (Witzel, 2020, S. 63). Im ersten Interview liegt der Schwerpunkt daher auf der Anfangsphase der Ausbildung, die zumeist mit spezifischen Herausforderungen einhergeht, etwa dem *Praxisschock* oder dem Risiko eines Ausbildungsabbruchs (Garcia González & Peters, 2021; Kutscha, 2011). Die weiteren Erhebungszeitpunkte sollten nach erwarteten Statusänderungen gesetzt werden (Witzel, 2020, S. 63). Das zweite Interview ist folglich für die Phase geplant, in der die Anfangshürden überwunden sind und die Auszubildenden bereits über berufliche Kompetenzen verfügen. Das dritte Interview schließlich findet zu einem Zeitpunkt statt, zu dem die Ausbildung sich dem Ende neigt und die Lernenden ihren Blick verstärkt auf ihre zukünftige Rolle als selbstständige Pflegefachkräfte richten.

6.2.1 Das episodische Interview als Erhebungsinstrument

Die Entscheidung für eine spezifische Interviewform, ähnlich wie die Methodenwahl in der rekonstruktiven Forschung, ist maßgeblich vom Forschungsthema und der Zielgruppe beeinflusst, mit der die Interviews geführt werden. Episodische Interviews basieren auf der Annahme, dass Befragte ihre Erfahrungen vermitteln können, die in zwei unterschiedlichen Wissensformen vorliegen: „Das Ziel des episodischen Interviews ist es, bereichsbezogen zu ermöglichen, Erfahrungen in allgemeinerer, vergleichender Form darzustellen und gleichzeitig die entsprechenden Situationen und Episoden zu erzählen“ (Flick, 1995, S. 125). Sie bieten eine flexible Kombination aus Erzählungen der Befragten und gezieltem Dialog zwischen interviewende und interviewte Person. Sie erlauben ein vertieftes Eingehen auf Situationen und entsprechende Nachfragen. Ziel ist es, voreingenommene und gezwungene Situationen zu vermeiden und zugleich einen Zugang zum semantischen Wissen der befragten Auszubildenden zu ermöglichen.

Sowohl episodische als auch das narrative Interview sind in Bezug auf Erzählkompetenz und -bereitschaft des:der Interviewten herausfordernd. Das episodische Interview ist indes aufgrund seiner möglichen gezielten Nachfragen deutlich strukturierter als rein narrative Interviews. Dies bietet der interviewten Person Struktur und Unterstützung. Gleichzeitig helfen die Nachfragen in Gesprächssituationen, in denen die befragte Person unsicher oder unentschlossen sein könnte. Dies ist vor allem bei Interviewpartner:in mit wenig Interviewerfahrung von Vorteil, da Struktur und Orientierung situativ flexibel gegeben werden kann, was aber nicht obligatorisch ist.

Das episodische Interview erfasst sowohl das narrativ-episodische Wissen als auch das daraus abgeleitete semantische Wissen auf der Grundlage der erlebten Erfahrungen der Befragten

(Flick, 2011). Narrativ-episodisches Wissen stützt sich auf konkrete Erfahrungen und Situationen sowie deren Verlauf und schafft einen Rahmen für kontextbezogene Darstellungen in Form von Erzählungen. Diese Erzählungen werden durch offene Fragen und Erzählaufforderungen des Interviewers thematisch gelenkt (Flick, 2011).

Semantisches Wissen wiederum umfasst abstrakte Gedanken, Vorstellungen, Begriffe und deren Bedeutungen aus der Sicht des Subjekts. Es wird davon ausgegangen, dass semantisches Wissen in allgemeinen, kontextunabhängigen Alltagserfahrungen verwurzelt ist und das Normale, das Regelkonforme und das Routinemäßige reflektiert – also das, was sich über zahlreiche Situationen und Erlebnisse hinweg verallgemeinert hat. Narratives Wissen bietet eine episodische Konkretisierung dieses Wissens (Flick, 2011). Während semantisches Wissen zu einer argumentativ-theoretischen Darstellung neigt, führt das narrative Wissen zu einer kontextspezifischen, interpretativen Darstellung (Flick, 2011). Dementsprechend kombiniert das episodische Interview zwei methodische Ansätze und dient als Beispiel für eine methodeninterne Triangulation (Flick, 2020, S. 6–7).

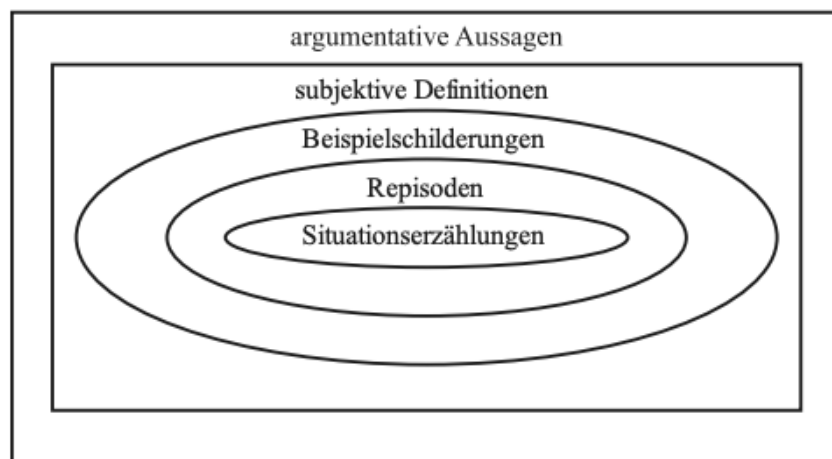


Abbildung 2: Texttypen im episodischen Interview (Flick, 2004, S. 38)

Flick (2004) identifiziert in Bezug auf Situationen im episodischen Interview verschiedene Texttypen (Abbildung 2). Im Zentrum stehen Situationserzählungen bzw. Episoden auf unterschiedlichen Niveaustufen bzw. Konkretisierungen. Darüber hinaus werden Reepisoden erzählt bzw. angesprochen, wobei es sich um „regelmäßig wiederkehrende Situationen, die nicht mehr auf einem eindeutigen räumlich-zeitlichen Bezug basieren“ (Flick, 2004, S. 37), handelt. Die konkreten Situationen werden in Form exemplarischer Beschreibungen, subjektiver Definitionen (zum Beispiel Vorstellung einer subjektorientierter Pflege) und argumentativer Aussagen (zum Beispiel Erläuterungen von Begriffen und ihren Zusammenhängen oder Begründung einer bestimmten pflegerischen Handlung in einer Situation) ergänzt. Die benannten Texttypen

haben vorerst keine spezifische Aussagekraft. Sie dienen insbesondere im Zuge der Analyse als Orientierung für die Segmentierung sowie Strukturierung des Datenmaterials und unterstützen die eigene Sensibilität für unterschiedliche Textsorten im Datenmaterial (Unterkapitel 6.4).

6.2.2 Leitfadenentwicklung

Für die Entwicklung des Interviewleitfadens haben wir uns am S²PS²-Verfahren zur Leitfadenentwicklung nach Kruse orientiert, das sich bereits in verschiedenen Projekten der Forschungspraxis bewährt hat (Kruse, 2015, S. 226 ff.). Darüber hinaus konnte ich während der Erstellung meiner Diplom- und Masterarbeit sowie in verschiedenen Teilprojekten während meines Public-Health-Studiums selbst praktische Erfahrungen mit dem Verfahren sammeln.

Die Buchstabenabkürzung S²PS² steht für die Phasen des Verfahrens: Sammeln, Prüfen, Sortieren bzw. Strukturieren und Subsumieren. Diese Phasen sollten nicht als strikt abgrenzbare, statische Schritte aufgefasst werden, vielmehr handelt es sich um einen iterativen, zyklischen Prozess, der eine offene und zunehmend prüfende Entwicklung von Fragen und Stimuli ermöglicht.

In Vorbereitung auf die erste Phase wurde relevante Literatur gesichtet und es wurden eigene Beobachtungen in Hinblick auf die zu untersuchenden Phänomene gesammelt und diskutiert (Kruse, 2015, S. 231). Dabei wurden insbesondere berufliche Anforderungsbereiche (Unterkapitel 4.3) sowie relevante Ansätze der Bildungsgangforschung einbezogen. Von Beginn an folgten wir der Empfehlung von Kruse (2015, S. 231) und Helfferich (2011, S. 182), das Verfahren diskursiv im Projektteam und in Forschungsgruppen zu gestalten. So wurde die Entwicklung fortwährend im Team, im Austausch mit der Projektleitung und zu späteren Zeitpunkten mit Mitgliedern der Qualitativen Forschungswerkstatt am Institut für Public Health und Pflegeforschung (IPP) sowie des Doktoranden:innenkolloquiums (Prof. Dr. Ingrid Darmann-Finck) diskutiert. In der ersten Brainstorming-Phase konnten wir zahlreiche potenzielle Fragen sammeln, sortieren und diskutieren. Anschließend wurden die Fragen nach Themenbereichen geordnet, zu Themenkomplexen zusammengefasst und letztlich in einen Leitfaden integriert.

Dabei wurde besonders darauf geachtet, dass die Erzählaufforderungen keine reine Faktenabfrage darstellen, sondern eine größtmögliche Offenheit ermöglichen und ausreichend Material für neue, den Forschenden noch unbekannte Erkenntnisse liefern. Nach Kruse (2015, S. 229 f.) sollte das Prinzip der Selbstüberraschung beachtet werden, sodass die Forschenden von den Daten überrascht werden können. Auch die Fragen zum semantischen Wissen wurden erzählgenerierend und situationsbezogen konzipiert. Relevante Faktenfragen wurden in einen Fragebogen aufgenommen, der nach dem Interview ausgefüllt werden sollte (Anhang VII ‚Statistischer Fragebogen‘) (Kruse, 2015, S. 228). Konkrete Nachfragen waren ebenfalls offen

formuliert und zielten auf die Vertiefung bestimmter Inhalte ab, sofern diese noch nicht ausreichend behandelt worden waren.

Anschließend wurde der Leitfaden komprimiert und so kompakt wie möglich gestaltet. Ziel war es, eine bloße Abarbeitung der Fragen zu vermeiden und gleichzeitig die relevanten Erkenntnisinteressen zu wahren. Die Fragen wurden bewusst reduziert, um den befragten Auszubildenden möglichst viel Raum zum Erzählen zu geben und den Druck zu vermeiden, schnell zur nächsten Frage übergehen zu müssen. Diese Reduzierung verbessert nicht nur die Übersichtlichkeit, sondern ermöglicht ferner, im Interview den Überblick zu bewahren und flexibel auf Anknüpfungspunkte zu reagieren.

Bei der inhaltlichen Strukturierung des Leitfadens wurde eine Dramaturgie berücksichtigt, die einen natürlichen Erinnerungs- oder Argumentationsfluss ermöglicht. Angesichts niemals vorhersehbarer Gesprächsverläufe ist Flexibilität essenziell, um abrupte Themenwechsel zu vermeiden. Der Leitfaden folgt dem Prinzip „vom Offenen zum Strukturierenden“ (Kruse, 2015, S. 214), wobei die Schwerpunktsetzungen der Befragten im Vordergrund stehen.

Ein erster Entwurf des Leitfadens wurde gemäß der Zielsetzung und Fragestellung des Forschungsprojekts mit der Projektleitung Prof. Dr. Ingrid Darmann-Finck erörtert, diskutiert und weiterentwickelt. Daraufhin wurde dieser in der Qualitativen Forschungswerkstatt und im Doktoranden:innenkolloquium vorgestellt und abermals verfeinert. Eine zentrale Herausforderung in der Entwicklung bestand darin, eine adäquate Balance zwischen ermöglichender subjektiver Schwerpunktsetzung (Offenheit) und beruflichen Anforderungsbereichen (Strukturierung) zu finden.

Nach fortwährenden Überarbeitungen erfolgte im März 2019 ein Pretest in Form von zwei Probeinterviews. Trotz geringer Erfahrung mit dem Leitfaden zeigte sich dessen gute Eignung dahin gehend, Erzählungen von Situationen und persönlichen Sichtweisen der Auszubildenden zu generieren. Auch die Dramaturgie und der Umfang des Leitfadens erwiesen sich als schlüssig und passend.

6.2.3 Aufbau des Leitfadens

Der Leitfaden (Anhang VIII ‚Interviewleitfaden‘) gliedert sich in drei übergeordnete Interviewbereiche: subjektive Schwerpunkte (bedeutsame Aspekte der Pflegeausbildung aus Sicht der Auszubildenden), objektive Anforderungsbereiche (berufliche Anforderungsbereiche) und Abschluss. Die Interviewbereiche und die Anordnung der Fragen bieten eine strukturierende Orientierungshilfe für das Interview, wobei die Forscher:innen diese je nach Interviewverlauf flexibel handhaben. Eine Warm-up-Frage dient als Einstieg in das Interview und soll den

Befragten einen niederschweligen Gesprächsbeginn ermöglichen. Diese Frage ist thematisch mit der ersten Erzählaufforderung verknüpft und leitet nahtlos in die Interviewdramaturgie über. Im ersten Interviewbereich erhalten die Auszubildenden die Gelegenheit, den inhaltlichen Schwerpunkt selbst zu setzen. Es werden Fragen gestellt wie ‚Bitte erzählen Sie mir von den ersten Monaten Ihrer Pflegeausbildung bis heute. Was ist Ihnen besonders in Erinnerung geblieben?‘. Ziel ist es, die Auszubildenden dazu anzuregen, ihre Erfahrungen zu reaktivieren und Erinnerungen zu teilen, die ihnen besonders im Gedächtnis geblieben sind. Den Auszubildenden wird freigestellt, ob sie sich auf praktische oder theoretische Aspekte der Ausbildung beziehen.

Die zweite Frage dieses Bereichs konzentriert sich auf Lern- bzw. Kompetenzerwerb: ‚Bitte erzählen Sie mir, was Sie in dieser Zeit persönlich gelernt haben.‘ Die Auszubildenden sollen bedeutende Aspekte aufgreifen, die sie während ihrer Ausbildung erworben haben. Die Nachfragen zielen erneut auf konkrete Situationen und Beispiele ab, durch die der Lern- bzw. Kompetenzerwerb verdeutlicht werden soll. Die ersten beiden Fragen sind *neutral* gehalten und fragen nicht unvermittelt nach Herausforderungen oder Krisen.

Erst mit der dritten Erzählaufforderung werden gezielt Herausforderungen und Krisen thematisiert: ‚Erzählen Sie mir doch von einer Situation, die für Sie besonders herausfordernd war.‘ Diese Frage fokussiert auf Momente der Irritation oder Krisen, in denen die Auszubildenden vor schwierigen Entscheidungen standen oder ihr Handeln reflektieren mussten. Gemäß Combe und Gebhard (2007) sowie Fichtmüller und Walter (2007, S. 265) werden mit Bezug zu Holzkamp (1995) nicht erst in der Nicht-Weiterführung einer Handlung so bezeichneten „Handlungsproblematik“ (Holzkamp, 1995, S. 182), sondern bereits in Irritationen und Unsicherheitsgefühlen potenzielle Lernanlässe konzeptualisiert. Nachfragen zu jeder Frage zielen auf die Erzählung von Situationen ab und sollen zusätzliche und/oder detailliertere Schilderungen hervorrufen.

Im zweiten Interviewbereich wird auf die vier beruflichen Anforderungsbereiche (Unterkapitel 4.3) Bezug genommen. Die Fragen sind analog aufgebaut: eine Erzählaufforderung mit Nachfragen, die auf die Beschreibung konkreter Situationen, den Lernstand, Lernfortschritt, Lernbedarf und die Lernunterstützung abzielen. Beispielfragen sind: ‚Bitte beschreiben Sie, was Ihnen in der Kommunikation mit den zu pflegenden Menschen wichtig ist‘ oder ‚Erzählen Sie mir von Ihrer Zusammenarbeit mit Kolleg:innen innerhalb Ihrer Berufsgruppe sowie mit Angehörigen anderer Berufsgruppen‘.

Im dritten Fragenblock wird gezielt nach positiven Erfahrungen und Situationen während der bisherigen Pflegeausbildung gefragt, um einem Ungleichgewicht in der Darstellung zugunsten

von Herausforderungen oder negativen Erlebnissen entgegenzuwirken und einen positiven Ausklang des Interviews zu schaffen. Ziel ist es, dass die Auszubildenden durch diese Erzählung positive Erinnerungen reaktivieren, was sich auch positiv auf die Folgeinterviews und die Vorbeugung von Panelmortalität auswirken kann (Witzel, 2020, S. 63).

Nach der ersten und zweiten Erhebungsphase wurde der Leitfaden basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen und unter Berücksichtigung des jeweiligen Ausbildungsjahrs punktuell überarbeitet. Insbesondere wurden die Erzählaufforderungen angepasst, um sie zeitlich einzuschränken (Beispiel: ‚Bitte erzählen Sie mir von Ereignissen seit dem letzten Interview bis heute. Was ist Ihnen besonders in Erinnerung geblieben?‘). Darüber hinaus wurde darauf geachtet, dass die offene Haltung der Querschnittserhebungen auch in den weiteren Erhebungen übernommen wurde, um den Befragten die Möglichkeit zu geben, unabhängig von den vorangegangenen Erhebungen eigene Relevanzsetzungen in das Interview einzubringen (Witzel, 2020).

6.2.4 Planung und Durchführung der Datenerhebung und -verarbeitung

Nach Fertigstellung des Leitfadens wurde ein Ethikvotum der Ethikkommission der Universität Bremen eingeholt, obwohl Pflegeauszubildende nicht als vulnerable Gruppe gelten. Bei der Durchführung einer qualitativen Panelstudie erhält der Datenschutz indes eine besondere Brisanz durch die Vielzahl an Lebenslaufdaten und damit sehr persönlichen Informationen aus den einzelnen Befragungswellen der Studie, die vor unbefugtem Zugriff geschützt werden müssen, sowie durch die notwendige längerfristige Aufbewahrung von Kontaktinformationen im Zeitraum der Studie (Witzel, 2020, S. 63). Zu diesem Zweck entwickelten wir ein Datenschutzkonzept (Anhang X ‚Datenschutzkonzept‘) sowie eine Einverständniserklärung (Anhang XI ‚Einverständniserklärung‘). Das Datenschutzkonzept umfasst eine detaillierte Beschreibung des Forschungsvorhabens, des Datenflusses – einschließlich Erhebung, Speicherung, Lagerung und Löschung der Daten – sowie der Methoden zur Pseudonymisierung und Anonymisierung. Es wurde dafür Sorge getragen, dass im Forschungsprojekt alle Erfordernisse gemäß der Datenschutz-Grundverordnung (DS-GVO) berücksichtigt werden. Diese Maßnahmen waren insbesondere deshalb nützlich, weil sie im Forschungsteam zu einer detaillierten und transparenten Dokumentation darüber führten, wie und wann Daten erfasst, gespeichert, archiviert und gelöscht werden sollten. Zudem bot es den Auszubildenden Sicherheit, Kenntnis von der vorliegenden ethischen Bewertung zu haben.

Die Terminplanung erfolgte per E-Mail oder Telefon, wobei wir versuchten, die Interviews während der Schul- oder Arbeitszeit sowie an den Pflegeschulen der Auszubildenden durchzuführen, um den Teilnehmenden entgegenzukommen. Vor jedem Interview informierten wir die

Teilnehmenden über das Projekt und besprachen datenschutzrechtliche sowie ethische Aspekte. Den Teilnehmenden wurden ihre Rechte auf Autonomie, Vertraulichkeit und Selbstbestimmung zugesichert. Um die Folgeinterviews zum Erstinterview zuordnen zu können, wählten die Auszubildenden zunächst ein Pseudonym, an das sie sich in den Folgeinterviews einfach erinnern können.

Meine Erfahrung in der Durchführung qualitativer Interviews basiert auf meiner Arbeit im Zusammenhang mit meiner Diplom- und Masterarbeit sowie früheren Forschungsprojekten. Zur weiteren Vorbereitung auf die Datenerhebung nahm ich an einem Workshop zum Thema Leitfadeninterviews bei Dr. Silvia Thünemann an der Universität Bremen im Fachbereich Erziehungswissenschaften teil. Dabei wurden insbesondere die Rolle von Forschenden mit Pflegeerfahrung in Interviews mit Pflegeauszubildenden und die Gestaltung der Beziehung im Interviewkontext diskutiert und daraus entsprechende Handlungsmöglichkeiten abgeleitet.

Zwar ist in Hinblick auf die hier verfolgte Fragestellung und die Pflegeauszubildenden nicht von einer besonderen Vulnerabilität auszugehen. Dennoch stellt sich für die Gestaltung der Interviewsituation die Frage, wie mit möglicherweise auftretenden intensiven Gefühlen während des Interviews umgegangen werden kann. Bereits bei der Vorstellung bzw. Einführung in das Interview haben wir versucht, Vertrautheit und Fremdheit sowie Nähe und Distanz auszubalancieren, um eine angenehme und zugleich professionelle Interviewsituation zu schaffen (Kruse, 2015, S. 298–304).

Gleichwohl bleibt die Frage, wie aufkommende starke Emotionen während des Interviews bewältigt werden können. Auch wenn das Thema des Interviews auf den ersten Blick eher unverfänglich erscheint, kann es aufgrund der Bezugnahme zur pflegerischen Praxis, auf die sich die erzählten Situationen beziehen, zu einer starken Betroffenheit kommen. Daher wurde die Interviewsituation im Voraus so gestaltet, dass sie jederzeit unterbrochen oder ggf. abgebrochen werden kann und die Freiwilligkeit der Teilnahme betont wird.

In den Folgeinterviews wurden die Auszubildenden gebeten, auch im Zweifelsfall alle für sie relevanten Situationen zu schildern, selbst wenn diese bereits erzählt wurden oder sie sich nicht sicher waren, ob diese bereits in den vorangegangenen Interviews geschildert wurden, da diese wiederholten Erzählungen mit einer subjektiven Schwerpunktsetzung einhergehen. Zudem würde es auch die Erzählung unterbrechen und ggf. die Auszubildenden irritieren. Darüber hinaus ergeben sich dadurch auch Möglichkeiten, gleiche Situationen aus unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten miteinander zu vergleichen.

In Hinblick auf die Schwierigkeit, retrospektive Aussagen zu tätigen, sowie die damit verbundene Abhängigkeit von der Erinnerungsfähigkeit der Befragten wurden geeignete Erinnerungs-

hilfen eingesetzt, um die Auszubildenden bei der Erinnerung zu unterstützen. Dabei wurde auf die einzelnen Theorieblöcke und praktischen Einsätze verwiesen, an die sich die Auszubildenden schnell erinnern und dadurch strukturieren konnten.

Die Interviews wurden von April bis August 2019 (erster Erhebungszeitraum), Juni bis September 2020 (zweiter Erhebungszeitraum) und März bis Juli 2021 (dritter Erhebungszeitraum) in den Einrichtungen der Pflegeauszubildenden sowie COVID-19-bedingt online durch die beiden Forschenden durchgeführt. Nach jedem Interview fertigten wir Feldnotizen (Anhang XII ‚Vorlage Feldprotokoll‘) an, in denen wir Besonderheiten festhielten, und besprachen diese im Team, um unsere Methoden kontinuierlich zu reflektieren und zu verbessern. Insgesamt wurden 66 Interviews mit einer Dauer von circa 60 bis 120 Minuten erhoben, digital aufgezeichnet und im Anschluss durch ein autorisiertes Schreibbüro transkribiert und anonymisiert.

Die transkribierten Daten bzw. Interviews spielen für die Auswertung eine zentrale Rolle, da sie es ermöglichen, die Gespräche „unter die Lupe“ zu nehmen und gleichzeitig als „Zeitlupe“ und „Zoom“ zu wirken, um ihre „Komplexität ‚in Ruhe‘ zu untersuchen“ (Lalouschek & Menz, 2002, S. 55). Transkriptionen stellen indes stets eine Reduktion des Gesprochenen dar, da die Komplexität der prosodischen, melodischen und paraverbalen Eigenschaften von Sprache in schriftlicher Form nicht vollständig wiedergegeben werden kann. Transkriptionen sind daher immer Sekundärmaterial und können niemals ein objektives Abbild der verbalen Primärdaten sein (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021).

Das Transkribieren ist eine zeitaufwendige Arbeit, wie in verschiedensten Forschungsgruppen und Publikationen hervorgehoben wird (Kruse, 2015, S. 355 f.; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 216). Angesichts des begrenzten Zeitrahmens sowie der umfangreichen Datenmenge war dies insbesondere bei unserem Forschungsvorhaben von Bedeutung. Da verschiedene Möglichkeiten der Transkription existieren, muss aus forschungsökonomischer Perspektive sorgfältig überlegt werden, welche Informationen in die Transkription einfließen sollen und welche vernachlässigt bzw. später erweitert werden können.

Die Auslagerung der Transkriptionsarbeit kann zwar eine erhebliche Arbeitserleichterung bedeuten, es besteht jedoch das Risiko einer sinnverzerrenden Fehleranfälligkeit. Kritiker:innen des *Outsourcings* von Transkriptionen argumentieren oftmals, dass das eigene Transkribieren zu einem intensiveren Kontakt mit dem Datenmaterial führt und ein größeres Kontextwissen entstehen lässt. Ob sich dies positiv auf die spätere Analyse auswirkt, ist aber nicht eindeutig belegt, da auch ein unbefangenerer Blick auf die Daten förderlich für die Analyse sein kann und sich schon während der Transkription unsystematische Interpretationen herausbilden können (Kruse, 2015, S. 359 f.).

In unserer Untersuchung wurde die Transkriptionsarbeit aufgrund des begrenzten Projektzeitraums größtenteils extern realisiert. Um eine hohe Qualität der Transkripte zu gewährleisten, wurde ein Transkriptionsbüro mit guter Reputation gewählt, das zudem die datenschutzrechtlichen Bestimmungen einhält. Die Transkripte wurden anschließend von einer studentischen Hilfskraft und zusätzlich von uns mithilfe der Audioaufnahmen überprüft. Dabei achtete ich zusammen mit meiner Kollegin darauf, jeweils die Interviews zu kontrollieren, die wir nicht selbst geführt hatten, um zusätzliches Kontextwissen zu gewinnen.

Hinsichtlich der Transkriptionsgenauigkeit empfiehlt Kruse (2015, S. 350 ff.), die Besonderheiten sprachlich-kommunikativer Sinnproduktion zu berücksichtigen und im Vorfeld die für die Untersuchung relevanten sprachlichen Phänomene zu bestimmen. Diese Entscheidung sollte hauptsächlich in Hinblick auf die untersuchten Phänomene und das Analyseverfahren getroffen werden, wobei auch forschungsstrukturelle Bedingungen Beachtung finden müssen. Zudem sollte die Möglichkeit bestehen, ein erstes Arbeitsdokument in späteren Schritten zu verfeinern (Kruse, 2015, S. 350). Demnach wurden die beauftragten Transkripte gemäß den erweiterten wissenschaftlichen Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2018) (Anhang IX ‚Transkriptionsregeln‘) erstellt, die auf den (semantischen) Inhalt der Redebeiträge fokussieren und Zögern, Wortfindungshemmungen, Wort- und Satzabbrüche sowie gleichzeitiges Sprechen erfassen. Eine Erfassung der Intonation (Betonung) oder von Dialekten sowie eine exakte Wiedergabe des Gesprochenen erfolgen dabei nicht. Dies erlaubt einen offeneren Zugang zu den Worten und eine vielfältigere Wahrnehmung von Wortwahl und Satzkonstruktionen.

6.3 Das integrative Basisverfahren nach Kruse (2015) als Analyseinstrument

In seiner Entwicklung des integrativen Basisverfahrens vollzog Kruse (2015) eine tiefgehende Auseinandersetzung mit den Begrenzungen der *Grounded Theory Methodology* und weiteren Methoden, etwa der *qualitativen Inhaltsanalyse*, der *objektiven Hermeneutik* und der *dokumentarischen Methode*. Er entwickelte einen Ansatz, der eine umfassende Beschreibung sprachlich-kommunikativer Phänomene ermöglicht und als Grundlage für intersubjektiv nachvollziehbare Interpretationen dient.

Das Verfahren ist nicht nur gesprächsanalytisch-linguistisch fundiert, sondern zeichnet sich gleichsam durch die Integration verschiedener methodisch-analytischer Ebenen und Zugänge aus. Es basiert auf einem ergebnisoffenen analytischen Prozess, in dem eine vertiefte Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen als Grundlage für Interpretationen dient (Kruse, 2015, S. 469 f.). Dieses sprachwissenschaftliche Verfahren wird durch eine sozialwissenschaftliche Perspektive ergänzt und beinhaltet sowohl flexible und offene Instrumente der

Sprachanalyse als auch von Forschungsinteressen und Theoriearbeit beeinflusste deduktive Analyseelemente (Kruse, 2015, S. 479 ff.).

Der Anspruch dieses Verfahrens ist es, Texte nicht ausschließlich mit einer einzigen Methode zu analysieren, sondern durch eine ergebnisoffene und detaillierte linguistische Beschreibung spezifische Analyseheuristiken anzuwenden. Das Ziel besteht darin, in einem fortschreitenden Abstraktionsprozess zentrale Sinnstrukturen herauszustellen und zu verfeinern (Kruse, 2015, S. 463).

Die Analyse umfasst im Wesentlichen drei Konzepte:

- *Mikrosprachliche Feinanalyse* auf den sprachlich-kommunikativen Ebenen der Pragmatik/Interaktion (unter anderem sprachpragmatische Interaktion, Rollenverteilung, Gestaltung sozialer Beziehungen während des Interviews und Positionierung der erzählenden Personen), der Syntaktik (sprachliche und grammatische Besonderheiten wie die Verwendung direkter Rede, Einschübe, prosodische Elemente und Reformulierungen) und der (Wort-)Semantik (spezifische Aspekte der Wortwahl, Metaphorik und berührte oder ausgelassene semantische Felder, gegensätzliche Begriffe, Lexik, Metaphern usw.) (Kruse, 2015, S. 469 ff.).
- *Gegenständliche Analyseheuristiken*, die als thematische Dimensionen und Subdimensionen zu verstehen sind und in Hinblick auf ein bestimmtes Erkenntnisinteresse formuliert werden sowie weitere theoretische Ansätze und Begriffssysteme (zum Beispiel berufliche Anforderungsbereiche, Bildungsgangtheorie, bildungs- und lerntheoretische Ansätze, Theorien der beruflichen Sozialisation usw.) integrieren (Kruse, 2015, S. 479 ff.).
- *Methodische Analyseheuristiken* sind Instrumente, die im Kontext verschiedener Ansätze der qualitativen Sozialforschung entwickelt wurden und beispielsweise Agency-Analyse, Metaphernanalyse, Diskursanalyse, Positioning-Analyse oder Argumentationsanalyse umfassen (Kruse, 2015, S. 491 ff.).

Forschende sollten ihre theoretischen Grundannahmen, ihren subjektiven Wissenshintergrund sowie ihre fachspezifischen Begriffskonzepte nicht unbedacht und selbstverständlich in die Analysearbeit einbringen (Kruse, 2015). Sie sollen diese offenlegen, reflektieren und gezielt auf den Forschungsgegenstand bezogene und systematisch angewandte Analyseheuristiken einsetzen (Kruse, 2015, S. 481 f.). Durch die Analyseheuristiken werden Interpretationsleitpfade mit heuristischem Charakter als „sensitizing concepts“ (Blumer, 1954, S. 7 ff.) deduktiv herangezogen, ohne die Ergebnisse zu determinieren. Sie dienen der Strukturierung und Systematisierung der Analysearbeit und können bewusst und offen an den Textdaten angewendet werden,

um Sinnstrukturen zu identifizieren. Sie besitzen eine sensibilisierende, öffnende, heuristische und vorläufige Bedeutung.

In Hinblick auf die methodischen Analyseheuristiken kamen in unserer Untersuchung insbesondere die Positioning- und die Agency-Analyse zum Einsatz. Erstere versucht, zu analysieren, wie Personen den sozialen Raum und ihre Position darin festlegen, beanspruchen und aushandeln (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 196). Die aus der Erzähltheorie sowie der Gesprächsanalyse stammende Agency-Analyse erfasst die „subjektiven Vorstellungen, die Menschen davon haben, wer (oder was) – wann wo wie was zum Zustandekommen von Ereignissen beiträgt“ (Kruse, 2015, S. 494). Agency bezieht sich hier darauf, „wie der Erzähler seine Handlungsmöglichkeiten und -initiative in Bezug auf die Ereignisse seines Lebens linguistisch konstruiert“ (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 59).

6.4 Forschungspraktische Umsetzung des integrativen Basisverfahrens

Für die Bewältigung komplexer Fragestellungen und umfangreicher Datenmengen einer qualitativen Panelstudie ist die computergestützte qualitative Datenanalyse in der Regel unverzichtbar, da sie einen systematischen und gezielten Zugriff auf Textsequenzen und Originalzitate des Datenmaterials ermöglicht (Witzel, 2020, S. 64). Den ersten Schritt der Analyse bildeten eine Qualitätskontrolle und der anschließende Import der transkribierten und anonymisierten Daten in MAXQDA. Dies diente der computergestützten Textanalyse und Inventarisierung der Daten, um angesichts des beträchtlichen Umfangs die Übersicht zu behalten und einen initialen Einblick in die Interviewinhalte zu erlangen (Kruse, 2015, S. 570 ff.).

Thematisch verbundene Textabschnitte wurden dabei in übergeordnete Kategorien wie Herausforderungen, Lernfortschritt und Lernbedarf eingeordnet und durch stichpunktartige Kommentare innerhalb jeder Kategorie zusammengefasst. Die so kategorisierten Interviews wurden als Inventar exportiert und gespeichert, sodass relevante Textstellen mittels der Kodierungsfunktion leicht aufzufinden waren. Um eine umfassende Vertrautheit mit dem Datenmaterial zu erreichen, wurden die Interviews von der nicht an der Interviewdurchführung beteiligten Forscherin nicht nur textlich, sondern auch unter Einbeziehung der Audioaufzeichnungen erschlossen, um das Verständnis zu vertiefen und den Prozess zu erleichtern (Kruse, 2015, S. 573).

Ziel der ersten Analysephase im integrativen Basisverfahren ist die Generierung umfangreicher Deskriptionen der sprachlichen Gestaltung des Interviewtexts (Kruse, 2015, S. 463). Der Analyseprozess ist mithin zunächst deskriptiv öffnend und dann interpretatorisch schließend, wobei die ersten Analysedurchgänge gemäß dem Prinzip der Verlangsamung die Absicht verfolgen, die Deskription sprachlich-kommunikativer Phänomene und deren Interpretation voneinander zu trennen (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 98). Zudem soll die umfassende

Beschreibung der textuellen Daten mögliche Lesarten offenhalten und ihre Entwicklung anstoßen. Diese Phase folgt dem Prinzip der Sequenzanalyse, die in unterschiedlichen Feinheitsgraden durchgeführt werden kann, zum Beispiel Wort für Wort, Zeile für Zeile oder absatz- bzw. abschnittsweise (Kruse, 2015, S. 476).

Eingangs wurden vier Interviews feinanalysiert, um im Sinne von Kruse (2015) eine Öffnung der Relevanzsysteme zuzulassen und der Gefahr zuvorzukommen, den Daten lediglich vor dem Hintergrund des aktuellen Bedeutungssystems zu begegnen. Für diesen Zweck wurden Interviews gewählt, die aufgrund der Darstellung von Situationen (Anzahl und Umfang der Ausführungen) als besonders gehaltvoll in Erinnerung geblieben waren und eine Vielzahl *dichter Passagen* enthielten (Kruse, 2015, S. 570–573).

In der Feinanalyse arbeiteten wir anfänglich in sehr enger Absprache parallel zusammen, um sich einerseits über die Forschungsmethode und das Vorgehen engmaschig austauschen sowie andererseits spezifische Perspektiven diskutieren zu können und so ihre Reflexivität gegenseitig anzuregen. Unsicherheiten, Irritationen oder Auffälligkeiten wurden im Analyseprozess direkt angesprochen, wodurch die erste Analysephase weitreichend produktiv und vielfältig gestaltet werden konnte. Dies bewirkte eine kontinuierliche Offenlegung und gemeinsame Reflexion der Präkonzepte sowie der Kommunikation, Abgleichung und Weiterentwicklung des Verständnisses hinsichtlich des Analyseverfahrens.

B: Oh, da gibt es halt eben wirklich de ähm definitiv Einiges. Also (.) jetzt von ähm der Schule her, die ersten sechs Wochen, ganz klar, Einführung ähm (.) war massiv, (lacht) ähm aber auch sehr interessant ähm zu sehen halt eben, was allein schon im Praktikum halt eben / Wo ich gedacht habe, oh, als ich den so themenbezogen ähm mit einigen Sachen zusammenkam, wo ich gesagt habe, also ups, da wurde mir das also nicht so ganz so vermittelt. Also vom Praktikum alleine der ähm für die ersten sechs Wochen in der Schule habe ich also wirkliche einige Aha-Erlebnisse gehabt, wo ich gedacht habe, hm, gut, dass ich (..) ähm da in dem Moment ähm laut Hygiene doch tatsächlich etwas mehr gemacht habe für mich (.) persönlich als war, und trotzdem war es nicht genug, also was mir da vermittelt wurde. (..) Ähm dann war ganz krass halt eben wirklich in (.) ersten (..) ähm Praxisblock, (.) ich habe auch eine relativ (.) schwierige Station gehabt - es war aber auch Chirurgie. Ähm (..) war ich erstmal komplett (.) als erstes überfordert, weil da ganz viel mit Kostformen war, da kannte ich ja nun wirklich (.) nichts von meiner/ Also die ersten vierzehn Tage wirklich (.) ganz viel, (.) wo mir der Kopf schwirte, ich noch als ältere Person auch dann ja auch mit dem ganzen Lernen ja mit auch noch zusammen war. (.) Und ähm (.) ja, aber sie haben sich viel Mühe gegeben, aber es war so schade halt eben, ich hatte sehr, sehr viel auch noch zusätzlich lernen können. Das war halt eben auch in den zehn Wochen, die ich da war halt, wirklich kaum möglich, ähm alles (.) da zu gucken. Und das war schade eigentlich. Dann kam halt eben eine Situation auch ähm/ Zum Glück kam die erst im zweiten Praxisblock in der Station, wo ich dann schon wusste, wie es einigermaßen war mit den Kostformen. Weil, ähm da gab es dann halt eben Notfall und alles, und die (.) Examinierten waren dann in dem einen Zimmer. Und dann sagte mir der eine (lachend): "Schaffst du es? Wir müssen ähm Abendbrot ähm geben und versuchen mit Medikamenten und so" "Ja" (lachend). Und/ Also da war/ Ähm es ging wirklich gut. Sie haben wirklich auch nicht gemeckert. Ich habe gesagt, ich habe alles soweit gemacht, was ich wusste. War auch wirklich toll, die haben mich auch

Antwort: Bestätigung
Erklärung
Eingangsfrage
Reaktion
Bewertung der ersten Phase; Kurzzusammenfassung
Begründung der Bewertung; Weiterführung der Argumentation
Beispiel für die Argumentation
Einleitung neues Thema / Beispiel - Abstract bzw. Kern wird kurz angesprochen
Explication: Erzählung zweites Beispiel
Konklusion: Bewertung des Beispiels; Resümee
Einleitung und Abstract einer/s neuen Abschnitts/ Phase

Abbildung 3: Beispiel der Segmentierung

Für die Analyse wurde in MAXQDA unter Verwendung unterschiedlicher Tools ein Vorgehen entwickelt und verschriftlicht, das eine für die Zusammenarbeit im Forschungsteam nachvollziehbare und übertragbare Gestaltung der Analysen ermöglicht. Zu Beginn der Feinanalyse wurden Segmente gebildet, farblich gekennzeichnet und kommentiert (Abbildung 3). Diese Segmentierung bezweckt, abschnittsweise in Teilstücken zu feinanalysieren und zu beschreiben, wie und in welcher Weise etwas verbalisiert oder nicht verbalisiert wird (Kruse, 2015, S. 469–479).

Die erste Segmentierung des Texts erfolgt weitestgehend intuitiv. Die Überschriften der Segmente sind funktional gewählt, zum Beispiel Einleitung, Aufforderung, Überleitung, Vergleich, Konklusion. Als Orientierung dienten unter anderem die Texttypen des episodischen Interviews nach Flick (2004). Diese Themenüberschriften wurden teilweise durch inhaltliche Beschreibungen ergänzt, wobei darauf geachtet wurde, weitgehend deskriptiv zu bleiben und nicht zu intensiv sowie vorschnell zu interpretieren.

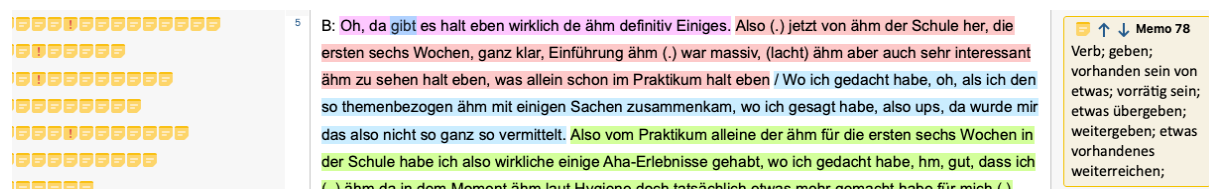


Abbildung 4: Beispiel der Feinanalyse Wort für Wort

Nach der Segmentierung fand die mikrosprachliche Feinanalyse (Blanko-Memos siehe Abbildung 4) statt, um sprachlich-kommunikative Phänomene bezüglich dessen, *was wie* bzw. *wie was* gesagt wird, veranschaulichen zu können. Dies wurde auf den eingangs umrissenen sprachlich-kommunikativen Aufmerksamkeitsebenen Pragmatik bzw. Interaktion, Syntaktik und (Wort-)Semantik unter insbesondere folgenden leitenden Grundannahmen vorgenommen: „Sprachliche Selektionen sind alle ein Phänomen; man sagt nichts ‚einfach so‘; Sprachliche Selektionen sind stets kontingent; Alles hat eine Bedeutung, aber welche Bedeutung macht eine Bedeutung?“ (Kruse, 2015, S. 653). Im Sinne der Verlangsamung wurde Wort für Wort vorgegangen und darauf geachtet, mögliche Bedeutungen der Wörter aufzufächern und zu beschreiben. Unterstützend diente hierfür unter anderem das textlinguistische Glossar von Kruse (Kruse, 2015, S. 659 ff.).

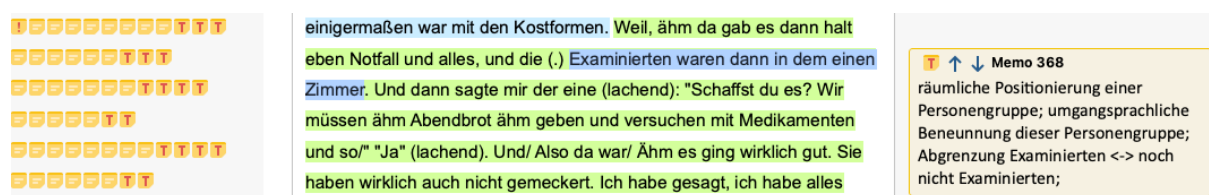


Abbildung 5: Beispiel der Teilsegmentierung

Daran anknüpfend entstanden innerhalb eines Segments und im Rahmen dieser sprachlichen Deskription erste Lesarten, d. h. *vorsichtige* vorläufige Interpretationen (T-Memos siehe Abbildung 5). Lesarten sind noch möglich offene, unkonkrete, noch suchende Ansätze für spätere, inhaltlich verdichtete Interpretationen (Kruse, 2015, S. 378 f.). Hierfür wurden die Segmente erneut in Teilssegmente differenziert, da sich im Analyseprozess gezeigt hatte, dass der Umfang ganzer Segmente zu groß ist und angesichts dessen die Tendenz besteht, zu weitgreifende Interpretationen vorzunehmen. Im Anschluss daran wurden die Segmente nochmals differenzierter analysiert, um ausgehend von der Frage nach den *Motiven*⁶ des Segments und deren Konnex mit den (zentralen) *Thematisierungsregeln*⁷ diese *Motive* herauszustellen.

Weil, ähm da gab es dann halt eben Notfall und alles, und die (.) Examinierten waren dann in dem einen Zimmer. Und dann sagte mir der eine (lachend): "Schaffst du es? Wir müssen ähm Abendbrot ähm geben und versuchen mit Medikamenten und so/" "Ja" (lachend). Und/ Also da war/ Ähm es ging wirklich gut. Sie haben wirklich auch nicht gemeckert. Ich habe gesagt, ich habe alles soweit gemacht, was ich wusste. War auch wirklich toll, die haben mich auch gelobt dafür, und das war wirklich super. (.) Ähm (.) ja, das war so die er/ der erste Block selber gewesen. (..) Ja, (.) dann ähm ging das halt eben weiter nachher in der nächsten Station ähm (.) Wo war ich denn da jetzt? Jetzt muss ich selber ähm eben erst mal/ Ach so, da war ich dann ähm ähm halt eben Neuro/ Die haben mich da abgeholt, wo ich in dem Moment war, war ich wirklich echt (.) vorm Computer. Ich war kaum in diesen zehnten Wochen am Computer, und das war für mich wirklich ganz krass. Ich bin keine Computer ähm Generation, ich bin da/ komme da (.) anders rein wie heutzutage. (.) Ähm die haben mich da abgeholt, wo wo ich wirklich da gegangen bin, haben mich unheimlich gut durchgezogen. Neuro ist ein ganz neues Gebiet, wo ich ja nun

↑ ↓ Memo 518
 K: Erzählung der Rahmenbedingungen der Situation; → Alle examinierten Pflegekräfte sind nicht verfügbar, da sie sich in einem Zimmer um einen Notfall kümmern müssen; Arbeitsauftrag; Verhältnis
 TR: teils umgangssprachlich; direkte Ansprache / Frage an die eigene Person; unbestimmte Anführungen um Dimension aufzuzeigen;
 M: Aufzeigen der Atmosphäre der Situation die als stressig gedeutet werden könnte; Die examinierten Pflegekräfte können den „normalen“ Ablauf nicht umsetzen, folich gibt es einen Arbeitsauftrag an die Auszubildenden mit der direkten Nachfrage und Vergewisserung ob sie als Auszubildende das leisten kann / können. Es wird die Beziehung / Unterscheidung zwischen Pflegekräften und Auszubildenden deutlicher; Nachfolgend wird der Arbeitsauftrag formuliert;

Abbildung 6: Beispiel Konzept, Thematisierungsregel und (zentrale) Motiv eines Segments

Ausgehend von Interpretationen zusammenhängender Teilssegmente wurden Überlegungen hinsichtlich möglicher (zentraler) *Motive* getätigt und zugleich wurde der Frage nachgegangen, wo sie überhaupt im Text (noch) zu finden sind. Dies ermöglichte eine datenzentrierte Vertiefung in die einzelnen Textabschnitte, die wiederum mikrosprachlich analysiert wurden. Über einen iterativen zyklischen Prozess wurden die zwei Interaktionsebenen differenziert, modifiziert und komplementiert, um *zentrale Motive* durch argumentativ abgesicherte Interpretationen herauszuarbeiten. Mit !-Memos die wurden anhand der Bezeichnungen ‚K‘ für Konzept (semantische Muster auf der Was-Ebene), ‚TR‘ für Thematisierungsregel (semantische Muster auf der Wie-Ebene) und ‚M‘ für Motive strukturiert (Abbildung 6) (Kruse, 2015, S. 657–658).

⁶ „Unter dem Begriff des ‚Motivs‘ kann [...] ein konsistentes Bündel verschiedener sprachlicher Selektionen (Wahlen) verstanden werden, die sich im Textmaterial auf verschiedenen sprachlich-kommunikativen Ebenen zeigen und als *Ausdrucksfigur eines spezifischen symbolischen Sinns* [Hervorhebung im Original] angesehen werden können. [...] Motive als symbolische, konsistente Sinnfiguren drücken sich [...] in wiederholt auftauchenden sprachlichen Bildern bzw. Metaphern oder semantischen Konzepten (Idiomatiken), in Formen der thematischen Äußerungen, Argumentationen und Positionierungen etc. aus, die im Zusammenhang mit den subjektiven bzw. sozialen Deutungen und Konzeptsystemen der befragten Personen stehen“ (Kruse, 2015, S. 552).

⁷ Kruse (2015, S. 508 ff.) verwendet den Begriff ‚Thematisierungsregeln‘, um auf wiederkehrende Muster hinzuweisen, die sich in sprachlich-kommunikativen Phänomenen identifizieren lassen. Diese Muster beziehen sich auf die Art und Weise, wie eine Person etwas versprachlicht, und auf den Inhalt ihrer Aussagen in Textabschnitten.

Das analysepraktische Ziel der zweiten Phase bestand darin, Muster bzw. Gesetzmäßigkeiten im *Was* (Konzepte, Themen, Theorien und lexikalische Felder) und *Wie* (Art und Weise ihrer Darstellung, Thematisierungsregeln) der sprachlich-kommunikativen Vollzüge zu erkennen und interpretativ (*zentrale*) *Motive* zu rekonstruieren. Die beiden Elemente (das *Was* und das *Wie*) wurden in Beziehung zueinander gesetzt und durch fallübergreifende systematische Fallvergleiche *Thematisierungsregeln* und (*zentrale*) *Motive* ermittelt (*übergeordneter Sinn*). Aus den beschriebenen Schemata auf der Ebene des *Was* (Konzepte) und des *Wie* (*Thematisierungsregeln*) wurden in einem primären analytischen Schritt die (*zentralen*) *Motive* durch eine interpretative Rekonstruktion des zugrunde liegenden Sinns abschnittsweise herausgearbeitet (Kruse, 2015, S. 534–545).

Diese Verdichtungsphase zu *zentralen Motiven* ähnelt der Kodierstrategie des axialen Kodierens bzw. des selektiven Kodierens im Kodierparadigma von Strauss und Corbin (2010). Mit dieser Phase setzt der Schließungsprozess von Interpretationen ein, in dem der erstellte eigene Analysetext untersucht wird. Aus den gebündelten Analysen der einzelnen Segmente resultieren Bündelungen sogenannter starker Interpretationen vor dem Hintergrund der theoretischen „Standortgebundenheit“ (Mannheim, 1952, S. 243).

Hierfür wurden die !-Memos exportiert und in einem neuen Dokument die *Motive* umfassend beleuchtet. Im anschließenden Synthetisierungsprozess erfolgten Bildung, Betitelung und letztlich Beschreibung *zentraler Motive* sowie zwecks Nachvollziehbarkeit und Transparenz die engmaschige Dokumentation betreffender Memos. Zur Überprüfung von Nachvollziehbarkeit und innerer Schlüssigkeit der *zentralen Motive* sowie deren Beschreibungen stellten wir uns diese in unterschiedlichen Phasen wiederholt gegenseitig vor, um mögliche Ungenauigkeiten und Diskontinuitäten der Beschreibungen offenzulegen und anschließend zu präzisieren.

Nach der Analyse der ersten vier Interviews erfolgte pro Interviewdurchgang eine Feinanalyse der Einstiegssequenzen aller Interviews und weiterer Kernstellen bzw. *dichten Passagen* (Kruse, 2015, S. 570 ff.). Mit zunehmender Sicherheit im Analyseverfahren konnten Analyseaufmerksamkeit und Analysetempo variiert werden. Dies war vor allem aus forschungspragmatischer Perspektive notwendig, da es nicht möglich und auch nicht erforderlich war, sämtliche Interviews feinanalytisch auszuwerten. Viel bedeutsamer erschien es, *dichte Passagen* unabhängig und später abhängig von den bereits identifizierten *zentralen Motiven* zu identifizieren und feinanalytisch zu untersuchen. Um relevante Kernstellen nicht zu übersehen, war es deshalb relevant, alle Interviews tiefergehend zu kennen, wofür unter anderem die vorangegangene Inventarisierung der Interviews hilfreich war.

Anschließend wurden *zentrale Motive* den Beschreibungen einzelner Interviews gegenübergestellt und erste Überlegungen für eine abstrahierende Ebene formuliert, um herauszufinden, welche der identifizierten *zentralen Motive* als übergreifende Dimensionen mit Bezug zur Fragestellung der zu konstruierenden Entwicklungsaufgaben infrage kämen (Abbildung 7).

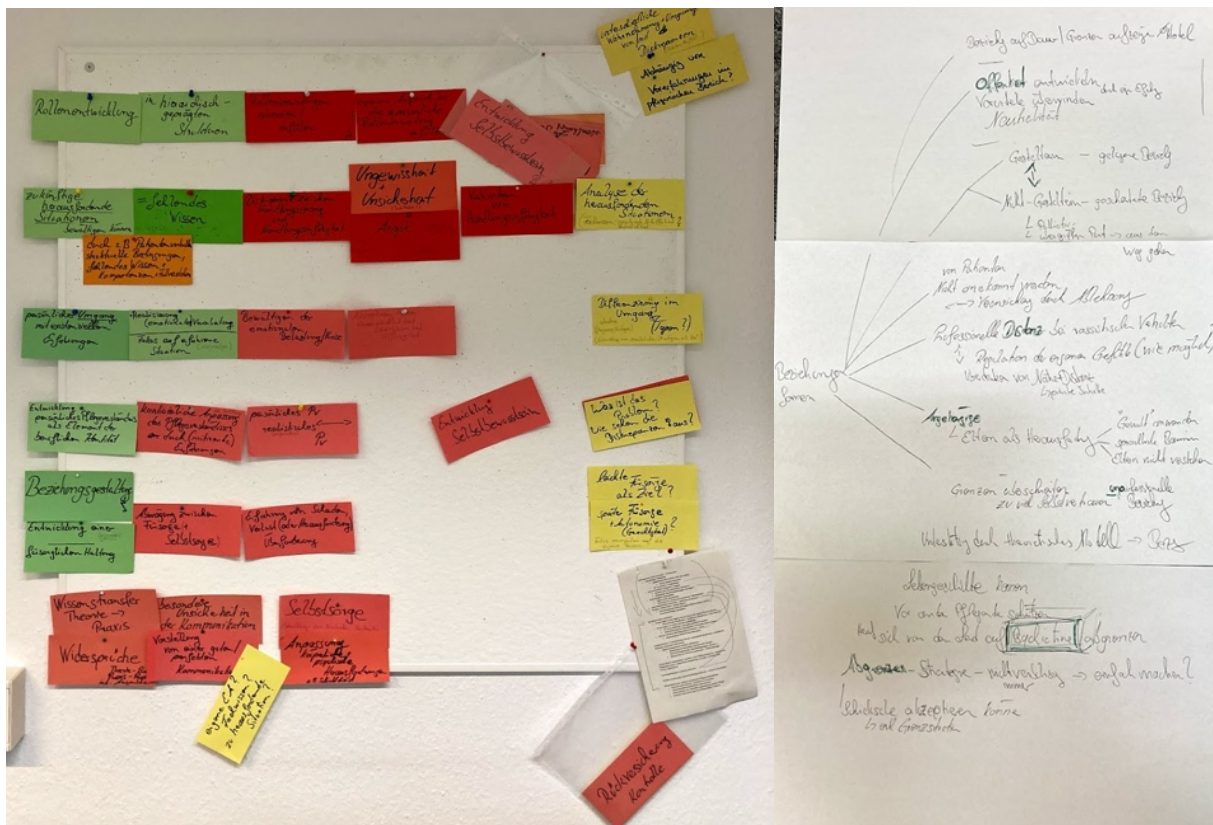


Abbildung 7: Dokumentation der Synthetisierung zentraler Motive

In diesen Prozess wurden die Analyseergebnisse bzw. *zentralen Motive* und deren Beschreibungen weiterer Interviews sukzessive einbezogen. Dies führte dazu, dass bereits formulierte Entwicklungsaufgabenentwürfe, ihre Umgangsstrategien und beeinflussenden Faktoren erneut diskutiert, erweitert, differenziert oder bestätigt wurden. Bei der Auswahl der als Nächstes zu analysierenden Interviews wurde insbesondere diejenigen berücksichtigt, die sich als besonders gehaltvoll erwiesen hatten oder hinsichtlich relevanter Merkmale die bereits analysierten Interviews kontrastierten. Dies mündete schließlich in die Identifizierung eines Kanons von fünf Entwicklungsaufgaben, deren detaillierte Darstellung die Wahrnehmungen, Deutungen, angewandten Bewältigungsstrategien sowie beeinflussenden Faktoren erfasste.

Im Zuge der Analyse trafen wir uns mindestens einmal wöchentlich im Team und alle drei Wochen mit der Projektleiterin zur Nachbesprechung. Darüber hinaus haben wir die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Qualitativen Forschungswerkstatt und des Doktorandenkolloquiums regelmäßig und wiederholt konsultiert. Die Zusammenarbeit in Interpretations- oder

Analysegruppen im Sinne eines „peer debriefing“ (Flick, 2010, S. 401) diene sowohl der Entwicklung alternativer Lesarten als auch der kollegialen Validierung vorgenommener Interpretationen.

Im Rahmen von Panelstudien mit mehreren Erhebungszeitpunkten ist die Verknüpfung verschiedener Momentaufnahmen von entscheidender Bedeutung. Die zentrale Herausforderung des Panelstudiendesigns besteht darin, nicht nur Momentaufnahmen abzubilden bzw. zu rekonstruieren. Vielmehr muss eine analytische Haltung über die Erhebungszeitpunkte hinweg eingenommen werden. Diese analytische Haltung ermöglicht einen umfassenden und multiperspektivischen Blick auf das Material, ohne dabei die individuelle Logik der einzelnen Interviews aus den Augen zu verlieren (Dreier et al., 2018, S. 162). Der eigentliche Nutzen einer Panelstudie kann sich zwar erst entfalten, wenn das empirische Material für den gesamten Untersuchungszeitraum vorliegt. Aus den Einzelauswertungen lassen sich jedoch bereits wesentliche Erkenntnisse über die Phasen der einzelnen Erhebungswellen ableiten (Witzel, 2020). Den Daten der zweiten und dritten Erhebungsphase wurde anschließend mit größtmöglicher Offenheit und Unvoreingenommenheit begegnet. Dabei wurden die Daten zunächst als unabhängige Erhebung im Sinne eines Querschnitts analysiert und beschrieben (Dreier et al., 2018, S. 156). Panelstudien erschweren eine ergebnisoffene Auswertung zusätzlich, da das Wissen der Forschenden mit jeder bereits ausgewerteten Erhebungsphase zunimmt. Bei der Auswertung im Rahmen einer Panelstudie ist eine ständige Neugier auf das neu zu interpretierende Material relevant (Dreier et al., 2018). Erst in einem weiteren Schritt wurde eine übergeordnete vergleichend-analytische Perspektive eingenommen. Gleichwohl wurden die Interviews nicht noch einmal in Gänze, sondern lediglich deren Einstiegssequenzen und die auf der Basis der Inventarisierungen ermittelten Kernstellen feinanalysiert. Die Logik der Auswertung folgt damit nicht mehr in erster Linie dem Prinzip der Offenheit, sondern tendenziell eher dem Prinzip des Vergleichs (Dreier et al., 2018, S. 156 f.).

7 Kurzdarstellung der Ergebnisse der drei Einzelarbeiten

In unserem Forschungsprojekt wurden folgende Entwicklungsaufgaben für das erste Ausbildungsjahr rekonstruiert: *Pflegebeziehung gestalten, Persönlichen Umgang mit Grenzsituationen entwickeln, Entwicklung eines Verständnisses von sich selbst und seiner Stellung in der Welt, Rollenfindung in Institutionen und Pflegekompetenz entwickeln*. Diese fünf Entwicklungsaufgaben bestätigen sich auch im zweiten und dritten Ausbildungsjahr, allerdings mit Unterschieden in den Deutungs- und Bearbeitungsmustern der Auszubildenden. Bei der Betrachtung der Titel der vier beruflichen Anforderungsbereiche im Vergleich zu den fünf identifizierten Entwicklungsaufgaben wird deutlich, dass diese weitgehend bestätigt wurden, jedoch finden sich Veränderungen sowohl in der Anzahl als auch in der begrifflichen Bezeichnung.

Berufliche Anforderungsbereiche	Entwicklungsaufgaben
Pflegefachliche Unterstützung leisten	Pflegekompetenz entwickeln
Für jemand anderen stellvertretend handeln	Pflegebeziehung gestalten
Unter Beachtung eigener Ansprüche und Grenzen handeln	Persönlichen Umgang mit Grenzsituationen entwickeln
	Entwicklung eines Verständnisses von sich selbst und seiner Stellung in der Welt
In institutionellen Zusammenhängen handeln	Rollenfindung in Institutionen

Tabelle 2: Gegenüberstellung von beruflichen Anforderungen und Entwicklungsaufgaben

Die begriffliche Anpassung resultierte aus der zunehmenden Synthese der *zentralen Motive* im Analyseprozess nah am Datenmaterial. Die Formulierungen verdeutlichen, welche Anforderungen sich hinter den Entwicklungsaufgaben verbergen und welche Formen der Bearbeitung sich daraus ableiten.

Da die drei Einzelarbeiten im Rahmen des Forschungsprojekts ‚Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Pflegeausbildung‘ entstanden sind, wurden die Daten hierfür, wie in Kapitel 6 beschrieben, mithilfe episodischer Interviews erhoben und mittels rekonstruktiv-hermeneutischer Analyse ausgewertet – dies wird in den jeweiligen Zusammenfassungen nicht erneut erwähnt. Zudem wird in den folgenden Zusammenfassungen auf Interviewbelege verzichtet. Diese können in den einzelnen Arbeiten nachgelesen werden.

In der ersten Einzelarbeit wird auf die Entwicklungsaufgabe *Pflegebeziehung gestalten* im ersten Ausbildungsjahr fokussiert und es werden die zentralen Anforderungsbereiche, Bearbeitungsstrategien sowie Einflussfaktoren diskutiert. In der zweiten Einzelarbeit werden die fünf Entwicklungsaufgaben im ersten und zweiten Ausbildungsjahr betrachtet, um spezifische Entwicklungen in der Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben in dieser Phase zu skizzieren. In der

dritten Einzelarbeit liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklungsaufgabe *Pflegekompetenz entwickeln* über den gesamten Ausbildungsverlauf.

7.1 Sichtweisen von Pflegeauszubildenden auf die Entwicklungsaufgabe *Pflegebeziehung gestalten* im ersten Ausbildungsjahr

In der ersten Einzelarbeit *Nursing students' perspective of nurse-patient relationships as a developmental task: A reconstructive-hermeneutic study* (Partsch & Einig, 2021) werden die Perspektiven Pflegeauszubildender auf die Entwicklungsaufgabe *Pflegebeziehungen gestalten* im ersten Ausbildungsjahr untersucht. Die Daten wurden am Ende des ersten Ausbildungsjahrs erhoben, konzentrieren sich also auf die Anfangsphase der Ausbildung. Innerhalb der Entwicklungsaufgabe *Pflegebeziehungen gestalten* wurden im ersten Ausbildungsjahr drei zentrale Anforderungskategorien identifiziert: (1) Entwicklung eines Verständnisses der eigenen Rolle in der Beziehungsgestaltung, (2) Entwicklung eines Fallverständnisses sowie (3) Balancieren zwischen bzw. Annäherung und Distanzierung als ganze Person in spezifischen und diffusen Beziehungen.

Die Auszubildenden sind sich ihrer eigenen Verantwortung für den Beziehungsaufbau und die Beziehungsgestaltung zu den zu Pflegenden häufig nicht weitreichend bewusst. Ferner fehlt ihnen das Verständnis, worin sich Pflegebeziehungen von persönlichen Beziehungen unterscheiden, sodass sie häufig auf Strategien ihrer vorangegangenen Sozialisation zurückgreifen, was zu Überforderungen und emotionalen Belastungen führen kann. Viele haben Schwierigkeiten, ihre eigenen Emotionen im Beziehungsprozess zu regulieren und die Besonderheiten der Emotionsarbeit zu verstehen. Emotionsarbeit wird nicht als eigenständige Aufgabe und Qualifikationsanforderung erkannt und bearbeitet. Das Ziel der Auszubildenden, die Lebenssituation der zu Pflegenden zu verstehen, ist mit dem Streben nach pflegerischem Fallverstehen verbunden, indes fehlt ihnen häufig ein umfassendes Verständnis darüber, was die Besonderheiten des pflegerischen Fallverstehens sind und wie sie dieses schrittweise entwickeln können.

Die Auszubildenden fühlen sich schnell überfordert und hilflos, insbesondere in unerwarteten Situationen, zum Beispiel angesichts unerwarteter Offenheit der zu pflegenden Personen oder der Konfrontation mit negativen Gefühlen. Eine häufige Reaktion in herausfordernden Beziehungen ist die Suche nach Erklärungen für das Verhalten der zu pflegenden Menschen, zumeist im Krankheitsbild. Das Balancieren von Nähe und Distanz als ganze Person wird häufig als Gegensatz erlebt und ein Rollenhandeln meist mit Autorität und Selbstsicherheit assoziiert, wobei eine zu starke Involviertheit in die Beziehung als unsicher empfunden wird.

Bei der Bearbeitung dieser Anforderungen mangelt es Auszubildenden überwiegend an Orientierung und Unterstützung, um konstruktive Strategien zu entwickeln. Einige versuchen, ihre

fehlende Kompetenz durch die Beobachtung anderer Pfleger zu kompensieren, empfinden diese Strategie aber in der Regel als ineffektiv, da es an ausreichendem Feedback und geeigneten Vorbildern mangelt.

Insgesamt ist festzuhalten, dass den Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr sowohl in der praktischen Ausbildung als auch in den Pflegeschulen Unterstützung bei der Entwicklung eines professionellen Verständnisses der Pflegebeziehung fehlt, einschließlich der Spezifika des Fallverstehens oder der Balance zwischen spezifischen und diffusen Rollenbeziehungen. Dadurch finden Suchbewegungen hinsichtlich potenzieller Bearbeitungsstrategien statt, die meist unreflektiert aufgrund eines Gefühls bzw. aufgrund bisheriger persönlicher Beziehungen gewählt und umgesetzt werden.

7.2 Entwicklungsaufgaben von Pflegeauszubildenden vom ersten in das zweite Ausbildungsjahr

Die zweite Einzelarbeit „*Und irgendwann spricht man es auch nicht mehr an*“ – *Entwicklungsaufgaben von Pflegeauszubildenden vom ersten in das zweite Ausbildungsjahr* (Partsch et al., 2022) betrachtet und vergleicht die Entwicklungsaufgaben von Pflegeauszubildenden aus dem ersten und zweiten Ausbildungsjahr. Die entsprechenden Daten wurden am Ende des jeweiligen Ausbildungsjahrs erhoben.

Die Analyse der Daten des zweiten Ausbildungsjahrs bestätigt die Entwicklungsaufgaben *Pflegebeziehung gestalten, Persönlichen Umgang mit Grenzsituationen entwickeln, Entwicklung eines Verständnisses von sich selbst und seiner Stellung in der Welt, Rollenfindung in Institutionen* und *Pflegekompetenz entwickeln*, wengleich sich die Deutungs- und Bearbeitungsstrukturen der Auszubildenden unterscheiden.

Die Auszubildende übernehmen in der Gestaltung der *Pflegebeziehung* zunehmend Verantwortung, erkennen die Bedeutung ihrer Rolle und nehmen verstärkt die Perspektive der zu pflegenden Menschen ein. Dennoch fehlt ihnen zuweilen eine konkrete Vorstellung davon, was eine professionelle Pflegebeziehung ausmacht und worin sie sich von privaten Beziehungen unterscheidet. Im zweiten Ausbildungsjahr fällt es den Auszubildenden weiterhin schwer, sich als ganze Person im Beziehungsprozess zu nähern oder zu distanzieren, obwohl einige diese Prozesse des Ausbalancierens differenzierter reflektieren. Unterschiedliche Entwicklungstendenzen einer balancierenden Beziehungsgestaltung werden durch die individuellen Voraussetzungen der Auszubildenden beeinflusst.

Viele Auszubildende erleben bereits zu Beginn ihrer Ausbildung *Grenzsituationen* in der Begegnung mit schwerem Leid, Sterben und Tod, die tiefe emotionale Erschütterungen und Verunsicherungen auslösen können. Mangels Unterstützung entwickeln sie mitunter

unangemessene Bearbeitungsstrategien wie Vermeidung, routiniertes, die zu pflegenden Menschen ignorierendes Handeln oder Verdrängung, die sich im Ausbildungsverlauf verfestigen können. Im zweiten Ausbildungsjahr werden *Grenzsituationen* vor allem dann berichtet, wenn sie besonders häufig auftreten, die zu pflegenden Personen ein ähnliches Alter wie die Auszubildenden aufweisen oder eine enge Beziehung zu den zu pflegenden Menschen bestand. Nicht alle Auszubildenden finden einen adäquaten Umgang damit. Einige tendieren dazu, solche Situationen weiterhin zu vermeiden, oder erwägen, ihre Ausbildung abzubrechen.

In der Entwicklungsaufgabe *Entwicklung eines Verständnisses von sich selbst und der Stellung in der Welt* reflektieren die Auszubildenden ihr eigenes Verhalten kritisch, wägen Selbst- und Fremdwahrnehmung ab und durchlaufen Phasen der Verunsicherung sowie der Stabilisierung und Weiterentwicklung. Im zweiten Ausbildungsjahr entwickeln sie zunehmend berufliches Selbstvertrauen und eine eigene berufliche Identität, die sie weniger infrage stellen. Diese Entwicklung wird besonders durch praktische Erfahrungen, die Erarbeitung eigener Routinen, die Übernahme von Verantwortung sowie zunehmend vertieftes Fachwissen befördert.

Mit der Entwicklungsaufgabe *Rollenfindung in Institutionen* reflektieren Auszubildende unterschiedliche Erwartungen und hierarchisch geprägte Strukturen. Die Deutung divergierender Erwartungen an sich selbst, an andere und von anderen sowie der Umgang damit werden als Herausforderung erlebt. Abhängig von der Situation trauen sie sich im zweiten Ausbildungsjahr, häufiger, von den eigenen Vorstellungen abweichende Erwartungen anzusprechen. Mithilfe weitgehend eigenständig entwickelter Bearbeitungsstrategien finden sie einen Umgang mit dem Spannungsfeld divergierender Ansichten und Anforderungen in Pflegeinstitutionen. Einige Auszubildende meiden im Gegensatz zum ersten Ausbildungsjahr Konflikte seltener, sind sich ihrer Handlungsmöglichkeiten bewusster und nutzen diese mit Bedacht. Andere erweitern ihre Fähigkeiten durch die Erkenntnis, dass Konflikte nicht immer aufgelöst werden können und gewisse Unstimmigkeiten bestehen bleiben.

Sowohl im ersten als auch im zweiten Ausbildungsjahr verbinden Auszubildende *Pflegekompetenz* hauptsächlich mit dem Anspruch der Aneignung naturwissenschaftlichen Fachwissens. Im zweiten Ausbildungsjahr spüren sie mehr Sicherheit, erleben allerdings verstärkt Unsicherheiten in neuen Situationen. Sie erkennen zunehmend das Potenzial praktischer Lerngelegenheiten für ihre Entwicklung und die Herausforderung, diese zum Beispiel gegenüber Praxisanleitenden einzufordern. Ausbleibende Lerngelegenheiten führen zu (Un-)Verständnis, Einforderung oder Resignation. Der Pflegeprozess wird erst im zweiten Ausbildungsjahr und nur punktuell berücksichtigt, wobei zunächst lediglich einzelne Aspekte benannt werden.

Zusammengefasst erhalten die Auszubildenden oft zu wenig Unterstützung bei der Bearbeitung ihrer subjektiv wahrgenommenen Entwicklungsaufgaben und können dafür nicht auf formelle Bildungsangebote zurückgreifen. Die von ihnen gewählten Bearbeitungsstrategien führen nicht immer zu einer erfolgreichen Bewältigung sowie zum Aufbau beruflicher Kompetenz. Teilweise bedingen die gewählten Bearbeitungsstrategien ein starkes Belastungserleben, das Auswirkungen sowohl auf den beruflichen als auch den privaten Alltag hat.

7.3 Pflegekompetenz als Entwicklungsaufgabe Pflegelerner in der beruflichen Pflegeausbildung

Die dritte Einzelarbeit *Pflegekompetenz als Entwicklungsaufgabe Pflegelerner in der beruflichen Pflegeausbildung: Eine qualitative Panelstudie* (Partsch & Einig, 2023) analysiert die Entwicklungsaufgabe *Pflegekompetenz entwickeln* über den dreijährigen Ausbildungsverlauf. Es wurden Daten berücksichtigt, die nach dem ersten, zweiten und am Ende des dritten Ausbildungsjahrs erhoben wurden.

Innerhalb dieser Entwicklungsaufgabe konnten die Anforderungskategorien (1) Unsicherheiten begegnen – Fachwissen aneignen, (2) pflegerische Einzelhandlungen lernen – Routinen entwickeln und (3) Arbeitsbereiche übernehmen – Arbeitsabläufe gestalten identifiziert werden.

In allen drei Erhebungsphasen betrachten Auszubildende medizinisches Fachwissen als Hauptfokus ihrer Kompetenzentwicklung, insbesondere zur Bewältigung ihrer Unsicherheiten. Ab dem zweiten Ausbildungsjahr können durch die zunehmende Verantwortungsübertragung und das angeeignete Fachwissen Unsicherheiten insofern verstärkt werden, als dass den Auszubildenden die Dimensionen und die Komplexität der Wissensbereiche sowie die Tragweite ihres Handelns stärker bewusst werden. Am Ende des dritten Ausbildungsjahrs realisieren sie, dass sie theoretisches Wissen zunehmend mit praktischen Erfahrungen verknüpfen können. Das Ausmaß der dabei empfundenen Unsicherheit hängt von der wahrgenommenen Selbst- und Fremderwartung sowie dem beruflichen Selbstwertgefühl ab.

Während des ersten Jahrs konzentrieren sich Auszubildende auf einfache pflegerische Einzelhandlungen. Ab dem zweiten Jahr liegt der Fokus auf der Entwicklung von Routinen und der Berücksichtigung weiterer Kontextfaktoren im Handeln. Die Anpassung des eigenen Handelns wird meist auf ein *inneres Gefühl* zurückgeführt und bleibt weitgehend unreflektiert. Die Entwicklungen der Auszubildenden verlaufen zum Teil unterschiedlich, letztlich bleibt aber ein krankheitsorientiertes Verständnis von Pflegekompetenz dominant.

Nach dem zweiten Jahr übernehmen die meisten Auszubildenden die Verantwortung für Arbeitsbereiche und einige versuchen, Pflegeansätze zu entwickeln, die sich stärker an den Bedürfnissen der zu Pflegenden orientieren. Die Entwicklungsverläufe der Auszubildenden

sind teilweise sehr unterschiedlich. Einige versuchen erst gegen Ende der Ausbildung, eine grobe Arbeitsstruktur in eigenen Verantwortungsbereichen in zu etablieren und anzuwenden. Besonderen Einfluss auf diese Entwicklung haben die rechtzeitige, sukzessive Übertragung von Verantwortungsbereichen durch Praxisanleitende und Pflegepersonen sowie die entsprechende Begleitung und Betreuung.

Es lässt sich zusammenfassen, dass es Auszubildenden an einer wahrnehmbar prozessorientierten Pflege mangelt und sie darüber hinaus nur schwerlich zu einer subjektorientierten Pflege gelangen. Der Pflegeprozess und die Perspektive der zu pflegenden Menschen werden nur punktuell berücksichtigt. Überdies wird der Pflegeprozess nicht als relevante Entwicklungsaufgabe wahrgenommen, obwohl dies notwendig wäre, um eine systematische und an der individuellen Situation der zu pflegenden Menschen orientierte Problemlösung auf der Basis wissenschaftlich fundierter pflegerischer Konzepte zu entwickeln.

7.4 Zusammenfassung

Einerseits wegen der besonderen Bedeutung bestimmter Entwicklungsaufgaben oder Phasen und andererseits wegen der formalen Begrenzungen durch die Vorgaben der publizierenden Zeitschriften sowie des Umfangs der Daten und Ergebnisse wurden nicht in allen drei Einzelarbeiten sämtliche fünf Entwicklungsaufgaben veranschaulicht. Dies ist auch nicht zwingend erforderlich, da sich wesentliche Erkenntnisse aus den gesetzten Schwerpunkten ergeben.

Die drei Einzelarbeiten konzentrieren sich sowohl auf spezifische Entwicklungsaufgaben in bestimmten Phasen der Ausbildung als auch auf alle fünf Entwicklungsaufgaben in einer konkreten Phase. Dabei wird ein differenzierter Blick auf eine Entwicklungsaufgabe im ersten Ausbildungsjahr gerichtet. Ferner werden fünf Entwicklungsaufgaben vom ersten in das zweite Ausbildungsjahr verglichen und der Verlauf einer Entwicklungsaufgabe über die gesamte Ausbildung hinweg wird betrachtet. So bietet der fokussierte Blick auf eine Entwicklungsaufgabe im Verlauf der Ausbildung die Möglichkeit der Vertiefung, ohne dass sich diese Tendenz automatisch auf andere Entwicklungsaufgaben übertragen lässt.

Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass die beruflichen Anforderungsbereiche als relevante Entwicklungsaufgaben wahrgenommen werden und sich Entwicklungen vollziehen bzw. Erfahrungsschichtungen stattfinden. Unter anderem erweitern sie ihre Perspektive und nehmen zunehmend unterschiedliche Kontextfaktoren und die Perspektive der zu Pflegenden wahr, reflektieren ihre Möglichkeiten, sich als ganze Person in Pflegebeziehungen zu nähern oder zu distanzieren, und initiieren davon ausgehend Suchbewegungen hinsichtlich eines Umgangs, entwickeln ein berufliches Selbstbewusstsein und eine eigene berufliche Persönlichkeit, entwickeln ausgehend von erlebten Grenzsituationen verschiedene Bewältigungsstrategien auf die

sie in nachfolgenden Situation zurückgreifen. Damit wird nicht nur eine Entwicklung von Deutungs-, sondern auch von Bearbeitungsmustern deutlich.

Gleichwohl entwickeln die Auszubildenden in der Regel keine weitreichenden Vorstellungen von professioneller Beziehungsgestaltung und subjektorientierter Unterstützung bei der Selbst- und Fremdpflege. Die Potenziale professioneller Pflege sind ihnen weitgehend unbekannt, was die Suche nach geeigneten Strategien zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben erschwert. Die gewählten Strategien sind mangels Orientierung und Unterstützung nicht umfassend ziel führend, beispielweise die einseitige Schwerpunktlegung auf medizinisches Fachwissen bei der Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe *Pflegekompetenz entwickeln*, die Betrachtung von Nähe- und distanzproduzierenden Verhaltensweisen eher als starrer Gegensatz und die Verdrängung oder Vermeidung von *Grenzsituationen*.

Die Bearbeitungen führen daher nicht immer zu einer erfolgreichen Bewältigung und zum Aufbau einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz. Oftmals bewirken diese Strategien Überforderungen und emotionale Belastungen, die sich zum Beispiel in der Vermeidung emotionaler Herausforderungen in der Beziehungsgestaltung zeigen. Die fehlende Orientierung offenbart sich in einem spontanen Ausprobieren, etwa in der Ausrichtung an der Perspektive der zu pflegenden Menschen bei der Durchführung pflegerischer Einzeltätigkeiten von oder in einem situativen unreflektierten *Umschwenken* im sich Nähern als ganze Person.

Über alle Entwicklungsaufgaben hinweg tritt zutage, dass die Auszubildenden diese weitgehend selbstständig durch informelles Lernen bearbeiten. In diesem Zusammenhang werden auch die Bedeutung und die Abhängigkeit der praktischen Ausbildungsbedingungen sichtbar, die förderliche Bedingungen für die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben schaffen können, zum Beispiel durch die Übertragung komplexer Arbeitsaufgaben, die die Bearbeitung des gesamten Pflegeprozesses erfordern oder die Reflexion von Charakteristika professioneller Beziehungsgestaltung unterstützen. Da selten eine ausreichende Unterstützung oder Anleitung stattfindet, beobachten sie beispielsweise Kolleg:innen und/oder führen die Arbeitsaufgaben nach dem Prinzip *einfach mal machen* aus. Nur selten greifen die Auszubildenden bewusst und gezielt auf formelle Bildungsangebote der Pflegeschulen zurück.

8 Diskussion und Abschlussbetrachtung

In diesem Kapitel erfolgt zunächst eine inhaltliche Diskussion unter Einbeziehung relevanter Studienergebnisse der Bildungsgangforschung und anschließend der Pflegebildungsforschung (Unterkapitel 8.1). Danach wird das methodische Vorgehen anhand zentraler Gütekriterien qualitativer Forschung reflektiert (Unterkapitel 8.2). Im Anschluss werden davon ausgehend Schlussfolgerungen gezogen (Unterkapitel 8.3) sowie abschließend ein Resümee und Hinweise auf potenzielle Forschungsdesiderate gegeben (Unterkapitel 8.4).

8.1 Diskussion der Ergebnisse

Eine Gegenüberstellung und Diskussion der Entwicklungsaufgaben angehender Erzieher:innen und Lehrer:innen ist in Anbetracht der unterschiedlichen beruflichen Spezifika nur begrenzt zielführend, bietet jedoch Einblicke in Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Darstellung von Entwicklungsaufgaben. Verglichen werden können dabei die Anzahl, die Sequenzialität und der Gegenstandsinhalt der Entwicklungsaufgaben. Die Erkenntnisse von Hericks (2006), sich auf eine möglichst geringe Anzahl von Entwicklungsaufgaben zu beschränken, haben sich als hilfreich erwiesen und wurden berücksichtigt. Im Vergleich dazu wirken die bei Kraler (2009), Ostermann (2015) und Köffler (2015) benannten Entwicklungsaufgaben aufgrund ihrer Vielzahl teilweise unübersichtlich und weniger tragfähig, da sie weniger trennscharf erscheinen.

Hinsichtlich der Sequenzialität identifizierten wir im Gegensatz zu Gruschka (1985) und Hericks (2006) keine feste Reihenfolge in der Bearbeitung der einzelnen Entwicklungsaufgaben. Stattdessen wurde ähnlich wie von Leineweber et al. (2021) eine parallele Bearbeitung aller fünf Entwicklungsaufgaben über den Ausbildungsverlauf hinweg festgestellt. Es existiert keine verallgemeinerbare Hierarchie der fünf Entwicklungsaufgaben und die Bedeutungszuschreibungen werden durch die lernenden Subjekte individuell bestimmt. Im Verlauf der Ausbildung entwickeln sich die Deutungs- und Bearbeitungsmuster weiter, die durch unterschiedliche Anforderungen und deren Bearbeitung deutlich werden. Entwicklungslinien und -verläufe lassen sich dementsprechend eher durch die vergleichende Betrachtung der Deutungen und Bearbeitungsstrategien in den verschiedenen Phasen identifizieren.

Inhaltliche Parallelen zu anderen Entwicklungsaufgaben sind erkennbar, was möglicherweise auch durch ähnliche Ebenen der beruflichen Anforderungsbereiche bedingt ist. So finden sich inhaltliche Parallelen zwischen den Entwicklungsaufgaben *Pflegebeziehungen gestalten* und „Anerkennung“ bzw. „Anerkennende Klassenführung“ (Hericks, 2006, S. 118 ff.; Keller-Schneider & Hericks, 2011, S. 22; Leineweber et al., 2021, S. 484–485), *Pflegekompetenz entwickeln* und „Vermittlung“ bzw. „Adressatenbezogene Vermittlung“ (Hericks, 2006, S. 118–

129; Keller-Schneider & Hericks, 2011, S. 22; Leineweber et al., 2021, S. 484 f.), *Rollenfindung in Institutionen* sowie „Kooperation“ bzw. „Mitgestaltende Kooperation“ (Hericks, 2006, S. 130–138; Keller-Schneider & Hericks, 2011, S. 22; Leineweber et al. 2021, S. 485) und *Entwicklung eines Verständnisses von sich selbst und seiner Stellung in der Welt* sowie „Identitätsstiftende Rollenfindung“ bzw. „Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses“ (Keller-Schneider & Hericks, 2011, S. 22; Leineweber et al., 2021, S. 483).

Leineweber et al. (2021, S. 486) identifizierten mit „Sich-in-Ausbildung-befinden“ im Vergleich zu Keller-Schneider und Hericks (2011) eine zusätzliche Entwicklungsaufgabe, die die Anforderungen des strukturellen Kontexts der Ausbildungssituation und die Herausforderungen als lernende Person umfasst. Dies greift analoge Anforderungen der Entwicklungsaufgabe *Entwicklung eines Verständnisses von sich selbst und seiner Stellung in der Welt* auf. Hericks (2006, S. 464 ff.) stellte ebenfalls Überlegungen zu einer zusätzlichen Entwicklungsaufgabe an, die die Anforderungen der Ausbildung und des Ausbildungsbeginns berücksichtigt, liefert hierfür jedoch keine empirischen Belege.

Die Entwicklungsaufgabe *Entwicklung eines Verständnisses von sich selbst und seiner Stellung in der Welt* sticht unter den übrigen Entwicklungsaufgaben hervor, da sie nicht in den zuvor identifizierten beruflichen Anforderungen beschrieben wurde. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass sich die Beschreibung der beruflichen Anforderungskategorien an der kritischen Theorie der Pflegewissenschaft (Friesacher, 2008) orientierte, in der spezifische Aspekte der Pflegeausbildung zunächst keine Beachtung finden.

Ihre Generierung beruht auf der Erkenntnis, dass die Beschäftigung mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung der eigenen Person und der Fokus auf das eigene lernende Selbst in der Pflegeausbildung wesentliche Rollen spielen und sich auch auf die Deutung und Bearbeitung anderer Entwicklungsaufgaben auswirken. Im Unterschied zur Entwicklungsaufgabe *Rollenfindung in Institutionen*, die sich mit den Erwartungen unterschiedlicher Akteur:innen auseinandersetzt, konzentriert sich diese Entwicklungsaufgabe hauptsächlich auf die *Entwicklung eines Verständnisses von sich selbst und der eigenen Stellung in der Welt*, und dies nicht nur mit Bezug auf die Ausbildung, sondern auch auf Bereiche darüber hinaus. Altmeppen (2022) erachtet ebenfalls die separate Betrachtung der Herausforderungen, die mit der „Positionierung zur sozialen Welt der Pflege“ (Altmeppen, 2022, S. 219 ff.) einhergehen, als sinnvoll, da so die Einstellungen der Auszubildenden detaillierter analysiert werden können. Diese Entscheidung ist indes nur dann tragfähig, wenn davon ausgegangen wird, dass die Entwicklungsaufgaben, wie sich in den Ergebnissen zeigt, in Beziehung zueinander stehen und nicht isoliert betrachtet werden. Dabei hat sich insbesondere bei der Entwicklungsaufgabe *Entwicklung eines*

Verständnisses von sich selbst und der eigenen Stellung in der Welt gezeigt, dass deren Bearbeitung entsprechende Auswirkungen auf die Bearbeitung der anderen Entwicklungsaufgaben hat bzw. von deren Bearbeitung wiederum beeinflusst wird (siehe Abschnitt 8.1.3).

8.1.1 Pflegebeziehung gestalten (im ersten und zweiten Ausbildungsjahr)

Die Entwicklungsaufgabe *Pflegebeziehung gestalten* rückt die Anforderung, stellvertretend für zu pflegende Menschen zu handeln, in den Mittelpunkt der Auszubildenden. Diese zentrale Anforderung macht allerdings deutlich, dass die Besonderheiten professioneller Pflegebeziehungen zu Beginn und im Verlauf der Ausbildung häufig nicht ausreichend berücksichtigt werden (Dütthorn, 2014; NCSBN, 2018). Für eine anerkennende Gestaltung der Pflegebeziehung ist die Entwicklung eines pflegerischen Fallverstehens essenziell, damit Krisenbewältigung und Förderung der Autonomie im Arbeitsbündnis zwischen Pflegenden und zu pflegenden Menschen möglich werden (Oevermann, 2004). Gleichwohl konzentrieren sich die Auszubildenden oftmals auf das Verstehen der Krankheit und nicht auf die Wahrnehmung und Einschätzung der Selbstpflegetherfordernisse sowie Pflegesituationen der zu Pflegenden unter Berücksichtigung ihrer individuellen Ressourcen (Darmann-Finck, 2013).

Fichtmüller und Walter (2007) identifizierten ebenfalls ein „verkürztes Verständnis von Sich-Hineinversetzen“ (Fichtmüller & Walter, 2007, S. 261) in die pflegenden Menschen. Zur Entwicklung eines umfassenden Fallverstehens fehlt es häufig an einer orientierenden und reflektierenden Praxis. Für das pflegerische Fallverstehen ist es notwendig, sowohl eine diffuse als auch eine spezifische Beziehung einzugehen (Oevermann, 2002). In der damit verbundenen „Näheantinomie“ (Helsper, 2016, S. 56) müssen die Auszubildenden einerseits in die diffus-emotionale Interaktionsdynamik involviert sein und Nähe sowie emotional-individuelle Anerkennung gewähren, andererseits aber emotionale Verstrickungen vermeiden und in ihrem Umgang affektiv-neutrale Beziehungsmuster etablieren. Auszubildende sehen Nähe- und distanzproduzierende Verhaltensweisen oft als Gegensätze und empfinden Prozesse des situativen Ausbalancierens als Herausforderung.

Die Gestaltung von Pflegebeziehungen birgt insbesondere aufgrund der sinnlich-leiblichen Involviertheit potenzielle Lernanlässe, dennoch fehlen häufig Wissen und Kompetenzen zur pflegespezifischen Beziehungsgestaltung, zur Balance zwischen inneren und äußeren Anforderungen sowie zur Regulation von Emotionen (Bohrer, 2013; Klimasch, 2020; Solvoll & Heggen, 2010). Die Auszubildenden benötigen Unterstützung bei der Entwicklung einer angemessenen Selbstreflexion, die für die Emotionsregulation und die Entwicklung eines abwägenden Rollenhandelns erforderlich ist (Herpertz & Schütz, 2016). Auch Klimasch (2020) gelangt zu dem Ergebnis, dass Auszubildende meist allein gelassen werden in der Entwicklung, wie sie die

Empathie als ein Bestandteil von Pflegebeziehungen gestaltend praktizieren und ein angemessenes Maß an Nähe und Distanz bewahren können. In der praktischen Ausbildung spielen Lerninhalte wie „Patientenbeteiligung“ und „Kontaktgestaltung“ meist eine untergeordnete Rolle und werden überwiegend implizit vermittelt (Fichtmüller & Walter, 2007, S. 316–342, 356 f., 685 und 695 f.). Dies mag auch dem Aspekt geschuldet sein, dass Spezifika professioneller Beziehungsarbeit, zum Beispiel die Machtasymmetrie in Pflegebeziehungen zwischen Pflegenden und zu pflegenden Menschen, in der Zusammenarbeit zwischen Praxisanleitenden und Auszubildenden in der Pflege nur schwer kommunizierbar sind (Kühme, 2019, S. 91).

8.1.2 Persönlichen Umgang mit Grenzsituationen entwickeln (im ersten und zweiten Ausbildungsjahr)

Aufgrund ihrer zentralen Bedeutung und der Berücksichtigung der Perspektive der Pflegeauszubildenden stellt die Entwicklung eines *Umgangs mit Grenzsituationen*⁸ eine eigenständige Entwicklungsaufgabe dar, obwohl Emotionsarbeit einen wesentlichen Bestandteil der Gestaltung von Pflegebeziehungen repräsentiert (Böhle et al., 2015). Dies greift auch die Empfehlung von Altmeppen (2022, S. 251 f.) auf, zwischen Aneignungsprozessen, die auf die eigenen Gefühle ausgerichtet sind, und dem Erlernen von Gefühlsarbeit zu unterscheiden. Da Auszubildende eine Vielzahl von *Grenzsituationen* erleben, die sie in ihrer Emotionsarbeit erheblich fordern, soll dies auch in der Darstellung der Entwicklungsaufgaben deutlich werden.

Die Bedeutung emotionaler Herausforderungen für Auszubildende wurde bereits in einer Vielzahl von Studien bestätigt (Altmeppen, 2022; Dütthorn, 2014; Klimasch, 2020; Winter, 2020). Im Vergleich zu Winter (2020) konnten durch die verlaufsorientierte Perspektive zudem die Erfahrungsschichtung und die daran gebundenen Aneignungsprozesse im Ausbildungsverlauf herausgearbeitet werden. Altmeppen (2022) und Krey (2004) erkannten ebenfalls, dass Auszubildende im Lauf ihrer Ausbildung zunehmend weniger von emotional herausfordernden Situationen ergriffen werden. Die Auszubildenden sind in der Lage, trotz emotionaler Involviertheit handlungsfähig zu bleiben, indem sie sich an der Grenze ihrer emotionalen Betroffenheit bewegen, ohne von den Emotionen überwältigt zu werden (Uzarewicz & Uzarewicz, 2005). Dies bedeutet, dass sie ihre Emotionen wahrnehmen und verstehen, aber nicht so stark von ihnen beeinflusst werden, dass sie ihre Handlungsfähigkeit verlieren.

Jedoch entwickeln sie nicht immer zielführende und nachhaltige Bewältigungsstrategien der Entwicklungsaufgabe, was auf eine fehlende Vorbereitung und/oder Unterstützung hinweist.

⁸ Als Grenzsituationen werden nach Jaspers (1956) Erfahrungen der Haltlosigkeit, der Ruhelosigkeit, der Erschütterung und der Desorientierung verstanden, in der die Menschen dann oftmals auch diejenigen Überzeugungen, Einstellungen und Gewohnheiten verlieren, die ihnen bis dahin eine Orientierung gegeben haben.

Auch Klimasch (2020) betont, dass Auszubildende eigenständig Strategien entwickeln, um belastende Gedanken und Gefühle zu regulieren und zu bewältigen. Dies kann dazu führen, dass die Auszubildenden keinen konstruktiven und reflexiven Umgang mit ihren Emotionen entwickeln und emotional herausfordernde Erfahrungen langfristig als belastend erleben, was sich wiederum auf die psychische Gesundheit, die Arbeitszufriedenheit und den Verbleib im Beruf sowie auf die Versorgung der zu pflegenden Menschen auswirken kann (Dunkel, 1988; Gröning, 2014).

8.1.3 Entwicklung eines Verständnisses von sich selbst und seiner Stellung in der Welt (im ersten und zweiten Ausbildungsjahr)

Ausgehend von einem grundlegenden Interesse an der persönlichen Weiterentwicklung während der Ausbildung, ist der Ausbildungsbeginn für die Auszubildenden durch eine kontinuierliche Abwägung von Selbst- und Fremdwahrnehmung vor dem Hintergrund anhaltender Gefühle der Unsicherheit geprägt. Die Entwicklungsaufgabe *Entwicklung eines Verständnisses von sich selbst in der Welt* bestätigt das Phänomen „Selbstständigwerden“ (Bohrer, 2013, S. 145 ff.) sowie die Anforderung „Eine Position in der sozialen Welt der Pflege einnehmen“ (Altmeppen, 2022, S. 219 ff.) und verdeutlicht die zentrale Stellung des beruflichen Selbstbewusstseins und -vertrauens und dessen Einfluss auf andere Entwicklungsaufgaben.

Die Ausführungen von Bohrer (2013, S. 145 ff.) belegen, dass „Selbstständigwerden“ in einem Verhältnis zu den Dimensionen „Verantwortung, (Selbst-)Vertrauen und Unabhängigkeit“ steht. Dieses Verhältnis muss in der Praxis immer wieder mit den Anleitenden ausgehandelt werden (Bohrers, 2013). Dabei wird häufig außer Acht gelassen, dass dieser Aushandlungsprozess von der Entwicklung der Auszubildenden, ihren veränderten Erwartungen und Bewältigungsstrategien beeinflusst wird.

Insbesondere zu Ausbildungsbeginn suchen Auszubildende aufgrund eines fragilen Selbstverständnisses nach Bestätigung, erkennbar an konkreten Überlegungen und Fragen zu ihrer Berufswahl, Eignung für den Beruf oder Wahl des Ausbildungszeitpunkts. Altmeppen (2022, S. 229) betont, dass Pflegeauszubildende gerade zu Beginn auf eine sensible und individuelle Anleitung angewiesen sind, die ihnen entsprechende Unterstützung und Bestätigung gewährt. Durch die Übernahme von Verantwortung und die Durchführung pflegerisch verantwortungsvoller Aufgaben sowie die wertschätzende Integration in das Team kann die Entwicklung des Selbstbewusstseins gefördert werden (Bohrer, 2013; Fichtmüller & Walter, 2010; Henderson et al., 2012). Die Auszubildende interpretieren insbesondere die Übertragung medizinnaher Tätigkeiten als Ausdruck des entgegengebrachten Vertrauens (Altmeppen, 2022, S. 298 f.). Eine

fehlende Übertragung anspruchsvollerer Tätigkeiten in späteren Ausbildungsphasen kann hingegen Ausgrenzungsgefühle hervorrufen und die Entwicklung behindern.

Das berufliche Selbstbewusstsein, das sich erst zunehmend entwickelt und daher gefördert werden sollte (Fichtmüller & Walter, 2007), ist insofern bedeutsam, als dass ein entwickeltes berufliches Selbstbewusstsein es den Auszubildenden ermöglicht, Lerngelegenheiten einzufordern, verantwortungsvollere Aufgaben zu übernehmen, Pflegebeziehungen zu gestalten, normative Vorgaben zu hinterfragen und divergierende Vorstellungen anzusprechen.

Wie auch aus anderen Studien hervorgeht, wünschen sich Auszubildende, als lernende Individuen wahrgenommen und in die Teams integriert zu werden (Balzer, 2019; Eylmann, 2015; Kühme, 2019). Altmeyen (2022) konstatiert, dass die Entwicklung des Selbst eng mit den institutionellen Gegebenheiten der Pflegeausbildung verbunden ist. Die Integration in das jeweilige Pflgeteam wird als Ressource für die Entwicklung des beruflichen Selbstbewusstseins und des Sinnerlebens betrachtet (Balzer, 2019; Bohrer, 2013, S. 206 ff.; Dütthorn, 2014, S. 328; Fichtmüller & Walter, 2007, S. 680 ff.). Welche Lernmöglichkeiten die Auszubildenden bezogen auf die Entwicklungsaufgabe *Entwicklung eines Verständnisses von sich selbst und seiner Stellung in der Welt* erhalten, ist unter anderem abhängig von den Entscheidungen der Praxisanleitenden, die ihnen mehr oder weniger Verantwortung übertragen können.

8.1.4 Rollenfindung in Institutionen (im ersten und zweiten Ausbildungsjahr)

In verschiedenen Studien wurde bereits veranschaulicht, dass Auszubildende häufig nicht darauf vorbereitet sind, mit den Herausforderungen einer anhaltenden vertikalen Hierarchie und den damit einhergehenden unterschiedlichen Erwartungen umzugehen. Sie erfahren Regulierungen ihrer Auszubildendenpersönlichkeit durch die jeweiligen Teams auf den Stationen, wie unter anderem von Balzer (2019), Bohrer (2013), Eylmann (2015) und Kühme (2019) herausgearbeitet. Bohrer (2013) sowie Kühme (2019) betonen in diesem Kontext, dass Anpassungsfähigkeit und Durchsetzungsvermögen grundlegende Kompetenzen für die Entwicklung einer beruflichen Identität bei Lernenden sind. Wie auch in den Ergebnissen deutlich wird, kommen auch Fichtmüller und Walter (2007, S. 599) sowie Bohrer (2013, S. 272 ff.) zu dem Ergebnis, dass Auszubildende überwiegend zwischen Strategien der Anpassung und der Abgrenzung pendeln. Auch Altmeyen (2022, S. 264 ff.) erkennt, dass Auszubildende verschiedene Ansätze entwickeln, um mit den einschränkenden Rahmenbedingungen des Systems umzugehen und ihre (berufliche) Identität zu schützen.

Die Positionierung der Auszubildenden gegenüber den internen Routinen und Praktiken der Pflegenden geht mit einer Fragilität und Abhängigkeit sowie möglichen Konsequenzen einher (Altmeyen, 2022; Fichtmüller & Walter, 2007; Kühme, 2019). Kritik zu äußern oder

Handlungen zu hinterfragen bzw. Alternativen anzusprechen, ist für Auszubildende aufgrund ihrer Position mit erheblichen Risiken verbunden (Altmeppen, 2022, S. 311). Im Ausbildungsverlauf setzen sich Auszubildende stärker mit ihrem Handeln, den Erwartungen anderer und den Konsequenzen für ihre eigene Rollenausübung auseinander. Sie scheuen im Verlauf Konflikte weniger und vertreten zunehmend ihre Vorstellungen und Erwartungen.

Unsere Ergebnisse veranschaulichen Parallelen zu den beiden von Balzer (2019) identifizierten Typen, „Rebellen“ und „Fügsamen“ (Balzer, 2019, S. 207 ff.). Es gibt Auszubildende, die sich eher anpassen, und solche, die vornehmlich auf ihrer eigenen Position beharren. Es finden sich aber auch Auszubildende, denen es zunehmend gelingt, unterschiedliche Erwartungen auszubalancieren. Dies bestätigt die Annahme von Balzer, dass diese Praktiken und Orientierungen der Auszubildenden nicht starr sind (Balzer, 2019, S. 282). Zudem wird deutlich, dass nicht nur situative Bewegungen zwischen den Typen, sondern auch Veränderungen im Verlauf der Ausbildung möglich sind. Unsere Ergebnisse verdeutlichen indessen, dass insbesondere eine situative Ausbalancierung in diesem Zusammenhang für die Auszubildenden zielführend ist und teilweise auch angestrebt wird.

Altmeppen (2022) differenziert darüber hinaus zwischen Auszubildenden, für die der Pflegeberuf der „Wunschberuf“ ist und die häufig versuchen, Handlungsspielräume auszuschöpfen, und solchen, die sich für die „Ausbildung als strategische Berufswahl zur Sicherung der Erwerbsbiografie“ entschieden haben und eher die strukturellen Rahmenbedingungen analysieren. Auszubildende, die Pflegeausbildung als „Phase des Time-offs“ verstehen, können sich leichter von handlungseinschränkenden Bedingungen distanzieren (Altmeppen, 2022, S. 312). In Hinblick auf die Frage, wie Auszubildende einen Umgang mit unterschiedlichen Erwartungen entwickeln, rekonstruiert Bohrer (2013) überwiegend unbewusst und informell erworbene Lernstrategien, die eine Balance zwischen eigenständigem und unterstütztem Lernen, zwischen Anpassung und Selbstbehauptung sowie zwischen kritischem Hinterfragen und Aufgabenerfüllung herstellen (Bohrer, 2013, S. 251). Das Abwägen und Ausbalancieren unterschiedlicher Erwartungen aus verschiedenen Perspektiven bzw. der eigenen Perspektive entwickelt sich auch nach den vorliegenden Ergebnissen vor allem durch eigenständiges Lernen ohne reflektierten Bezug zu formellen Lernangeboten.

Widersprüchliche Erwartungen nicht einseitig aufzulösen, sondern dialektisch zu verstehen und auszuhalten, Handlungsspielräume zu erkennen und situationsgerecht zu handeln, sind wesentliche Aspekte pflegerischen Handelns (Darmann-Finck, 2010a, S. 182). Die Auszubildenden werden allerdings nicht darin unterstützt, Erwartungen aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen, zu prüfen und zunehmend situativ abzuwägen.

8.1.5 Pflegekompetenz entwickeln (über den Ausbildungsverlauf hinweg)

Die Deutung der Entwicklungsaufgabe *Pflegekompetenz entwickeln* führt teilweise zu einer verkürzten Vorstellung der Auszubildenden von Pflege, wie der Fokus auf naturwissenschaftliches Fachwissen als Grundlage ihrer Pflegekompetenz zeigt. Dies kann als unzureichend für die Umsetzung einer ganzheitlichen, personen- und prozesszentrierten Pflege angesehen werden (Beedholm & Frederiksen, 2015; Wittneben, 2003). Ähnlich wie Benner (1984) es beschreibt, orientieren sich Auszubildende zu Beginn ihrer Ausbildung als Novizen an kontextfreien Regeln und objektivierbaren Informationen und sind erst infolge selbstständiger Auseinandersetzung mit Erfahrungen in der Lage, Kontextfaktoren einzubeziehen und ihre Perspektive zu erweitern. Dies bestätigen auch die Ergebnisse von Fichtmüller und Walter (2007), Bohrer (2013) sowie Altmeyen (2022).

Die zunehmende Bedeutung der Festigung von Routinen im ersten Ausbildungsjahr kann dadurch erklärt werden, dass die Auszubildenden überwiegend mit isolierten Einzeltätigkeiten betraut werden, die kein prozessorientiertes, professionelles Handeln bedingen (Fischer, 2013, S. 229). Kühme (2019, S. 309) und Mohr et al. (2022, S. 232) bestätigen, dass die Auszubildenden oftmals nur Routinen und Abläufe lernen, anstatt sich an einem subjektorientierten Pflegeverständnis zu orientieren.

Die Art und Weise, wie Tätigkeiten und Verantwortungsbereiche von Pflgeteams und Praxisanleitenden an die Auszubildenden übertragen werden, hat direkten Einfluss auf die Entwicklung der Pflegekompetenz (Bohrer, 2013; Scully, 2011). Angesichts mangelnder Unterstützung oder Anleitung neigen Auszubildende dazu, Tätigkeiten entweder abzulehnen, zu ignorieren oder sie ohne ausreichendes Verständnis auszuführen. Nach Fichtmüller und Walter (2010) setzen Auszubildende unterschiedliche Lernstrategien ein, die ihnen einen „angemessenen Gegenstandsaufschluss“ (Fichtmüller & Walter, 2010, S. 683) ermöglichen oder zum Ignorieren von Handlungsproblemen führen. Häufig erfahren Auszubildende eigenständiges, informelles Lernen, wobei eine begleitende Reflexion und eine theoriegeleitete Durchdringung der beruflichen Praxis ausbleiben. Die selbstständige Bearbeitung von Aufgaben birgt neben der Gefahr, Pflegefehler zu begehen, auch das Risiko, sich nur auf die Reflexion in der Handlung zu beschränken und Gewohnheiten zu verfestigen (Darmann-Finck & Muths, 2016, S. 190; Fichtmüller & Walter, 2007).

8.2 Forschungsmethodische Diskussion

Das methodische Vorgehen wird in Anlehnung an die Gütekriterien qualitativer Forschung von Steinke (2022) diskutiert und reflektiert. Dabei wird auf zentrale Kriterien wie *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*, *reflektierte Subjektivität*, *Indikation des Forschungsprozesses*, *empirische Verankerung*, *Kohärenz* und *Relevanz* sowie *Limitationen* verwiesen (Steinke, 2022, S. 323 ff.).⁹

Zur Sicherstellung der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* wurde der Prozess von Beginn an sorgfältig dokumentiert. Dies ermöglicht die schrittweise Nachverfolgung der Studie und die Beurteilung der Forschungsergebnisse. Diese Dokumentation war auch für die Koordination und Konsolidierung innerhalb des Forschungsteams und mit anderen Forschenden unerlässlich. Besonders während der zweiten Erhebungsphase, als die Einarbeitung einer Vertretung meiner Kollegin für ein Jahr erforderlich wurde, erwies sich dies als vorteilhaft.

Die Dokumentation des Forschungsprozesses wurde in verschiedenen Phasen hinsichtlich ihrer Methodik und ihres Umfangs diskutiert und festgehalten, wobei sowohl handschriftliche als auch digitale Mittel zum Einsatz kamen. Ebenfalls zu diesem Zweck führten wir in Anlehnung an Breuer et al. (2010, S. 170 f.) ein Forschungstagebuch, in dem insbesondere initiale Verständnisse und Reflexionen festgehalten wurden. Die Offenlegung dieser Verständnisse erwies sich für die Beurteilung als bedeutsam dahin gehend, ob die Studie tatsächlich neue Erkenntnisse hervorbrachte und nicht nur nach Bestätigung vorgefasster Hypothesen suchte, sondern auch bestrebt war, vorhandenes Vorwissen kritisch zu hinterfragen. Diese Transparenz war besonders relevant, da wir beide aufgrund unserer abgeschlossenen Pflegeausbildung bereits umfangreiche Erfahrungen und Vorverständnisse zum Untersuchungsgegenstand mitbrachten. Die verwendete Erhebungsmethode des leitfadengestützten episodischen Interviews, die Entwicklung der Leitfäden, der Feldzugang, die Gestaltung des Stichprobenplans bzw. des Samples sowie des Erhebungskontextes wurde begründet und dokumentiert (Unterkapitel 6.2). Die verschiedenen Versionen der Leitfäden sowie Kommentare, die als Erklärung für ihre Weiterentwicklung dienten, wurden fortwährend archiviert. Nach jeder Interviewsituation wurde zudem ein Feldprotokoll erstellt, um zu einem späteren Zeitpunkt den Interviewkontext rekonstruieren zu können. Anhang IX enthält das verwendete Transkriptionssystem mit Interviewbeispielen zur Veranschaulichung der Anwendung der Transkriptionsregeln.

Die Ausführungen zur Auswertungsmethode begründete die Wahl des integrativen Basisverfahrens, erläuterte dessen Hauptmerkmale und beschrieb detailliert die Analyseschritte

⁹ Die einzelnen Gütekriterien werden in dieser Darstellung nicht nochmals einzeln beschrieben. Vielmehr wird direkt auf ihre Berücksichtigung im Forschungsprozess Bezug genommen.

und -phasen inklusive Schwierigkeiten und Abweichungen (Unterkapitel 6.3 und 6.4). Weiterhin wurde, wie von unterschiedlichen Autor:innen empfohlen (Breuer et al., 2010; Steinke, 2022), im Forschungsprozess regelmäßig der Gruppendiskurs für die Interpretation der Daten genutzt. Dieser diskursive Ansatz diente der Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit durch den expliziten Umgang mit den Daten und ihren Interpretationen. Zu den Foren für diese Diskussionen gehörten die Qualitative Forschungswerkstatt am Institut für Public Health und Pflegeforschung (IPP) der Universität Bremen, das Doktoranden:innenkolloquium unter der Leitung von Prof. Dr. Ingrid Darmann-Finck sowie Präsentation und Diskussion von Ergebnissen im Team der Abteilung 4 für Curriculum- und Qualifikationsforschung am selben Institut. Darüber hinaus wurden im Rahmen von Vorträgen auf Kongressen und Tagungen unterschiedliche Ergebnisse des Projekts vorgestellt und diskutiert. Dessen ungeachtet wurde im Doktoranden:innenkolloquium und in der Qualitativen Forschungswerkstatt das methodische Vorgehen des integrativen Basisverfahrens vorgestellt. Dies diente vor allem der Vertiefung des eigenen Verständnisses, aber auch der Offenlegung und Diskussion von Herausforderungen sowie möglichen eigenen Verständnislücken. Die Bedeutung bzw. Notwendigkeit der Analyse in (wechselnden) Interpretationsgruppen erscheint auch in Hinblick auf die Besonderheiten einer qualitativen Panelstudie als ein wesentliches Verfahren, um sich dem empirischen Material der jeweiligen Erhebungsperiode immer wieder möglichst unvoreingenommen zu nähern.

Eine Reflexion der Bereitschaft zur Teilnahme sowie der Authentizität ihrer Ausführungen der interviewten Auszubildenden wurde in den Feldprotokollen und Forschungstagebüchern dokumentiert. Da unserer Auffassung nach kein Anlass bestand, die Glaubwürdigkeit der teilnehmenden Auszubildenden infrage zu stellen, wurde den Teilnehmenden eine hohe Glaubwürdigkeit zugesprochen, wenngleich Aspekte möglicher sozialer Erwünschtheit in den Interviews diskutiert und berücksichtigt wurden.

Im Rahmen von Panelstudien kann es durch den regelmäßigen Kontakt zu zusätzlichen Einflusseffekten auf die Befragten kommen, zum Beispiel zur Entwicklung von Aspekten der persönlichen Beziehung sowie zu Ungleichgewichten zwischen Nähe und Distanz oder zu Lerneffekten (Rendtel 1990, S. 280, zitiert nach Witzel, 2020), die durch die wiederholte Auseinandersetzung mit dem Thema und der Interviewsituation wiederum die Interviewsituation beeinflussen. So sind die Befragten bei der zweiten Befragung bereits mit dem Rahmen der Situation vertraut und erinnern sich häufig an die Vorgehensweise, die Interviewfragen und die besprochenen Themen. Diese Entwicklung wurde in unserer Studie jedoch sehr positiv beobachtet, da sich die Auszubildenden in der Interviewsituation sicher fühlten und sich

dementsprechend öffnen konnten. Insgesamt waren wir als Forschende nicht nur von den Inhalten der Interviews überrascht, sondern gleichsam von der Offenheit und positiven Stimmung, mit der uns die Auszubildenden begegneten. Dennoch fragten wir uns in der Analyse rückblickend auf die Interviews wiederholt, ob wir punktuell nicht detaillierter hätten nachfragen sollen.

Besonders herausfordernd waren Interviewsituation, in denen die Befragten von emotional sehr herausfordernden Erfahrungen erzählten. Hierbei wurde berücksichtigt, die Auszubildenden darauf hinzuweisen, dass jederzeit die Möglichkeit bestehe, das Interview zu unterbrechen und eine Pause einzulegen, und dass auch nicht alles erzählt werden müsse. Dabei war von Bedeutung, die Erzählungen stets wertzuschätzen und uns für diese zu bedanken. Viele Auszubildende sahen für sich bei der Teilnahme die Möglichkeit, von ihren gesammelten Erfahrungen zu berichten und dadurch zur Gestaltung der zukünftigen Pflegeausbildung beizutragen. Darüber hinaus ist es uns auch laut Rückmeldungen der Befragten gelungen, eine angenehme und vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, sodass auch über schwierige Themen offen gesprochen werden konnte. Die Abbruchquote von knapp einem Drittel der Teilnehmenden entspricht dem gegenwärtigen Durchschnitt der Personen, die eine Pflegeausbildung abbrechen, und wurde bereits bei der Planung und Rekrutierung durch eine Vergrößerung des Samples bedacht (Destatis, 2021). Die Reduktion der Teilnehmendenzahl hatte keine Auswirkungen auf das Ausmaß an Variationen im Sample.

In Hinblick auf das Gütekriterium der *reflektierten Subjektivität* wurde die Untersuchung von Beginn an durch kontinuierliche Selbstbeobachtung, Dokumentation und Reflexion geprägt. Dies erfolgte unter anderem durch Anregungen in Workshops von Franz Breuer zur *Reflexiven Grounded Theory* und Silvia Thünemann zur Interviewplanung und -gestaltung. In diesem Kontext wurden eigene Erfahrungen und Sichtweisen bezüglich der Pflege und Pflegeausbildung, Forschungserfahrungen sowie potenzielle Verstehensbarrieren und Verdrängungen im Forschungstagebuch dokumentiert und kontinuierlich mit der Forschungskollegin offengelegt, reflektiert und erweitert.

Da meine Forschungskollegin, wie bereits erwähnt, ebenfalls aus dem Pflegebereich stammt, war der Austausch mit Forscher:innen ohne pflegerische Vorerfahrung in Forschungswerkstätten besonders relevant. Dies sollte verhindern, dass eigene Erfahrungen in der Pflegeausbildung voreilig verallgemeinert oder zu Bestätigungen vorgefertigter Deutungen führten.

Die Anwendung „sensibilisierender Konzepte“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 28) als analytische Heuristiken birgt das Risiko, Ergebnisse der Theorie anzupassen und dadurch bestimmte Datensegmente zu verzerren oder zu übersehen. Kruse (2015, S. 111 f.) zufolge ist theoretische

Sensibilität nicht als determinierend zu begreifen, solange Forschende den eigenen Erkenntnisprozess reflektieren und internalisierte Theorien als sensibilisierende Konzepte verstehen. Dies erfordert indes ein hohes Maß an Selbstreflexivität, weshalb die Forschenden fortwährend ein Forschungstagebuch führten und sich regelmäßig sowohl untereinander als auch in verschiedenen Analysegruppen austauschten.

In einer qualitativen Panelstudie besteht zudem das Risiko einer Beeinflussung der Analyse nachfolgender Erhebungszeitpunkte durch frühere Erkenntnisse. Daher wurde der Analyse der zweiten Erhebung zunächst mit größtmöglicher Offenheit begegnet, als wäre sie eine Querschnittsstudie. Erst in einem späteren Schritt wurde Bezug auf die Ergebnisse der ersten Erhebung genommen.

Vor dem Hintergrund der *Indikation des Forschungsprozesses* wurde in Kapitel 6 begründet dargelegt, dass die subjektiven Perspektiven der Auszubildende hinsichtlich ihrer Bildungsgänge im Ausbildungsverlauf nur mit einem qualitativen Vorgehen angemessen untersucht werden können. Dies begründet die Wahl eines qualitativen bzw. rekonstruktiven Ansatzes. Zur Begründung der Methodenwahl ist anzumerken, dass der gewählte Untersuchungsgegenstand Erhebungs- und Auswertungsmethoden erfordert, die möglichst offen für die individuellen Erfahrungen sind und die Pflegeauszubildenden in der Untersuchung zu Wort kommen lassen. Nach Flick et al. (2017, S. 18 f.) verkörpern qualitative bzw. episodische Interviews eine geeignete Erhebungsmethode, um einen Zugang zu den Sichtweisen der Auszubildenden zu erhalten. Insbesondere die episodischen Interviews räumten trotz eventueller Strukturierung den Teilnehmenden ausreichend Spielraum ein und ermöglichten gleichzeitig einen entsprechenden Bezug unter Berücksichtigung der subjektiven Perspektive. Durch diese Freiräume in der Erhebung war es ebenfalls möglich, Irritationen unserer Vorverständnisse zuzulassen.

Unser Forschungsinteresse fokussierte auf die Perspektive Pflegeauszubildender in Auseinandersetzung mit den in Anbetracht gesellschaftlicher Anforderungen vollzogenen individuellen Entwicklungsprozessen und weniger auf die lebensgeschichtlichen Gesamtzusammenhänge, weshalb auf die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung kein Bezug genommen wurde. Vielmehr sollte die Datenerhebung anhand leitfadengestützter episodischer Interviews erfolgen, weil durch ein solches „gelenktes Vorgehen“ (Garz & Raven, 2022, S. 164) eine stärkere Steuerung der Interviews mit Blick auf die Forschungsfragen möglich ist und es sich besonders für den Zugang zu subjektiven Sichtweisen eignet (Flick et al., 2017).

Die detaillierte Beschreibung (mikro-)sprachlich-kommunikativer Phänomene ist für das in dieser Studie angewandte integrative Basisverfahren von grundlegender Bedeutung (Kruse, 2015). Daher wird ein mindestens mittleres bis hohes Transkriptionsniveau vorausgesetzt, um

überhaupt (mikro-)sprachlich-kommunikative Phänomene berücksichtigen zu können (Kruse, 2015, S. 355 f.). Die Interviewtranskripte wurden auf einem mittleren Transkriptionsniveau erstellt. Im Anschluss daran erfolgten eine Kontrolle und Inventarisierung des Interviewtextes unter Berücksichtigung der Tonaufnahmen, sodass die Kontextinformationen der Aussagen und die Art und Weise des Sprechens für mich und meine Kollegin deutlich wurden. Auf eine sehr hohe Transkriptionsstufe wurde verzichtet, da wir uns davon keinen unbedingten Mehrwert versprachen, da die Interpretationsvielfalt der einzelnen Wörter durch eine weitgehend neutrale Schreibweise eher gegeben ist. Auch die Handhabbarkeit und die Erlernbarkeit eines mittleren Niveaus der Transkription sind eher gegeben.

Da ein „theoretical sampling“ (Glaser & Strauss, 1998, S. 53 ff.) aufgrund der begrenzten Projektzeit nicht möglich war, fand eine theoretisch begründete Vorabfestlegung des Samples statt. Hierfür wurde unter Berücksichtigung typologischer Varianzmerkmale ein Stichprobenplan entwickelt und es wurden Zielzahlen als Orientierung festgelegt. Der Stichprobenplan galt nicht als starres Konstrukt, sondern wurde vor allem in der ersten Phase der Rekrutierung und Erhebung wiederholt kritisch diskutiert bzw. angepasst, um weitere relevante Variationen im Sample zu berücksichtigen. Durch die regen Rückmeldungen im Rekrutierungsprozess konnte ein Sample gestaltet werden, das die Heterogenität des Untersuchungsfelds unter Beachtung der gewählten Kriterien erfasst.

In Hinblick auf die Angemessenheit des methodischen Vorgehens kann rückblickend die Frage aufgeworfen werden, ob eine Panelstudie zur Beantwortung der Untersuchungsfragen zwingend erforderlich und Abfolge bzw. Erhebungszeiträume adäquat gewählt waren. Eine Panelstudie birgt zwar das Risiko der Panelmortalität und damit die Herausforderung der Panelpflege, ermöglicht aber eine umfassendere Vergleichbarkeit und Darstellung von Entwicklungsverläufen. Die Abstände zwischen den Erhebungszeitpunkten nach dem ersten, zweiten und am Ende des dritten Ausbildungsjahrs waren insofern passend gewählt, als dass die Auszubildenden ohne größere Probleme das letzte Jahr erinnern konnten. Zwischenzeitlich haben wir in Betracht gezogen, bereits nach dem ersten Halbjahr zu erheben, da diese Phase besondere Herausforderungen mit sich bringt. Gleichwohl hat sich gezeigt, dass die Auszubildenden sich auch am Ende des ersten Jahrs sehr gut erinnern. Eine zusätzliche Befragung hätte auch eine zusätzliche Belastung für die Auszubildenden bedeutet, uns aber auch zusätzliches, nicht unbedingt bereicherndes Datenmaterial zur Auswertung geliefert.

Trotz des anspruchsvollen Designs und des hohen Zeitaufwands sowohl für die Datenerhebung als auch für die Auswertung einer Panelstudie konnten wertvolle Erkenntnisse hinsichtlich einer verlaufsorientierten Perspektive gewonnen werden. Insbesondere im Vergleich zu Quer-

schnittsforschungsdesigns ist hervorzuheben, dass auch mit Einmalinterviews Prozesse retrospektiv erfolgreich rekonstruiert, jedoch nicht prospektiv weitergeführt werden können (Dreier et al., 2018).

Rückblickend lässt sich ebenfalls die Frage stellen, ob eine an der *Grounded Theory Methodology* (Glaser & Strauss, 1998) oder der *Reflexive Grounded Theory Methodology* (Breuer et al., 2010) orientierte Herangehensweise zu vergleichbaren Resultaten hätte führen können, ohne ebenso arbeitsintensiv zu sein. Es ist anzumerken, dass die mehrschichtige Identifizierung inhaltlich relevanter Kategorien und die darauffolgende Theorieentwicklung innerhalb der *Grounded Theory Methodology* stark von der Gründlichkeit und dem Fachwissen der Forschenden abhängig sind. Obwohl die *Grounded Theory Methodology* einen offenen und flexiblen Forschungsstil betont, können bestimmte Richtlinien für Denkstrategien und die genaue Durchführung von Rekonstruktionen und Interpretationen für weniger erfahrene Forschende vage erscheinen und zu Unsicherheit führen. Kruse (2015) widmete sich den Limitationen der *Grounded Theory Methodology* und alternativen Methoden wie der *qualitativen Inhaltsanalyse* oder der *objektiven Hermeneutik*. Mit dem integrativen Basisverfahren offeriert er einen Ansatz, der eine detaillierte Betrachtung sprachlicher Phänomene zum Ziel hat, um darauf aufbauend zu Interpretationen zu gelangen, die für andere nachvollziehbar sind. Insbesondere Verlangsamungsstrategien in der Feinanalyse erscheinen zunächst arbeitsintensiv, zahlen sich aber durch die umfangreiche Öffnung des Datenmaterials für nachfolgende Phasen und damit eine entsprechende Anerkennung des Datenmaterials aus.

Um eine angemessene *empirische Verankerung* zu gewährleisten, wurde das integrative Basisverfahren nach Kruse (2015) als kodifizierte Methode ausgewählt (Unterkapitel 6.3). Bei der Analyse und der zunehmenden Verdichtung zu zentralen Motiven bzw. Entwicklungsaufgaben wurde stets darauf geachtet, hinreichende und nachvollziehbare Textbelege zu verwenden, sodass die Nachvollziehbarkeit in beide Richtungen gewährleistet ist. In der fortschreitenden Synthese der Entwicklungsaufgaben wurden in den Diskussionen regelmäßige Rückkopplungen zum Datenmaterial gezogen, um daraus abgeleitete Prognosen überprüfen zu können. Alle Analyseschritte sind nachvollziehbar und belegt. Bei der Darstellung wurde besonders Wert darauf gelegt, abweichende oder unterschiedliche Fälle zu dokumentieren und Varianzen in der Interpretation sowie Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben aufzuzeigen. Eine kommunikative Validierung durch Rückführung der im Forschungsprozess entwickelten Entwicklungsaufgaben an die Pflegeauszubildenden war in dieser Untersuchung nicht möglich. Dennoch wurden Teilergebnisse und (vorläufige) Erkenntnisse regelmäßig Forschenden und Praktizierenden im Bereich der Pflegebildung vorgestellt und mit ihnen diskutiert.

Durch eine theoretische Rückbindung der identifizierten Entwicklungsaufgaben konnte systematisch eine inhaltliche Kohärenz entwickelt werden. Überdies wurden ausgehend von einer theoretischen Verortung Bezüge und Abgrenzungen zwischen den einzelnen Entwicklungsaufgaben herausgearbeitet, wodurch das Modell übergeordnete Kohärenz erhält. Ungeklärte Fragen und Widersprüche wurden im Entwicklungsprozess offengelegt bzw. aufgegriffen und in die weitere Entwicklung sukzessive einbezogen.

Die Relevanz der Untersuchung wird anhand des veranschaulichten Hintergrunds und des Forschungsstands bzw. des abgeleiteten Forschungsbedarfs deutlich. Die Entwicklungsaufgaben bieten Ansätze bzw. Orientierung für die Entwicklung von Pflegecurricula und formellen Bildungsangeboten für die berufliche Pflegeausbildung in Deutschland. Aufgrund der für qualitativ-rekonstruktive Forschungsarbeiten relativ umfangreichen Stichprobe ist von einer qualitativen Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse auszugehen.

Limitierend ist anzumerken, dass die Studie nur Auszubildende befragt, die nach dem Altenpflegegesetz vom 25.08.2003 bzw. dem Krankenpflegegesetz vom 16.07.2003 ausgebildet wurden. Die Ergebnisse könnten angesichts der neuen gesetzlichen Regelungen abweichen. Zudem ist eine Übertragbarkeit der Ergebnisse auf internationale Kontexte lediglich bedingt möglich, da im Unterschied zum deutschen Pflegebildungssystem die Fachausbildung in der Pflege international bereits seit mehreren Jahrzehnten auf akademischem Niveau angesiedelt ist.

Genderphänomene, erfasst unter dem Konzept des *doing gender* (Butler, 2015), sowie altersbedingte Aspekte traten in den Daten zutage, wurden aber nicht vertiefend untersucht. Dadurch konnte nicht definitiv festgestellt werden, ob die beobachteten Phänomene geschlechts- oder altersspezifisch sind oder durch andere Faktoren beeinflusst werden. Diese Unklarheit führte zur Diskussion der Bevorzugung des Kanonmodells gegenüber dem modifizierten, das Habituskonzept berücksichtigenden Kanonmodells.

Sowohl Hericks (2006) als auch Košinár (2014) integrierten das Habituskonzept (Bourdieu, 1987), um das Verhältnis zwischen individueller Entwicklung und objektiven Anforderungen biografisch zu ergründen. Eylmann (2015) und Balzer (2019) lieferten bedingt Einblick in den Habitus von Pflegenden und ihre milieuspezifische Auseinandersetzung mit Antinomien. Obwohl Hericks das Konzept um Oevermanns Ansatz erweiterte, um die Entwicklung neuer Lösungsansätze zu erklären, betrachtete Combe (2004) die Verbindung von Kanonmodell und Habituskonzept als nicht zielführend genug, da das Konzept keine ausreichende Erklärung für die subjektive Positionierung gegenüber Entwicklungszielen bietet und als statisch in Bezug auf Veränderungen gilt (Krais & Gebauer, 2014). Generell finden sich kaum systematische Anknüpfungsmöglichkeiten für Fragen nach Lern- und Bildungsprozessen, da Anhaltspunkte

für die Beschreibung symbolisch geprägter, zugleich innovativer und transformativer Prozesse fehlen (Koller, 2012). In unserem Kanonmodell bleiben die Besonderheiten der lernenden Subjekte in der Pflegeausbildung teilweise unberücksichtigt, was auf die mögliche Notwendigkeit eines ergänzenden Konzepts hinweist, das die Transformationsprozesse der Aneignung und Revision von Entwicklungsaufgaben in der eigenen „Lerngeschichte“ (Combe, 2004, S. 54) angemessen einbezieht.

8.3 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

In einer übergeordneten Betrachtung der Ergebnisse wird eine vorwiegend defizitäre Sichtweise auf die Entwicklung Auszubildender dargelegt. Die Entwicklungen der Auszubildenden gehen in der Diskussion vor dem Hintergrund normativer Anforderungen unter und ihre Potenziale werden überdeckt. Dies ist teilweise der Fragestellung und dem theoretischen Rahmen geschuldet, der sich auf berufliche Anforderungen bezieht, was jedoch keinesfalls die Entwicklungen von Auszubildenden schmälern sollte.

Die beruflichen Anforderungen einer professionellen Pflege werden von Auszubildenden als relevante Lernanlässe wahrgenommen und bearbeitet. Gleichwohl bewirken die angewendeten Bearbeitungsstrategien nicht immer eine zielführende und nachhaltige Entwicklung. Es wird deutlich, dass Auszubildende noch keinen umfassenden Zugang zu möglichen Lösungsansätzen der Entwicklungsaufgaben besitzen. Die „latente Strukturierung“ (Gruschka, 1985, S. 43) der Bildungsgänge ermöglicht es Auszubildenden, trotz erkennbarer Antinomien zwischen subjektiven Erkenntnisinteressen und objektiven Anforderungen vielschichtig erscheinende Erwartungen und Erfahrungen zu ordnen und eigene Bildungswege zu entwickeln. Eine nicht zielführende Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben kann indes eine Stagnation in der beruflichen Entwicklung bedingen, die die Auszubildenden von ihren eigenen Ressourcen isoliert und langfristig zu einer permanenten Überforderung beiträgt (Hericks, 2006, S. 67).

Angesichts der voraussichtlich auf absehbare Zeit fortbestehenden praktischen Ausbildungsbedingungen stellt sich die Frage, wie die Pflegeausbildung, insbesondere der Pflegeunterricht, hinreichend subjektorientiert gestaltet werden muss, um die professionelle Bearbeitung und Lösung der beruflichen Entwicklungsaufgaben zu unterstützen, die Lern- und Bildungspotenziale umfassender zu nutzen und unter anderem Gefahren wie „impliziter Blindheit“ (Neuweg, 2020, S. 324) und der Verfestigung unreflektierter Gewohnheiten entgegenzuwirken. Im Folgenden wird daher zunächst auf die makrodidaktische Ebene und die Rahmenlehrpläne der Fachkommission (2020a) Bezug genommen, bevor auf die mikrodidaktische Ebene und die Interaktionistische Pflegedidaktik (Darmann-Finck, 2010a) eingegangen wird, um jeweils entsprechende Schlussfolgerungen und Empfehlungen abzuleiten.

8.3.1 Rahmenlehrpläne der Fachkommission gemäß § 53 PflBG

Werden die Deutungen der Entwicklungsaufgaben mit den Rahmenlehrplänen der Fachkommission (2020a) verglichen, wird deutlich, dass sie dort weitgehend berücksichtigt werden. Aspekte der Entwicklungsaufgabe *Pflegebeziehung gestalten* werden unter anderem durch den Kompetenzbereich II in den Anlagen 1 bis 4 der PflAPrV (2018) und somit auch in den curricularen Einheiten (beispielsweise in den CE 01, CE 02, CE 03, CE 04, CE 09, CE 10) kontinuierlich beachtet. Ziel sollte es sein, den Auszubildenden zu ermöglichen, eine zunehmende Vorstellung davon zu entwickeln, wie sich eine professionelle Pflegebeziehung von privaten Beziehungen unterscheidet und wie sie die unterschiedlichen Anforderungen einer professionellen Beziehung ausbalancieren und bewältigen können. Es wird empfohlen, strukturierte Fallbesprechungen zur gezielten Reflexion selbst erlebter Pflegesituationen zu implementieren und den individuellen Entwicklungsstand der Lernenden von Beginn der Ausbildung an in die Lernangebote zu integrieren (Klimasch, 2020, S. 476–477).

Auch mit Blick auf die Entwicklungsaufgabe *Pflegekompetenz entwickeln* sollten Pflegeschulen kontinuierlich Möglichkeiten für „arbeitsverbundenes Lernen“ (Dehnbostel, 1993, S. 165) schaffen, um die Bildungspotenziale praktischer Erfahrungen zu nutzen (Darmann-Finck & Muths, 2016). Zusätzlich wäre die Übertragung zunehmend komplexer Arbeitsaufgaben in der Praxis von Bedeutung, die eine Bearbeitung durch den vollständigen Pflegeprozess erfordern. Darmann-Finck (2020) betont das Wechselspiel zwischen Analyse und Integration, um mit Rückgriff auf praktische Erfahrungen eine unterstützende Reflexion anzuregen, die gewonnene Erkenntnisse für zukünftige Handlungen nutzbar macht und idealerweise auch das „Gestaltungsprinzip für die Makrostruktur des Lernprozesses“ (Neuweg, 2020, S. 373) abbildet.

Um einen *persönlichen Umgang mit Grenzsituationen zu entwickeln*, sind in den in den Rahmenlehrplänen der Fachkommission (2020a) ab dem zweiten Semester strukturell verankerte Angebote einer kollegialen Beratung vorgesehen (beispielweise CE 03, CE 04, CE 05). Es fehlen aber vorbereitende Lernangebote im ersten Semester sowie regelmäßige begleitete Reflexionseinheiten ab dem ersten Semester, die sich kritisch mit den Bewältigungsstrategien auseinandersetzen. Da pflegerisches Handeln von vielschichtigen Emotionen bei Auszubildenden bzw. Pflegenden begleitet wird, sollten diese auch als Ausgangspunkt von Lehr-Lernprozessen ernst genommen werden. Klimasch (2020, S. 476 ff.) lieferte auf Basis ihrer Ergebnisse Ansätze bzw. Empfehlungen, wie ein reflexiver Umgang mit eigenen Gefühlen in der Pflegeausbildung gezielter gefördert werden kann. Sie regt die Verankerung ausbildungsbegleitender Bildungsangebote zur Förderung selbstreflexiver und emotionsbezogener Kompetenzen einschließlich einer situationsadäquaten und adaptiven Emotionsregulation in der

Pflegeausbildung an (Klimasch, 2020, S. 480–485). Hierzu wurde an der Universität Bremen ein entsprechender Unterrichtsbaustein zur Förderung der Emotionsregulation in der Anfangsphase der Pflegeausbildung entwickelt, implementiert und evaluiert, mit dem bei den Auszubildenden gezielt Fähigkeiten zur Emotionsregulation aufgebaut werden können, auf die sie in belastenden Situationen zurückgreifen (Partsch & Darmann-Finck, 2024, in Erscheinung).

Um *Rollenfindung in Institutionen* bei Auszubildenden zu unterstützen, werden ausgehend unter anderem von Kompetenzbereich III in den Anlagen 1 bis 4 der PflAPrV (2018) und somit auch in den Rahmenplänen der Fachkommission (2020a) fortwährend entsprechende Aspekte der Entwicklungsaufgabe aufgegriffen (beispielsweise CE 01, CE 02, CE 03, CE 04, CE 05, CE 06 CE 07). Dabei sollte nicht nur aufgezeigt werden, welche Erwartungen unterschiedliche Akteur:innen mitbringen, sondern auch vermittelt werden, welche expliziten Erwartungen an sie als Lernende gestellt werden und wie sie konfligierende Erwartungen situativ abwägen und balancieren können. Anregungen in der Ausbildung, die das eigene Tätigkeitsbild als Pflegeperson gedankenexperimentell durcharbeiten, ermöglichen es, geschützt vor negativen Fremdbeurteilungen in eine Reflexion einzusteigen und das Vorstellungsvermögen im „Umgang mit offenen Situationen“ (Combe, 2001, S. 20) zu stärken. Mithilfe der pflegedidaktischen Heuristik (Darmann-Finck, 2010a) können entsprechende Antinomien und Dilemmata didaktisch analysiert und zum Ausgangspunkt genommen werden, um geeignete Lehr-Lernsituationen entwickeln zu können (Darmann-Finck, 2010a, S. 190 ff.), die darauf abzielen, vielfältige Perspektiven analytisch zu erfassen und die eigenen Kompetenzen im Umgang mit widersprüchlichen Erwartungen zu erweitern und zu vertiefen (siehe Abschnitt 8.3.2).

In den Rahmenlehrplänen der Fachkommission (2020a) bzw. den dazugehörigen Begleitmaterialien (2020b) wird die Subjektorientierung als zentrales Element benannt, um das Erleben, die Erfahrungen und die individuellen Bedürfnisse der Auszubildenden in Bezug auf die Lerngegenstände in den Mittelpunkt zu rücken (Ertl-Schmuck, 2022, S. 247). Dennoch bleibt zu prüfen, wie dies in einer ganzheitlichen, prozessorientierten Umsetzung realisiert werden kann. Konkrete Vorschläge zur Unterstützung Auszubildender in Hinblick auf das *Verständnis von sich selbst und ihrer Stellung in der Welt* fehlen bisher weitgehend. Die Art und Weise, wie sich Auszubildende in den Lernprozess einbringen können und wie Lehrende und Anleitende sie beteiligen, steht im direkten Zusammenhang mit der Selbstregulation des Lernens (Merziger, 2007) sowie der Selbstbestimmung im Lernprozess (Lechte, 2008). Das Spannungsverhältnis von Anleitung, Lenkung, Selbstregulation und Selbstbestimmung repräsentiert eine methodische Herausforderung in der Ausbildung (Ertl-Schmuck, 2010, S. 69 ff.). Das Interesse der Auszubildenden an der persönlichen Weiterentwicklung darf jedoch nicht ungenutzt bleiben.

Partizipative Unterstützungsangebote, in denen individuelle Entwicklungsprozesse gemeinsam besprochen und reflektiert werden, zum Beispiel durch regelmäßige Lernstandgespräche mit Kursleitung und Praxisanleitung, sind in Bezug auf das berufliche Selbstbewusstsein unentbehrlich und müssen sich auch in den curricularen Einheiten der Rahmenlehrpläne fortwährend wiederfinden (siehe Abschnitt 8.3.2). Zudem bietet die Subjektorientierte Pflegedidaktik (Ertl-Schmuck, 2000, 2023) hierzu relevante Ansätze, die auch die Konstruktion von Lernsituationen als temporär betrachtet und den tatsächlichen Unterrichtsverlauf von den Interessen und Fragen der Auszubildenden abhängig macht. Dies ist ein zentraler Aspekt, der in den curricularen Einheiten weitgehend unberücksichtigt bleibt, da diese sich primär an den Anforderungen des Berufsfelds orientieren. Zwar wird in den Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission (2020b) die Subjektorientierung als didaktisch-pädagogisches Prinzip benannt – in den curricularen Einheiten spiegelt sich dies jedoch nur bedingt wider.

Um in Hinblick der Entwicklungsaufgabe *Pflegekompetenz entwickeln* die Fähigkeit einer prozessorientierten Pflege zu entwickeln, müssen Auszubildende den Pflegeprozess als relevante Anforderung innerhalb ihrer Entwicklungsaufgabe anerkennen. In den curricularen Einheiten der Rahmenlehrpläne ist das Konstruktionsprinzip der Prozessorientierung durchgängig verankert (Fachkommission, 2020a). Der rational-analytische Ansatz des Pflegeprozesses ist geeignet, systematisches Problemlösen auf der Basis wissenschaftlich fundierter Pflegekonzepte einzuüben (Darmann-Finck, 2020). Dies könnte unter anderem dadurch erreicht werden, dass der Pflegeprozess nicht nur in der schulischen Ausbildung, sondern auch in der Praxis als Instrument zur Verbesserung der Pflegequalität erfahrbar gemacht wird, zum Beispiel im Rahmen von Fallbesprechungen.

Gleichwohl verdeutlichen Wesselborg et al. (2024), dass sich schulinterne Curricula teilweise durch Themensammlungen oder Tätigkeiten wie zum Beispiel Medikamentenlehre auszeichnen und nicht auf den Pflegeprozess als ganzheitlichen Problemlösungs- und Beziehungsprozess abzielen. Die Pflegeprozessorientierung als ganzheitlicher Beziehungsprozess wird in den Dokumenten der schulinternen Curricula kaum umgesetzt (Wesselborg et al., 2024). Auch oder vielleicht gerade deshalb ist die Vermittlung eines an Regeln und medizinischer Logik orientierten Handelns in der Pflegeausbildung weitverbreitet (Darmann-Finck, 2010a; Simon, 2019; Winter, 2020). Häufig werden pflegewissenschaftliche Erkenntnisse, Theorien und Modelle im Unterricht vermieden, da Pflegelehrende annehmen, dass diese kaum Anwendungsbezüge aufweisen und von den Auszubildenden abgelehnt werden (Simon, 2019, S. 303 ff.).

Hierdurch werden die Grenzen der Rahmenlehrpläne der Fachkommission (2020a) deutlich, da die Umsetzung der verankerten Prinzipien wesentlich von der schulinternen curricularen

Anpassung bzw. Ausgestaltung unter anderem durch die Entwicklung von Lehr-Lernsituationen sowie der tatsächlichen Umsetzung durch die Lehrenden abhängt. Bezogen auf die Kompetenzorientierung, machen Wesselborg et al. (2024) ebenfalls geltend, dass die schulinterne Umsetzung als besondere Herausforderung erlebt wird. Zwar wird in den schulinternen Curricula dem Konstruktionsprinzip der Kompetenzorientierung Rechnung getragen, indem in den curricularen Einheiten der überwiegende Teil der Curricula explizit auf die Kompetenzen der PflAPrV Bezug nimmt. Ob und wie das Prinzip der Kompetenzorientierung sowie die weiteren Gestaltungsprinzipien in den Lehr-Lernangeboten tatsächlich umgesetzt werden, kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht beurteilt werden.

Um auf curricularer Ebene die Perspektiven der Auszubildenden berücksichtigen zu können, müssen die Konstruktionsprinzipien unter Einbezug der rekonstruierten Entwicklungsaufgaben auch umfassend umgesetzt werden. Diese Empfehlung wirkt zunächst offensichtlich, aber es scheint von Bedeutung zu sein, dass Verantwortliche in Pflegeschulen sich vergegenwärtigen, was die schuleigene Umsetzung der Konstruktionsprinzipien mit sich bringt und wie diese konkret aussieht. Aller Wahrscheinlichkeit nach wird es nicht ausreichen, Fortbildungsangebote für Lehrende zu schaffen, in denen die Konstruktionsprinzipien und die Inhalte der Entwicklungsaufgaben vermittelt werden.

In einem ersten Schritt sollten die Entwicklungsaufgaben in die Rahmenlehrpläne der Fachkommission (2020a) und in die Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission (2020b) aufgenommen bzw. entsprechend ergänzt werden, um die Konstruktionsprinzipien empirisch zu fundieren und unter anderem dem Prinzip der Kompetenzorientierung einschließlich des Persönlichkeitsprinzips zu genügen. Weiterführend sollten die curricularen Einheiten so überarbeitet werden, dass sich die Entwicklungsaufgaben und somit die Perspektive der Auszubildenden widerspiegeln. Insbesondere sollten in Anbetracht der Entwicklungsaufgabe *Entwicklung eines Verständnisses von sich selbst und seiner Stellung in der Welt* Möglichkeiten der Mitgestaltung und Partizipation in allen curricularen Einheiten berücksichtigt und verdeutlicht werden.

Da die Rahmenlehrpläne die Entwicklungsaufgaben weitgehend berücksichtigen, sollten zudem Instrumente entwickelt werden, die den Pflegeschulen helfen, zu beurteilen, inwieweit die Entwicklungsaufgaben und zentralen Prinzipien der Rahmenlehrpläne in ihren schuleigenen Curricula Beachtung finden. Die rekonstruierten Entwicklungsaufgaben könnten hierbei als zusätzliche Argumentationsgrundlage für die Evaluation und Überarbeitung der Curricula dienen. Darauf aufbauend, wären Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, wie bereits bestehende Curricula entsprechend konstruktiv überarbeitet werden können.

8.3.2 Interaktionistische Pflegedidaktik

Der Aspekt, dass Auszubildende bedeutsame Entwicklungsaufgaben wahrnehmen und – wenn auch nur in Ansätzen – berufliche Entwicklungen stattfinden, weist auf das Potenzial von Entwicklungsaufgaben als Lernanlässe hin, die durch formale Bildungsangebote unterstützt und gefördert werden können. Da, wie in den Ergebnissen deutlich wurde, die formalen Lernangebote der Pflegeschulen bei der Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben keine wesentliche Rolle spielen, stellt sich auch deshalb die Frage, wie die von den Auszubildenden wahrgenommenen Entwicklungsaufgaben in konstruktive Lernprozesse transformiert und als Katalysatoren für Lernprozesse bzw. als „fruchtbare Momente im Bildungsprozess“ (Copei, 1955, S. 105) genutzt werden können, um vor dem Hintergrund der rekonstruierten Entwicklungsaufgaben Sinnkonstruktionen in Lehr-Lernangeboten zu ermöglichen und bestehende Vorstellungen zu transformieren.

Studien aus dem Bereich der Allgemeinbildung belegen, dass eine didaktische Orientierung in Lehr-Lerneinheiten sowohl an objektiven Anforderungen als auch an den subjektiven Bildungsgängen der Lernenden möglich und konstruktiv ist (Hahn, 2007; Petrik, 2007). Durch die rekonstruierten Entwicklungsaufgaben kann mithin ein zusätzlicher Aspekt für die Herstellung von Sinnkonstruktionen sowohl auf makrodidaktischer als auch auf mikrodidaktischer Ebene berücksichtigt werden (Meyer, 2008).

Die Interaktionistische Pflegedidaktik (Darmann-Finck, 2010a) mit ihrem Bezug zur Bildungsgangdidaktik bietet einen geeigneten pflegedidaktischen Ansatz, der auf die Sinnkonstruktion der Auszubildenden abzielt und eine Balance zwischen der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben und curricularen Vorgaben ermöglicht. Die dafür notwendige spezifische Ausrichtung von Unterrichtsgesprächen, auf die sich die Interaktionistische Pflegedidaktik bezieht, wird in der Bildungsgangdidaktik als intergenerationelle Kommunikation bezeichnet (Meyer, 2008, S. 131 f.). Diese basiert auf der gegenseitigen Anerkennung der Verschiedenheit und Einzigartigkeit der Konstruktionen von Sinn und Bedeutung.

Möglichkeiten der intergenerationellen Kommunikation (Meyer, 2008) werden hierbei vor allem in bildungsförderlichen komplexen Lernsituationen gesehen, die sich auf berufliche Schlüsselprobleme beziehen (Darmann-Finck, 2010a, 2023b). Sie eignen sich auch deswegen, da Entwicklungsaufgaben nicht abstrakt, sondern anhand konkreter beruflicher Situationen bearbeitet werden können (Darmann-Finck, 2010a). Die identifizierten Entwicklungsaufgaben machen die fachlichen Schlüsselprobleme nicht überflüssig, vielmehr sind Entwicklungsaufgaben und Schlüsselprobleme als komplementäre Elemente für die Entwicklung und auch für die phasenspezifische Anordnung von Lehr-Lernsituationen zu betrachten.

Die empirische Ermittlung pflegeberuflicher Schlüsselprobleme bzw. problemhaltiger Handlungssituationen erfolgt dementsprechend vor dem Hintergrund der identifizierten Entwicklungsaufgaben, um deren Berücksichtigung in der weiteren Entwicklung zu gewährleisten. Es ist notwendig, dass sich die Lehr-Lernsituationen während der gesamten Ausbildung kontinuierlich auf die Entwicklungsaufgaben der Auszubildenden beziehen, um eine kontinuierliche Unterstützung bei der Bearbeitung sicherzustellen.¹⁰ Voraussetzung ist, dass sowohl den Lehrenden als auch den Auszubildenden die Entwicklungsaufgaben bekannt sind und ein Verständnis darüber vorhanden ist, dass diese über den Ausbildungsverlauf hinweg bearbeitet werden.

Die Aufgabe der Lehrenden besteht darin, Lehr-Lernsituationen so zu gestalten, dass die Lernenden angeregt werden, erkenntnisfördernde Fragen zu entwickeln und ihre vorhandenen Sinnkonstruktionen bei der Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgaben zu hinterfragen und ggf. anzupassen. Bei der Unterrichtsplanung und -durchführung müssen Lehrende anerkennen, dass die Zukunft des Unterrichts stets ungewiss ist, was didaktische Flexibilität erfordert, um Lernerfahrungen und Bedeutungskonstruktionen und damit Bedeutungsaushandlungen zu ermöglichen (Meyer, 2008). Dabei sollte im Sinne der Bildungsgangdidaktik nicht vergessen werden, dass den Lernenden ein Mitspracherecht hinsichtlich der Inhalte und auch der Methodik eingeräumt wird.

Mit Blick auf die Entwicklungsaufgabe *Pflegebeziehung gestalten* wäre exemplarisch die intergenerationelle Kommunikation in einer bildungsförderlichen komplexen Lernsituation denkbar, die das situative Balancieren zwischen bzw. die Annäherung und Distanzierung als ganze Person in spezifischen und diffusen Beziehungen zum Gegenstand hat. Ausgangspunkt sollte ein möglichst unmittelbares Erleben und Erfahren eines Problems sein, zum Beispiel durch szenische Darstellung einer empirisch erfassten problemhaltigen Handlungssituation, auf dessen Grundlage eigene Erfahrungen und Sichtweisen aktiviert und eingebracht werden können. Im weiteren Verlauf der Auseinandersetzung müssen methodische Freiräume gegeben werden, in denen die Auszubildenden die Möglichkeit besitzen, ihre Lernanlässe und Sinnkonstruktionen zu aktivieren, einzubringen und schließlich Bedeutung und Sinn zu konstruieren, zu dekonstruieren und/oder zu rekonstruieren, also (nicht zielführende) Bearbeitungsstrategien zu reflektieren, zu hinterfragen und ggf. die Möglichkeiten alternativer professioneller Strategien aufzugreifen (zum Beispiel von einer starren Positionierung als ganze Person hin zu einem Verständnis bezüglich einer situativen Balancierung im Beziehungsprozess).

¹⁰ Meyer (2008) plädiert in diesem Zusammenhang auch dafür, die Entwicklungsaufgaben der Lehrenden und die Entwicklungsaufgaben der Lernenden aufeinander zu beziehen. Inwieweit dies zielführend ist, ist zu prüfen.

Die Sinnkonstruktionen der Lehrenden, die sie mit dem Unterricht und den Lerngegenständen verbinden, müssen jedoch nicht mit denen der Auszubildenden übereinstimmen. In einem wechselseitigen Aushandlungsprozess – vor dem Hintergrund der wechselseitigen Anerkennung der Lehrenden durch die Auszubildenden und der Auszubildenden durch die Lehrenden – sollen die Auszubildenden den Widerspruch zwischen diffuser und rollenförmiger Beziehungsgestaltung in der konkreten Situation reflektieren können. Ziel ist es, die Auszubildenden zu befähigen, neue Perspektiven und Handlungsoptionen zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zu generieren, indem ihre Sinnkonstruktionen wirksam unterstützt und ihre Rekonstruktionen ermöglicht werden. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass Lehrende die Spezifika einer professionellen Pflege selbst durchdrungen haben und diese auch in den Lehr-Lernsituationen widerspiegeln, um die Auszubildenden in der professionellen Bearbeitung ihrer Entwicklung zu unterstützen.

Die Pflegelehrenden sollten die Konstruktionsprinzipien der Rahmenlehrpläne einschließlich der rekonstruierten Entwicklungsaufgaben mitsamt möglicher professioneller Lösungsansätze verinnerlicht haben. Auf dieser Grundlage benötigen sie eine Vorstellung davon, wie sie die Auszubildenden bei der Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben unterstützen und die Prinzipien der Rahmenlehrpläne mikrodidaktisch umsetzen können (zum Beispiel die kontinuierliche Umsetzung des Konstruktionsprinzips der Prozessorientierung in schulinternen Curricula und in den Lehr-Lernsituationen). Die Pflegelehrenden selbst sehen indessen eine geringe Herausforderung in der Umsetzung der Pflegeprozessverantwortung bzw. des Gestaltungsprinzips der Pflegeprozessorientierung sowie einen geringen Fortbildungsbedarf (Darmann-Finck & Baumeister, 2022; Wesselborg et al., 2024).

Es ist zu prüfen, wie zentrale Konstruktionsprinzipien der Rahmenlehrpläne bei der Entwicklung und Umsetzung von Lehr-Lernsituationen umgesetzt und subjektive Entwicklungsaufgaben berücksichtigt werden. Sofern die Entwicklungsaufgaben und Konstruktionsprinzipien auf curricularer Ebene Beachtung finden, sollten Lehrende dabei unterstützt werden, wie Lehr-Lernsituationen unter Berücksichtigung der Konstruktionsprinzipien und der rekonstruierten Entwicklungsaufgaben entwickelt sowie umgesetzt werden können. Zudem bedarf es geeigneter Kompetenzen der Pflegelehrenden, um die intergenerationelle Kommunikation in entsprechenden Lehr-Lernsituationen umsetzen zu können.

8.4 Resümee und Forschungsdesiderate

Im Rahmen der Entwicklung von Pflegecurricula und davon ausgehend der Lehr-Lernsituationen ist eine analysierende Betrachtung der Lernvoraussetzungen, der bereits vorhandenen Kompetenzen, der möglichen Lernschwierigkeiten sowie der vermuteten Erwartungen und Interessen der Lernenden unerlässlich. Eine verlaufsorientierte Perspektive auf Lernen und Bildung, die auf der Theorie der Bildungsgänge und dem Konzept der Entwicklungsaufgaben basiert, bietet die Möglichkeit, berufliche Aneignungsprozesse von Auszubildenden in der Pflege zu rekonstruieren.

Deswegen wird in der vorliegenden Arbeit das Ziel verfolgt, Entwicklungsaufgaben von Pflegeauszubildenden zu rekonstruieren, um eine empirische Grundlage für die gezielte Gestaltung von Pflegecurricula und konkreten Bildungsangeboten zu schaffen. Dies soll gewährleisten, dass Auszubildende bei der Bewältigung der von ihnen identifizierten Lern- und Entwicklungsanforderungen zielführend unterstützt werden. Die Ergebnisse der drei Einzelarbeiten geben Aufschluss darüber, wie fünf Entwicklungsaufgaben wahrgenommen und bearbeitet werden und welche Erfahrungsschichtungen sowie Entwicklungen erkennbar sind.

Wesentliche Aspekte der Entwicklungsaufgaben werden in den curricularen Einheiten der Rahmenlehrpläne der Fachkommission (2020a) weitgehend beachtet, trotzdem können aufgrund der Ergebnisse relevante Hinweise für Erweiterungen und Ergänzungen gegeben werden. Gleichwohl bieten die rekonstruierten Entwicklungsaufgaben eine Orientierung für die Strukturierung von Curricula in der beruflichen Pflegeausbildung und liefern Ansätze für die Entwicklung von Lehr-Lernangeboten, die den Entwicklungsbedarfen der Auszubildenden besser als bisher gerecht werden. Da die Konstruktionsprinzipien der Rahmenlehrpläne lediglich bedingt in der schulinternen Adaption umgesetzt werden, stellt sich die Frage, inwieweit diese in stattfindenden Unterricht tatsächlich umgesetzt werden.

Um die Perspektive der Auszubildenden in der Pflegeausbildung umfassender berücksichtigen zu können, ist es wesentlich, dass in Pflegeschulen die Entwicklungsaufgaben und die Konstruktionsprinzipien der Rahmenlehrpläne in den schulinternen Curricula fortwährend berücksichtigt bzw. umgesetzt werden. Zudem müssen sich diese auch in der Umsetzung der Lehr-Lernsituationen so widerspiegeln, dass Auszubildende darin die Möglichkeit der Bearbeitung ihrer subjektiven Entwicklungsaufgaben haben.

Im Folgenden werden abschließend Forschungsdesiderate skizziert, ausgehend von der Frage, welche Erkenntnisse noch ausstehen, um Auszubildende in ihren Lern- und Bildungsprozessen zielgerichteter unterstützen zu können.

Vor dem Hintergrund, dass die Datenerhebung noch auf Grundlage der alten gesetzlichen Regelungen durchgeführt wurde, ist zu überprüfen, inwieweit die identifizierten Entwicklungsaufgaben auch unter den neuen Regelungen Bestand haben. Besonderes Interesse sollte dabei der Frage gelten, ob sich die Interpretationen und Bearbeitungen der Entwicklungsaufgaben verändert haben. Darüber hinaus könnte in diesem Zusammenhang eine kommunikative Validierung durch Rückführung der im Forschungsprozess entwickelten Entwicklungsaufgaben an die Pflegeauszubildenden in Betracht gezogen werden.

Darüber hinaus ist unklar, welche Berufserfahrung bzw. -entwicklung Pflegeauszubildende bzw. Pflegefachkräfte benötigen, um die Entwicklungsaufgaben abschließend bearbeiten zu können. Auch kann die Studie keine Erkenntnisse darüber liefern, mit welchen Entwicklungsaufgaben sich Pflegende nach der Ausbildung bzw. mit dem Berufseinstieg in die Pflege konfrontiert sehen und wie diese bearbeitet werden. Claßen (2020) untersucht derzeit ähnliche Fragestellungen, allerdings mit Fokus auf akademisch qualifizierte Pflegende im Berufseinstieg. Ein weiteres Forschungsdesiderat ergibt sich mithin in Bezug auf die Berufseinstiegsphase von Pflegenden nach der Ausbildung, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Pflegeauszubildende bereits in der Ausbildung auf die Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg vorbereitet werden können. Darüber hinaus wäre eine Analyse dahin gehend von Interesse, wie sich die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben während der Ausbildung auf den Berufseinstieg auswirkt.

Im Anschluss an die Studie von Wesselborg et al. (2024) wäre zu überprüfen, wie sich die Grundsätze und Prinzipien der Rahmenlehrpläne und die rekonstruierten Entwicklungsaufgaben in den Planungen der Lehr-Lernsituationen – vor allem in den tatsächlich stattfindenden Unterrichten – widerspiegeln. Daran anknüpfend besteht ein Desiderat in der Rekonstruktion fachunterrichtlicher Interaktionen unter Perspektiven wie Sinnkonstruktion und deren Zusammenhang mit der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben, wobei Studien der Bildungsgangforschung sowie die Studie von Darmann-Finck (2010a) zu Interaktionen im Pflegeunterricht als Orientierung dienen könnten. Gilt Sinnkonstruktion als Operationalisierung der Annahme, dass Entwicklungsaufgaben der „Motor des Lernens“ sind (Schenk, 2005, zitiert nach Kunze et al., 2010), ist zu untersuchen, wie bzw. wann im Pflegeunterricht Sinn konstruiert wird. Eine weiterführende Frage in Bezug auf die Zeitlichkeit von Sinnkonstruktionen lautete, inwieweit Sinnkonstruktionen überdauern und wie und durch was sie sich im Laufe der Ausbildung verändern. Dies wäre auch insofern von Bedeutung, als dass es Aufschluss darüber geben könnte, wie Pflegelehrende zentrale Prinzipien der Rahmenlehrpläne verinnerlicht haben und in Lehr-Lernsituationen situativ umsetzen. Hierdurch könnten ggf. Empfehlungen für die Lehrenden-

ausbildung identifiziert werden, um Lehrende in einer zunehmenden Berücksichtigung der Perspektive der Auszubildenden zu unterstützen.

Angesichts der gewählten Bearbeitungsstrategien sowie vor dem Hintergrund der Untersuchungen von Eylmann (2015) und Balzer (2019) sollte in Betracht gezogen werden, das Modell analog zu Hericks (2006) zu erweitern und die Pflegeauszubildenden als Tragende eines spezifischen Habitus zu verstehen, der die Wahrnehmung und Bearbeitung der objektiven Struktur bestimmt. Dies wäre insbesondere in Hinblick auf nicht professionelle, möglicherweise milieuspezifische Bearbeitungsmuster habitustheoretisch zu untersuchen. Allerdings gilt es zu beachten, dass die Komplementarität von Entwicklungsaufgabe- und Habituskonzept ihre Grenzen hat (Combe, 2004). In diesem Kontext könnten Ansätze der Subjektivierung als Ergänzung herangezogen werden, um weiterführende biografische Erkenntnisse in das Verhältnis von individueller Entwicklung und objektiven Anforderungsstrukturen zu integrieren.

Literaturverzeichnis

- Albisser, S., Bieri Buschor, C. & Keller-Schneider, M. (2011). Entwicklungsaufgaben und Bildungsgang. In: S. Albisser & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender*. Schneider-Verlag Hohengehren [u. a.].
- Albinsson, G., Carlsson-Blomster, M. & Lindqvist, G. (2021). In search of a caring relationship – Nursing students' notions of interactions in the nurse-patient relationship. *Nurse Education in Practice*, 50, 102954. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102954>.
- Altmeppen, S. (2022). *Identität – Beruf – Bildung: Wie Auszubildende den Pflegeberuf biographisch einbetten und berufliche Identitätsarbeit leisten: eine qualitative Studie* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Asbrand, B., Pfaff, N. & Bohnsack, R. (2013). Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 14(1). 3–12.
- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung – PflAPrV) (2018). <https://www.gesetze-im-internet.de/pflaprv/BJNR157200018.html>.
- Bakker, E. J. M., Verhaegh, K. J., Kox, J. H. A. M., Van Der Beek, A. J., Boot, C. R. L., Roelofs, P. D. D. M. & Francke, A. L. (2019). Late dropout from nursing education: An interview study of nursing students' experiences and reasons. *Nurse Education in Practice*, 39, 17–25. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.07.005>.
- Baldwin, A., Mills, J., Birks, M. & Budden, L. (2017). Reconciling professional identity: A grounded theory of nurse academics' role modelling for undergraduate students. *Nurse Education Today*, 59, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.08.010>.
- Balzer, S. (2009). (Aus-)Bildung in der Gesundheits- und Krankenpflege – Reflexion auf der Grundlage des fachdidaktischen Strukturgitters von Greb. In: B. Kühme & S. Balzer (Hrsg.), *Anpassung und Selbstbestimmung in der Pflege: Studien zum (Aus-)Bildungserleben von PflegeschülerInnen* (1. Aufl, S. 39–150). Mabuse.
- Balzer, S. (2019). *Chamäleonkompetenz: Eine Studie in der pflegepraktischen Ausbildung*. Mabuse.
- Beedholm, K. & Frederiksen, K. (2015). The process of Danish nurses' professionalization and patterns of thought in the 20th century. *Nursing Inquiry*, 22 (2), 178–187. <https://doi.org/10.1111/nin.12079>.
- Behrens, J. & Langer, G. (2016). *Evidence-based nursing and caring: Methoden und Ethik der Pflegepraxis und Versorgungsforschung – vertrauensbildende Entzauberung der „Wissenschaft“* (4., überarbeitete und ergänzte Auflage). Hogrefe.
- Benner, P. (1984). From novice to expert excellence and power in clinical nursing practice. *American Journal of Nursing*, 84 (12), 1479. <https://doi.org/10.1097/00000446-198412000-00025>.
- Blankertz, H. (Hrsg.) (1986). *Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe 2: Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe Nordrhein-Westfalen [...]* (1. Auflage). Soester Verlags-Kontor.
- Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3. <https://doi.org/10.2307/2088165>.

- Böhle, F., Stöger, U. & Wehrich, M. (2015). *Interaktionsarbeit gestalten: Vorschläge und Perspektiven für humane Dienstleistungsarbeit*. Edition Sigma.
- Bohrer, A. (2013). *Selbstständigwerden in der Pflegepraxis: Eine empirische Studie zum informellen Lernen in der praktischen Pflegeausbildung* (1. Auflage). wvb Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Born, B. (2007). *Lernen mit Alltagsphantasien. Zur expliziten Reflexion impliziter Vorstellungen im Biologieunterricht* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 10). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft* (1. Auflage). Suhrkamp.
- Breuer, F., Dieris, B. & Lettau, A. (2010). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bril, I., Boer, H. J., Degens, N. & Fleer, J. (2022). Nursing students' experiences with clinical placement as a learning environment for assertiveness: A qualitative interview study. *Teaching and Learning in Nursing*, 17 (4), 383–391. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2022.04.006>.
- Brobst, R. A. & Georg, J. (2021). *Der Pflegeprozess in der Praxis* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Huber.
- Burda-Zoyke, A. & Bankert, E. (2018). Vernetzung von Studiengängen und Institutionen zur Förderung multiprofessioneller Zusammenarbeit im Handlungsfeld Übergang Schule–Beruf. In: B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hrsg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel* (S. 233–246). Waxmann.
- Buthelezi, S. F., Fakude, L. P., Martin, P. D. & Daniels, F. M. (2015). Clinical learning experiences of male nursing students in a Bachelor of Nursing programme: Strategies to overcome challenges. *Curationis*, 38 (2), 1–7. <https://doi.org/10.4102/curationis.v38i2.1517>.
- Butler, J. (2015). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Claaßen, A. (2020, 13. November). Rekonstruktive-empirische Analyse von Entwicklungsaufgaben in der Berufseinmündungsphase von akademisierten Pflegefachkräften [Vortrag]. *11. DGP-Hochschultag Pflegewissenschaft im Dialog*, Online.
- Clements, A. J., Kinman, G., Leggetter, S., Teoh, K. & Guppy, A. (2016). Exploring commitment, professional identity, and support for student nurses. *Nurse Education in Practice*, 16 (1), 20–26. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.06.001>.
- Combe, A. (2001). Fallgeschichten in der universitären Lehrerbildung und die Rolle der Einbildungskraft. In: U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 19–32). Leske + Budrich.
- Combe, A. (2004). Brauchen wir eine Bildungsgangforschung? Grundbegriffliche Klärungen. In: M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (1. Auflage, S. 48–63). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2007). *Sinn und Erfahrung: Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Budrich.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2012). *Verstehen im Unterricht: Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Springer VS.
- Copei, F. (1955). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Quelle & Meyer.

- Crigger, N. & Godfrey, N. (2014). From the Inside Out: A New Approach to Teaching Professional Identity Formation and Professional Ethics. *Journal of Professional Nursing*, 30 (5), 376–382. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2014.03.004>.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24 (2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>.
- Darmann-Finck, I. (2009). Professionalisierung durch fallrekonstruktives Lernen? In: I. Darmann-Finck; U. Böhnke & K. Straß, (Hrsg.): *Fallrekonstruktives Lernen. Ein Beitrag zur Professionalisierung in den Berufsfeldern Pflege und Gesundheit* (S. 11–36). Mabuse.
- Darmann-Finck, I. (2010a). *Interaktion im Pflegeunterricht*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06811-5>.
- Darmann-Finck, I. (2010b). Pflegedidaktisch relevante empirische Forschung: Stand und Notwendigkeiten. *Pflegewissenschaft*, 11, 604–612.
- Darmann-Finck, I. (2013). Professionalisierung durch fallrekonstruktives Lernen? In: I. Darmann-Finck, U. Böhnke & K. Straß (Hrsg.), *Fallrekonstruktives Lernen: Ein Beitrag zur Professionalisierung in den Berufsfeldern Pflege und Gesundheit* (2. Auflage, S. 11–36). Mabuse.
- Darmann-Finck, I. (2015). Berufsbildungsforschung in den Gesundheitsfachberufen – auf dem Weg zu einer Agenda. *bwp@ Spezial 10 – Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich*, 1–15.
- Darmann-Finck, I. (2020). Implizites Wissen in der Pflege und der Pflegeausbildung. In: R. Hermkes, G. H. Neuweg & T. Bonowski (Hrsg.), *Implizites Wissen: Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen* (S. 109–129). wbv.
- Darmann-Finck, I. (2023a). Curriculumtheorie, Curriculumforschung und Curriculumentwicklung in den Gesundheitsfachberufen. In: I. Darmann-Finck & K.-H. Sahmel (Hrsg.), *Pädagogik im Gesundheitswesen* (S. 319–333). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66832-0_34.
- Darmann-Finck, I. (2023b). Die Interaktionistische Pflegedidaktik. In: I. Darmann-Finck & K.-H. Sahmel (Hrsg.), *Pädagogik im Gesundheitswesen* (S. 261–279). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66832-0_16.
- Darmann-Finck, I. & Baumeister, A. (2022). Fortbildungsbedarf von Pflegelehrerinnen und Pflegelehrern. In: Kögler, K., Weyland, U. & Kremer, H. H. (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 275–291). Barbara Budrich.
- Darmann-Finck, I. & Muths, S. (2016). Lernen am Arbeitsplatz – Konzepte für das betriebliche Bildungspersonal. In: E. Brinker-Meyendriesch & F. Arens (Hrsg.), *Diskurs Berufspädagogik Pflege und Gesundheit: Wissen und Wirklichkeiten zu Handlungsfeldern und Themenbereichen* (S. 188–209). wvb Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Dehnbostel, P. (1993). Lernen im Arbeitsprozeß und neue Lernortkombinationen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Umsetzung neuer Qualifikationen in die Berufsbildungspraxis. Entwicklungstendenzen und Lösungswege* (S. 163–169). Bildung und Wissen, Verl. und Software.
- Destatis (Statistisches Bundesamt) (Hrsg.) (2021). *Bildung und Kultur. Statistik nach der Pflegeberufe Ausbildungsfinanzierungsverordnung 2020*.

- Dieterich, J. (2023). Fallbasierter Unterricht in den Gesundheitsberufen. In: I. Darmann-Finck & K.-H. Sahmel (Hrsg.), *Pädagogik im Gesundheitswesen* (S. 379–402). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66832-0_19.
- Doenges, M. E., Moorhouse, M. F. & Murr, A. C. (2018). *Pflegediagnosen und Pflegemaßnahmen* (6., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Hans Huber.
- Dreier, L., Leuthold-Wergin, A. & Lüdemann, J. (2018). Qualitativer Längsschnitt in der Bildungsforschung. In: M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung: Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 153–168). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18597-8_9.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag.
- Dunkel, W. (1988). Wenn Gefühle zum Arbeitsgegenstand werden: Gefühlsarbeit im Rahmen personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten. *Soziale Welt*, 39 (1), 66–85.
- Dütthorn, N. (2014). *Pflegespezifische Kompetenzen im europäischen Bildungsraum: Eine empirische Studie in den Ländern Schottland, Schweiz und Deutschland*. V&R unipress.
- Ek, K., Westin, L., Prahl, C., Österlind, J., Strang, S., Bergh, I. & Hammarlund, K. (2014). Death and caring for dying patients: Exploring first-year nursing students' descriptive experiences. *International Journal of Palliative Nursing*, 20(10), 509–515. <https://doi.org/10.12968/ijpn.2014.20.10.509>.
- Ekebergh, M. (2011). A learning model for nursing students during clinical studies. *Nurse Education in Practice*, 11 (6), 384–389. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2011.03.018>.
- Ertl-Schmuck, R. (2000). *Pflegedidaktik unter subjekttheoretischer Perspektive*. Mabuse.
- Ertl-Schmuck, R. (2010). Subjektorientierte Didaktik. In: R. Ertl-Schmuck & F. Fichtmüller (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik: Eine Einführung* (S. 55–90). Juventa.
- Ertl-Schmuck, R. (2022). Subjektorientierte Pflegedidaktik. In: R. Ertl-Schmuck & J. Hänel (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik: Eine Einführung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 155–201). Beltz Juventa.
- Ertl-Schmuck, R. (2023). Subjektorientierte Didaktik in den Gesundheitsfachberufen. In: I. Darmann-Finck & K.-H. Sahmel (Hrsg.), *Pädagogik im Gesundheitswesen* (S. 247–259). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66832-0_15.
- Eylmann, C. (2015). *Es reicht ein Lächeln als Dankeschön: Habitus in der Altenpflege*. V&R Unipress.
- Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz (2020a). *Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG*. Verlag Barbara Budrich. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/16560>.
- Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz (2020b). *Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG*. Verlag Barbara Budrich. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16613>.
- Fagerberg, I. & Kihlgren, M. (2001). Experiencing a nurse identity: The meaning of identity to Swedish registered nurses 2 years after graduation. *Journal of Advanced Nursing*, 34 (1), 137–145. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.3411725.x>.

- Fichtmüller, F. & Walter, A. (2007). *Pflegen lernen: Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns: mit zahlreichen Tabellen*. V&R Unipress.
- Fichtmüller, F. & Walter, A. (2010). Pflege gestalten lernen – Pflegedidaktische Grundlagenforschung. In: R. Ertl-Schmuck & F. Fichtmüller (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik: Eine Einführung* (S. 91–121). Juventa.
- Fichtmüller, F. & Walter, A. (2022). Pflege gestalten lernen – Pflegedidaktische Grundlagenforschung. In: R. Ertl-Schmuck & J. Hänel (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik: Eine Einführung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 33–66). Beltz Juventa.
- Fischer, R. (2013). *Berufliche Identität als Dimension beruflicher Kompetenz: Entwicklungsverlauf und Einflussfaktoren in der Gesundheits- und Krankenpflege*. wbv.
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften* (Originalausgabe). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2004). *Triangulation: Eine Einführung* (1. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 395–407). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_28.
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In: G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch* (S. 273–280). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17.
- Flick, U. (2020). Triangulation. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–15). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_23-2.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2017). Was ist qualitative Forschung? In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (12. Auflage, Originalausgabe, S. 13–29). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Friesacher, H. (2008). *Theorie und Praxis pflegerischen Handelns: Begründung und Entwurf einer kritischen Theorie der Pflegewissenschaft*. V&R unipress.
- Gadow, S. (1980). Existential Advocacy: Philosophical Foundation of Nursing. In: S. Spricker & S. Gadow (Hrsg.), *Nursing: Images and Ideals. Opening Dialogue with the Humanities* (S. 79–101). Springer Pub.
- Garcia González, D. & Peters, M. (2021). *Ausbildungs- und Studienabbrüche in der Pflege – ein integratives Review*. BIBB – Direktvertrieb.
- Garz, D. & Raven, U. (2022). Eine sehr kurze Einführung in die qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung. In: O. Rollmann, A. Kirchner, S. Benedetti, N. Brück & N. Köbel (Hrsg.), *Moral – Menschenrechte – Demokratie* (S. 157–177). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37698-7_11.
- Gesetz über die Pflegeberufe (Pflegeberufegesetz – PflBG) (2018). <https://www.gesetze-im-internet.de/pflbg/>.
- Glaser, B. G. & Strauss A., L. (1998). *Grounded Theory*. H. Huber.
- Goodolf, D. M. (2018). Growing a Professional Identity: A Grounded Theory of Baccalaureate Nursing Students. *Journal of Nursing Education*, 57 (12), 705–711. <https://doi.org/10.3928/01484834-20181119-02>.

- Gorchs-Font, N., Ramon-Aribau, A., Yildirim, M., Kroll, T., Larkin, P. J. & Subirana-Casacuberta, M. (2021). Nursing students' first experience of death: Identifying mechanisms for practice learning. A realist review. *Nurse Education Today*, 96, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104637>.
- Greb, U. (2010). Die Pflegedidaktische Kategorienanalyse. In: R. Ertl-Schmuck & F. Fichtmüller (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik: Eine Einführung* (S. 124–165). Juventa.
- Gröning, K. (2014). *Entweihung und Scham: Grenzsituationen in der Pflege alter Menschen* (6., umfassend überarbeitete Auflage). Mabuse.
- Gruschka, A. (1985). *Wie Schüler Erzieher werden: Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs Nordrhein-Westfalen*. Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (1992). Kennt die Bildungstheorie die Bildungsprozesse junger Erwachsener? *Neue Sammlung*, 32, 355–370.
- Hahn, S. (2004). Zum Gegenstand der Bildungsgangforschung – Empirische Fragestellung für eine Theorie „subjektiver Entwicklungsaufgaben“. In: M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (1. Auflage, S. 167–186). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hahn, S. (2007). *Identitätsdiskurse und Demokratie-Lernen im Unterricht. Die Perspektive einer systemtheoretisch informierten Bildungsgangforschung im Lernfeld Gesellschaft* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 16). Verlag Barbara Budrich.
- Havighurst, R. J. (1974). *Developmental tasks and education* (3. Auflage). McKay.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen zu Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Auflage, S. 521–569). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S 50–62). Verlag Julius Klinkhardt.
- Henderson, A., Cooke, M., Creedy, D. K. & Walker, R. (2012). Nursing students' perceptions of learning in practice environments: A review. *Nurse Education Today*, 32 (3), 299–302. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.03.010>.
- Hericks, U. (1998). Der Ansatz der Bildungsgangforschung und seine didaktischen Konsequenzen – Darlegungen zum Stand der Forschung. In: M. A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik: Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis* (S. 173–188). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09424-1_15.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (1. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In: M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). UTB.

- Hericks, U. & Spörlein, E. (2001). Entwicklungsaufgaben in Fachunterricht und Lehrerbildung – Eine Auseinandersetzung mit einem Zentralbegriff der Bildungsdidaktik. In: *Bildungsgangdidaktik: Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*; Meinert Meyer zum 60. Geburtstag (S. 33–50). Leske + Budrich.
- Herpertz, S. & Schütz, A. (2016). „EMO-TRAIN“: Ein Interventionsprogramm zur Förderung von Empathie, Emotionswahrnehmung und -regulation. In: M. Roth, V. Schönefeld & T. Altmann (Hrsg.), *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie* (S. 141–155). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48199-8_11.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Studienausgabe). Campus.
- Honneth, A. (2000). Anerkennungsbeziehungen und Moral. Eine Diskussionsbemerkung zur anthropologischen Erweiterung der Diskursethik. In: H. Fahrenbach (Hrsg.), *Anthropologie, Ethik und Gesellschaft* (S. 101–111). Campus.
- Honneth, A. (2004). Anerkennung als Ideologie. *Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 1 (1), 51–70.
- Hosseini Shahidi, L., Vahidi, M., Mahram, B., Namdar Areshtanab, H. & Zarghi, N. (2014). Professional Identity Development in Nursing Students: Eisner's Evaluation Model. *Research and Development in Medical Education*; 3 (1), 37–43. <https://doi.org/10.5681/RDME.2014.009>.
- Hösli-Leu, S., Wade-Bohleber, L. & Von Wyl, A. (2018). Stress und soziale Unterstützung im ersten Jahr einer Berufsausbildung. In: F. Sabatella & A. Von Wyl (Hrsg.), *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf* (S. 23–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55733-4_2.
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle: Alle Schulformen* (11. Auflage). Cornelsen.
- Jaspers, K. (1956). *Philosophie*. Springer.
- Johnson, M., Cowin, L. S., Wilson, I. & Young, H. (2012). Professional identity and nursing: Contemporary theoretical developments and future research challenges: Nurses, careers and professional identity. *International Nursing Review*, 59 (4), 562–569. <https://doi.org/10.1111/j.1466-7657.2012.01013.x>.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarbeitete Auflage). VS Verlag.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2021). Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive als Zugang zur Professionalisierung von Lehrpersonen. In: T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien* (S. 73–89). Waxmann.

- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313).
- Klafki, W. (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (3. Auflage). Beltz.
- Klimasch, G. (2020). *Pflegerische Empathie (lernen) – Sichtweisen von Pflegelegenden: Eine longitudinale qualitative Interviewstudie* [Universität Bremen, Dissertation, 2021]. <https://suche.suub.uni-bremen.de/peid=B180442663>.
- Köffler, N. M. (2015). *Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Korhonen, H., Tuomikoski, A.-M., Oikarainen, A., Kääriäinen, M., Elo, S., Kyngäs, H., Liikainen, E. & Mikkonen, K. (2019). Culturally and linguistically diverse healthcare students' experiences of the clinical learning environment and mentoring: A qualitative study. *Nurse Education in Practice*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.102637>.
- Koller, H.-C. (2005). Bildung und Biographie. Zur Bedeutung der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung für die Bildungsgangforschung. In: B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 47–66). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80754-0_3.
- Koller, H.-C. (Hrsg.) (2008). *Sinnkonstruktion und Bildungsgang: Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse*. Budrich.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Verlag W. Kohlhammer.
- Košínár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Budrich.
- Košínár, J. (2018). Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 255–275). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_12.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2014). *Habitus* (6. Auflage). transcript.
- Kraler, C. (2009). Entwicklungsaufgaben in der universitären Lehrer_innenbildung – Startverpflegung auf zu einer lebenslangen Professionalisierung. *Erziehung und Unterricht*, 1–2, 187–197.
- Kraler, C. (2012). Lehramtsstudierende und ihre Entwicklungsaufgaben in der universitären Ausbildungsphase. In: D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 277–298).
- Krey, H. (2004). Gefühlsregulierung in der Pflegeausbildung. Eine Untersuchung zum Ekelempfinden von Auszubildenden in der Pflege im 3. Ausbildungsjahr. *Forum qualitative Sozialforschung*, 5 (1), 21.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz* (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Beltz Juventa.
- Kühme, B. (2019). *Identitätsbildung in der Pflege: Pflegepraxis und Bildungsmuster im Prozess beruflicher Sozialisation*. Mabuse.
- Kunze, I., Trautmann, M. & Meyer, M. A. (2010). Zum Stand der Bildungsgangforschung und Bildungsgangdidaktik [Präsentation]. *Kongress der Deutschen Gesellschaft für*

- Erziehungswissenschaft, Mainz*. <http://www.rhinodidactics.de/Artikel/bildungsgangdidaktik-2010-12-01.html>.
- Kutscha, G. (2011). Berufseinstieg als Bildungsauftrag und Entwicklungsaufgabe – Theoretische Aspekte und empirische Befunde zur Eingangsphase der Berufsbildung im Einzelhandel. In: B. Siecke & D. Heisler (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs: Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Eckert* (S. 121–135). Eusl.
- Lalouschek, J. & Menz, F. (2002). Empirische Datenerhebung und Authentizität von Gesprächen. In: G. Brünner, R. Fiehler & W. Kindt (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen* (S. 46–68). Verlag für Gesprächsforschung.
- Latour, B. (2015). *Wir sind nie modern gewesen: Versuch einer symmetrischen Anthropologie* (5. Auflage). Suhrkamp.
- Lauber, A. (2017). *Von Könnern lernen: Lehr-/Lernprozesse im Praxisfeld Pflege aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden* (1. Auflage). Waxmann.
- Lechte, M. A. (2008). *Sinnbezüge, Interesse und Physik* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 23). Verlag Barbara Budrich.
- Leineweber, S., Billich-Knapp, M. & Košinár, J. (2021). Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (3), 475–490. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00323-5>.
- Lewallen, L. P. & DeBrew, J. K. (2012). Successful and Unsuccessful Clinical Nursing Students. *Journal of Nursing Education*, 51 (7), 389–395. <https://doi.org/10.3928/01484834-20120427-01>.
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2004). *Rekonstruktion narrativer Identität: Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews* (2. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mannheim, K. (1952). Wissenssoziologie, In: ders. (Hrsg.), *Ideologie und Utopie* (S. 227–267), 9. Auflage. Schulte-Bulmke. <https://doi.org/10.5771/9783465142348-227>.
- McNutt, M. K., Bradford, M., Drazen, J. M., Hanson, B., Howard, B., Jamieson, K. H., Kiermer, V., Marcus, E., Pope, B. K., Schekman, R., Swaminathan, S., Stang, P. J. & Verma, I. M. (2018). Transparency in authors' contributions and responsibilities to promote integrity in scientific publication. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 115 (11), 2557–2560.
- Merziger, P. (2007). *Entwicklung selbstregulierten Lernens im Fachunterricht* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 14). Verlag Barbara Budrich.
- Meyer, M. A. (2000). *Didaktik für das Gymnasium: Grundlagen und Perspektiven* (1. Auflage). Cornelsen-Scriptor.
- Meyer, M. A. (2004). Was ist Bildungsdidaktik? In: M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (1. Auflage, S. 89–113). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, M. A. (2008). Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung. In: M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 117–137). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_9.
- Meyer, M. A. (2009, 19. März). Was ist eigentlich Bildungsgangdidaktik? *rhino didactics – Zeitschrift für Bildungsgangforschung und Unterricht*, 29, <http://www.rhinodidactics.de/Artikel/bildungsgangdidaktik-2009-06-01.html>.

- Meyer, M. A. & Meyer, H. L. (2007). *Wolfgang Klafki: Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Beltz.
- Mir, E., Kada, O., Brunkel, H., Kohlmann, E. & Kohlmann, C.-W. (2016). Wie nehmen Auszubildende der Altenpflege die Arbeits- und Organisationsstrukturen in der Praxis wahr?: Erfahrungen mit einem arbeitspsychologischen Screeningverfahren. *HeilberufeScience*, 7 (2), 83–87. <https://doi.org/10.1007/s16024-016-0263-x>.
- Mohr, J., Riedlinger, I. & Reiber, K. (2022). Die berufspraktische Pflegeausbildung. In: U. Weyland & K. Reiber (Hrsg.), *Professionalisierung der Gesundheitsberufe. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Beiheft 33*, 215–241.
- Monetha, S. (2009). *Alltagsphantasien, Motivation und Lernleistung. Zum Einfluss der expliziten Berücksichtigung von Alltagsphantasien im Biologieunterricht auf motivationale Faktoren und Lernleistung* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 26). Verlag Barbara Budrich.
- NCSBN Inc. (Hrsg.) (2018). *A Nurse's Guide to Professional Boundaries*. https://www.ncsbn.org/ProfessionalBoundaries_Complete.pdf.
- Neuweg, G. H. (2020). *Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* (4. aktualisierte Auflage). Waxmann.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Auflage, S. 70–182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Verlag Julius Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2004). Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: D. Geulen & H. Veith (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110511246-011>.
- Ostermann, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen: Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Partsch, S. & Darmann-Finck, I. (2024 in Erscheinung). Emotionale Kompetenz – Ein Unterrichtsbaustein zur Förderung der Emotionsregulation in der Anfangsphase der Pflegeausbildung.
- Partsch, S. & Einig, C. (2021). Nursing students' perspective of nurse–patient relationships as a developmental task: A reconstructive-hermeneutic study. *Journal of Nursing Education and Practice*, 11 (10), 54. <https://doi.org/10.5430/jnep.v11n10p54>.
- Partsch, S. & Einig, C. (2023). Pflegekompetenz als Entwicklungsaufgabe Pflegelernender in der beruflichen Pflegeausbildung: Eine qualitative Panelstudie. *Pflege*, (Online First). <https://doi.org/10.1024/1012-5302/a000947>.
- Partsch, S., Einig, C. & Darmann-Finck, I. (2022). „Und irgendwann spricht man es auch nicht mehr an“ – Entwicklungsaufgaben von Pflegeauszubildenden vom 1. in das 2. Ausbildungsjahr. *Journal für Qualitative Forschung in Pflege- und Gesundheitswissenschaften* (QuPuG), 1, 43–51.
- Petrik, A. (2007). *Von den Schwierigkeiten, politisch zu werden. Konzepte und Praxis einer genetischen Politikdidaktik* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 13). Verlag Barbara Budrich.

- Porteous, D. J. & Machin, A. (2018). The lived experience of first year undergraduate student nurses: A hermeneutic phenomenological study. *Nurse Education Today*, 60, 56–61. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.09.017>.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). De Gruyter Oldenbourg.
- Reetz, L. & Seyd, W. (2006). Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2. Überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 203–219). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Remmers, H. (2000). *Pflegerisches Handeln: Wissenschafts- und Ethikdiskurse zur Konturierung der Pflegewissenschaft* (1. Auflage). Huber.
- Rendtel, U. (1990). Teilnahmebereitschaft in Panelstudien: Zwischen Beeinflussung, Vertrauen und sozialer Selektion. Über die Entwicklung der Antwortbereitschaft im sozio-ökonomischen Panel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 42, 280–299.
- Rolfé, G. (1997). Beyond expertise: Theory, practice and the reflexive practitioner. *Journal of Clinical Nursing*, 6(2), 93–97.
- Sander, M., Loos, S. & Temizdemir, E. (2019). *Analyse der Situation der Pflege und Geburtshilfe (Hebammen) in den Münchner Krankenhäusern (Münchner Pflegestudie)* [Abschlussbericht]. https://stadt.muenchen.de/dam/jcr:95bdc068-d07c-42f5-ba87-f0ad0326aed6/muenchner_pflegebroschuere.pdf.
- Schenk, B. (1998). Bildungsgangdidaktik als Arbeit mit den Akteuren des Bildungsprozesses. In: M. A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik: Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis* (S. 261–270). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09424-1_22.
- Schenk, B. (2004). *Bildungsgang*. In *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (1. Auflage, S. 41–47). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schenk, B. (Hrsg.) (2005). *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (1. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schreier, M. (2010). Fallauswahl. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 238–251). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_16.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Taylor and Francis.
- Scully, N. J. (2011). The theory-practice gap and skill acquisition: An issue for nursing education. *Collegian*, 18 (2), 93–98. <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2010.04.002>.
- Simon, J. (2019). *Pflegewissenschaftliche Ansprüche in der Unterrichtsplanung: Eine empirische Untersuchung*. University of Bamberg Press.
- Sloane, P. F. E. (2003). *Schulnahe Curriculumentwicklung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf.
- Sloane, P. F. E. (2007). Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – ein didaktischer Geschäftsprozess? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 4, 481–496.

- Solvoll, B.-A. & Heggen, K. M. (2010). Teaching and learning care – Exploring nursing students' clinical practice. *Nurse Education Today*, 30 (1), 73–77. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.06.003>.
- Spörlein, E. (2003). „Das mit dem Chemischen finde ich nicht so wichtig ...“: Chemielernen in der Sekundarstufe I aus der Perspektive der Bildungsgangdidaktik. Leske + Budrich.
- Steinke, I. (2022). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (14. Auflage, Originalausgabe, S. 319–331). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2010). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (unveränderter Nachdruck der letzten Auflage). Beltz.
- Swift, L., Henderson, A. & Wu, C.-J. (Jo). (2022). Self-confidence in clinical skill: A descriptive study of the perspective of first-year nursing students. *Nurse Education in Practice*, 58. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103270>.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik: Eine Einführung*. Reclam.
- Tosana, S. (2004). Der Bildungsgang als Doppelte Statuspassage. In: M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (1. Auflage, S. 136–151). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, M. (Hrsg.) (2004). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (1. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Twigg, J., Wolkowitz, C., Cohen, R. L. & Nettleton, S. (2011). Conceptualising body work in health and social care. *Sociology of Health & Illness*, 33 (2), 171–188. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2010.01323.x>.
- Uzarewicz, C. & Uzarewicz, M. (2001). Transkulturalität und Leiblichkeit in der Pflege. *intensiv*, 9 (4), 168–175. <https://doi.org/10.1055/s-2001-15730>.
- Uzarewicz, C. & Uzarewicz, M. (2005). *Das Weite suchen: Einführung in eine phänomenologische Anthropologie für Pflege*. Lucius und Lucius.
- Wesselborg, B., Wiedemann, R., Frey, P., Riewoldt, C., Bartoszek, G., Kuske, S. & Stephan, A. (2024). Erstellung von schulinternen Curricula und Ausbildungsplänen im Rahmen der Reformen der Pflegeausbildung *Pädagogik der Gesundheitsberufe*, 10, 22–30.
- Winter, C. (2020). *Emotionale Herausforderungen in der Pflegeausbildung: Konzeptentwicklung einer persönlichkeitsstärkenden Praxisbegleitung*. Mabuse.
- Wittneben, K. (2003). *Pflegekonzepte in der Weiterbildung für Pflegelehrerinnen und Pflegelehrer: Leitlinien einer kritisch-konstruktiven Pflegelehrerfelddidaktik* (5., überarbeitete Auflage). Lang.
- Witzel, A. (2020). Qualitative Längsschnittstudien. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 59–77). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_27.
- Worthington, M., Salamonson, Y., Weaver, R. & Cleary, M. (2013). Predictive validity of the Macleod Clark Professional Identity Scale for undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 33(3), 187–191. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.01.012>.

Anhang

Anhang I 1. Einzelarbeit: Nursing students' perspective of nurse–patient relationships as a developmental task: A reconstructive-hermeneutic study

Partsch, S. & Einig, C. (2021). Nursing students' perspective of nurse-patient relationships as a developmental task: A reconstructive-hermeneutic study. *Journal of Nursing Education and Practice*, 11(10), 54. <https://doi.org/10.5430/jnep.v11n10p54>.

Anhang II 2. Einzelarbeit: „Und irgendwann spricht man es auch nicht mehr an“ – Entwicklungsaufgaben von Pflegeauszubildenden vom 1. in das 2. Ausbildungsjahr

Partsch, S., Einig, C. & Darmann-Finck, I. (2022). „Und irgendwann spricht man es auch nicht mehr an“ – Entwicklungsaufgaben von Pflegeauszubildenden vom 1. in das 2. Ausbildungsjahr. *Journal für Qualitative Forschung in Pflege- und Gesundheitswissenschaften (QuPuG)*, 1, 43–51.

Anhang III 3. Einzelarbeit: Pflegekompetenz als Entwicklungsaufgabe Pflegelernender in der beruflichen Pflegeausbildung – Eine qualitative Panelstudie

Partsch, S. & Einig, C. (2023). Pflegekompetenz als Entwicklungsaufgabe Pflegelernender in der beruflichen Pflegeausbildung: Eine qualitative Panelstudie. *Pflege* (Online First). <https://doi.org/10.1024/1012-5302/a000947>.

Im Print:

Partsch, S., & Einig, C. (2024). Pflegekompetenz als Entwicklungsaufgabe Pflegelernender in der beruflichen Pflegeausbildung: Eine qualitative Panelstudie. *Pflege*, 37(3), 168–175. <https://doi.org/10.1024/1012-5302/a000947>.

Anhang IV Erklärung über den Anteil der Erstellung der Einzelarbeiten in gemeinsamer Autorschaft

Die Autor:innen der Einzelarbeiten dieser Dissertation erfüllen die von McNutt et al. (2018) vorgeschlagenen Standards. Nach diesen Kriterien wird von den Autor:innen ein wesentlicher Beitrag in einem oder mehreren der folgenden Bereiche erwartet:

- Konzeption der Arbeit
- Layout der Arbeit
- Datenakquise/Datenanalyse
- Interpretation der Daten
- Entwicklung neuer Software, die in der Arbeit verwendet wird
- Entwurf oder wesentliche Überarbeitung der Arbeit

Darüber hinaus hat das gesamte Autorenteam den eingereichten Versionen zugestimmt. Dies gilt auch für alle wesentlich abweichenden Versionen, die den Beitrag der einzelnen Autor:innen zur Studie enthalten. Die Autor:innen erklären sich bereit, sowohl die persönliche Verantwortung für ihre eigenen Beiträge zu übernehmen als auch sicherzustellen, dass Fragen bezüglich der Genauigkeit oder Integrität eines Teils der Arbeit, einschließlich der Teile, an denen sie nicht persönlich beteiligt waren, angemessen untersucht und gelöst wurden und dass die Lösung dokumentiert ist. Die Erfüllung der Standards von McNutt et al. (2018) und die jeweiligen Beiträge der Autor:innen sind in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

Name der:s Autor:in	Beitrag an der Einzelarbeit
<i>Nursing students' perspective of nurse–patient relationships as a developmental task: A reconstructive-hermeneutic study</i>	
Sebastian Partsch	Konzeption der Arbeit Layout der Arbeit: Manuskriptgestaltung Datenakquise/Datenanalyse: Durchführung der Datenerhebung, Durchführung der Datenanalyse, Interpretation der Daten Erstellung und wesentliche Überarbeitungen gemäß den Gutachterkommentaren
Claudia Einig	Datenakquise/Datenanalyse: Durchführung der Datenerhebung, Durchführung der Datenanalyse, Interpretation der Daten
<i>„Und irgendwann spricht man es auch nicht mehr an“ – Entwicklungsaufgaben von Pflegeauszubildenden vom 1. in das 2. Ausbildungsjahr</i>	
Sebastian Partsch	Konzeption der Arbeit Layout der Arbeit: Manuskriptgestaltung Datenakquise/Datenanalyse: Durchführung der Datenerhebung, Durchführung der Datenanalyse, Interpretation der Daten Erstellung und wesentliche Überarbeitungen gemäß den Gutachterkommentaren
Claudia Einig	Datenakquise/Datenanalyse: Durchführung der Datenerhebung, Durchführung der Datenanalyse, Interpretation der Daten Arbeit wesentlich überarbeitet, Sichtung und Zustimmung der Überarbeitungen
Prof. Dr. Darmann-Finck	Arbeit wesentlich überarbeitet, Sichtung und Zustimmung der Überarbeitungen
<i>Pflegekompetenz als Entwicklungsaufgabe Pflegelernender in der beruflichen Pflegeausbildung – Eine qualitative Panelstudie</i>	
Sebastian Partsch	Konzeption der Arbeit Layout der Arbeit: Manuskriptgestaltung Datenakquise/Datenanalyse: Durchführung der Datenerhebung, Durchführung der Datenanalyse, Interpretation der Daten Erstellung und wesentliche Überarbeitungen gemäß den Gutachterkommentaren
Claudia Einig	Datenakquise/Datenanalyse: Durchführung der Datenerhebung, Durchführung der Datenanalyse, Interpretation der Daten, Sichtung und Zustimmung der Überarbeitungen

Anhang V Anschreiben und Informationen für Pflegeschulen

Projektleitung: Prof. Ingrid Darmann-Finck

Ansprechpartner: Sebastian Partsch
Dipl. Berufspäd. für Pflege- und Gesundheitswissenschaften
Institut für Public Health und Pflegeforschung
Grazer Straße 4
0176/24440435
partsch@uni-bremen.de

Forschungsprojekt:

Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Pflegeausbildung

Sehr geehrte Damen und Herren,

bisher sind die Curricula, nach denen in Pflegeschulen unterrichtet wird, sehr heterogen. Curricula für die Pflegeausbildungen werden in der Regel auf der Basis von Rahmenrichtlinien der Länder entwickelt und diese basieren wiederum auf den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Pflegeberufe. Wenig bis gar nicht berücksichtigt wird bislang, welche Lernanforderungen die Pflegelehrenden für sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Ausbildung wahrnehmen und bearbeiten. Dadurch kann es zu einer mangelnden Passung der Curricula und der Lernprozesse kommen und die Pflegelehrenden werden durch die Bildungsangebote möglicherweise nur teilweise in ihren Aneignungsprozessen unterstützt.

Vor diesem Hintergrund sollen in einem von der DFG geförderten Forschungsprojekt die subjektiven Bildungsgänge der Pflegelehrenden und damit die Fragen erforscht werden, wann die Pflegelehrenden welche (Teil-)Entwicklungsaufgaben wahrnehmen und wie sie diese bearbeiten. Die Ergebnisse der Studie sollen genutzt werden, um Pflegecurricula für die schulische und praktische Pflegeausbildung so zu strukturieren, dass die Pflegelehrenden bei der Bearbeitung der von ihnen wahrgenommenen Lernanforderungen etwa durch formelle Lernangebote gezielt begleitet werden.

Die benötigten Informationen werden durch Interviews erfasst und wissenschaftlich ausgewertet. Um die Entwicklungsverläufe der Pflegelehrenden rekonstruieren zu können, werden die Teilnehmenden zu drei Erhebungszeitpunkten im Verlauf der Pflegeausbildung befragt (Längsschnittstudie). Dabei werden datenschutzrechtliche Aspekte sowie ethische Grundsätze wissenschaftlicher Praxis berücksichtigt (z.B. Freiwilligkeit der Teilnahme, Pseudonymisierung/Anonymisierung oder Aufbewahrung von personenbezogenen Daten). Für nähere Informationen hierzu können wir Ihnen gerne unser Datenschutzkonzept zusenden. Die Auszubildenden werden vor Beginn der Interviews von den Forscher*innen schriftlich sowie mündlich umfassend über die Studie und die damit verbundenen Rechte aufgeklärt. Für die Durchführung der Interviews würden wir nach Möglichkeit gerne einen Raum in Ihrer Schule nutzen. Die Dauer der Interviews beträgt voraussichtlich ca. 1-2 Stunden.

Mit diesem Schreiben möchten wir Sie bitten, dass wir an Ihrer Schule interessierte Pflegelernende der an Ihrer Schule vorhandenen pflegerischen Berufsgruppen als Interviewpartner*innen rekrutieren dürfen. Wir würden uns freuen, wenn Sie unser Forschungsvorhaben unterstützen und es uns genehmigen, Kursleitungen bzw. Pflegelernende zu kontaktieren sowie schriftliche Interviewanfragen zu verteilen.

In den kommenden Tagen möchten wir Sie gerne nochmals kontaktieren, um ggf. offengebliebene Fragen zu besprechen. Anschließend können wir auch Ihren zuständigen Personal- bzw. Betriebsrat über unser Forschungsvorhaben informieren.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Anhang VI Anschreiben und Information für Auszubildende

Projektleitung: Prof. Ingrid Darmann-Finck

Ansprechpartner: Sebastian Partsch
Dipl. Berufspäd. für Pflege- und Gesundheitswissenschaften
Institut für Public Health und Pflegeforschung
Grazer Straße 4
0176/24440435
partsch@uni-bremen.de

Forschungsprojekt:

Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Pflegeausbildung

Liebe Auszubildende,

gerne möchten wir Sie für die Teilnahme an Interviews für ein Forschungsprojekt, das an der Universität Bremen durchgeführt wird, gewinnen. Gesucht sind Auszubildende der Gesundheits- und (Kinder-)Krankenpflege oder Altenpflege, die ihre Pflegeausbildung am 01.04.2018 oder 01.08.2018 begonnen haben.

Ziele der Studie:

Mit dem Forschungsprojekt möchten wir herausfinden, mit welchen Lernanforderungen Sie sich zu welchen Zeitpunkten Ihrer Pflegeausbildung konfrontiert sehen und wie Sie damit umgehen. Mit Hilfe dieser Informationen möchten wir aufzeigen, wie die Inhalte und Ziele der derzeitigen Pflegeausbildung gestaltet und strukturiert sein sollten, um Sie als Pflegelernende optimal bei der Bearbeitung der individuell wahrgenommenen Lernanforderungen zu unterstützen. Zudem möchten wir herausfinden, ob es Gemeinsamkeiten bei der Bearbeitung von Lernanforderungen durch die Pflegelernenden gibt und welche Faktoren sich positiv auf den Prozess auswirken.

Studienablauf:

Wenn Sie einverstanden sind, an diesem wissenschaftlichen Forschungsvorhaben teilzunehmen, bitten wir Sie, einem*r Mitarbeiter*in des IPP in einem persönlichen Interview Fragen z. B. hinsichtlich Ihrer Erfahrungen im ersten Praxiseinsatz zu beantworten. Die Interviews sollen zu drei Zeitpunkten Ihrer Ausbildung stattfinden (1., 2. und 3. Ausbildungsjahr). Um die Gruppe der Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer gezielt zusammenstellen zu können, erheben wir auch einige persönliche Daten, wie z. B. Alter, Ausbildungsberuf, Ausbildungssemester oder pflegerelevante Berufserfahrungen. Diese Daten sind personenbezogene Daten im Sinne des Datenschutzgesetzes und werden von uns gemäß den gesetzlichen Vorgaben vertraulich behandelt und gesichert.

Das Interview dauert ca. 1 bis 2 Stunden. Wir möchten Sie auch um Ihre Zustimmung bitten, eine digitale Tonaufzeichnung des Interviews zu machen. Diese Aufnahmen werden passwortgeschützt gespeichert, im Anschluss in Schriftform überführt (transkribiert) und nach abgeschlossener Transkription gelöscht.

Das Interview kann gerne in Ihrer Einrichtung/Pflegeschule stattfinden.

Datenschutz:

Wir als Projektteam der Interviewstudie versichern Ihnen, dass Ihre persönlichen Informationen und die Ergebnisse der Befragung streng vertraulich behandelt werden. Alle Informationen zu Ihrer Teilnahme an dieser Studie werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke und in Übereinstimmung mit den deutschen Gesetzen genutzt.

Niemand, außer den Mitgliedern der Forschungsgruppe und dem autorisierten Schreibbüro, wird Zugang zu den Dokumenten und Dateien haben. Die Daten werden in einem ersten Schritt pseudonymisiert. Das bedeutet, dass der statistische Fragebogen mit den persönlichen Angaben, die Feldprotokolle und die Transkripte jeweils mit einem ID-Code versehen werden. Die Einverständniserklärung wird mit keinem ID-Code versehen. Die Einverständniserklärung werden getrennt von den Erhebungsdaten sicher in einem verschlossenem Stahlschrank verwahrt. Alle personenbezogenen Angaben werden mit dem Abschluss der Studie (31.12.2021) gelöscht.

Die Audiodateien Ihres Interviews werden pseudonymisiert von einem externen Schreibbüro verschriftlicht. Die Mitarbeiter*innen des Schreibbüros sind ebenfalls dem Datenschutz verpflichtet. In den Audiodateien befinden sich keine Kontaktdaten. Bei der Verschriftlichung der Interviews werden alle Aussagen, die Rückschlüsse auf Ihre Person zulassen könnten, gelöscht. Das bedeutet, dass gemachte Angaben zu Personen, Namen, Ortsbezeichnungen, Namen von Institutionen und Einrichtungen usw. gelöscht und durch Platzhalter ersetzt werden.

In die Darstellung der Ergebnisse gehen lediglich einige Zitate ein, bei denen aber nicht erkennbar ist, von welcher Person sie stammen. Ihr Name wird in keinem Bericht erwähnt oder auf sonstigem Wege veröffentlicht werden. Die persönlichen Angaben werden lediglich auf Gruppenniveau ausgewertet.

Des Weiteren möchten wir Sie darüber informieren, dass wir nach Abschluss der Studie (31.12.2021) die erstellten Transkripte, den Fragebogen mit den persönlichen Angaben und die Feldprotokolle in anonymisierter Form für weitere Forschungszwecke an das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) weiterleiten. Über die Art und Weise können wir Sie gerne im persönlichen Gespräch näher informieren.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie bereit wären, die Durchführung des Forschungsvorhabens durch Ihre Teilnahme an den Interviews zu unterstützen. Bitte wenden Sie sich bei Interesse an die zuständige Ansprechpartnerin/ den zuständigen Ansprechpartner des Forschungsprojektes (s. o.).

Die Teilnahme ist selbstverständlich freiwillig und kann jederzeit von Ihnen widerrufen werden. Nach dem Widerruf werden alle vorhandenen, personenbezogenen Daten von Ihnen unverzüglich gelöscht. Für Rückfragen stehen wir Ihnen unter den angegebenen Kontaktdaten gerne zur Verfügung.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Anhang VII Statistischer Fragebogen

Statistischer Fragebogen

Interview am:

ID-Nr.:

Bitte beantworten Sie die folgenden Punkte:

1. Ich bin Auszubildende*r der ...

- Altenpflege
Gesundheits- und Krankenpflege
Gesundheits- und Kinderkrankenpflege
Generalistische Pflegeausbildung

2. Ich bin Auszubildende*r im ...

1. Semester 4. Semester
2. Semester 5. Semester
3. Semester 6. Semester

3. Ich habe meine Ausbildung am ... begonnen.

01.04.2018 01.08.2018 01.10.2018

4. Geschlecht

weiblich männlich divers

5. Alter

_____ Jahre

6. Schulabschluss

(erweiterter) Hauptschulabschluss mittlerer Schulabschluss
Fachhochschulabschluss Abitur

7. bereits begonnene / abgeschlossene Berufsausbildung oder Studium

8. vor der Ausbildung abgeleistete pflegerelevante Praktika oder pflegerelevante Berufserfahrung (z.B. FSJ, Praktikum)

Anhang VIII Interviewleitfaden

DFG - Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Pflegeausbildung

Leitfaden Erstinterview

Interviewblock 1 – subjektive Schwerpunkte

1. Lernerfahrungen im ersten Jahr der Ausbildung	
Als erstes möchte ich Sie bitten, mir von den ersten Monaten Ihrer Pflegeausbildung bis zum heutigen Tag zu erzählen. Was ist Ihnen davon besonders in Erinnerung geblieben?	
<p>Nachfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erzählen Sie mir doch von einer Situation, die Ihnen im Praxiseinsatz xy besonders in Erinnerung geblieben ist. 	<p>Aufrechterhaltungsfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Situationen sind Ihnen den dort besonders in Erinnerung geblieben? - Erzählen Sie mir diese Situation etwas genauer. - Was haben Sie noch in dieser Zeit erlebt?
Inhalt: Subjektive Relevanzen im ersten Ausbildungsjahr	

2. Lernfortschritte bzw. Kompetenzerwerb	
Bitte erzählen Sie mir, was Sie persönlich in dieser Zeit gelernt haben.	
<p>Nachfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beschreiben Sie mir eine Situation aus Ihrer Praxis, an der das deutlich wird. - Was würden Sie in diesem Zeitraum als Ihren größten Lernerfolg beschreiben? - Inwiefern sind Sie Ihrem Ziel, den Beruf xy zu erlernen, nähergekommen? 	<p>Aufrechterhaltungsfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche weiteren Fortschritte haben Sie gemacht? - Beschreiben Sie mir bitte, was Sie jetzt besser können, als zu Beginn Ihrer Ausbildung? - Erzählen Sie mir noch eine weitere Situation, in der deutlich wird, welche Fortschritte Sie gemacht haben?
Inhalt: Kompetenzerwerb aus Sicht der Befragten	

3. Herausforderungen bzw. Krisen	
Erzählen Sie mir doch eine Situation, die für Sie besonders herausfordernd war.	
<p>Nachfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was genau war an dieser Situation für Sie herausfordernd? - Wie sind Sie danach mit dieser Situation umgegangen? - Erzählen Sie mir bitte eine Situation, die Sie vielleicht nicht meistern konnten. 	<p>Aufrechterhaltungsfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie hat sich die Situation für Sie angefühlt? - Beschreiben Sie mir die Situation noch etwas genauer. - Erzählen Sie mir doch bitte eine weitere Situation, die für Sie herausfordernd war?
Inhalt: Besondere Herausforderungen, Krisen, Irritationen, Nachdenklichkeiten	

Interviewblock 2 – objektive Anforderungsbereiche (ggf. in Bezug auf eine bereits erzählte Situation)

4. Klinische Pflegekompetenz	
Bitte beschreiben Sie mir, was Ihnen in der täglichen Pflege an (und mit) zu pflegenden Menschen (zPM) wichtig ist.	
<ul style="list-style-type: none"> - Erzählen Sie mir bitte von einer Situation, an der dies deutlich wird. (Erfahrung) - Was gelingt Ihnen dabei bereits gut? (Lernstand) - Was haben Sie bis jetzt gelernt? (Lernfortschritt) - Wobei haben Sie noch Schwierigkeiten? (Lernbedarf) - Was würde Ihnen helfen damit in Zukunft besser umgehen zu können? (Lernunterstützung) 	<ul style="list-style-type: none"> - Wie gestalten Sie die Pflege mit zPM? - Wodurch wird das deutlich? - Wie haben Sie das wahrgenommen?
- Anforderungsbereich: Klinische Pflegekompetenz	

5. Interaktion mit zu pflegenden Menschen und ihren Bezugspersonen	
Bitte beschreiben Sie mir, was Ihnen in der Kommunikation mit zu pflegenden Menschen wichtig ist.	
<ul style="list-style-type: none"> - Erzählen Sie mir bitte von einer Situation, an der dies deutlich wird. (Erfahrung) - Was gelingt Ihnen dabei bereits gut? (Lernstand) - Was haben Sie bis jetzt gelernt? (Lernfortschritt) - Wobei haben Sie noch Schwierigkeiten? (Lernbedarf) - Was würde Ihnen helfen damit in Zukunft besser umgehen zu können? (Lernunterstützung) 	<ul style="list-style-type: none"> - Was ist Ihnen daran wichtig? - Fallen Ihnen noch weitere Aspekte dazu ein? - In welcher Situation hat sich das gezeigt? - Wo bzw. Wann wird das in Ihrer praktischen Pflege deutlich?
- Anforderungsbereich: Für jemand anderen stellvertretend handeln	

6. Inter- und Intraprofessionelle Zusammenarbeit	
<p>Mesoebene Bitte erzählen Sie mir, wie Sie die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen innerhalb der eigenen Berufsgruppe und auch mit anderen Berufsgruppen erlebt haben.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Erzählen Sie mir bitte von einer Situation, an der dies deutlich wird. (Erfahrung) - Was gelingt Ihnen dabei bereits gut? (Lernstand) - Was haben Sie bis jetzt gelernt? (Lernfortschritt) - Wobei haben Sie noch Schwierigkeiten? (Lernbedarf) - Was würde Ihnen helfen damit in Zukunft besser umgehen zu können? (Lernunterstützung) 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Erfahrungen haben Sie mit anderen Berufsgruppen gemacht? - Gibt es weitere die Ihnen dazu einfallen? - Woran können Sie das fest machen? - Erzählen Sie mir doch bitte dazu eine Situation aus Ihrer Ausbildung.
<p>Makroebene Professionelle Pflege findet meist im Rahmen unterschiedlicher Einrichtungen statt. Die einzelnen Einrichtungen haben dabei ganz unterschiedliche Träger und sind zudem in das Gesundheitssystem eingebettet. Dadurch wird die Pflege und damit auch die pflegerische Tätigkeit in unterschiedlichem Maße durch rechtliche und ökonomische Strukturen reguliert. Bitte beschreiben Sie mir, wie sich diese Bedingungen auf Ihre Arbeit als Pflegende auswirken.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Erzählen Sie mir bitte von einer Situation, an der dies deutlich wird. (Erfahrung) - Was gelingt Ihnen dabei bereits gut? (Lernstand) - Was haben Sie bis jetzt gelernt? (Lernfortschritt) - Wobei haben Sie noch Schwierigkeiten? (Lernbedarf) - Was würde Ihnen helfen damit in Zukunft besser umgehen zu können? (Lernunterstützung) 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Bedingungen / Faktoren fallen Ihnen noch dazu ein? - Wie ging es Ihnen damit in anderen Einrichtungen? z.B. Krankenhäuser, Pflegeeinrichtungen, ambulante Pflegestationen
<ul style="list-style-type: none"> - Anforderungsbereich: In institutionellen Zusammenhängen handeln 	

7. Eigene Ansprüche und Grenzen	
<p>Beschreiben Sie mir doch, wie es Ihnen mit der Übernahme Ihrer neuen Rolle als Pflegefachperson geht?</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Erzählen Sie mir bitte von einer Situation, an der dies deutlich wird. (Erfahrung) - Was gelingt Ihnen dabei bereits gut? (Lernstand) - Was haben Sie bis jetzt gelernt? (Lernfortschritt) - Wobei haben Sie noch Schwierigkeiten? (Lernbedarf) - Was würde Ihnen helfen damit in Zukunft besser umgehen zu können? (Lernunterstützung) 	<ul style="list-style-type: none"> - Wie erleben Sie es als ganze Person gefordert zu sein? - Wie wären Sie gerne damit umgegangen? - Wie würden Sie das nächste Mal damit umgehen?
<ul style="list-style-type: none"> - Anforderungsbereich: Unter Beachtung eigener Ansprüche und Grenzen handeln 	

Interviewblock 3 – Abschluss

8. Positive Erlebnisse / Situationen

Erzählen Sie mir doch bitte von einer Situation, die Sie als sehr gelungen beschreiben würden bzw. bei denen Sie ein besonders gutes Gefühl hatten.

- | | |
|--|---|
| - Woran machen Sie fest, dass es sich um eine gelungene Situation handelt? | - Erzählen Sie mir doch noch von einer ähnlichen Situation? |
| - Wie sind Sie danach mit der Situation umgegangen? | |
| - Bewältigte Herausforderungen, Krisen, Irritationen | |

9. Abschlussklausel

Vielen Dank. Ich habe jetzt von meiner Seite alle Fragen gestellt. Gibt es noch etwas zu dem Thema, das Sie loswerden möchten?

Anhang IX Transkriptionsregeln

Regeln	Interviewbeispiele
1. Es handelt sich um eine wörtliche Transkription, d. h. nicht um eine phonetische oder zusammenfassende Transkription.	„Also die meisten Dinge, glaube ich, habe ich so für mich ganz, ganz gut gelernt. Ähm und ich kann natürlich immer noch irgendwie Neues dazu lernen.“
2. Die Wortverschleifungen werden dem Schriftdeutschen angenähert. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler enthält.	„äh, oh Gott, ja, gab‘s definitiv, ich glaub, ja, weiß ich auch [...]“
3. Dialekte werden möglichst wörtlich ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten.	
4. Partikel der Alltagssprache werden Transkriptionen.	„gell, gelle, ne“
5. Durch entsprechende Platzhalter werden z. B. Orte und Namen anonymisiert.	„Dann war ich auf der Onkologischen Tagesklinik im [Organisation], dann auf der Wochenbettstation auch im [Organisation].“
6. Unvollständige Halbsätze werden mit dem Abbruchzeichen ,/‘ gekennzeichnet.	„Struktur auf Normalstation und da geht es ja dann/ da gibt es dann so einen, [...]“
7. Wort- und Satzabbrüche sind durch das Zeichen ,/‘ gekennzeichnet.	„Ich habe mir aber Sor/ Gedanken gemacht.“
8. Sprecher:innenüberlappungen werden mit ,//‘ gekennzeichnet. Zu Beginn des Einwurfs folgt ein ,/‘. Der gleichzeitig gesprochene Text steht dann innerhalb dieses ,//‘ und der Einwurf der anderen Person steht in einer eigenen Zeile und ist ebenfalls mit ,//‘ gekennzeichnet.	I: Ja, also, genau, // hat ja auch so eine Gewöhnung wahrscheinlich, oder, mit denen? Also so, // (.) wenn man die so ein bisschen kennenlernt. #00:30:09-4# B: Ja, (.) genau. // Ja, spätestens jetzt, wo ich eigene Zimmer habe [...]
9. Die Interpunktion wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit geglättet, d. h., wenn die Stimme kurz gesenkt wird oder die Betonung nicht eindeutig ist, wird statt eines Kommas ein Punkt gesetzt. Sinneinheiten werden beibehalten.	„Und das, was der Arzt sagt, ist dann häufig, ja, Gesetz. Ja.“
10. Es werden die Rezeptionssignale und die Fülllaute aller Personen transkribiert. Ausnahme: <i>Backchanneling</i> der interviewenden Person, während eine andere Person spricht, wird nicht transkribiert, solange der Redefluss nicht unterbrochen wird.	„Ähm, jetzt bin ich weg, ähm, ähm, wahrscheinlich, ähm, sind die anderen Kollegen ja dran, dran gewöhnt und, ähm [...].“
11. Nach dem Partikel ,hm‘ steht in Klammern eine Beschreibung der Betonung. Zu	„hm (bejahend)“

verwenden sind: bejahend, verneinend, nachdenklich, fragend, wohlwollend.	„Ach so. Hm (verneinend), nein, ich meinte, ich, ich musste mich am Anfang auf der Station so verkaufen.“
12. Die Eingabe von mehreren Füllzeichen in Folge erfolgt ohne Satzzeichen dazwischen.	„ähm ähm ähm also da sind wir ...“
13. Pausen werden entsprechend ihrer Länge durch Auslassungspunkte in Klammern gekennzeichnet. Dabei steht ‚(.)‘ für ca. eine Sekunde, ‚(..)‘ für ca. zwei Sekunden, ‚(..)‘ für ca. drei Sekunden und ‚(Zahl)‘ für mehr als drei Sekunden.	„eigentlich en Einzelzimmer, weil (.) ähm (..) sie sind zum Beispiel/ B: Ähm, (...) wie habe ich mich persönlich verändert? (12) Das finde ich eine total schwierige Frage. Ich habe über, ich habe keinen [...]“
14. Besonders hervorgehobene Wörter oder Ausdrücke sind durch VERSALIEN gekennzeichnet.	„Also es gibt SO oft äh en Konflikt mit Zimmernachbarinnen, mit irgendwie, Menschen brauchen eigentlich en Einzelzimmer, weil [...].“
15. Jeder Sprecherbeitrag erhält einen eigenen Absatz. Zwischen den Rednern wird eine Leerzeile gelassen. Kurze Zwischenrufe werden ebenfalls in einem eigenen Absatz wiedergegeben. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarkierungen eingefügt.	„I: Wo nehmen Sie das wahr? #00:58:16-9# B: Ähm, na ja, die Ausführlichkeit von Pflege hat Grenzen (lacht) [...].“
16. Emotionale nonverbale Äußerungen des Befragten und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (z. B. Lachen), werden in Klammern notiert.	„Und das ist dann immer alles, äh, unvorbereitet, also man kann sich ja gar nicht vorbereiten in dem Moment, weil das alles ja (.), kommt ja erst noch alles (lacht).“
17. Unverständliche Wörter werden mit ‚(unv.)‘ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden, wenn möglich, mit der Ursache versehen: ‚(unv., Mic rauscht)‘. Wird eine Formulierung vermutet, wird die Stelle mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z. B. ‚(Axt?)‘. Unverständliche Passagen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt wird.	„Ähm, das hab ich tatsächlich/ Ich glaube, das wird gleich die Frage sein, ob (unv.).“
18. Die Person, die das Interview durchführt, wird mit einem ‚I:‘ gekennzeichnet, die Person, die das Interview durchführt, mit einem ‚B:‘.	I: Ja, ja. #01:21:17-8# B: Genau. #01:21:18-3#
19. Die Transkription wird im Rich-Text-Format gespeichert. Die Benennung der Datei erfolgt entsprechend dem Namen der Mediendatei.	

(Dresing & Pehl, 2018, S. 21 ff.)

Anhang X Datenschutzkonzept

Information zum Datenschutz bzw. Datenschutzkonzept

**Projekt: Entwicklungsaufgaben in der beruflichen
Pflegeausbildung**

A. Gegenstand des Forschungsprojekts und Grundlage der Einwilligungserklärung

1. Forschungsprojekt:

Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Pflegeausbildung

2. Kurzbeschreibung des Forschungsprojekts und des Studienablaufs:

Das qualitative Forschungsprojekt verfolgt das Ziel, „subjektive Bildungsgänge“ der Pflegeauszubildenden zu untersuchen. Als Ergebnis wird ein empirisch begründetes Modell von Entwicklungsaufgaben sowie eine Typologie der subjektiven Bildungsgänge Pflegeteilnehmender erwartet. Methodisch wird in dem Projekt eine qualitative Längsschnittstudie bei Pflegeauszubildenden mit drei Erhebungszeitpunkten (nach 12, 24 und 33 Ausbildungsmonaten) durchgeführt. Die Studienteilnehmer*innen werden somit zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer Ausbildung interviewt. Als Zielgröße für das Sample werden insgesamt ca. 20 Fälle angestrebt, die jeweils anhand eines episodischen Einganginterviews und zweier Folgeinterviews untersucht werden sollen. Um einen ggf. durch Ausbildungsabbruch, Krankheit oder andere Ereignisse verursachten Verlust von Proband*innen kompensieren zu können, werden zu Beginn drei Proband*innen mehr interviewt. Um die Gruppe der Interviewteilnehmer*innen gezielt zusammenstellen zu können, werden außerdem unterschiedliche persönliche Daten, wie z. B. Alter, Geschlecht, Ausbildungsrichtung, Ausbildungssemester und pflegerische Vorerfahrungen, erhoben. Diese Daten sind personenbezogene Daten im Sinne des Datenschutzgesetzes und werden gemäß den gesetzlichen Vorgaben vertraulich behandelt und gesichert. Die Interviews dauern ca. 1-2 Stunden. Sie werden digital aufgezeichnet, passwortgeschützt gespeichert und im Anschluss in Schriftform überführt. Alle Interviews werden von einem Schreibbüro vollständig verschriftlicht. Nach Auswahl der Passagen und Interviews für die Feinanalyse werden diese von studentischen Hilfskräften (SHK) außerdem nochmal mit einem differenzierteren Verfahren verschriftlicht. Die Durchführung der Interviews soll, wenn möglich, in den Räumlichkeiten der jeweiligen Pflegeschule bzw. Bildungseinrichtung stattfinden. Vor der Interviewerhebung werden die Proband*innen ausführlich sowohl mündlich als auch schriftlich aufgeklärt und erhalten im Anschluss ausreichend Bedenkzeit und auf Wunsch Beratung, um so eine informierte Einwilligung zu gewährleisten. Außerdem wird zum Schutz der Interviewpartner*innen eine Pseudonymisierung und Anonymisierung der Daten durchgeführt (weitere Erklärungen dazu in Kapitel A. 9).

3. Durchführende Institution:

Institut für Public Health und Pflegeforschung (IPP), Universität Bremen, Grazer Straße 4, 28359 Bremen

4. Projektleitung:

Prof. Dr. Ingrid Darmann-Finck

5. Projektmitarbeiter*innen

Claudia Einig und Sebastian Partsch

6. Interviewer*innen:

Claudia Einig und Sebastian Partsch

7. Art der personenbezogenen Daten des Betroffenen (der interviewten Person) / besondere Kategorien personenbezogener Daten:

Folgende personenbezogene Angaben werden erfasst:

- Statistischer Fragebogen
Angaben zur Ausbildungsrichtung, Ausbildungssemester, Ausbildungsbeginn, Geschlecht, Alter, allgemeiner Schulabschluss, praktische Pflegeerfahrung und vorherige Ausbildung und/oder Studium (Daten dienen der gezielten Zusammensetzung des Samples)
- Einwilligungserklärung
Name, Vorname, E-Mail und Telefonnummer (E-Mailadresse und Telefonnummer werden für die spätere Kontaktaufnahme für die Verabredung der beiden Folgeinterviews erfasst)

Besondere Kategorien personenbezogener Daten nach Artikel 9 nach DSGVO werden nicht erhoben.

Des Weiteren werden folgende Daten erhoben:

- Tonaufnahmen (digital)
- Feldprotokoll (Gedächtnisprotokoll)
stichpunktartige Angaben zum Gesprächsklima, Interviewsetting, Hauptthemen, Interviewhöhepunkte, schwierige Momente (...) (Diese Daten dienen dazu, die Interviews im Entstehungskontext auszuwerten)

Für die Interviews wurde ein Leitfaden entwickelt. Die Interviewer*innen werden geschult, die Befragten nicht mit vollständigem Namen anzusprechen und keine Kontaktdaten während des Interviews abzufragen. Bei der Durchführung der Interviews wird darauf geachtet, dass keine personenbezogenen Daten oder mögliche Angaben zu Personen, Orte, Institutionen usw. aufgezeichnet werden. Werden trotzdem entsprechende Angaben während der Aufnahme gemacht, so werden diese aus dem Transkript entfernt. Diese Stellen werden mit [] markiert und durch einen Platzhalter ersetzt (bspw. [Einrichtung]).

Im Weiteren wird die Datenaufnahme, -verarbeitung und -löschung (Pseudonymisierung, Anonymisierung) näher beschrieben.

8. Datenfluss, Datenverarbeitung und Datenschutzvorkehrungen

- a. Nach der Kontaktaufnahme werden die unterzeichneten Einverständniserklärungen in einem verschlossenen Stahlschrank im IPP abgelegt. Die Einverständniserklärungen werden getrennt von den anderen Unterlagen und Dateien gelagert. Eine unterschriebene Version der Einwilligungserklärung erhält die interviewte Person, eine Version verbleibt bei dem Projektteam. Der Name der teilnehmenden Person und die Kontaktdaten sind nur auf der Einwilligungserklärung hinterlegt. Nur zur Kontaktaufnahme für die beiden Folgeinterviews muss auf die Einverständniserklärung mit den Kontaktdaten zurückgegriffen werden.
- b. Der Zugang zu den verschlossenen Stahlschränken ist nur speziell hierzu autorisierten Institutionsmitarbeiter*innen möglich. Die im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten werden nicht an Dritte weitergegeben (Ausnahme: Siehe B. 5.). Der Zugriff auf die auf externen Festplatten gespeicherten elektronischen Daten (Transkriptionen, Audiodateien und Feldprotokoll) ist passwortgeschützt.
- c. Der statistische Fragebogen wird vor dem ersten Interview erfasst, mit einem ID-Code versehen und in einem verschlossenen Stahlschrank im IPP abgelegt. Der ID-Code dient der Pseudonymisierung und der Zuordnung des statistischen Fragebogens, der Feldprotokolle und der drei Interviews zu einer Person aus den unterschiedlichen Erhebungszeiträumen, um u.a. Entwicklungsverläufe in der Studie analysieren zu können. Der ID-Code ist 4-stellig und wird aus den ersten beiden Buchstaben des Vornamens der Mutter und den ersten beiden Buchstaben des Vornamens des Vaters gebildet.
- d. Die Interviews werden audiodigital aufgezeichnet und im Anschluss auf einer passwortgeschützten externen Festplatte unter dem ID-Code abgespeichert. Die externe Festplatte wird in einem verschlossenen Stahlschrank im IPP gelagert. Die Aufnahmen auf dem Aufnahmegerät werden gelöscht und anschließend überschrieben. Bei der Durchführung der qualitativen Interviews wird darauf geachtet, dass dies an Orten geschieht, an denen die Anwesenheit dritter Personen ausgeschlossen wird.
- e. Das Feldprotokoll wird nach dem Interview digital erstellt, mit dem ID-Code versehen, ebenfalls auf der passwortgeschützten externen Festplatte abgespeichert und in dem verschlossenen Stahlschrank im IPP abgelegt.
- f. Die audiodigitalen Aufnahmen werden an das autorisierte Schreibbüro mittels einer „https“-Verschlüsselung gesichert an „MeinTranskript.de“ versandt und von diesem transkribiert (näheres zum Schreibbüro unter Kapitel B 5.). Angaben in den Transkripten zu Personen, Namen, Ortsbezeichnungen, Namen von Institutionen und Einrichtungen werden durch das Schreibbüro gelöscht. Diese Stellen werden - wie bereits erwähnt - mit [] markiert und Gesagtes wird umschrieben (bspw. [benennt Einrichtung]). Durch die Pseudonymisierung ist eine Identifizierung der Person durch Dritte (z.B. durch Zitate in wissenschaftlichen Publikationen) nicht möglich. Parallel zu den Daten, die an das Schreibbüro versendet worden sind, liegen die audiodigitalen Aufnahmen bis zum Erhalt und Überprüfung der fertiggestellten Transkriptionen auch weiterhin auf der passwortgeschützten externen Festplatte im verschlossenen Stahlschrank im IPP vor.
- g. Nach Qualitätssicherung der Transkriptionen und Feintranskription bestimmter Interviewpassagen durch die Projektmitglieder erfolgt die Löschung der audiodigitalen Aufnahmen von der externen passwortgeschützten Festplatte.
- h. Für die weitere Verarbeitung und Analyse der Daten wird ausschließlich mit dem pseudonymisierten Transkript unter Verwendung des ID-Codes gearbeitet.
- i. Die Transkriptionen der Interviews werden auf der passwortgeschützten externen Festplatte elektronisch gespeichert, letztere wird in einem verschlossenen Stahlschrank im IPP aufbewahrt. Die Auswertungsdateien der Transkriptionen, die durch die Verwendung der MAXQDA Software entstehen, werden ebenfalls auf die eben beschriebene Weise gesichert.

- j. Nach Abschluss des Projektes (31.12.2021) werden die Transkripte, die statistischen Fragebögen und die Feldprotokolle (ohne Weitergabe anderer Angaben zu Person, Ort, usw.) in anonymisierter Form (durch die Löschung der Einverständniserklärungen und Entfernung bzw. Schwärzung des ID-Codes) an das DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) übermittelt (näheres zum Umgang der Daten mit dem DIPF in Kapitel B. 5.).
- k. Nach Abschluss des Projektes (31.12.2021) werden die Unterlagen in Papierform (Einverständniserklärung und statistischer Fragebogen) über die hausinterne Akten- und Datenvernichtung am IPP entsorgt; elektronische Daten (Feldprotokolle, MAXQDA-Dateien) von der externen Festplatte gelöscht und überschrieben. Ab diesem Zeitpunkt sind die Transkripte, die digitalen statistischen Fragebögen und Feldprotokolle anonymisiert.

B. Einwilligungserklärung und Information über die Erhebung personenbezogener Daten

1. Einwilligungserklärung

Die Einwilligungserklärung umfasst, dass die im Rahmen des unter A. beschriebenen Forschungsprojekts erhobenen Daten der teilnehmenden Person in Form durch **das Projektteam (Ziff. 4 und 5)** gemäß Ziff. 2 und Ziff. 9 verarbeitet werden dürfen. Auf die Weitergabe an Dritte (siehe B. 5.) wird hingewiesen.

Die Einwilligung ist freiwillig. Sie kann abgelehnt werden, ohne dass dadurch irgendwelche Nachteile für die teilnehmende Person entstehen. Die Einwilligung kann bis zum Zeitpunkt der Anonymisierung der Daten gegenüber **dem Projektteam (Ziff. 4 und 5)** mit der Folge widerrufen werden, dass die Verarbeitung der Daten nach Maßgabe der Widerrufserklärung durch das Projektteam für die Zukunft unzulässig wird. Nach dem Widerruf werden alle vorhandenen, personenbezogenen Daten sofort gelöscht. Dies berührt die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung jedoch nicht.

Relevante Definitionen der verwendeten datenschutzrechtlichen Begriffe sind in der Anlage „Begriffsbestimmungen“ enthalten.

2. Zweck der Datenverarbeitung / Ziel des Projekts

Übergreifendes Ziel des Projekts ist es, die subjektiven Bildungsgänge Pflegelernender zu rekonstruieren. Subjektive Bildungsgänge beruhen auf der subjektiven Wahrnehmung, Interpretation und Bearbeitung der mit dem Beruf objektiv verbundenen Anforderungen. Durch die subjektive Wahrnehmung interpretieren die Pflegelernenden die objektiven Anforderungen als persönliche Entwicklungsaufgaben. In dem Vorhaben soll untersucht werden, wann die Lernenden welche (Teil-)Entwicklungsaufgaben bearbeiten, wie sie dieses tun und wie sich die Bearbeitung ggf. im Verlauf der Ausbildung verändert. Ggf. lassen sich durch Analyse auf Gemeinsamkeiten Typen von unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Bearbeitungsformen von Entwicklungsaufgaben und damit von Bildungsgängen bilden. Ein weiteres Ziel besteht darin, Einflussfaktoren und insbesondere formelle und informelle Lernmöglichkeiten zu ermitteln, die sich auf den Prozess positiv auswirken und dazu führen, dass sich die Pflegelernenden mit Abschluss der Ausbildung alle objektiv gegebenen beruflichen Anforderungen angeeignet haben. Mit dem Projekt soll eine empirische Grundlage für die Entwicklung von Curricula geschaffen werden.

3. Rechtsgrundlage

Das Projektteam (Ziff. 4 und 5) verarbeitet die erhobenen personenbezogenen Daten auf Basis der Einwilligung gemäß Art. 6 Abs. 1 S. 1 lit. a DSGVO. Alle an dem Forschungsvorhaben beteiligten Mitarbeiter*innen sind dem Datengeheimnis verpflichtet (Art. 5 DSGVO). Weiter sind alle beteiligten Mitarbeiter*innen verpflichtet, technische und organisatorische Maßnahmen umzusetzen, um sicherzustellen und den Nachweis dafür erbringen zu können, dass die Verarbeitung personenbezogener Daten gemäß der DSGVO erfolgt (Art. 24 DSGVO). Für alle am genannten Projekt beteiligten Personen besteht die Verpflichtung der Schweigepflicht nach § 203 StGB. Diese Verpflichtung wird von der Projektleitung oder einer von ihr beauftragten Person vorgenommen. Sie wird aktenkundig gemacht und von dem/der Verpflichtenden durch Unterschrift bestätigt. Die in der Einrichtung zuständigen studentischen Mitarbeiter*innen werden vertraglich verpflichtet über Dienstgeheimnisse, die im Rahmen des studentischen Hilfskraftvertrages anvertraut werden, Stillschweigen zu bewahren.

4. Datenschutzbeauftragte

Für das Projekt ist die/der Datenschutzbeauftragte/r der Universität Bremen zuständig. Die Ansprechpartnerin bzw. der Ansprechpartner sind die unter Ziff. A. 5. genannten Projektmitarbeiter*innen.

5. Empfänger oder Kategorien von Empfängern / Drittstaatenübermittlung

An folgende Empfänger oder Kategorien von Empfängern werden die Transkriptionen der Interviews durch das Projektteam pseudonymisiert übermittelt oder können übermittelt werden:

- Externes Schreibbüro „MeinTranskript.de“

Das ausgewählte externe Schreibbüro „MeinTranskript.de“ ist ein niederländisches Unternehmen und bietet ausschließlich die Erstellung von (wissenschaftlichen) Transkriptionen an. Das erfahrene Team erarbeitet gewissenhaft und qualitativ hochwertig verschiedene Projektaufträge. Für jegliche Art von Fragen oder Problemen steht eine Ansprechpartnerin (Country Managerin für Deutschland) zur Verfügung. Die pseudonymisierten Audiodateien werden mittels einer „https“ Verschlüsselung gesichert an „MeinTranskript.de“ versandt. Durch das sichere Hypertext-Übertragungsprotokoll (https) können Daten abhörsicher via Internetverbindung übertragen werden. „MeinTranskript.de“ speichert die empfangenen Audioaufnahmen sowie die erstellten Transkripte ausschließlich auf ihrem eigenen lokalen Server. Die Audioaufnahmen und Transkriptionen werden dort 30 Tage nach Fertigstellung der Transkription unwiederbringlich gelöscht. „MeinTranskript.de“ erhält keine weiteren Informationen (außer die im Audiomaterial genannten Aspekte) zu dem gesendeten Datenmaterial (keine Weitergabe der personenbezogenen Daten aus der Einverständniserklärung oder dem statistischen Fragebogen; keine Nennung über Entstehungsorte oder ähnliches). Für die Einhaltung der eben beschriebenen Datenmanagement-Bedingungen ist die zuständige Country Managerin für Deutschland sowie die Geschäftsführung verantwortlich. Vertraglich festgehalten sind diese Aspekte in den Allgemeinen Geschäftsbedingungen von „MeinTranskript.de“. Die Löschung der Daten seitens des Schreibbüros ist über das Nutzerkonto nachvollziehbar.

Die fertigen pseudonymisierten Transkriptionen werden wiederum über das Kundenportal mittels einer „https“ gesicherten Verschlüsselung an das Projektteam versandt. Alle Mitarbeiter*innen von „MeinTranskript.de“ sind vertraglich strengstens zur Verschwiegenheit über das Material, betriebliche Vorgänge, technische Einrichtungen sowie kaufmännische Vorgänge verpflichtet. Bei der Transkription werden erweiterte Transkriptionsregeln nach Dresing & Pehl (2011) angewendet: (1) Wort- und Satzbrüche werden mit / markiert: „Ich habe mir Sor/ Gedanken gemacht“. Wortdoppelungen werden immer notiert. (2) Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht (.) für circa eine Sekunde, (..) für circa zwei Sekunden, (...) für circa drei Sekunden und (Zahl) für mehr als drei Sekunden. (3) Verständnissignale und Fülllaute des Interviewers („mhm, ja, aha, ähm“ etc.) werden transkribiert. Alle Äußerungen des Befragten werden transkribiert. Dies bedeutet auch Fülllaute wie Mhm und Ähm. (4) Sprecherüberlappungen werden mit // gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfes folgt ein //. Der Text des gleichzeitig Gesprochenen wird liegt dann innerhalb dieser //. Der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile und ist ebenfalls mit // gekennzeichnet. (5) Dialekte werden so geschrieben, wie sie gesprochen werden. Mögliche Angaben zu Personen, Namen, Ortsbezeichnungen, Namen von Institutionen und Einrichtungen usw. werden gelöscht und durch einen Platzhalter ersetzt (bspw. [Einrichtung]). Nach Erhalt erfolgt eine Qualitätssicherung der durchgeführten Transkription durch die Projektmitarbeiter*innen.

An folgende Empfänger oder Kategorien von Empfängern werden die Transkriptionen der Interviews, die statistischen Fragebögen und Feldprotokolle durch das Projektteam anonymisiert übermittelt oder können übermittelt werden:

- DIPF - Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Die Transkripte, Fragebögen und Feldprotokolle werden nach Abschluss des Projekts (31.12.2021) dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) für die Nachnutzung anonymisiert zur Verfügung gestellt (entsprechende Rücksprache hat stattgefunden). Für den Archivierungszeitraum am DIPF wird keine Frist festgelegt (Langzeitarchivierung). Im Rahmen des „Verbunds Forschungsdaten Bildung“ und über das zugehörige Forschungsdatenzentrum Bildung (FDZ Bildung) sichert das DIPF wissenschaftliche Daten, bereitet sie zum Zwecke der Nachnutzung auf und bietet Bildungsforscherinnen und -forschern ein vertrauenswürdiges Repositorium für zur Verfügung gestellte Daten. Mit dem DIPF wird ein Vertrag geschlossen, der mit einer Frist von sechs Monaten gekündigt werden kann. Zudem ist es für die Sekundärnutzung der Daten wichtig, dass die Transkriptionen in einen Kontext eingebunden und für Dritte verständlich gemacht werden. Das bedeutet, dass zusätzlich zu den Transkripten auch Kontext- und Dokumentationsmaterialien übermittelt werden sollen. Darunter fallen ein Methodenbericht unter Angaben zur Stichprobe, Auswahlverfahren, Erhebungsdurchführung, der Interviewleitfaden, statistische Fragebögen, Feldprotokolle und die informierenden Unterlagen. Es erfolgt keine Weitergabe der personenbezogenen Daten aus den Einverständniserklärungen (werden nach dem 31.12.2021 gelöscht), Audiodateien (werden direkt nach Transkription gelöscht) oder der 4-stelligen ID (werden nach dem 31.12.2021 gelöscht). Die ID-Codes werden in den digitalen Dokumenten (Transkriptionen und Feldprotokolle) gelöscht und in Dokumenten in Papierform unkenntlich gemacht (bspw. durch Schwärzen).

Alle Dokumente (anonymisierte Transkriptionen und Kontextmaterialien) werden im PDF-Format nach Erstellung eines Nutzerkontos über eine verschlüsselte Verbindung (https) an das zuständige Forschungsdatenzentrum zur Bearbeitung übermittelt (Server des Datenzentrums). Eingehende Daten werden durch ausgebildete wissenschaftliche Dokumentarinnen und Dokumentare so-

wie wissenschaftliche Mitarbeiter*innen mit Fach- und Methodenkenntnissen bearbeitet. Anschließend werden die durch das Forschungsprojekt übermittelten Dateien kopiert und verschlüsselt. Die Aufbewahrung erfolgt an zwei (lokal) getrennten Orten, automatische Backups werden durchgeführt. Die Bearbeitung der Kopien erfolgt auf zugriffsgeschützten Servern durch zugriffsberechtigte Mitarbeiter*innen.

Die Weitergabe der Forschungsdaten an Dritte durch das Datenzentrum wird durch die Festlegung von Zugangsbedingungen vertraglich zwischen Datengeber und Datenzentrum vereinbart. Die dem Datenschutz unterliegenden Forschungsdaten und Materialien werden qualifizierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ausschließlich für Forschungszwecke zugänglich gemacht. Als solche gelten Personen mit einer abgeschlossenen Promotion, die an einer Forschungseinrichtung arbeiten bzw. Personen, die in entsprechende Forschungsprojekte eingebunden sind.

Üblicherweise erfolgt das Einholen der Forschungsdaten von Dritten über das Datenzentrum durch die allgemeine Registrierung als Nutzer*in. Im Anschluss kann über das Nutzerkonto ein Antrag auf Zugang zu geschützten Inhalten des FDZ Bildung gestellt werden. Dafür werden Informationen über die institutionelle Anbindung sowie die wissenschaftliche Qualifikation bzw. Betreuung des Nutzers/der Nutzerin benötigt. Außerdem ist es notwendig, das geplante Forschungsvorhaben zu skizzieren. Zudem ist eine zusätzliche Nutzungserklärung Teil des Antrags. Der Antrag wird von Seiten des Datenzentrums geprüft. Nach Annahme des Antrages erhält der/die Nutzer*in Zugriff auf die Forschungsdaten über den gesicherten Server des Datenzentrums.

6. Rechte der Teilnehmer*innen

Im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben haben die teilnehmenden Personen gegenüber **dem Projektteam** (Ziff. 4 und 5) **grundsätzlich** Anspruch auf:

- Bestätigung, ob die betreffenden personenbezogenen Daten durch **das Projektteam** verarbeitet werden,
- Auskunft über diese Daten und die Umstände der Verarbeitung,
- Berichtigung, soweit diese Daten unrichtig sind,
- Einschränkung der Verarbeitung in besonderen gesetzlich bestimmten Fällen und
- Übermittlung der personenbezogenen Daten

Darüber hinaus besteht das Recht, die Einwilligung bis zum Zeitpunkt der Anonymisierung gegenüber dem Projektteam zu widerrufen, mit der Folge, dass die Verarbeitung der Daten durch das Projektteam nach Maßgabe der Widerrufserklärung für die Zukunft unzulässig wird. Dies berührt die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung jedoch nicht. Nach dem Widerruf werden alle vorhandenen, personenbezogenen Daten gelöscht.

7. Keine automatisierte Entscheidungsfindung (inklusive Profiling)

Eine Verarbeitung der personenbezogenen Daten zum Zweck einer automatisierten Entscheidungsfindung (einschließlich Profiling) gemäß Art. 22 Abs. 1 und Abs. 4 DSGVO findet **nicht** statt.

Anlage: Begriffsbestimmungen

- „Personenbezogene Daten“ sind gemäß Art. 4 Nr. 1 DSGVO alle Informationen, die sich auf eine identifizierte oder identifizierbare natürliche Person (im Folgenden „betroffene Person“) beziehen. Als identifizierbar wird eine natürliche Person angesehen, die direkt oder indirekt, insbesondere mittels Zuordnung zu einer Kennung wie einem Namen, zu einer Kennnummer, zu Standortdaten, zu einer Online-Kennung oder zu einem oder mehreren besonderen Merkmalen identifiziert werden kann. Sie sind Ausdruck der physischen, physiologischen, genetischen, psychischen, wirtschaftlichen, kulturellen oder sozialen Identität dieser natürlichen Person. Das kann z.B. die Angabe sein, wo eine Person versichert ist, wohnt oder wie viel Geld er oder sie verdient. Auf die Nennung des Namens kommt es dabei nicht an. Es genügt, dass man herausfinden kann, um welche Person es sich handelt.
- „Besondere Kategorien“ personenbezogener Daten sind gemäß Art. 9 Abs. 1 DSGVO Daten, aus denen die rassische und ethnische Herkunft, politische Meinungen, religiöse oder weltanschauliche Überzeugungen oder die Gewerkschaftszugehörigkeit hervorgehen, sowie die Verarbeitung von genetischen Daten, biometrischen Daten zur eindeutigen Identifizierung einer natürlichen Person, Gesundheitsdaten oder Daten zum Sexualleben oder der sexuellen Orientierung einer natürlichen Person.
- „Gesundheitsdaten“ sind gemäß Art. 4 Nr. 15 DSGVO personenbezogene Daten, die sich auf die körperliche oder geistige Gesundheit einer natürlichen Person, einschließlich der Erbringung von Gesundheitsdienstleistungen, beziehen und aus denen Informationen über deren Gesundheitszustand hervorgehen.
- „Verarbeitung“ ist gemäß Art. 4 Nr. 2 DSGVO jeder mit oder ohne Hilfe von automatisierten Verfahren ausgeführte Vorgang oder jede solche Vorgangsreihe im Zusammenhang mit personenbezogenen Daten, wie das Erheben, das Erfassen, die Organisation, das Ordnen, die Speicherung, die Anpassung oder Veränderung, das Auslesen, das Abfragen, die Verwendung, die Offenlegung durch Übermittlung, die Verbreitung oder eine andere Form der Bereitstellung, der Abgleich oder die Verknüpfung, die Einschränkung, das Löschen oder die Vernichtung der Daten.

Anhang XI Einverständniserklärung

Projektleitung: Prof. Ingrid Darmann-Finck

Ansprechpartner: Sebastian Partsch
Dipl. Berufspäd. für Pflege- und Gesundheitswissenschaften
Institut für Public Health und Pflegeforschung
Grazer Straße 4
0176/24440435
partsch@uni-bremen.de

Einwilligungserklärung **Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Pflegeausbildung** *- für das IPP-*

_____ (Name Forscher*in) hat am _____ mit mir ein ausführliches Informationsgespräch über Art, Umfang und Bedeutung des oben genannten Projektes geführt (siehe auch Information zum Datenschutz).

Mir wurde versichert, dass meine persönlichen Informationen und die Ergebnisse der Befragung streng vertraulich behandelt werden. Alle Informationen zur Teilnahme an dieser Studie werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke und in Übereinstimmung mit den deutschen Gesetzen genutzt.

Mir ist insbesondere bekannt, zu welchem Zweck, in welchem Umfang, auf welcher Rechtsgrundlage, wie lange meine Daten gespeichert werden und welche Rechte ich gegenüber den verantwortlichen Personen habe. Niemand, außer den Mitgliedern der Forschungsgruppe und dem autorisierten Schreibbüro, wird Zugang zu den Dokumenten und Dateien haben. Die Daten werden in einem ersten Schritt pseudonymisiert. Das bedeutet, dass der statistische Fragebogen mit den persönlichen Angaben, die Feldprotokolle und die Transkripte jeweils mit einem ID-Code versehen werden. Die Einverständniserklärung wird mit keinem ID-Code versehen. Die Einverständniserklärung wird getrennt von den Erhebungsdaten sicher in einem verschlossenen Stahlschrank verwahrt. Alle personenbezogenen Angaben werden mit dem Abschluss der Studie (31.12.2021) gelöscht.

Mir wurde erklärt, dass meine Interviewaussagen im genannten Forschungsprojekt mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend in Schriftform gebracht werden. Die Audiodateien meines Interviews werden von einem autorisierten ebenfalls zur Geheimhaltung verpflichteten Schreibbüro verschriftlicht. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung des Interviewtextes werden alle Angaben, die zu meiner Identifizierung führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. Mir wird versichert, dass meine Interviewaussagen in wissenschaftlichen Veröffentlichungen nur in Ausschnitten anonymisiert zitiert werden und dass der Rückschluss auf meine Person oder andere Personen ausgeschlossen ist. Die Audiodateien werden nach der Verschriftlichung unwiderruflich gelöscht (31.12.2019, 31.12.2020 und 31.12.2021).

Mir ist ebenfalls bekannt, dass nach Abschluss des Projekts dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) die Transkripte, der statistische Fragebogen und die Feldprotokolle für die Sekundärdatennutzung anonymisiert zur Verfügung gestellt werden.

Mir ist bekannt, dass die Teilnahme freiwillig ist und ich sie jederzeit ohne Angabe von Gründen und ohne persönlichen Nachteil schriftlich oder mündlich widerrufen kann. Wenn ich meine Einwilligung widerrufe, werden alle personenidentifizierenden Angaben unverzüglich gelöscht.

Ich erkläre mich bereit, an dem Forschungsprojekt *Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Pflegeausbildung* teilzunehmen und willige in die hiermit verbundene und mir bekannte Verarbeitung meiner personenbezogenen Daten ein. Soweit besondere Kategorien personenbezogener Daten im Sinne des Art. 9 DSGVO erhoben werden, bezieht sich meine Einwilligung auch auf diese Angaben. Das Informationsschreiben und ein Exemplar dieser Einwilligungserklärung habe ich erhalten.

Bitte geben Sie Ihre Kontaktdaten an!

<input type="text"/>	<input type="text"/>
Name	Vorname
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Telefonnummer	E-Mailadresse
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Datum	Unterschrift

Anhang XII Vorlage Feldprotokoll

Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Pflegeausbildung

Datum:

ID-Nr.:

Vorbereitung

Rekrutierung

Interview und Setting (Datum, Uhrzeit, Dauer, Störungen, etc.)

Kurzbeschreibung Interviewpartner*in (anonymisiert)

Rapport (Gesprächsklima, Interaktion)

Hauptthemen des Interviews

Höhepunkte

Schwierige Momente

Überraschungen

Sonstiges (z.B. Vorschläge zur Überarbeitung)

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Dissertation selbstständig sowie ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe und dass die zu Prüfungszwecken eingereichte elektronische Fassung der Dissertation mit der eingereichten gedruckten Fassung identisch ist.

Bremen, 22.04.2024

Sebastian Partsch