

Therese Rosemann

FORSCHUNG & PRAXIS

EB
LBL

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

INFORMELLE UND NON-FORMALE LERNAKTIVITÄTEN IM ARBEITSALLTAG

Analyse betrieblicher Lernkontexte von
Beschäftigten in Pflegeberufen



Therese Rosemann

EB 
 LBL

INFORMELLE UND NON-FORMALE LERNAKTIVITÄTEN IM ARBEITSALLTAG

Analyse betrieblicher Lernkontexte von
Beschäftigten in Pflegeberufen

wbv

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a

ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive

3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b

ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen?

Lebenslanges Lernen aus subjekt-wissenschaftlicher Sicht

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630

ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Die Online-Vortragsreihe des Weiterbildungs Hessen e.V.

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200

ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 17

Horst Siebert

unter Mitarbeit von Matthias Rohs

Lernen und Bildung Erwachsener

3. Aufl., Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004185b

ISBN 978-3-7639-5713-2

Forschung und Praxis:

Band 40

Ricarda Bolten-Bühler

Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung

Biografische Analysen medienpädagogischer

Professionalisierung

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004790

ISBN 978-3-7639-6172-6

Band 41

Lena Heidemann

Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaub

Theorie, Forschungsstand und empirische Analyse

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004811

ISBN 978-3-7639-6217-4

Band 42

Christian Bernhard-Skala, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs, Johannes Wahl (Hg.)

Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung

Impulse – Befunde – Perspektiven

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004789

ISBN 978-3-7639-6055-2

Band 43

Bastian Steinmüller

Bildungsregionen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Modell und empirische Analyse

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004836

ISBN 978-3-7639-5881-8

Band 44

Jan Schiller

Bildung für eine ungewisse Zukunft

Temporale Agenden im Kontext der

Hochschulweiterbildung

Bielefeld 2021, Best.-Nr. I70469

ISBN 978-3-7639-7142-8

Therese Rosemann

INFORMELLE UND NON-FORMALE LERNAKTIVITÄTEN IM ARBEITSALLTAG

Analyse betrieblicher Lernkontexte von
Beschäftigten in Pflegeberufen



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Rainer Brödel, Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Prof. Dr. Matthias Rohs, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg/Universität der Bundeswehr

Prof.in Dr.in Julia Schütz, Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen

Diese Publikation wurde im Rahmen des Fördervorhabens **16TOA043** mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Open Access bereitgestellt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2022 wbv Publikation,
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

ISBN 978-3-7639-7141-1 (Print)
DOI: 10.3278/9783763971428

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter **wbv-open-access.de**.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Printed in Germany



Die Dissertation zur Erlangung des Doktorgrads (Dr. rer. pol.) an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen trägt den Originaltitel „Einflussfaktoren der Wahrnehmung von Lernsituationen und Ausführung von Lernaktivitäten in informellen und non-formalen betrieblichen Lernkontexten von Beschäftigten der Pflegeberufe“.

Tag der Disputation: 18.06.2021; Erstgutachterin: Prof.in Dr.in Susan Seeber; Zweitgutachterin: Prof.in Dr.in Eveline Wuttke

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv Open-Library 2022*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des zugrunde liegenden Projekts OAdine (FKZ: 16TOA043) und insbesondere den Förderern der OpenLibrary 2022 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE, **Bonn**) | Duale Hochschule **Gera-Eisenach** | Fachhochschule **Münster** | Fernuniversität **Hagen** | Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (**Mannheim**) | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Karlsruhe Institute of Technology (KIT) (**Karlsruhe**) | Landesbibliothek **Oldenburg** | Otto-Friedrich-Universität **Bamberg** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Pädagogische Hochschule **Schwäbisch Gmünd** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Staats- und Universitätsbibliothek **Hamburg** (SUB) | ULB **Darmstadt** | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Koblenz-Landau** | Universitätsbibliothek **Paderborn** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Vorarlberger Landesbibliothek (**Bregenz**) | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) (**Winterthur**)

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	11
Vorwort	13
Abstract	15
1 Einleitung	17
1.1 Ausgangslage und Problemstellung	17
1.2 Fragestellungen und Zielstellung der Arbeit	19
1.3 Aufbau und Struktur der Arbeit	21
1.4 Grenzen und Möglichkeiten des forschungsmethodischen Vorgehens ...	23
2 Theoretische Konzepte zur Erklärung der Selektivität in der informellen und non-formalen Weiterbildungspraxis	27
2.1 Theoriepluralismus	27
2.2 Qualifikationsentwicklungen durch Lernaktivitäten	28
2.3 Lernaktivitäten vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungen und motivationaler Bedingungen	30
2.4 Zwischenfazit	32
3 Perspektiven in den Pflegeberufen	33
3.1 Bereiche der Gesundheitswirtschaft	33
3.2 Gesundheitsberufe	34
3.2.1 Bundeseinheitlich geregelte Gesundheitsberufe	34
3.2.2 Landesrechtlich geregelte Berufe	36
3.3 Arbeitskräftesituation in den Pflegeberufen	37
3.4 Dialogisch-interaktive Erwerbsarbeit	39
3.5 Vergleich der berufsgruppenspezifischen Tätigkeitsbereiche und Arbeitsbedingungen	41
4 Erklärungsansätze des Lernens in informellen und non-formalen Lernkontexten	45
4.1 Definitiorische Abgrenzung informeller und non-formaler Lernaktivitäten	45
4.2 Betrachtungsebenen der informellen und non-formalen Lernaktivitäten .	47
4.3 Kontextuelle Einbettung des informellen und non-formalen Lernens	48
4.4 Abgrenzung der Lernaktivitäten anhand ausgewählter Attribute	55
4.5 Zwischenfazit	57

5	Konzeptioneller Rahmen der Lernsituationen und -aktivitäten in informellen und non-formalen Lernkontexten	59
5.1	Lernanlässe und Lernbarrieren	59
5.2	Rahmenmodell des betrieblichen Lernens	60
5.3	Einflussfaktoren der Lernsituationen und -aktivitäten	62
5.3.1	Personenbezogene Einflussfaktoren	62
5.3.2	Bildungs- und berufsbezogene Merkmale	63
5.3.3	Beschäftigungsbezogene Merkmale der Mesoebene	64
5.3.4	Tätigkeitsbezogene Merkmale der Mesoebene	67
5.3.5	Merkmale der Makroebene	70
5.4	Lerngelegenheiten und Lernaktivitäten	71
5.4.1	Abgrenzung Lernort und Lerngelegenheit	71
5.4.2	Erhebungskonzepte repräsentativer Individualbefragungen	72
5.4.3	Forschungsbefunde zu den Charakteristika der Lernsituationen in informellen Lernkontexten	75
5.4.4	Personelle Lerngelegenheiten	76
5.4.5	Mediengestützte Lerngelegenheiten	78
5.4.6	Reflexive Lernaktivitäten	82
5.4.7	Modell der Lerngelegenheiten und Lernaktivitäten	83
5.5	Zusammenfassung und Forschungsdesiderate	84
6	Lernaktivitäten unter Berücksichtigung habitueller Gewohnheiten	87
6.1	Lernbiografische Grundlagen individueller Entwicklungen	87
6.2	Familiäre Lernerfahrungen	88
6.3	Schulische und außerschulische Lernerfahrungen	89
6.4	Lernerfahrungen im beruflichen Aus- und Weiterbildungskontext	90
6.5	Die Habitus-theorie	91
6.5.1	Der Habitusbegriff von Pierre Bourdieu	91
6.5.2	Der Erwerb des Habitus	93
6.5.3	Kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital	93
6.5.4	Synopse zum Habitus und Lernen	95
6.6	Identifizierte Lern- und Aneignungsschemata	96
7	Untersuchungsdesign	99
7.1	Methodische Triangulation	99
7.1.1	Qualitative Vorstudie	100
7.1.2	Lerntagebuchstudie	101
7.2	Stichprobenauswahl	102
8	Konzeption und Ergebnisse der qualitativen Studie	105
8.1	Grundlagen des episodischen Interviewverfahrens	105
8.2	Konzeption des Interviewleitfadens und Durchführung der Interviews ...	106
8.2.1	Konzeption des Interviewleitfadens	106

8.2.2	Durchführung der Interviews	109
8.2.3	Stichprobencharakteristik	110
8.2.4	Datenauswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse	111
8.3	Qualitative Ergebnisse	114
8.3.1	Lernanlässe	114
8.3.2	Lerngelegenheiten und Lernaktivitäten	116
8.3.3	Charakteristika der Lernsituationen	118
8.3.4	Förderliche und hinderliche Einflussfaktoren der Wahrnehmung von Lernsituationen	119
8.3.5	Lernsituationen nach Tätigkeitsbereichen	122
8.4	Lern- und Aneignungsmuster	126
8.4.1	Lernerfahrungen	127
8.4.2	Lernhaltung	128
8.4.3	Typenbildende Inhaltsanalyse nach Kuckartz	128
8.5	Zusammenfassung der Ergebnisse und Hypothesenentwicklung	132
8.5.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	132
8.5.2	Hypothesenentwicklung	134
9	Konzeption und Ergebnisse der quantitativen Hauptstudie	141
9.1	Gestaltungsmerkmale von Tagebuchstudien	141
9.2	Potenziale und Herausforderungen prozessnaher Erhebungsverfahren	143
9.3	Konzeption des Lerntagebuchs	145
9.3.1	Eingangserhebung (Personenebene)	147
9.3.2	Prozesserhebung (Situationsebene)	150
9.4	Durchführung der Lerntagebuchstudie	152
9.4.1	Pretest	153
9.4.2	Haupterhebung	154
9.5	Prüfung der Skalen und Stichprobenbeschreibung	155
9.5.1	Reliabilitätsanalysen der Fragebogenskalen des Eingangsfragebogens	155
9.5.2	Reliabilitäts- und Faktorenanalysen der Skalen des Kurzfragebogens	158
9.5.3	Stichprobenbeschreibung	159
9.6	Deskriptive Befunde zu den Lernsituationen in informellen und non-formalen Lernkontexten	165
9.6.1	Charakteristika der Lernsituationen	165
9.6.2	Lernsituationen nach Tätigkeitsbereichen	170
9.6.3	Lerngelegenheiten und Lernaktivitäten allgemein und differenziert nach den Lernformen	171
9.7	Multivariate Ergebnisse	181
9.7.1	Überblick der multivariaten Analyseverfahren	181
9.7.2	Klassifikation der Lernaktivitäten anhand der Faktorenanalyse	183
9.7.3	Unterschiede in der Wahrnehmung von Lernsituationen	185

9.74	Unterschiede in der Ausführung differenzierter Lernaktivitäten	..	187
9.75	Multivariate Regressionsanalyse der Lernaktivitäten nach Tätigkeitsbereichen	.....	189
9.76	Clusteranalysen zur Prüfung der Lern- und Aneignungsmuster	...	192
10	Diskussion und Ableitung von Implikationen für die Praxis	.....	195
10.1	Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der Lernförderlichkeit der Arbeitsplätze	.....	195
10.2	Diskussion des Untersuchungsdesigns	.....	205
10.3	Handlungsempfehlungen für die lernförderliche Gestaltung des Arbeitsplatzes	.....	210
10.4	Schlussbetrachtung	.....	214
	Literaturverzeichnis	.....	217
	Abbildungsverzeichnis	.....	247
	Tabellenverzeichnis	.....	249
	Autorin und Danksagung	.....	251
	Anhang	.....	253

Abkürzungsverzeichnis

AES	Adult Education Survey
AltPflG	Altenpflegegesetz
AWO	Arbeiterwohlfahrt
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend
BMG	Bundesministerium für Gesundheit
BSW	Berichtssystem Weiterbildung
BWKG	Baden-Württembergische Krankenhausgesellschaft e. V.
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training
CLA	Classification of Learning Activities
CVTS4	Die vierte nationale Zusatzerhebung zur europäischen Weiterbildungserhebung in Unternehmen (Continuing Vocational Training Survey)
DIW	Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung
EQF	Europäischer Qualifikationsrahmen
IT	Informationstechnologie
IW	Institut der Deutschen Wirtschaft
HRM	Human Resource Management
HwO	Handwerksordnung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
LFS	Labour Force Survey
KrPflG	Krankenpflegegesetz
MOOCs	Massive Open Online Courses
NEPS	Nationales Bildungspanel
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
OER	Open Educational Resources

PIACC	The Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PfIBG	Gesetz über die Pflegeberufe
PfIBRefG	Pflegeberufereformgesetz
RC-Ansatz	Rational-Choice-Ansatz
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Culture Organization
ZahnmedAusbV	Verordnung über die Berufsausbildung zum Zahnmedizinischen Fachangestellten/ zur Zahnmedizinischen Fachangestellten

Vorwort

Im Kontext betrieblicher Weiterbildung bzw. arbeitsplatzbezogenen Lernens stehen insbesondere für das spezifische *Berufsfeld des Pflegesektors* immer noch zu wenig Forschungsbefunde zur Verfügung, die einen tiefergehenden Einblick ermöglichen würden, um *berufsgruppenspezifisch informelle und non-formale Lernaktivitäten*, die vielfältig im Arbeitsalltag entstehen, besser zu verstehen. Hier setzt die vorliegende prozessnahe multimethodische Studie (27 episodische Interviews sowie eine 14-tägige Lerntagebuchstudie mit 40 Beschäftigten der Pflegeberufe) von Therese Rosemann mit dem Ziel an, berufliche Lernanlässe im Arbeitsalltag sichtbar zu machen, diese näher zu beschreiben und die daraus entstehenden Lernaktivitäten zu analysieren und zu systematisieren. Die Arbeit schließt eine Forschungslücke, indem sie branchen- und berufsspezifisch Entstehung und Wahrnehmung von Lerngelegenheiten am Arbeitsplatz, den Umgang mit „Kompetenzdefiziten“ (Kap. 4) im dialogisch-interaktiven Kontakt zu Klientinnen und Klienten sowie die dadurch ausgelösten Lernaktivitäten und deren Einflussfaktoren untersucht. Es ist ein großer zusätzlicher Gewinn, dass sich daraus z. B. auch eine „Erweiterung des Lernortverständnisses“ ergibt, die „unkonventionelle[n] Formen des Lernens“ (Kap. 10) Raum gibt und darin das Implizite sichtbar macht. So lösen sich divergierende Rollenverständnisse und habituelle Praktiken eines dialogisch-interaktiven Arbeitshandelns zwischen stationären und ambulanten Pflegekräften nicht einfach auf, nur weil mobile digitale Endgeräte eingesetzt werden.

Der Ansatz einer berufsgruppenspezifischen Analyse im *Gesundheitswesen* und der Berufsgruppe von stationär, teilstationär und ambulanten *Pflegekräften* ist aus drei Perspektiven besonders interessant: (1) Seit Jahren ist der Pflegebereich von einem anhaltenden Fachkräfteengpass geprägt, der sich mit der Coronapandemie weiter verschärft hat. (2) Die Beschäftigten in den Pflegeberufen sind eine sehr heterogene Gruppe – bezogen auf Vorbildungs- und Qualifikationsniveau, Altersstruktur, Medienaffinität/-nutzung, lernbiografische Erfahrungen sowie familiäre und kulturelle Herkunftsmerkmale –, die in unterschiedlichen organisationalen Settings tätig sind. (3) Der medizinisch-pflegerische Bereich umfasst Berufe, die eine hohe Flexibilität und stetige Entscheidungsprozesse erfordern. Außerdem ist das (lernende) Handeln der dort tätigen Menschen stark durch wissenschaftlich-technologische Innovationen beeinflusst und von dialogisch-interaktiven Kontakten dominiert. Beides spielt für das informelle und non-formale Lernen eine zentrale Rolle, um die berufliche Tätigkeit vor dem Hintergrund medizinisch-pflegerischer Standards, wissenschaftlicher Erkenntnisse und kollegial-multiprofessioneller Zusammenarbeit gut auszuführen.

Therese Rosemann kann mit ihren Ergebnissen aus den Interviews wie der prozessnahen, „kontextsensitiven Lerntagebuchstudie“ belegen, dass „die tätigkeits-spezifischen Lern- und Aneignungsmuster der Pflegeberufe durch eine situationsspezifische Kombination vielfältiger Lerngelegenheiten gekennzeichnet sind“, sich Lern-

anlässe bevorzugt „während *dialogisch-interaktiver Tätigkeiten*“ ergeben und immer wieder aus alltäglichen Handlungen Lernhandlungen resultieren, „die erst durch die Reflexion bewusst werden“ (vgl. Kap. 10). Typisch – nicht nur für dieses Berufsfeld – sind Lernsituationen, die „eher von kurzer Dauer“ sind und immer wieder „durch Störungen von Kolleginnen und Kollegen, durch Telefonate und akute Notfallsituationen gekennzeichnet“ sind (Kap. 9), wobei die Beschäftigten zwischen verschiedenen, auch mediengestützten Lerngelegenheiten wählen können und häufig reflexive Lernaktivitäten zu Erfahrungen im Vordergrund stehen.

Neben vielschichtigen Analysen zu Lernaktivitäten und Lernmustern bietet die Dissertation auch für Praktikerinnen und Praktiker interessante Anknüpfungspunkte, indem komprimierte Handlungsempfehlungen formuliert werden, die nicht nur die betrieblichen Lern- und Arbeitsbedingungen für Pflegekräfte im Gesundheitssektor berücksichtigen, sondern darüber hinaus konkrete Hinweise auf „Fördermaßnahmen zur Unterstützung der Lernfähigkeit in den verschiedenen Lebensphasen und Lernkontexten“ bieten (siehe Kap. 10). Besonders wichtig ist es zu erkennen, wie sich Arbeitsaufgaben verändern oder durch neue ergänzt werden, damit Lernanlässe überhaupt entstehen können. Zugleich ist auf Selbstständigkeit und Flexibilität im Lernen zu setzen (ohne starre Vorgaben und mit medialen, durchaus auf Intuition setzenden Formaten), um die Zufriedenheit bereits während des Lernprozesses zu erhöhen. Therese Rosemann verknüpft ihre Analyse explizit mit der Problematik des Stresserlebens, das nicht nur punktuell lernhinderlich ist (Unterbrechungen, Fehleranfälligkeit vom Wissens- und Kenntniserwerb bis zum Vergessen), sondern zu dauerhafter Erschöpfung oder Überforderung bis hin zur Aufgabe von Lerninteressen führen kann.

Die Studie schließt mit einem Appell zur *Verknüpfung informeller und non-formaler Lernkontexte*, um „nach Jahren der Diskussion und zahlreichen Versuchen der Abgrenzung“, so die Autorin, die Verschränkung der Lernformen als „eine immer noch rudimentäre“ endlich zu überwinden. Gerade für das Lernen der Beschäftigten in den Pflegeberufen bzw. in dialogisch-interaktiven Tätigkeitsfeldern wäre dies hilfreich, weil die Bedeutung reflexiv-adaptiven Handelns unter vielfachen Unsicherheiten, Restriktionen und zeitlichem (Entscheidungs-)Druck steht und noch zunimmt. In einem Bereich, der geprägt ist von sich stetig verändernden Wissensressourcen, Überlastungen, unklarer fachlicher Weisungsbefugnis sowie widersprüchlichen Bewertungen fachspezifischer Informationen und Situationen, zeigt Therese Rosemann, wo und wie interaktive Lerngelegenheiten (formal bis informell verknüpft) die Beschäftigten unterstützen und stabilisieren können.

Hamburg März 2022

Prof.in Dr. Sabine Schmidt-Lauff

Abstract

Aktuelle Forschungsdiskurse zum Lernen in informellen und non-formalen Lernkontexten verdeutlichen einen Mangel berufsspezifischer Forschungsaktivitäten, die eine zielgruppengerechte und lernortübergreifende Gestaltung betrieblicher Gelegenheitsstrukturen ermöglichen. Gerade für Beschäftigte der Pflegeberufe gewinnen orts- und zeitflexible Lernaktivitäten aufgrund technischer, medizinischer, pandemischer und gesetzlicher Änderungen an Bedeutung, da regelmäßige Veränderungen und Neuerungen einen kontinuierlichen Wissenserwerb bedingen. Unklar bleibt, welche Charakteristika Lernaktivitäten in informellen und non-formalen betrieblichen Lernkontexten aufweisen, welche Einflussfaktoren die Wahrnehmung von Lernsituationen beeinflussen und inwiefern tätigkeitsbezogene Unterschiede in den Lernaktivitäten erkennbar sind. Bisherige Querschnittsanalysen gehen mit der Gefahr der Untererfassung von Lernaktivitäten am Arbeitsplatz einher und weisen infolge differenzierter Erhebungskonzepte eine geringe Vergleichbarkeit auf.

Die längsschnittlichen Befunde der vorliegenden Studie ermöglichen eine detaillierte Beschreibung der Charakteristika und Einflussfaktoren der Lernsituationen in informellen und non-formalen betrieblichen Lernkontexten von Beschäftigten der Pflegeberufe. Grundlage des multimethodischen Untersuchungsdesigns bildet ein prozessorientiertes Lernverständnis, das verschiedene theoretische Erklärungsansätze miteinander vereint. In einem ersten Analyseschritt dienen 27 episodische Interviews dazu, arbeitsbezogene Lernsituationen der Beschäftigten der Gesundheitsberufe zu rekonstruieren. Die Ergebnisse der explorativen Vorstudie bilden die Grundlage für die Konzeption der Erhebungsinstrumente der Lerntagebuchstudie. In der 14-tägigen Längsschnittstudie werden differenzierte Lernsituationen von 40 Beschäftigten der Pflegeberufe erfasst. Die Befunde zeigen, dass Lernsituationen vornehmlich während dialogisch-interaktiver Tätigkeiten entstehen, wobei der Lernzuwachs eher unbewusst erfolgt. Insgesamt verweisen die Befunde auf die Dominanz fremdselektiver Prozesse. Demnach berichten Beschäftigte eher von Lernsituationen, wenn sie regelmäßig in den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen treten, Zugang zu einem Desktop-Computer erhalten und digitale Endgeräte nutzen. Die Leitungsperson nimmt hierbei eine Schlüsselposition ein, da sie durch die Weitergabe der Arbeitsaufgaben auf die Lernförderlichkeit der Tätigkeiten der Beschäftigten wirkt. Aus den Ergebnissen der Studie werden Implikationen für die Forschung und Handlungsempfehlungen für die zukünftige lernförderliche Gestaltung der Arbeitsplätze der Pflegeberufe abgeleitet.

Current research discourses on learning in informal and non-formal learning contexts highlight a lack of occupation-specific research activities which enable the design of workplace structures suitable for target groups and learning sites. Particularly for employees in the nursing profession, location- and time-flexible learning activities have been becoming more important due to technical, medical, pandemic and legal

changes. It remains unclear which characteristics learning activities in informal and non-formal learning contexts have, what factors influence the perception of learning situations and which occupational group-specific characteristics are presented. Previous cross-sectional studies are associated with the risk of under-reporting of learning activities at the workplace and exhibit low comparability because of differentiated survey concepts.

The longitudinal findings of the present study allow a detailed description of the characteristics and influencing factors of learning situations in informal and non-formal workplace learning contexts of employees in the nursing professions. A process-oriented understanding of learning, which combines various theoretical explanatory approaches, forms the basis of the multi-method research design. In a first step of analysis, 27 episodic interviews serve to reconstruct work-related learning situations of employees in the health care professions. The results of the explorative preliminary study provide the base for the design of the learning diary study. Differentiated learning situations of 40 employees in the nursing profession are recorded in the 14-day longitudinal study. The findings show that learning situations arise primarily during dialogic-interactive activities, whereby learning growth occurs rather unconsciously. Overall, the results refer to the dominance of externally selective processes. Accordingly, employees rather report learning situations when they interact with colleagues regularly, are having access to a desktop computer and are using digital devices. The supervisors serve a major role, because they influence the learning conduciveness of employees' activities by passing on work tasks. From the results of the study, research implications and recommendations concerning design of future workplaces in the nursing profession that are conducive to learning are derived.

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

An die Beschäftigten der Pflegeberufe werden zunehmende Anforderungen aufgrund gesetzlicher, technologischer, medizinischer und jüngster pandemischer Entwicklungen gestellt, die einen kontinuierlichen Kompetenzerwerb¹ am Arbeitsplatz erforderlich machen. Arbeitsgebundene und -bezogene Lernanlässe ergeben sich vor allem in Tätigkeitsbereichen, die durch eine hohe Aufgaben- und Anforderungsvielfalt gekennzeichnet sind (Baethge & Baethge-Kinsky, 2004, S. 114). Dies bedeutet allerdings auch, dass Tätigkeitsbereiche, die eine hohe Routinehaftigkeit aufweisen, weniger Lernimpulse bieten. Der Kompetenzerwerb kann auf verschiedenen Lern- und Aneignungswegen erfolgen, wobei zumeist zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen unterschieden wird, wenngleich die Lernformen nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden können und sich gegenseitig bedingen.

Formales Lernen vollzieht sich in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen und schließt mit anerkannten Abschlüssen ab. Non-formales Lernen erfolgt außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung und führt zumeist zu keinem formalen Abschluss. Es kann am Arbeitsplatz oder im Rahmen der Aktivitäten von Organisationen und zivilgesellschaftlichen Gruppen stattfinden und ist organisiert (betriebsintern vs. betriebsextern), didaktisch strukturiert (Präsenz, Online und Blended-learning) und intentional (Kommission der Europäischen Gemeinschaft, 2000, S. 8 ff.). Informelles Lernen führt dagegen zu keiner Form eines Zertifikates (Werquin, 2008, S. 16), es kennzeichnet sich zumeist durch die fehlende Bewusstheit und ist situativ. Lernaktivitäten² in informellen Lernkontexten werden durch neuartige Situationen ausgelöst, die zusätzlich Kenntnisse, Wissen und Fertigkeiten verlangen, die auf verschiedenen Lern- und Aneignungswegen und unter Wahrnehmung verschiedener Lerngelegenheiten³ erworben werden. Inwiefern Lernanlässe wahrgenommen werden und ob Lernsituationen entstehen, resultiert aus den Lern- und Aneignungsmustern⁴ des Individuums.

Schiersmann (2007, S. 151) akzentuiert, dass informelles Lernen, anders als lange angenommen, keine Kompensation bisheriger Defizite des Lernens bewirkt. Die Verbindung des formalen und informellen Lernens kennzeichnet sich vielmehr durch eine Parallelität, sodass eine höhere individuelle Bedeutungszuschreibung der forma-

1 Kompetenzerwerb umfasst alle Prozesse des Erwerbs von Kenntnissen, Wissen und Fertigkeiten in informellen und non-formalen Lernkontexten.

2 Lernen wird verstanden „als erfahrungsbedingte Erweiterung des Wissens, Könnens und der Handlungsfähigkeit“ (Lempert, 2006, S. 413).

3 Lerngelegenheiten (Kapitel 8.3.2) entstehen, wenn das Individuum Lernmöglichkeiten wahrnimmt und somit Lernaktivitäten erfolgen (Livingstone, 1999).

4 Bei den Lern- und Aneignungsmustern (Abschnitt 6.6) handelt es sich um keine stetigen Muster, sondern um veränderbare Aneignungsmuster. Diese bestimmen, welche neuartigen Situationen als Lernanlässe wahrgenommen werden.

len Lernkontexte auch die persönliche Einstellung zu informellen Lernaktivitäten positiv zu beeinflussen scheint. Entsprechend der „doppelten Selektivität von Weiterbildung“ (Faulstich, 1981, S. 61) sind bestehende Unterschiede der formalen Weiterbildungspraxis ausgewählter Personengruppen auch auf informelle Lernkontexte übertragbar (Brussig & Leber, 2004, S. 56). Für die Erklärung der Selektivität im Lernverhalten haben sich verschiedene Erklärungsansätze etabliert, deren Wechselwirkung hervorgehoben wird (Siegfried, Wuttke & Seeber, 2019, S. 211). Ob ein Individuum einen Lernanlass für einen zusätzlichen Kenntnis- und Wissenserwerb nutzt, hängt demnach sowohl von den organisatorischen Lern- und Arbeitsbedingungen als auch von personen-, bildungs- und berufsbezogenen Individualmerkmalen und individuellen Gewohnheiten ab. Letztere reproduzieren sich aufgrund der ungleichen Verteilung lebensweltgebundener Bildungsimpulse (Rauschenbach, 2007, S. 447–452). Vor diesem Hintergrund resultieren Lernaktivitäten nicht nur aus bewussten Entscheidungen, sondern sind gleichermaßen durch habituelle Praktiken gekennzeichnet, zu dessen bildungsbiografischer Herausbildung bislang wenig bekannt ist. Verschiedene Theorieströmungen zur Erklärung der Ungleichheit in der Weiterbildung machen deutlich, dass die Wahrnehmung von Lernaktivitäten in informellen und non-formalen Lernkontexten sowohl der Analyse individueller Voraussetzungen als auch organisationaler Rahmenbedingungen bedarf (Käpplinger, 2016, S. 13).

Im Vergleich zu anderen Branchen weisen die Betriebe des Gesundheitswesens⁵ eine hohe Weiterbildungsquote auf. Der berufsübergreifend geringe Substitutionsgrad der Gesundheitsberufe infolge technologischer Entwicklungen (Matthes, Dauth, Dengler, Gartner & Zika, 2019, S. 11; Heß, Janssen & Leber, 2019) führt dazu, dass Weiterbildungen und Kompetenzentwicklungsprozesse weiterhin eine hohe Relevanz für das Gesundheitspersonal aufweisen. Laut Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020) förderten im Jahr 2018 81 % der Betriebe des Pflege- und Gesundheitswesens Weiterbildungsangebote der Beschäftigten. Lernanlässe, die zu einer stärkeren Investition in die lernförderliche Gestaltung des Arbeitsplatzes beitragen, resultieren vornehmlich aus gesetzlichen Regelungen und Neuerungen, aber auch aus dem Innovationsgrad des Unternehmens (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 212). Neue Krankheitsbilder und Medikamente, mobile Endgeräte und intelligente Robotik bilden nur einige Lernanlässe, die einen zusätzlichen Erwerb von Kenntnissen, Informationen und Fertigkeiten der Beschäftigten erforderlich machen (Daum, 2017, S. 2). Insbesondere aufgrund der jüngsten Coronapandemie sind die Gesundheitsberufe verstärkt in den Fokus politischer Diskussionen gerückt (Weyland, 2020, S. 339), wobei orts- und zeitflexible Lernaktivitäten über digitale Medien zunehmend an Bedeutung gewinnen. Dennoch mangelt es bislang an berufsspezifischer Qualifikationsforschung, insbesondere zu den Arbeits- und Lernbedingungen von Beschäftigten der Gesundheitsberufe der mittleren Qualifikationsebenen (Wittmann & Weyland, 2020, S. 286; Weiß, 2017, S. 7; Reichwald, Schipanski & Pössl, 2012, S. 19 f.).

5 In der vorliegenden Studie liegt der Schwerpunkt auf den Beschäftigten des Gesundheitswesens, insbesondere den Gesundheits- und Krankenpflegenden sowie Altenpflegenden. Eine zusammenfassende Darstellung der Berufsgruppen erfolgt im Kapitel 3.

Bislang ist wenig dazu bekannt, wie sich Lernaktivitäten in informellen und non-formalen betrieblichen Lernkontexten vollziehen und welche tätigkeitsbezogenen Unterschiede im Lernverhalten erkennbar sind. Bisherige Befunde stützen sich auf wenige Analysen und Studienergebnisse und diese basieren zumeist auf differenzierten Operationalisierungsansätzen, die einen studienübergreifenden Vergleich der Befunde erschweren (Kaufmann, 2012, S. 44; Dohmen, Yelubayeva & Wrobel, 2019, S. 39). Bestehende Klassifikationsansätze, wie der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) und der nationale ProfilPASS, verfolgen das Ziel, informell erworbene Qualifikationen zu identifizieren und zu bewerten, um somit die Vergleichbarkeit und Standardisierung der bislang wenig strukturierten Lernprozesse zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang ist jedoch die Reliabilität und Validität dieser Kennziffern für eine kontextunabhängige Erfassung der Qualifikationen der Fachkräfte zu diskutieren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 159; Werquin, 2016, S. 62). Insgesamt zeigt sich für den Bereich der Gesundheitswirtschaft ein Bedarf an Berufsbildungsforschung (Zöller, 2014, S. 11 ff.), da nur wenige domänenspezifische Befunde zum informellen Lernen vorliegen oder diese zu einem überwiegenden Teil aus länger zurückliegenden Studien stammen (Eraut, 2007; Kirchhof, 2007; Berings, 2006). Vor diesem Hintergrund fokussiert das vorliegende Dissertationsprojekt die Beschäftigtengruppe der Pflegeberufe, um eine berufsgruppenspezifische Erfassung der Vielfältigkeit der Lernaktivitäten in informellen und non-formalen betrieblichen Lernkontexten zu ermöglichen und kontextspezifische Handlungsempfehlungen abzuleiten.

1.2 Fragestellungen und Zielstellung der Arbeit

Auf Basis einer deskriptiven Forschungslogik trägt die Arbeit dazu bei, Lernanlässe, Lerngelegenheiten und Lernaktivitäten in informellen und non-formalen betrieblichen Lernkontexten in den Gesundheitsberufen⁶ zu beschreiben, um die bislang wenig strukturierte Forschung durch domänenspezifische Analysen zu stützen.

In Form eines multimethodischen Ansatzes verfolgt die Arbeit das Ziel, Lernanlässe, Lerngelegenheiten und Lernaktivitäten sowie förderliche und hinderliche Einflussfaktoren in informellen und non-formalen betrieblichen Lernkontexten durch episodische Interviews zu identifizieren. Die explorative Vorstudie dient der näheren Bestimmung des Verhältnisses informeller und non-formaler Lernaktivitäten, mit dem Ziel der Klassifikation der Lernsituationen. Der qualitative Zugang der Interviewstudie ermöglicht den Zugriff auf die soziale Praxis und die Rekonstruktion des sozialen Sinns der individuellen Alltagspraktiken der Beschäftigten. Die qualitative Vorstudie dient weiterhin der Konstruktion empirisch begründeter Unterschiedshypothesen, die in der Hauptstudie überprüft werden. Darüber hinaus wird eine Typolo-

6 Da in der qualitativen Vorstudie die Rekonstruktion der Lern- und Aneignungsschemata ein vornehmliches Ziel der Arbeit darstellt, werden weitere Berufsgruppen (Ärzte und Ärztinnen, Gesundheitsfachberufe) als Referenzen hinzugezogen, um eine möglichst breite Variation verschiedener Erfahrungen und Qualifikationsniveaus zu erreichen. Die Beschreibung der Stichprobenauswahl der beiden Teilstudien erfolgt im Abschnitt 7.2 und kann dem Anhang D entnommen werden.

gie von Lern- und Aneignungsmustern herausgearbeitet, die aus den lern- und berufsbiografischen Erfahrungen resultiert und die die individuelle Disposition zum Lernen kennzeichnet. Diese Erfahrungen bestimmen, welche neuartigen Situationen als Lernanlass wahrgenommen und welche Vorgehensweisen des Kompetenzerwerbs von den Fachkräften präferiert werden. Es handelt sich um keine stetigen Muster des Lernens, sondern um veränderbare Aneignungsmuster, die in Form des Lernhabitus als Gewohnheiten verinnerlicht sind. Die empirische Überprüfung der Lern- und Aneignungsmuster erfolgt in der Hauptstudie.

Die Ergebnisse der qualitativen Vorstudie dienen der Entwicklung des Erhebungsinstrumentes für die Lerntagebuchstudie. Durch den Einsatz standardisierter Instrumente wird somit eine engmaschige Dokumentation der individuellen Erlebens- und Verhaltensweisen der Fachkräfte ermöglicht, um Charakteristika der Lernsituationen anhand einer größeren Stichprobe zu rekonstruieren und die Klassifikation der Lernaktivitäten faktorenanalytisch zu überprüfen. Der Fokus der Hauptstudie liegt auf den Gesundheits- und Altenpflegeberufen, die zu einem quantitativ hohen Anteil unter den Beschäftigten auf mittlerer Qualifikationsebene im Gesundheitswesen vertreten sind. Insbesondere für die Beschäftigten der mittleren Qualifikationsebene ergeben sich zunehmende Herausforderungen aufgrund veränderter Wissens- und Kommunikationsweisen, woraus zusätzliche Kompetenzentwicklungsprozesse resultieren, die durch geeignete Unterstützungsmaßnahmen begleitet werden sollten (Reichwald et al., 2012, S. 219). Im Rahmen der Lerntagebuchstudie erfolgen Unterschiedsprüfungen, um merkmalspezifische Differenzen in der Wahrnehmung von Lernsituationen nach personen-, bildungs- und berufsbiografischen Individualmerkmalen und beschäftigungs- und tätigkeitsbezogenen Merkmalen der Mesoebene herauszuarbeiten. Weiterhin werden Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit der Ausführung differenzierter Lernaktivitäten in informellen und non-formalen betrieblichen Lernkontexten erfasst. Da aufgaben- und tätigkeitsspezifische Differenzen in den Lernaktivitäten zu erwarten sind, erfolgt eine regressionsanalytische Überprüfung des relativen Beitrages der Lernaktivitäten für die Erklärung der Wahrnehmung von Lernsituationen nach Tätigkeitsbereichen. Das Ziel ist die Ableitung von Handlungsempfehlungen für die lernförderliche Gestaltung der Tätigkeitsbereiche der Beschäftigten in Pflegeberufen. In der vorliegenden Arbeit bilden die folgenden Fragestellungen den Schwerpunkt:

1. Welche Charakteristika (zeitliche Dauer, Ort, Lernbegründung, Unterbrechungen, Lernaktivitäten, Lernbarrieren) weisen die Lernsituationen in informellen und non-formalen betrieblichen Lernkontexten von Beschäftigten in Pflegeberufen auf und wie lassen sich die Lernsituationen und Lernaktivitäten klassifizieren?
2. Welche Einflussfaktoren bestimmen die Häufigkeit der Wahrnehmung von Lernsituationen und die Ausführung differenzierter Lernaktivitäten in informellen und non-formalen betrieblichen Lernkontexten der Beschäftigten in Pflegeberufen?

3. Welchen relativen Beitrag leisten die Dimensionen der Lernaktivitäten für die Erklärung der Wahrnehmung von Lernsituationen nach Tätigkeitsbereichen der Pflegeberufe?
4. Welche Lern- und Aneignungsmuster von Beschäftigten in Pflegeberufen lassen sich rekonstruieren und inwieweit beeinflussen diese die Häufigkeit der Wahrnehmung von Lernsituationen in informellen und non-formalen betrieblichen Lernkontexten?

1.3 Aufbau und Struktur der Arbeit

Zunächst werden theoretisch-konzeptionelle Zugänge zur Erklärung der Selektivität in der informellen und non-formalen Weiterbildungspraxis vorgestellt, wobei zwischen makro- und mikroperspektivischen Ansätzen unterschieden wird (Abschnitt 2.2 und 2.3). Ziel der Arbeit ist eine mehrperspektivische Betrachtung des Lernverhaltens, die sowohl makro- als auch mikroperspektivische Erklärungsansätze miteinander vereint. Ein Zwischenfazit (Abschnitt 2.4) verdeutlicht die theoriebasierte Wechselwirkung der Ansätze. Den Schwerpunkt des dritten Kapitels bildet die Beschreibung des Untersuchungsfeldes, wobei ein Überblick der Gesundheitswirtschaft (Abschnitt 3.1) gegeben wird und die Charakteristika der akademischen und nicht akademischen Heilberufe, insbesondere der Pflegeberufe (Abschnitt 3.2), herausgearbeitet werden. Daran anlehend erfolgt die Darstellung der Arbeitskräftesituation in den Gesundheitsberufen (Abschnitt 3.3), bevor die Spezifika der dialogisch-interaktiven Erwerbsarbeit, die ein übergreifendes Charakteristikum der Gesundheitsberufe darstellt, beschrieben werden (Abschnitt 3.4). Abschließend werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der akademischen und nicht akademischen Gesundheitsberufe in einem Zwischenfazit erläutert (Abschnitt 3.5).

Ziel des vierten Kapitels ist die Begriffsklärung von Lernaktivitäten in informellen beruflichen Lernkontexten, wobei auf deren Wechselwirkung mit non-formalen Lernaktivitäten verwiesen wird (Abschnitt 4.1). Für die Begriffsklärung werden verschiedene Erklärungsansätze herangezogen, die den bisherigen Forschungsdiskurs zum Lernen in informellen Lernkontexten leiten (Abschnitt 4.2). Der Großteil der Konzepte nimmt eine Differenzierung von Lernaktivitäten anhand der kontextuellen Verortung vor, wobei zwischen prozessorientierten sowie berufs- und tätigkeitsbezogenen Ansätzen zu unterscheiden ist (Abschnitt 4.3). Dahingegen sehen alternative Gliederungslogiken eine Klassifikation von Lernaktivitäten anhand ausgewählter Attribute vor. Diese Ansätze sprechen sich gegen eine strikte Trennung von Lernaktivitäten in informellen und non-formalen Lernkontexten aus (Abschnitt 4.4). Die Analyse von Lernaktivitäten in informellen Lernkontexten verlangt eine theoriebasierte Beschreibung des Konstruktes, auf dessen Basis die Konzeption der Erhebungsinstrumente erfolgt. Das Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit, in dem das definitorische Verständnis von Lernaktivitäten in informellen und non-formalen Lernkontexten dargelegt wird (Abschnitt 4.5).

Im fünften Kapitel werden unter Berücksichtigung der Lerntheorie Holzkamps, die konzeptionellen Grundlagen der Untersuchung beschrieben. Es folgt eine Vorerklärung des Begriffsverständnisses der Lernanlässe und Lernbarrieren (Abschnitt 5.1), bevor das Rahmenmodell des betrieblichen Lernens beschrieben wird (Abschnitt 5.2). Das mehrperspektivische Modell bildet den Bezugsrahmen für die Darstellung des Forschungsstandes zu den förderlichen und hinderlichen Bedingungen der Wahrnehmung von Lernsituationen und der Ausführung differenzierter Lernaktivitäten in informellen und non-formalen Lernkontexten (Abschnitt 5.3). Daran anschließend werden, basierend auf einer umfassenden Studienbasis, die Merkmale und Spezifika der Lerngelegenheiten und Lernaktivitäten herausgearbeitet und diese in einem Modell gebündelt (Abschnitt 5.4), bevor eine kurze Zusammenfassung erfolgt (Abschnitt 5.5).

Im sechsten Kapitel schließt sich die Herausarbeitung lernbiografischer Bedingungsfaktoren an, wobei der sozialisationstheoretische Erklärungsansatz der Habitustheorie den Bezugsrahmen bildet. Nach einer lernbiografischen Hinführung zum Themengebiet (Abschnitt 6.1) werden habituelle Bedingungen der Biografie ausgearbeitet, die die Herausbildung von Lern- und Aneignungsmustern bedingen. Schwerpunkte bilden familiäre (Abschnitt 6.2), schulische und außerschulische (Abschnitt 6.3) sowie ausbildungs- und weiterbildungsbezogene Lernerfahrungen (Abschnitt 6.4). Daraufhin werden die Grundannahmen des sozialisationstheoretischen Erklärungsansatzes der Habitustheorie von Bourdieu erläutert (Abschnitt 6.5), bevor eine vergleichende Darstellung von Klassifikationsansätzen aus der Forschungsliteratur erfolgt (Abschnitt 6.6).

Das siebte Kapitel widmet sich der Reflexion des Untersuchungsdesigns, wobei die Möglichkeiten und Grenzen der verwendeten forschungsmethodischen Vorgehensweisen (Abschnitt 7.1) und die Stichprobenauswahl der beiden Teilstudien beschrieben und reflektiert werden (Abschnitt 7.2).

Im achten Kapitel erfolgt die Darstellung der Konzeption und Ergebnisse der qualitativen Vorstudie. Es werden die theoretischen Grundannahmen des episodischen Interviewverfahrens dargelegt (Abschnitt 8.1) und die Konzeption des Interviewleitfadens sowie die Durchführung der Interviewstudie beschrieben (Abschnitt 8.2). Anschließend folgt die Darstellung des Auswertungsverfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Im darauffolgenden Kapitel schließt die Darstellung der Ergebnisse der Vorstudie aufbauend auf den theoretischen Grundlagen an. In diesem Kontext werden die identifizierten Lernanlässe, Lerngelegenheiten, Charakteristika der Lernsituationen sowie förderliche und hinderliche Einflussfaktoren des Arbeitsplatzes und die tätigkeitsspezifische Ausdifferenzierung der Lernsituationen informeller und non-formaler betrieblicher Lernkontexte dargelegt (Abschnitt 8.3). Im Anschluss daran folgen die Darstellung und Beschreibung der ausgearbeiteten Lern- und Aneignungsmuster (Abschnitt 8.4). Eine Synopse über die Ergebnisse und die Hypothesenentwicklung für die Lerntagebuchstudie schließt das Kapitel ab (Abschnitt 8.5).

Im neunten Kapitel werden die Konzeption und die Ergebnisse der quantitativen Hauptstudie beschrieben. Zunächst erfolgt die Ausarbeitung der forschungsmethodischen Grundlagen der Tagebuchmethodik (Abschnitt 9.1), bevor die Potenziale und Herausforderungen des prozessnahen Erhebungsverfahrens erläutert werden (Abschnitt 9.2). Daran schließt sich die Konzeption des Lerntagebuchs (Abschnitt 9.3) und die Beschreibung des Untersuchungsablaufes der Studie an (Abschnitt 9.4). Es folgt die Darstellung der Ergebnisse der Reliabilitäts- und Faktorenanalysen und die Stichprobenbeschreibung (Abschnitt 9.5), bevor abschließend die deskriptiven Ergebnisse zu den Charakteristika der Lernsituationen (Abschnitt 9.6) und die multivariaten Ergebnisse (Abschnitt 9.7) dargelegt werden.

Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund theoretisch-konzeptioneller Grundlagen diskutiert (Abschnitt 10.1). Da der geringe Reflexivitätsgrad der Lernaktivitäten eine bedeutende Herausforderung des Erhebungsverfahrens darstellt, erfolgt zudem die Diskussion des Erhebungskonzeptes, wobei ein Ausblick auf zukünftige Forschungsdesiderate gegeben wird (Abschnitt 10.2). Den Abschluss der Arbeit bilden die Darstellung der Handlungsempfehlungen (Abschnitt 10.3) und eine Schlussbetrachtung (Abschnitt 10.4).

1.4 Grenzen und Möglichkeiten des forschungsmethodischen Vorgehens

Technologische, demografische und gesetzliche Änderungen können am Arbeitsplatz zusätzliche Lernanlässe auslösen, jedoch ist bislang wenig dazu bekannt, welche Lernanlässe bei den Pflegeberufen Lernsituationen in informellen und non-formalen betrieblichen Lernkontexten initiieren und welche Spezifika der Lernaktivitäten je nach Lernanlass bestehen. Die Beschäftigten können verschiedene Lernaktivitäten ausführen, um zusätzliche Kenntnisse, Wissensinhalte und Fertigkeiten zu erwerben, jedoch zeigt sich insbesondere für den Bereich der betrieblichen Lernaktivitäten Erwachsener ein Forschungsdesiderat. Die Alltagsbildung stellt bislang eine zu „vernachlässigende Randvariable“ (Rauschenbach, 2007, S. 447) dar. Um sich einer detaillierten Analyse des alltäglichen Lernverhaltens zu entziehen, wird „der Alltagsbildung [zumeist] eine gewisse Beliebigkeit und Nichtfassbarkeit zugeschrieben“ (Rauschenbach, 2007, S. 445). Gleichmaßen wird die zunehmende Relevanz der unbeachteten Formen des Lernens im beruflichen und privaten Alltag für die Erklärung der Disparitäten der Weiterbildungsbeteiligung erkannt (Rauschenbach, 2007, S. 447; Malcom, Hodkinson & Colley, 2003), diese werden aber bislang kaum in ihrer Differenziertheit erfasst.

Einen möglichen Grund stellt die Schwierigkeit der Identifikation von Lernaktivitäten in informellen Lernkontexten dar. Quantitative Querschnittserhebungen, die sich auf retrospektive Selbstauskünfte stützen, ermöglichen eine grobe Beschreibung des Lernverhaltens, wenngleich „interpersonelle und intersituative Varianzen“ (Moskaliuk & Cress, 2016, S. 661) für das Lernen im beruflichen Kontext vorzuliegen schei-

nen, die jedoch unberücksichtigt bleiben (Berings, Doornbos & Simons, 2006). Nach Overwien (2005, S. 345 f.) sollte der Schwerpunkt der Identifikation der Lernaktivitäten auf den Prozessen des Lernens liegen, wobei sowohl Kontexte als auch Individuen betrachtet werden und die Beschreibungen der beruflichen Tätigkeiten und Situationen im Vordergrund stehen (Overwien, 2005, S. 345 f.; Bilger, 2016, S. 655). Denn gerade Lernaktivitäten in informellen betrieblichen Lernkontexten sind von den verfügbaren Lernzeiten, Lernmedien und Möglichkeiten des Kennenlernens neuer Aufgabenbereiche abhängig, sodass die Unterschiede zwischen verschiedenen Sektoren und Tätigkeitsbereichen erheblich sind (Schmidt, 2009, S. 237). In diesem Kontext mangelt es an Ansätzen, die eine Kategorisierung möglicher Einflussfaktoren erleichtern und Gründe ungleicher Beteiligungsraten identifizieren (Seeber, Wuttke & Rosemann, 2017, S. 24).

Qualitative Daten gewährleisten einen ersten vertiefenden Einblick in förderliche und hinderliche Einflussfaktoren, jedoch basieren autobiografische Erzählungen auf selektiv gespeicherten Erinnerungen. Es werden vornehmlich solche Erinnerungen berichtet, die für die rückerinnernde Person eine hohe Emotionalität aufweisen, sodass weniger emotionale Erfahrungen verborgen bleiben (Schulze, 2006, S. 42). Erinnerungen werden eher vergessen, wenn sie nicht der aktuellen Entwicklungslogik des Selbst entsprechen, sodass die Angaben aufgrund individueller Konstruktionsleistungen häufig Fehlern unterliegen (Reimer, 2005, S. 185 ff.), jedoch bieten kurze Bezugszeiträume eine Möglichkeit zur Verringerung entsprechender Verzerrungen (Kuwan & Seidel, 2008, S. 105).

Quantitative Daten ermöglichen hingegen eine Systematisierung der Einflussfaktoren, wobei personelle und kontextuelle Einflussfaktoren zumeist gesondert betrachtet werden (Lohman, 2005, S. 502). Es bedarf Forschungsfragen „der zweiten Generation“ (Hopwood, 2007, S. 262), um die Abhängigkeiten und Wechselwirkungen der Einflussfaktoren zu identifizieren. Aus quantitativen Monomethodendesigns können aufgrund des fehlenden Zugangs zum Handlungsfeld eine geringe Varianzaufklärung oder schwer zu interpretierende Zusammenhänge resultieren (Moskailuk & Cress, 2016, S. 661). Weiterhin eignen sich retrospektive Querschnitterhebungen bevorzugt dazu, dispositionale Selbstbilder zu ermitteln (Reis & Wheeler, 1991), gehen jedoch mit der Gefahr überschätzter Zusammenhänge einher (Grandey, Tam & Brauburger, 2002; Dohmen et al., 2019). Hinzu kommen uneinheitliche Definitionen und Operationalisierungen von Lernaktivitäten in informellen und non-formalen Lernkontexten in Trend- oder Längsschnittuntersuchungen (u. a. BSW, AES), die die Analyse von Beteiligungsraten im Zeitverlauf erschweren und Gefahren der Überschätzung von Beteiligungsraten bieten (Widany, Gaulty, Christ & Massing, 2019).

Da qualitative Monomethodendesigns aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht ausreichen, um Bedingungen des sozialen Handelns in hinreichendem Umfang zu erfassen, gleichermaßen wenige Befunde zu den Lernaktivitäten in informellen betrieblichen Lernkontexten vorliegen, wird eine Methodenkombination gewählt (Kelle, 2008, S. 260 f.). Der Zugang zum Handlungsfeld wird durch die qualitative Vorstudie hergestellt, indem anhand episodischer Interviews lernelevante Situationen

herausgearbeitet und beschrieben werden. In der Vorstudie werden anhand von 27 episodischen Interviews mit Beschäftigten der akademischen und nicht akademischen Heilberufe, insbesondere Pflegeberufe, und unter Verwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) Lernanlässe, Lerngelegenheiten und Lernaktivitäten sowie förderliche und hinderliche Bedingungen der Lernaktivitäten am Arbeitsplatz identifiziert. Die typenbildende Inhaltsanalyse dient weiterhin dazu, Lern- und Aneignungsmuster zu rekonstruieren.

Die Ergebnisse der Vorstudie bilden die Grundlage für die Konzeption der Erhebungsinstrumente der prozessnahen Lerntagebuchstudie. Die Hauptstudie ermöglicht es, Erinnerungsverzerrungen aufgrund eines kurzen Referenzzeitraumes zu verringern (Bilger, 2016, S. 654) sowie intersituative Varianzen im Lernverhalten herauszuarbeiten (Moskaliuk & Cress, 2016, S. 661). Es werden 40 Beschäftigte der Gesundheits- und Krankenpflege sowie Altenpflege innerhalb eines 14-tägigen Erhebungszeitraums zu ihrem berufsbezogenen Lernverhalten befragt. Deskriptive Häufigkeitsanalysen dienen der Beschreibung der Charakteristika der Lernsituationen. Weiterhin werden Unterschiedsanalysen durchgeführt, um relevante Einflussfaktoren der Wahrnehmung von Lernsituationen in informellen und non-formalen Lernkontexten und der Ausführung differenzierter Lernaktivitäten aufzudecken. Multiple lineare Regressionen dienen weiterhin dazu, tätigkeitsspezifische Lernmuster herauszuarbeiten, bevor abschließend die Validierung der in der Vorstudie identifizierten Lern- und Aneignungsmuster anhand clusteranalytischer Auswertungsverfahren erfolgt.

2 Theoretische Konzepte zur Erklärung der Selektivität in der informellen und non-formalen Weiterbildungspraxis

In diesem Abschnitt werden nach einer kurzen theoriegestützten Hinführung (Abschnitt 2.1) ausgewählte sozioökonomische Erklärungsansätze dargestellt (Abschnitt 2.2), bevor aus mikroperspektivischer Sicht Lernaktivitäten vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungen reflektiert werden (Abschnitt 2.3). Ein kurzes Zwischenfazit schließt das Kapitel (Abschnitt 2.4).

2.1 Theoriepluralismus

Die bestehenden Definitionsansätze sind vielfach induktiv entstanden und durch den Mangel eines theoretischen Fundaments gekennzeichnet (Täubig, 2018, S. 4). Der daraus resultierende „Theorierückstand“ (Molzberger, 2007, S. 20) hat zur Folge, dass die informelle Lernpraxis der Weiterbildungsforschung vorseilt. Theoretische Konzepte zur Erklärung der Ungleichheit in der informellen und non-formalen Weiterbildungspraxis entstammen verschiedenen interdisziplinären Fachbereichen. Die theoretischen Konzepte bestehen nebeneinander und es mangelt an einer umfassenden, verbindenden Theoriebildung zur Erklärung der Selektivität in der beruflichen Weiterbildung (Büchter, 2010, S. 3). Insbesondere die Wechselwirkung institutioneller und individueller Einflussfaktoren, die für eine übergeordnete Analyse des Weiterbildungsverhaltens notwendig ist, findet nur unzureichend Beachtung (Becker & Hecken, 2009, S. 387). Nach Kaufmann und Widany (2013, S. 30) lassen sich bestehende Theoriemodelle in *makro- und mikroperspektivische Ansätze* unterteilen. Makroperspektivische Ansätze (u. a. Humankapitaltheorie, Rational-Choice-Ansatz) fokussieren individuelle *Qualifikationsentwicklungen* unter Berücksichtigung sozioökonomischer Rahmenbedingungen, wohingegen mikroperspektivische Erklärungsansätze die *biografische Bedingtheit des Lernens* (u. a. Habitustheorie, Selbstbestimmungstheorie) in die Analyse individueller Bildungsentscheidungen einbeziehen. Dementsprechend bedürfen Lernaktivitäten in informellen Lernkontexten nicht nur einer Analyse lernförderlicher Rahmenbedingungen, sondern es sollten auch erlernte Muster der Wahrnehmung zur Erklärung von Differenzen in den Lernchancen herangezogen werden (Rohs, 2020, S. 441 ff.).

2.2 Qualifikationsentwicklungen durch Lernaktivitäten

Die betriebliche Weiterbildung dient aus sozioökonomischer Sicht der Anpassung individueller Qualifikationen an technologische Erneuerungen und sich verändernde Arbeitsorganisationen (Becker & Hecken, 2009, S. 372). Individuelle Weiterbildungsentscheidungen stellen Humankapitalinvestitionen dar, wobei Entscheidungen für Weiterbildungen nur dann getätigt werden, wenn die erwarteten Erträge höher sind als die anfallenden Kosten (Schiener, Wolter & Rudolphi, 2013, S. 559). Die Investitionskosten können durch Boeren, Nicaise und Baert (2010, S. 48 ff.) in direkte und indirekte Kosten unterteilt werden. Zu den direkten Kosten werden Ausgaben für Bücher, Materialien und Teilnahmegebühren für Weiterbildungsmaßnahmen gezählt. Entgangenes Arbeitseinkommen und die vom Arbeitgeber geleistete Lohnfortzahlung werden hingegen zu den indirekten Kosten gerechnet.

Das Hauptaugenmerk des häufig fokussierten, engen Begriffsverständnisses des Humankapitals liegt auf der fachlich-beruflichen Leistungsfähigkeit des Individuums. Aus Arbeitgebersicht lohnt es sich nur dann, in die non-formale Weiterbildung von Fachkräften zu investieren, wenn die anfallenden Kosten durch eine Steigerung der Produktivität in der Zukunft kompensiert werden (Hummelsheim & Timmermann, 2018, S. 113 f.; Leber, 2000, S. 230). Kennzeichnend für arbeitgeberinitiierte Investitionen sind eine unmittelbare Verwertbarkeit des Erlernten und betriebsorganisatorische Zielsetzungen der Maßnahmen (Becker & Hecken, 2009, S. 362). Dementsprechend übertragen Unternehmen eher höher qualifizierten Fachkräften lernförderliche Aufgaben, da sie erwarten, dass die Investitionen mit einer höheren Produktivität einhergehen (Kaufmann, 2012, S. 81). Weiterhin können Kostenersparnisse die vermehrte Investition in höher qualifizierte Fachkräfte leiten, sodass die erworbenen Wissensinhalte durch die Leitungspersonen an weitere Fachkräfte weitergegeben werden.

Eine erweiterte, jüngere Begriffsdefinition von Humankapital schließt außerfachliche Persönlichkeitsmerkmale wie Motivation, Ehrgeiz, Engagement und Reflexivität des Individuums ein und fokussiert die berufliche und private Verwertbarkeit des Gelernten und die lebenslange Entwicklung des Humankapitals (Hummelsheim & Timmermann, 2018, S. 113 f.). Das Humankapital umfasst hierbei das im Schul- und Ausbildungssystem erworbene Wissen und die Qualifikationen, die während der beruflichen Tätigkeit angeeignet werden (Hundertmark, 2012, S. 31). Nach Eintritt in das Berufsleben erfolgen die wesentlichen Humankapitalveränderungen des Individuums durch informelle Lernaktivitäten am Arbeitsplatz. Spezifisches Humankapital kann hierbei nur innerhalb eines Unternehmens eingesetzt werden und ist schwer übertragbar auf andere Unternehmenskontexte. Betriebswechsel und Phasen der Arbeitslosigkeit gehen zumeist mit einem Verlust des spezifischen Humankapitals einher. Im Gegensatz dazu ist allgemeines Humankapital über ein Unternehmen hinaus von individuellem Nutzen (Elias-Linde, 2013, S. 72 f.). Nach Lois (2007, S. 12 ff.) kann auch ein technologischer Paradigmenwechsel das angesammelte Humankapital entwerten, woraus sich ebenfalls eine Qualifizierungsnotwendigkeit für das Individuum

ergibt. Daraus kann eine stärkere Eigenaktivität des Individuums bei den getätigten Bildungsinvestitionen resultieren, wenn diese mit externen Anreizen (z. B. Lohnerhöhung) einhergehen. Wird das Individuum nicht entsprechend erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten entlohnt, kann ein durch das Individuum initiiertes Arbeitgeberwechsel erfolgen (Büchel & Pannenberg, 2004, S.78). Ein Unternehmens- bzw. Berufswechsel kann wiederum den Verlust des allgemeinen Humankapitals erwirken und den Erwerb zusätzlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Folge haben. Aufgrund des hohen Standardisierungsgrades der Tätigkeiten in den Pflegeberufen ist jedoch anzunehmen, dass Unternehmenswechsel aufgrund des hohen Anteils betriebsübergreifenden Humankapitals und der Generalistik der Ausbildung in den Pflegeberufen erleichtert werden.

Ökonomische Erklärungsansätze werden bevorzugt für die Begründung des Weiterbildungsverhaltens aus Arbeitgeberperspektive genutzt, können jedoch zugleich den Diskurs zur Beschreibung von Lernaktivitäten aus der Perspektive der Arbeitnehmer:innen leiten. Aus individueller Sicht investieren Fachkräfte nur dann in die eigene Weiterbildung, wenn zusätzliche Anreize (z. B. höhere Position, Stellenwechsel, Erfüllung der Tätigkeitsanforderungen) bestehen, um das allgemeine oder spezifische Humankapital zu erhalten, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erweitern oder um bereits vorhandene Kenntnisse und Fertigkeiten aufzufrischen. Die sozioökonomischen Erklärungsansätze greifen vielfach zu kurz, da nicht monetäre Anreize und gesetzliche sowie betriebsinterne Rahmenbedingungen keine Berücksichtigung finden. Demnach können Aushandlungen im Rahmen von Tarifverträgen die Weiterbildungsorganisation von Unternehmen begrenzen (Siegfried, Rosemann, Wuttke & Seeber, 2018, S.7). Zudem ist die individuelle Nutzenbewertung von Lernaktivitäten diversen Unsicherheiten aufgrund unkalkulierbarer technischer und gesetzlicher Entwicklungen unterlegen, die eine rationale Entscheidung erschweren (Reißig, 2018, S.46). Aufgrund der Coronapandemie ist anzunehmen, dass individuelle und institutionelle Bildungsentscheidungen unter vielfältigen Unsicherheiten getroffen werden, da Lernanlässe einen hohen Grad der Neuartigkeit aufweisen, erworbenes Wissen einer ständigen Veränderung durch gesetzliche, forschungsgeleitete und technologische Neuerungen unterliegt und wirtschaftliche Entwicklungen nur schwer abzuschätzen sind.

In diesem Kontext bietet der Rational-Choice-Ansatz (kurz: RC-Ansatz) ein Erklärungsmodell, das gesellschaftliche Normen und Rahmenbedingungen einschließt, unter denen sich Individuen unterschiedlich rational verhalten (Kaufmann, 2012, S.101 f.). Menschliches Verhalten ist das Ergebnis einer Wahl zwischen Alternativen, wobei der/die Akteur:in diejenige Alternative auswählt, die sich unter den situativen Gegebenheiten, Bewertungen und Informationen am besten realisieren lässt (Kroneberg, 2011 S.42 ff.; Esser, 2003, S.523 ff.). Der Rational-Choice-Ansatz berücksichtigt nicht monetäre Faktoren und bietet somit einen theorieverbindenden Ansatz, der soziologische und ökonomische Erklärungen miteinander vereint (Lindenberg, 1990, S.727 ff.). Demnach können auch bewusste Entscheidungen für das „Nichtlernen“ (Schäffter, 2001, S.199) rational begründet sein, wenn die neu zu erwerbenden Kennt-

nisse im Widerspruch zu den bisherigen Kenntnissen und Fertigkeiten stehen und diese unüberwindbare Irritationen zur Folge haben (Schäffter, 2001, S. 199). Die Entscheidung, ob Lernaktivitäten für die individuelle Qualifikationsentwicklung erfolgen, resultiert aus den gegebenen Rahmenbedingungen und Restriktionen. Dabei werden diejenigen Vorgehensweisen gewählt, die am ehesten der Realisierung der eigenen, durch die biografischen Erfahrungen bedingten Vorstellungen dienen. Unklar bleibt dem Ansatz nach, wodurch sich Präferenzen herausbilden und welche Erfahrungen leitend sind.

2.3 Lernaktivitäten vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungen und motivationaler Bedingungen

Den soziologischen Erklärungsmodellen nach resultieren nicht alle Handlungen und Aktivitäten aus bewussten Entscheidungsprozessen, sondern die individuellen Entscheidungen sind das Ergebnis habitualisierter und stark routinierter Mechanismen (Bourdieu, 1987, S. 86 f.), die sich durch biografische Erfahrungen herausbilden. Den sich aus der Bildungs- und Berufsbiografie entwickelnden Habitus charakterisieren Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata (Esser, 1999, S. 272), die das individuelle Lernverhalten leiten. Entsprechende Ansätze finden bislang jedoch kaum Berücksichtigung in der Weiterbildungsforschung, wenngleich auf deren Relevanz zur Erklärung der Selektivität im Weiterbildungskontext verwiesen wird (Rohs, 2020, S. 441).

Motivationstheoretische Ansätze der Psychologie richten sich gegen das Verständnis der reinen Ausführung gelernter Gewohnheiten. Den Ansätzen entsprechend werden unter Handlungen „Aktivitäten [verstanden], denen eine Zielvorstellung zugrunde liegt“ (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 310). Das lernende Individuum wird sich der eigenen Wünsche bewusst und übersetzt diese in verbindliche Ziele. Diese sind „Vorwegannahmen von Handlungsfolgen, die mehr oder weniger bewusst zustande kommen“ (Kleinbeck, 2010, S. 10). Nach der Zieldefinition (prädeziionale Handlungsphase) erfolgt die Bewertung der Ziele hinsichtlich der Realisierbarkeit (Erwartung des Ergebnisses) und Wünschbarkeit (Wert des Ergebnisses), bevor Lernhandlungen geplant (präaktionale Volitionsphase) und ausgeführt werden (aktionale Volitionsphase) (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 310). Bestehen bereits Handlungsmuster zur Ausführung von Aktivitäten, werden bestehende Handlungsabfolgen abgerufen (Kleinbeck, 2006, S. 262). Zu Beginn sind Handlungsziele vage und gewinnen erst mit Verlauf der Handlungsausführung an Spezifität (Kleinbeck, 2010, S. 8). In Alltagssituationen werden Handlungsziele häufig durch externe Anreize⁷ gesetzt. Vorgegebene Handlungsziele, denen das Individuum geringe Akzeptanz entgegenbringt, werden hierbei als komplexer empfunden. Anreize können aber auch intrinsischen Ursprungs sein, also aus der Tätigkeit oder dem Ergebnis

7 „Alles, was Situationen an Positivem oder Negativem einem Individuum verheißen oder andeuten, wird als Anreiz bezeichnet, der einen Aufforderungscharakter zu einem entsprechenden Handeln hat“ (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 5).

selbst resultieren (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 6). Motivationale Ansätze sind vornehmlich für die Analyse bewusster und geplanter Lernaktivitäten geeignet, reichen jedoch für die Untersuchung unbewusster Aneignungsprozesse nicht weit genug (Annen & Bretschneider, 2009, S. 203).

Lernaktivitäten in informellen betrieblichen Lernkontexten sind nicht unmittelbar auf einen Lernzuwachs, sondern zumeist auf die Erfüllung beruflicher Anforderungen ausgerichtet. Dem Ansatz der Selbstbestimmungstheorie nach versuchen Individuen eine Aufgabe zu bewältigen, weil sie sich mit dieser identifizieren (Eccles, 2005, S. 109) und die Aufgabenbewältigung der Erfüllung der eigenen Bedürfnisse dient. Deci und Ryan (1993, S. 229) unterscheiden drei Grundbedürfnisse: (1) Bedürfnis nach Kompetenz, (2) Bedürfnis nach Autonomie und das (3) Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Der Selbstbestimmungstheorie entsprechend verfolgen Individuen Ziele, weil sie durch die Zielerreichung ihre Grundbedürfnisse befriedigen. Vor diesem Hintergrund können selbstbestimmungsförderliche Arbeits- und Lernbedingungen, wie häufig wechselnde Tätigkeiten und komplexe Aufgaben, die Auftretenswahrscheinlichkeit von Lernaktivitäten erhöhen (Baethge & Baethge-Kinsky, 2004, S. 47 ff.), da diese mit einem höheren Grad des Verantwortungsbewusstseins und der Teilhabe einhergehen.

Erwartungs-Werte-Modelle ermöglichen eine Verknüpfung situationaler und personenbezogener Faktoren. Eccles (2005) hebt die Wertüberzeugung als einen entscheidenden Faktor für die Erklärung von Lernaktivitäten hervor. Dementsprechend ergibt sich der Wert einer Lernaktivität aus dem persönlichen und situativen Interesse⁸, dem geschätzten Nutzen der Aufgabenerfüllung und den damit verbundenen Kosten. Der Wert der Erfüllung einer Aufgabe kann auf der Grundlage des personen- und tätigkeitsbezogenen Nutzens, aber auch durch situative oder individuelle Interessen bestimmt werden. Ebenso können hohe Kosten, ein mangelnder Nutzen oder die Schwierigkeit, den Erfolg des Ergebnisses festzustellen, den Wert einer Lernaktivität verringern. Dementsprechend würden Individuen eher in Lernaktivitäten investieren, wenn der Erfolg der Investition als hoch eingeschätzt wird. Die Einschätzung des Erfolgs und des Wertes einer Lernaktivität wird von individuellen Eigenschaften des Individuums geleitet, die gleichermaßen durch die Lernerfahrungen bestimmt werden. Demnach prägen individuelle Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse im Laufe der Biografie die Motivation des Individuums, auch zukünftig weiterbildungsaktiv zu sein (Eccles, 2005, S. 109 f.). Insbesondere positive Erinnerungen an die Schulzeit zeigen einen positiven Effekt auf den subjektiven Wert von Weiterbildungsaktivitäten. Vor diesem Hintergrund bildet die Erwartungs-Wert-Theorie ein multifaktorielles Modell, das jedoch keine Schlüsse auf die Gewichtung der einzelnen Komponenten zulässt. Weiterhin bleibt unklar, inwieweit angebotsspezifische Kontextfaktoren auf die individuelle Erfolgserwartung und Wertüberzeugung wirken (Gorges, 2015, S. 11 ff.).

8 Situationales Interesse wird durch einen externen Reiz geweckt, wodurch die Aufmerksamkeit temporär oder längerfristig auf einen spezifischen Gegenstandsbereich gerichtet wird (Wild, Hofer & Pekrun, 2006, S. 233).

2.4 Zwischenfazit

Neuartige Ereignisse im Arbeitsprozess, wie die Einführung innovativer Technologien oder gesetzlicher Änderungen, können mit der Entwertung von Qualifikationen einhergehen. Dies gilt ganz allgemein für Fachkräfte, aber im Besonderen für die Beschäftigten der Pflegeberufe, die vor der Herausforderung stehen, neue Kenntnisse, Wissensinhalte und Fertigkeiten durch Lernaktivitäten in informellen und non-formalen betrieblichen Lernkontexten zu erwerben. Betriebe investieren eher in die lernförderliche Gestaltung der Arbeitsplätze der Beschäftigten, wenn die Investition mit der Steigerung der Produktivität der Beschäftigten einhergeht. Aufgrund der erschwerten Messbarkeit des Lernerfolgs, insbesondere von Lernaktivitäten in informellen Lernkontexten, müssen entsprechende Investitionsentscheidungen jedoch unter Unsicherheit getroffen werden. Auch aus individueller Sicht erfolgen Lernaktivitäten nur dann, wenn diese mit Anreizen einhergehen. Fehlen lernförderliche Bedingungen oder sind die Lern- und Aneignungsprozesse mit einem hohen Aufwand verbunden, so nehmen die Beschäftigten der Pflegeberufe Lernanlässe weniger stark wahr.

Ob betriebliche Lernanlässe proaktiv für Lernaktivitäten genutzt werden, hängt nicht nur von der Ausgestaltung des Arbeitsplatzes ab, sondern auch von den lernbiografischen Erfahrungen und Gewohnheiten, da diese bestimmen, wie neuartige Situationen bewertet werden. Es besteht ein Forschungsdesiderat hinsichtlich förderlicher und hinderlicher Bedingungen des Lebens, die die Lern- und Aneignungsmuster prägen. Aus diesem Grund erfolgt die nachfolgende Analyse der Lernsituationen nicht nur bezogen auf die unmittelbaren Alltagspraktiken und betrieblichen Rahmenbedingungen, sondern auch vor dem Hintergrund der lernbiografischen Bedingtheit des individuellen Lernverhaltens. Ziel der Arbeit ist die Verknüpfung makro- und mikroperspektivischer Erklärungsmodelle, um eine umfassende Analyse der Lernanlässe und Lernaktivitäten in informellen und non-formalen Lernkontexten zu ermöglichen und zur Theorieentwicklung beizutragen. Für die Rekonstruktion der Lern- und Aneignungsmuster und die Interpretation der Ergebnisse wird die Habitus-theorie nach Bourdieu, in Erweiterung durch Herzberg, aufgegriffen. Aufgrund der vorherrschenden Unbewusstheit von Lernaktivitäten in informellen Lernkontexten und der daraus resultierenden erschwerten Erfassbarkeit einer nachträglichen Motivation (Annen & Bretschneider, 2009, S. 203) finden motivationstheoretische Ansätze hierbei keine Berücksichtigung.

3 Perspektiven in den Pflegeberufen

Das nachfolgende Kapitel bietet einen Einblick in die Bereiche der Gesundheitswirtschaft (Abschnitt 3.1). Darauffolgend werden die gesetzlichen Grundlagen der akademischen und nicht akademischen Heilberufe und die Merkmale der Tätigkeiten der betrachteten Berufsgruppen skizziert (Abschnitt 3.2). Im Abschnitt 3.3 erfolgt die Reflexion der Arbeitskräftesituation in den Pflegeberufen, bevor die Spezifika der dialogisch-interaktiven Erwerbsarbeit dargelegt werden (Abschnitt 3.4). Das Kapitel schließt mit einem zusammenfassenden Vergleich der Tätigkeitsbereiche der akademischen und nicht akademischen Heilberufe (Abschnitt 3.5).

3.1 Bereiche der Gesundheitswirtschaft

Als Hauptsäule der qualifizierten Grundversorgung lässt sich das Gesundheitswesen als die „Gesamtheit der Einrichtungen und Personen, welche die Gesundheit der Bevölkerung fördern, erhalten und wiederherstellen“ (Nagel, 2007, S. 29) definieren. Aufgrund des demografischen Wandels, dem technischen Fortschritt und dem gestiegenen Gesundheitsbewusstsein sowie dem individuellen Bedürfnis, privat in die eigene Gesundheit zu investieren, gewinnt das Gesundheitswesen an ökonomischer Bedeutung (Goldschmidt & Hilbert, 2009, S. 21 ff.; Mühlbauer, Kellerhoff & Matusiewicz, 2012, S. 8).

Die Gesundheitswirtschaft lässt sich unter Berücksichtigung des Schichtenmodells (Ranscht & Ostwald, 2010) in verschiedene Teilbereiche untergliedern. Den Kernbereich bildet das Gesundheitswesen im engeren Sinne. Dazu zählen Krankenhäuser, Arzt- und Zahnarztpraxen, Rettungsdienste, Pflegeheime, stationäre Einrichtungen der psychosozialen Betreuung, Altenheime, betreutes Wohnen und ambulante soziale Dienste. Der Kernbereich wird von drei Erweiterungsschichten umgeben, die für die Versorgung des Kernbereiches mit Dienstleistungen und Produkten zuständig sind. Diese umfassen Apotheken, Pharmazeutische Industrie, Gesundheitshandwerk, Medizintechnik, Forschung und Entwicklung sowie Krankenversicherungen. Dem äußeren Ring lässt sich der zweite Gesundheitsmarkt zuordnen. Dazu gehören personenbezogene Dienstleistungen in Thermalbädern, Finesseinrichtungen und Kosmetikbetrieben sowie der Gesundheitstourismus (Bogai, Thiele & Wiethölter, 2015, S. 48 f.). Der Schwerpunkt der Studie liegt auf dem Kernbereich der Gesundheitswirtschaft, insbesondere den akademischen und nicht akademischen Gesundheitsberufen.

3.2 Gesundheitsberufe

3.2.1 Bundeseinheitlich geregelte Gesundheitsberufe

Durch die Heterogenität der strukturellen und rechtlichen Bedingungen der Gesundheitsberufe bedingt, ist eine eindeutige Abgrenzung der Berufsgruppen erschwert, da sich verstärkt nicht staatliche Akteurinnen und Akteure mit neuen Qualifizierungsangeboten am Gesundheitsmarkt etablieren (Frodl, 2018). Entsprechend der rechtlichen Regelungsebene lassen sich die Gesundheitsberufe in geregelte und nicht geregelte Berufe⁹ unterteilen. Grob zu unterscheiden ist zwischen Gesundheitsberufen, die nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. der Handwerksordnung (HwO) geregelt sind, und den nicht akademischen Gesundheitsberufen, die auf Berufszulassungsgesetzen basieren. Die bundeseinheitliche Gesetzgebungskompetenz erstreckt sich auf die folgenden Bereiche: Heilberufe (u. a. Gesundheits- und Krankenpflegende, Altenpflegende), Berufe nach Berufsbildungsgesetz¹⁰ (u. a. Medizinische Fachangestellte, Zahnmedizinische Fachangestellte) und Berufe nach Handwerksordnung¹¹ (z. B. Augenoptiker:in, Hörgeräteakustiker:in). Der Schwerpunkt der nachfolgenden Betrachtung liegt auf den am stärksten vertretenen Berufsgruppen im Gesundheitssektor, nämlich den Pflegeberufen (Weyland, 2020, S. 345), die den akademischen und nicht akademischen Heilberufen zuzuordnen sind.

3.2.1.1 Akademische und nicht akademische Heilberufe

Die zentralen Gesundheitsberufe lassen sich in ärztliche und weitere Heilberufe unterteilen. Laut § 74 Abs. 1 Nr. 19 des Grundgesetzes hat der Bund die Regelungsbefugnis für die Zulassung zu den Heilberufen, wozu diejenigen Berufe gezählt werden, die auf die Heilung von Krankheiten abzielen. Weitere Tätigkeitsbereiche der Berufsgruppen umfassen die medizinisch-helfende Behandlung und Betreuung von Patientinnen und Patienten. Die Ausübung *ärztlicher Heilberufe* bedarf der Approbation, wobei ein erfolgreicher Abschluss eines Studiums die Voraussetzung der Berufstätigkeit bildet (Bundesministerium für Gesundheit, 2021). Demgegenüber können die weiteren Heilberufe nach dem Absolvieren einer Berufsausbildung oder eines dualen Studiums ausgeführt werden.

Nicht akademische Gesundheitsfachberufe werden auf Grundlage von *Berufszulassungsgesetzen* geregelt (Weyland, 2020, S. 345). Amtliche Statistiken der Beschäftigtenzahlen in den Pflegeberufen beziehen sich zumeist auf die Binnendifferenzierung

9 Berufe, deren Ausbildung nicht bundes- oder landesrechtlich geordnet ist, zählen zu den nicht geregelten Berufen bzw. den freien Gesundheitsberufen (Bundesministerium für Gesundheit, 2021).

10 Medizinische und zahnmedizinische Fachangestellte lassen sich den dualen Gesundheitsberufen zuordnen, die nach dem BBiG geregelt sind. Die Ausbildung ist in eine schulische und betriebliche Ausbildung untergliedert und bundeseinheitlich durch die Ausbildungsordnung sowie die entsprechenden Rahmenlehrpläne geregelt (Zöllner, 2012, S. 7). Aufgrund gewerblich-technischer Tätigkeiten medizinischer Fachangestellter werden diese Berufe nicht den Heilberufen untergeordnet (Bundesministerium für Gesundheit, 2021).

11 Die Gesundheitshandwerke unterliegen der Handwerksordnung. Zu diesen Berufsgruppen zählen beispielsweise der/die Augenoptiker:in, der/die Hörgeräteakustiker:in, der/die Orthopädienschuhtechniker:in, der/die Orthopädiemechaniker:in sowie der/die Zahntechniker:in (Bundesministerium für Gesundheit, 2021). Zu den Tätigkeiten der Beschäftigten zählen die Herstellung und Anpassung von Medizinprodukten, wobei auch dialogisch-interaktive Tätigkeiten der Dienstleistungsarbeit kennzeichnendes Merkmal der Erwerbstätigkeit sind (Zentralverband des Deutschen Handwerks, 2021).

der Pflegeberufe. Im Zentrum stehen Berufe mit einer dreijährigen Pflegeausbildung, entsprechend des Krankenpflege- bzw. Altenpflegegesetzes aus dem Jahr 2003 (Simon, 2012, S. 10). Die folgenden Berufe wurden bis zum 31.12.2019 auf der Gesetzesgrundlage des Krankenpflegegesetzes (KrPflG) und Altenpflegegesetzes (AltPflG) geregelt:

- Gesundheits- und Krankenpfleger:innen,
- Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger:innen,
- Altenpfleger:innen.

Mit Beginn des Jahres 2020 hat das Pflegeberufereformgesetz (PflBRefG) das KrPflG und AltPflG abgelöst. Auf der gesetzlichen Ebene führt das PflBRefG das bisher getrennt geregelte AltPflG und KrPflG zusammen, um übergreifende pflegerische Qualifikationen zu vermitteln und gleichzeitig dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken (Weiß, Meißner & Kempa, 2018, S. 89). Neben der Sicherung einer übergreifenden pflegerischen Ausbildung mit dem Ziel vielfältiger Beschäftigungsmöglichkeiten und der damit einhergehenden Flexibilität der Pflegefachkräfte auf dem Arbeitsmarkt, soll die Abschaffung des Schulgeldes und die Einführung einer Ausbildungsvergütung die Attraktivität des Ausbildungsberufes zusätzlich steigern. Das Ziel der neuen Gesetzesgrundlage ist die Einführung einer dreijährigen, generalistischen Ausbildung mit dem Abschluss „Pflegefachfrau/Pflegefachmann“. In diesem Zusammenhang können die Auszubildenden im dritten Ausbildungsjahr eine Spezialisierung mit dem Abschluss „Altenpfleger:in“ oder „Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger:in“ wählen. Im PflBG in § 5 werden die Tätigkeitsbereiche der/des Pflegefachfrau/Pflegefachmanns folgendermaßen gebündelt:

- Erhebung und Feststellung des individuellen Pflegebedarfs und Planung der Pflege,
- Organisation, Gestaltung und Steuerung des Pflegeprozesses,
- Durchführung der Pflege und Dokumentation der angewendeten Maßnahmen,
- Analyse, Evaluation, Sicherung und Entwicklung der Qualität der Pflege,
- Bedarfserhebung und Durchführung präventiver und gesundheitsfördernder Maßnahmen,
- Erhaltung, Wiederherstellung, Förderung, Aktivierung und Stabilisierung individueller Fähigkeiten der zu pflegenden Menschen, insbesondere im Rahmen von Rehabilitationskonzepten sowie die Pflege und Betreuung bei Einschränkungen der kognitiven Fähigkeiten,
- Einleitung lebenserhaltender Sofortmaßnahmen bis zum Eintreffen der Ärztin oder des Arztes und Durchführung von Maßnahmen in Krisen- und Katastrophensituationen,
- Anleitung, Beratung und Unterstützung von anderen Berufsgruppen und Ehrenamtlichen in den jeweiligen Pflegekontexten sowie Mitwirkung an der praktischen Ausbildung von Angehörigen von Gesundheitsberufen.

Tätigkeiten von Pflegefachfrauen und -männern, die im Rahmen der Mitwirkung ausgeführt werden, umfassen nach dem PflBG § 5 die eigenständige Durchführung ärztlich angeordneter Maßnahmen der medizinischen Diagnostik, Therapie und Rehabilitation. Ein weiteres Aufgabenfeld betrifft die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit weiteren Berufsgruppen, um Lösungen bei Krankheitsbefunden und Pflegebedürftigkeit zu entwickeln und diese teamorientiert umzusetzen. Ziel der Ausbildung ist der Erwerb eines professionellen, ethisch fundierten Pflegeverständnisses. Insbesondere durch die Einforderung eigenständiger Tätigkeitsbereiche hat sich das Aufgabenspektrum der Berufsgruppe zunehmend erhöht (Schneider, 2005, S. 395).

Die Ausbildung weist eine duale Strukturierung auf, wobei der Schulbesuch an einer staatlichen oder staatlich anerkannten Pflegeschule durch die praktische Ausbildung in einer Gesundheitseinrichtung ergänzt wird. Ein wesentlicher Bestandteil der praktischen Ausbildung ist die von der Einrichtung zu erbringende Praxisanleitung, wofür die bundeseinheitlichen Rahmenlehrpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG die Grundlage bilden (Bundesministerium für Gesundheit, 2021). Die Ausbildung unterliegt hierbei weitgehend landesrechtlichen Vorgaben (Seeber, Wieck, Baethge-Kinsky, Boschke, Michaelis, Busse & Geiser, 2019, S. 47). Pflegefachfrauen und -männer sind nach Abschluss der Ausbildung in stationären, teilstationären oder ambulanten Pflegeeinrichtungen tätig (PflBG § 5). Während die *stationäre und teilstationäre Pflege* in speziell dafür vorgesehenen Versorgungseinrichtungen erfolgt, ist die *ambulante Pflege* durch die Betreuung und Pflege pflegebedürftiger Menschen am Wohnort gekennzeichnet, wobei hauswirtschaftliche Tätigkeiten, Verwaltung und Organisation der Pflegeprozesse bedeutende Tätigkeiten der Pflegeberufe darstellen. Eine besondere Bedeutung kommt hierbei der schmerzlindernden Pflege zu, die die Betreuung sterbender Menschen und die psychosoziale Begleitung von Angehörigen umfasst (Bundesministerium für Gesundheit, 2021b).

Weitere Gesundheitsfachberufe¹², die den Berufszulassungsgesetzen unterliegen, sind u. a. der/die Physiotherapeut:in, der/die Ergotherapeut:in, der Podologe/die Podologin und auch der/die Notfallsanitäter:in (Weyland, 2020, S. 345). Die Beschäftigten der therapeutischen Gesundheitsfachberufe üben die Profession selbstständig und eigenverantwortlich aus (Meyer, 2015, S. 378 f.). Im Vordergrund der Tätigkeitsbereiche steht die Erarbeitung von Behandlungsplänen und Durchführung entsprechender Maßnahmen zur Förderung und Wiederherstellung der Beweglichkeit der Klientinnen und Klienten¹³ (Wissenschaftsrat, 2012, S. 41).

3.2.2 Landesrechtlich geregelte Berufe

Zu den landesrechtlich geregelten Gesundheitsberufen zählen der/die Heilerziehungspflegehelfer:in, der/die Atem-, Sprech- und Stimmlehrer:in, der/die Medizini-

12 Die Ausbildung der Gesundheitsfachberufe erfolgt an staatlichen oder nicht-staatlichen Fachschulen im Gesundheitswesen. Auch für die Gesundheitsfachberufe ist eine Novellierung der Berufsgesetze im Zuge des „Gesamtkonzeptes Gesundheitsfachberufe“ geplant (Bundesministerium für Gesundheit, 2020).

13 Aufgrund der uneinheitlichen Bezeichnungen, die je nach Berufsgruppe und Gesundheitssektor variieren, werden die Begrifflichkeiten Klientinnen und Klienten verwendet. Diese umfassen Patientinnen/Patienten, Bewohnerinnen/Bewohner und Kundinnen/Kunden.