



Marianne Friese (Hg.)



Care Work 4.0

**Digitalisierung in der beruflichen und akademischen
Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe**

Care Work 4.0

Digitalisierung in der beruflichen und akademischen
Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe

Marianne Friese (Hg.)

Reihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation“

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in zwei Schwerpunkte gegliedert:

- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut I: Bildung, Beruf und Medien; Berufs- und Betriebspädagogik
Lehrstuhl Ingenieurpädagogik und gewerblich-technische Fachdidaktiken

Prof.in Dr.in Susan Seeber

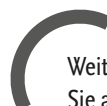
Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Dr. h. c. Georg Spöttl M. A.

Zentrum für Technik, Arbeit und Berufsbildung an der Uni Campus GmbH
der Universität Bremen und Steinbeis-Transferzentrum InnoVET in Flensburg

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Thomas Bals, Osnabrück
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof.in Dr.in Ingrid Darmann-Finck, Bremen
- Prof. Dr. Michael Dick, Magdeburg
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch Gmünd
- Prof. Dr. Martin Fischer, Karlsruhe
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl, Dresden
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof. Dr. Thomas Vollmer, Hamburg



Weitere Informationen finden
Sie auf wbv.de/bai

Marianne Friese (Hg.)

Care Work 4.0

**Digitalisierung in der beruflichen und akademischen
Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe**



Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Hauptreihe, Band 58

2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG
Bielefeld 2021

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

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: 6004710
ISBN (Print): 978-3-7639-6054-5
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6626-4
DOI: 10.3278/6004710w

Printed in Germany

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

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



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 verfü-
gbar seien.

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.

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 OpenLibrary 2020*.

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 den Förderern der OpenLibrary 2020 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung und Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Freie Universität **Berlin** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) **Bonn** | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) **Frankfurt am Main/Berlin** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Georg-August-Universität **Göttingen** | Karl-Franzens-Universität **Graz** | Martin-Luther-Universität **Halle-Wittenberg** | Universitätsbibliothek **Hagen** (FernUni Hagen) | **Karlsruher** Institut für Technologie (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Universitätsbibliothek **Magdeburg** | Max Planck Digital Library **München** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Universitätsbibliothek **Osnabrück** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Universität **Vechta** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Zentralbibliothek **Zürich**

Inhalt

Zusammenfassung	9
Abstract	10
Einführung	11
<i>Marianne Friese</i> Care Work 4.0 Überblick und Einführung in den Band	13
Berufsfeld Gesundheit	29
<i>Ursula Walkenhorst, Tim Herzig</i> Entwicklung von Digitalkompetenz in der beruflichen Lehrer:innenbildung	31
<i>Mathias Bonse-Rohmann</i> Perspektiven der Digitalisierung in Studiengängen für Gesundheits- und Pflegeberufe	45
<i>Monja Pohley, Eveline Wittmann</i> IT-Grundausbildung für angehende Lehrkräfte im Bereich Pflege und Gesundheit	63
<i>Wilhelm Koschel, Ulrike Weyland, Marisa Kaufhold</i> Digitalisierung in den Gesundheitsberufen – agiles Lernen im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit	73
Berufsfeld Pflege	89
<i>Michaela Evans, Denise Becka</i> Neue Herausforderungen für Personalentwicklung und berufliche Bildung in der Pflege	91
<i>Isabelle Riedlinger, Karin Reiber, Katarina Planer</i> Pflege 4.0 – die unentdeckten Chancen für Praxis und Wissenschaft	105
<i>Ingrid Darmann-Finck, Claudia Schepers</i> Digital unterstütztes Lernen in der Pflegeaus-, -fort- und -weiterbildung	119

Anja Walter

Digitale Netzwerkarbeit zur Begleitung der Reform der Pflegeausbildung –
ein Erfahrungsbericht 135

Berufsfeld Altenpflege 153

Ulrike Buchmann

Das Bauhaus – eine Inspiration für die professionelle Senior:innenarbeit 4.0? .. 155

Martina Schröder, Sonja Köhler

Fast Forward gegen die Wand? Transformationsverwerfungen in der
Senior:innenhilfe 169

Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft 183

Silke Bartsch, Melanie Stilz

Verantwortlich entscheiden (lassen) 185

Julia Kastrup, Alexandra Brutzer

Digitalisierung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – eine Analyse
aktueller Diskurse 199

Markus Gitter, Clemens Hafner

Die Darstellung hauswirtschaftlicher Dienstleistungsberufe auf YouTube 215

Berufsfeld Soziale Arbeit und Sozialpädagogik 231

Rita Braches-Chyrek

Soziale Arbeit und das Digitale 233

Nina Göddertz, Anke Karber

Digitale Lehr-Lern-Räume in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik ... 245

Manuela Liebig, Sarah Hauswald

Digitaler „Wandel“ in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik: Eine
berufsdidaktische Reflexion 259

Zusammenfassung

Im aktuellen sozialwissenschaftlichen und berufspädagogischen Diskurs um Arbeit 4.0 gilt Digitalisierung als treibende Kraft und Megatrend der gesellschaftlichen Transformation. Wenngleich dieser Trend zwar vorrangig mit Entwicklungen von Industrie 4.0 und naturwissenschaftlich-technischen Berufen verbunden wird, ist die digitale Transformation doch längst in personenbezogenen Dienstleistungsberufen angekommen. Die daraus resultierenden komplexen Fragen zu Handlungsfeldern und zur Implementierung der Digitalisierung in den Gesundheits-, Sozial- und Pflegeberufen sowie in ernährungs- und haushaltswissenschaftlichen Dienstleistungen sind bislang allerdings höchst unzureichend in den Blick von Forschung, Bildungspolitik sowie Praxis der beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung geraten.

Der folgende Sammelband greift diese Forschungs- und Entwicklungsdesiderate auf. Nach einem Überblick über Risiken und Innovationen der Digitalisierung im Care Sektor werden Problembereiche, Entwicklungsstände und Gestaltungsoptionen der Digitalisierung in den einzelnen Berufsfeldern Gesundheit, Pflege und Altenpflege, Ernährung und Hauswirtschaft sowie soziale Arbeit und Sozialpädagogik erörtert. Themen sind systematische, strukturelle und empirische Perspektiven auf die Berufsbildung in Care-Berufen, berufs- und hochschuldidaktische Analysen und die Professionalisierung des Bildungspersonals in Zusammenhang mit digitalen Entwicklungen und Möglichkeiten.

Der Band zeigt die Transformation der Digitalisierung in den einzelnen Berufsbereichen des Care Sektors sowie vielfältige Herausforderungen an Forschung und Transfer in der beruflichen sowie akademischen Bildung und Lehramtsausbildung für personenbezogene Fachrichtungen auf. Zugleich wird ein berufsfeldübergreifender und interdisziplinärer Austausch zur Gestaltung des Handlungsfeldes Care Work 4.0 angeregt.

Das interdisziplinäre Autorenteam aus der Arbeits-, Sozial- und Berufswissenschaft eröffnet differenzierte Einblicke in die Entwicklungen der Digitalisierung in der beruflichen Bildung und Berufspädagogik des Care Sektors.

Die Herausgeberin ist Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik/Arbeitslehre an der Universität Gießen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf Neuerungen der beruflichen Bildung und Lehramtsausbildung, auf Fragen der Genderforschung, auf Professionalisierungsprozessen in personenbezogenen Dienstleistungsberufen/Care Work sowie auf Fragen der Berufswahl und beruflichen Orientierung, Benachteiligtenförderung, Inklusion. Sie ist Mitherausgeberin der Buchreihe „Beruf, Arbeit und Innovation“ (BAI), wbv Publikation sowie der Zeitschrift „berufsbildung“. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, Eusl-Verlag.

Abstract

In the current discourse on Work 4.0, the future of work, in social science and vocational education, digitalisation is regarded as the driving force and mega trend of social transformation. Although this trend is primarily associated with developments in Industry 4.0 and scientific and engineering professions, the digital transformation has long since reached the person-to-person professions in the care sector. However, the complex questions this raises regarding areas of intervention and the implementation of digitalisation in the healthcare, social and nursing professions, and in services relating to nutrition and home economics, have been woefully neglected in research, education policy and practice in terms of vocational and academic education and training.

The following edited volume focuses on these research and development desiderata. After a summary of the risks and innovations of digitalisation in the care sector, the work highlights problem areas, the status of specific developments and options for putting digitalisation into practice in the individual fields of health, nursing care and geriatric nursing, nutrition and home economics, social work and social pedagogy. Topics include systematic, structural and empirical perspectives on vocational education and training in care professions, didactic analyses of vocational colleges and universities, and the professionalisation of teaching staff as regards digital developments and solutions.

The volume presents both the transformation of digitalisation in the individual fields of the care sector and the multifaceted challenges for research and transfer in vocational and academic education and teacher training for person-to-person specialisations. At the same time, it encourages a cross-sectoral and interdisciplinary dialogue on shaping the action field of Care Work 4.0.

The interdisciplinary team of authors from the fields of ergonomics, social science and occupational science offer multiperspectival insight into the developments of digitalisation in vocational pedagogy in the care sector.

The volume is edited by Marianne Friese, Professor of Educational Sciences, specialising in vocational education and employment studies at Giessen University. Her research activities focus on new developments in vocational education and teacher training, issues of gender research, professionalisation processes in person-to-person care work and questions relating to the school-to-work transition and career guidance, the advancement of disadvantaged persons and integration. She is co-editor of the series "Beruf, Arbeit und Innovation" (BAI), wbv Publikation, and the magazine "*berufsbildung*". Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, Eusl-Verlag.

Einführung

Care Work 4.0 Überblick und Einführung in den Band

MARIANNE FRIESE

Im aktuellen sozialwissenschaftlichen und berufspädagogischen Diskurs um Arbeit 4.0 gilt Digitalisierung als treibende Kraft und Megatrend der gesellschaftlichen Transformation. Wenngleich dieser Trend zwar vorrangig mit Entwicklungen von Industrie 4.0 und naturwissenschaftlich-technischen Berufen verbunden wird, ist die digitale Transformation doch längst – und nicht erst durch dynamische Digitalisierungsprozesse seit der Corona-Pandemie – im Humandienstleistungsbereich des Care-Sektors angekommen.¹ Die daraus resultierenden komplexen Fragen zur Digitalisierung in den Feldern der Gesundheits-, Sozial- und Pflegeberufe sowie der ernährungs- und haushaltswissenschaftlichen Dienstleistungen sind bislang allerdings nur unzureichend in den Blick von Forschung und Bildungspolitik geraten.

Forschungsdesiderate bestehen hinsichtlich der Beschäftigungsentwicklung sowie der berufspädagogischen Herausforderungen von Care Work 4.0. Dazu gehören Analysen zum Wandel der Beschäftigungsverhältnisse, zur Partizipation von Beschäftigten sowie zur Neujustierung von Ausbildungscurricula und Geschäftsmodellen in Tätigkeitsfeldern personenbezogener Berufe. In der betrieblichen Bildung und Weiterbildung besteht das Erfordernis, neue Konzepte für Organisations- und Personalentwicklung sowie Professionalisierung des Bildungspersonals vorzulegen. Weitere Fragen richten sich auf die Aneignung und Nutzung digitaler Formate durch Beschäftigte und durch das Bildungspersonal. Die Analysen zur digitalen Kompetenzentwicklung konzentrieren sich bislang wesentlich auf Fragen der technischen Anwendung von digitalen Formaten durch Nutzer:innen und Schüler:innen sowie auf Fragen der Effizienz und Nutzeffekte in Organisationszusammenhängen. Weniger in den Blick geraten sind bislang reflexive und kritische Kompetenzen für den Umgang mit neuen Wissensproduktionen sowie organisationale und subjektive Grenzen der Bewältigung von immer komplexer werdenden Anforderungs- und Handlungskontexten.

Der vorliegende Sammelband nimmt sich dieser Forschungs- und Entwicklungsdesiderate an.² Bevor die Struktur und die einzelnen Beiträge des Bandes erläu-

1 In der Fachdebatte existieren unterschiedliche Definitionen zu personenbezogenen Berufsbereichen. Unter dem Begriff „Care-Sektor“, „Care Work“ und „Care-Berufe“ werden hier (u. a. in Anlehnung an die KMK-Richtlinien für die berufliche Lehramtsausbildung) personenbezogene Dienstleistungsberufe in den Bereichen Gesundheit und Pflege, Ernährung und Hauswirtschaft sowie Soziale Arbeit und Sozialpädagogik verstanden und mit dem Begriff der Sorgearbeit verbunden (vgl. unterschiedliche Definitionen in einzelnen Beiträgen dieses Bandes).

2 Der Sammelband basiert auf Ergebnissen eines Workshops „Care Work 4.0“ auf den Hochschultagen Berufliche Bildung 2019, auf Fachtagungen der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2019 und 2020 sowie auf weiteren Projekt- und Forschungsbefunden.

tert werden, sollen zunächst einige Eckpunkte zu Risiken, Herausforderungen und Gestaltungsoptionen der digitalen Transformation im Care-Sektor skizziert werden.

Berufsstrukturen von Care Work und Risiken der Digitalisierung³

Gründe für die Vernachlässigung der Care-Berufe in der Fachdebatte um Arbeit 4.0 liegen zum einen in der historisch bedingten Einordnung personenbezogener Arbeit außerhalb der industriellen Produktionsarbeit, zum anderen in der damit verbundenen und bis heute gültigen niedrigen Wertschätzung von privater und beruflicher Sorgearbeit und der weitgehenden Ausblendung aus aktuellen professions- und berufsbildungstheoretischen Diskursen. Aus historischer Perspektive ist evident, dass personenbezogene Arbeit als wesentlicher Motor des gesellschaftlichen Wandels in der Industriegesellschaft wirksam wurde und ertragreich zur ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitalbildung beigetragen hat. Die Entwicklung verlief seit Ende des 18. Jahrhunderts parallel zu technischen Innovationen der industriellen Revolutionen: beginnend mit der Herausbildung des Dienstmädchenberufs und der Konstitution der sogenannten Frauenberufe in den Gesundheits-, Pflege-, Sozial- und Hauswirtschaftsberufen, die im Verlauf der Institutionalisierung des Berufsbildungssystems außerhalb der betrieblichen Bildung im Schulberufssystem angesiedelt wurden. Aus systematischer Perspektive ist festzuhalten, dass diese berufspädagogische Positionierung nachhaltig zur Geschlechterungleichheit im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem beigetragen hat.

Für die Überwindung dieses Gender Gaps stehen die Zeichen derzeit einerseits gut. Denn im Zuge des demografischen Wandels der Dienstleistungsgesellschaft hat der Care-Sektor für Wirtschaftswachstum und Humankapitalbildung wie auch für arbeitswissenschaftliche und berufsbildungspolitische Gestaltungskonzepte des digitalen Wandels eine hohe Relevanz erhalten. Auf den ersten Blick könnte sogar vermutet werden, dass die historische Last mit der aktuell anscheinend wachsenden Wertschätzung der sogenannten systemrelevanten Berufe im Zuge der Corona-Pandemie gemindert werden könnte. Jedoch deuten sich auf den zweiten Blick erhebliche Zweifel an, dass die historisch gewachsenen gendercodierten Berufsstrukturen, die fehlenden Qualitätsstandards und die tarifliche Minderbewertung in Care-Berufen tatsächlich „systemrelevant“ ins Wanken geraten. Gegenwärtig mag zwar eine symbolische Aufwertung der Care-Berufe erfolgen, die erhoffte materielle und aufgabenbezogene Aufwertung personenbezogener Arbeit bleibt jedoch aus (vgl. Evans/Becka i. d. Bd.).

Dieser Befund ist andererseits nicht überraschend. Mit Blick auf den aktuellen Fachdiskurs um Industrie 4.0, der wesentlich dem Produktions- und Technikpara-

3 Für detaillierte Ausführungen und Quellenangaben zu den im Folgenden skizzierten Eckpunkten der historischen und empirischen Entwicklung wird verwiesen auf Friese (2019), S. 119 ff.; (2020a), S. 3 ff.; (2020b), S. 37 ff.

digma sowie der Wettbewerbszentrierung geschuldet ist, zeichnet sich ab, dass sich die in der Industriegesellschaft begonnene Abdrängung personenbezogener Berufe in prekäre Beschäftigungsverhältnisse und in semi-professionelle Berufsstrukturen in der digitalisierten Dienstleistungsgesellschaft verstärkt. Kritischen Szenarien zufolge werden die Austauschbeziehungen zwischen industriellem Exportsektor und bezahlter sowie unbezahlter reproduktiver Sorgearbeit zuungunsten des Care-Sektors ausfallen (vgl. Dörre 2016). Gründe liegen in der Wettbewerbszentrierung des industriellen Exportsektors in Deutschland mit dem Fokus auf digitale Rationalisierung bei gleichzeitiger Abwertung und Abdrängung von Care Work in den Niedriglohnsektor und Teilzeitarbeit.

Dieser Zuschnitt von Care Work beruht zum einen auf dem in Deutschland vorherrschenden familienbasierten Care-System, das – im Vergleich zu dem in Skandinavien vorherrschenden wohlfahrtsstaatlichen Care-System mit öffentlicher Infrastruktur und regulärer Beschäftigung (vgl. Heintze 2012) – deregulierte Arbeit sowie Schwarzarbeit (insbesondere im Privathaushalt) befördert (vgl. Ernste-Heldmann 2017). Zum anderen wird die Abdrängung von Care-Berufen in den Niedriglohnsektor durch eine massive Verschiebung der Trägerstrukturen und Rückzug der Kommunen wie beispielsweise aus dem Betrieb von Pflegeheimen zugunsten privater gewerblicher Anbieter sowie Rückverlagerung von Sorgeleistungen in Privathaushalte vorangetrieben. Verschärft wird diese Entwicklung durch Globalisierung und Kostendruck im Zuge von Digitalisierungsprozessen. Statt der Reduzierung von prekärer und illegaler Arbeit zugunsten sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung vorzubeugen, wird der „Pflegenotstand“ in Deutschland durch die Rekrutierung „billiger“ Arbeitskräfte aus dem Ausland kompensiert. Die Ausbildung der Arbeitskräfte in kurzfristigen Qualifikationsmaßnahmen verstärkt die ohnehin im Care-Sektor bestehende Deprofessionalisierung. Hinzu kommt die Ausweitung von Online-Plattformen für personenbezogene Dienstleistungen wie etwa neue Formate der Share Economy und Zeitarbeit sowie On-Demand-Firmen, die auf dem Geschäftsmodell der Solo-Selbstständigkeit „billige“ Arbeit auf kurzfristigen Abruf, mit teilweise minderer Qualität und ohne soziale Absicherung der Dienstleistenden anbieten (vgl. Meier-Gräwe 2018, S. 207 ff.). Mit diesen Entwicklungen werden die in der Berufsbildung zögerlich begonnenen Bemühungen um Professionalisierung, Qualitätssicherung und Standardisierung personenbezogener Tätigkeiten erneut perpetuiert. Das betrifft neben der fehlenden Absicherung und Spaltung der Beschäftigten in Kern- und Randbelegschaften auch die Schwächung der ohnehin geringen Marktfähigkeit personenbezogener Dienstleistungsagenturen.

Ein weiteres Risiko der Digitalisierung liegt in den Substituierungspotenzialen menschlicher Arbeitskraft durch technischen Einsatz. Gesundheits- und Sozialberufen werden zwar im Unterschied zu industriellen Fertigungsberufen aufgrund der hohen Personen- und Dienstleistungsorientierung eher geringe bzw. mittlere Substitutionspotenziale bescheinigt (vgl. Dengler 2016). Geschmälert wird dieser Effekt jedoch durch den Befund, dass die Anforderungsniveaus auf Ebene der Hilfskräfte im Rahmen der Digitalisierung einem hohen Substitutionsrisiko ausgesetzt sind. In per-

sonenbezogenen Dienstleistungen besteht neben der Fachkräfteebene ein hoher Anteil der Arbeit im Segment der Assistenz Tätigkeiten und geringer qualifizierten Einfacharbeiten. Die Prognose, dass das Eindringen der Digitalisierung in Arbeitsprozesse ein Spannungsverhältnis von zwei Richtungen erzeugt, das einerseits geringer qualifizierte Arbeitskräfte für einfache Tätigkeiten und andererseits hoch qualifizierte Spezialist:innen und Expert:innen erzeugt (vgl. Hirsch-Kreinsen 2014, S. 1 ff.), ist auch für den Care-Sektor von Bedeutung. So besteht in Sozial- und Gesundheitsberufen zwar die Chance, dass aufgrund der Anforderungen an digitale Kompetenzen und Systemvernetzung auf der Expert:innen- und mittleren Fachkräfteebene ein Qualifizierungs- und Professionalisierungsschub entsteht. Jedoch besteht auch die Gefahr des Abbaus von Stellen für gering qualifizierte Beschäftigte und der damit einhergehenden sozialen Ungleichheit und Exklusion aus Beschäftigungsverhältnissen.

Neben den strukturellen Beschäftigungsrisiken sind auch der durch Digitalisierung entstehende Organisationswandel und dessen Auswirkungen auf Autonomie und Selbstbestimmung der professionell Tätigen wie auch der Abnehmer:innen von digitalen Dienstleistungen kritisch in den Blick zu nehmen. Es ist davon auszugehen, dass sich die für personenbezogene Arbeit charakteristischen Ambivalenzen zwischen (ökonomischen) Nutzeffekten der Organisation und den berufsethischen und sozialen Anforderungen an die Beschäftigten durch Digitalisierung verstärken. Die Umsetzung digital gestützter Arbeit, wie beispielsweise die Dokumentation von Fallarbeit in der Sozialen Arbeit und bei Pflegeabläufen, die Führung der Patient:innenakten, neue Formen der digitalen Interaktion etc. verlangt von den Beschäftigten zum einen die ständige Aneignung von neuen Wissensformen und Kompetenzen, die im Rahmen dichter werdender Zeittakte häufig als zusätzliche Arbeitsaufgaben zu leisten sind. Zum anderen besteht die Gefahr, dass originäre berufsethische Aufgaben personenbezogener Arbeit hinsichtlich Datenschutz, Schutz des Privaten, Förderung von Emanzipation, Partizipation und Empowerment der Abnehmer:innen nicht zu gewährleisten sind (vgl. Braches-Chyrek, Evans/Becker i. d. Bd.). Diese im Beschäftigungssegment des Sozial- und Gesundheitswesens bestehenden Ambivalenzen gelten auch für den Einsatz von Smart Home-Technologien im Privathaushalt. Können diese einerseits zur Entlastung von Arbeitsabläufen führen, bestehen andererseits Risiken hinsichtlich der Einschränkung von selbstbestimmtem Verbraucherhandeln sowie der Zunahme von Datenüberwachung in privaten Haushalten (vgl. Bartsch/Stilz i. d. Bd.).

Die Risiken für die Beschäftigten im Care-Sektor sind vielfältig, da sich die strukturellen Fallstricke der Berufsentwicklung – das geringe gesellschaftliche Image der Berufe, die relativ niedrige Entlohnung und die fehlende Standardisierung sowie ordnungsrechtliche Heterogenität – im Zuge der digitalen Transformation verdichten können. Gleichwohl bestehen aufgrund des zunehmenden ökonomischen und kulturellen Bedeutungszuwachses Zukunftsoptionen für Professionalisierung und nachhaltige Qualitätsentwicklung im Feld der personenbezogenen Dienstleistungsberufe. Zur Umsetzung dieser Optionen ist jedoch ein grundsätzlicher Perspektiv-

wechsel vorzunehmen. Dazu gehört zum einen die Abkehr vom Technikparadigma in der Fachdebatte um Arbeit 4.0 zugunsten einer ganzheitlichen Sichtweise, die ökonomische, soziale und kulturelle Aspekte des digitalen Wandels umfasst. Zum anderen sind neue beschäftigungspolitische und berufspädagogische Konzepte zu entwickeln, die Digitalisierung auf berufsstruktureller, curricularer, didaktischer, ordnungsrechtlicher sowie auf Ebene der Professionalisierung des Bildungspersonals in der beruflichen und akademischen Bildung implementieren.

Bedeutungswachstum personenbezogener Dienstleistungen und Gestaltungspotenziale der Digitalisierung

Hinsichtlich der ökonomischen und soziokulturellen Erträge der Care-Berufe kann konstatiert werden, dass der Care-Sektor für das Wirtschaftswachstum und für Humankapitalbildung wie auch für arbeitswissenschaftliche und berufsbildungspolitische Gestaltungskonzepte des digitalen Wandels im Prozess von Arbeit 4.0 eine wegweisende Bedeutung hat. Beschäftigungspolitischen Prognosen zufolge setzt sich die bereits seit zwei Dekaden begonnene Ausweitung des personenbezogenen Dienstleistungssektors, bedingt durch die hohen Fachkräftebedarfe und Steigerung der Beschäftigtenzahl in den Gesundheits- und Sozialberufen, insbesondere in der Altenpflege und frühkindlichen Bildung, kontinuierlich fort. Durch die digitale Transformation kann eine weitere Steigerung dieses Wachstums erwartet werden. Neben den marktförmig erbrachten Care-Arbeiten trägt nicht zuletzt auch die private und unbezahlte Sorgearbeit von Frauen zur Steigerung des Bruttoinlandsprodukts und der gesellschaftlichen Wohlfahrt bei. Wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Analysen dieser sozioökonomischen Erträge von Care-Arbeit stehen noch weitgehend aus.⁴

Curriculare Verankerung und Didaktik 4.0

Ein Spezifikum der personenbezogenen Arbeit besteht darin, dass Arbeits- und Geschäftsprozesse, Qualifikationsanforderungen und Kompetenzen stets merkmals- und sachbezogene Dimensionen als auch durch Interaktion und Empathie begründete Konzepte beinhalten. Auf Grundlage dieser Kompetenzzuschnitte besteht das Erfordernis, im Zuge der Digitalisierung soziale und berufsethische Kompetenzen zu verankern. Anforderungen an moralisch-ethisches Lernen haben in Care-Berufen aufgrund des Charakters der „Arbeit mit, am und für den Menschen“ in einem vertrauensbasierten, kommunikationsgestützten Arbeitsbündnis zwischen Professionellen und Abnehmenden eine spezifische Bedeutung. Da der Schutz der häufig durch komplexe Problemlagen gekennzeichneten Biografien und Lebenslagen der

4 Zum empirischen Wachstum der personenbezogenen Dienstleistungsberufe und damit verbundenen Analysen zur Professionalisierung von Care Work vgl. Friese 2018, S. 17 ff.

Adressat:innen bei der Erbringung digitaler Dienstleistungen eine besondere Herausforderung darstellt, sind die Anforderungen an soziale und berufsethische Kompetenzen im Zuge der Digitalisierung von Arbeit 4.0 besonders hoch. Eine wesentliche berufspädagogische Herausforderung besteht darin, bei der Ausbildung von Digitalkompetenzen eine Verknüpfung von technischen und sozialen Qualifikationen curricular zu verankern. Dabei können die für Care-Berufe charakteristischen Erfahrungen mit Sozial- und Ethikkompetenz als Kern beruflicher Handlungskompetenz auch für Technik- und Wirtschaftsberufe verwendet werden.

Aufgrund von digital vernetzten Arbeitsprozessen entstehen zudem neue Nahtstellen und Vernetzungen personenbezogener Arbeit, die veränderte Qualifikations- und Tätigkeitsprofile zwischen den Berufsfeldern und neue Organisationsformen erzeugen, beispielsweise im Kontext ambulanter und häuslicher Gesundheits-, Pflege- und Haushaltsdienstleistungen. Diese Schnittstellen können durch ein digital unterstütztes Qualitätsmanagement und entsprechende Curricula zur Förderung von Generalisierung und Spezialisierung abgebildet werden. Dabei kann auch die für Care-Berufe erforderliche Durchlässigkeit zwischen Aus- und Weiterbildung sowie Akademisierung ermöglicht werden. Die hier entstehende Durchlässigkeit im Zuge digitaler Vernetzung bietet die Chance für eine Intensivierung der interprofessionellen Zusammenarbeit wie beispielsweise zwischen medizinischem und pflegerischem Personal sowie zwischen Fachkräften der Berufsbereiche Hauswirtschaft, Pflege und Sozialpädagogik.

Zudem kann das Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz als berufsbildungswissenschaftliche Zielkategorie in der Verknüpfung von technischen und sozialen Innovationen für digitale Kompetenzentwicklung und für neue digital basierte didaktische Konzepte verwendet werden. Die mit der gesellschaftlichen Transformation und Digitalisierung zunehmenden Kompetenzanforderungen im Umgang mit Komplexität und wachsenden Unsicherheiten im Arbeitsprozess, die Hinwendung zum reflexiven Lernen, zum selbstständigen Handeln sowie zur Selbstorganisation der Handlungssubjekte knüpfen an berufsbildungstheoretische Traditionen an, die mit Bezug zu neuhumanistischen Bildungsideen den Ansatz der beruflichen Subjektentwicklung in den Mittelpunkt stellen (vgl. Kutscha 2017, S. 35 ff.). Angesprochen sind zugleich die für personenbezogene Berufe charakteristischen pädagogisch-didaktischen Prinzipien einer subjektbezogenen, auf Berufs- und Lebenswelt orientierten Kompetenzentwicklung.

Die Orientierung an lebensweltlichen und alltagsbezogenen Kompetenzen ist zentral für didaktische Ansätze in personenbezogenen Fachrichtungen. Originäre didaktische Ansätze wie das Fallverstehen, die Handlungsorientierung, das situative, selbstbestimmte und kooperative Lernen sowie die Arbeitsaufgabenorientierung im Kontext der Lernfeldorientierung können in spezifischer Weise für Entwicklungen einer Didaktik 4.0 in den beruflichen Fachdidaktiken (vgl. Liebig/Hauswald; Pohley/Wittmann i. d. Bd.) wie auch in Hochschuldidaktiken (vgl. Darmann-Fink/Schepers; Göddertz/Karber i. d. Bd.) für personenbezogene Fachrichtungen verwendet werden.

Ordnungsrechtliche Steuerung und Durchlässigkeit der digitalen Transformation

Die Implementierung von digitalen Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung erfordert ordnungsrechtliche Reformen, die Auszubildende und Schülerschaft sowie Bildungspersonal befähigen, digitale Kompetenzen in der Verknüpfung von technischen und sozialen Innovationen sowie in kritisch-reflexiver Perspektive in der beruflichen Praxis anzuwenden. Für Handlungsansätze der beruflichen Bildung ist von Bedeutung, dass die junge Generation der sogenannten *Digital Natives* ihre digitalen Kenntnisse nur unzureichend für formale Bildungsprozesse nutzbar macht. Überraschend mag sein, dass der tiefgreifende Wandel von Berufen bislang unzureichend in Berufswahlprozesse eingeflossen ist. Nach der jüngsten OECD-Studie (2020) streben Jugendliche kaum Tätigkeiten an, die mit der Digitalisierung entstanden sind. Auch in internationalen Vergleichsstudien zum digitalen Kompetenzstand von Jugendlichen wird der jungen Generation insbesondere in Deutschland ein geringer Grad an Medienkompetenz bescheinigt (vgl. Eickelmann/Massek/Labusch 2018). Auch eine vom Rat für Kulturelle Bildung (2019) veröffentlichte Studie zur Nutzung von YouTube zeigt, dass für Jugendliche gegenwärtig noch „zwei Bildungswelten“ (Alltag und Schule) nebeneinander existieren und sich insbesondere Berufsschüler:innen eine stärkere Rezeption, Reflexion und Produktion von Erklärvideos in der Schule wünschen (vgl. Gitter/Hafner i. d. Bd.).

Diese Problemlagen und das Bemühen um Lösungsansätze sind in neuere Maßnahmen der ordnungsrechtlichen Steuerung eingeflossen. In ihrer Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ definiert die Kulturministerkonferenz (KMK 2016) Kompetenzbereiche, die im Bereich der beruflichen Bildung für Konzepte personenbezogener Fachrichtungen und mit Blick auf die spezifischen Erfordernisse der Verknüpfung von technischen, sozialen und ethischen Kompetenzen auszudifferenzieren sind. Auch die 2020 in Kraft getretene Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) bietet Optionen, die in Aussicht gestellte digitale Vernetzung der Systeme für Durchlässigkeit und Kooperation zwischen dualen und vollzeitschulischen sowie Ausbildungsprinzipien des Übergangssystems wie auch Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung herzustellen. Trotz dieser Reformbausteine steht eine weitgehende Übertragung von bewährten Regelungen des dualen Systems auf das Schulberufssystem noch aus. Dazu gehören die Finanzierung der Ausbildung, bundesweite Gesetzesgrundlagen, Beteiligung der Sozialpartner, Lernortkooperation von Schule und Betrieb, Theorie-Praxis-Verzahnung sowie didaktische Orientierung am arbeitsplatz- und lebensweltorientierten Lernen (vgl. Friese 2019, S. 27 ff.).

Gleichwohl werden gegenwärtig ordnungsrechtliche Reformbausteine auf den Weg gebracht. Dadurch können Problemlagen der ordnungsrechtlichen Heterogenität und fehlenden Standardisierung, die auf unterschiedlichen Länderregelungen, verschiedenen Zuständigkeiten der Landes- und Bundesministerien, Heterogenität der Aus- und Fortbildungsgänge sowie der Berufsabschlüsse beruhen, gemindert

werden (vgl. Friese 2019, S. 18 ff.). Als ein Meilenstein für ordnungsrechtliche Modernisierung der Care-Berufe gilt die im Jahr 2017 begonnene Reform und das im Jahr 2020 in Kraft getretene bundeseinheitliche Pflegeberufereformgesetz (PflBRG), das die dreistufige Ausbildung in ein generalistisches Berufsprofil integriert und mit der Anerkennung eines pflegewissenschaftlichen Studiums als Berufszulassung neue Durchlässigkeiten zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung herstellt (vgl. Walkenhorst 2019, S. 21 ff.). Die curriculare Umsetzung in den neuen Rahmenlehrplänen und Studiengangskonzepten bietet gute Optionen, digitale Kompetenzen in die Pflegeausbildung zu integrieren. Das betrifft u. a. die digitale Unterstützung von Praxiseinsätzen und Kooperationen zwischen Schulen, Hochschulen und Betrieben. Angeknüpft werden kann zudem an bereits neu gegründete digitale und soziale Netzwerke in der Pflege, die Erfahrungen und Problemlagen der Umsetzung des neuen Gesetzes in der Pflegeausbildung in Schulen und in Betrieben auf Länder-ebene vernetzen (vgl. Walter; Riedlinger/Reiber/Planer i. d. Bd.)

Ordnungsrechtliche Neuerungen zeichnen sich auch in der Erzieher:innenausbildung ab. Dazu gehört die Einrichtung neuer praxisintegrierter Ausbildungsgänge (König/Kratz/Stadler 2018, S. 253 ff.). Ferner befördert die Einführung der Lernfeldorientierung an Berufsfachschulen die notwendige Durchlässigkeit zwischen vollzeitschulischen und dualen Ausbildungsprinzipien, die durch Digitalisierung unterstützt werden kann. Schließlich wurden auch mit der im Jahr 2020 vollzogenen Neuordnung der hauswirtschaftlichen Berufe neue Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne auf den Weg gebracht, die eine Förderung digitaler Kompetenzen in der betrieblichen und schulischen Ausbildung berücksichtigen. Analysen zeigen, dass allerdings noch Nachjustierungen hinsichtlich der Verbindung von anwendungsbezogenen und reflexiven digitalen Kompetenzen erforderlich sind (vgl. Kastrup/Brutzer i. d. Bd.). Die Beiträge dieses Bandes verdeutlichen eindringlich, dass sich die Fokussierung auf kritisch-reflexive Kompetenzen, die Digitalisierung als umfassende technische, soziale und kulturelle Transformation verstehen, in allen Berufsfeldern der Care-Berufe als zentrale fachdidaktische und berufspädagogische Anforderung herausstellt.

Unzureichende digitale Kompetenzen spiegeln sich auch in der (betrieblichen) Weiterbildung sowie Personalentwicklung (vgl. Koschel/Weyland/Kaufhold; Evans/Becka; Riedlinger/Reiber/Planer; Buchmann; Schröder/Köhler i. d. Bd.) und akademischen Bildung, insbesondere in der Lehramtsausbildung wider (vgl. Bonse-Rohmann; Pohley-Wittmann; Göddertz-Karber; Walkenhorst/Herzig; Darmann-Schepers i. d. Bd.). Die Notsituation der Corona-Pandemie hat zwar einen Digitalisierungsschub in Bildungseinrichtungen erzwungen. Jedoch wurden auch gravierende Hindernisse der Implementierung digitaler Formate an Schulen und Hochschulen deutlich. Dazu gehören fehlende digitale Kompetenzen der Studierenden und des Lehrpersonals, fehlende Ausstattung und mangelnde Finanzierung, ungeklärte rechtliche Regelungen hinsichtlich Prüfungswesen und Datenschutz sowie insbesondere unzureichende mediendidaktische und medienpädagogische Kompetenzen. Wenn Studierende in (beruflichen) Lehramtsstudiengängen der Nutzung von digita-

len Medien skeptisch gegenüberstehen (vgl. Walkenhorst i. d. Bd.), sind didaktisch-curriculare Konzepte zu entwickeln, die fachliche und subjektive Kompetenzen von Studierenden zum kritisch-reflexiven sowie praxis- und berufsfeldbezogenen Umgang mit digitalen Kompetenzen fördern. Schließlich sind es die angehenden Lehrkräfte, die Jugendliche für die Zukunftsgestaltung der digitalen Welten ausbilden. Insbesondere in den personenbezogenen Fachrichtungen sind Kompetenzen auszubilden, die es vermögen, die Möglichkeiten und Grenzen digitaler Medien im Kontext der spezifischen berufsethischen, sozialen und kommunikativen Anforderungen personenbezogener Arbeit im Care-Sektor auszuloten.

Struktur und Beiträge des Bandes

Der Überblick hat Risiken und Gestaltungspotenziale von Care-Berufen im Transformationsprozess von Arbeit 4.0 aufgezeigt. Die folgenden Beiträge schließen mit differenzierten Analysen zu den Problembereichen, zum Entwicklungsstand und zu Gestaltungsoptionen der Digitalisierung in den Berufsfeldern Gesundheit, Pflege und Altenpflege, Ernährung und Hauswirtschaft sowie Soziale Arbeit und Sozialpädagogik an. Dabei geraten Fragen der beruflichen sowie betrieblichen Aus- und Weiterbildung ebenso in den Blick wie Entwicklungen der akademischen Bildung und Lehramtsausbildung für personenbezogene Fachrichtungen.

Berufsfeld Gesundheit

Das Berufsfeld Gesundheit umfasst drei Beiträge zu Lehramtsstudiengängen und einen Beitrag zur betrieblichen Bildungsarbeit. *Ursula Walkenhorst* und *Tim Herzig* eröffnen die Debatte mit ihrem Beitrag zur *Relevanz der Entwicklung von Digitalkompetenz in der beruflichen Lehrer:innenbildung für die Digitalisierung im Humandienstleistungsbereich*. Im Mittelpunkt stehen die im Kontext der Digitalisierung bestehenden Zusammenhänge und Möglichkeiten der Verknüpfung zwischen der Bildungs- und Arbeitswelt. Dabei zeichnen sie zunächst den Stand der Digitalisierung sowie Gelingensfaktoren der Transformation in der Arbeits- und Lebenswelt nach, wobei auch subjektive Aneignung und Steuerung von Digitalkompetenz in den Blick geraten. Im zweiten Schritt werden Grundlagen der Entwicklung von Medien-/Digitalkompetenz in der Lehramtsausbildung für berufsbildende Schulen anhand (hochschul-)didaktischer Überlegungen dargelegt.

Mathias Bonse-Rohmann analysiert *Begründungen, Herausforderungen und Perspektiven der Digitalisierung in Studiengängen für Gesundheits- und Pflegeberufe*, die er ausgehend von dem durch die Corona-Pandemie erzwungenen Online-Semester 2020 an Hochschulen und mit Ausblick auf die berufliche Bildung des Gesundheitswesens beleuchtet. Dabei werden Standorte, Fächergruppen und Studierendenzahlen der Studiengänge für Gesundheits- und Pflegeberufe in Deutschland analysiert

sowie technische, programmatische und organisatorische Bedingungen an Hochschulen kritisch in den Blick genommen. Die an verschiedenen Projektbefunden dargestellten Herausforderungen und Perspektiven für Studierende wie auch für Lehrende verdeutlichen, dass sich die Weiterentwicklung von digitaler (Gesundheits-)Kompetenz als vorrangige Aufgabe der Hochschuldidaktik sowie der beruflichen Bildung darstellt.

Der darauffolgende Beitrag von *Monja Pohley* und *Eveline Wittmann* zum Thema *Domänenspezifische IT-Grundausbildung für angehende Lehrkräfte im Bereich Pflege und Gesundheit* wendet sich der Frage zu, wie das nicht-ärztliche Personal, Pflegekräfte und Medizinische Fachangestellte an die Digitalisierungsprozesse im Gesundheitswesen angeschlossen werden können. Nachdem die Veränderungen der digitalen Transformation, u. a. bedingt durch die Telematikinfrastruktur, im Gesundheitswesen erörtert werden, wird ein kooperatives Studienmodell vorgestellt, das Lehrkräften unterschiedlicher Qualifizierungsebenen eine systematische Ausbildung im Bereich der digitalen Transformation ermöglichen soll. Die zugrunde liegenden curricularen und fachdidaktischen Ansätze, die insbesondere technische, ethische und rechtliche Kompetenzen fokussieren, werden am Konzept der elektronischen Patient:innenakte konkretisiert.

Einen Perspektivwechsel von der Hochschule in die betriebliche Bildungsarbeit nehmen *Wilhelm Koschel*, *Ulrike Weyland* und *Marisa Kaufhold* vor. In ihrem Beitrag *Digitalisierung in den Gesundheitsberufen – Gestaltung agilen Lernens im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit* werden Entwicklungen der Digitalisierung im Gesundheitsbereich, u. a. in der Ambiguität von Professionalität und Deprofessionalität des Care-Handelns, sowie agile Lehr-/Lernsettings in der betrieblichen Bildung im Kontext digitaler Lernumgebungen dargestellt. Betont wird, dass die Aufgabe des betrieblichen Bildungspersonals primär in der Förderung eines digitalen Mindsets und Stärkung einer digitalen Souveränität bei den Mitarbeitenden in den Care-Berufen liegt. Somit könne die berufspädagogische Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals als Stellschraube für positive Digitalisierungsprozesse im Care-Sektor gelten.

Berufsfeld Pflege

Das Berufsfeld Pflege umfasst vier Beiträge zur beruflichen sowie zur wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung. *Michaela Evans* und *Denise Becka* wenden sich am Gegenstand Krankenhauspflege dem Thema *Arbeit, Digitalisierung und Aneignung: Herausforderungen für Personalentwicklung und berufliche Bildung in der Pflege* zu. Dabei werden konkurrierende Leitbilder digitaler Arbeits- und Reorganisationskonzepte dargestellt, die u. a. in Widersprüchen zwischen der normativen Hoffnung auf eine „digitale Dividende“ und der subjektiven Sicht der Beschäftigten in der betrieblichen Praxis liegen. Die Autorinnen fokussieren des Weiteren die Aneignung von Arbeit und Technik als Herausforderung für Personalentwicklung und berufliche Bildung,

wobei die Geltung des betrieblichen Erfahrungswissens wie auch die notwendige Stärkung der kritisch-reflexiven Kompetenzen im Kontext der eigenen Arbeitsprozessgestaltung als Aufgabe der Personalentwicklung betont werden.

Mit ihrem Beitrag *Pflege 4.0 – die unentdeckten Chancen für Praxis und Wissenschaft* setzen *Isabelle Riedlinger, Karin Reiber und Katharina Planer* die kritische Bestandsaufnahme zum Stand der Digitalisierung in Pflegepraxis und Pflegemanagement fort. Die Einordnung von Pflege 4.0 in den Wandel von Arbeit 4.0 verdeutlicht die Dominanz der Technikperspektive gegenüber der berufsfeldspezifischen Anwendungsperspektive sowie die fehlende Einbindung der Pflegenden in Digitalisierungsstrategien. Dieses Manko wird durch Befunde einer Befragung von Führungskräften in Einrichtungen und Schulen konkretisiert. Die Autorinnen diskutieren Umsetzungshemmnisse und Voraussetzungen für eine gelingende Transformation und adressieren Digitalisierung als Aspekt von kulturellem Wandel und Unternehmenskultur.

Der folgende Beitrag von *Ingrid Darmann-Finck und Claudia Schepers* zum Thema *Digital unterstütztes Lernen in der Pflegeaus-, -fort- und -weiterbildung* lenkt den Blick am Beispiel von zwei Forschungsprojekten der Pflegeausbildung sowie Fachweiterbildung auf eine pflege- und mediendidaktische Perspektive. Im Rahmen der den Projekten zugrunde liegenden Lernumgebung werden die wesentlichen Kompetenzdimensionen einer Interaktionistischen Pflegedidaktik ausgeführt und auf digitale didaktische Designs bezogen. Der Beitrag erörtert Potenziale für die Lehr-Lernprozessgestaltung und den Kompetenzerwerb sowohl hinsichtlich der Pflege- als auch der digitalen Kompetenz und liefert einen Ausblick auf die Weiterentwicklung lernortübergreifender Lehr-/Lern- und Bildungsprozesse.

Mit der Abbildung von Projektergebnissen schließt auch der folgende Beitrag *Digitale Netzwerkarbeit zur Begleitung der Reform der Pflegeausbildung* von *Anja Walter* an. Nachdem zunächst das seit Januar 2020 in Kraft getretene neue Pflegeberufereformgesetz (PflBRG) in seiner Strukturlogik und hinsichtlich Umsetzungsbedingungen erörtert wird, erfolgt die Darstellung eines digital gestützten wissenschaftlichen Begleitprojektes, das Pflegeschulen und Pflegepraxiseinrichtungen im Land Brandenburg bei der Umsetzung der rechtlichen Neuregelungen unterstützt. Die dargestellten Erfahrungen zu den Arbeitsweisen, Themen und curricularen Ansätzen des Projektes bieten interessante Einblicke in die kollaborative und partizipative Zusammenarbeit einer digitalen Community im Bereich der Pflege.

Berufsfeld Altenpflege

Dem Berufsfeld Altenpflege sind zwei Beiträge zugeordnet. *Ulrike Buchmann* thematisiert unter dem Titel *Das Bauhaus – eine Inspiration für die professionelle Senior:innenarbeit* aus subjekttheoretischer Perspektive das Handlungsfeld der Senior:innenhilfe im Bezugsrahmen von Care Work und gesellschaftlicher Transformation. Dabei ordnet sie Ansätze subjektbezogener Kompetenzentwicklung und Sozialkompetenz

in den Bildungsbegriff ein. Die Autorin schlägt vor, in der Senior:innenhilfe eine veränderte Sicht auf die Zielgruppe der „neuen Alten“ vorzunehmen, die über die Versorgungsaufgabe hinaus auch Potenziale im Sinne einer Entwicklungs- und Entfaltungsperspektive einschließt. Diese Ansprüche konkretisiert sie in einem Gedankenexperiment, in dem das Bauhaus als regulative Idee dem Entwurf einer Werkstatt Senior:innenhilfe 4.0 dient.

Martina Schröder und *Sonja Köhler* setzen die Diskussion unter dem Titel *Fast Forward gegen die Wand? Transformationsverwerfungen in der Senior:innenhilfe* fort. Sie plädieren für neue Weiterbildungskonzepte, die ein Umdenken von rein fachlicher Einweisung hin zu entwicklungs- und entfaltungsorientierten Curricula beinhalten. Zur Begründung dieser Konzepte analysieren sie an Fallbeispielen die Bedeutung und Virulenz der Digitalisierung in der Senior:innenhilfe im Kontext des demografischen Wandels und führen Antinomien individuellen Handelns im Kontext neuer Steuerungslogiken als Herausforderung für Institutionen und Mitarbeitende aus. Die Autorinnen diskutieren anschließend daraus resultierende Herausforderungen für Personal- und Organisationsentwicklung sowie Professionalisierung.

Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft

Das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft umfasst drei Beiträge. In ihrem Beitrag *Verantwortlich entscheiden (lassen). Smarte Haushaltstechnologien als Anlass, über eine zukunftsfähige Verbraucherbildung nachzudenken* diskutieren *Silke Bartsch* und *Melanie Stilz* die Bedeutung von Smart Home-Anwendungen für den Bereich Care-Arbeiten im privaten Haushalt sowie deren Chancen und Risiken. Nachdem sie ihre Überlegungen an unterschiedlichen Formaten smarter Haushaltstechnologien wie Guided Cooking, Haushalts- und Pflegeroboter ausführen, wenden sie sich der Diskussion um Privatheit, Selbstbestimmung und Verantwortung für eine zukunftsfähige Verbraucherbildung 4.0 zu. Sie unterstreichen fachdidaktischen Forschungsbedarf sowie die Notwendigkeit, neue partizipative Bildungswege zu gehen, die zivilgesellschaftliches Potenzial einbeziehen.

Julia Kastrup und *Alexandra Brutzer* zielen in ihrem Beitrag *Digitalisierung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft* auf eine Analyse der aktuellen Diskurse zur Digitalisierung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. Dazu stellen sie am Beispiel des Ausbildungsberufs Hauswirtschafter/Hauswirtschafterin die Auswirkungen von Digitalisierung auf das Berufsfeld sowie auf Tätigkeitsfelder des hauswirtschaftlichen Personals dar. Sie analysieren des Weiteren den Stand der Implementierung von Digitalisierung in den Ordnungsmitteln der Berufsbildung sowie in aktuellen Fachveranstaltungen der hauswirtschaftlichen Aus- und Weiterbildung. Hervorgehoben werden die hohen Bedarfe, ein systematisches Angebot für Fach- und Führungskräfte zu schaffen.

Im folgenden Beitrag lenken *Markus Gitter* und *Clemens Hafner* die Perspektive auf Fragen der *Berufsorientierung und YouTube* und analysieren die *Darstellung haus-*

wirtschaftlicher Dienstleistungsberufe auf der partizipativen Videoplattform. Dazu beleuchten sie die Entwicklung neuer Medien in der Berufsorientierung sowie den Stellenwert von YouTube im Kontext formaler und informeller Bildung. Die anschließend dargestellten Befunde einer explorativen Analyse von YouTube-Videos zur Darstellung des Berufsfeldes Hauswirtschaft fokussieren zwei Perspektiven: den Konsum und die Anwendbarkeit sowie die Eigenproduktion von Erklärvideos vonseiten der Lernenden und Lehrenden. Es folgen Überlegungen, die Potenziale der Erklärvideos stärker in didaktische Konzepte der formalen Bildung und Berufsorientierung aufzunehmen.

Berufsfeld Soziale Arbeit und Sozialpädagogik

Dem Berufsfeld Soziale Arbeit und Sozialpädagogik sind drei Beiträge zugeordnet. *Rita Braches-Chyrek* eröffnet die Diskussion mit Reflexionen auf *Soziale Arbeit und das Digitale*. Dabei wirft sie einen kritischen Blick auf die Zusammenhänge der Nutzung von digitalen Technologien und der damit einhergehenden veränderten Wissensproduktion und Wissensverwendung durch die professionell Tätigen sowie die Adressat:innen in der Sozialen Arbeit. Vor dem Hintergrund der ambivalenten Aspekte von spezifischen Anforderungskontexten und Optimierungszielen der Sozialen Arbeit erläutert sie anschließend die Lenkungsmöglichkeiten und -bedingungen von sozialem Handeln, die Veränderungen in den sozialen Ordnungen und die Grenzen sozialer Mobilität. Offenkundig werden vielfältige Handlungsbedarfe zur Neubestimmung der durch Digitalisierung entstehenden sozialen und kulturellen Modifikationen sowie der Bearbeitung neuer Formen von Sozialität.

Mit den folgenden Beiträgen wird ein Perspektivwechsel auf didaktische Ansätze der Sozialpädagogik vorgenommen. *Nina Göddertz* und *Anke Karber* regen mit ihrem Beitrag *Digitale Lehr-Lern-Räume in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik – Lebensweltorientierung als notwendige Reflexionsfolie* die Weiterentwicklung einer fachgebundenen Hochschuldidaktik der (Berufsschul-)Lehrer:innenbildung der Fachrichtung Sozialpädagogik an. Ihre Darlegung von Herausforderungen und Chancen der Digitalisierung in der Lehrer:innenbildung auf Basis der Folie Lebensweltorientierung verankern sie auf zwei Ebenen: auf der konkreten didaktischen Ebene und der Erörterung von Gestaltungsaspekten zu digitalen Lehr-Lern-Räumen sowie auf der strukturellen Ebene von Universität als institutioneller Rahmen der Lehrer:innenbildung. Neben dem Rekurs auf einen kritischen Bildungsbegriff werden Erfahrungen der digitalen Lehre aufgrund der Corona-Pandemie sowie daraus resultierende Folgen digitaler Ungleichheit diskutiert.

Manuela Liebig und *Sarah Hauswald* schließen den Band mit einer *berufsdidaktischen Reflexion* zum Thema *Digitaler „Wandel“ in der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik* ab. Nachdem sie Digitalisierungsprozesse der Leistungserbringung abbilden, beziehen sie anschließend didaktische Prämissen der Sozialpädagogik auf die durch Digitalisierung entstehenden neuen Tätigkeitsfelder und Qualifikationsanfor-

derungen. Die Auseinandersetzung mit zukünftig zu erwartenden sozialpädagogischen Arbeitsaufgaben wird am Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen und ihrem Umgang mit Medienerziehung und Medienbildung von Kindern konkretisiert. Abschließend wird das mangelnde Wissen und demzufolge die Förderung von Medienkompetenz als dringliche didaktische Aufgabe in der Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals betont.

Der hier vorliegende Sammelband Care Work 4.0 setzt einen Diskurs zu personenbezogenen Berufsfeldern fort, der im Jahre 2018 unter dem Titel *Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung* publiziert wurde (vgl. Friese 2018). Mit dem Fokus auf Digitalisierung wird ein in der Fachdebatte von Arbeit und Industrie 4.0 bislang völlig unzureichend behandeltes, gleichwohl dringliches Forschungs- und Handlungsfeld der beruflichen, betrieblichen und akademischen Bildung aufgenommen. Die Beiträge zeichnen ein facettenreiches Bild zum Entwicklungsstand, zu den Problemlagen und Handlungsbedarfen der Digitalisierung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen. Dabei geraten systematische, strukturelle und empirische Perspektiven der beruflichen und akademischen Bildung, berufs- und hochschuldidaktische sowie curriculare Analysen ebenso in den Blick wie Aspekte der Professionalisierung des Bildungspersonals. Die interdisziplinären Zugänge aus arbeits-, sozial- und berufs- sowie fachwissenschaftlichen Perspektiven geben differenzierte Einblicke in die fächer- und berufsfeldspezifischen Entwicklungen der Digitalisierung in den Berufsfeldern Gesundheit, Pflege und Altenpflege, Ernährung und Hauswirtschaft sowie Soziale Arbeit und Sozialpädagogik. Sie regen zugleich einen fächerübergreifenden, interdisziplinären sowie transdisziplinären Austausch zu Problemlagen und Gestaltungsaufgaben im Bereich Care Work 4.0 an.

Ich bedanke mich bei allen Autorinnen und Autoren für die anregenden Beiträge und für die gute Zusammenarbeit. Mein Dank gilt auch dem Verlag wbv-Publikation, insbesondere Frauke Heilmann und Silke Kaufmann, für die konstruktive Kooperation.

Ich wünsche Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine angenehme und ertragreiche Lektüre.

Gießen und Bremen, im Dezember 2020

Marianne Friese

Literatur

- Dengler, K. (2016). Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. WISO Direkt 17/2016.
- Dörre, K. (2016). Industrie 4.0 – Neue Prosperität oder Vertiefung gesellschaftlicher Spaltungen? Sechs Thesen zur Diskussion. Jena.
- Eickelmann, B., Massek, C. & Labusch, A. (2018). ICILS 2018 #NRW. Erste Ergebnisse der Studie ICILS 2018 für Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich. Online verfügbar unter https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/2019_Eickelmann_Massek_Labusch_ICILS_2018_NRW_Erste_Ergebnisse_Buchbroschuere.pdf (Abfrage 15.11.2020).
- Ernste, D. H. & Heldmann, C. (2017). Arbeitsplatz Privathaushalt. Minijobs und Schwarzarbeit von Haushaltshilfen. Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Online verfügbar unter: <https://www.iwkoeln.de/studien/iw-kurzberichte/beitrag/dominik-enste-arbeitsplatz-privathaushalt-295664> (Abfrage 02.11.2017).
- Friese, M. (Hrsg.) (2020). Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Bielefeld: wbv Publikation.
- Friese, M. (2018). Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachübergreifende Perspektiven der Professionalisierung. In M. Friese (Hrsg.), Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung (S. 17–44). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Friese, M. (2019). Personenbezogene Dienstleistungsberufe im Transformationsprozess von Arbeit 4.0: Risiken und Potenziale der Professionalisierung. In R. Dobischat, B. Käpplinger, G. Molzberger & D. Münk (Hrsg.), Bildung 2.1 für Arbeit 4.0? (S. 119–139). Wiesbaden: Springer VS.
- Friese, M. (2019). Steuerung und Standardisierung personenbezogener Dienstleistungsberufe. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, H. 178, 73. Jg., 18–20. Detmold: Eusl.
- Friese, M. (2019). Das Berufsbildungsgesetz und seine Modernisierung. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, H. 178, 73. Jg., 5, Detmold: Eusl.
- Friese, M. (2020a). Care Work 4.0 und Digitalisierung. Risiken und soziale Innovationen in personenbezogenen Dienstleistungsberufen. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, H. 181, 74. Jg., 27–29, Detmold: Eusl.
- Friese, M. (2020b). Care Work 4.0. Digitalisierung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen. In J. Rützel, M. Friese, W. Jiping (Hrsg.), *Digitale Welt – Herausforderungen für die berufliche Bildung und die Professionalität der Lehrenden. Ergebnisse des 5. und 6. Chinesisch-Deutschen Workshops zur Berufsbildungsforschung* (S. 37–58). Detmold: Eusl.
- Heintze, C. (2012). Auf der Highroad – der skandinavische Weg zu einem zeitgemäßen Pflegesystem. Ein Vergleich zwischen fünf nordischen Ländern und Deutschland. Bonn.
- Hirsch-Kreinsen, H. (2014). Welche Auswirkungen hat „Industrie 4.0“ auf die Arbeitswelt. WISO direkt. Analysen und Konzepte zur Wirtschafts- und Sozialpolitik 12/2014.

- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2017). Empfehlungen zur Beruflichen Orientierung an Schulen. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf (Abfrage 25.03.2020).
- König, A., Kratz, J. & Stadler, K. (2018). Erzieher:innenausbildung revisited: Expansion als Schubkraft? Der arbeitsfeldbezogene Diskurs in der vollzeitschulischen Ausbildung. In M. Friese (Hrsg.), Reformprojekt Care Work: Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung (S. 253–268). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kutscha, G. (2017). Berufsbildungstheorie auf dem Weg von der Hochindustrialisierung zum Zeitalter der Digitalisierung. In B. Bonz, H. Schanz & J. Seifried (Hrsg.), Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft (S. 17–48). Baltmannsweiler.
- Meier-Gräwe, U. (2018). Raus aus dem Schwarzarbeitsmarkt: Wie subventionierte Gutscheine für haushaltsnahe Dienstleistungen sozial- und familienpolitischer wirken können. In M. Friese (Hrsg.), Reformprojekt Care Work: Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung (S. 17–44). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Rat für Kulturelle Bildung (2019). Jugend/Youtube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Eine repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-Jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten. Online verfügbar unter https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf (Abfrage 15.11.2020).
- Walkenhorst, U. (2019). Entwicklungen und Anmerkungen zur Reform der Gesundheits- und Pflegeberufe. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, H. 178, 73. Jg., 21–23. Detmold: Eusl.

Berufsfeld Gesundheit

Entwicklung von Digitalkompetenz in der beruflichen Lehrer:innenbildung

URSULA WALKENHORST, TIM HERZIG

Abstract

Die Digitalisierung im Humandienstleistungsbereich befindet sich seit vielen Jahren in einer erkennbaren Entwicklung, die das professionelle Handeln des Personals vor spezifische Anforderungen stellt. Antworten auf Fragen nach der subjektiven Nutzung, den Risiken in der Anwendung, aber auch auf ethische Fragen entscheiden darüber, wie der Bereich zukünftig gestaltet wird. Um diesen Entwicklungen kritisch konstruktiv begegnen zu können, müssen Lehrende an den beruflichen Schulen eine Digitalkompetenz vorhalten und in die Lehre einbringen, die es den Auszubildenden ermöglicht, dem digitalen Transformationsprozess der Gesellschaft zu begegnen. Die Grundlagen dafür werden in den Lehramtsstudiengängen an den Hochschulen gelegt. Die Zusammenhänge, grundlegende Begriffe sowie curriculare Gestaltungsoptionen werden in dem Beitrag verdeutlicht.

The digitization in the human service sector has been undergoing a recognizable development for many years, which places specific demands on the professional behavior of staff. Answers to questions about the subjective use, the risks involved in application but also ethical questions, will determine how the sector will be shaped in the future. In order to be able to counter these developments critically and constructively, teachers at vocational schools must have digital skills that they can incorporate into teaching, hence preparing trainees for the digital transformation process of society. The foundations for this are laid in the teacher training programs at universities. The article explains the connections, basic terms and curricular design options.

Schlagworte: Digitalisierung, Digitalkompetenz, berufliche Lehrer:innenbildung, Humandienstleistungsbereich

1 Einleitung

Die Relevanz der Entwicklung von Medien-/Digitalkompetenz im Kontext der beruflichen Lehramtsausbildung ist nicht erst durch die Corona-Pandemie 2020 deutlich geworden, sondern wird seit vielen Jahren im gesamten Bildungsbereich thematisiert (vgl. Blömeke 2017, S. 232; KMK 2016, S. 8). Der beruflichen Bildung kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da u. a. in ihr die Verantwortung für die Ausbildung des Personals liegt, das im Rahmen des Transformationsprozesses der Gesell-

schaft den digitalen Wandel mit gewährleisten und gestalten soll. Im Humandienstleistungsbereich¹ stellen sich die Anforderungen an das Personal dabei in einer sehr spezifischen Form dar, die insbesondere durch zumeist „körpernahe“ Beziehungen gekennzeichnet ist und grundsätzliche ethische Fragen aufwirft. Die Digitalisierung dieses Bereiches, die bereits vor vielen Jahren begonnen hat, muss sich aus diesem Grund immer wieder mit Anforderungen auseinandersetzen, die den Bereich von anderen Wirtschaftsbereichen unterscheidet und es erforderlich macht, den Begriff der Digitalisierung aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten (vgl. Evans 2016, o. S.). Sowohl in der öffentlichen als auch in der wissenschaftlichen Diskussion um die Thematik der Digitalisierung wird jedoch betont, dass bei allen anstehenden Herausforderungen die Anbahnung von Medien- bzw. Digitalkompetenz bei Lehrkräften von großer Bedeutung ist, um lernende Menschen in unterschiedlichen Altersgruppen auf den gesellschaftlichen Transformationsprozess vorzubereiten. Dem Konzept der sogenannten „doppelten Handlungslogik“ (vgl. Remmers 2000; Oevermann 1996) folgend, liegen die Wurzeln für eine effektive und effiziente Digitalisierung im Humandienstleistungsbereich damit u. a. in der Lehrer:innenbildung für den beruflichen Bereich.

Im Mittelpunkt des Beitrages stehen die Zusammenhänge und Möglichkeiten der Verknüpfung zwischen der Bildungs- und Arbeitswelt. So werden zunächst zentrale Aspekte der Digitalisierung in der Arbeitswelt und spezifisch im Humandienstleistungsbereich skizziert und dann Grundlagen der Entwicklung von Medien-/Digitalkompetenz in der Lehramtsausbildung für berufsbildende Schulen u. a. anhand einiger (hochschul-)didaktischer Überlegungen dargelegt.

2 Digitalisierung im Humandienstleistungsbereich – Arbeitswelt 4.0

Die Digitalisierung im Humandienstleistungsbereich, aber insbesondere im Gesundheitswesen, hat in den vergangenen Jahren einen erheblichen Aufschwung genommen, der Veränderungen auf den Ebenen Struktur, Ressourcen und Qualifikationsprofile des Personals erkennen lässt. Die zentralen Entwicklungen sowie Erfolgsfaktoren für einen Transformationsprozess werden in den nächsten Abschnitten aufgezeigt.

2.1 Digitalisierung in der Arbeitswelt 4.0

Die Digitalisierung, die sich sowohl im privaten als auch im öffentlichen Leben in vielfältiger Weise zeigt, hat das Leben gleichermaßen bereichert als auch verändert.

¹ Zu dem Humandienstleistungsbereich gehören in diesem Beitrag die beruflichen Fachrichtungen Pflege, Gesundheit und Körperpflege. Die Diskussion zu den Oberbegriffen personenbezogene Dienstleistungen bzw. Care Work wird hier nicht verfolgt. Da die Bezeichnung „Humandienstleistungen“ im wissenschaftlichen Diskurs weniger geläufig ist, beziehen sich die Erkenntnisse in diesem Beitrag zu den übergeordneten Aspekten der Digitalisierung schwerpunktmäßig aus dem Kontext des Gesundheitswesens.

So führt sie in einigen Bereichen (u. a. Medizin) zu einer Verbesserung der Versorgungsqualität und unterstützt die gesamte Lebensführung (z. B. Smart-Home), während sie auch Risiken birgt, die u. a. mit Fragen der Datensicherheit und des Datenschutzes einhergehen (vgl. BMBF 2019, S. 4). Grundsätzlich steht der Begriff der Digitalisierung dafür, dass analoge Informationen in digital gespeicherte und genutzte Informationen umgewandelt werden (vgl. Baierlein 2017, S. 1). Damit geht auf der Nutzer:innenebene jedoch zuweilen einerseits die Sorge einher, den Überblick über relevante Informationen zu verlieren und andererseits der dann damit verbundenen Entwicklung nicht mehr standhalten zu können.

Nach Ladel, Knopf, Weinberg (2018) lässt sich der Begriff Digitalisierung auch in einer zweiten Interpretation verwenden. Neben der bereits genannten Überführung von Informationen in eine digitale Form meint Digitalisierung auch

„[...] die Veränderungen, die durch die Einführung digitaler Technologien bzw. der darauf aufbauenden Anwendungssysteme hervorgerufen [werden, d. Verfasser:innen] [...]“
(Ladel, Knopf, Weinberger 2018, S. VII).

Diese Veränderungen führen, so Ladel et al., auf einer *individuellen Ebene* zu neuen Arbeits- und Handlungsweisen und verlangen von den Nutzer:innen und Nutzern das Erlernen entsprechender Fähigkeiten sowie ein zunehmendes eigenverantwortliches Handeln. Nicht selten verschwimmen dabei die Grenzen beruflicher und privater Kontexte durch soziale Netzwerke und die Flexibilisierung örtlicher Gebundenheit wie durch die Telearbeit (ebd., S. VII f.). Kam es auf *Ebene der Organisationen* zunächst zu einer Effizienzsteigerung im administrativen Bereich, steht heute die Vernetzung von Unternehmen und Kunden bzw. Bildungseinrichtungen und Lernenden im Vordergrund und adressiert das zugrunde liegende Wissensmanagement sowie die dynamische und wechselseitige Kommunikation (ebd., S. VII f.). Auf *gesellschaftlicher Ebene* wird die Digitalisierung häufig auch mit disruptiven Innovationen gleichgesetzt, die wiederum für eine nachhaltige Veränderung der Gesellschaft stehen. Dabei wird das Maß der Digitalisierung in Deutschland und im Vergleich mit anderen Ländern zumeist kritisiert (vgl. BMWi 2018, o. S.).

Kritiker:innen befürchten dabei unter anderem im Bildungsbereich eine „digitale Demenz“, während Befürworter:innen den „digitalen Wandel“ postulieren (ebd., S. VIII). Bildungspolitisch ist es deshalb sinnvoll, die Entwicklungen und Veränderungen branchenspezifisch zu betrachten, um die Spezifika zu identifizieren.

2.2 Ausprägung der Digitalisierung im Gesundheits- und Humandienstleistungsbereich

Der Stand der Digitalisierung im Gesundheitswesen liegt im nationalen Branchenvergleich ca. zehn Jahre zurück (vgl. Penter, Pfaffner 2017, S. 303). In einem internationalen Vergleich zwischen sechs Ländern wird die Digitalisierung des Gesundheitswesens in Deutschland in 34 Wirtschaftsbereichen auf Platz 32 eingestuft (vgl. Weiß, Sachs, Weinelt 2017, S. 41). Als Beispiel sei hier der Bereich des E-Health bzw. der Telematikentwicklung zu nennen, der eine bedeutsame Rolle in Deutschland

spielt und dessen Diskussionen zur Einführung entsprechender Maßnahmen und Datenflüsse seit mehreren Jahrzehnten das deutsche Gesundheitswesen beschäftigen (vgl. BMG 2020, o. S.). Die Bedeutung dieser Maßnahmen ist zwar im Kontext der Pandemiesituation offensichtlich geworden (z. B. durch die „Corona-App“), aber dennoch müssen die kritischen Stimmen weiterhin ernst genommen werden.

Die Digitalisierung im Gesundheits- und Humandienstleistungsbereich zeigt sich aber nicht nur von einer weniger entwickelten und kontrovers diskutierten Seite, sondern ist insbesondere von einer Haltung geprägt, die den Kern der „interaktiven sozialen Dienstleistungsarbeit“ (Evans, Freye, Richter 2020, S. 100) verdeutlicht. Die direkte Personenorientierung sowie das Fallverstehen sind konstituierende Merkmale des professionellen Handelns in diesem Sektor und tragen zu den Bedenken bei, dass die Nutzung digitaler Techniken lediglich „Bürokratisierungs-, Standardisierungs- und Rationalisierungslogiken“ befördert und den u. a. ethischen Aspekten der Berufe widerspricht (ebd., S. 100). Die Fragen, mit denen sich das Personal in dem Bereich auseinandersetzen muss, bestehen deshalb u. a. darin, die Chancen und Risiken der Implementierung digitaler Techniken abzuwägen und im Spannungsfeld zwischen Innovation, Identität und Nutzen zu entscheiden. Hieraus resultieren erkennbare erweiterte Anforderungen an die Kompetenzprofile der tätigen Personen, die Reflexions-, Entscheidungs- und Analysekompetenzen beinhalten (vgl. Becka, Bräutigam, Evans 2020, S. 2).

Zu diesem Zweck bedarf es der Ausbildung eines Personals für den Sektor, das sich diesen Fragen aus einer kritischen und konstruktiven Perspektive bereits frühzeitig stellt. Die Lernenden müssen sich mit den verschiedenen Optionen zukunftsorientiert auseinandersetzen und lernen, Entscheidungen zu treffen. Hierfür werden lehrende Personen benötigt, die diese Diskurse anleiten und begleiten und eine Perspektive sowohl auf die Lernenden als auch auf die potenziellen personenorientierten Handlungsfelder einnehmen können.

2.3 Gelingensfaktoren der Transformationsprozesse in der Arbeits- und Lebenswelt

Es liegen bereits Erkenntnisse zu den Faktoren vor, die den digitalen Transformationsprozess in der Lebens- und Arbeitswelt unterstützen bzw. erfolgreich werden lassen (vgl. Baumgartner et al. 2016, S. 110 ff.), die im Weiteren auch mit Blick auf die Lehrer:innenbildung und den Bildungsbereich betrachtet werden sollen. Grundsätzlich gilt, dass die Nutzung digitaler Instrumente bzw. Konzepte davon abhängig ist, welche Vorteile von den Nutzerinnen und Nutzern wahr- und angenommen werden. Die subjektive Perspektive geht dabei über erkennbare objektive Vorteile hinaus. Es wird am subjektiven Wertesystem orientiert entschieden, ob und wann Optionen der Digitalisierung zum Einsatz kommen. Das heißt, die Entscheidung folgt dabei einer individuellen Kompatibilität und Bedürfnislage und ist von außen nicht immer transparent. Digitale Innovationen, so Baumgartner et al. (2016), kommen eher zum Einsatz, wenn diese weniger komplex sind und auf einer eingeschränkten Basis getestet wer-

den können, um Erfahrungen zu machen. Wesentlich ist auch, dass die Anwendung der Innovation für den Beobachter einen positiven Effekt erkennen lässt.

„Wenn eine Innovation in ihren Auswirkungen für andere Personen gut sichtbar ist, erleichtert dies die Entscheidung, diese Neuerung auch selbst einzuführen.“ (ebd., S. 111)

Diese Gelingensfaktoren sind aus einer pädagogischen Perspektive wenig überraschend, da sie den Grundsätzen lerntheoretischer Erkenntnisse folgen, dennoch bieten sie in der Prägnanz einen wichtigen Hintergrund für die bildungswissenschaftlichen Überlegungen zum Aufbau von Digitalkompetenz in der Lehramtsausbildung. Sie lassen erkennen, dass sowohl der Erwerb als auch die Anwendung von Digitalkompetenz sehr subjektiv gesteuert sind und bei der Gestaltung von Lehr-/Lernszenarien bedacht werden müssen.

3 Digitalkompetenz in der Lehramtsausbildung für berufsbildende Schulen

Die derzeitige Pandemiesituation hat national und international Defizite in vielen Bereichen offenbart. Diese sind sowohl in Teilen des Gesundheitswesens, aber insbesondere im Bildungswesen offenkundig geworden. Hier zeigen sich die Mängel insbesondere in der technischen Ausstattung der Schulen, aber auch in der fehlenden Medien-/Digitalkompetenz der Lehrenden. Dies hat bei der Umstellung auf eine digital gestützte Lehre zu erheblichen Verunsicherungen der Lehrer:innen in allen Schulformen geführt. Medien- bzw. Digitalkompetenz, dies zeigt sich deutlich, müssen systematisch und in verschiedenen Dimensionen erworben werden.

3.1 Herausforderungen des Transformationsprozesses in der Lehrer:innenbildung

Die veränderte gesellschaftliche Situation im Jahr 2020 ist auf vielen Ebenen von umfassenden Evaluationen begleitet worden. Diese betrafen nicht nur den Bildungsbereich, jedoch wurden in diesem (neben der Wirtschaft) die gesellschaftlich relevanten Potenziale am ehesten in Gefahr gesehen, da unterbrochene oder gestörte Bildungsprozesse zu einer Deprivation oder Stagnierung bei der Entwicklung wichtiger Kompetenzen für den Einzelnen und damit perspektivisch auch für die Gesellschaft führen können. Resümiert man die vielfältig publizierten Studien zur Implementierung digitaler Lernsituationen, kann grundsätzlich konstatiert werden, dass ein erheblicher digitaler Entwicklungsschritt im Bildungsbereich stattgefunden hat. Diese sind jedoch an bestimmte Voraussetzungen geknüpft, die sowohl die einzelnen Personen als auch die Institutionen betreffen (z. B. Veränderungsbereitschaft des Personals) (vgl. Graf-Schlattmann et al. 2020, S. 27). Weiterhin darf nicht übersehen werden, dass die derzeitige „Notsituation“, die es erforderlich macht, dass Lernen mit digitaler Unterstützung stattfindet, noch keine „Normalsituation“ ist, in der digitales Ler-

nen perspektivisch selbstverständlich ist. Somit ist es wichtig, eine umfassende Reflexion der derzeitigen Curricula der Lehramtsstudiengänge vorzunehmen und diese einerseits nach Inhalten und andererseits nach der methodischen Gestaltung zu analysieren.

Schmid, Goertz und Behrens (2017) zeigen im Monitor Digitale Bildung auf, dass insbesondere Lehramtsstudierende im Gegensatz zu Studierenden anderer Fachdisziplinen digitalen Medien gegenüber skeptisch eingestellt sind. Die nun veränderte gesellschaftliche Situation lässt vermuten, dass mediendidaktische und medienpädagogische Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden nunmehr als unerlässlich angesehen werden, um zukünftige Lehr-/Lernkonzepte zu entwickeln. Dies unterstützt die im vorherigen Kapitel dargestellte Chance und Notwendigkeit, dass Lehrende besonders an beruflichen Schulen dazu beitragen können, den Transformationsprozess der Digitalisierung in der Gesellschaft weiter auszubauen (vgl. Schmid, Goertz, Behrens 2017, S. 36).

Die bisherigen Ergebnisse des Länderindikators von 2016 zeigen, dass die Relevanz der Medienbildung in den letzten Jahren prinzipiell zugenommen hat, aber nach wie vor nicht ausreichend ist (vgl. ebd., S. 52). So zeigt sich für den Hochschulsektor, „[...] dass sich gerade Lehramtsstudierende von digitalen Lernmedien am wenigsten motivieren lassen“ (ebd., S. 36). Dies spiegelt sich in der vergleichsweise geringen Nutzung digitaler Medien im Studium wider, demnach nutzen Lehramtsstudierende im Mittel weniger digitale Medien als Studierende anderer Fächer (vgl. ebd., S. 36). Und auch in der Berufspraxis zeigt sich, dass zwar über 90% aller Lehrkräfte das Internet und digitale Medien zur eigenen Unterrichtsvorbereitung nutzen, der Prozentsatz ihrer Verwendung im Unterricht aber deutlich geringer ausfällt (vgl. Ebel 2013, o. S.).

„Somit lässt sich vermuten, dass zwar die Mediennutzung bei den Lehrenden angekommen ist, es aber offensichtlich große Lücken im Bereich der Medien-Didaktik und Medien-Gestaltung zu geben scheint. Dies wiederum lässt den Schluss zu, dass Medienkompetenz aus der Perspektive der Lehrenden nicht nur die kritische Nutzung digitaler Medien zur Informationsgewinnung und -verarbeitung beinhaltet, sondern vielmehr auch die sinnhafte didaktische und methodische Gestaltung und Integration in den Unterricht mit einschließt.“ (Vogt 2018, S. 139)

Drei Viertel aller Lehrkräfte sehen hier große Defizite und sind der Auffassung, dass bereits die Universitäten besser auf den Einsatz digitaler Medien und Tools im Unterricht vorbereiten müssten (vgl. Schmid, Goertz, Behrens 2017, S. 52).

Lehrkräfte können als wichtige Treiber des mit der Digitalisierung einhergehenden gesellschaftlichen Wandels verstanden werden. Speziell im Lehramt muss also das Studium seiner Bestimmung verstärkt nachkommen, Berührungängste abzubauen und eine Haltung gegenüber digitalen Medien und Fragestellungen der Digitalisierung zu befördern, die von Offenheit, Experimentierfreude und Begeisterungsfähigkeit zeugt, ohne dabei wichtige ethische Aspekte von Risiken sowie selbstbestimmter und verantwortungsvoller Nutzung dieser Medien außer Acht zu lassen. Eine grundlegende Auseinandersetzung mit digitalen Medien sollte aus diesem

Grund bereits in der Lehramtsausbildung erfolgen und zu einem verpflichtenden Bestandteil der Curricula werden (ebd.). Dieser Notwendigkeit stellen sich derzeit verschiedene Bundesländer und entwickeln bereits Konzepte für eine veränderte Lehrer:innenbildung (vgl. Beste et al. 2019, o. S.).

3.2 Dimensionen digitaler Kompetenz

In der aktuellen Situation stehen die Begriffe Medienkompetenz bzw. digitale Kompetenz/Digitalkompetenz sowie Mediendidaktik im Vordergrund. Die Definition und der Ansatz von Baacke (1996) bestimmen hierbei grundsätzlich den wissenschaftlichen Diskurs im Rahmen der digitalen Bildung. Jedoch gehen die Ausführungen von Baumgartner et al. (2016) darüber hinaus und sollen im Folgenden genutzt werden. Bedeutsam ist, dass der Begriff „digital competence“, wie er von Ferrari definiert wird und auf den sich Baumgartner et al. (2016) beziehen, analog zum Rechnen und Schreiben zu den Basiskompetenzen von Bildung gehören. Dies geht über den Begriff „digital literacy“ hinaus und erweitert die Perspektive (vgl. Baumgartner et al. 2017, S. 96). Für die Ausführungen in diesem Beitrag beziehen sich die Autor:innen auf die nachfolgende Definition und substantiieren den Begriff der digitalen Kompetenz zur Digitalkompetenz.

Unter digitaler Kompetenz soll nach Ferrari (2012) verstanden werden:

„Digital Competence is the set of knowledge, skills, attitudes (thus including abilities, strategies, values and awareness) that are required when using ICT and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, relatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socialising, consuming, and empowerment.“ (Ferrari 2012, S. 3 f.)

Auf dieser Definition aufbauend, lassen sich für die Entwicklung der Digitalkompetenz verschiedene Dimensionen identifizieren, deren Differenzierung bedeutsam ist, um die Entwicklung im Bildungsbereich sowohl systematisch als auch möglichst vollständig vorzunehmen. Eine Analyse der derzeitigen Literatur offenbart, dass die Definition der Begriffe nicht immer eindeutig ist und sie zum Teil synonym verwendet werden. Unter anderem Baumgartner et al. (2016) unterteilen die Medienkompetenz in neun Dimensionen. Einige der Dimensionen, die auch die grundlegenden Begriffe der aktuellen Diskussion bilden, werden kurz skizziert:

1. Mediendidaktik und Medienerziehung

Als Teilgebiet der allgemeinen Didaktik beschäftigt sich die *Mediendidaktik* mit der grundlegenden Gestaltung interaktiver Lernprozesse (u. a. Einsatz, Auswahl, Funktionen). Sie wird aus einer medienpädagogischen Perspektive zumeist als „Lernen mit Medien“ bezeichnet. Die Mediendidaktik liefert die Basis für didaktisch begründete Medienentscheidungen und geht damit über die technische Perspektive hinaus. Ziel ist die Optimierung von Lernprozessen mit der Unterstützung von Medien (vgl. DeWitt & Czerwionka 2013, S. 38).

Die *Medienerziehung* wird eher als „Lernen über Medien“ verstanden. Sie impliziert einen kritischen, aber auch produktiven Umgang mit Medien, der sich auf alle Bereiche des Lebens bezieht und letztendlich auch eine medienethische und medienkritische Entwicklung impliziert.

2. Medienethik

Insbesondere aus der Perspektive des Humandienstleistungsbereichs erhält dieser Begriff eine besondere Bedeutung und meint einen „sozial verantwortlichen Umgang mit Medien“ (Baumgartner et al., 2016, S. 97). Dabei sollen der Einsatz und die Anwendung von Medien einerseits aus ethischen und moralischen Gesichtspunkten hinterfragt und andererseits aus dieser Perspektive gestaltet werden.

3. Mediengestaltung

Als Element der Mediendidaktik geht es hierbei darum, Medienarrangements unter pädagogischen, sozialen, technischen und finanziellen Rahmenbedingungen gestalten zu können (ebd., S. 97). Hierfür werden wiederum Kenntnisse aus dem Bereich der Medienkunde sowie die Möglichkeit der Nutzung und des Einsatzes bestimmter Medien benötigt.

4. Medienkunde und Medienkritik

Mit der *Medienkunde*, die die Kenntnisse über die Geschichte, Produktionsprozesse etc. von Medien und deren kritische Reflexion in den Mittelpunkt stellt, ist auch die *Medienkritik* eng verknüpft, die intendiert, eine kritische Haltung zur Entwicklung, Produktion und Nutzung von Medien aufzubauen und sich in den entsprechenden Bereichen zu positionieren.

5. Mediennutzung

Die Nutzung von Medien setzt voraus, dass aus einer Vielfalt an Medien in allen Lebensbereichen die „passenden“ ausgewählt und effektiv eingesetzt werden. Da unsere Gesellschaft bereits einem umfangreichen Digitalisierungsprozess unterliegt, der nicht immer bewusst ist, trifft dieser Umstand auf alle Bereiche (u. a. Freizeit, Arbeit, Bildung) zu. Der gesellschaftliche Anspruch ist es, dass die Nutzung reflektiert und unter Einhaltung datenschutzrechtlicher Vorgaben erfolgt.

Bei den Bemühungen, die verschiedenen Dimensionen der Digitalkompetenz flächendeckend in die Bildungsprozesse zu integrieren, lassen sich verschiedene Ansätze finden, u. a. nationale und internationale Medienkompetenzrahmen (z. B. NRW, DigCompEdu), Forschungsprogramme mit entsprechenden Schwerpunkten (u. a. Qualitätsoffensive Lehrerbildung) sowie Think Tanks zur Weiterentwicklung der Digitalisierung (z. B. Hochschulforum Digitalisierung). Sie tragen jeweils aus unterschiedlichen Perspektiven (Wissenschaft, Bildung, Arbeit) dazu bei, den Transformationsprozess der Digitalisierung durch die Adressierung unterschiedlicher Akteur:innen und Akteure zu gestalten.

3.3 Perspektiven der Gestaltung von Lehramtsstudiengängen zum Aufbau von Digitalkompetenz im Humandienstleistungsbereich

Die Anforderung, den Erwerb von Digitalkompetenz im Lehramtsstudium anzustreben und damit eine Digitalisierung der Lehrer:innenbildung voranzutreiben, ist, wie eingangs erwähnt, nicht neu, sondern wird seit vielen Jahren diskutiert und politisch unterstützt (vgl. KMK 2016, S. 8). Die zentrale Frage ist einerseits, inwieweit sich digitale Lehre als generelles Element der Hochschuldidaktik versteht und damit Bestandteil aller Studiengänge ist (vgl. KMK 2019, S. 7), oder andererseits, inwieweit es einer spezifischen Betrachtung der Ausbildung von Lehrenden für die einzelnen Schulbereiche und hier für den beruflichen Bereich bedarf. Diese, so konnte dargestellt werden, muss dann über allgemeine hochschuldidaktische Diskussionen hinausgehen, da die Kompetenzen, die die Studierenden erwerben, über die Ausbildungssituationen an den beruflichen Schulen einen direkten Einfluss auf die digitalen Transformationsprozesse in der Gesellschaft haben. Bedarf es dafür einer „Didaktik 4.0“ (vgl. Windelband, Faßhauer, 2020, S. 10 ff.) und wie kann diese aussehen?

Betrachtet man die bisherigen Curricula und Lehrgangskonzepte in den Universitäten, fällt auf, dass es (bislang) zumeist additive Module/Lehrveranstaltungen/Ringvorlesungen sind, die sich der Thematik des Erwerbs der Digitalkompetenz bzw. der Nutzung einer digitalen Lehre direkt oder indirekt annehmen. Ein systematisches Curriculum, das vom ersten Semester des Bachelorstudiums bis zum Ende des Masterstudiums den Aufbau der Digitalkompetenz in den Blick nimmt und sich spiralcurricular durch das Studium zieht, findet sich eher nicht. Eine kritische Reflexion von Aspekten der Medienkunde, -nutzung, -gestaltung und -ethik haben bislang übergreifend wenig Raum erfahren. Im Lehramtsstudium der beruflichen Bildung ergeben sich hierfür jedoch vielfältige Möglichkeiten, da die digitalen Inhalte der späteren Handlungsfelder sowohl zum Gegenstand des Lernens als auch zum Anlass medienkritischer, -ethischer oder -erzieherischer Fragestellungen werden können (s. o.). Dazu bedarf es (hochschul-)didaktischer Konzepte und kontinuierlicher Möglichkeiten der Reflexion (u. a. E-Portfolio).

Die Herausforderung liegt darin, dass nicht nur in den offensichtlichen, nämlich (fach-) didaktischen Veranstaltungen an dem Erwerb von Digitalkompetenz gearbeitet wird, sondern auch in den fachwissenschaftlichen Veranstaltungen. Damit dies gelingt, bedarf es eines hochschuldidaktischen Diskurses, der über alle betreffenden Fachwissenschaften und die Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen geführt wird. Im Idealmodell ergeben sich für diese Diskurse als weitere Akteurinnen und Akteure Vertreter:innen aus dem Vorbereitungsdienst sowie aus den Schulen. Die Studierenden hätten dann ferner die Möglichkeit, sich dem Thema auch aus einer forschenden Perspektive zuzuwenden und ihre eigene Entwicklung systematisch zu reflektieren. Windelband und Faßhauer (2020) sehen zudem Optionen, Lernortkooperationen und Exkursionen in die Arbeitswelt als didaktische Elemente zu nutzen und damit den hochschulischen Rahmen zu verlassen (vgl. Windelband, Faßhauer, 2020, S. 10 ff.).

Die Phasen, die dabei bedacht und umgesetzt werden müssten, sind komplex und werden in der folgenden Abbildung verdeutlicht, die die Lern- und Anwendungsphasen vom Lehramtsstudium bis hin zur Anwendung bei Nutzerinnen und Nutzern aufzeigt.

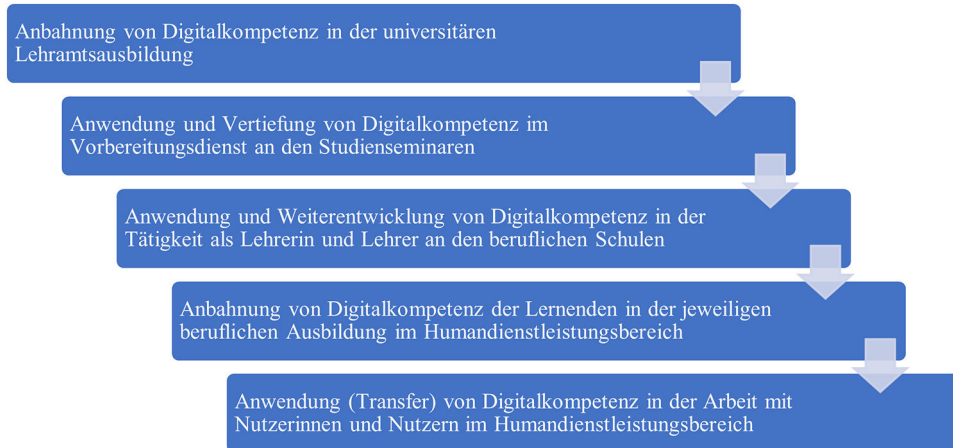


Abbildung 1: Stufen der Anbahnung und Anwendung von Digitalkompetenz aus der Perspektive der beruflichen Bildung im Humandienstleistungsbereich

Während die ersten drei Stufen die Anbahnung, Anwendung und Weiterentwicklung der Digitalkompetenz aus der Lehrendenperspektive verdeutlichen, zeigt Stufe vier die Konsequenzen, die sich daraus für die jeweilige Gruppe der Auszubildenden ergeben. Die Auszubildenden erhalten durch die vorhandene Digitalkompetenz der Lehrer:innen an berufsbildenden Schulen wiederum eine Schulung im Umgang mit Medien und einen Einblick in deren Bedeutung für die Digitalisierung der Gesellschaft. Diese dadurch erworbene Kompetenz kommt in der konkreten Dienstleistung im Humandienstleistungsbereich (u. a. Pflege, Körperpflege, Physiotherapie) zur Anwendung und schließt damit den Kreis der Prozesse auf den Ebenen des Lernens, der Anwendung, der Weiterentwicklung sowie der Gestaltung von Gesellschaft.

Der Weg von den Strukturen und den Möglichkeiten des Erwerbs digitaler Kompetenz innerhalb des Lehramtsstudiums bis hin zur konkreten Dienstleistung ist lang und vollzieht sich nach dem skizzierten Modell über mehrere Stufen des Lernens und der Anwendung. Bildungswissenschaftlich betrachtet bedarf es an den Universitäten eines Gesamtkonzeptes, das sich aus einzelnen Teilen auf den verschiedenen Stufen zusammensetzt. Unstrittig ist, dass, je früher die Auseinandersetzung mit der Materie (auch dem beruflichen Gegenstand) sowie die Reflexion der Bedeutung, die Digitalkompetenz für die Gesellschaft hat, beginnt, desto mehr werden die Besonderheiten und Spezifika des jeweiligen Handlungsfeldes aufgegriffen und im Kontext des Transformationsprozesses gesehen.

4 Fazit: Es beginnt am Anfang...

Die Weiterentwicklung der Gesellschaft zu einer digitalen Gesellschaft hängt in erheblichem Maße von den Bildungsprozessen ab, in denen Menschen die Möglichkeit haben, sich mit den Chancen, Risiken und Strukturen des digitalen Lebens auseinanderzusetzen und diese mitzugestalten. Professionelles Handeln im Humandienstleistungsbereich ist gekennzeichnet durch den direkten Kontakt mit Personen, die sich häufig in besonderen Lebenssituationen befinden, und erfordert immer das Abwägen unterschiedlicher Möglichkeiten und Bedürfnisse in einem dialektischen Prozess. Körperliche Nähe, vulnerable Lebenswelten sowie die Konstruktion von Arbeitsbündnissen im Sinne Oevermanns (1996) machen es erforderlich, den Erwerb von Digitalkompetenz für das Personal im Humandienstleistungsbereich von dafür systematisch ausgebildeten Lehrenden vornehmen zu lassen. Hierfür müssen sich die Programme der Universitäten verändern und digitales Lernen von Beginn des Studiums an ermöglichen. Die Chance der derzeitigen und zukünftigen gesellschaftlichen Situation gilt es zu nutzen, curricular zu verankern und hochschuldidaktisch zu gestalten.

Die Herausforderung für eine entsprechende (Hochschul-)Didaktik liegt im beruflichen Bereich darin, a) die digitalen Aspekte der Handlungsfelder zu antizipieren, b) zum Gegenstand der Lernprozesse im Studium zu machen und c) gleichzeitig die digitalen Medien für die Gestaltung der hochschulischen Lernsituationen zu nutzen, um Elemente der Digitalkompetenz aufzubauen. Dabei gilt die alte Erkenntnis, dass digitale Medien der Unterstützung des Lernens dienen und die Inhalte weiterhin im Vordergrund stehen. Perspektivisch – und dies ist durch die besondere Entwicklung in der Gesellschaft zu erwarten – wird es eine Selbstverständlichkeit in der Nutzung digitaler und analoger Lernarrangements geben, die eine semantische Unterscheidung zwischen den Begriffen überflüssig macht. Keinesfalls überflüssig ist es, die Relevanz der Digitalkompetenz in der Lehrer:innenbildung für die Digitalisierung im Humandienstleistungsbereich weiter zu diskutieren und zu gestalten.

Literatur

- Baierlein, J. (2017). Grad der Digitalisierung im Gesundheitswesen im Branchenvergleich – Hintergründe und Chancen. In M. A. Pfannstiel, P. Da-Cruz & H. Mehlich (Hrsg.), *Digitale Transformation von Dienstleistungen im Gesundheitswesen II* (S. 1–11). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Baumgartner, P., Brandhofer, G., Ebner, M., Gradinger, P. & Korte, M. (2016). *Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter*. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, H. 2, 95–132.
- Becka, D. (2020). Soziale Dienstleistungsarbeit und Corona-Pandemie: Rückkehr in eine aufgewertete Normalität. IAT Discussion Paper, No. 20/03. www.econstor.eu/bitstream/10419/216216/1/1696036267.pdf (Abfrage 05.11.2020).

- Beste, A., Cassens, J., Diethelm, I., Friedrichs-Liesenkötter, H., Mau, T., Schanze, S. & Walkenhorst, U. (2019). Empfehlungen zur Digitalisierung in der niedersächsischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eckpunktepapier des niedersächsischen Expertengremiums „Digitalisierung in der Lehrerbildung“. www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/dateien/2019_02_Expertenpapier_Expertengremium_Digitalisierung_Nds.pdf (Abfrage 05.11.2020).
- Blömeke, S. (2017). Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerausbildung. Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums. *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Jahrbuch Medienpädagogik 3* (2003), 231–244.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019). Digitale Zukunft: Lernen. Forschen. Wissen. Die Digitalstrategie des BMBF. www.bmbf.de/upload_filestore/pub/BMBF_Digitalstrategie.pdf (Abfrage 05.11.2020).
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (2020). E-Health – Digitalisierung im Gesundheitswesen. www.bundesgesundheitsministerium.de/e-health-initiative.html (Abfrage 12.08.2020).
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2018). Monitoring-Report Wirtschaft DIGITAL 2018. www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitale-Welt/monitoring-report-wirtschaft-digital-2018-langfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Abfrage 05.11.2020).
- Ebel, C. (2013). Chancen und Herausforderungen beim Einsatz digitaler Medien in der Schule. www.vielfalt-lernen.de/2013/07/16/chancen-und-herausforderungen-beim-einsatz-digitaler-medien-in-der-schule/ (Abfrage 05.11.2020).
- Evans, M. (2016). Digitalisierung im Gesundheitswesen: Wem nützt digitale Technik? Wer trägt mögliche Risiken? www.boeckler.de/pdf/v_2016_10_18_ws7_evans.pdf. (Abfrage 06.11.2020).
- Evans, M., Freye, S. & Richter, C. (2020). Digitalisierung der Arbeit im Gesundheits- und Sozialsektor. Formen, Spannungsfelder und Gestaltungsvoraussetzungen. *ARBEIT* 29, H. 2, 99–104.
- Ferrari, A. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. JRC Technical Reports: Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Graf-Schlattmann, M., Meister, D., Oevel, G. & Wilde, M. (2020). Kollektive Veränderungsbereitschaft als zentraler Erfolgsfaktor von Digitalisierungsprozessen an Hochschulen. In S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, S. Aßmann & T. Brahm (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Digitalisierung in Hochschulen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 15, H. 1, 19–40.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF._vom_07.12.2017.pdf (Abfrage 05.11.2020).

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019). Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-Digitalisierung-Hochschullehre.pdf (Abfrage 05.11.2020).
- Ladel, S., Knopf, J. & Weinberger, A. (2018). Vorwort der Herausgeber zum Thema „Digitalisierung und Bildung“. In S. Ladel, J. Knopf & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. VII–IX). Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1230).
- Penter, V. & Pfaffner, K. (2017). Digitale Gesundheit – Fluch oder Segen? In D. Matusiewicz, C. Pittelkau & A. Elmer (Hrsg.), *Die digitale Transformation im Gesundheitswesen. Transformation, Innovation, Disruption* (S. 303–306). Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Remmers, H. (2000). *Pflegerisches Handeln. Wissenschafts- und Ethikdiskurse zur Konturierung der Pflegewissenschaft*. Bern: Hans-Huber.
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2017). Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf (Abfrage 05.11.2020).
- Vogt, N. (2018). Digitale Kompetenz unter Lehrenden – Eine Annäherung an eine schwierige Definition und die Messung der Medienkompetenz. *PADUA 13*, H. 2, 139–145.
- Weiß, J., Sachs, A. & Weinelt, H. (2017). Digitalisierung als Rahmenbedingung für Wachstum. www.prognos.com/uploads/tx_atwpubdb/20170904_Pronos_vbw_Digitalisierung_als_Rahmbedining_update.pdf (Abfrage 06.11.2020).
- Windelband, L. & Faßhauer, U. (2020). Didaktik 4.0 – Konsequenzen für die Lehrer_innenausbildung. *berufsbildung*, H. 184, 10–12.
- Witt, C. de & Czerwionka, T. (2007). *Mediendidaktik*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1** Stufen der Anbahnung und Anwendung von Digitalkompetenz aus der Perspektive der beruflichen Bildung im Humandienstleistungsbereich 40

Autorin und Autor



Prof.in Dr.in Ursula Walkenhorst, Professorin für Didaktik der Humandienstleistungen, Institut für Gesundheitsforschung und Bildung, Universität Osnabrück.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung der Lehramtsausbildung im Berufsfeld der Gesundheits- und Humandienstleistungen, Interprofessionalität in Bildung und Versorgung, Akademisierung der Gesundheitsberufe, Hochschuldidaktik

ursula.walkenhorst@uni-osnabrueck.de



Herzig, Tim, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Gesundheitsforschung und Bildung, Universität Osnabrück
Arbeitsschwerpunkte: Digitale Lehre im Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen, simulationsbasiertes Lernen in der Medizin und den Gesundheitsfachberufen, Kompetenzforschung.

tim.herzig@uni-osnabrueck.de

Perspektiven der Digitalisierung in Studiengängen für Gesundheits- und Pflegeberufe

MATHIAS BONSE-ROHMANN

Abstract

Angesichts der ebenso kurzfristigen wie weitestgehend vollständigen Umstellung der Präsenz- auf eine Online-Lehre an bundesdeutschen Hochschulen vor dem Hintergrund der Schutzmaßnahmen der Corona-Pandemie stellt sich seit Beginn des Sommersemesters 2020 nicht mehr die grundsätzliche Frage, ob eine weitere Digitalisierung in den Studiengängen für Gesundheits- und Pflegeberufe erforderlich und begründbar ist. So wird es künftig vermehrt darum gehen, unter diesen auch nahezu unvorhersehbaren Rahmenbedingungen die spezifischen Herausforderungen und Chancen der Digitalisierung gezielter zu analysieren und deren Bedingungen hochschuldidaktisch kreativer zu gestalten. Dabei gilt es für die Besonderheiten und spezifischen Erfordernisse der Studiengänge für Gesundheits- und Pflegeberufe zu entscheiden, wie und in welcher Ausprägung digitale Lehr- und Lernangebote und eine weiterhin begründende Präsenzlehre möglichst erfolgreich zu organisieren sind. Unter den Perspektiven wird deshalb auch diskutiert, wie über inzwischen besser erkennbare Chancen der Digitalisierung hinaus auch deren Grenzen respektiert werden können, um einen direkten Dialog von Lernenden und Lehrenden in Präsenzveranstaltungen unter entsprechend verantwortbaren Bedingungen eines Infektionsschutzes langfristig zu ermöglichen.

As a consequence of the coronavirus pandemic, digitalization of study programs for healthcare and nursing professions is becoming more necessary and important. In the future, it will be increasingly important, for universities to analyze opportunities, challenges and limitations of digitalization, and decide how and to what extent online teaching and learning, combined with the essential aspect of classroom teaching, can be organized as successfully as possible, taking into consideration special features and specific requirements of these study programs. Universities shall create interactive e-learning and try to continue to maintain classroom teaching (a so-called blended/hybrid learning), to enable a direct dialogue between students and teachers while taking into account introduced regulations and measures due to the coronavirus pandemic.

Schlagnworte: Digitalisierung, Studiengänge für Gesundheits- und Pflegeberufe, Hochschuldidaktik, Online-Lehre, Präsenzlehre

1 Ausgangslage und Relevanz einer dynamischen Digitalisierung

Die Ausgangslage der Digitalisierungsbestrebungen innerhalb von Studiengängen für Gesundheits- und Pflegeberufe ist noch immer in mehrfacher Hinsicht als eher unübersichtlich, heterogen und tendenziell sogar als ambivalent zu charakterisieren. Eine Berücksichtigung digitaler Konzepte, Maßnahmen und Instrumente war bislang am einfachsten zu begründen mit der dynamischen Digitalisierung innerhalb des Gesundheitswesens, damit auch innerhalb der beruflichen Praxis der Gesundheits- und Pflegeberufe und dann noch einmal personenspezifisch auf der Ebene einzelner Individuen, die sich in höchst unterschiedlichen Ausprägungen mit Fragen der Digitalisierung innerhalb der Gesellschaft, innerhalb der eigenen Profession und auch innerhalb des eigenen persönlichen, außerberuflichen Wirkungsraums beschäftigt haben bzw. zukünftig beschäftigen werden.

Etwas zugespitzt bzw. stark vereinfachend hätte man bis vor Kurzem die Entwicklungen in den Gesundheits- und Pflegeberufen geradezu dichotom differenzieren können: nämlich zwischen den Akteur:innen, die in der Digitalisierung ganz besondere Chancen und Perspektiven für die berufliche und akademische Bildung der Gesundheits- und Pflegeberufe erkennen (und damit insgesamt als technologieaffin zu charakterisieren sind), und denen, die zwar auch Chancen sehen, zugleich aber die erheblichen gesellschaftlichen, gesundheits- und pflegeberuflichen und ethischen Dimensionen einer weiteren Digitalisierung als tendenziell auch problematische Herausforderungen erkennen, da deren Akzeptanz in den Berufsgruppen der Gesundheits- und Pflegeberufe bislang keineswegs gesichert ist (vgl. z. B. Roth, Groß 2018, S. 51–68).

Spätestens jedoch mit der Corona-Pandemie bzw. der extremen Ausnahmesituation in allen Lebensbereichen ergeben sich anhaltende Konsequenzen, insbesondere für die höchst unterschiedlich vorbereiteten bzw. bereits nach kürzester Zeit (ggfs. mehrmals) überforderten Gesundheitssysteme der einzelnen Länder, der in diesen Systemen betroffenen Bevölkerung sowie der im Gesundheitswesen tätigen Professionen. Dieses betrifft nahezu durchgängig und mindestens mittelbar auch den jeweiligen Stand der Digitalisierung in den Bereichen der akademischen Bildung einschließlich der gesundheits- und pflegebezogenen Studienprogramme.

Dazu soll als erstes Beispiel für die zunehmende Relevanz einer weiteren Digitalisierung (gesellschaftlich wie auch für das jeweilige Gesundheitssystem) zunächst die Gesundheitsberichterstattung einerseits als Aufgabe des öffentlichen Gesundheitsdienstes und andererseits jeweils als mögliches Forschungsfeld spezifischer Fakultäten an Universitäten und auch an Hochschulen für angewandte Wissenschaften genannt werden. Die Bereitstellung digital erzeugter und aufbereiteter Daten zum Ausmaß, zur Verbreitung, zur konkreten Gefährdung und zu erforderlichen Schutzmaßnahmen – einschließlich einer digital möglichst in Echtzeit zu transportierenden Information über solche Angebote und Maßnahmen – hat die offenkundige Bedeutung digitaler Informationsübermittlung als unmittelbare Reaktion auf die

Corona-Pandemie aufgezeigt: Dieses gilt sowohl für das gesamte öffentliche Leben als auch für die unterschiedlich betroffenen wissenschaftlichen Einrichtungen und einschließlich derer, die Studierende für das Gesundheitssystem qualifizieren und dieses zugleich auch als eigenen Gegenstandsbereich für sich reklamieren. Ohne hier die Leistungen des für die Gesundheitsberichterstattung national zuständigen Robert-Koch-Instituts seit Beginn der Corona-Pandemie relativieren zu wollen, ist es doch bemerkenswert, welch prominenten Stellenwert die amerikanische Johns-Hopkins-Universität für die Beobachtung und epidemiologische Beurteilung der Verbreitung und Dynamik der Corona-Pandemie bei der zeitnahen und präzisen Veröffentlichung der täglichen Morbiditäts- und Mortalitätsdaten bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt und sicherlich auch zukünftig einnimmt.

Als zweites Beispiel soll hier auf die zunehmende Bedeutung epidemiologischer Forschung und entsprechende digitale Publikationen, ebenfalls forciert seit Beginn der Corona-Pandemie, hingewiesen werden. Dabei tragen elektronisch besonders schnell publizierte Daten eindrucksvoll zur Verbreitung gesundheitswissenschaftlicher Erkenntnisse bei, wie auch nahezu zeitgleich wissenschaftliche bzw. forschungsmethodische Vorbehalte und Kritik an der Zulässigkeit und Aussagekraft (z. B. auch zur Anwendung statistischer Verfahren) als deutliche Reaktionen erfolgen. Dies gilt für die Einwände und Zweifel gegenüber internationalen Forschungsdaten (insbesondere aus der Volksrepublik China) wie auch für besonders rasch publizierte nationale digitale Publikationen zur epidemiologischen Bewertung der Vulnerabilität und möglichen Verbreitung von COVID-19-Viren durch Kinder im Primar- und Elementarbereich (so z. B. die sog. „Heinsberg-Studie“), die mit Blick auf die Fragen des Ausmaßes und der Umsetzung von Schutzmaßnahmen nach der Sommerpause in Kindertagesstätten und Schulen von den zuständigen Gesundheits- und Kultusministerien erneut zu sehr heterogenen Konsequenzen im gesamten Bildungswesen zu führen scheinen.

Als drittes Beispiel sollen die Chancen und Herausforderungen der Einführung der sog. Corona-Warn-App angeführt werden, die angesichts datenschutzrechtlich begründeter Einwände gesundheitspolitisch sehr spät umgesetzt wurde und auch aktuell zumindest in der öffentlichen Wahrnehmung noch nicht überzeugend zu epidemiologisch eindeutig nachweisbaren Effekten zu führen scheint, d. h. auch hier werden Chancen der sog. Corona-App (bzw. „dieser App“) von nicht unerheblichen Datenschutzvorbehalten und technischen Restriktionen begleitet oder gar überlagert.

Als viertes Beispiel zur Relevanz, aber auch hier zur Ambivalenz der Digitalisierung – durchaus auch mit Blick auf die akademische Bildung der Gesundheits- und Pflegeberufe – soll hier auf die möglichen Verunsicherungen und Falschmeldungen zur Forschung bzw. Entwicklung von spezifisch therapeutischen Pharmaka zur Behandlung z. T. lebensbedrohlich Erkrankter und insbesondere zu einer wirksamen primären Prävention durch einen potenten Impfstoff hingewiesen werden. Auch hier werden nationale und internationale Forschungsprogramme durch einen weltweiten wissenschaftlichen Austausch bzw. durch internationale Forschungskooperationen digital unterstützt, während zeitgleich die Fehlentwicklungen einer Digitalisierung

in den sog. sozialen Medien für eine unbeherrschbar erscheinende Fülle von Fehlinformationen verantwortlich zu machen sind (so z. B. die Meldung zur Löschung von Millionen Corona-Fake-News bei Facebook am 12.08.2020).

Als abschließendes fünftes, etwas umfassenderes Beispiel zur Relevanz von Digitalisierungsbestrebungen sollen die Entwicklungen im nationalen Hochschulbereich skizziert werden, bevor auf die Studiengänge für Gesundheits- und Pflegeberufe nochmals spezifischer einzugehen ist. Mit der Zunahme der Infektionszahlen der Corona-Pandemie in europäischen Nachbarstaaten (hier insbesondere in Italien, Spanien, England und Schweden, aber auch in den osteuropäischen Staaten der EU) waren auch die Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland vor die Entscheidung eines Lock-Downs in insgesamt mehr als 400 öffentlichen und privaten Hochschulen gestellt (HRK 2020a). Dieses erschien gerade im Hochschulbereich angesichts der hohen Mobilität der Studierenden und der Erwartung einer besonders hohen digitalen Kompetenz und technischen Ausstattung der Hochschulen, der Lehrenden und auch der Studierenden naheliegend und gesundheits- wie bildungspolitisch vertretbar.

Ähnlich wie zu Beginn der Corona-Pandemie in Deutschland eine Abstimmung föderaler Zuständigkeiten, hier also zunächst für das öffentliche Gesundheitswesen, zu beobachten war, wurden ausgehend von der Kulturhoheit der Länder auf nationaler Ebene dann möglichst vergleichbare Regelungen im Bildungswesen vor allem in den ersten Monaten der Corona-Pandemie auf Bundesebene abgestimmt. Allerdings differierten im Hochschulbereich die Zeitpunkte, das Ausmaß und die Ausschließlichkeit der Umstellung eines zunächst in Präsenzlehre geplanten Sommersemesters 2020 in ein je nach Vorlesungsbeginn ggfs. sofort umzusetzendes „Online-Semester 2020“. Dabei schien es jedoch nicht nur zwischen den verschiedenen Hochschultypen bzw. auch zwischen den Hochschulen unterschiedlicher Bundesländer, sondern durchaus auch zwischen den Hochschulen desselben Bundeslandes offenbar nicht unerhebliche Differenzen zu geben. Hier war es sicherlich auch von Bedeutung, wie die möglichen Ausnahmen von einer ausschließlichen „Online-Lehre“ von den Präsidien und Rektoraten der einzelnen Hochschulen interpretiert und vertreten wurden. Denn in den Regelungen der zuständigen Wissenschaftsministerien der Länder wurden auch *Praxisphasen, Übungen, Werkstätten, Labore* (zumindest in einzelnen Bundesländern) als Veranstaltungsformen deklariert, die unter entsprechenden Hygiene- bzw. Schutzkonzepten (i. d. R. auch räumliche Vorgaben und verminderte Teilnehmer:innenzahlen) einzelne Präsenz-Lehrveranstaltungen zuließen.

Hierbei wird deutlich, dass zumindest in nicht quantifizierbaren Einzelfällen die jeweiligen Hochschulen auch zwischen den Formaten von Lehrveranstaltungen differenziert haben, wobei allerdings die Frage, ob und inwiefern hiervon Studiengänge für Gesundheits- und Pflegeberufe von solchen Ausnahmeregelungen einer zumindest partiellen Präsenzlehre im Online-Semester des Sommersemesters 2020 betroffen waren, hier leider noch nicht beantwortet werden kann, da hierzu bislang noch keine spezifischeren und frei zugänglichen Daten als Veröffentlichungen vorzuliegen scheinen. Solche Bestandsaufnahmen werden aktuell im Hochschulbereich allerdings zahlreich initiiert oder bereits ausgewertet.

2 Studiengänge für Gesundheits- und Pflegeberufe

Zur Frage einer weiteren Digitalisierung in Studiengängen für Gesundheits- und Pflegeberufe ist hier zunächst zu klären, welche Studiengänge vor allem zu berücksichtigen und wie hoch die Anzahl der Studiengänge und die Anzahl Studierender einzuschätzen sind. Anschließend sollen die Zielsetzungen einer dynamischen Digitalisierung für die Studierenden während des Studiums für die beruflichen Handlungsfelder der Gesundheits- und Pflegeberufe sowie auch der potenzielle gesellschaftliche Nutzen einer Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung der Gesundheits- und Pflegeberufe betrachtet werden. Durchgängig ist dabei zu diskutieren, ob sich auf diesen drei Ebenen auch Chancen einer digitalen Gesundheitskompetenz erkennen lassen, die als weiterer Begründungskontext zu verstehen wären. Seitens des Statistischen Bundesamtes (Fachserie 11, Reihe 4.1) werden zu den Studierenden und Studienanfängerinnen und -anfängern als aktuellste Daten die des Wintersemesters 2019/20 (erschienen am 13. März 2020) in der folgenden Tabelle 1 angeboten.

Tabelle 1: Studierende und Studienanfänger:innen im Wintersemester 2019/2020 (Quelle: Statistisches Bundesamt – DESTATIS: Studierende an Hochschulen. Vorbericht – Fachserie 11, Reihe 4.1 – Wintersemester 2019/2020, S. 78)

Vorläufiges Ergebnis

Fächergruppe/Studienbereich bzw. angestrebte Lehramtsprüfung	Studierende						Darunter Deutsche					
	insgesamt		und zwar im ersten				zusammen		und zwar im ersten			
			Hochschulsemester		Fachsemester				Hochschulsemester		Fachsemester	
	insges.	weibl.	zus.	weibl.	zus.	weibl.	zus.	weibl.	zus.	weibl.	zus.	weibl.
Hochschulen insgesamt												
Geisteswissenschaften	338 420	227 650	49 121	34 883	85 240	58 618	294 954	197 425	37 788	26 864	72 070	49 405
dar. Lehramt	119 860	85 781	15 318	11 479	27 293	19 926	113 942	81 317	14 670	11 003	26 162	19 081
Sport	29 245	11 443	3 547	1 545	6 618	2 784	27 809	10 900	3 169	1 365	6 165	2 585
dar. Lehramt	11 341	4 155	1 083	430	2 254	887	11 180	4 115	1 075	428	2 238	884
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	1 073 678	616 280	162 634	97 551	256 075	150 518	962 937	550 431	136 202	82 197	225 410	132 636
dar. Lehramt	44 396	31 447	5 524	4 145	11 889	8 649	42 888	30 329	5 319	3 998	11 497	8 354
Mathematik, Naturwissenschaften	323 229	158 122	48 974	25 863	85 153	43 815	280 077	136 574	40 582	21 606	74 118	38 188
dar. Lehramt	55 635	34 257	8 360	5 554	14 531	9 225	53 809	33 001	8 116	5 381	14 095	8 923
Humanmedizin/ Gesundheitswissenschaften	187 040	125 570	22 249	15 828	31 688	22 223	166 915	113 494	19 154	13 852	27 991	19 891
Gesundheitswissenschaften allgemein	73 272	54 026	11 095	8 565	16 307	12 288	68 329	50 502	10 163	7 897	15 101	11 418
dar. Lehramt	1 598	1 344	259	226	515	427	1 551	1 303	249	218	497	411
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	98 348	61 456	9 596	6 209	13 337	8 564	85 355	54 084	7 630	5 014	11 082	7 232
Zahnmedizin	14 900	9 748	1 343	912	1 822	1 224	12 742	8 588	1 151	803	1 592	1 099
Agrar-, Forst- und Ernährungs- wissenschaften, Veterinärmedizin	63 138	37 371	9 576	5 696	15 830	9 314	55 541	33 120	7 816	4 697	13 796	8 180
dar. Lehramt	1 874	1 479	209	167	486	377	1 830	1 442	203	162	479	372
Ingenieurwissenschaften	775 811	186 610	116 746	29 737	184 869	48 246	614 063	141 928	84 483	20 573	144 870	36 892
dar. Lehramt	5 527	1 741	658	227	1 604	560	5 354	1 654	630	209	1 547	527
Kunst, Kunstwissenschaft	95 401	59 970	12 789	8 312	21 616	13 989	75 245	47 342	8 647	5 751	16 463	10 766
dar. Lehramt	9 478	6 483	852	612	2 002	1 417	9 124	6 211	799	572	1 913	1 345
Sonstige Fächer und ungeklärt	6 082	3 196	2 290	1 231	2 713	1 475	3 218	1 706	454	260	837	477
dar. Lehramt	1 813	1 175	196	134	550	357	1 597	1 009	155	104	475	298
Zusammen	2 892 044	1 426 212	427 926	220 646	689 802	350 982	2 480 759	1 232 920	338 295	177 165	581 720	299 020
dar. Lehramt	251 522	167 862	32 459	22 974	61 124	41 825	241 275	160 381	31 216	22 075	58 903	40 195

Diese Daten verdeutlichen zumindest die Dimension der Anzahl der Studierenden der Fächergruppe „Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften“ (187.040) bezogen auf die Anzahl aller Studierenden (2.892.044). Innerhalb der Fächergruppe werden für

das Fach „Humanmedizin“ 98.348 Studierende und für das Fach Zahnmedizin 14.900 Studierende gegenüber den hier rechnerisch ermittelten Fächern der Gruppe der „Gesundheitswissenschaften“ (73.792 Studierende) ausgewiesen. Unter der Rubrik „Gesundheitswissenschaften“ werden dabei also offensichtlich die verschiedenen gesundheitswissenschaftlichen Studiengänge subsumiert, also diagnostische, therapeutische und pflegewissenschaftliche Studiengänge (Statistisches Bundesamt 2020).

In Abhängigkeit von der Frage, welche Zugänge bzw. Informationsquellen auch Studieninteressierte wählen, weisen die unterschiedlichen Portale (bspw. die Portale „Hochschul-Kompass“ der Hochschulrektorenkonferenz, „gesundheitsstudien.com“ oder pflegestudium.de) durchaus eine eindrucksvolle Anzahl von Studiengängen aus, wobei hier trotz erkennbarer Strukturierungen der einzelnen Studienrichtungen eine potenziell bereits verwirrende Vielfalt und Fülle an Studiengängen angeboten werden.

So zeigt das Portal *Hochschul-Kompass* der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) unter dem Suchwort „Gesundheit“ 643 Studienangebote an, die allerdings nicht immer spezifisch von „Alltagskultur und Gesundheit“ bis „Wirtschaft und Arbeit“ reichen. Anzumerken ist hierzu, dass insbesondere die privaten Hochschulen auf die anhaltend hohe Nachfrage nach gesundheits- und pflegebezogenen Studiengängen reagieren. Aber auch im Bereich der staatlichen Hochschulen werden insbesondere primär qualifizierende Pflegestudiengänge und Studiengänge für Hebammenwissenschaften massiv und in sehr hohem Tempo ausgebaut, sodass es kaum möglich ist, eine präzise Anzahl von Studiengängen für Gesundheits- und Pflegeberufe zu beziffern, die auch nur wenige Wochen Bestand hätte.

Mit der Vielfalt der Studiengänge ergeben sich entsprechende Chancen und Herausforderungen für eine voraussichtlich auch bereits anteilig schon länger berücksichtigte, aber vermutlich noch offensiver auszurichtende Digitalisierung innerhalb dieser Studiengänge. So ergibt hier die Kombination der Suchbegriffe „Gesundheit“ und „Digitalisierung“ sowie „Pflege“ und „Digitalisierung“ erstaunlicherweise jeweils nur einen Treffer innerhalb der Studiengänge für Gesundheits- und Pflegeberufe, die im Hochschulkompass erfasst werden – was ggfs. durch eine fehlende Verschlagwortung des Aspektes „Digitalisierung“ zu erklären wäre.

Hier stellt sich allerdings die Frage, ob es nur darum geht, die bisherigen in Präsenz gelehrt Inhalte künftig online anzubieten oder ob damit ggfs. auch spezifische Studiengänge, spezifische Studienschwerpunktbereiche oder zumindest spezifische Module zur Digitalisierung erfasst werden bzw. solche künftig vermehrt zu entwickeln sind. Eine detaillierte quantitative Inhaltsanalyse von Studiengängen für Gesundheits- und Pflegeberufe und deren Modulhandbücher erscheint also überaus lohnend: Dabei wäre zu klären, welchen Stellenwert die Digitalisierung innerhalb dieser Studienprogramme einnimmt, d.h. ob spezifische Studiengänge, (Wahl-)Schwerpunktbereiche oder zumindest einzelne Module zur Digitalisierung vorgesehen sind – und sofern dieses zutrifft, welchen Umfang solche Module (z. B. in Credits absolut oder auch prozentual) einnehmen. Eine solche Analyse könnte als Basis einer weiter dynamischen Digitalisierung genutzt werden.

Zu diskutieren wäre auch vor allem seitens der Stiftung Akkreditierungsrat ferner, ob spezifische Module und die Qualität der Umsetzung digitaler Lehrangebote künftig auch als Kriterium in Akkreditierungsverfahren von Studiengängen eine größere Rolle einnehmen sollen. Dabei werden aktuell Akkreditierungsverfahren zu Studiengängen für Gesundheits- und Pflegeberufe selbstverständlich auch virtuell bzw. in digitalen Formaten durchgeführt (ggfs. sogar einschließlich sog. Vor-Ort-Begehungen), wie auch die Stiftung Akkreditierungsrat selbst die Prüfung und Beurkundung von Akkreditierungsverfahren bereits vollständig digital organisiert hat (vgl. Stiftung Akkreditierungsrat 2019).

3 Technische, programmatische und organisatorische Herausforderungen

Für die Forcierung der Digitalisierung im Hochschulbereich sind die Impulse und Erfahrungen des durch die Corona-Pandemie erzwungenen Online-Semesters im Sommersemester 2020 kaum zu überschätzen. Auf der anderen Seite wurden an vielen Stellen dieser unvermittelten und nahezu ausschließlichen Digitalisierung des Hochschullebens auch technische Defizite, fehlende Zugänge, Überlastungen und Grenzen von Programmen für Video-Konferenzen, organisatorische und personelle Herausforderungen sowie Überforderungen offenkundig, die teilweise sogar in besonderer Ausprägung in Studiengängen für Gesundheits- und Pflegeberufe wahrzunehmen waren. Wie gut tatsächlich oder auch wie unzureichend die bundesdeutschen Hochschulen auf die unmittelbaren Anforderungen einer kurzfristigen Umstellung der Präsenzlehre auf eine nahezu vollständige Online-Lehre vorbereitet waren, zeigen bereits aktuell erste Studien, wie z. B. die des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) „Check – Digitalisierung“, in der insgesamt 394 deutsche Hochschulen bzw. 20.123 Studiengänge erfasst wurden.

Danach hatten vor der Corona-Pandemie nur „17% der Hochschulen ausreichend Personal für den technischen Support“ – was natürlich im Umkehrschluss bedeutet, dass 83% der Hochschulen diesen erhöhten Bedarf nicht ausreichend personell absichern konnten. Zwar haben 85% aller Hochschulen ein Lernmanagementsystem (also Lernplattformen wie z. B. moodle, stud.ip, elias etc.), zugleich aber hatten vor dem sog. Online-Sommersemester 2020 nur 14% der Hochschulen eine Digitalisierungsstrategie. Als weitere technische Limitation ist auf der wörtlich „anderen Seite“ auf das Problem hinzuweisen, dass 15 bis 20% der Studierenden die technischen Anforderungen einer digitalen Lehre im Online-Sommersemester 2020 nicht erfüllen konnten, wobei hier besonders häufig das Problem instabiler Internet-Verbindungen in drei seitens des CHE referierten Studien (Universität Duisburg-Essen, Universität Lüneburg und Universität Göttingen) angegeben wird (CHE 2020, S. 4).

Über diese erkennbaren Herausforderungen in den Bereichen der digitalen Netzwerke und der Hardware digitaler Endgeräte hinaus zeigten sich (nicht selten

auch vor diesem Hintergrund) im digital zu organisierenden Sommersemester 2020 auch erhebliche Probleme bei der vermehrten bzw. intensiveren Nutzung von Video-Konferenzen über die verschiedenen Programme bzw. Anbieter (z. B. „DFN“-Video-Konferenzen, das Programm „Go to meeting“, das Programm „BigBlueButton“ in Verbindung mit der Lernplattform „moodle“, oder auch das datenschutzrechtlich kontrovers diskutierte, aber besonders stabil verfügbare Programm „ZOOM“). Hier waren sicherlich in nicht wenigen Hochschulen Überlastungen der Netze, Kompatibilitäts- und Sicherheitsprobleme und vermutlich auch häufige Überforderungen nicht geschulter Nutzer:innen zu konstatieren – nicht selten mit dem Ergebnis, dass Lehrende, Studierende, Forschungspartner:innen, Gremienmitglieder oder weitere Personen entweder überhaupt nicht teilnehmen konnten oder häufiger auf die Nutzung der Kamerafunktion verzichten mussten oder aus laufenden Video-Konferenzen bzw. Online-Sitzungen unfreiwillig und unvermittelt „technisch ausgeschlossen“ wurden.

Die Hochschulleitungen haben bereits zu Beginn des Sommersemesters 2020, d. h. als deutlich wurde, dass dieses als „Online-Semester“ zu organisieren war, eine Einschätzung vorgenommen, nach der ein Anteil von 76 % der Lehre und voraussichtlich 62 % der Prüfungen angeboten werden könnten. So kamen insgesamt 90 % der Hochschulleitungen zu der Einschätzung, gut auf das Sommersemester vorbereitet zu sein bzw. sogar zu einer noch positiveren Einschätzung (94%), dass auch langfristig gute Chancen für eine digitale Lehre zu erwarten seien (Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft – Sonderbefragung 2020). Wiederum im Umkehrschluss ist hier jedoch festzustellen, dass rund ein Viertel der Lehre auch an staatlichen Hochschulen angesichts der Corona-Pandemie zur Disposition gestellt werden musste und 38 % der Prüfungen in digitalen Formaten offensichtlich auch als nicht durchführbar eingeschätzt wurden. Dieses muss als erhebliche Beeinträchtigung des Bildungsauftrages von Hochschulen gewertet werden.

Die konkreten Daten zu den Fragen, in welchem Umfang einerseits die Lehre des Sommersemesters 2020 in digitalen Formen, andererseits aber auch die Prüfungen (überhaupt bzw. in Online-Formaten oder in Präsenz) tatsächlich durchgeführt wurden, werden unter den Ansprüchen der Qualitätssicherung von Lehre (und von Prüfungen) derzeit vermutlich in den meisten Hochschulen bearbeitet. Diese aktuellen Bemühungen erscheinen auch vor dem Hintergrund einer frühzeitigeren und digital zu verbessernden Lehrplanung für das Wintersemester 2020/21 dringend erforderlich.

4 Chancen, Herausforderungen und Perspektiven für Studierende

Die technischen Herausforderungen für Studierende einer ohne Zweifel sich dynamisch verbreitenden Online-Lehre – insbesondere auch unter den Anforderungen der Schutzmaßnahmen der andauernden Corona-Pandemie – beziehen sich zunächst

auf die verbindliche Bereitstellung der entsprechenden Voraussetzungen seitens der Hochschulen, also auf eine aktuelle und leistungsfähige Hardware z. B. in Bibliotheken und PC-Pools, auf stabile Netzwerke und zuverlässige, d. h. auch bei vermehrter Nutzung laufende Programme für die Online-Lehre und auf die Entwicklung hochschuldidaktisch deutlicher interaktiv organisierter Online-Formate.

Andererseits erscheint zusätzlich zur Förderung der digitalen Ausstattung auch eine Erweiterung der digitalen Kompetenzen bezogen auf die durchaus unterschiedlichen Voraussetzungen Studierender erforderlich. Inwieweit hier analog zu einzelnen privaten Hochschulen (mit deutlich höheren Studiengebühren), die ihren Studierenden für die Online-Lehre bereits vollständig programmierte digitale Endgeräte mit allen aktuellen Programmen und Zugängen anbieten, künftig auch staatliche Hochschulen aktuelle Tablets ggfs. kostenlos oder ermäßigt für deren knapp 2,9 Millionen Studierende bereitstellen können, ist im Hinblick auf die Finanzierung durch die Hochschulen und die hier insbesondere zuständigen Wissenschaftsministerien überhaupt noch nicht zu beantworten. Allerdings gibt es schon erste Hinweise auf gerichtliche Auseinandersetzungen, in denen Studierende die Semesterbeiträge mit der Begründung zurückfordern, dass die betreffenden Hochschulen ihren Leistungsverpflichtungen nicht nachkommen würden.

Mit Blick auf die digitalen Kompetenzen Studierender wird nicht selten davon ausgegangen, dass diese uneingeschränkt und eher problemlos verfügbar seien. Dieses verkennt allerdings die tatsächlichen Besonderheiten und Herausforderungen, die sich für nicht traditionell Studierende aus den Gesundheits- und Pflegeberufen zeigen. So wurden bereits im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten „FUGE – Förderung des Übergangs und des Erfolgs im Studium“ (2011 bis 2013) für anteilig auch deutlich ältere Studierende mit einem besonderen Hochschulzugang (also ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung, HZB) interessante Ergebnisse festgestellt. Gerade also für die Studierenden, die über Ausstiegsfortbildungen, Weiterbildungen oder auch Einstufungsprüfungen Wege in die Hochschulen finden, gilt, dass bei diesen nicht unreflektiert von aktuellen digitalen Kompetenzen ausgegangen werden kann (vgl. Bonse-Rohmann et al. 2013, S. 157–179, Bonse-Rohmann, Riedel 2013, S. 284–287).

Im Projekt FUGE wurden beim Übergang von der beruflichen Bildung in das Studium sowohl quantitativ ($n=188$) insgesamt für Studierende in pflegebezogenen BA- und MA-Studiengängen und spezifischer für Studierende ohne traditionelle HZB an einer staatlichen Hochschule in Baden-Württemberg auch qualitativ ($n=12$) in biografischen und leitfadengestützten Interviews verschiedene Herausforderungen (vgl. Bertsch et al. 2013), die durchaus mit entsprechenden digitalen Kompetenzen verbunden bzw. von diesen abhängig sind. In der folgenden Tabelle 2 werden Anforderungen dargestellt, die den Übergang aus der beruflichen Bildung in ein Studium (an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften) erschweren, wobei hier auf einer Likert-Skala der Wert 1 für eine sehr gering und der Wert 5 für eine sehr hoch wahrgenommene Anforderung gewählt wurde.

Tabelle 2: Anforderungen, die den Übergang erschweren (Quelle: Bertsch et al. 2013, S. 7)

Wissenschaftliches Arbeiten	
Verfassen von wissenschaftlichen Texten	3,7
Recherchieren von wissenschaftlicher Literatur	3,4
Verständnis von Fachtexten	3,4
Bewältigung studententypischer Anforderungen	
Vorbereitung und Durchführung von Präsentationen	3,2
Aneignen von Wissen für Prüfungen	3,1
Organisatorische Anforderungen	
Überblick über notwendige formale Dinge behalten	3,1
Finanzielle Sorgen	
Finanzierung des Studiums	3

Für diese nicht unbedeutende Gruppe der nicht traditionell Studierenden aus Gesundheits- und Pflegeberufen betonen Nickel und Thiele auch aktuell: „Eine zusätzliche Herausforderung besteht für Hochschulen darin, dass im gesundheitswissenschaftlichen Bereich verstärkt Personen eine akademische Bildung nachfragen, die nicht dem im Hochschulbereich vorherrschenden Bild eines Vollzeitstudierenden entsprechen, welcher in der Schule eine Hochschulreife erworben hat und nach deren Erwerb mehr oder weniger direkt ins Studium gestartet ist. Stattdessen besteht in den Gesundheitsberufen ein wachsender Bedarf an einer Kombination von beruflich erworbenem Wissen mit einer akademischen (Weiter-) Qualifizierung“ (Nickel und Thiele, 2019, S. 45).

Dieses verlangt also ggfs. eine Unterstützung bzw. zusätzliche Angebote bezogen auf die als am wichtigsten eingestuften *digitalen Kompetenzen* „1. Arbeitstechniken einsetzen, 2. Informationen suchen und beurteilen, 3. Inhalte mediengerecht aufbereiten und 4. Daten und Strukturen visualisieren“ (Frischherz, MacKevett & Schwarz, 2018, S. 77–89).

Aber nicht nur die Studiengänge für Gesundheits- und Pflegeberufe, sondern auch für die künftigen oder bereits parallelen beruflichen Handlungsfelder dieser zunehmend akademisierenden Berufe sind die Herausforderungen, die Chancen, aber auch die Risiken zu berücksichtigen, die eine digitale Transformation von Dienstleistungen im Gesundheitswesen (vgl. Pfannstiel, Krammer, Swoboda 2017) mit sich bringt. Denn unabhängig davon, wie man die digitale Zukunft der Pflege hinsichtlich der Chancen und Risiken (vgl. z. B. Göttelmann et al. 2018, S. 1–23), d. h. entweder progressiver (vgl. z. B. Dütthorn, Hülsken-Giesler, Pechul 2018, S. 83–101) oder auch kritischer beurteilt (vgl. z. B. Hellige, Meilwes, Seidel, 2018, S. 113–133), so ist ebenfalls vor dem Hintergrund der insbesondere das Gesundheitswesen be-

herrschenden Corona-Pandemie offenkundig, dass hier eine weitere Digitalisierung von Gesundheitsdienstleistungen wie auch deren kritische Analyse und Bewertung von erheblicher Bedeutung sein werden.

Hierbei sind also gerade Absolvent:innen der Gesundheits- und Pflegeberufe nicht nur als Akteurinnen und Akteure der Erbringung von gesundheitsbezogenen Dienstleistungen, sondern vor allem auch als potenzielle Multiplikator:innen zu sehen, deren Funktion künftig verstärkt in einer Vermittlung digitaler Gesundheitsinformationen auch gegenüber älteren Patient:innen und Klient:innen (vgl. Buss, Marijic, Stupeit 2018, S. 197–211) oder in einer professionellen Bewertung und Relativierung mitunter auch pseudowissenschaftlicher digitaler Gesundheitsinformationen liegen könnte. So wäre eine bislang in der Erwachsenenbevölkerung der meisten europäischen Staaten ohnehin defizitäre „Gesundheitskompetenz“ (vgl. Kickbusch et al. 2013) künftig mit Unterstützung der – zunehmend akademisch qualifizierten – Gesundheits- und zunehmend in Richtung einer explizit auch „Digitalen Gesundheitskompetenz“ innerhalb der Gesellschaft(en) zu entwickeln.

5 Chancen, Herausforderungen und Perspektiven für Lehrende

Für Lehrende und ggfs. zugleich auch Forschende der Studiengänge für Gesundheits- und Pflegeberufe können aufgrund nicht grundsätzlich günstiger Bedingungen der entsprechenden Fakultäten solcher Studienprogramme und aufgrund der Anforderungen der beruflichen Handlungsfelder der Absolvent:innen dieser Studiengänge gewisse Defizite, aber zugleich auch enorme Potenziale einer Erweiterung und Aktualisierung digitaler Kompetenzen erkannt werden. So sind Forschungs- und Entwicklungsprojekte zur Digitalisierung in Fakultäten bzw. spezifischen Studiengängen für Gesundheits- und Pflegeberufe inzwischen zwar nicht mehr als „exotisch“ zu bezeichnen, aber nicht selten waren diese bis in die jüngere Vergangenheit bereits vor oder während der Antragstellung zum Teil auch erheblichen Widerständen innerhalb der eigenen Fakultäten oder der eigenen Berufsgruppen ausgesetzt.

Als besonders positives bzw. innovatives Beispiel ist hier das BMBF-Förderprogramm ASCOT „Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung“ (BMBF 2015) zu nennen, an dem sich auch mehrere Verbundprojekte des Berufsberichts Gesundheit und Pflege (analog zu weiteren Berufsbereichen) erfolgreich beteiligt haben. Unter dem Förderprogramm „Digitale Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung“ wird die Forschungs- und Transferinitiative ASCOT+ des BMBF seit 2019 fortgesetzt. Erneut beteiligen sich auch hieran mehrere Fakultäten, die Gesundheits- und Pflegeberufe akademisch qualifizieren – und dieses übrigens i. d. R. in Verbänden mit weiteren Hochschulen und Praxispartnern der gesundheits- oder pflegeberuflichen Bildung.

Für die Lehre in den Gesundheits- und Pflegestudiengängen gilt, dass diese zu meist an eher sozial- bzw. humanwissenschaftlichen Fakultäten (oftmals als Abtei-

lungen oder Institute) angesiedelt sind und damit a priori keine besonders große Affinität zu naturwissenschaftlich, technologisch und digital orientierten Disziplinen aufweisen, wobei es auch hier voraussichtlich in jeder Hinsicht Ausnahmen geben wird. So scheinen spezifische Studien bzw. Bestandsaufnahmen zum Status der Digitalisierung für die Mehrzahl der unter Abschnitt 2. genannten Studiengänge für Gesundheits- und Pflegeberufe noch zu fehlen.

Sofern man jedoch von einer höheren Technikaffinität und damit i. d. R. auch tendenziell komplexeren digitalen Kompetenz Lehrender in technischen, ingenieurwissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen und selbstverständlich in spezifischen informationstechnischen Studienprogrammen entsprechender Fakultäten ausgehen darf, wird deutlich, dass man bei der Frage des jeweiligen *digitalen Status quo* von Hochschulen tatsächlich eher von der Ebene der Fakultäten als von der der Hochschulen oder gar der Hochschultypen ausgehen sollte.

Damit gibt es zumindest berechtigte Annahmen, dass ggfs. sogar in einem stärkeren Dialog der Fakultäten einer Hochschule untereinander sowie weiterhin auch durch zentrale digitale und hochschuldidaktische Unterstützungsangebote die digitalen Kompetenzen von Lehrenden in Studiengängen für Pflege- und Gesundheitsberufe vermutlich noch deutlich zu erweitern und auch fortlaufend zu aktualisieren wären.

Zudem erscheint es besonders wichtig, einen digitalen bzw. spezifischen hochschuldidaktischen Support auch für Lehrbeauftragte dieser Studiengänge anzubieten. An einzelnen Hochschulen konnten während der unvermittelten Herausforderungen des Online-Semesters 2020 durchaus auch erste positive Erfahrungen mit studentischen Tutor:innen gewonnen werden, die sowohl Lehrbeauftragte als auch Studierende in Online-Lehrveranstaltungen bei der Nutzung neuer digitaler Angebote und Instrumente technisch bzw. digital unterstützt haben. Dabei erscheint ein digitaler Methoden- bzw. Wissenstransfer durch Personen der Statusgruppen der Lehrenden und Studierenden in Studiengängen der Gesundheits- und Pflegeberufe hochschuldidaktisch erfolgversprechender als eine reine technische Unterstützung durch IT-Expert:innen, die i. d. R. über ein (ggfs. zu) komplexes Vokabular digitaler Spezialtermini, oftmals jedoch nicht über eine entsprechende Nutzer:innenperspektive und eine berufsspezifische Feldkompetenz verfügen.

6 Konsequenzen

Als erste Konsequenzen sind bezogen auf die kritischen Anmerkungen der vorangegangenen Kapitel die digitale Ausstattung der Hochschulen, die Zugangsoptionen und digitalen Kompetenzen von Studierenden zu sichern und zu erweitern, die digitalen Kompetenzen Lehrender (inkl. Lehrbeauftragter) in Studiengängen für Gesundheits- und Pflegeberufe gezielt zu unterstützen und fortlaufend zu ergänzen bzw. zu aktualisieren.

Diese Erfordernisse bzw. dieser Ergänzungsbedarf für eine auch im Wintersemester 2020/21 (und vermutlich darüber hinaus) zu organisierende und hochschuldidaktisch dringend zu optimierende Online-Lehre wurden auch bereits zu Beginn des Sommersemesters 2020 als erstes Online-Semester seitens der Präsidien und Rektorate der bundesdeutschen Hochschulen als besonders wichtig erkannt, wie die folgende Grafik der Sonderbefragung des Stifterverbandes (bei einer tatsächlichen Teilnahme von insgesamt 168 Hochschulen und einer Rücklaufquote von 43 Prozent) zeigt:

BEDARF NACH SOFORTMASSNAHMEN, VERTEILUNG VON 100 PUNKTEN NACH WICHTIGKEIT

- Ausbau IT-Infrastruktur und -Ausstattung
 - Ausbau mediendidaktischer Qualifizierung von Lehrenden und E-Learning Support
- Anschaffung (weiterer) Software-Lizenzen
 - Ausbau digitaler Betreuungs- und Beratungsangebote für Studierende

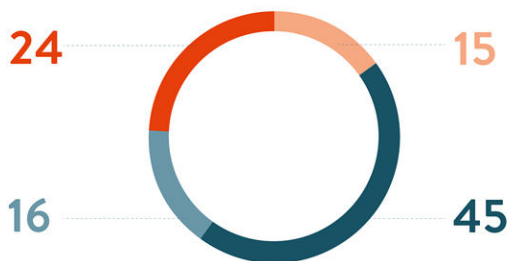


Abbildung 1: Bedarf nach Sofortmaßnahmen, Verteilung von 100 Punkten nach Wichtigkeit (Quelle: Stifterverband: Sonderbefragung Hochschul-Barometer. April 2020, <https://www.hochschul-barometer.de/aktuell>)

Dabei wird nach dem Ausbau der IT-Infrastruktur (45 Punkte) direkt der Ausbau der mediendidaktischen Qualifizierung von Lehrenden und ein entsprechender „E-Learning Support“ (24 Punkte) ausgewiesen.

Dieses deckt sich mit der Analyse und den Bewertungen, die für das bundesdeutsche Bildungswesen bzw. für die „Lehrer:innenbildung und Digitalisierung“ von Eickelmann und Drossel vorgenommen werden, die übrigens darüber hinaus auch konkretere Konzepte und Entwicklungsperspektiven aufzeigen. So wäre zu prüfen, ob ggfs. auch Hochschullehrer:innen nach deren digitalen Kompetenzen durchaus analog, d. h. von der Ebene „Newcomer“ über Entdecker“ (...) und „Profis“ bis hin zu „Pionieren“ digitaler pädagogischer Strategien zu klassifizieren wären (vgl. Eickelmann, Drossel 2020, S. 345–362).

Allerdings scheint es für die Hochschulen keineswegs sicher, dass die entsprechenden Konzepte, Maßnahmen und Instrumente zur Optimierung einer Digitalisierung auch in Studiengängen für Pflege und Gesundheitsberufe tatsächlich bis vor Beginn des Wintersemesters 2020/21 umfangreich und in höherer Qualität wirksam umgesetzt werden können – einschließlich der Anschaffung weiterer Software-Lizenzen und Ausbau der digitalen Betreuungs- und Beratungsangebote für Studierende.

So ist nicht als abschließender Gedanke, sondern als Perspektive zu evaluieren, wie die Forderung des Senats der Hochschulrektorenkonferenz vom 02.07.2020 „*Priorität für Gesundheitsschutz – so viel Präsenzlehre wie möglich*“ in naher Zukunft realisiert werden kann; bzw. retrospektiv ist zu prüfen, inwieweit dieses gelungen ist (Hochschulrektorenkonferenz 2020c). Genau darin besteht die vielleicht größte Herausforderung: die Sicherung einer hochschuldidaktisch gut entwickelten kompetenzorientierten Präsenzlehre (vgl. z. B. TUM 2014) und die gleichzeitige Entwicklung einer ebenfalls nicht nur technisch anspruchsvollen Online-Lehre, die eine künftig befriedigendere digitale Interaktion Studierender und Lehrender eröffnet, und dieses erneut unter den „komplexen Feldbedingungen“ von Hochschulen.

Sofern also auch im internationalen Vergleich zum Stand der Digitalisierung (vgl. CHE 2020, S. 16) von einem nicht unerheblichen Nachholbedarf an bundesdeutschen Hochschulen ausgegangen werden darf, sollte dieser weiter konsequent und zugleich positiv, d. h. als Entwicklungspotenzial digitaler Gestaltungsoptionen verstanden werden, die durchaus ein hohes Engagement Studierender und Lehrender ermöglichen, die sich dabei über mögliche Perfektionismus-Fallen kreativ hinwegsetzen sollten.

Literatur

- Van Ackeren, I., Bremer, H., Kessler, F., Koller, H.-C., Pfaff, N., Rotter, C., Klein, E. & Salaschek, U. (Hrsg.). *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.*
- Bertsch, B., Kimmerle, B., Bonse-Rohmann, M. & Riedel, A. (2013). *Zukunft für die Gesundheitsfachberufe – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen und Förderung des Studienerfolgs im Projekt FUGe (Förderung der Übergänge und des Erfolgs im Studium).* bwpat – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Spezial 6. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2013/ft10/bertsch_etal_ft10-ht2013.pdf
- Bonse-Rohmann, M., Riedel, A., Bertsch, B., Kimmerle, B., Göpfert, J. & Wagner, A. (2013). *Übergänge gestalten – Durchlässigkeit fördern: Entwicklung und Evaluation bedarfsgerechter Studienbedingungen für pflegeberuflich Qualifizierte – Innovationsprojekt im Rahmen der BMBF-Initiative „ANKOM-Übergänge“.* *Pflegewissenschaft* Nr. 3, Jg. 15 (2013), 157–170.
- Bonse-Rohmann, M. & Riedel, A. (2013). *Anrechnung pflegeberuflicher Kompetenzen auf ein Studium – Potenziale von (Aufstiegs-)Fortbildungen bzw. beruflichen Weiterbildungen. Den Übergang in die Hochschule gestalten.* *Pflegezeitschrift* Nr. 5 (2013), 284–287.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015). *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung (ASCOT) – Ergebnisse und Bedeutung für Politik und Praxis (Stand August 2015).* Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019). Digitale Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung – Die Forschungs- und Transferinitiative ASCOT+ (Stand August 2019). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Buss, A., Marijic, P. & Strupeit, S. (2018). E-Health in der Pflege – Wirksamkeit von pflegegeleiteten Interventionen bei älteren Menschen. In M. Pannenstiel, S. Krammer, W. Swoboda (Hrsg.), *Digitale Transformation von Dienstleistungen im Gesundheitswesen IV* (S. 197–211). Wiesbaden: Springer Gabler.
- CHE (Centrum für Hochschulentwicklung). CHECK – Digitalisierung an deutschen Hochschulen. <https://www.che.de/digitalisierung/>.
- Dierks, M.-L. & Seidel, G. (2017). Erhöhung der Gesundheitskompetenz durch interaktive Formen der Gesundheitsbildung – Konzept und Erfahrungen der Patientenuniversität an der Medizinischen Hochschule Hannover. In D. Schaeffer, J. M. Pelikan (Hrsg.), *Health Literacy – Forschungsstand und Perspektiven* (S. 289–302). Bern: Hogrefe.
- Dütthorn, N., Hülsken-Giesler, M. & Pechul, R. (2018). Game based Learning in Nursing – didaktische und technische Perspektiven zum Lernen in authentischen, digitalen Fallsimulationen. In M. Pannenstiel, S. Krammer, W. Swoboda (Hrsg.), *Digitale Transformation von Dienstleistungen im Gesundheitswesen IV* (S. 83–101). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Eickelmann, B. & Drossel, K. (2020). Lehrer:innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven. In I. Van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, E. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 345–362). Opladen: Barbara Budrich.
- Frischherz, B., MacKevett, D. & Schwarz, J. (2018). Digitale Kompetenzen an Fachhochschulen. *die hochschullehre*, Jahrgang 4/2018, 77–89, online unter: www.hochschullehre.org.
- Hellige, B., Meilwes, M. & Seidel, Sabine (2018). Digitalisierung und Sorgeverhältnisse – ein unauflöslicher Widerspruch? In M. Pannenstiel, S. Krammer & W. Swoboda (Hrsg.), *Digitale Transformation von Dienstleistungen im Gesundheitswesen IV* (S. 113–133). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). (2020a). HRK-Präsident zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Hochschulen. Pressemeldung vom 13.03.2020. <https://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/hrk-praesident-zu-den-auswirkungen-der-corona-pandemie-auf-die-hochschulen-4713/>.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). (2020b). Hochschulkompass 2020. https://www.hochschulkompass.de/studium/studiengangsuche/erweiterte-studiengangsuche.html?tx_szhkrsearch_pi1%5Bsearch%5D=1&tx_szhkrsearch_pi1%5Bstudtyp%5D=3&tx_szhkrsearch_pi1%5BQUICK%5D=1&tx_szhkrsearch_pi1%5Bfach%5D=Gesundheit.

- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). (2020c). HRK-Senat: Priorität für Gesundheitsschutz – so viel Präsenzlehre wie möglich. Pressemitteilung vom 02.07.2020. [https://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/hrk-senat-prioritaet-fuer-gesundheitsschutz-so-viel-praesenzlehre-wie-moeglich-4742/#:-:text=HRK%2DSenat%3A%20Priorit%C3%A4t%20f%C3%BCr%20Gesundheitsschutz%20%E2%80%93%20so%20viel%20Pr%C3%A4senzlehre%20wie%20m%C3%B6glich&text=Der%20Senat%20der%20Hochschulrektorenkonferenz%20\(HRK,Gestaltung%20des%20kommenden%20Wintersemesters%20bekannt.](https://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/hrk-senat-prioritaet-fuer-gesundheitsschutz-so-viel-praesenzlehre-wie-moeglich-4742/#:-:text=HRK%2DSenat%3A%20Priorit%C3%A4t%20f%C3%BCr%20Gesundheitsschutz%20%E2%80%93%20so%20viel%20Pr%C3%A4senzlehre%20wie%20m%C3%B6glich&text=Der%20Senat%20der%20Hochschulrektorenkonferenz%20(HRK,Gestaltung%20des%20kommenden%20Wintersemesters%20bekannt.)
- Kickbusch, I., Pelikan, J., Haslbeck, J., Apfel, F. & Tsouros, A. (Hrsg.). (2013). Gesundheitskompetenz: Die Fakten. Veröffentlicht von der Stiftung CAREUM, gefördert vom Hauptverband der österreichischen Sozialversicherungsträger und dem AOK-Bundesverband Deutschland.
- Nickel, S. & Thiele, A.-L. (2019). Die Rolle berufserfahrener Studierender bei der Akademisierung des Gesundheitssektors. *die hochschule*, H. 2/2019, 45–61.
- Pannestiel, M., Krammer, S. & Swoboda, W. (Hrsg.). (2018). *Digitale Transformation von Dienstleistungen im Gesundheitswesen IV*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Roth, M. & Groß, R. (2017). Die Akzeptanz von digitalen Lösungen im ambulanten Pflegebereich. In M. Pannestiel, S. Krammer & W. Swoboda (Hrsg.), *Digitale Transformation von Dienstleistungen im Gesundheitswesen IV* (S. 51–67). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schaeffer, Doris/Pelikan, Jürgen (Hrsg.). (2017). *Health Literacy – Forschungsstand und Perspektiven*. Bern: Hogrefe.
- Statistisches Bundesamt – DESTATIS: Studierende an Hochschulen. Vorbericht – Fachserie 11, Reihe 4.1 – Wintersemester 2019/2020, S. 78. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-vorb-2110410208004.html>.
- Stifterverband für die deutsche Wirtschaft (Hrsg.). *Hochschul-Barometer – Sonderbefragung 2020*. <https://www.hochschul-barometer.de/aktuell>.
- Stiftung Akkreditierungsrat (2019). 100. Sitzung des Akkreditierungsrates. <https://akkreditierungsrat.de/de/100-sitzung-des-akkreditierungsrates>.
- Technische Universität München, TUM4health (Hrsg.). (2020). *Blitzumfrage Wohlbefinden – Ergebnisse der Corona-Blitzumfrage*. <https://www.tum4health.de/ergebnisse-blitzumfrage-wohlbefinden-in-corona-zeit>.
- Technische Universität München (Hrsg.). (2014). *Kompetenzmodell Hochschullehre. Welche Kompetenzen benötigen Lehrende an der Technischen Universität München? Ein pragmatischer Ansatz von Andreas Fleischmann, Christine Jäger und Alexandra Strasser*. München: proLehre. https://books.google.de/books/about/Kompetenzmodell_Hochschullehre.html?id=eEhergEACAAJ&redir_esc=y

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Bedarf nach Sofortmaßnahmen, Verteilung von 100 Punkten nach Wichtigkeit	57
--------	--	----

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Studierende und Studienanfänger:innen im Wintersemester 2019/2020	49
Tab. 2	Anforderungen, die den Übergang erschweren	54

Autor



Prof. Dr. Mathias Bonse-Rohmann, Professor für Pflege- und Gesundheitspädagogik, Hochschule Hannover, Fakultät V, Abt. Pflege und Gesundheit.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche Bildung der Gesundheits- und Pflegeberufe, Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen, Gesundheitsförderung in der beruflichen und hochschulischen Bildung.

mathias.bonse-rohmann@hs-hannover.de

IT-Grundausbildung für angehende Lehrkräfte im Bereich Pflege und Gesundheit

MONJA POHLEY, EVELINE WITTMANN

Abstract

Die digitale Transformation verändert das Gesundheitswesen und damit auch den (Arbeits-)Alltag der gesundheitsberuflich Tätigen. Während jedoch die geplante Einführung der jeweiligen Technologien meist gesetzlich geregelt ist, drängt sich die Frage auf, wie das nicht-ärztliche Personal auf eine veränderte Arbeitsumgebung vorbereitet wird und werden kann. Orientiert an pflegewissenschaftlichen Empfehlungen, Zielkompetenzen der Schülerinnen und Schüler sowie gesundheits- und pflegedidaktischen Grundprinzipien entwickelten die Technische Universität München und die Katholische Stiftungshochschule München ein Lehrveranstaltungsangebot einer domänenspezifischen IT-Grundausbildung für angehende Lehrkräfte im Bereich Gesundheit und Pflege und liefern damit einen Ansatz, wie Auszubildende über qualifizierte Lehrkräfte kompetent ausgebildet werden können.

Schlachworte: Digitale Transformation, Lehrerausbildung, Pflege, Gesundheitsberufe, elektronische Patientenakte

Healthcare professionals' work is changing with the digital transformation of healthcare in Germany. While the implementation of new technologies is being mostly framed by law, the question arises as to how the non-medical staff can be prepared for the new working environments. Based on recommendations from nursing science and encompassing the framework of required trainee competencies and principles of teaching in health or nursing education, the Technical University Munich (TUM) and the Catholic University of Applied Sciences Munich (KSH), developed a university course, providing pre-service teachers with domain specific IT competences for nursing and health care. Doing this, we establish an approach, to how courses in health and nursing education can be competently delivered by teachers qualified in the field.

Keywords: digital transformation, teacher's education, nursing, health professions, electronic patient documentation

1 Einführung: Digitale Transformation eines bislang vergleichsweise wenig digitalisierten Berufsbereichs

Das Gesundheitswesen ist im digitalen Zeitalter angekommen. Spätestens seit dem 01. Januar 2021 sind die Krankenkassen nach § 342 Absatz 1 Sozialgesetzbuch V verpflichtet, ihren Versicherten eine elektronische Patientenakte zur Verfügung zu stellen. Die dafür notwendige Infrastruktur musste von der Gesellschaft für Telematik¹, kurz: gematik, bereits bis zum 31. Dezember 2018 bereitgestellt werden (§ 291a Abs. 5c SGB V idF v. 19. Dezember 2019). Arztpraxen mussten bis 30. Juni 2020 an die sogenannte Telematikinfrastruktur angeschlossen sein, stationäre Krankenhäuser können sich mit dem Anschluss noch bis zum 1. Januar 2021 Zeit lassen (Kassenärztliche Bundesvereinigung (KBV), 2019). Doch wie wird das nicht-ärztliche Personal an die Digitalisierungsprozesse im Gesundheitswesen *angeschlossen*? Während die gematik technische und infrastrukturelle Voraussetzungen schafft, stellt sich die Frage nach den Voraussetzungen des Pflege- und Praxispersonals. Ist auch hier ein *Update* erforderlich und wie kann dieses aussehen?

Um diese Frage zu beantworten, muss zunächst verstanden werden, was Digitalisierung überhaupt für das Gesundheitssystem bedeutet. Digitalisierung per se ist nicht neu und bedeutet lediglich, dass digital anstatt analog gespeichert wird und ein Computer zum Teil Aufgaben übernimmt, die zuvor der Mensch erledigte (vgl. Hess, 2019). Die Veränderungen, die auf Beschäftigte im Gesundheitswesen zukommen, sind jedoch tiefgreifender, als es zum Beispiel das Einscannen eines Arztbriefes statt der papierbasierten Ablage in einer Patientenakte ist. So sollen zukünftig Apps, die als Medizinprodukt zugelassen sind, auch verschrieben werden können, Sprechstunden online als sogenannte Videosprechstunden stattfinden und Arztbriefe oder Verordnungen elektronisch übermittelt werden und, um den Fortschritt in der Medizin voranzutreiben, ein Forschungsdatenzentrum zur Verarbeitung großer Datenmengen eingerichtet werden (vgl. Bundesministerium für Gesundheit, 2020). Juffernbruch (2017, S. 54) benennt als Einflussgrößen, die zur Veränderung von Berufen im Gesundheitswesen beitragen, neben anderen Faktoren zum einen Big Data, was sich auf große Datenmengen und deren Verarbeitung bezieht (Plattner, 2019), und zum anderen Kommunikationstechnologien wie Telemedizin. Es ist also davon auszugehen, dass die vom Bundesgesundheitsministerium angeführten Innovationen den Alltag der gesundheitsberuflich Tätigen verändern werden. Solche umfassenderen Veränderungen des Alltags- und Berufslebens durch Verwendung digitaler Technologien werden mit dem Begriff „digitale Transformation“ bezeichnet (Pousttchi, 2020).

Wenn sich nun die Berufe im Gesundheitswesen durch den Einsatz von Technologien verändern, wie müssen zum Beispiel zukünftige Pflegekräfte oder medizinische Fachangestellte ausgebildet werden, um den Anforderungen gerecht werden zu können, die ihre digital transformierte Umgebung an sie stellt? Welche Kompeten-

¹ „Der Begriff „Telematik“ ist eine Kombination der Wörter „Telekommunikation“ und „Informatik“. Als Telematik wird die Vernetzung verschiedener IT-Systeme und die Möglichkeit bezeichnet, Informationen aus unterschiedlichen Quellen miteinander zu verknüpfen (Kassenärztliche Bundesvereinigung (KBV), 2019).

zen benötigen sie, wie können ihnen diese Kompetenzen nähergebracht werden und wer kann ihnen diese Kompetenzen vermitteln? Dieses Problem gehen die Technische Universität München (TUM) in Kooperation mit der Katholischen Stiftungshochschule München (KSH) im Rahmen der Förderlinie „Digitaler Campus Bayern“ des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst mit ihrem Verbundprojekt „Domänenspezifische IT-Grundausbildung für angehende Lehrkräfte in der Pflege“ an.

2 Grundidee: Ansatz über eine kooperative Lehrkräfteausbildung unterschiedlicher Qualifizierungsebenen

Der Förderzeitraum begann bereits 2016. Ein Ziel der Förderlinie „Digitaler Campus Bayern“ ist es, Lehrangebote zur Vermittlung von „IT-Grundkompetenzen in eher IT-fernen Fächern zu entwickeln, nach Möglichkeit hochschulübergreifend“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2015, S. 3). Die Förderlinie hebt hierbei u. a. auf kooperative Projekte zwischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften ab.

Grundannahme des Projekts ist, dass der Lehrkräftebildung für die digitale Transformation in diesem bislang vergleichsweise wenig durch digitale Technologien durchdrungenen Berufsbereich (vgl. Wittmann, Weyland 2020, S. 272 ff.; Friese 2019, S. 18 f.) eine zentrale Rolle zukommt (vgl. Wittmann, Lang 2016, S. 292 f.). Da in Bayern Lehrkräfte an beruflichen Schulen entweder auf der sogenannten vierten Qualifikationsebene oder auf der dritten Qualifikationsebene (Fachpraxis) ausgebildet werden (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2020 b), war es Grundidee des Projekts, Lehrkräfte beider Qualifizierungsebenen eine systematische Ausbildung im Bereich der digitalen Transformation zu ermöglichen und dabei einen Großteil der in Bayern ausgebildeten Lehrkräfte zu erreichen. Hilfreich ist hierbei, dass die TUM der einzige lehrerbildende Standort in Bayern auf der vierten Qualifizierungsebene ist, wobei die Gesundheitswissenschaft und die Pflegewissenschaft an diesem Standort zu einer beruflichen Fachrichtung zusammengefasst sind und gemeinsam ausgebildet werden (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2020a), während die dritte Qualifikationsebene an unterschiedlichen Hochschulen für angewandte Wissenschaft über den Studiengang der Pflegepädagogik adressiert wird.

Für die universitäre Lehrkräftebildung an der TUM ist die Kooperation mit der KSH im Sinne des Wissenstransfers von essenzieller Bedeutung. Denn die erforderlichen pflegeinformatischen Kompetenzen waren an der TUM auf professoraler Ebene zum gegebenen Zeitpunkt, vermutlich aufgrund der nachgelagerten Professionalisierung in diesem Bereich (vgl. Reiber, Weyland, Wittmann 2019, S. 49 f.; Simon 2019, S. 61 f.), nicht verfügbar.

Zum Wintersemester 2017/2018 konnten TUM und KSH mit der Lehrveranstaltung starten. Über Lehrkräfte, die bereits während des Studiums eine domänenspezifische IT-Grundausbildung erhalten, sollen pflegeinformatisches Wissen und diesbezügliche Kompetenzen über die Berufsschulen und Berufsfachschulen zu Auszubildenden und mit ihnen schließlich in Praxis und Klinik gelangen. Das Angebot richtet sich primär an Personen in der ersten Phase der Lehrerbildung, konkret an Studierende einschlägiger Studiengänge wie den Master Berufliche Bildung mit Fachrichtung Gesundheits- und Pflegewissenschaften an der TUM. Dies liegt auch in der Struktur der Schulen des Gesundheits- und Pflegebereichs in Bayern; aufgrund der im Regelfall freien Trägerschaft absolviert ein Großteil der angehenden Lehrkräfte kein Referendariat. Der digitale Begleitkurs der Lehrveranstaltung kann außerdem auch der Fortbildung von Lehrkräften der dritten Phase der Lehrerbildung dienen.

3 Zugrunde liegende curriculare und berufsdidaktische Überlegungen

Die Frage, welche Inhalte an angehende Lehrkräfte vermittelt werden müssen, ist unter Rückbezug auf die Forderung nach IT-Grundkompetenzen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2015, S. 3) nicht leicht zu lösen. Dies liegt unter anderem daran, dass *IT-Kompetenzen*, ähnlich wie Kompetenzen allgemein (vgl. u. a. Winther 2010, S. 21; Kaufhold 2006, S. 21), mit einer begrifflichen Unschärfe einhergehen und zum Teil mit Medienkompetenz verknüpft oder gleichgesetzt werden (vgl. Härtel et al. 2018, S. 12 ff.; Wittmann, Weyland 2020, S. 275). Während andere Projekte der gleichen Förderlinie fast ausschließlich den medienpädagogischen Ansatz verfolgen (vgl. Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern 2017, S. 65–74), orientiert sich das Projekt „Domänenspezifische IT-Grundausbildung für angehende Lehrkräfte in der Pflege“ eher an der Pflegeinformatik und den technologischen Veränderungen, einschließlich hieran anknüpfender ethischer Erwägungen, die auf gesundheits- und pflegeberuflich Tätige zukommen werden. Ausgangsgedanke war, dass sich über die bereits angesprochene elektronische Patientenakte am ehesten übergreifende Kernprozesse pflegerischen und gesundheitsberuflichen Handelns abbilden lassen. Welche pflegeinformatischen Kompetenzen Angehörige von Pflegeberufen benötigen, war bereits Gegenstand pflegewissenschaftlicher Überlegungen, die auch die Ableitung von Kernkompetenzbereichen sowie Empfehlungen beinhalten (vgl. Hübner et al. 2017, S. 1 ff.). Hübner et al. (2017, S. 4) heben unter anderem hervor, dass pflegeinformatische Inhalte grundsätzlich bereits in der Ausbildung berücksichtigt und besonders technische, ethische und rechtliche Kernkompetenzen gelehrt und gelernt werden sollen; für Lehrende gibt es zudem die Empfehlung, sich an den Bedürfnissen ihrer Zielgruppe zu orientieren, denn die insgesamt identifizierten „19 Kernkompetenzbereiche sind als Baukasten zu verstehen“ (ebd.).

Der zentrale Fokus der Lehrveranstaltung liegt folglich auf dem Konzept der elektronischen Patientenakte, kurz EPA, für deren Einführung ein gesetzlich festgeschriebener Termin existiert (vgl. § 342 Abs.1 SGB V), während der flächendeckende Einsatz anderer Technologien, wie z. B. von Robotern in der Pflege, oft noch weniger greifbar ist (vgl. Brink, Manzeschke 2020, S. 1110) und diese auch unter dem Blickwinkel ihrer Relevanz und ethischen Verträglichkeit für das Berufsfeld Diskussionen unterliegen (vgl. z. B. Remmers 2018, S. 161; Wittmann, Weyland 2020, S. 282). Anhand des Konstrukts der EPA werden den Studierenden in einem weitgehend digitalen Blended-Learning-Format informatische, für das Berufsfeld relevante Grundlagen nähergebracht. Im Sinne von Groblernzielen (s. Abb. 1) sollen sie in die Lage versetzt werden, „informatische Logiken und Methoden [zu] verstehen [...], die Struktur einer elektronischen Patientenakte exemplarisch [und situationsbezogen zu] visualisieren [,] berufliche und gesellschaftliche Digitalisierungsprozesse [zu] bewerten und Verantwortung für deren Gestaltung [zu] übernehmen“ (Wittmann, Flemming 2018, S. 13). Für Letzteres ist vor allem handlungsorientiert vermitteltes Grundwissen zu Datenschutz, Datensicherheit und Ethik im Umgang mit Big Data unerlässlich. Diese Groblernziele lassen sich einerseits unterschiedlichen Kernkompetenzbereichen (vgl. Hübner et al. 2017, S. 1–9) zuordnen (vgl. Pohley 2019, S. 33 ff.) und gehen dabei andererseits aus Überlegungen zu geforderten Kompetenzen für die Auszubildenden im gesundheitsberuflichen Bereich hervor, nämlich dass sie exemplarisch die Struktur der EPA visualisieren können, um in ihrem täglichen beruflichen Handeln die EPA zielgerichtet und reflektiert zu nutzen und darüber hinaus berufliche Handlungssituationen analysieren und kreative Lösungen mitentwickeln zu können (vgl. Wittmann, Flemming 2018), sodass langfristig eine Schnittstelle zwischen Klinik- und Praxispersonal auf Anwenderseite und der IT als Bereitsteller der Softwareangebote geschaffen wird (vgl. Wittmann, Simon & Worofka 2018).

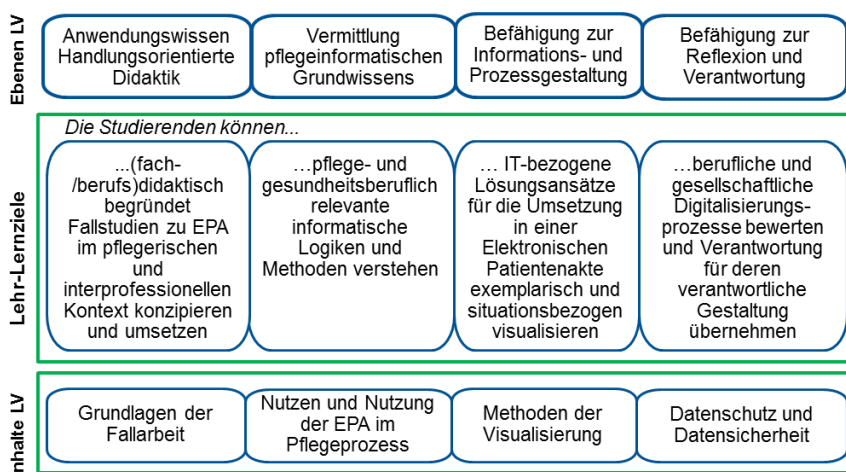


Abbildung 1: Übergreifende Lehr-Lernziele der Lehrveranstaltung

Neben den pflegeinformatischen Grundlagen ist ein situationsbezogener didaktischer Ansatz wesentlicher Bestandteil der Lehrveranstaltung. Dass in gesundheitsberuflichen und pflegerischen Unterrichten die Einbettung von Fachinhalten in konkrete situative Kontexte von besonderer Bedeutung ist, zeigt sich unter anderem im Aufbau des Rahmenlehrplans nach § 53 PflBG, dem das Situationsprinzip zugrunde liegt (Fachkommission nach § 53 PflBG 2020, S. 12 f.). Situationen treten deshalb in zweierlei Funktionen in der Lehre auf, einerseits sind sie Methode, andererseits auch gleichzeitig Inhalt, denn es ist ebenfalls Ziel, die Studierenden dazu zu befähigen, dass sie „didaktisch begründet Fallstudien zur EPA im pflegerischen und interprofessionellen Kontext konzipieren und umsetzen“ (vgl. Wittmann, Flemming 2018, S. 13). In auf die Anwendung ausgelegten Übungen erstellen die Studierenden ihre eigenen Fälle auf Basis des genannten theoretischen Ansatzes. Methodisch werden Fälle eingesetzt, um den Studierenden die pflegeinformatischen Inhalte anhand exemplarischer Situationen aufzuzeigen. Des Weiteren bilden Fallstudien die Grundlage für die Prüfung am Semesterende. Theoretische Grundlage zur Konzeption der Fallstudien im Projekt bilden die konstitutiven Merkmale einer Pflegesituation nach dem Modell von Hundenborn/Kreienbaun und Knigge-Demal (vgl. Hundenborn 2007, S. 46 ff.) sowie die Anforderungen, die Hundenborn an die Fallkonstruktion stellt (ebd., S. 56 ff.). Das folgende Beispiel dient als Illustration:

Auszug aus einem in der Lehrveranstaltung verwendeten Fallbeispiel:

Frau Clara Huber wird am 19.2.2018 von ihrem langjährigen Hausarzt Herrn Dr. Bronner in die Gefäßambulanz des Klinikum München überwiesen. Sie ist 73 Jahre alt, verwitwet und lebt im betreuten Wohnen des Seniorenstifts St. Benedict, Hornstr. 3, München in der Nähe ihrer Tochter. Frau Huber ist Diabetikerin Diabetes Mellitus Typ II und nimmt zur Kontrolle des Blutzuckerspiegels seit 6 Jahren Metformin 500 mg Tabletten morgens und abends ein. Des Weiteren nimmt sie ebenfalls oral täglich morgens zur Kontrolle des Blutdrucks Ramipril 2,5 mg und zur Entwässerung Torasemid 10 mg ein. Vor zwei Jahren wurde ihr stationär im Krankenhaus Regensburg wegen akuter Entzündung der Blinddarm entfernt.

Aus dem Überweisungsschein des Hausarztes kann der zuständige Ambulanzarzt des Klinikums München, Herr Dr. Kern, lediglich die Informationen zur akuten Schmerzsymptomatik von Frau Huber, ihr Alter und ihre Adresse entnehmen. Frau Huber klagt über akute, starke, stechende Schmerzen im linken Unterschenkel im Ruhezustand und bei Bewegung. Die Haut des betroffenen Unterschenkels ist blass und fühlt sich kühl an. Die ärztliche Anamnese wird immer wieder von hereinkommenden Kollegen oder Telefonanrufen unterbrochen. Frau Huber wird zunehmend nervös und unkonzentriert, weshalb sie die Abfrage des Arztes zu bestehenden Vorerkrankungen und früheren Krankenhausaufenthalten verneint. Auch kann sie sich nicht vollständig an die Medikamente erinnern, die sie einnimmt. So vergisst sie die tägliche Einnahme des Metformins zu nennen.

Laut Haas (2006, S. 10 f.) kann eine EPA in unterschiedlichen Dimensionen unterstützen; anhand des obigen Auszugs können exemplarisch die Unterstützungsdimensionen Kommunikations- und Dokumentationsunterstützung dargestellt wer-

den. Wäre eine einrichtungsübergreifende elektronische Patientenakte vorhanden, könnten wichtige Informationen wie die Medikation, die üblicherweise vom überweisenden Hausarzt dokumentiert ist, auch vom Ambulanzzarzt eingesehen und gegebenenfalls nach einem Krankenhausaufenthalt aktualisiert werden, worin sich die Dokumentationsunterstützung manifestiert. Die Kommunikationsunterstützung wiederum bestünde darin, dass Dokumente elektronisch übermittelt werden können, was nicht nur dem Postversand zeitlich überlegen ist, sondern auch ohne Informationsverlust vonstattengeht, da keine losen papierbasierten Dokumente verloren gehen.

4 Ausblick

Die Lehrveranstaltung wird jährlich evaluiert und weiterentwickelt. So wurde im Wintersemester 2019/2020 erstmals der situative Einsatz einer elektronischen Patientendokumentationssoftware im SIM-Lab der KSH München simuliert, sodass nicht nur anhand von textbasierten Fällen Realitätsbezug zu den oben genannten Unterstützungsdimensionen hergestellt wird, sondern diese auch in der Pflegesituation erlebbar gemacht werden. Genutzt wird dafür ein reales Dokumentationssystem; für das kommende Wintersemester 2020/2021 ist die Beschaffung von Lizenzen zu weiteren Dokumentationssystemen geplant, um den Studierenden einen curricular und didaktisch begründeten kriteriumsbezogenen Vergleich unterschiedlicher Systeme zu ermöglichen, unter anderem mit Bezug auf die Unterstützungsdimensionen nach Haas, aber auch aus Sicht des Datenschutzes und der Datensicherheit. Weiterentwickelt wird aber auch der digitale Begleitkurs, der bis Ende der Projektlaufzeit 2021 in ein dauerhaftes Format gebracht werden wird und dann auch Lehrkräften zur Weiterbildung zur Verfügung gestellt werden kann.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020a). Studium Lehramt berufliche Schulen. <https://www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung/berufliche-schulen/studium.html> (Abfrage 18.09.2019).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020b). Ziel: Lehrerin/Lehrer an beruflichen Schulen. <https://www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung/berufliche-schulen.html> (Abfrage 18.09.2019).
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2015). Initiative „Bayern Digital“ der Bayerischen Staatsregierung; hier: „Programm Digitaler Campus Bayern“. Erste Ausschreibung der Förderlinie vom 03.02.2015.
- Brink, A. & Manzeschke, A. (2020). Ethik der Digitalisierung im Gesundheitswesen. In W. Frenz (Hrsg.), *Handbuch Industrie 4.0: Recht, Technik, Gesellschaft* (S. 1101–1117). Berlin: Springer.

- Bundesministerium für Gesundheit (2020). Ärzte sollen Apps verschreiben können. Gesetz für eine bessere Versorgung durch Digitalisierung und Innovation (Digitale-Versorgung-Gesetz – DVG). <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/digitale-versorgung-gesetz.html> (Abfrage 14.09.2020).
- Fachkommission nach § 53 PflBG (2020). Rahmenlehrplan der Fachkommission nach § 53 PflBG. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Rahmenplaene_BARRIEREFREI_FINAL.pdf (Abfrage 15.09.2020).
- Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern (2017). Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. *Merz Medien + Erziehung*, 65–74.
- Friese, M. (2019). Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachübergreifende Perspektiven der Professionalisierung. In Dies. (Hrsg.), *Reformprojekt Care Work: Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung* (S. 17–44). Bielefeld: wbv Publikation.
- Haas, P. (2006). *Gesundheitstelematik*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Härtel, M., Averbeck, I., Brüggemann, M., Breiter, A., Howe, F. & Sander, M. (2018). Medien- und IT-Kompetenz als Eingangsvoraussetzung für die berufliche Ausbildung. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9223> (Abfrage 16.09.2020).
- Hess, T. (2019). *Enzyklopädie der Wirtschaftsinformatik*. <https://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de/wi-enzyklopaedie/lexikon/technologien-methoden/Informatik-Grundlagen/digitalisierung-> (Abfrage 12.9.2020).
- Hübner, U., Egbert, N., Hackl, W., Lysser, M., Schulte, G., Thye, J. & Ammenwerth, E. (2017). Welche Kernkompetenzen in Pflegeinformatik benötigen Angehörige von Pflegeberufen in den D-A-CH-Ländern? Eine Empfehlung der GMDS, der ÖGPI und der IGPI. *GMS Medizinische Informatik, Biometrie und Epidemiologie* (13). <https://doi.org/10.3205/mibe000169>,
- Hundenborn, G. (2007). *Fallorientierte Didaktik in der Pflege*. München: Elsevier.
- Juffernbruch, K. (2017). Veränderung von Berufen im Gesundheitswesen durch E-Health. In D. Matusiewicz, C. Pittelkau & A. Elmer (Hrsg.), *Die digitale Transformation im Gesundheitswesen* (S. 53–58). Berlin: MWV.
- Kassenärztliche Bundesvereinigung (KBV) (2019). Telematikinfrastruktur: Ärzte, Apotheken, Krankenhäuser – wer geht wann ans Netz? https://www.kbv.de/html/1150_41812.php- (Abfrage 11.09.2020).
- Katholische Stiftungshochschule München (KSH) (o. J.). *Pflegepädagogik (B. A.)*. [https://www.ksh-muenchen.de/hochschule/campus-muenchen/fakultaeten-muenchen/fakultaet-gesundheit-und-pflege-muenchen/bachelorstudiengaenge-fakultaet-gesundheit-und-pflege-muenchen/pflegepaedagogik-ba/-](https://www.ksh-muenchen.de/hochschule/campus-muenchen/fakultaeten-muenchen/fakultaet-gesundheit-und-pflege-muenchen/bachelorstudiengaenge-fakultaet-gesundheit-und-pflege-muenchen/pflegepaedagogik-ba/) (Abfrage 24.09.2020).
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung – Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Plattner, H. (2019). Enzyklopädie der Wirtschaftsinformatik. <https://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de/wi-enzyklopaedie/lexikon/daten-wissen/Datenmanagement/Datenmanagement--Konzepte-des/Big-Data/index.html?searchterm=Big+da-> (Abfrage 14.09.2020).
- Pohley, M. (2019). Überprüfung domänenspezifischer IT-Kompetenzen angehender Lehrkräfte in Pflege- und Gesundheitsberufen. Unveröffentlichte Masterarbeit an der Technischen Universität München. München.
- Pousttchi, K. (2020). Enzyklopädie der Wirtschaftsinformatik. <https://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de/wi-enzyklopaedie/lexikon/technologien-methoden/Informatik--Grundlagen/digitalisierung/digitale-transformation> (Abfrage 24.09.2020).
- Reiber, K., Weyland, U. & Wittmann, E. (2019). Professionalisierung des schulischen Bildungspersonals in den Gesundheits- und Pflegeberufen – Zwischenfazit eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Sonderwegs. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 45–58). Opladen: Budrich.
- Remmers, H. (2018). Pflegeroboter: Analyse und Bewertung aus Sicht pflegerischen Handelns und ethische Anforderungen. In O. Bendel (Hrsg.), *Pflegeroboter* (S. 161–179). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Simon, J. (2019). *Pflegewissenschaftliche Ansprüche in der Unterrichtsplanung. Eine empirische Untersuchung*. Bamberg: Univ. of Bamberg.
- Sozialgesetzbuch (SGB) Fünftes Buch (V). Gesetzliche Krankenversicherung vom 20. Dezember 1988 (BGBl. I, S. 2477), das durch das Digitale Versorgung Gesetz vom 19. Dezember 2019 zuletzt geändert worden ist. https://beck-online-beck-de.emedi en.ub.uni-muenchen.de/Dokument?vpath=bibdata%2Fges%2FSGB_V%2Fcont %2FSGB_V.P291A.htm&versionDate=20200101#lawversion (20.01.2021).
- Sozialgesetzbuch (SGB) Fünftes Buch (V). Gesetzliche Krankenversicherung vom 20. Dezember 1988 (BGBl. I, S. 2477, 2482), das durch Artikel 9 des Gesetzes vom 18. Januar 2021 zuletzt geändert wurden ist. http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_5/_342.html (20.01.2021)
- Winther, E. (2010). *Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wittmann, E. & Flemming, D. (2018). Domänenspezifische IT-Grundausbildung für angehende Lehrkräfte im Bereich Pflege und Gesundheit. Vortrag zum Erfahrungsaustausch zum Digitalen Campus. Fürth.
- Wittmann, E. & Lang, M. (2016). Berufliche Bildung 4.0. Zukünftige Entwicklungen und Konsequenzen. *Berufsbildende Schule*, 68 (9), 290–294.
- Wittmann, E. & Weyland, U. (2020). Berufliche Bildung im Kontext der digitalen Transformation. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(2), 269–291.
- Wittmann, E., Simon, J. & Worofka, I. (2018). Didaktische Aufbereitung von Pflegesituationen für den Einsatz technologiebasierter Medien im Gesundheitswesen. Vortrag anlässlich der Veranstaltung der TUM School of Education zum 150-jährigen Jubiläum der TUM. München.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Übergreifende Lehr-Lernziele der Lehrveranstaltung 67

Autorinnen



Monja Pohley, M. Ed., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Berufspädagogik an der Technischen Universität München (TUM).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Transformation im Gesundheitswesen, Simulation elektronischer Patientenakten in interprofessionellen Lehr-Lernprozessen.

monja.pohley@tum.de



Prof.in Dr.in Eveline Wittmann, Inhaberin des Lehrstuhls für Berufspädagogik an der Technischen Universität München (TUM).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Transformation in der beruflichen Bildung, digitalisierungsbedingte Veränderungen berufsbildender Schulorganisationen sowie digitale Messung beruflicher Handlungskompetenz.

eveline.wittmann@tum.de

Digitalisierung in den Gesundheitsberufen – agiles Lernen im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit

WILHELM KOSCHEL, ULRIKE WEYLAND, MARISA KAUFHOLD

Abstract

In dem vorliegenden Beitrag werden die Anforderungen an das betriebliche Lehren und Lernen adressiert, die sich im Zuge der Digitalisierung im Gesundheitswesen ergeben. Es wird herausgearbeitet, dass agile Digitalisierungsentwicklungen in dieser Branche auch agile Lehr-/Lernsettings erfordern. Die Aufgabe des betrieblichen Bildungspersonals besteht dabei primär in der Förderung eines digitalen Mindsets und einer digitalen Souveränität bei den Mitarbeitenden in den Care-Berufen. Exemplarisch wird dabei auf das agile Lernen im betrieblichen Kontext rekurriert. Hieran anknüpfend werden die damit korrespondierenden Aufgaben für betriebliches Bildungspersonal beleuchtet.

This paper focuses on requirements for in-company teaching and learning that arise in the care work sector in the course of digitalization. It is pointed out that active digitalization developments in this sector also require active teaching and learning settings. The main task of vocational education staff, is to foster a digital mindset and a digital sovereignty among employees in the care sector. Active learning in a company context is used as an example in this paper. Finally, the article focuses on the corresponding tasks for vocational education staff, which are related to in-company active learning.

Schlagnworte: Berufliches Bildungspersonal, Digitalisierung, Pflegeberuf, agiles Lernen, Digitale Souveränität, Digitales Mindset

1 Einführung

Im vorliegenden Beitrag werden in Anlehnung an Kuhn et al. (vgl. 2019, S. 3) drei Felder adressiert, die sich im Kontext von Care Work 4.0 symbiotisch aufeinander beziehen. Dabei handelt es sich um die Felder *Gesundheit*, *Digitalisierung* und *Bildung* im Gesundheitswesen.

Die Schnittmenge zwischen den Feldern Gesundheit und Digitalisierung ist durch bedeutsame Entwicklungen geprägt, die in den Folgejahren vermutlich an

Komplexität noch hinzugewinnen werden. Hierzu stellen Kuhn et al. (2019, S. 2) heraus, dass

„durch den sinnvollen Einsatz neuer Technologien [...] Gesundheitsversorgung und Pflege unterstützt, entlastet und vernetzt [werden]. Als grundlegender Zukunftstrend kann festgestellt werden, dass die Arbeit im Gesundheitssystem zunehmend teilautomatisiert und dezentral erbracht wird und eine intensive Zusammenarbeit von ‚Mensch und Maschine‘ beinhaltet“.

In diesem Beitrag wird insbesondere auf die Herausforderungen durch die „Dezentralität“ eingegangen, denn diese Facette stellt für die Care-Berufe eine besondere Herausforderung dar.

Die Schnittmenge zwischen den Feldern der Digitalisierung und Bildung im Gesundheitswesen wurde kürzlich u. a. durch die Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz (2020, S. 17) für die pflegeberufliche Ausbildung aufgegriffen, indem darauf verwiesen wird, dass das „Lernen zukünftig noch stärker durch einen reflexiven Einsatz digitaler Medien an allen Lernorten“ ermöglicht werden soll. Auch in der Fort- und Weiterbildung sollte die Kompetenzentwicklung hinsichtlich neuer Technologien und digitaler Medien vermehrt adressiert werden. Hier zeigt sich ebenfalls ein entsprechender Bildungsbedarf (vgl. Kuhn et al., 2019, S. 28).

Die dritte Schnittmenge im begrifflichen Dreiecksgefüge betrifft die Gesundheitsberufe im digitalen Zeitalter. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird für diese Schnittmenge eine Eingrenzung auf die Rolle und die Aufgaben des betrieblichen Bildungspersonals in dieser Branche vorgenommen. Dieser Akteursgruppe wird eine bedeutsame Rolle im Zuge der Digitalisierung und der damit verbundenen Notwendigkeit zur Fort- und Weiterbildung zugeschrieben (vgl. Weyland, Kaufhold, Koschel, 2020).

Für den vorliegenden Beitrag sind alle drei Begriffe sowie ihre Verbindungslinien leitend. Dieser wurde folgendermaßen strukturiert: In Kapitel 2 wird zunächst auf die Digitalisierung im Gesundheitswesen eingegangen. Es wird dabei auf das Spezifikum des Care-Handelns Bezug genommen und analysiert, inwiefern die 4.0-Bestrebungen dieses Spezifikum tangieren. Hieran anknüpfend wird in Kapitel 3 das agile Lernen im Kontext der betrieblichen Bildung adressiert. Der durch die Digitalisierung zunehmenden Entwicklungsdynamik in den Care-Berufen kann mit agilen Lehr-Lernansätzen begegnet werden. In Kapitel 4 steht das betriebliche Bildungspersonal im Vordergrund, da dieser Akteursgruppe im Kontext der Digitalisierung erwartungsgemäß eine bedeutsame Rolle zukommt. Der Beitrag endet mit einem kurzen Ausblick in Kapitel 5. Ergänzend soll konstatiert werden, dass an zahlreichen Stellen des Beitrags auf die Pflegeberufe rekuriert wird, wohlwissend um die weiteren Berufe, die sich unter dem Begriff Care Work subsumieren lassen. Aufgrund der breiten Befundlage aus dem Kontext der Pflegeberufe wurde diese Care-Sparte exemplarisch ausgewählt.

2 Digitalisierung im Gesundheitswesen

Der Digitalisierungsgrad wird seit einigen Jahren branchenübergreifend entlang der Chiffren 2.0, 3.0 und heute 4.0 gekennzeichnet und diskutiert. Das Verständnis hinsichtlich des Begriffs „Digitalisierung“ entscheidet sich bei differenzierter Betrachtung somit an der Adressierung der jeweiligen Chiffre. Im Gesundheitswesen wird insbesondere mit der Einführung neuer Technologien (z. B. Röntgengeräte) von Medizin 2.0 gesprochen. Die später aufgekommenen informationsverarbeitenden und -speichernden Maschinen wurden mit der Kennung 3.0 belegt. Durch die heutige Technik des Cloud-Computings und den damit einhergehenden Vernetzungsmöglichkeiten entstehen neue Formen der (vernetzten) Datennutzung. Entsprechende technische und organisatorische Entwicklungen werden unter der Chiffre 4.0 zusammengefasst (vgl. Juhra, Born, 2020, S. 1038). Analog zur industriellen und medizinischen Entwicklungslinie werden auch im pflegeberuflichen Kontext diese numerischen Kennzeichen bemüht (siehe z. B. Klewer, 2012, S. 53 f.), wenngleich die Stringenz entsprechend der technologischen Entwicklung dort nicht immer eindeutig erkennbar ist.

Der Vernetzungsgedanke hinter 4.0 (vgl. Juhra, Born, 2020, S. 1038 f.) impliziert neue Formen der vernetzten Zusammenarbeit¹, sodass nun neben der Industrie und der Medizin auch die Care-Berufe in der aktuellen 4.0-Diskussion stärker berücksichtigt werden (für den Pflegeberuf siehe z. B. Berger, 2017; Merda, 2017; Gräske, 2015). Hierbei wird zunehmend erkennbar, dass die technologischen und organisatorischen Entwicklungslinien aus anderen Branchen nicht vollumfänglich auf die Care-Berufe übertragen werden können (vgl. Friese, 2018, S. 136; Kumbruck, 2019, S. 195). Die eingeschränkten Substituierungsmöglichkeiten können an dieser Stelle nicht umfassend begründet werden, jedoch scheint die kontextgebundene Arbeit mit Patient:innen und Klient:innen in den Care-Berufen ein wesentlicher Grund hierfür zu sein. Für den Pflegeberuf beschreibt Hülsken-Giesler (2015, S. 12) dies folgendermaßen:

„Unter pflegewissenschaftlichen wie auch unter arbeitswissenschaftlichen Gesichtspunkten wird berufliche Pflegearbeit im Kern als hochgradig situations- und kontextgebundene Beziehungsarbeit beschrieben, die ihre fachliche Begründung in komplexen, z. B. auch sinnlich mehrschichtigen Wahrnehmungen von Gesamtsituationen findet. Gelungene Entscheidungsfindung und Problemlösung im Sinne einer Pflegeexpertise ist demnach nicht in erster Linie an die Interpretation rational begründeter Daten, Informationen und Argumentationen gebunden, sondern in den situativen und lebensweltlichen – häufig auch körper- und leibgebundenen – Kontext der jeweiligen Pflegesituation eingelassen.“

Dieses Spezifikum kann als Grund dafür angenommen werden, dass die (digital gestützte) berufliche Handlungslogik aus Industrie und Wirtschaft nicht unmittelbar

¹ Siehe hierzu beispielsweise die E-Health-Initiative des Bundesministeriums für Gesundheit: <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/e-health-initiative.html>

auf die Gesundheitsberufe übertragen werden kann. Vor diesem Hintergrund erscheint es wenig überraschend, dass derzeitig auch nur wenige Forschungs- und Anwendungsdaten aus den Gesundheitsberufen im Kontext der Digitalisierung zur Verfügung stehen (vgl. Mohr, Riedlinger, Reiber, 2020, S. 168) und dass in diesem Sektor im Vergleich zu anderen Branchen häufig noch langfristige und unternehmensübergreifende Digitalisierungsstrategien fehlen (vgl. Trübswetter, Figueiredo, 2019, S. 343).

Die Gründe für die zurückhaltende Digitalisierung in den Care-Berufen sollten jedoch nicht vorschnell in eine Zuschreibung fehlender Technikaffinität bei den dort aktiven Akteur:innen münden. In Anlehnung an das oben beschriebene Spezifikum dieser Berufe kann vielmehr davon ausgegangen werden, dass der Komplexitätsgrad aufgrund der dort erforderlichen Beziehungsarbeit weitaus größer ist als in einigen anderen Branchen und die derzeitigen Digitalisierungsmöglichkeiten dadurch limitiert sind. Diese Annahme erscheint auch mit Blick auf die häufig zitierte Studie von Frey, Osborne (2013) belastbar. Die Autoren gingen in ihrer Studie der Frage nach, wie gefährdet Arbeitsplätze durch die Digitalisierung sind. Auf Grundlage von neun unterschiedlichen Variablen wurden in einem mehrjährigen Prozess insgesamt 702 Berufe analysiert. Die Care-Berufe weisen nach den künstlerischen Berufen die niedrigste Anfälligkeitsrate auf. Dieses Ergebnis gründet sich den Autoren zufolge darin, dass in diesen Berufen eine ausgeprägte „kreative Intelligenz“ und eine „soziale Intelligenz“ (Frey, Osborne, 2013, S. 29) erforderlich seien. Das Potenzial digitaler Technologien scheint hinsichtlich dieser Anforderungen derzeitig noch nicht in ausreichendem Maße gegeben zu sein.

Zwischen dieser Studie und der oben darstellten Ausführung von Hülsken-Giesler hinsichtlich des Spezifikums des Pflegeberufs kann zudem eine Verbindungslinie entlang des Wahrnehmungsbegriffs gezogen werden. So stellen Frey, Osborne (2013, S. 27) bezeichnenderweise heraus: „Robots are still unable to match the depth and breadth of human perception“. Professionelles (Pflege-)Handeln entscheidet sich aber erst an der Wahrnehmungsleistung der Akteurinnen und Akteure und an der Zusammenarbeit mit den Patient:innen und Klient:innen. „Im Unterschied zur Arbeit an toten Dingen ist Carearbeit auf direkte Beziehungs- und Austauschprozesse angewiesen. Sie verlangt Nähe und Empathie und sollte sich idealtypisch nach den Bedürfnissen der Nutzerinnen und Nutzer richten“ (Hellige, Meilweis, Seidel, 2017, S. 116). Verbale sowie visuell, olfaktorisch und/oder taktil erfasste Situationsmerkmale nehmen hierbei einen bedeutsamen Teil ein. Die technologische Erfassung dergleichen ist mit den derzeitigen Technologien aber nur sehr eingeschränkt möglich (vgl. Trübswetter, Figueiredo, 2019, S. 350).

Die Befundlage zur Digitalisierung im Gesundheitswesen zeigt sich zudem stellenweise mit einer Ambiguität behaftet. Im Besonderen lässt sich dies anhand der Begriffe Professionalität und Deprofessionalität im Kontext des Pflegeberufs zeigen. Hierzu erläutert Hülsken-Giesler (2015, S. 12):

„Der Einsatz von Technologien, die das pflegerische Handeln einerseits durch ›objektive‹ und kontinuierlich erhobene Daten zu begründen erlauben, dabei aber gleichzeitig die Präsenzzeit von Pflegenden in der unmittelbaren Umgebung der Hilfeempfänger

systematisch begrenzen, [kann] zu der paradoxen Entwicklung einer Professionalisierung der Pflege bei gleichzeitiger Deprofessionalisierung führen – eine Erfahrung, die mittlerweile auch empirisch gestützt zum Ausdruck gebracht wird.“

Hellige et al. (2017, S. 123) verweisen in diesem Zusammenhang auf empirische Ergebnisse, wonach „die Dominanz der technikintensiven Leistungen die Entwertung der Sorgekompetenzen beschleunigt“. Aktuelle Digitalisierungsansätze stehen vor diesem Hintergrund in einem ausgeprägten Spannungsfeld, in dem – je nach Perspektive – mal von einem Beitrag zur Professionalisierung und mal von einer Bewegung zur Deprofessionalisierung durch Dezentralität gesprochen werden kann.

Wenn digitale Assistenzsysteme beispielsweise die Pflegedokumentation erleichtern (vgl. Haas-Wippel, Frießnegg, 2017, S. 236; Holderried, Gugler, 2017, S. 2) oder die Effizienz der Arbeitsorganisation erhöhen (vgl. Göttelmann et al., 2017, S. 9), kann dies unter Umständen dazu beitragen, dass mehr Zeit für die unmittelbare Arbeit an und mit Patient:innen sowie Klient:innen zur Verfügung steht. Auch die digital gestützte Verknüpfung von professioneller Pflege und Dependenzpflege im Sinne des 4.0-Gedankens (vgl. Renyi et al., 2017) kann im Zuge des Fachkräftemangels (vgl. Seeber et al., 2019, S. 47; Blum et al., 2019, S. 32) eine positive Wirkung entfalten. In einem deutlich höheren Spannungsfeld stehen dagegen beispielsweise aktuelle Entwicklungen des Telemonitorings (vgl. Wahl, Schönijahn, Jankowski, 2017, S. 106–109). Einerseits können durch diese digitale Unterstützung Orts- und Zeitbarrieren überwunden werden, andererseits wird dadurch der Rahmen zur Erfassung olfaktorischer, taktiler und zum Teil visueller Situationsmerkmale beschnitten. Wenn digitale Technologien dazu beitragen, dass Pflegepersonen und Patient:innen seltener aufeinandertreffen, weil beispielsweise durch den 4.0-Gedanken objektive (Vital-)Werte etc. vernetzt und automatisiert übermittelt werden, dann werden die Zeitfenster für die subjektive Erfassung bedeutsamer Situationsmerkmale² immer geringer.

Das explorative Forschungs- und Entwicklungsfeld hinsichtlich der Digitalisierung und die damit einhergehende hohe Dynamik wird zudem durch die unterschiedlichen Erwartungen der Akteure an die Digitalisierung im Gesundheitswesen beeinflusst. Die stationären und ambulanten Gesundheitsdienstleister haben unter Umständen andere Erwartungen an digitale Technologien als Patient:innen und Klient:innen. Deren Erwartungen werden sich teilweise von denen der Kostenträger und Dienstleistungserbringer unterscheiden. Das Controlling eines Krankenhauses erwartet beispielsweise eine Reduktion von Doppeluntersuchungen, während die Akteurinnen und Akteure auf den Pflegestationen eine Entlastung in patientenfernen Aufgaben wünschen (vgl. Holderried et al., 2017, S. 3). Die erschöpfende Darstellung unterschiedlicher Erwartungshorizonte erscheint nicht notwendig, um zu erkennen, dass sich durch die Vielzahl der Akteurinnen und Akteure die Dynamik im Gesundheitswesen noch erhöht.

2 Zu den Situationsmerkmalen einer Pflegesituation gehören nicht nur objektive Daten wie z. B. Blutdruck- oder Laborwerte, sondern z. B. auch beiläufige Äußerungen der hilfsbedürftigen Menschen bezüglich ihrer Sorgen und Ängste. Bei der automatisierten Übertragung von objektiven Daten stehen die geäußerten Gefühle der Patient:innen und/oder Klient:innen als bedeutsame Situationsmerkmale i. d. R. nicht mehr zur Verfügung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich aktuell einige branchenspezifische Besonderheiten ergeben (vgl. Wittmann, Weyland, 2020), die eine hohe Agilität³ in der Entwicklung und Implementierung digitaler Technologien erfordern.⁴ Um vielfältige Interessen berücksichtigen und Spannungsfelder lösen zu können, sollten dabei möglichst viele Akteure des Gesundheitswesens in Forschungs-, Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse eingebunden werden. Hierfür bedarf es aber nach Auffassung von Kuhn et al. (2019, S. 20) entsprechender Fort- und Weiterbildungsangebote.

3 Gestaltung agilen Lernens im betrieblichen Bildungskontext

Im Zuge der Digitalisierung sollte das übergeordnete *Ziel* betrieblicher Bildungsakteure sein, ein *digitales Mindset* im Unternehmen zu schaffen. Mit diesem Begriff wird sowohl die Haltung der einzelnen Mitarbeiter:innen als auch die Kultur eines Unternehmens adressiert (vgl. Hofert, 2018, S. 5). Ohne ein digitales Mindset kann den Herausforderungen der Digitalisierung nicht gewinnbringend begegnet werden. So heißt es beispielsweise bei Gokus, Ortloff, Lange (2019, S. 67): „Der Wille zur Veränderung, Agilität und Kreativität sind für die Transformation in der [betrieblichen] Bildung größere Hebel als Einzelaspekte der technischen Ausstattung und des Curriculums“. Auf Grundlage eines digitalen Mindsets im Unternehmen können Mitarbeiter:innen durch entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote eine digitale Souveränität erlangen, die sie dazu befähigt, „digitale Medien selbstbestimmt und unter eigener Kontrolle zu nutzen und sich an die ständig wechselnden Anforderungen in einer digitalisierten [Berufs-]Welt anzupassen“ (Blossfeld et al., 2018, S. 19). Die „selbstbestimmte und eigenkontrollierte Nutzung“ digitaler Technologien kann in betrieblichen Bildungskontexten durch das betriebliche Bildungspersonal gefördert werden. Hierzu bietet sich beispielsweise die Gestaltung agiler Lehr-Lernsettings an.

Die *Methode* des agilen Lernens wird durch Korge et al. (2020, S. 9) folgendermaßen umschrieben:

„Das Agile Lernen im Unternehmen ist eine neue Lernform, die das Lernen konsequent am Arbeiten ausrichtet. Dies geschieht durch die inhaltliche und prozessuale Verknüpfung mit Arbeitsprozessen und durch den Einsatz von Arbeitsaufgaben als Lernaufgaben. Diese Ausrichtung des Lernens an der Arbeit sowie die organisatorische Orientierung an agilen Arbeitsweisen kennzeichnen das Konzept des agilen Lernens im Unternehmen.“

3 Der Begriff „Agilität“ wird im vorliegenden Beitrag in Anlehnung an Jacobs, Kagermann & Spath (vgl. 2017, S. 14) als die Fähigkeit von Organisationen verstanden, Umweltveränderungen wahrzunehmen und auf diese dynamisch, schnell und effektiv zu reagieren.

4 Zu den Voraussetzungen und Herausforderungen in agilen Unternehmen siehe z. B. Würzburger (2019).

Das Konzept des agilen Lernens stellt eine Weiterentwicklung früherer Arbeiten (z. B. aus den Kontexten der Didaktik, Lernorganisation und Arbeitsorganisation) dar. So werden darin beispielsweise didaktische Bezüge zum problembasierten Lernen (PBL) deutlich (vgl. Bräutigam & Schindler, 2020, S.139–140). Ähnlich wie in PBL-Ansätzen wird mit agilen Lehr-Lernsettings kein vollständig verplantes Bildungsangebot offeriert, sondern eher ein Rahmenkonzept konstituiert (vgl. Jungclaus, 2020, S. 111 f.). Dabei erfolgt das Lernen „in Etappen, in denen die Lernenden immer wieder an ihren Arbeitsplatz und in ihren Arbeitsalltag zurückkehren“ (Korge et al., 2020, S. 5). Anders als in PBL-Ansätzen zeigt sich im agilen Lernen jedoch eine stärkere Zirkularität (siehe Abbildung 1). Auch bei lernorganisatorischer Betrachtung des agilen Lernens wird deutlich, dass der Ansatz zur Verknüpfung von Lernsituation und Arbeitsplatz bereits vor zwei Dekaden diskutiert wurde. In den Arbeiten von Dehnbostel (1993, S.165) zum „arbeitsgebundenen Lernen“ sowie zum „arbeitsverbundenen Lernen“ wird ebendiese Verknüpfung ersichtlich. Im agilen Lernen werden beide Formen miteinander kombiniert.

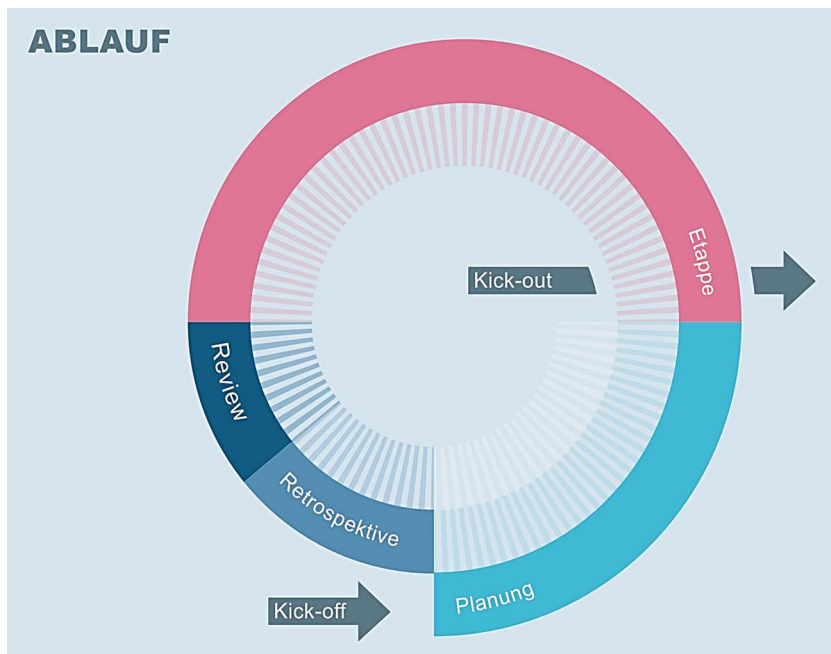


Abbildung 1: Ablauf agiler Lernprojekte nach Korge, Höhne, Bauer & Longmuß (2020, S.12)

Die methodische Ausgestaltung des agilen Lernens orientiert sich zudem an einem Prinzip der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit aus dem Kontext der Softwareentwicklung. Dieses wird unter dem Begriff „Scrum“ geführt und ist bereits seit mehreren Jahren dort als Handlungsprinzip bekannt (vgl. Pasquale, Musmarra, Ferrucci, 2019, S. 38). Hervorzuheben ist, dass die einzelnen Schritte und Rollen im

Kontext von „Scrum“ in der Vergangenheit für unterschiedliche Bildungskontexte adaptiert wurden.⁵

Die wesentlichen Merkmale des agilen Lernens können kurz und prägnant wie folgt beschrieben werden: „Agile processes are essentially iterative cycles of creation and reflection“ (Parsons, MacCallum, 2019, S. 9). Die unterschiedlichen Rollen in diesem Lehr-Lernszenario sind so aufeinander abgestimmt, dass ein zielgerichtetes Lernen ermöglicht wird, ohne dabei in eine Engführung zu verfallen. Damit liegt dieser Ansatz im Trend betrieblicher Bildung. Dieser wird durch Arnold, Stroh (2020, S. 414) folgendermaßen skizziert:

„Methoden [in der betrieblichen Bildung] werden [...] nicht als Wege zum Ziel, sondern als Wege zu Erfahrungen verstanden. Ein wirksames Lehr-Lern-Szenario entsteht nur dann, wenn die Methode grundsätzlich die Lernenden aktiviert, ihnen Raum für eigene Suchbewegungen gibt, sie zur Kooperation anstiftet, ihnen hilft, ‚Herren im Haus‘ der eigenen Lernfähigkeit zu werden, ihre Problemlösungsfähigkeiten beansprucht und das Gefühl der Selbstwirksamkeit stärkt.“

Diese Aspekte liegen dem agilen Lernen zugrunde, sodass sich mit diesem Ansatz eine weitere Option für die betriebliche Bildung, insbesondere im Zuge agiler Entwicklungen durch die Digitalisierung ergibt.

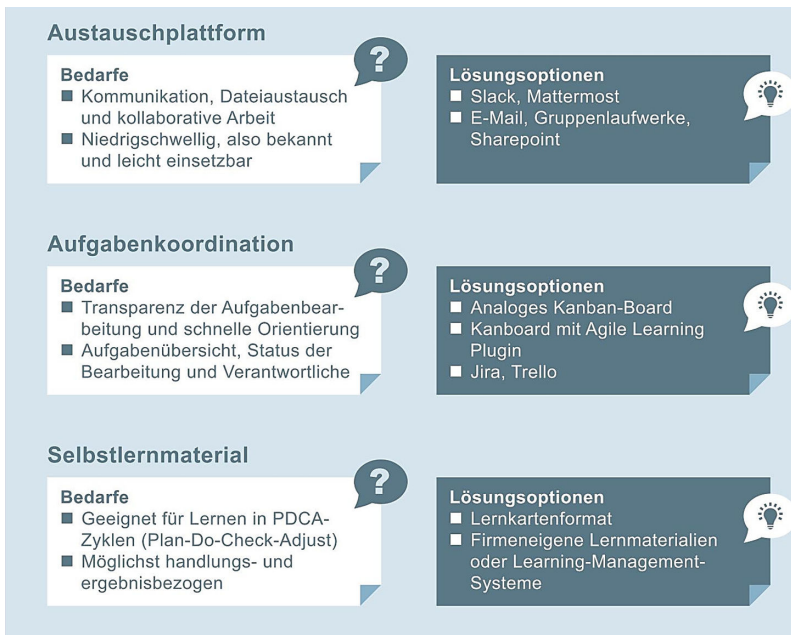


Abbildung 2: Bedarfe und Lösungsoptionen für ein digitales Unterstützungssystem im agilen Lernen (Höhne, 2020, S. 128)

5 Für den schulischen Kontext siehe z. B. Wijnands (2020); für den Hochschulkontext siehe z. B. Tudevågva, Heller und Hardt (2020).

Der agile Lehr-Lernprozess kann *medial* durch eine digitale Lernumgebung gefördert werden. Hierfür sind, wie in Abbildung 2 ersichtlich, keine komplexen digitalen Strukturen erforderlich. Im Wesentlichen kann der Funktionsumfang eines Open-Source-Lernmanagementsystems bereits einen großen Anteil des Bedarfs abdecken. Als vorteilhaft hat sich dabei insbesondere ein Kanban-Board erwiesen (vgl. Korge, Höhne et al., 2020, S. 17).

In der betrieblichen Bildung spielen zudem seit einigen Jahren WBTs⁶ eine große Rolle (vgl. Euler, Wilbers, 2020, S. 433). Diese können heute ohne Programmierkenntnisse über Autorenumgebungen entwickelt und ebenfalls in Lernmanagementsysteme integriert werden.⁷ Bzgl. digitaler Lernumgebungen soll jedoch mit Kuhn et al. (2019, S. 22) konstatiert werden, dass die Implementierung digitaler Medien stets „vom didaktisch Sinnvollen und nicht vom technisch Machbaren bestimmt werden“ sollte. Abschließend soll nun der Frage nach den Rollen und Aufgaben des betrieblichen Bildungspersonals im Rahmen des agilen Lernens nachgegangen werden.

4 Rollen und Aufgaben des betrieblichen Bildungspersonals im Kontext des agilen Lernens

Seit einigen Jahren wird bereits darüber nachgedacht, wie Mitarbeiter:innen in Unternehmen auf die Veränderungen durch die Digitalisierung vorbereitet werden können. Arnold, Stroh, (2020, S. 412) beschreiben diese Entwicklung folgendermaßen:

„An die Stelle traditioneller Personalentwicklungskonzepte zugunsten einzelner Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, welche die technologischen Erfordernisse und Arbeitsmarktbedingungen im Blick hatten, tritt nun die Vorstellung des selbstständig und lebenslang lernenden Mitarbeiters, der seine Kompetenzen und Erfahrungen ausbaut, um an seinem Arbeitsplatz bestehen und zugleich die organisationalen Strukturen weiterentwickeln zu können.“

Das agile Lernen im betrieblichen Kontext kann einen Rahmen zur Förderung entsprechender Kompetenzen darstellen. Nachfolgend soll nun angelehnt an Korge et al. (2020, S. 15 ff.) herausgearbeitet werden, welche Rollen und Aufgaben für das betriebliche Bildungspersonal im agilen Lernprozess entstehen.

Das agile Lernen konstituiert sich anhand von vier unterschiedlichen Rollen. Der (1) Auftraggeber (z. B. der Arbeitgeber, Projektmanager, etc.) ermittelt den Kompetenzbedarf und stellt alle notwendigen Lernressourcen im betrieblichen Kontext bereit. Die (2) fachliche Begleitung ist für die Konkretisierung des Lernbedarfs zuständig sowie für die Ausarbeitung von Lernaufgaben. Zudem steht die fachliche Begleitung allen Lernenden bei fachlichen Fragen zur Verfügung. Die (3) methodische

6 Web-Based Training

7 In der Regel ist die Integration über die SCORM-Schnittstelle in klassische Lernmanagementsysteme (z. B. Moodle, ILIAS, OpenOlat, etc.) möglich.

Begleitung gestaltet den Lernrahmen und unterstützt die fachliche Begleitung bei der methodisch-didaktischen Umsetzung des agilen Lernprozesses. Zudem ist die methodische Begleitung für die Evaluation des agilen Lernprozesses verantwortlich. Die letzte Rolle wird durch das (4) Lernteam eingenommen. Im konstruktivistischen Sinne übernehmen die Lernenden die Verantwortung für den eigenen Lernprozess, der aus einem Wechsel von kurzen Theoriephasen und Lernaufgaben im eigenen beruflichen Umfeld besteht.

Das betriebliche Bildungspersonal sollte primär die *Rolle* der methodischen Begleitung einnehmen. Je nach Größe des Unternehmens und dem fachlichen Spektrum kann das betriebliche Bildungspersonal eine Doppelrolle (methodische und fachliche Begleitung) besetzen. Je vielfältiger jedoch das Themen- und Aufgabenspektrum eines Unternehmens ist, desto eher bietet es sich an, unterschiedliche fachbezogene Rollen zu vergeben. Die Rolle der methodischen Begleitung sollte jedoch ausschließlich dem betrieblichen Bildungspersonal obliegen, da diese Akteursgruppe in der Regel für die fachübergreifende Fort- und Weiterbildung der Mitarbeiter:innen zuständig ist. Damit werden in Anlehnung an Jungclaus (2020, S. 115) hohe Ansprüche an das betriebliche Bildungspersonal gestellt:

„Die meisten Ansprüche werden an die Rolle des methodischen Begleiters gestellt. Für eine hohe Qualität ist die Haltung dieses Begleiters entscheidend. Die Person sollte wertschätzend kommunizieren, vermittelnd, lösungsorientiert und stärkenorientiert handeln. Sie muss die Selbststeuerung der Lernenden zulassen und fördern. Der methodische Begleiter sollte weder überfürsorglich noch überkritisch agieren und die jeweils angemessene Balance aus Aktivität und beobachtender Distanz finden.“

Die *Aufgaben* der methodischen Begleitung im agilen Lernprozess sind sehr vielfältig. Nach Korge & Jungclaus (2020, S. 100 ff.) gilt es zunächst eine (1) Analyse des Lernanlasses vorzunehmen. Hierbei ist im Besonderen hervorzuheben, dass die Fach- und Lernkultur im Unternehmen in die Analyse eingebunden werden sollte. Die (2) Initiierung des agilen Lernprozesses stellt eine weitere bedeutsame Aufgabe dar. Neben der Lernorganisation und der methodisch-didaktischen Anlage des agilen Lernrahmens wird ein formatives und summatives Evaluationskonzept benötigt. Sind entsprechende Entwürfe erstellt, so kann mit einer (3) Kick-off-Veranstaltung der agile Lernprozess ausgelöst werden. Während dieser Zeit steht das betriebliche Bildungspersonal sowohl dem Lernteam als auch der fachlichen Begleitung in beratender Funktion zur Verfügung. Mit einer (4) Kick-out-Veranstaltung endet der formal angelegte agile Lernprozess. Das betriebliche Bildungspersonal wertet den Lernprozess und die Lernergebnisse aus. Zudem werden abschließend ein übergreifendes „Lessons Learned“ generiert und bei gegebenen Anlässen Follow-up-Etappen geplant.

5 Ausblick

Hülken-Giesler und Daxberger (2018, S. 133) stellen im Kontext der Digitalisierungsentwicklungen im Gesundheitswesen die Forderung auf, „dass die weitere Entwicklung durch eine verstärkte Nutzer- und Alltagsorientierung geprägt sein muss“⁸. Im vorliegenden Beitrag wurden Bezüge zum agilen Lernen im betrieblichen Kontext eröffnet, da durch die Verknüpfung von Lernsituationen und Arbeitssituationen eine „Nutzer- und Alltagsorientierung“ möglich erscheint. Es wurde herausgestellt, dass dem betrieblichen Bildungspersonal in diesem Zusammenhang die zentrale Rolle der methodischen Begleitung in agilen betrieblichen Lehr-Lernprozessen obliegen sollte. Obgleich ihre berufspädagogische Expertise vor diesem Hintergrund als unverzichtbar erscheint, sieht sich das betriebliche Bildungspersonal vielerorts selbst „jedoch in erster Linie als Fachmann und erst in zweiter Linie als Berufspädagoge“ (Grollmann, Ulmer, 2020, S. 537). Auch abseits der berufspädagogischen Expertise scheint mit Blick auf den spezifischen Gegenstand, der Digitalisierung, ein Professionalisierungsbedarf vorzuliegen. So stellt beispielsweise Esser (2018, S. 3) heraus: „Medien- und IT-Kompetenzen, wie sie in der digital geprägten Berufs- und Arbeitswelt gefragt sind, sind beim Ausbildungspersonal noch nicht in erforderlichem Maß vorhanden“⁹. Ein entsprechender Professionalisierungsbedarf ist dabei auch im Besonderen für den Humandienstleistungsbereich gegeben (vgl. Kaufhold, Weyland, Harms, Stratmann, 2017, S. 20 ff.). In dieser Branche zeigt sich die ohnehin sehr heterogene Gruppe des betrieblichen Bildungspersonals hinsichtlich ihrer Aufgaben und Qualifikationen sehr unterschiedlich.¹⁰

Ausblickend kann hervorgehoben werden, dass die berufspädagogische Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals eine Stellschraube zu sein scheint, über die der Digitalisierungsprozess in den Care-Berufen im positiven Sinne beeinflusst werden kann. Wenn es dem betrieblichen Bildungspersonal in einer sich agil entwickelnden Branche gelingt, die Mitarbeiter:innen in die technische und konzeptionelle Weiterentwicklung ihres Berufsstandes zu integrieren, dann, so ließe sich argumentieren, könnte durch eine höhere Nutzerakzeptanz und durch die Erfahrungswerte aus der unmittelbaren Arbeit mit den Patient:innen oder Klient:innen eine zielgerichtete Digitalisierungsstrategie für einzelne Einrichtungen oder eine ganze Branche entwickelt werden. Um diesen Prozess jedoch zu steuern, benötigen bildungsverantwortliche Personen in den Care-Berufen die notwendigen Kompetenzen (z. B. zur Gestaltung agiler Lehr-Lernszenarien). Entsprechende Angebote zur

8 Siehe hierzu beispielsweise auch Hahn und Thilo (2017).

9 Diese Einschätzung wird durch Ergebnisse des BMBF-geförderten Projekts „Netzwerk Q 4.0 – Netzwerk zur Qualifizierung des Berufsbildungspersonals im digitalen Wandel“ (Seyda et al., 2019) gestützt.

10 Im klinischen Kontext zeigt sich dies dadurch, dass an zahlreichen unterschiedlichen Stellen Personen für die Fort- und Weiterbildung zuständig sind. Viele Kliniken sind beispielsweise in einem Verbund zusammengeschlossen. In der Regel gibt es Bildungspersonal, das einrichtungsübergreifend für die Fort- und Weiterbildung zuständig ist. Zusätzlich verfügt häufig jede einzelne Klinik ebenfalls über Personen, die berufsübergreifend die Fort- und Weiterbildung an den Standorten regeln. Auf der Ebene darunter befinden sich die Praxisanleiter:innen auf den Pflegestationen, die in ihrer Doppelrolle als Fachkräfte und als Bildungspersonal betrachtet werden können. Darüber hinaus existieren lokale Bildungseinrichtungen, in denen fachliche Weiterbildungen (z. B. Intensivpflege) angeboten werden.

Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals sollten zunehmend auch auf Hochschulebene entwickelt und über Studien- und/oder Zertifikatsangebote zur Verfügung gestellt werden.

Literatur

- Arnold, R. & Stroh, C. (2020). Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.). *Handbuch Berufsbildung* (3. Aufl., S. 411–425). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Berger, R. (2017). ePfleger. Informations- und Kommunikationstechnologie für die Pflege. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit. https://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/projekte/BMG_ePfleger_Abschlussbericht_final.pdf (14.01.2021)
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O. & Lenzen, D. (2018). *Digitale Souveränität und Bildung. Gutachten. Aktionsrat Bildung*. Münster: Waxmann.
- Blum, K., Löffert, S., Offermanns, M. & Steffen, P. (2019). *Krankenhausbarometer. Umfrage 2019*. Deutsches Krankenhausinstitut e. V. Online verfügbar unter www.dki.de/sites/default/files/2019-12/2019_Bericht%20KH%20Barometer_final.pdf, (Abfrage 25.03.2020).
- Bräutigam, S. & Schindler, F. (2020). Zukunft des agilen Lernens in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In J. Longmuß, G. Korge, A. Bauer & B. Höhne (Hrsg.), *Agiles Lernen im Unternehmen* (1. Aufl. 2021, S. 137–143). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Dehnbostel, P. (1993). Lernen im Arbeitsprozeß und neue Lernortkombinationen. BIBB (Hrsg.), *Umsetzung neuer Qualifikationen in die Berufsbildungspraxis. Entwicklungstendenzen und Lösungswege* (S. 163–168). Nürnberg: BW.
- Esser, F. H. (2018). *Ausbildungspersonal im Strukturwandel – Treiber oder Bremser?* BWP H. 3, 3.
- Euler, D. & Wilbers, K. (2020). Berufsbildung in digitalen Lernumgebungen. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3. Aufl. 2020, S. 427–438). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz (Hrsg.). (2020). *Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG*. O. O.
- Frey, C. B. & Osborne, M. A. (2013). *The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?* Online verfügbar unter www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/future-of-employment.pdf (Abfrage 22.09.2020).
- Friese, M. (2018). *Personenbezogene Dienstleistungsberufe im Transformationsprozess von Arbeit 4.0: Risiken und Potentiale der Professionalisierung*. In R. Dobischat, B. Käßlinger, G. Molzberger & D. Münk (Hrsg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* (S. 119–139). Wiesbaden: Springer VS.
- Gokus, S., Ortloff, L. & Lange, T. (2019). *Bildung in der digitalen Transformation*. In A. Koch, S. Kruse & P. Labudde (Hrsg.), *Zur Bedeutung der Technischen Bildung in Fächerverbänden* (S. 65–75). Wiesbaden: Springer.

- Göttelmann, P., Meier, M., Maurer, A., Staudacher, D. & Spirig, R. (2017). Die digitale Zukunft der Pflege – Chancen und Risiken. Erste Erfahrungen mit Mobility am Universitätsspital Zürich. In M. Pfannstiel, S. Krammer & W. Swoboda (Hrsg.), *Digitale Transformation Von Dienstleistungen Im Gesundheitswesen IV. Impulse Für Die Pflegeorganisation* (S. 1–23). Wiesbaden: Gabler.
- Gräske, U. (Hrsg.). (2015). *Intelligente Technik in der beruflichen Pflege. Von den Chancen und Risiken einer Pflege 4.0*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Grollmann, P. & Ulmer, P. (2020). Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3. Aufl., S. 533–545). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Haas-Wippel, W. & Frießnegg, A. (2017). Patientenorientierter Pflegeprozess – Digitalisierung als Herausforderung und Chance. In M. A. Pfannstiel, S. Krammer & Swoboda, W. (Hrsg.), *Digitale Transformation Von Dienstleistungen Im Gesundheitswesen IV* (S. 231–240). *Impulse Für Die Pflegeorganisation*. Wiesbaden: Gabler.
- Hahn, S. & Thilo, F. J. S. (2017). Mitsprache in der Digitalisierung: Systematischer und praxisnaher Einbezug der Nutzenden von gesundheitsrelevanten Technologien. In M. A. Pfannstiel, S. Krammer & W. Swoboda (Hrsg.), *Impulse für die Pflegepraxis* (S. 173–186). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hellige, B., Meilweis, M. & Seidel, S. (2017). Digitalisierung und Sorgeverhältnisse – ein unauflöslicher Widerspruch? In M. A. Pfannstiel, S. Krammer & W. Swoboda (Hrsg.), *Digitale Transformation von Dienstleistungen im Gesundheitswesen IV. Impulse Für Die Pflegeorganisation* (S. 113–133). Wiesbaden: Gabler.
- Hofert, S. (2018). *Das Agile Mindset. Mitarbeiter entwickeln, Zukunft der Arbeit gestalten*. Wiesbaden: Gabler.
- Höhne, B. (2020). Das digitale Support System für agiles Lernen. In J. Longmuß, G. Korge, A. Bauer & B. Höhne (Hrsg.), *Agiles Lernen im Unternehmen* (1. Aufl. 2021, S. 127–136). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Holderried, M., Holderried, F. & Gugler, B. (2017). Aus der Praxis für die Praxis: Potenziale und Herausforderungen auf dem Weg zur Digitalisierung interprofessioneller stationärer Gesundheitsdienstleistungen. In M. A. Pfannstiel, S. Krammer & W. Swoboda (Hrsg.), *Impulse für die Pflegepraxis* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hülken-Giesler, M. (2015). Neue Technologien in der Pflege. Wo stehen wir – was ist zu erwarten? In U. Gräske (Hrsg.), *Intelligente Technik in der beruflichen Pflege. Von den Chancen und Risiken einer Pflege 4.0* (S. 10–13). Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Hülken-Giesler, M. & Daxberger, S. (2018). Robotik in der Pflege aus pflegewissenschaftlicher Perspektive. In O. Bendel (Hrsg.), *Pflegroboter* (S. 125–139). Wiesbaden: Springer Gabler.

- Jacobs, J. C., Kagermann, H. & Spath, D. (Hrsg.) (2017). Arbeit in der digitalen Transformation. Agilität, lebenslanges Lernen und Betriebspartner im Wandel: Ein Beitrag des Human-Resources-Kreises von acatech und der Jacobs Foundation – Forum für Personalvorstände zur Zukunft der Arbeit (acatech Diskussion). München: Herbert Utz Verlag.
- Juhra, C. & Born, J. (2020). Klinik 4.0 – Das digitale Krankenhaus. In W. Frenz (Hrsg.), Handbuch Industrie 4.0: Recht, Technik, Gesellschaft (1. Aufl., S. 1037–1051). Springer Nature, Berlin.
- Jungclaus, J. (2020). Worauf kommt es an? Qualitätssicherung im agilen Lernen. In J. Longmuß, G. Korge, A. Bauer & B. Höhne (Hrsg.), Agiles Lernen im Unternehmen (S. 111–118). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kaufhold, M., Weyland, U., Harms, J. & Stratmann, E. (2017). Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals: Eine Bedarfsanalyse im Humandienstleistungs- und Technikbereich. *Berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog* 71 H. 168, 20–23.
- Klewer, J. (2012). Akademisierung der Pflege 3.0. *HBSscience* 3 (2), 53–54. <https://doi.org/10.1007/s16024-012-0104-5>.
- Korge, G., Höhne, B., Bauer, A. & Longmuß, J. (2020a). Agiles Lernen im Unternehmen: Prinzipien, Ablauf, Rollen, Instrumente. In J. Longmuß, G. Korge, A. Bauer & B. Höhne (Hrsg.), Agiles Lernen im Unternehmen (S. 9–19). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Korge, G. & Jungclaus, J. (2020). Agile Lernprojekte systematisch vor- und nachbereiten. In J. Longmuß, G. Korge, A. Bauer & B. Höhne (Hrsg.), Agiles Lernen im Unternehmen (S. 99–109). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Korge, G., Longmuß, J., Höhne, B. & Bauer, A. (2020b). Der Ansatz Agiles Lernen im Unternehmen. In J. Longmuß, G. Korge, A. Bauer & B. Höhne (Hrsg.), Agiles Lernen im Unternehmen (S. 3–7). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kuhn, S., Ammann, D., Cichon, I., Ehlers, J., Guttormsen, S. & Hülsken-Giesler, M. (2019). Careum working paper 8 – long version: Wie revolutioniert die digitale Transformation die Bildung der Berufe im Gesundheitswesen? Hrsg. v. Careum Stiftung, Zürich.
- Kumbruck, C. (2019). Digitalisierung von Pflegearbeit. Zwischen beruflichem Ethos und Pflegekräftemangel. In J. Lange & G. Wegner (Hrsg.), *Beruf 4.0* (S. 195–218). Baden-Baden, Nomos.
- Merda, M., Schmidt, K. & Kähler, B. (2017). Pflege 4.0 – Einsatz moderner Technologien aus der Sicht professioneller Pfleger. Forschungsbericht. Hrsg. v. BGW, Hamburg.
- Mohr, J., Riedlinger, I. & Reiber, K. (2020). Die Bedeutung der Digitalisierung in der Neuausrichtung der pflegerischen Ausbildung – Herausforderungen für die berufliche Pflege im Kontext der Fachkräftesicherung. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020* (1. Aufl., S. 165–182). Leverkusen: Barbara Budrich.

- Parsons, D. & MacCallum, K. (2019). Agile Education, Lean Learning. In D. Parsons & K. MacCallum (Hrsg.), *Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning. Bringing Methodologies from Industry to the Classroom* (S. 3–23). Singapore: Springer.
- Pasquale, S., Musmarra, P. & Ferrucci, F. (2019). Agile Methodologies in Education: A Review. In D. Parsons & K. MacCallum (Hrsg.), *Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning. Bringing Methodologies from Industry to the Classroom* (S. 25–45). Singapore: Springer.
- Renyi, M., Kunze, C., Rau, S., Rosner, M. & Gaugisch, P. (2017). Digitalisierung in Hilfemix-Strukturen: IT-Systeme zur Koordination von Versorgungsnetzwerken mit professionellen und informellen Pflegenden. In M. Pfannstiel, S. Krammer & W. Swoboda (Hrsg.), *Impulse für die Pflegepraxis* (S. 201–220). Wiesbaden: Springer.
- Seeber, S., Wieck, M., Baethge-Kinsky, V., Boschke, V., Michaelis, C., Busse, R. & Geiser, Patrick (2019). *Ländermonitor berufliche Bildung 2019. Ein Vergleich der Bundesländer mit vertiefender Analyse zu Passungsproblemen im dualen System* (1. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation.
- Seyda, S., Flake, R., Risius, P. & Placke, B. (2019). *Ausbilder im digitalen Wandel. IW-Kurzbericht 82/2019*. Verfügbar unter www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Kurzberichte/PDF/2019/IW-Kurzbericht_2019_Digitale_Ausbilder.pdf (Abfrage 30.09.2020).
- Trübswetter, A. & Figueiredo, L. (2019). Digitalisierung in der deutschen Pflegeausbildung: Potenziale und Herausforderungen des AKOLEP-Projekts. *Pflege* 32 H. 6, 343–352. <https://doi.org/10.1024/1012-5302/a000699>.
- Tudevdagva, U., Heller, A. & Hardt, W. (2020). An Implementation and Evaluation Report of the Active Learning Method EduScrum in Flipped Class. *International Journal of Information and Education Technology* 10 (9), 649–654.
- Wahl, M., Schönijahn, L. & Jankowski, N. (2017). Telemonitoring in der Pflege – Chancen für eine bedarfsgerechte Versorgung. In M. A. Pfannstiel, S. Krammer & W. Swoboda (Hrsg.), *Digitale Transformation von Dienstleistungen im Gesundheitswesen IV. Impulse für die Pflegeorganisation* (S. 103–111). Wiesbaden: Gabler.
- Weyland, U., Kaufhold, M. & Koschel, W. (2020). Digitalisierung als Herausforderung im Gesundheitsbereich – eine Aufgabe für betriebliches Bildungspersonal. *Berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog* 74 (181), 34–37.
- Wijnands, W. (2020). *Der Eduscrum Guide. Die Spielregeln*. Unter Mitarbeit von J. Sutherland. Online verfügbar unter www.eduscrum.nl/img/The_eduScrum_Guide_German_2.pdf (Abfrage 22.09.2020).
- Wittmann, E. & Weyland, U. (2020). Berufliche Bildung im Kontext der digitalen Transformation. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 116 H. 2, 269–291. <https://doi.org/10.25162/ZBW-2020-0012>.
- Würzburger, T. (2019). *Die Agilitäts-Falle. Wie Sie in der digitalen Transformation stabil arbeiten und leben können* (1. Aufl.). München: Vahlen Franz.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Ablauf agiler Lernprojekte nach Korge, Höhne, Bauer & Longmuß (2020, S. 12)	79
Abb. 2	Bedarfe und Lösungsoptionen für ein digitales Unterstützungssystem im agilen Lernen (Höhne, 2020, S. 128)	80

Autor und Autorinnen



Wilhelm Koschel, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft (AG Berufspädagogik) an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Lehr-Lernsettings in der beruflichen Bildung und ihres Bildungspersonals, Professionalisierung schulischen Bildungspersonals (Fokus: Professionelle Unterrichtswahrnehmung durch videogestützte Lehre).

koschel@uni-muenster.de



Prof. Dr. Ulrike Weyland, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung schulischen und betrieblichen Bildungspersonals, Kompetenzmodellierung und -messung in den Gesundheitsberufen, Berufsorientierung (Fokus: Berufliche Bildung/Gesundheitsberufe); Digitale Lehr-Lernsettings in der beruflichen Bildung.

ulrike.veyland@uni-muenster.de



Prof. Dr. Marisa Kaufhold, Professorin für Berufspädagogik der Gesundheitsberufe an der Fachhochschule Bielefeld.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals, Digitalisierung im Gesundheitswesen.

marisa.kaufhold@fh-bielefeld.de

Berufsfeld Pflege

Neue Herausforderungen für Personalentwicklung und berufliche Bildung in der Pflege

MICHAELA EVANS, DENISE BECKA

Abstract

Szenarien zur Zukunft digital gestützter Pflegearbeit enthalten oftmals implizite normative Setzungen. Damit werden Weichen nicht nur für die Zukunft der *Arbeit*, sondern für die Zukunft der *Arbeitsverhältnisse* in der Pflege gestellt. Mit Blick auf eine Aufwertung durch Techniknutzung dürfen beruflich Pflegende nicht allein auf Extraktion und Objektivierung setzen, sondern Erfahrungswissen ist Ermöglichungsfaktor digitaler Pflegearbeit. Fragen der Aneignung digitaler Technik in pflegespezifischen Versorgungs- und Arbeitsprozessen werden damit zur zentralen Forschungs- und Gestaltungsdimension. Ein solcher Zugriff eröffnet die Perspektive für eine kritische Auseinandersetzung mit der Debatte um „digitale Kompetenz“.

Scenarios for the future of digitally supported care work, implicitly contain normative statements on how care work should be reorganized in the future. This sets the course not only for the *future of work*, but also for the *future of working relationships* in nursing. The digitization of nursing work cannot rely solely on extraction and objectification but remains dependent on dealing with expert knowledge. Expert knowledge itself is becoming an enabling factor for digitization. The activation for reflexive handling of digital technology in care-specific supply and work processes is thus becoming a central research and design dimension. This theoretical approach opens up new perspectives for a critical reflection on the current debates about “digital competence”.

Schlagnvorte: Digitalisierung, Pflege, Arbeitsgestaltung, Aneignung, Kompetenz

1 Einleitung: Konkurrierende Leitbilder digitaler Arbeits- und Reorganisationskonzepte in der Pflege

Mehr digitale Technik ist mittlerweile zu einem Synonym für Zukunftsfähigkeit in der Pflege geworden. Aus Perspektive von Politik, Trägern und Einrichtungen geht es insbesondere darum, die Innovationskraft des Gesundheits- und Pflegesystems durch digitale Technik zu stärken. Angesichts des Fachkräftemangels, der Zuschrei-

bung knapper personeller und finanzieller Ressourcen sowie der Diagnose eines digitalen Innovationsrückstandes impliziert digitale Technik ein Lösungsversprechen für mehr Effizienz, Effektivität und Qualität im Gesundheits- und Pflegesektor. So verwundert es nicht, dass in jüngster Zeit zahlreiche Gesetze und Gesetzesinitiativen auf den Weg gebracht wurden, die im Kern darauf zielen, die Weichen für die digitale Reorganisation von Krankenhäusern und Pflegeeinrichtungen zu stellen. Beispiele hierfür sind u. a. das „Digitale-Versorgung-Gesetz“ (DVG), das „Krankenhauszukunftsgesetz“ (KHZG) oder der Entwurf für ein drittes „Digitalisierungsgesetz“ für das Gesundheitswesen. Auch in den Beratungen und Empfehlungen der „Konzertierten Aktion Pflege“ (KAP) wurde ein Schwerpunkt auf digitale Technik in der Pflege gelegt. Denn digitale Technik, so der Zugang, kann dazu beitragen, die Arbeitsverdichtung in der Pflege zu verringern und mehr Zeit für die personenzentrierte Pflege und Betreuung zu schaffen (vgl. BMG/BMFSFJ/BMAS 2019, S. 91).

Angesichts dieser Aussichten auf eine neue Welt „guter Pflege“ (vgl. für das Feld Robotik: Deutscher Ethikrat 2020, S. 21 ff.) ist es nicht verwunderlich, dass sich auch Berufsverbände in der Pflege von der Nutzung digitaler Technik nachhaltige Impulse für Professionalisierung, für berufliche Aufwertung und mehr Patientenorientierung versprechen. Erwartet wird, dass standardisierte Abläufe in allen Tätigkeitsbereichen der Pflege künftig verstärkt zur Grundlage professionellen Handelns werden (vgl. DPR 2019, S. 2). Die Forderungen nach mehr digitaler Technik und betrieblichen Digitalisierungsprozessen werden durch vielfältige Interessenlagen, Motive und Ziele geprägt, der gemeinsame Bezugspunkt liegt in der Hoffnung auf eine „digitale Dividende“. Allein der Diskurs um die Möglichkeit einer digitalen Dividende erzeugt für die Akteure eine Bindungskraft, mit dem Risiko, dass der Nachweis tatsächlicher Wirkungseffekte durch die Wirkmächtigkeit des Diskurses selbst in den Hintergrund gedrängt wird. So mangelt es derzeit an validen Studien zur Wirkungsmessung digitaler Technik in pflegerischen Versorgungs- und Arbeitskontexten, die aus multidimensionaler Perspektive Rückschlüsse auf eine digitale Dividende entlang einzelner Wirkungsbereiche und ihrer Wechselwirkungen zulassen (vgl. Krick et al. 2020; Becka, Enste, Ludwig 2019). Diese Logik des Innovationsdiskurses führt zur Notwendigkeit der Herstellung von Akzeptanz. Und tatsächlich sind in jüngster Zeit zahlreiche Studien zur Akzeptanz digitaler Technik und Technikbereitschaft bei beruflich Pflegenden, Pflegebedürftigen und ihren Angehörigen publiziert wurden (vgl. u. a. ZQP 2019, S. 18 ff.). Digitaler Technik wird ein Potenzial zugeschrieben, den Konflikt zwischen ökonomischen, fachlichen und ethischen Interessen aufzulösen, wobei es in der pflegerischen Berufspraxis zu erheblichen Diskrepanzen zwischen den diskursiv postulierten Zielsetzungen und dem tatsächlichen Einsatz und Nutzen von Pfletechniken kommt (vgl. Hergesell 2019, S. 12).

In der betrieblichen Praxis scheint die digitale Dividende aus subjektiver Sicht der Beschäftigten derzeit jedenfalls nicht richtig anzukommen. Obwohl beruflich Pflegenden sich von der Nutzung digitaler Technik, etwa in den Krankenhäusern, eine Aufwertung ihres Berufes versprechen (vgl. Bräutigam et al. 2017, S. 46), ist unklar, inwieweit diese perspektivisch als materielle, aufgabenbezogene oder lediglich sym-

bolische Aufwertung wirksam werden wird. Denn die Einführung digitaler Technik in Betrieben wird immer auch durch Symbole und symbolische Handlungen gerahmt (vgl. Prasad 1993). Beispiele hierfür sind z. B. das Tablet oder die Sprachdokumentation als Symbol moderner Beruflichkeit oder die Auswahl von *Key Usern* für Pilotstationen.

Für das Feld der Krankenhauspflege ist zu konstatieren, dass sich Digitalisierung derzeit weder anforderungsenkend noch verdienststeigernd auswirkt (vgl. Heilmann 2020, S. 17 ff.). Dies korrespondiert mit Forschungsergebnissen, die zeigen konnten, dass die Nutzung digitaler Technik im pflegerischen Berufsalltag eine Formalisierung der Pflegearbeit befördert (vgl. Jungtäubl, Wehrich, Kuchenbaur 2018), zusätzliche Aufgaben und Tätigkeiten im Arbeitsprozess anfallen, neue Improvisationserfordernisse der Beschäftigten durch fehlerhafte Technik nötig werden (vgl. Bräutigam et al. 2017, S. 42 ff.) sowie erweiterte Kommunikationserfordernisse und Vermittlungsbedarfe im Kontext der Techniknutzung an Bedeutung gewinnen (vgl. Hielscher, Kirchen-Peters, Sowinski 2015).

Gerade *weil* es an empirisch fundierten Studien zur multidimensionalen Wirkungsmessung digitaler Technik in der Pflegepraxis mangelt, so die These, gewinnen Szenarien zur „digitalen Pflegearbeit der Zukunft“ an Bedeutung. Unser Argument ist, dass diese Szenarien implizit normative Setzungen darüber enthalten, wie Pflegearbeit in Zukunft reorganisiert werden *sollte*. Das Risiko liegt nun darin, dass unter Rückgriff auf das Argument knapper finanzieller und personeller Ressourcen alternative Handlungsoptionen *a priori* ausgeblendet werden und ein *spezifisches arbeitspolitisches Leitbild* zur Legitimationsgrundlage betrieblicher Reorganisations- und Rationalisierungskonzepte wird. Denn zum einen entstehen durch Digitalisierung der Arbeit im Krankenhaus, u. a. in der Medizin, ökonomische Sachzwänge auch für die Pflege, die eine Veränderung der sozialen Pflegepraxis zur Folge haben (vgl. Manzei 2009). Zum anderen werden, so unsere Argumentation, eben diese Sachzwänge über die Art und Weise, wie digitale Technik in pflegerischen Arbeitsprozessen über die Ausgestaltung von Qualifikations-, Handlungs- und Beteiligungsnormen faktisch wirksam wird, erst eingeführt und legitimiert. Damit werden Weichen nicht nur für die Zukunft der *Arbeit*, sondern für die Zukunft der *Arbeitsverhältnisse* in der Pflege gelegt.

Gemeinsam ist den diskutierten Szenarien, dass sie die Forderungen nach einem Personal- und Qualifikationsmix, der schon länger Gegenstand der Debatte ist (vgl. u. a. Robert Bosch Stiftung 2018; Darmann-Finck, Baumeister 2017; Bourgeault et al. 2008), mit der Reorganisation von Aufgaben- und Tätigkeitsprofilen unter Nutzung digitaler Standardisierungspotenziale adressieren. Digitale Technik erscheint als Chance zur Umsetzung eines Pflegeorganisationsmodells agil/lean. Dieses zielt darauf, dass für eine „zentralisierte Pflege“ (Glock et al. 2018, S. 21) in Kombination mit technischer Assistenz die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, um frei werdende Ressourcen der Arbeitszeit von Pflegefachkräften stärker auf soziale Aspekte der Pflege und auf individualisierte Pflegeleistungen zu legen. In diesem Kontext wird betont, dass Technologien mit komplementären Funktionen ungelernete

Pflegende künftig dazu befähigen können, schnell auch anspruchsvolle Tätigkeiten auszuüben (vgl. ebd., S. 21 ff.). Dieses Organisationsmodell ist in Fachwelt und Berufspraxis jedoch umstritten. Befürchtet werden der Verlust ganzheitlicher Aufgabenkomplexe, eine Funktionsbereinigung und stärkere Verrichtungsorientierung im Kontext einer „Cockpit-Pflege“. In der betrieblichen Praxis werden auch Konzepte erprobt, die zwar auf digital gestützte, gleichwohl jedoch stärker selbstorganisierte Ansätze agiler Arbeitsorganisationsmodelle zielen (vgl. Blaudszun-Lahm, Kubek 2019). Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund wird gefordert, Technologieeinsatz stärker ausgehend von der pflegerischen Tätigkeit zu planen und dabei die Kriterien menschengerechter Arbeitsgestaltung zu berücksichtigen (vgl. Melzer 2020, S. 144).

2 Aneignung von Arbeit und Technik als Herausforderung für Personalentwicklung und berufliche Bildung in der Pflege

Für den Zusammenhang von Digitalisierung, Arbeit und Innovation in der Pflege lassen sich aus den vorangegangenen Ausführungen erste Schlüsse ziehen. Je nach Leitbild und korrespondierendem Reorganisationskonzept ist es eine empirisch offene Frage, ob digitale Technik in der betrieblichen Praxis beruflich Pflegender künftig primär a) zu einer Anpassung pflegerischer Kompetenzen, Arbeitsprozesse und Handlungsroutinen an technologische Imperative führt oder ob sich b) Innovations- und Reorganisationskonzepte durchsetzen werden, die dem Erfahrungswissen der Beschäftigten, ihren Autonomiespielräumen, ihrer Handlungskontrolle und ihren Möglichkeiten zur Beeinflussung von Techniknutzung stärkere Priorität einräumen. Angesichts dieser alternativen Gestaltungspfade ist es notwendig, nicht nur *Akzeptanzvoraussetzungen und Folgen digitaler Technik* Aufmerksamkeit zu widmen. Sondern mit Blick auf mögliche Konsequenzen digitaler Technik für künftige Arbeitsverhältnisse in der Pflege ist es erforderlich, *Aneignungsprozesse von Technik im Prozess der Arbeit* stärker in den Fokus zu rücken.

In jüngster Zeit rücken Forschungsarbeiten zum Zusammenhang von Digitalisierung und Arbeit ins Blickfeld, die Prozesse der Aneignung von Technik im Arbeitsprozess zum Gegenstand haben (vgl. Baethge-Kinsky, Kuhlmann, Tullius 2018, S. 93). Das Konzept der Aneignung zielt auf Antworten der Subjekte auf gestellte Herausforderungen, den jeweiligen Leistungsanspruch sowie auf ihre kreativen Leistungen im Umgang mit digitaler Technik (vgl. ebd., S. 94). Das Konzept der Aneignung ermöglicht eine prozedurale, iterative und emanzipatorische Perspektive auf betriebliche Digitalisierungsprozesse aus Perspektive beruflich Pflegender. Denn digitale Technik prädominiert nicht *per se* Tätigkeiten und Tätigkeitsprofile, sondern (1) *Handlungsspielräume* und *Qualifikationsanforderungen* variieren ausgehend davon, wie engmaschig Arbeitsprozesse über Technik kontrolliert und gesteuert werden. Gerade Arbeitsprozesse, die aufgrund situativer Erfordernisse kurzfristige Anpassungen erfordern, machen es notwendig, (2) dass *technische Standardisierung durch situa-*

tiv-kompetentes Arbeitshandeln ergänzt werden muss. Übergreifende Wirkungen der Digitalisierung lassen sich jedoch derart finden, dass der (3) *Erwerb von Qualifikationen* im *Arbeitsprozess* selbst erschwert wird (vgl. ebd., S. 97 ff.).

Die subjektiven Ansprüche der Beschäftigten geraten bei der Einführung digitaler Technik zudem oft in Widerspruch zu den instrumentellen und organisational intendierten Logiken technischer Standardisierung. Beschäftigte nutzen in diesem Zusammenhang auch Spielräume, um ihre professionellen Handlungsspielräume zu bewahren oder zurückzugewinnen zu können (vgl. Walker 2017). Der Technik ist jedoch nicht nur eine instrumentelle Logik inhärent, sondern sie ist selbst Reflexionsbegriff (vgl. Grunwald, Julliard 2005, S. 140). Erst in einem systematischen Reflexionsprozess *über Erfahrungen mit Technik im Arbeitsprozess* werden Orientierungen, berufsfachliche Gestaltungsspielräume und -risiken sichtbar und erfahrbar.

Dies rückt zum einen die Frage, welche Rolle das arbeitsbezogene Expertenwissen der Pflegekräfte und deren Aneignungsprozesse für einen erfolgreichen Einsatz ebendieser Technik spielen, in den Mittelpunkt (vgl. Hielscher, Kirchen-Peters, Sowinski 2015, S. 8). Zum anderen wird thematisiert, welche Kompetenzen und Qualifikationen beruflich Pflegenden brauchen, um ihre Handlungsspielräume zu bewahren oder zurückzugewinnen und arbeitsimmanenten Qualifikations- und Kompetenzerwerb in digitalisierten Arbeitskontexten möglich zu machen.

Beiträge zur Informatisierung von Arbeit haben gezeigt, dass die systematische Gewinnung und Verarbeitung von Erfahrungswissen der Beschäftigten für betriebliche Innovations- und Rationalisierungskonzepte bedeutsam sind. Entscheidend ist der Befund, dass in Informatisierungsprozessen, die mit Standardisierung einhergehen, das Erfahrungswissen für Technikentwicklung und -gestaltung nicht nur „aus den Köpfen“ nutzbar gemacht wird, sondern dass es sich im Prozess der Techniknutzung selbst erneuert und transformiert. Dabei kommt es zunehmend zu einem „Widerspruch zwischen Kompetenzgewinn bei der Informationserzeugung und Kompetenzverlust bei der Informationsumsetzung in das Arbeitshandeln“ (Malsch 1987, S. 83). In diesem Kontext gewinnt die Fähigkeit der Beschäftigten zur Selbstbeobachtung im Arbeitsprozess an Relevanz. Diese Selbstbeobachtung ist reflexiv auf die Erfahrung der Diskrepanz zwischen Realprozessen und standardisierten Programmen ausgerichtet, d. h. gerade dort, wo Erfahrungswissen über Informatisierung zugänglich gemacht werden soll, ist dieser Prozess umso mehr auf die Fähigkeit der Beschäftigten zur Selbstbeobachtung angewiesen (vgl. ebd., S. 86).

Hieraus folgt, dass rein instrumentell orientierte Digitalisierungsstrategien genau jene Ressourcen der Beschäftigten aufs Spiel setzen, ohne die jeder betriebliche Digitalisierungsprozess von vorneherein scheitern muss. Denn es liegt an der Paradoxie des Informatisierungsprozesses selbst, dass er gerade unter der Bedingung unvollständiger Arbeitspläne und situativ komplexer Handlungssituationen auf eine iterative Interpretation, Umdeutung und Nutzbarmachung durch die Beschäftigten selbst angewiesen ist. Die Vorstellung eines digital gestützten Standardisierungspfades in der Pflege, der Effizienzprobleme durch Standardisierung, technische

Anleitung und Unterweisung löst, erfordert im Umkehrschluss gerade situativ-kompetentes und situativ-reflektierendes Arbeitshandeln.

3 „Digitale Kompetenzen“ für Pflege: Eine kritische Reflexion

Die Relevanz „digitaler Kompetenzen“ für die Pflege wird seit einigen Jahren diskutiert und erste Orientierungsrahmen über relevante Kompetenzfelder und Kompetenzen wurden durch verschiedene Fachgremien entwickelt (vgl. Gesellschaft für Informatik 2017; Hübner et al. 2017; Roland Berger, DIP e. V. 2017). In der internationalen Diskussion ist der Diskurs um digitale Kompetenzen (z. T. unter dem Begriff der „Pflegeinformatik“) deutlich weiter vorangeschritten, wobei der Begriff Pflegeinformatik hier nicht auf einen eigenen Berufszweig, sondern zum einen auf *grundlegende pflegeinformatische (digitale) Kompetenzbündel* für den Umgang mit digitaler Technik in der pflegerischen Arbeit (vgl. Hübner et al. 2018, S. 34) und zum anderen auf eine *pflegeinformatische Spezialisierung* von Pflegefachkräften zielt (vgl. Nagle, Sermeus, Junger 2017, S. 219). In der internationalen Forschung wurden darüber hinaus bereits Instrumente zur (Selbst-)Messung von digitalen Kompetenzen bzw. digitaler Kompetenzentwicklung entwickelt und validiert (vgl. Chung, Staggers 2014; Collins 2016).

Eine formale Definition für „digitale Kompetenzen“ in der Pflege existiert derzeit noch nicht. In einem allgemeinen beruflichen Handlungsverständnis zielt der Begriff der beruflichen Kompetenz(en) auf: „[...] Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Einstellungen, die das umfassende fachliche und soziale Handeln des Einzelnen in einer berufsförmig organisierten Arbeit ermöglichen.“ (Dehnbostel 2015, S. 16). Leitend ist hierbei das an vollständigen Handlungen orientierte Konzept der *umfassenden Handlungskompetenz* als Ziel beruflicher Bildung. In einem Verständnis umfassender Handlungskompetenz für digitale Arbeitsprozesse werden zusätzlich zu reinen Anwenderkompetenzen u. a. individuelle reflexive Anforderungen, beispielsweise an die personale berufliche Handlungsfähigkeit, an Selbstmanagement und Selbstorganisationsfähigkeit sowie an einen kritischen Umgang mit digital vernetzten Medien und den Folgen der Digitalisierung für die Lebens- und Arbeitswelt genannt (vgl. KMK 2017, S. 15 f.).

Angewendet auf die Pflege zielen digitale Kompetenzen neben dem Umgang mit digitalen Arbeitsmitteln (Anwenderkompetenz) auf einen Bereich von Kompetenzen für den pflegefachlich und pflegeethisch reflektierten Umgang mit (den Folgen der) Digitalisierung für administrative Abläufe und Arbeitsprozesse, pflegefachliches Arbeitshandeln sowie klientenbezogene Aspekte wie Zuwendung und Interaktion. Im Rahmen eines internationalen Literaturreviews wurden Bereiche digitaler Kompetenzen für die Pflege recherchiert, gebündelt und explorativ zu Kompetenzpools verdichtet (vgl. Becka, Bräutigam, Evans 2020, S. 10).

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass digitale Kompetenzen in der Pflege derzeit noch am häufigsten in den sogenannten „Kernkompetenzen“ ihren Ausdruck finden. Hierzu zählen insbesondere das Wissen über Funktion, Einsatzgebiete und Zwecke digitaler Technologien in Gesundheitsversorgung und Pflege sowie die Anwendung digitaler Technologien im eigenen Arbeitsumfeld, Administration und Datenmanagement sowie Grundlagen in den Bereichen Datenschutz und Datensicherheit. Identifiziert wurden darüber hinaus Kompetenzbereiche, die analytische Kompetenzen, Bewertungskompetenzen, reflexive Kompetenzen, Gestaltungskompetenzen sowie sozialkommunikative Vermittlungskompetenzen vereinen (vgl. Becka, Bräutigam, Evans 2020, S. 10). Diese werden derzeit jedoch tendenziell höheren Qualifikationsniveaus bzw. spezifischen Funktionsbereichen in der Pflege zugeordnet (vgl. Hübner et al. 2017, S. 6; Kennedy, Moen 2017, S. 198), sodass das Risiko besteht, Chancen für Professionalisierung und die Weiterentwicklung der beruflichen Handlungskompetenz durch die Aneignung digitaler Technik nicht für den gesamten Berufsstand vorzuhalten.

In der pflegerischen Berufsbildung zielt die Entwicklung digitaler Kompetenzen auch mit der Neuordnung der Rahmenlehrpläne für die generalistische Pflegeausbildung in weiten Teilen auf den Bereich der „Anwenderkompetenzen“. Hierbei werden insbesondere die Nutzung von Dokumentationssystemen, Datenverarbeitung und -analyse, die Bedienung und Anwendung digitaler Hilfsmittel sowie die Vermittlung, Beratung und Anleitung von Klient:innen und Angehörigen etwa bei der Nutzung digitaler Assistenzsysteme genannt (vgl. Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz 2020). Bisher nicht vorgesehen sind Kompetenzen für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung zur Nutzung digitaler Technik im Kontext der eigenen Arbeitsprozessgestaltung. Insbesondere die reflexiven Kompetenzanteile sind jedoch maßgeblich für die Entwicklung „umfassender Handlungskompetenz“ im Sinne beruflicher Bildung. Darüber hinaus bleibt die in den Rahmenlehrplänen vorgesehene Kompetenzentwicklung in der generalistischen Pflegeausbildung etwa in Bezug auf Selbstmanagement und Selbstorganisationsfähigkeit sowie den kritischen Umgang mit digital vernetzten Medien und den Folgen der Digitalisierung für die Lebens- und Arbeitswelt hinter den Anforderungen zur digitalen Kompetenzentwicklung der Empfehlung der Kultusministerkonferenz für die berufliche Bildung insgesamt zurück (vgl. KMK 2017, S. 15 f.).

4 Arbeit, Digitalisierung und Aneignung: Befunde aus der betrieblichen Praxis

Das IAT-Projekt „DigiKIK – Digitalisierung – Krankenhaus – Interaktion – Kompetenz“ wird im Rahmen des BMAS/INQA-Programms „Experimentierräume“ gefördert (Laufzeit: 2018–2021). Das Projekt widmet sich der Fragestellung, welche berufsgruppenübergreifenden Herausforderungen für das betriebliche Kompetenz- und Personalmanagement bei der Anwendung digitaler Technik in interaktiven Arbeits-

prozessen in Krankenhäusern entstehen. Im Gegensatz zu den eher technikfolgenabschätzenden Studien stehen im Projekt DigiKIK die subjektiven Kompetenzen der Beschäftigten als *Voraussetzung für gelingende digitale Transformationsprozesse* im Vordergrund. Im Projektverlauf wurden Begriff und Implikationen „digitaler Kompetenz“ zum zentralen Projektgegenstand. Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse der Analyse aus vier Krankenhäusern (n = 1.214) vorgestellt. Wenngleich die Analyse zunächst berufsgruppenübergreifend angelegt war, nutzen wir die Ergebnisse für eine Exploration des Zusammenhangs von Arbeit, Digitalisierung und Aneignung im Berufsfeld der (Krankenhaus-)Pflege:

- **Änderungen im Arbeitsprozess und Beteiligung:** In der Befragung gaben 75 % der Befragten an, dass sie die Nutzung digitaler Technik am Arbeitsplatz prinzipiell für sinnvoll erachten. Sowohl Inhalte als auch Abläufe der Arbeit verändern sich nach Aussagen der Befragten stark. Die Zustimmung („stimme vollständig zu“/„stimme eher zu“) zu diesen Items lag jeweils bei 68,6 % (Inhalte) bzw. 80,4 % (Abläufe). Lediglich rd. 19 % der Befragten gaben an, dass ihnen die Digitalisierungsstrategie ihres Krankenhauses bekannt sei. Rund 22,0 % der Befragten sind an der Entwicklung digitaler Lösungen beteiligt, 56,2 % möchten sich stärker beteiligen.
- **Selbsteinschätzung, Aneignung und Kompetenzherausforderungen im Arbeitsprozess:** Die Beschäftigten schätzten ihre „digitale Kompetenz“ im Bereich der Informations- und Anwenderkompetenz hoch ein. Ein differenzierteres Bild zeigt sich jedoch, wenn konkret nach dem „Umgang mit technischen Problemen im Arbeitsprozess“ gefragt wird. Hier wurde deutlich, dass rund 30 % der Befragten nicht wissen, was sie bei technischen Störungen tun müssen. Gleichzeitig gaben 46,1 % der Befragten an, dass sie der Aussage „Digitale Technik führt häufig zu Störungen und Unterbrechungen meiner Arbeit „vollständig/eher“ zustimmen. Die „Prioritätensetzung bei gleichzeitig anfallenden Aufgaben durch Techniknutzung“ und „Strategien zur Stressvermeidung im Kontext der Techniknutzung“ stellen eine weitere identifizierte Kompetenzherausforderung im Arbeitsprozess dar. Rund 80 % der Befragten gaben an, dass sie sich die für digitalisierte Arbeitsplätze benötigten Kompetenzen selbst aneignen. Wenn es bei der Nutzung technischer Neuerungen zu Problemen oder Wissenslücken kommt, so werden fehlende betriebliche Qualifizierungs- und Begleitangebote auf Basis der Befragungsergebnisse durch die Arbeitsteams kompensiert.
- **Zusammenhänge von digitaler Kompetenz, Partizipation und Entlastung:** Rund 20 % der Befragten befürchten, dass ihre berufsfachlichen Kompetenzen künftig an Bedeutung verlieren werden. Deutlich wurde jedoch auch, dass Beschäftigte, die ihre eigene digitale Kompetenz mit „sehr gut“ (Schulnoten 1–6) bewerteten (n = 199), im Vergleich zum Durchschnitt des Samples eine positivere Bewertung (Abweichung von mehr als 5 %) bei folgenden Items zeigten: Digitale Technik spart Zeit, verbessert die Versorgung der Patienten, verbessert Qualität der Arbeitsergebnisse und verbessert die Kommunikation und Zusammenarbeit. Zudem haben Beschäftigte, die aus subjektiver Sicht über „sehr gute“

digitale Kompetenzen verfügen, häufiger angegeben, dass digitale Technik dazu führt, dass sie mehrere Dinge gleichzeitig erledigen müssen. Damit gerät der Prozess der Digitalisierung für die Beschäftigten in eine Ambivalenz: Erleichterung und Verbesserung der Arbeitsqualität können in eine Erhöhung der realen Anforderungen münden. Beschäftigte, die sich digital als sehr kompetent einschätzen, fühlen sich zudem stärker an technischen Entwicklungs- und Erprobungsprozessen beteiligt als ihre Kolleg:innen.

- **Selbstorganisation und potenzielle Folgen fehlender Echtzeitbegleitung:** Deutlich wurden zudem Zusammenhänge zwischen betrieblicher Digitalisierung und Arbeitsorganisation. So werden konkrete Verbesserungsideen der Beschäftigten bei der Implementierung digitaler Technik nicht selten durch IT-Abteilungen ausgebremst. Mögliche positive Effekte der Nutzung digitaler Technik durch selbstorganisierte Arbeitsprozesse werden durch hierarchische Organisations- und Führungsstrukturen konterkariert. Wo Beschäftigte die Möglichkeit haben, in ihrem direkten Arbeitsumfeld konstruktive Kritik und Verbesserungsvorschläge in digitale Veränderungsprozesse einzubringen, werden eher Entlastung und Stressreduzierung durch digitale Technik erlebt. In den arbeitsprozessbezogenen Kompetenzanalysen wurde zudem das Problem deutlich, dass Wechselwirkungen von digitaler Standardisierung und realen Tätigkeiten mit und an Patient:innen im Arbeitsalltag nicht organisatorisch unterstützend und systematisch mit reflektiert werden können. Stattdessen liegt der Fokus oftmals auf zeitlich begrenzten technischen Unterweisungsprozessen, d. h. Schulungen zur Anwenderkompetenz stehen im Vordergrund. Digital programmierte und standardisierte Textbausteine sind in der Praxis zur dokumentationsbezogenen Einschätzung und Beurteilung der tatsächlichen Lage von Patienten oft nicht hinreichend. Durch einen begleitenden Prozess der Reflexion der durch Standardisierung vorgegebenen fallspezifischen Dokumentationsergebnisse konnten mögliche negative Folgen für den Versorgungsprozess sichtbar gemacht werden. Ausgehend hiervon wurde die Notwendigkeit für eine prozeduralorientierte und reflexive Echtzeitbegleitung bei der Implementation neuer Informations- und Dokumentationssysteme im Arbeitsprozess deutlich.

5 Ausblick: Perspektiven jenseits instrumenteller Vernunft

Die Pflege ist gefordert, ihren arbeits- und berufspolitischen Zugang zur Digitalisierung der Pflegearbeit programmatisch herauszuarbeiten. In der beruflichen Bildung muss Reflexivität im Arbeitsprozess stärker verankert werden. Für die Personalentwicklung entstehen mit digitaler Pflegearbeit auch Anforderungen an die reflexive (und nicht allein instrumentelle) Nutzung professioneller Standards. Die Digitalisierung der Pflegearbeit kann nicht allein auf Extraktion und Objektivierung setzen, sondern bleibt auf den Umgang mit Erfahrungswissen angewiesen, Erfahrungswis-

sen ist Ermöglichungsfaktor digitaler Pflegearbeit. Fragen der Aneignung werden damit zur zentralen Forschungs- und Gestaltungsdimension.

Dabei geht es auch um die Anforderung, den Kompetenzkern der Pflegearbeit herauszuarbeiten, um „digitale Kompetenzen“ für die Pflegearbeit überhaupt erst fassbar zu machen. Eine einseitige Fokussierung in betrieblichen Digitalisierungsprozessen auf instrumentelle Kompetenzvermittlung im Sinne technischer Unterweisung und der Vermittlung von Informations- und Anwenderkompetenzen greift zu kurz. Denn die Strukturen und Anforderungen für digitale Kompetenzen ergeben sich aus einer sich wandelnden arbeitsalltäglichen Realität, in der sich Anforderungen und Strukturen situativ neu ordnen. Es besteht das Risiko, dass sich eine organisationale Definitionsmacht für erforderliche digitale Kompetenzen in der Pflege durchsetzt, die dazu beiträgt, dass neue Ungleichheiten entlang der Fähigkeit, digitale Technik situativ kompetent zu nutzen, *innerhalb der Pflege* entstehen.

Hierfür braucht es eine Neuorientierung in der Ausgestaltung betrieblicher Partizipationskonzepte und -praktiken, die eine reflexive Echtzeitbegleitung in digital gestützten Arbeitskontexten ermöglichen. Fort- und Weiterbildungsangebote sind so zu gestalten, dass nicht lediglich Anwenderkompetenzen und Unterweisungen für einzelne Arbeitsausschnitte vermittelt werden, sondern eine Befähigung zur kritisch-reflektierenden Wissens- und Kompetenzaeignung im Prozess der Arbeit selbst möglich wird. Und schließlich bleibt kritisch zu reflektieren, inwieweit eine Differenzierung reflexiver Kompetenzen und Anwenderkompetenzen entlang unterschiedlicher Qualifikationsniveaus angesichts des spezifischen Typus der Arbeit tragfähig ist. Denn unabhängig vom Qualifikationsniveau gewinnt die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung im Arbeitsprozess im Spannungsfeld digitaler Standardisierung einerseits und situativer, patientenorientierter Anforderungen andererseits an Relevanz.

Literatur

- Baethge-Kinsky, V., Kuhlmann, M. & Tullius, K. (2018). Technik und Arbeit in der Arbeitssoziologie – Konzepte für die Analyse des Zusammenhangs von Digitalisierung und Arbeit. *AIS-Studien* 11, H. 2, 91–106.
- Becka, D., Bräutigam, C. & Evans, M. (2020). „Digitale Kompetenz“ in der Pflege: Ergebnisse eines internationalen Literaturreviews und Herausforderungen beruflicher Bildung. *Forschung Aktuell*, Nr. 08/2020. Verfügbar unter: www.iat.eu/forschung-aktuell/2020/fa2020-08.pdf (Abfrage 30.10.2020).
- Becka, D., Enste, P. & Ludwig, C. (2019). Zur Wirkungsmessung digitaler Transformationsprozesse in Arbeitswelten. *Arbeit: Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik* 28, H. 4, 341–362.
- Blaudszun-Lahm, A. & Kubek, V. (2020). Stärkung der Selbstorganisation im Team durch eine digitale Dienstleistungsplattform. In V. Kubek, S. Velten, F. Eierdanz & A. Blaudszun-Lahm (Hrsg.), *Digitalisierung in der Pflege. Zur Unterstützung einer besseren Arbeitsorganisation*, S. 31–40. Berlin, Springer Vieweg.

- BMG/BMFSFJ/BMAS (2019). Konzertierte Aktion Pflege. Ergebnisse der Arbeitsgruppen 1–5. Verfügbar unter: www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/K/Konzertierte_Aktion_Pflege/191129_KAP_Gesamt_text_Stand_11.2019_3._Auflage.pdf (Abfrage 30.10.2020).
- Bourgeault, I. L., Kuhlmann, E., Neiterman, E. & Wrede, S. (2008). Wie kann ein optimaler Qualifikationsmix effektiv verwirklicht werden – und warum? Grundsatzpapier. Weltgesundheitsorganisation im Namen des Europäischen Observatoriums für Gesundheitssysteme und Gesundheitspolitik 2008. Verfügbar unter: www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/76423/E93413G.pdf (Abfrage 02.11.2020).
- Bräutigam, C., Enste, P., Evans, M., Merkel, S. & Öz, F. (2017). Digitalisierung im Krankenhaus. Mehr Technik – bessere Arbeit? Reihe Study 364 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Chung, S. Y. & Staggers, N. (2014). Measuring nursing informatics competencies of practicing nurses in Korea. *Computers, Informatics, Nursing* 32, H. 12, 596–605.
- Collins, S., Yen, P.-Y., Phillips, A. & Kennedy, M. K. (2017). Nursing informatics competency assessment for the nurse leader. *Journal of Nursing Administration* 47, H. 4, 212–218.
- Darmann-Finck, I. & Baumeister, A. (2017). Qualifikationsmix in der stationären Krankenpflege. Einsatzpotenziale für Pflegehelferberufe. BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, 16–19.
- Dehnbostel, P. (2015). Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb (2. erw. u. Neubearb. Aufl.). Baltmannsweiler, Schneider.
- Deutscher Ethikrat (2020). Robotik für gute Pflege. Stellungnahme. Verfügbar unter: www.ethikrat.org/pressekonferenzen/veroeffentlichung-der-stellungnahme-robotik-fuer-gute-pflege/ (Abfrage 30.10.2020).
- Deutscher Pflegerat (2019). Positionspapier: Digitalisierung in der Pflege. Verfügbar unter: deutscher-pflegerat.de/wp-content/uploads/2020/02/2019-11-08_Onlineversion_dpr_Digitalisierung_in_der_Pflege_Positionspapier.pdf (Abfrage 30.10.2020).
- Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz (2020). Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Verfügbar unter: www.bibb.de/dokumente/pdf/Rahmenplaene_BARRIEREFREI_FINAL.pdf (Abfrage 30.10.2020).
- Gesellschaft für Informatik (2017). Leitlinien Pflege 4.0. Handlungsempfehlungen für die Entwicklung und den Erwerb digitaler Kompetenzen in Pflegeberufen. Verfügbar unter: gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Aktuelles/Aktionen/Pflege_4.0/GI_Leitlinien_Digitale_Kompetenzen_in_der_Pflege_2017-06-09_web.pdf (Abfrage 30.10.2020).
- Glock, G., Priesack, K., Apt, W., Strach, H., Krabel, S. & Bovenschulte, M. (2018). Qualität der Arbeit, Beschäftigung und Beschäftigungsfähigkeit im Wechselspiel von Technologie, Organisation und Qualifikation – Branchenbericht: Pflege und Versorgung. (Forschungsbericht Bundesministerium für Arbeit und Soziales, FB522/2). Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Institut für Innovation und Technik iit.

- Grunwald, A. & Julliard, Y. (2005). Technik als Reflexionsbegriff – Überlegungen zur semantischen Struktur des Redens über Technik. *Philosophia naturalis* 42, H. 1, 127–157.
- Heilmann, T. (2020). Aufwertung der Krankenpflege: Welchen Beitrag kann die Digitalisierung leisten? IAQ-Report, 2020–02. Verfügbar unter: www.iaq.uni-due.de/iaq-report/2020/report2020-02.pdf (Abfrage 30.10.2020).
- Hergesell, J. (2019). Von der Armen- und Siechenfürsorge zur digitalisierten Altenpflege. Eine figurationssoziologische Perspektive auf Pflegeinnovationen. In S. Ernst & G. Becke (Hrsg.), *Transformation der Arbeitsgesellschaft. Prozess- und figurations-theoretische Beiträge*, S. 235–258. Wiesbaden, Springer.
- Hielscher, V., Kirchen-Peters, S. & Sowinski, C. (2015). Technologisierung der Pflegearbeit? Wissenschaftlicher Diskurs und Praxisentwicklungen in der stationären und ambulanten Langzeitpflege. *Pflege & Gesellschaft. Zeitschrift für Pflegewissenschaft* 20, H. 1, 5-19.
- Hübner, U., Egbert, N., Hackl, W., Lysser, M., Schulte, G., Thye, J. & Ammenwerth, E. (2017). Welche Kernkompetenzen in Pflegeinformatik benötigen Angehörige von Pflegeberufen in den D-A-CH-Ländern? Eine Empfehlung der GMDS, der ÖGPI und der IGPI. *GMS Medical Information Biometric Epidemiology*, 13, H. 1, 1–9.
- Hübner, U., Shaw, T., Thye, J., Egbert, N., de Fatima Marin, H., Chang, P., O'Connor, S., Day, K., Honey, M., Blake, R., Hovenga, E., Skiba, D. & Ball, M. J. (2018). Technology Informatics Guiding Education Reform – TIGER. An international recommendation framework of core competencies in health informatics for nurses. *Methods of Information in Medicine* 2018, 57, e30-e42.
- Jungtäubl, M., Wehrich, M. & Kuchenbaur, M. (2018). Digital forcierte Formalisierung und ihre Auswirkungen auf die Interaktionsarbeit in der stationären Krankenpflege. *AIS Studien* 11, H. 2, 91–103.
- Kennedy, M. A. & Moen, A. (2017). Nurse leadership and informatics competencies: shaping transformation of professional practice. In J. Murphy, W. Goossen & P. Weber (Hrsg.), *Forecasting informatics competencies for nurses in the future of connected health*. Verfügbar unter: ebooks.iospress.nl/volume/forecasting-informatics-competencies-for-nurses-in-the-future-of-connected-health-proceedings-of-the-nursing-informatics-post-conference-2016 (Abfrage 30.10.2020).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017). Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Digitalstrategie_KMK_Weiterbildung.pdf (Abfrage 30.10.2020).
- Krick, T., Huter, K., Seibert, K., Domhoff, D. & Wolf-Ostermann, K. (2020). Measuring the effectiveness of digital nursing technologies: development of a comprehensive digital nursing technology outcome framework based on a scoping review. *BMC Health Services Research*. 20, 243. Verfügbar unter: doi.org/10.1186/s12913-020-05106-8 (Abfrage 13.01.2021)

- Malsch, T. (1987). Die Informatisierung des betrieblichen Erfahrungswissens und der „Imperialismus der instrumentellen Vernunft“. *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 16, Heft 2, 77–91.
- Manzei, A. (2009). Neue betriebswirtschaftliche Steuerungsformen im Krankenhaus: wie durch die Digitalisierung der Medizin ökonomische Sachzwänge in der Pflegepraxis entstehen. *Pflege und Gesellschaft* 14, H. 1, 38–53.
- Melzer, M. (2020). Arbeitssituation und Gesundheit beruflich Pflegenden. BAuA (2020). Stressreport Deutschland 2019: Psychische Anforderungen, Ressourcen und Befinden. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Verfügbar unter: www.baua.de/DE/Angebote/Publikationen/Berichte/Stressreport-2019.pdf?__blob=publicationFile&v=8 (Abfrage 30.10.2020).
- Nagle, L. M., Sermeus, W. & Junger, A. (2017). Evolving role of the nursing informatics specialist. In J. Murphy, W. Goossen & P. Weber (Hrsg.), *Forecasting informatics competencies for nurses in the future of connected health*. Verfügbar unter: serval.unil.ch/resource/serval:BIB_4A0FEA56B8CB.P001/REF.pdf (Abfrage 30.10.2020).
- Prasad, P. (1993). Symbolic Processes in the Implementation of Technological Change: A Symbolic Interactionist Study of Work Computerization. *The Academy of Management Journal*, Vol. 36, No. 6, S. 1400–1429.
- Robert Bosch Stiftung (2018). Mit Eliten pflegen. Für eine exzellente, zukunftsfähige Gesundheitsversorgung in Deutschland. Verfügbar unter: www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-02/RBS_Broschuere_360Grad_Pflege_Manifest_WEB_ES.pdf (Abfrage 30.10.2020).
- Roland Berger/DIP e. V. (2017). ePfleger. Informations- und Kommunikationstechnologie für die Pflege. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit. Verfügbar unter: www.dip.de/fileadmin/data/pdf/projekte/BMG_ePfleger_Abschlussbericht_final.pdf (Abfrage 30.10.2020).
- Walker, E.-M. (2017). Subjektive Aneignungspraktiken digitaler Technologien und die zugrunde liegenden Gerechtigkeitsansprüche von Beschäftigten. *Arbeit: Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 26 3/4, S. 315–342.
- ZQP – Zentrum für Qualität in der Pflege (Hrsg.). (2019). *Pflege und digitale Technik*. Verfügbar unter: www.zqp.de/wp-content/uploads/ZQP-Report-Technik-Pflege.pdf (Abfrage 28.10.2020).

Autorinnen



Michaela Evans, Dipl.-Sozialwissenschaftlerin, Direktorin des Forschungsschwerpunktes Arbeit & Wandel am Institut Arbeit und Technik der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen Bocholt Recklinghausen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung sozialer Dienstleistungsberufe, Berufliche Bildung und Kompetenzentwicklung in der Pflege, subjektive Aneignung und organisatorische Rahmenbedingungen für partizipative Arbeitsgestaltung im Kontext der digitalen Transformation.

evans@iat.eu



Denise Becka, M. A. Sozialpsychologie/-anthropologie, Philosophie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsschwerpunkt Arbeit & Wandel am Institut Arbeit und Technik der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen Bocholt Recklinghausen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wandel der Arbeit im Gesundheits- und Sozialwesen, digitale Transformation von Arbeit in personenbezogenen Dienstleistungsberufen, Digitalisierung und Interaktionsarbeit.

becka@iat.eu

Pflege 4.0 – die unentdeckten Chancen für Praxis und Wissenschaft

ISABELLE RIEDLINGER, KARIN REIBER, KATARINA PLANER

Abstract

Mit der Digitalisierung im Rahmen von Arbeit 4.0 werden in der Pflege sowohl vielfältige Potenziale als auch Herausforderungen verbunden. Insbesondere das Pflegemanagement ist dabei gefordert, die Transformationsanforderungen vor Ort umzusetzen. Vor dem Hintergrund des dauerhaften und eklatanten Fachkräftemangels in der Pflege sowie tradierter Managementkonzepte findet kaum ein strategischer Einsatz digitaler Tools statt. Digitalisierung kann dabei als ein Aspekt einer weitreichenden Kulturtransformation gesehen werden. Dabei bedarf es sowohl einer veränderten Organisationskultur als auch der entsprechenden Kompetenzen, um die damit verbundenen Potenziale für Pflegepraxis und Pflegewissenschaft ausschöpfen zu können.

Schlagerworte: Pflegemanagement, Pflegewissenschaft, Digitalisierung, Pflege 4.0

Digitalization in the field of care work within the context of Work 4.0 encompasses various possibilities as well as challenges. Nursing management in particular is required to implement the demands of this digital transformation on site. Regarding the enduring and evident shortage of skilled workers and traditional management concepts in the nursing profession, there has hardly been any strategic use of digitalization at an institutional level. Digitalization can be regarded as one aspect of a far-reaching cultural transformation. Therefore, it requires a change in organizational culture and particular expertise, to realize the associated potential in the field of nursing profession and nursing science.

Keywords: nursing management, nursing science, digitalization, care work 4.0

1 Einleitung

Arbeiten 4.0 steht für eine sich verändernde Arbeitswelt in der Folge der vierten industriellen Revolution. Nachdem die Erfindung der Dampfmaschine die erste bzw. die serielle Massenfertigung und Elektrisierung die zweite industrielle Revolution im 19./20. Jahrhundert auslöste, wird die Automatisierung von Produktionsprozessen durch computergestützte Fertigungstechnik in den 1970er Jahren als dritte Revolu-

tion bezeichnet (vgl. Sandler 2018, S. 168). Im Unterschied zur dritten industriellen Revolution definiert die Plattform Industrie 4.0 die vierte Revolution

„[...] als neue Stufe der Organisation und Steuerung der gesamten Wertschöpfungskette über den Lebenszyklus von Produkten. Dieser Zyklus orientiert sich an den zunehmend individualisierten Kundenwünschen [...]. Basis ist die Verfügbarkeit aller relevanten Informationen in Echtzeit durch Vernetzung aller an der Wertschöpfung beteiligter Instanzen sowie die Fähigkeit, aus den Daten den zu jedem Zeitpunkt optimalen Wertschöpfungsfluss abzuleiten. Durch die Verbindung von Menschen, Objekten und Systemen entstehen dynamische, echtzeitoptimierte und sich selbst organisierende, unternehmensübergreifende Wertschöpfungsnetzwerke, die sich nach unterschiedlichen Kriterien wie beispielsweise Kosten, Verfügbarkeit und Ressourcenverbrauch optimieren lassen“ (Bitkom et al. 2015, S. 8).

Die mit dieser Vision entstehende Komplexität von Produktionsprozessen lässt sich nur mit der Umwandlung von analogen Informationen und Kommunikationen in elektronische, digitale¹ Daten erzielen, die nicht mehr nur allein der Automatisierung (dritte Revolution), sondern vor allem der Autonomisierung, Flexibilisierung und Individualisierung dienen (vgl. Bendel 2020). Damit wird die Digitalisierung neben der Globalisierung und der demografischen Entwicklung zum Treiber einer sich verändernden Arbeitswelt, die über das Projekt „Industrie 4.0“ hinaus nicht zuletzt durch die Digitale Agenda der Bundesregierung an Dynamik gewinnt (BMW i et al. 2014). So soll mit dem Weißbuch Arbeiten 4.0 (BMAS 2017) eine breite gesellschaftliche Diskussion um die damit verbundenen anstehenden Veränderungen der Arbeitswelt angestoßen werden. Neben zahlreichen Veröffentlichungen zum Thema unterschiedlicher Fachdisziplinen (vgl. Bosse, Zink 2019, S. 2 ff.; Erner 2019, S. 12 ff.; Werther, Bruckner 2018, S. 24 ff.) wird die Thematik der Digitalisierung, z. B. im Hinblick auf die Langzeitpflege (vgl. Bleses et al. 2020, S. 1 ff.) oder zur Unterstützung einer besseren Arbeitsorganisation (Kubek et al. 2020, S. 4 ff.) vereinzelt auch für die Pflege aufgegriffen. Glock et al. (2018, S. 21) differenzieren die Digitalisierung im Pflegebereich in Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT²) in vernetzte Assistenz- und Monitoringsysteme und in Robotik; zudem werden die Potenziale der Technologien in den Bereich der pflegerischen Tätigkeiten (Komplementärpotential) und in den Bereich der administrativen Tätigkeiten (Substitutionspotenzial) differenziert (ebd., S. 29). Mit dem vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales in Auftrag gegebenen Branchenbericht „Pflege und Versorgung“ wird die Qualität der Arbeit und Beschäftigung im Wechselspiel von Technologie, Organisation und Qualifikation, insbesondere mit dem Fokus auf Organisation und Qualifikation beleuchtet (ebd.).

1 lat. *digitus*, Finger und engl. *digit*, Ziffer

2 Wir schließen uns der Definition des Bundesministeriums für Gesundheit an: „Der Begriff ‚Informations- und Kommunikationstechnologie‘ bezieht sich [...] auf IT-Systeme für die Pflegeplanung und -dokumentation, technische Assistenzsysteme, computergestützte Pflegehilfsmittel, Smart-Home-Systeme, Robotersysteme, E-Learning-Systeme und weitere technische Systeme, die die Informations- und Kommunikationsverarbeitung in der Pflege und/oder ihre Rahmenbedingungen verbessern können.“ (Bundesministerium für Gesundheit 2017, S. 7).

Deutlich wird dabei, dass die Herausgeber:innen meist anderen Disziplinen entstammen und unter den Autor:innen pflegefachliche/-wissenschaftliche Expertise unterrepräsentiert ist. Mit dem Memorandum „Arbeit und Technik 4.0 in der professionellen Pflege“ weisen die in (Pflege)Wissenschaft ausgewiesenen und/oder in der Pflegepraxis erfahrenen Autor:innen genau auf diesen Aspekt hin. Sie machen deutlich, dass derzeit die Technikperspektive die berufsfeldspezifische Anwendungsperspektive dominiert, Pflegende ungenügend in die Technikentwicklung eingebunden werden, die Anknüpfung technischer Innovationen an die Sprache und Themen des pflegerischen Alltags fehlt und die bisher für Digitalisierung und Technik noch nicht hinreichend qualifizierten Berufspraktiker:innen die Digitalisierung und den IKT-basierten Informationsaustausch zwischen den Akteuren des Gesundheitssektors hemmen (vgl. Fuchs-Frohnhofen et al. 2018, S. 8).

Der Branchenbericht „Pflege und Versorgung“ attestiert dem Pflegesektor, (eher) nicht auf die zukünftigen Herausforderungen auf technologischer, arbeitsorganisatorischer oder qualifikatorischer Ebene vorbereitet zu sein (Glock et al. 2018, S. 18). Entgegen der Feststellung von Lutze und Weiß, dass strategische Digitalisierungskonzepte im Gesundheits- und Sozialwesen weitgehend fehlen (vgl. Lutze, Weiß, Wittpahl 2016, S. 159), führen Glock et al. (2018, S. 18) den Rückstand darauf zurück, dass insbesondere (eher) nicht auf arbeitsorganisatorische Anpassungsbedarfe reagiert werden kann, Qualifikationsmöglichkeiten für Pflegende fehlen und rechtliche sowie finanzielle Fragen der Digitalisierung politisch bislang ungeklärt sind.

Auch dieser Beitrag wird diese offenen Fragen nicht klären können, vielmehr werden Ansatzpunkte für konkrete Handlungsbedarfe auf dem Weg zur Pflege 4.0 aufgezeigt, ihre Potenziale und Herausforderungen identifiziert sowie Hinweise für deren Bewältigung abgeleitet. Ausgehend von empirischen Daten wird ein Einblick in die aktuelle Situation der Digitalisierung in der Pflege gegeben, um daran anschließend die notwendigen Schritte zur Zielerreichung im Sinne von Arbeit 4.0 zu beschreiben.

2 Der Status quo

Trotz der vielfach im Rahmen von Forschung und Fachdiskussionen aufgezeigten Potenziale (vgl. bspw. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin 2015; Fuchs-Frohnhofen et al. 2018), die der verstärkte und zielgerichtete Einsatz von IKT für die berufliche und private Pflege entfalten könnte, finden diese Diskurse in der Pflegepraxis wenig Beachtung. Dass Maßnahmen der Digitalisierung vor dem Hintergrund von sich tendenziell verschärfendem Personalmangel in der Pflege (vgl. Statista 2020; Isfort, Gessenich 2019, S. 13) in Einrichtungen keine zentrale Rolle zu haben scheinen, zeigen auch die empirischen Ergebnisse des Forschungsprojekts „ZAFH care4care“ (vgl. www.zafh-care4care.de). Über einen multimethodischen Zugang wurde der Umgang mit dem Fachkräftemangel in der Pflege beleuchtet und dabei der Fokus auf Handlungsideen und Strategien gelegt. In einer dreistufigen

Delphi-Befragung wurden Einrichtungsleitungen und pflegfachliche Schulleitungen aus Baden-Württemberg zum Einsatz betrieblicher Maßnahmen und ihrer jeweiligen Umsetzungsintensität befragt (vgl. Lämmel, Mohr, Reiber 2019, S. 246 ff.). Zudem wurden in fokussierten multiperspektivischen Betriebsfallstudien in zwei Kliniken und zwei langzeitstationären Pflegeeinrichtungen leitfadengestützte qualitative Interviews und Gruppendiskussionen mit Fach- und Führungskräften zu betrieblichem Handeln vor dem Hintergrund von Fachkräftebedarf geführt und mithilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet (vgl. Fischer et al. 2020, S. 47).

Im Rahmen der Delphi-Befragung sollten die Leitungskräfte verschiedene vorgegebene Aspekte in Bezug auf die Arbeitgeberattraktivität, die dem Einflussbereich der Einrichtungen selbst unterliegen, in eine Rangfolge bringen (n = 66). Der Faktor *digitale, vernetzte, intelligente Technologien* findet sich in der Priorisierung insgesamt auf dem letzten Platz wieder, nach Unternehmenskultur, Arbeitszeit, Führung, Arbeitsbedingungen, Wohnraum, zusätzliche Anreize/Incentives, Partizipation, Ausbildung, Karrieremöglichkeiten und Image. Bei der Frage nach der Berufsattraktivität, die sich auf die gesamte Pflegebranche bezieht, ergibt sich für die Frage nach dem Einfluss von digitalen Technologien ein vergleichbares Bild, nämlich eine nachrangige Bedeutungszuweisung. Zudem wurde im Themenblock *Führung, Arbeitsbedingungen und Arbeitsorganisation* offen nach besonders wichtigen und innovativen Maßnahmen gefragt. In keiner der Nennungen wurden digitale Technologien genannt. Digitale Technologien sind bei den hier befragten Führungskräften nicht im Fokus im Kontext von Attraktivität und Mitarbeiterbindung. Demgemäß konstatieren Evans, Hielscher und Voss für die verschiedenen Settings der professionellen Pflege, dass „Arbeit 4.0 selten als strategisches, partizipatives und integrierendes Modernisierungsprojekt verfolgt“ wird (Evans et al. 2018, S. 1).

Auch in den Betriebsfallstudien wurde das Thema Digitalisierung bei der Frage nach aktuellen Herausforderungen im Kontext von Fachkräftemangel lediglich in einem Führungsinterview als Schlagwort isoliert erwähnt, ohne dieses mit anderen Themenfeldern zu verknüpfen. In den Gruppendiskussionen mit Fachkräften tauchen digitale Technologien bspw. in Form der elektronischen Pflegedokumentation als zusätzliche Bewältigungsaufgabe im ohnehin schon belasteten Berufsalltag auf. In den Gruppendiskussionen äußert sich die Kritik am elektronischen Dokumentationssystem derart, dass dessen Sinnhaftigkeit infrage gestellt wird.

„Manchmal denke ich mir dann auch so, arbeite ich jetzt noch für den Bewohner? Oder arbeite ich dann schon, weil alles so dokumentiert ist und dass man abgesichert ist, so dass halt alles so – Hauptsache es ist abgeklärt und man kann nicht irgendwie einen Fehler gemacht haben.“ (Pflegfachkraft, stationäre Langzeitpflege, Betrieb C)

Die Fachkraft deutet an, dass dem Inhalt der elektronischen Dokumentation ein höherer Stellenwert beigemessen wird als der tatsächlichen pflegerischen Versorgung gemäß den Bedürfnissen der Bewohner:innen und demnach Pflegehandeln und Dokumentation zueinander in Konkurrenz stehen.

In einer anderen Einrichtung malt die Pflegefachkraft ein Szenario aus, das deutlich macht, dass sie die Gestaltungsverantwortung sinnstiftender, digitaler Systeme nicht bei der Pflege sieht.

„Wenn Kliniken Geld in die Hand nehmen würden, um ein vernünftiges Computersystem zu installieren. Man würde eine Menge Arbeitszeit sparen, ja? [...] Wenn das viel kompakter und einfach und übersichtlicher gemacht wird, dann hätte ich nachher auch wiederum mehr Zeit am Patienten.“ (Pflegefachkraft, Klinik, Betrieb D)

Technologie wird in dieser Aussage als Werkzeug verstanden, welches standardisierbare Aufgaben übernehmen kann, um Raum für vielschichtige menschliche Interaktion zu schaffen. Für die Pflege wird der Einsatz von Technik dann interessant, wenn dadurch die Versorgungsqualität steigt, Arbeitsbelastung spürbar abnimmt, Pflegearbeit entbürokratisiert wird und sich die subjektiv empfundene Arbeitszufriedenheit verbessert, indem die verrichteten Tätigkeiten als sinnhaft erlebt werden. Beispielsweise werden von Pflegekräften Assistenzsysteme insbesondere für patient:innenferne und körperlich anstrengende Tätigkeiten gewünscht (vgl. Hofstetter et al. 2019, S. 34). Entgegen der verbreiteten Zuschreibung, dass beruflich Pflegenden Vorbehalte gegenüber dem Einsatz digitaler Anwendungen hegen, legt eine Studie der Universität Halle-Wittenberg dar, dass über 68 Prozent der befragten 324 Pflegekräfte über alle Altersstufen hinweg eine generelle Bereitschaft zur Integration robotischer und KI³-Systeme zeigen (ebd., S. 33). Der bislang kaum verbreitete Einsatz neuer Technologien liege demnach nicht an einer diesbezüglich vorherrschenden Skepsis, sondern am „geringen Anwendungswissen“ (ebd., S. 32). Die möglichen Einsatzgebiete sind dabei sehr vielfältig, wie beispielsweise eine gemeinsame Dokumentation der unterschiedlichen Gesundheitsfachberufe zum Ausbau multiprofessioneller Zusammenarbeit, verbesserte Risikoeinschätzungen im Rahmen der Pflegediagnostik, gezielte Datenerhebung und -analyse relevanter Informationen für das Qualitätsmanagement, ein passgenaueres betriebliches Gesundheitsmanagement auf der Basis von ausgewerteten Daten, etc.

3 Umsetzungshemmnisse und Voraussetzungen für eine gelingende Transformation

Das breite Spektrum, in dem das Thema Digitalisierung im Rahmen von Arbeit 4.0 diskutiert wird, macht deutlich, dass es sich hierbei nicht allein um die Auswahl und den kompetenten Umgang passender IKT handelt, sondern dass Digitalisierung als ein Ausdruck eines viel umfassenderen Wandlungsprozesses verstanden werden muss. Die von Glock et al. (2018) prognostizierten Entwicklungen der Pflegebranche, wie z. B. der flächendeckende Einsatz von vernetzten Assistenz- und Monitoringsystemen, insbesondere von Telepräsenz, Sensorik und Pflegerobotik, wird von den

3 KI = Künstliche Intelligenz

Autor:innen in wechselwirkender Abhängigkeit von der Entwicklung flexiblerer Organisationsstrukturen, von agilen Arbeitsorganisationsstrukturen, die den Arbeitsprozess als Lernsystem begreifen, und von den Veränderungen aller pflegerischer Bildungsbereiche verstanden. Sowohl Pflegefachkräfte als auch Führungskräfte benötigen ein entsprechendes Anwendungswissen, das kommunikativ vermittelt und reflexiv eingeordnet werden kann. Darüber hinaus benötigt die Entscheidungsebene einen Überblick über aktuelle Technologien und Anwendungen sowie deren Potenziale, um für die jeweilige Situation vor Ort eine passende Auswahl zu treffen. Dies hat auch weitreichende Implikationen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung (vgl. Kuhn et al. 2019, S. 20 ff.). Insbesondere in der Ausbildung mit ihrer deutlichen Orientierung am Pflegeprozess kann technisch-digitalisierte Unterstützung als eine pflegefachlich initiierte und gelenkte Nutzung und Anwendung angebahnt werden, in der die Professionslogik dominiert (vgl. Mohr, Riedlinger, Reiber 2020, S. 179). Auch die weitere Akademisierung der Pflegeberufe sowie die ebenfalls notwendigerweise zielgerichtete Personalentwicklung zur Bewältigung der sich verändernden technischen Anforderungen kann die Digitalisierung voranbringen (Glock et al. 2018, S. 5 f.).

Neben der Notwendigkeit der Einbindung professioneller Pflege in Prozesse der Technikentwicklung und Technikeinführung zur zukunftsweisenden Nutzung des Innovationspotenzials neuer Technologien in der Pflegearbeit (vgl. Fuchs-Frohnhofen et al. 2018, S. 3) wird hier also die prominente Funktion insbesondere von Führungskräften hinsichtlich einer professionsgeleiteten Digitalisierung der Pflege gesehen – und dies sowohl in den Pflegeeinrichtungen als auch bei den Trägern, Verbänden und in der Politik.

4 Digitalisierung als ein Aspekt von kulturellem Wandel

Die Frage nach dem Stellenwert von Digitalisierung in der Pflege ist auf Einrichtungsebene auch eine Frage von Unternehmenskultur, wenn man sie als Gesamtheit von Einstellungen, Werten und Verhaltensvorschriften versteht (vgl. Vahs 2019, S. 121), und damit wiederum eine Frage aller weiteren Aspekte (Führung, Arbeitsbedingungen, Partizipation, Karrieremöglichkeiten, etc.), die mit der Delphi-Befragung in Bezug auf Arbeitgeberattraktivität abgefragt wurden.

Arbeit 4.0 beschränkt sich nicht auf die Ebene der Arbeitsprozesse, sondern impliziert die Frage, wie wir vor dem Hintergrund zunehmender Globalisierung und Digitalisierung, einem sich permanent vollziehenden kulturellen Wandel und der derzeitigen demografischen Entwicklung (vgl. BMAS 2017) künftig arbeiten wollen. Daran schließt sich die Frage an, welche Formen von Technik benötigt werden, um menschliche Arbeitstätigkeiten und Qualifikationsniveaus aufzuwerten und kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Neben einer konzertierten Interessenvertretung zur Gestaltung von förderlichen Rahmenbedingungen auf Makroebene (vgl. Evans et al. 2018, S. 7 ff.) bedarf es im Be-

reich der Pflegeeinrichtungen ebenfalls entsprechender Rahmenbedingungen, um Pflege 4.0 in ihrer Vielschichtigkeit zu realisieren. Zur differenzierten Beurteilung von Chancen, Reichweite und Risiken der Digitalisierung sollte der Einsatz digitaler Technologien danach unterschieden werden, ob diese unmittelbar in der direkten pflegerischen Versorgung assistiv oder personensubstituierend genutzt werden oder im Rahmen von Unterstützungsprozessen für Verwaltung, Organisation und Steuerung von Pflegeprozessen und -institutionen Anwendung finden. Der erstgenannten Nutzung digitaler Technologien im Rahmen von Kernprozessen stehen diverse Hemmnisse und Risiken von einer befürchteten Depersonalisierung der Pflege über datenschutzrechtliche und ethische Fragestellungen bis hin zu möglicherweise vorhandenen Kompetenzdefiziten im Umgang mit neuen Technologien gegenüber (vgl. Merda et al. 2017, S. 12 ff.). Auf der organisationalen Ebene wird mit einem gesteigerten Einsatz von IKT die Hoffnung auf Arbeitsentlastung, verbesserte Kommunikation und Vernetzung verbunden. Beispielsweise fordert die Initiative „Pflege-Digitalisierung“ akteursübergreifende Plattform-Interoperabilität (vgl. Initiative Pflege Digitalisierung o. J.), woran sichtbar wird, dass Pflegehandeln über den eigentlichen Pflegeprozess hinausgedacht wird. Dabei geht es um eine stärkere Verzahnung einzelner Gesundheitsfachberufe, die im besten Fall datengestützt Synergieeffekte durch strategische Zusammenarbeit erzielen.

Die Entscheidung für die zunehmende Digitalisierung von Arbeitsprozessen ist also auch eine Entscheidung für eine veränderte Organisationskultur als „Triebkraft für den Wandel“ (vgl. Bolz 2015, S. 27). Organisationskultur kann wiederum vonseiten des Managements über veränderte formale Strukturen wie Arbeitsprozesse und Abläufe beeinflusst werden (vgl. Kühl 2018, S. 21). Von Bedeutung ist dabei, dass die vielfach in der Pflege verbreiteten starren hierarchischen Strukturen in Richtung einer beweglichen, nachhaltigen und zukunftsfähigen Transformation aufgebrochen werden und das Arbeiten in Netzwerken ein höheres Gewicht erhält. Dabei bedarf es agiler Managementmethoden, die einen „proaktiven Umgang mit Marktanforderungen heute und morgen“ (Thiele 2019, S. 110) anstreben und Wendigkeit in der Auswertung von Daten im Hinblick auf aktuelle und künftige Bedarfe von Patient:innen oder Bewohnerinnen und Bewohnern aufweisen. Innovation bedarf darüber hinaus des Zusammenspiels unterschiedlicher Wissensbestände durch partizipative Strukturen und Übungsräume. Zentral für die Attraktivität des Arbeitgebers ist zudem, dass sich die Mitarbeitenden mit ihren Bedürfnissen in der alltäglich umgesetzten Organisationskultur wiederfinden (vgl. Bolz 2015, S. 28).

5 Chancen und Risiken für die Pflege

Die wachsende Versorgungslücke der Pflege aufgrund der demografischen Entwicklung und des Fach- und Arbeitskräftemangels kann sowohl als Treiber als auch als Risiko für die Digitalisierung der Pflege betrachtet werden (vgl. Glock et al. 2018, S. 19). Veränderungsantrieb für die Pflege sind veränderte Bedarfe und Bedürfnisse

der Klient:innen, deren Erwartungen an und Vorstellungen von pflegerischer Versorgung deutlicher artikuliert und berücksichtigt werden. Damit einher geht ein Trend zur ambulanten häuslichen Versorgung, die auch sozial- und gesundheitspolitisch befördert wird und die ein hohes Maß an Echtzeit-Informationen an unterschiedlichen Orten erforderlich macht. Daneben erfordert die Ökonomisierung des Gesundheitswesens die Optimierung von Ressourceneinsatz und Arbeitsprozessen und nicht zuletzt versprechen sich Träger eine gewisse Attraktivität für Fach- und Arbeitskräfte aufgrund einer zeitgemäßen (digital unterstützten, flexiblen) Arbeitsgestaltung. Jedoch blickt die berufliche Domäne Pflege – anders als die Industrie – nicht auf drei die Arbeit verändernde Revolutionen zurück, da die produktionsbezogenen Revolutionen durch Maschinen und Elektrizität und Massenproduktion für das ausschließlich interaktive Pflegehandeln keine direkte Bedeutung hatten. Jedoch muss genau genommen konstatiert werden, dass der Pflegesektor – nach wie vor – mit den letzten beiden großen Reformen (die das Potenzial der Revolutionierung der Pflege hätten haben können) der Pflegebranche mehr oder eher minder erfolgreich kämpft. Zum einen ist dies die gesetzlich verpflichtende Einführung der Pflegeprozessplanung im Jahr 1985 durch die damalige Novellierung des Krankenpflegegesetzes und die Verpflichtung zur Qualitätssicherung bzw. Qualitätsentwicklung mit Einführung des Pflegeversicherungsgesetzes (SGB XI) im Jahr 1991 und dessen Novellierung im Jahr 2004. Im Vergleich zu den industriellen Revolutionen ist hier ein wichtiger Unterschied auszumachen: Sowohl bei der Einführung der Pflegeprozessplanung als auch bei der Verpflichtung zur Qualitätsentwicklung handelt es sich um Veränderungen, die sich nicht aus der Pflegepraxis heraus entwickelt haben, sondern normativ durch die Politik vorgegeben wurden.

In der Folge bereitet die Dokumentation des Pflegeprozesses, die bis heute in der Praxis der akut-pflegerischen Versorgung in den Kliniken kaum eine Rolle spielt und in der ambulanten und stationären Langzeitpflege eher als lästige bürokratische Verpflichtung denn als Ausdruck professioneller Pflege verstanden wird, nach wie vor Umsetzungsschwierigkeiten (vgl. Göpfert-Divivier 2006, S. 93 ff.). Relevant ist dies insbesondere deswegen, da die elektronische Patientenakte oder digitale Pflegeprozessdokumentation als IKT bislang die größte Rolle spielen. Es ist anzunehmen, dass der Treiber für die Einführung einer digitalen Pflegeprozessdokumentation in der Pflege bei der Administration lag. Für die Verwaltung ist es aufgrund der hohen Standardisierbarkeit sehr viel einfacher, das Automatisierungspotenzial digitaler Leistungserfassung für Abrechnungsprozesse zu nutzen.

Nützlich ist das Potenzial der Digitalisierung jedoch nur, wenn die verwendeten Technologien fachlich-inhaltlich in der Lage sind, die Pflegenden tatsächlich zu unterstützen und durch digitale Funktionen zu entlasten. Konkret bedeutet dies z. B. für Warnfunktionen im Rahmen von Risikoassessments (bspw. Stürze, Dekubitus oder Mangelernährung), dass die im digitalen System hinterlegten Risikokriterien und ihre Relationen geeignet sein müssen, eine gültige Gefährdungseinschätzung vorzunehmen. Und genau hier fehlt neben validen Assessments als Ergebnis gelungener Theorieentwicklung zu Pflegephänomenen (Planer 2014, S. 98 f.) oder der

ungeklärten Definition, was Pflegequalität sei und wie man sie messen kann (vgl. Hasseler 2019, S.468), auch ein funktionsfähiges Pflegeprozessmodell, das den unterschiedlichen kontextuellen Bedingungen der jeweiligen Gesundheitseinrichtungen Rechnung tragen kann (vgl. Planer, Grammer 2016, S.16 ff.; Planer 2012, S.24 ff.). Leider mangelt es der Pflege nicht nur an diesen validen theoretischen Grundlagen als Voraussetzung für eine gelingende Automatisierung von Pflegedokumentation, sondern es fehlt zudem noch eine wissenschaftlich fundierte Strategie, aus den täglich produzierten Pflegedaten Erkenntnisse zu generieren, um anhand der Analyseergebnisse Pflege- und Versorgungsprozesse zu steuern. Aufgrund dieser fehlenden fachlichen Grundlagen nutzt die Pflegepraxis im Bereich der Pflegedokumentation im besten Fall einen Bruchteil des Automatisierungspotenzials digitaler Dokumentation durch einige wenige in der jeweiligen Software normativ verankerte Funktionen.

Das Risiko auf dem Weg zur Arbeit 4.0 oder Pflege 4.0 liegt darin, die Einführung einer digitalen Pflegedokumentation als Symptom oder Beweis für den Fortschritt der Branche auf dem Weg zur Arbeit 4.0 zu sehen. Verschleiert wird damit jedoch das wirkliche Problem der Pflegepraxis und Pflegewissenschaft, dass eine elektronische Datenerfassung ohne Erkenntnisinteresse und Analysestrategie nur eine andere (technisch und finanziell aufwendigere) Form der Abbildung des Leistungsgeschehens darstellt. Das Potenzial der Digitalisierung für eine Entwicklung im Sinne von Arbeit 4.0 liegt jedoch darin, das eigene Dienstleistungsgeschehen sowohl im Klient:innen- als auch Mitarbeitendeninteresse zu analysieren, um es optimieren zu können. Arbeit 4.0 oder Pflege 4.0 können sich jedoch nur entwickeln, wenn die Digitalisierung nicht nur die Darstellungsform dokumentierter Pflegeprozesse betrifft, sondern die Erhebung, Analyse und Interpretation der Analyseergebnisse Pflegeprozesse verändern und damit neues Wissen und Erkenntnisse über Pflege produziert werden. Damit ist die Digitalisierung als Ursache für die Entwicklung von Arbeit 4.0 oder Pflege 4.0 zu verstehen. Eine halbherzige Einführung digitaler Technologien im Sinne der Erfüllung einzelner Merkmale wird ihre Wirkung verfehlen.

6 Fazit

Die Weichen für eine digitale Transformation sind bereits sowohl auf Makro- (Gesellschaft, Politik) und Mesoebene (Träger, Verbände, Kranken- und Pflegekassen) gestellt.

Zur differenzierten Beurteilung und Gestaltung der Chancen, Bedingungen und Risiken der Digitalisierung auf Mikroebene sind Pflegende und Pflegewissenschaftler:innen aufgefordert, sich aktiv in die Diskussionen und Entwicklungsprozesse einzubringen. Der Sorge Pfleger, dass mit der Digitalisierung Pflegebedürftige –

Pflegende eine Depersonalisierung der Pflege verbunden sein könnte, kann mit Klaus Schwabs⁴ Kommentar zur Digitalisierung entgegnet werden:

„Wenn man bedenkt, was das menschliche Wesen ausmacht, so ist es Verstand, Seele und Herz. Was wir in einem Apparat replizieren können, ist Verstand. Aber man wird niemals das Herz replizieren, das für Leidenschaft und Mitgefühl steht. Wie auch nicht die Seele, die uns ermöglicht, an etwas zu glauben. Der Apparat wird nie die Fähigkeit besitzen an etwas zu glauben.“ (Schwab in Wittpahl 2016, S. 6)

Von großer Bedeutung für die Gestaltung einer menschlichen Pflege im digitalen Zeitalter ist es daher also, dass die Berufsgruppe der Pflegenden selbst und insbesondere die der Pflegemanager:innen die Verantwortung dafür übernimmt, welche fachlichen Fragen die Pflege an ihre digital vorliegenden Daten stellt, wie sie diese analysiert und interpretiert und in welchen Diskussionen sie die daraus gewonnenen Erkenntnisse mit welchen Zielsetzungen einsetzt. Dann wäre die Digitalisierung ein Treiber für die Entwicklung hin zur Pflege 4.0.

Literatur

- Bendel, O. (2020). Digitalisierung. Definition. In Gabler-Wirtschaftslexikon. Das Wissen der Experten. Springer Gabler. wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/digitalisierung-54195/version-277247 (Abfrage 29.08.2020).
- Bitkom; VDMA; ZVEI (Hrsg.). (2015). Umsetzungsstrategie Industrie 4.0. – Ergebnisbericht der Plattform Industrie 4.0. www.plattform-i40.de/PI40/Redaktion/DE/Downloads/Publikation/umsetzungsstrategie-2015.html (Abfrage 29.08.2020).
- Bleses, P., Busse, B. & Friemer, A. (2020). Digitalisierung der Arbeit in der Langzeitpflege als Veränderungsprojekt. Berlin: Springer Vieweg.
- Bolz, H. (2015). Pflegeeinrichtungen erfolgreich führen. Organisationskultur zwischen Markt und Berufsethik. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Bosse, C. K. & Zink, K. J. (Hrsg.). (2019). Arbeit 4.0 im Mittelstand. Chancen und Herausforderungen des digitalen Wandels für KMU. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Brommer, D., Hockling, S. & Leopold, A. (2019). Faszination New Work: 50 Impulse für die neue Arbeitswelt. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) (Hrsg.). (2015). Intelligente Technik in der beruflichen Pflege. Von den Chancen und Risiken einer Pflege 4.0. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. www.arbeitsschutz-portal.de/beitrag/broschueren/4563/pflege-40---chancen-und-risiken.html (Abfrage 17.06.2020).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2017). Weißbuch Arbeiten 4.0. Berlin. issuu.com/support.bmaspublicispixelpark.de/docs/161121_wei_buch_final?e=26749784/43070404 (Abfrage 08.07.2020).

4 Gründer und geschäftsführender Vorsitzender des Weltwirtschaftsforums

- Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (2017). ePfleger. Informations- und Kommunikationstechnologie für die Pflege. www.dip.de/fileadmin/data/pdf/projekte/BMG_ePfleger_Abschlussbericht_final.pdf (Abfrage 08.07.2020).
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi), Bundesministerium des Innern (BMI), Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur (BMVI) (2014). Digitale Agenda 2014–2017. www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitale-Welt/digitale-agenda.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Abfrage 28.08.2020).
- Erner, M. (Hrsg.). (2019). *Management 4.0 – Unternehmensführung im digitalen Zeitalter*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Evans, M., Hielscher, V. & Voss, D. (2018). *Damit Arbeit 4.0 in der Pflege ankommt. Wie Technik die Pflege stärken kann*. Policy Brief, Nr. 004. Hans-Böckler-Stiftung. www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=8053 (Abfrage 27.06.2020).
- Fischer, G. et al. (2020). Zum Beispiel Pflege-Fragen an den arbeitssoziologischen Topos der Subjektivierung von Arbeit. In J. Gruhlich & E. Kutzner, *Geschlecht, Arbeit, Organisation – Aktuelle Entwicklungen in der Arbeitswelt*, GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 2–2020, 45–60.
- Fuchs-Frohnhofen, P. et al. (2018). Memorandum „Arbeit und Technik 4.0 in der professionellen Pflege“. www.memorandum-pflegearbeit-und-technik.de/ (Abfrage 06.08.2020).
- Glock, G. et al. (2018). *Qualität der Arbeit, Beschäftigung und Beschäftigungsfähigkeit im Wechselspiel von Technologie, Organisation und Qualifikation-Branchenbericht: Pflege und Versorgung*. file:///C:/Users/IAF-AU~1/AppData/Local/Temp/ssoar-2018-glock_et_al-Qualitat_der_Arbeit_Beschäftigung_und.pdf (Abfrage 28.08.2020).
- Göpfert-Divivier, W., Mybes, U. & Igl, G. (2006). Identifizierung von Entbürokratisierungspotenzialen in Einrichtungen der stationären Altenpflege in Deutschland: Abschlussbericht. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). file:///C:/Users/IAF-AU~1/AppData/Local/Temp/entbuerokratisierung-in-der-stationaeren-altenhilfe-data.pdf (Abfrage 28.08.2020).
- Hasseler, M. (2019). Kritische Diskussion zur bisherigen Qualitätsdebatte in der Langzeitpflege – ein Plädoyer für eine systemische und auf empirischen Erkenntnissen beruhende Betrachtung der Entwicklung und Messung von Qualität in der Langzeitpflege. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 52 (5), 468–476.
- Hofstetter, S., Richey, V. & Jahn, P. (2019). Digitale Revolution. Survey zur Akzeptanz sozial assistiver Technologie in der Pflege. *Die Schwester Der Pfleger*, 58 (9), 32–34. Initiative Pflege Digitalisierung (o. J.). pflege-digitalisierung.de/ (Abfrage 04.08.2020).
- Isfort, M. & Gessenich, H. (2019). *Analysen zur Pflegeentwicklung ausgewählter Regionen in Baden-Württemberg*. www.zafh-care4care.de/ueber-den-forschungsverbund/1-foerderphase/gutachten/ (Abfrage 26.07.2020).
- Kubek, V. et al. (2020). *Digitalisierung in der Pflege. Zur Unterstützung einer besseren Arbeitsorganisation*. Berlin: Springer Vieweg.
- Kühl, S. (2018). *Organisationskulturen beeinflussen: Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kuhn, S. et al. (2019). Wie revolutioniert die digitale Transformation die Bildung der Berufe im Gesundheitswesen? (careum working paper, 8). www.careum.ch/workingpaper8-lang (Abfrage 28.07.2020).
- Lämmel, N., Mohr, J. & Reiber, K. (2019). Eine Delphi-Befragung zu Strategien der Personalerhaltung und -gewinnung in der beruflichen Pflege: Fragestellung, Operationalisierung und Fragebogenentwicklung. In M. Niederberger & O. Renn (Hrsg.), *Delphi-Verfahren in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften. Konzept, Varianten und Anwendungsbeispiele* (S. 241–263). Wiesbaden: Springer VS.
- Lutze, M., Weiß, C. & Wittpahl, V. (2016). Versorgung und Pflege im digitalen Sozialraum. In V. Wittpahl (Hrsg.), *Digitalisierung: Bildung | Technik | Innovation*. Berlin: Springer Vieweg.
- Merda, M., Schmidt, K. & Kähler, B. (2017). Pflege 4.0-Einsatz moderner Technologien aus der Sicht professionell Pflegenden. www.bgw-online.de/DE/Medien-Service/Medien-Center/Medientypen/BGW-Broschueren/BGW09-14-002-Pflege-4-0-Einsatz-moderner-Technologien.html (Abfrage 28.07.2020).
- Mohr, J., Riedlinger, I. & Reiber, K. (2020). Die Bedeutung der Digitalisierung in der Neuausrichtung der pflegerischen Ausbildung. Herausforderungen für die berufliche Pflege im Kontext der Fachkräftesicherung. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*. Opladen u. a.: Budrich. 165–182.
- Planer, K. (2012). „Fördernde Prozesspflege“ – ist sie noch zeitgemäß? *Neue Caritas* 113 (9), 24–26.
- Planer, K. (2014). Die Bedeutung der Facettentheorie für die Theorie- und Instrumentenentwicklung in der Pflege. Dissertation an der Philosophisch Theologischen Hochschule Vallendar. opus.bs-zbw.de/kidoks/volltexte/2014/327/pdf/Planer_Dissertation_2013final.pdf (Abfrage 18.08.2020).
- Planer, K. & Grammer, I. (2016). Pflege: Mehr Professionalität und weniger Regeln. Der bundesweite Prozess zur Entbürokratisierung der Dokumentation in der Langzeitpflege muss kritisch hinterfragt werden. *Neue Caritas* (4), 16–19.
- Reiber, K., Riedlinger, I. & Mohr, J. (2020). Die Bedeutung der Digitalisierung für Berufliche Bildung und Fachkräftesicherung in der Pflege. *berufsbildung. Zeitschrift für Beruf-Praxis-Dialog*. *Care Work* 2.0. 171, 23–25.
- Statista (2020). Prognostizierter Bedarf an stationären und ambulanten Pflegekräften in Deutschland bis zum Jahr 2035. de.statista.com/statistik/daten/studie/172651/umfrage/bedarf-an-pflegekraeften-2025/ (Abfrage 23.07.2020).
- Thiele, D. (2019). *Lean Management in der Pflege- QM-Pflege 4.0*. Wiesbaden: Springer VS.
- Werther, S. & Bruckner, L. (Hrsg.). *Arbeit 4.0 aktiv gestalten. Die Zukunft der Arbeit zwischen Agilität, People Analytics und Digitalisierung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Wittpahl, V. (2017). *Digitalisierung: Bildung | Technik | Innovation*. Berlin: Springer Vieweg.

Autorinnen



Isabelle Riedlinger, Mag. Erziehungswissenschaft (HF), Soziologie (NF), Philosophie (NF), Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verbundprojekt ZAFH care4care, Hochschule Esslingen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachkräftemangel in der Pflege/Organisationskultur/Arbeitssoziologie.

Isabelle.Riedlinger@hs-esslingen.de



Prof.in Dr.in Katarina Planer, Professorin für Pflege und Pflegemanagement, Hochschule Esslingen. Projektleitung im Verbundprojekt ZAFH care4care.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitätsmanagement/Pflegebegutachtung/Pflegeprozessplanung/Systemische Pflege/Personaleinsatzplanung/standardisierte Methoden der Pflegeforschung.

Katarina.Planer@hs-esslingen.de



Prof.in Dr.in Karin Reiber, Professorin für Erziehungswissenschaft/Didaktik mit Schwerpunkt Pflegepädagogik/-didaktik, Hochschule Esslingen. Projektsprecherin im Verbundprojekt ZAFH care4care. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche und pädagogische Kompetenzentwicklung/Professionalisierung in der Domäne Pflege.

Karin.Reiber@hs-esslingen.de

Digital unterstütztes Lernen in der Pflegeaus-, -fort- und -weiterbildung

INGRID DARMANN-FINCK, CLAUDIA SCHEPERS

Digital unterstütztes Lehren und Lernen ist nicht nur seit der Beschränkung von Präsenzveranstaltungen durch die Corona-Pandemie zur absoluten Notwendigkeit geworden: Digitale Kompetenzen sind im pflegerischen Arbeitsalltag unabdingbar und sollten daher Gegenstand pflegeberuflichen Lernens sein. Die cloudbasierte Software-Anwendung CARE Reflection Online (CARO) unterstützt bislang vornehmlich digitale Lehr-Lernprozesse, die im Rahmen der Pflegeaus-, -fort- und -weiterbildung in der Präsenzlehre stattfinden. Der folgende Beitrag erläutert die pflege- und mediendidaktische Fundierung, zeigt die Potenziale für die Lehr-Lernprozessgestaltung und den Kompetenzerwerb sowohl hinsichtlich der Pflege- als auch der digitalen Kompetenz auf und liefert einen Ausblick auf die Weiterentwicklung der Anwendung zur Gestaltung auch lernortübergreifender Lehr-Lern- und Bildungsprozesse.

Digitally supported teaching and learning has become an absolute necessity, not only since the restrictions on face-to-face teaching and learning due to the corona pandemic: digital skills are indispensable in nursing work and should be the subject of professional learning. The cloud-based software application CARO supports the digital teaching-learning processes that take place in the context of nursing education and further training in classroom teaching. The following article explains the foundation of nursing and media didactics, shows the potential for structuring a teaching and learning process with CARO and acquiring skills in terms of both nursing and digital competences, and provides an outlook on the further development of the application for the design of cross-location teaching-learning processes.

Schlagnworte: Digitales Lehren und Lernen, Digitale Didaktik, Pflegedidaktik, Cross-Action-Spaces

1 Einleitung

Wegen der aufgrund der Corona-Pandemie erforderlichen Infektionsschutzmaßnahmen ist das digital unterstützte Lernen in der Berufsaus-, -fort- und -weiterbildung zwischenzeitlich zu einer alternativlosen Notwendigkeit geworden. Diese hat dazu geführt, dass auch viele der Bildungseinrichtungen, die bislang noch nicht über digitale Lernplattformen, Lernsoftware und die erforderliche technische Infrastruktur verfügten, innerhalb vergleichsweise kurzer Zeit ihre Ausstattung angepasst und

digitale Lehr-/Lernangebote bereitgestellt haben. Im Vergleich zum analogen Lernen hat das digitale Lernen den Vorteil, dass es zeit- und ortsunabhängig stattfinden kann. Außerdem bieten unterschiedliche Formate digitaler Medien Potenziale für die Optimierung von Lehr-Lern- und Bildungsprozessen: Durch multimodale Medienutzung lassen sich unterschiedliche Sinneskanäle der Lernenden ansprechen, etwa wenn Informationen durch die Kombination von Text, Bild, Video etc. dargestellt und Multimediaanwendungen zur kreativen Gestaltung von Lernergebnissen genutzt werden. Da mit dem digitalen Lernen selbstgesteuerte und kooperative Lernprozesse gut unterstützt werden können, eröffnet der Einsatz interaktiver Software die Möglichkeit, Lernende stärker zu aktivieren (vgl. Petko 2014, S. 65 ff.). Schließlich wird mit dem Einsatz digitalen Lernens das Potenzial verbunden, neben Pflege- auch digitale Kompetenzen bei Lernenden zu fördern.

Der Unterricht gewinnt aber nicht allein dadurch an Qualität, dass digitale Medien genutzt werden, vielmehr wiederholen sich die didaktischen Einseitigkeiten des analogen Unterrichts oftmals auch im digitalen Unterricht (vgl. Kerres 2018, S. 330). Am 1. Januar 2020 sind in Deutschland neue rechtliche Grundlagen für die Pflegeausbildungen in Kraft getreten (PflBG 2017; PflAPrV 2018). Insbesondere in der Pflegeausbildungs- und Prüfungsverordnung wie auch in den Rahmenlehr- und Rahmenausbildungsplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG ist konsequent das didaktische Prinzip der Situations- und eng damit verknüpft der Kompetenzorientierung verankert (vgl. Fachkommission 2020, S. 9 ff.). Diese Prinzipien sollten auch für digitale Bildungsangebote in der pflegerischen Aus-, Fort- und Weiterbildung leitend sein. Die wenigen Studien zur Nutzung digitaler Medien in der Pflegebildung geben aber Hinweise darauf, dass der didaktische Schwerpunkt derzeit auf der mehr oder weniger selbstgesteuerten Aneignung von Fachwissen bzw. auf der Präsentation von Inhalten liegt (vgl. Härtel et al. 2018, S. 46 f.) und damit auf expositorischen Methoden (vgl. Kerres 2018, S. 330 ff.) Damit sind die digitalen Bildungsangebote für die Pflegebildung bis auf wenige Ausnahmen nicht geeignet, um für die Pflege wesentliche Kompetenzdimensionen, wie reflexive, hermeneutische und kommunikative Kompetenzen zu fördern. Diese Befunde lassen sich – wie eine aktuelle internationale Literaturrecherche belegt (vgl. Peters et al. 2018, S. 987 f.) – auch aus der internationalen Literatur ableiten.

Dieses Desiderat wird mit den beiden BMBF- (und ESF-) geförderten Forschungsprojekten CAre Reflection Online (CARO) (Laufzeit 2016–2019) und CAre Reflection Online für die Fachweiterbildung Onkologische Pflege (CAROplusONKO) (Laufzeit 2019–2022) an der Universität Bremen aufgegriffen. Mit CARO liegt eine computergestützte multimediale Lernumgebung vor, anhand derer Auszubildende ausgehend von Problemsituationen der Berufswirklichkeit problemlösende, hermeneutische und reflexive Kompetenzen aufbauen können. Die Besonderheit dieser Lernumgebung besteht darin, dass sie hinsichtlich der technischen Voraussetzungen eng auf die pflegedidaktischen Bedarfe abgestimmt und zunächst primär für die digitale Unterstützung der Live-Interaktion im Klassenraum entwickelt wurde. Zugleich ermöglicht sie aber auch die Einbindung unterschiedlicher Interaktionsmöglichkeiten

sowie von Lern- und Kommunikationsräumen innerhalb und außerhalb des Klassenraums und damit das Lernen in sog. „CrossActionSpaces“ (Jahnke 2016, S. 9). In diesem Beitrag wird die Lernumgebung zunächst vorgestellt und dann werden in den folgenden Kapiteln pflege- und mediendidaktische Gestaltungsgrundsätze erläutert. Abschließend werden mit Blick auf die gewonnenen Erfahrungen die Potenziale der Lernumgebung zusammengefasst und Desiderate formuliert.

2 Das Classroom Learning Interaction System Care Reflecion Online (CARO)

Im Projekt CARE Reflection Online (CARO) wurde eine digitale Lernumgebung entwickelt, die darauf abhebt, explorative und problemorientierte Lehr-/Lernformen (vgl. Kerres 2018, S. 330) umzusetzen und die zudem auf die besonderen Belange der Pflegedidaktik abgestimmt ist. Die CARO-Lernumgebung zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass sie eine digital unterstützte Live-Interaktion im Klassenraum ermöglicht, die sowohl im Rahmen von Präsenz- als auch von virtuellen Veranstaltungen stattfinden kann. Die Lernumgebung kann daher auch als ein Classroom Learning Interaction System (CLIS) bezeichnet werden (zum Begriff Classroom Interaction System vgl. Cao, Esponda-Argüero, Rojas 2016, S. 60). Die interaktiven Prozesse werden durch die komplexe Kombination mehrerer Anwendungen ermöglicht, nämlich einer Teacher Classroom Application (TCA) bzw. „CARO-Lehrer:innen-App“, die ihrerseits Content Authoring und Classroom Management vereinigt, einer Learner Interaction Application (LIA) bzw. einer „CARO-Schüler:innen-App“ sowie einer Public Display Application (PDA) bzw. „CARO-Beamer-App“, über die Arbeitsergebnisse der Auszubildenden oder Unterrichtsmaterialien (z. B. PowerPointPräsentationen oder Videos) präsentiert werden können. Darüber hinaus können über eine Curriculum Authoring Application (CAA) bzw. „CARO-Curriculum-App“ mittels entsprechender Editorenmodule Inhalte integriert werden. Im Projekt CARO wurden zunächst drei Lernsituationen vom Projektteam entwickelt, grundsätzlich ermöglicht die App aber auch eine selbstständige Konzeption von Unterricht durch die Nutzer:innen. Diese Anwendungen und deren Zusammenwirken werden im Folgenden ausführlicher beschrieben (vgl. Abb. 1).

(1) Mit der Teacher Classroom Application (TCA) bzw. „CARO-Lehrer:innen-App“, die sie im Unterricht z. B. mittels eines Laptops bedienen, können Lehrende ihren Unterricht planen und interaktiv durchführen. Auf der Basis von Musterinhalten, die vom Projektteam erstellt wurden, bereiten die Lehrer:innen ihren Unterricht vor (Vorbereitungsphase). Hierfür legen sie einen Kurs an, transferieren darin ausgewählte Unterrichtssequenzen und passen diese bei Bedarf an ihre Lerngruppe und die curricularen Zielsetzungen an. Diese Veränderungen oder Ergänzungen werden über das Editorenmodul vorgenommen. In der Durchführungsphase können Lehrende über die TCA live den Unterrichtsverlauf und die Interaktionen bzw. Arbeitsaufträge mit und zwischen den Schülerinnen und Schülern steuern (Classroom

Management). In der TCA können die Lehrer:innen des Weiteren die Bearbeitungsstände der Schüler:innen einsehen und Arbeitsergebnisse für das Plenum freigeben.

(2) Um auf Lernmaterialien zugreifen und Interaktionen durchführen zu können, nutzen die Schüler:innen die Learner Interaction Application (LIA) bzw. „CARO-Schüler:innen-App“ auf ihren eigenen mobilen Endgeräten („bring your own device“ BYOD), z. B. einem Smartphone, Tablet oder Laptop. Dazu wird die TCA der Lehrer:innen über ein Publication-Subscription-Modell (vgl. Birman, Joseph 1987) mit der LIA auf den Geräten der Schüler:innen synchronisiert. Die Lehrer:innen können somit steuern, welche Informationen bzw. Interaktionen gerade für die Schüler:innen auf ihren persönlichen Endgeräten aktiv zugänglich sind. Die Schüler:innen erhalten über die LIA Arbeitsaufträge oder vielfältige – z. B. textbasierte oder filmisch aufbereitete – Informationen, erarbeiten allein oder gemeinsam Ergebnisse und senden diese zurück an die Lehrenden.

(3) Die Public Display Application (PDA) bzw. „CARO-Beamer-App“ wird idealerweise per Beamer oder auf einem Interactive Whiteboard im Klassenraum dargestellt. Mittels der PDA können Lehrende die Antworten der Lernenden und Plenarinformationen, die für die Auswertung und Diskussion im Plenum genutzt werden sollen, visualisieren. Dabei sind weitere Live-Interaktionen möglich, wie z. B. das Clustern von Abfragekarten durch Drag-and-Drop, sodass die Ergebnisse im Klassenverbund gemeinsam und interaktiv reflektiert werden können. Die aufbereiteten und ggf. gemeinsam veränderten Ergebnissicherungen können als digitale Artefakte persistent zur Dokumentation gespeichert werden.

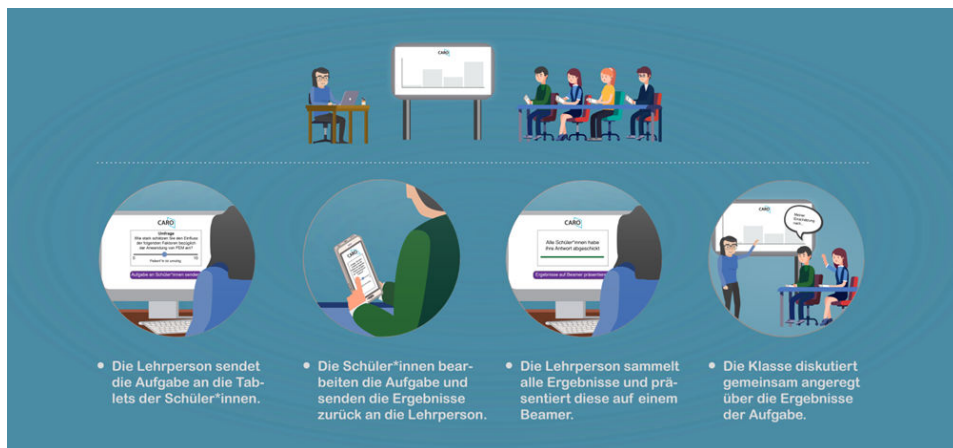


Abbildung 1: Aufgabenbearbeitung mit der CARO-Lernumgebung

3 Pflegedidaktische Gestaltung von CARO

Um umfassende berufliche Handlungskompetenzen bei den Auszubildenden fördern zu können, muss auch das digital unterstützte Lernen von komplexen (Fall-)Situationen der Berufswirklichkeit ausgehen. Kompetenz wird „als Disposition selbstorganisierten Handelns“ (Erpenbeck, Rosenstil 2007, S. XIX) bezeichnet und ist lediglich durch die Performanz, also die Anwendung in (Pflege-)Situationen sichtbar (ebd., S. XVIII). Umgekehrt können Kompetenzen dadurch aufgebaut werden, dass sich Auszubildende mit unübersichtlichen authentischen Situationen mit dem Ziel auseinandersetzen, sie mit Blick auf geeignete Handlungsoptionen zu ordnen. Zwar können auch Papierfälle eingesetzt werden, für das digital unterstützte Lernen bieten sich aber besonders filmisch dargestellte Pflegesituationen an. Unabhängig von der Form der Darstellung steht und fällt das Lernpotenzial der Lernsituation mit dessen Anforderungsgehalt. Allein die Tatsache, dass mit Fällen gearbeitet wird, bedeutet noch lange nicht, dass diese Fälle auch tatsächlich geeignet sind, exploratives, problemorientiertes oder reflexives Lernen anzuregen. Fallsituationen sollten die Merkmale von konstruktivistischen Lernumgebungen aufweisen (vgl. Reetz 1996, S. 85) und ein oder mehrere komplexe Probleme beinhalten, aus wechselnden Perspektiven betrachtet werden können, exemplarische Bedeutung haben und die Aneignung von über die Situation hinausweisenden Erkenntnissen und Fähigkeiten ermöglichen sowie für die Auszubildenden subjektiv bedeutsam und motivierend sein. Das Bildungspotenzial von Fällen ist außerdem davon abhängig, inwiefern die enthaltenen Anforderungen jeweils bestimmte oder auch unterschiedliche Erkenntnismethoden erfordern, um sie zu bearbeiten. Die interaktionistische Pflegedidaktik (Darmann-Finck 2010, S. 169 ff.) unterscheidet drei Bildungs- und Erkenntnisdimensionen. Um Fähigkeiten zur wissenschaftsbasierten Erklärung und instrumentellen Lösung pflegerischer Problemlagen zu entwickeln, muss der Fall ein mithilfe von Regelwissen zumindest partiell mit hoher Wahrscheinlichkeit lösbares, aber zunächst noch ungelöstes und vielleicht auch noch nicht genau beschriebenes Problem beinhalten. Sollen Fähigkeiten zur Interpretation, Urteilsbildung und Verständigung in Pflegesituationen gefördert werden, muss der Fall eine soziale Situation aufweisen, die aus unterschiedlichen Perspektiven gedeutet werden kann. Wenn die Auszubildenden in die Lage versetzt werden sollen, durch Denken in Widersprüchen potenzielle Missachtungsverhältnisse in der Pflege aufzudecken, müssen widersprüchliche Anforderungen im Fall mehr oder weniger deutlich erkennbar sein. In der Interaktionistischen Pflegedidaktik werden in Anlehnung an Klafki (1993, S. 56 ff.) und Wittneben (1993, S. 79) die für ein bestimmtes Handlungsfeld typischen, interdisziplinär und multidimensional strukturierten Problem-, Konflikt- und Dilemmasituationen, die die Aneignung der drei genannten Erkenntnisdimensionen ermöglichen, als „Schlüsselprobleme der Berufswirklichkeit“ (Darmann-Finck 2010, S. 186 ff.) bezeichnet. Im Projekt CARO werden der Interaktionistischen Pflegedidaktik folgend für den Einstieg in jede komplexe Lernsituation Filmszenen zu Schlüsselproblemen der pflegerischen Berufswirklichkeit produziert. Die diesen Filmszenen

zugrunde liegenden Schlüsselprobleme wurden anhand von Interviews mit Pflegefachpersonen mit der Critical Incident Technique (Flanagan 1954) empirisch ermittelt und es wurden solche Situationen ausgewählt, die sich aufgrund ihrer exemplarischen Bedeutung (Wagenschein 1965) besonders gut für die Erarbeitung im Pflegeunterricht eignen.

Auf der Basis der didaktischen Analyse mittels der Kategorien der Interaktionistischen Pflegedidaktik wurden Ziele und Inhalte ausgewählt, die Gegenstand des CARO-Unterrichts sein sollten. Ausgehend von den Zielen und Inhalten wurden dann solche mediengestützten Unterrichtsmethoden bzw. Interaktionsformate ermittelt und ausgewählt, anhand derer die Bildungsdimensionen und die damit verbundenen Erkenntnismethoden umgesetzt werden können. Erkenntnisinteresse und Erkenntnismethoden wurden hierfür gut aufeinander abgestimmt.

An zwei Beispielen sollen die Möglichkeiten, die die CARO-Lernumgebung insbesondere auch in Hinblick auf die Bildungsdimensionen der Interpretation und Urteilsbildung und der kritischen Reflexion von Pflegesituationen durch das Denken in Widersprüchen bietet, verdeutlicht werden.

- Fremdverstehen wird in der CARO-Lernumgebung etwa durch Elemente des szenischen Lernens auf der Basis des Mediums Film gefördert. Beim szenischen Lernen als Einfühlung sollen die Lernenden die „äußere und innere Welt und Haltung einer Person“ (Oelke, Scheller, Ruwe 2000, S. 37) ausgestalten. In einer Lernsequenz zur „Transkulturellen Pflege“ sollen die Auszubildenden den Film, in dem eine Situation aus der stationären Langzeitpflege dargestellt wird, zunächst ohne Untertitel anschauen und dann an von ihnen selbst ausgewählten und als besonders bedeutungsvoll erachteten Stellen anhalten und von diesen Stellen jeweils Screenshots erstellen. Im Anschluss sollen sie Vermutungen darüber anstellen, was die gezeigten Personen sagen und denken. Diese Vermutungen sollen sie in Form von Sprechblasen in die Screenshots einfügen. Die Einfühlung in die Rollen könnte noch erleichtert werden, indem die Lernenden nach Anfertigung der Screenshots gebeten werden, sich in ihrer Fantasie oder durch eine reale Körperübung in die Position der beteiligten Personen zu begeben. Da die Lernenden die Deutungen jeweils auf der Basis eigener Vorannahmen und Vorerfahrungen generieren, werden in der anschließenden Präsentation im Plenum mit hoher Wahrscheinlichkeit unterschiedliche Deutungen zusammenkommen. Diese Differenzenerfahrungen können die Lehrenden nutzen, um die Konstruktivität und Perspektivität solcher Deutungen aufzuzeigen. Ggf. sind die Deutungen nicht nur unterschiedlich, sondern auch widersprüchlich und verweisen auf mögliche innere Konflikte der untersuchten Personen. Des Weiteren gibt es in mehreren Lernsituationen den Auftrag an die Lernenden, für eine Situation aus einem Film unter Nutzung des Gruppenpotenzials unterschiedliche Handlungs- und Kommunikationsalternativen in einem Rollenspiel zu erproben und mittels eines „Videorechs mit dem Smartphone“ aufzuzeichnen. Die erstellten Varianten sollten anschließend anhand von Kriterien bewertet werden, wobei bei den Lehrenden eine Offenheit

hinsichtlich der als geeignet angesehenen Handlungsalternativen bestehen sollte.

- Reflexion von Pflegesituationen durch Denken in Widersprüchen wurde im Modul „Gewaltfreies bzw. freiheitsförderliches Handeln“ umgesetzt, indem die Lernenden eine Filmsequenzanalyse durchführen und zu ausgewählten Szenen des Films das im Film beobachtete Verhalten mit (evidenzbasierten) Leitlinien und Rahmenempfehlungen vergleichen sollen. Auf der Basis der festgestellten Diskrepanzen lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) Hintergründe des im Film beobachteten Verhaltens ermitteln, die sich auf Widersprüche zurückführen lassen (vgl. Haas 2005, S. 251–255).

Zusammenfassend werden derzeit in der CARO-Lernumgebung z. B. folgende digitalen Interaktionsformate genutzt, um die Bildungsdimensionen der Interaktionistischen Pflegedidaktik zu befördern (vgl. Tab. 1):

Tabelle 1: Bildungsdimensionen und Interaktionsformate

Bildungsdimensionen	Interaktionsformate
Regelgeleitetes Handeln	Kurze Freitexteingaben, Messenger-Feedback, Blitzlichtmethode als Messenger-Feedback, Single- oder Multiple-Choice-Abfragen, Sliderabfragen, Erstellung einer Infografik, eines Mind-Map, Lehr- oder Erklärvideos (vgl. Dorgerloh/Wolf 2020), Einbettung von digitalen Fachinhalten (PDF, Internetlink, Video) direkt in die Aufgabenstellungen
Fallverstehen und situative Verständigung	Filme sehen, Narrative schreiben und weiterbearbeiten, Handlungsalternativen anspielen durch Videodreh mit dem Smartphone, Textfelder zur mehrperspektivischen Betrachtung, Filmsequenzanalyse mit Fallstudie, Standbild bzw. Bild-Text-Montage mit Sprech- und Gedankenblasen, Filmsequenz-Produktion mit alternativem Handlungsablauf
Reflexion durch Denken in Widersprüchen	Filme sehen und durch Metaplankarten widersprüchliche Anforderungen ermitteln, Expert:inneninterviews erstellen, Filmsequenzanalyse mit Fallstudie

4 CrossActionSpaces in CARO

Bei der konzeptionellen sowie technischen Entwicklung der CARO-Anwendung wurde neben dem pflegedidaktischen Ansatz der Interaktionistischen Pflegedidaktik (vgl. Darmann-Finck 2010, S. 151 ff.) der mediendidaktische Orientierungsrahmen des „Digital Didactical Designs“ (Jahnke 2016, S. 135 ff.) zugrunde gelegt. Hierunter werden u. a. zentrale Gestaltungselemente für didaktische Designs zusammengefasst und ebenso die Notwendigkeit benannt, die Gesamtbreite der „Didactical Conditions“, also derjenigen Rahmenbedingungen, innerhalb derer das digital unterstützte Lernen stattfindet, mit in den Blick zu nehmen (vgl. Jahnke 2016, S. 132 ff.). Diese ganzheitliche Perspektive wird im CARO-Projekt mitgedacht, indem z. B. die technischen Infrastrukturen an Pflegeschulen (vgl. Schepers, Küster 2020, S. 26 f.) und aktuell an

Weiterbildungsinstituten der onkologischen Fachweiterbildung zu Beginn eines Projekts erhoben und dann bei der Entwicklung berücksichtigt werden.

Ein didaktisch relevantes und zudem für die Anforderungen der Interaktionistischen Pflegedidaktik passendes Konzept ist das Lernen in „CrossActionSpaces“ (Jahnke 2016, S. 9; 23; 38). Mit diesem Begriff beschreibt Jahnke Lernen als einen reflexiven Prozess, der sich in unterschiedlichen Online- und Offline-Settings ereignet und in seinem Kern auf kommunikativen Austausch abzielt (vgl. ebd., S. 9; 109). Mit CrossActionSpaces wird ausgedrückt, dass Kommunikation und Interaktion mithilfe digitaler Methoden in unterschiedlichen Räumen stattfinden können: sowohl analog im Klassenzimmer, aber eben auch in digitalen „Räumen“ und mit Interaktionsformaten wie zum Beispiel Chats, Foren, E-Mail oder auch durch Content-Management (vgl. ebd., S. 45). Diese kommunikativen Aktionen verknüpfen bereits existierende Netzwerke, Communities und „Bildungsräume“, die durch digitale Medien und multimodale Features hergestellt werden, aber auch schon (analog) vorhanden sein können. Eine gewichtige Rolle fällt dabei der Selbstbestimmung im Lernprozess zu sowie der Entkoppelung von Lehr-Lernprozessen aus dem herkömmlichen Klassenzimmer (vgl. ebd., S. 115).

Da CARO für die digital unterstützte Interaktion im Präsenzunterricht entwickelt wurde, werden hier auch verschiedene CrossAction-Kommunikationsprozesse angeregt: Lehrende kommunizieren mit den Lernenden einerseits auf „gewohntem Weg“ (verbal) im Präsenzunterricht. Durch die digitale Bereitstellung von Arbeitsaufträgen und die Möglichkeit zur kreativen Nutzung verschiedener digitaler Werkzeuge über CARO kommt folglich ein zweiter CrossActionSpace hinzu, wie z. B. eine digitale Metaplanabfrage. Durch die Verwendung des eigenen mobilen Endgerätes hat jede/jeder Lernende die Möglichkeit, im Internet parallel nach Informationen zu recherchieren oder auch private oder berufliche Foren zu bedienen. Schließlich kann dann, wieder im Klassenzimmer, die BeamerApp von CARO benannt werden, über die Arbeitsergebnisse dargestellt werden können. Im Klassenraum, gesteuert durch die Lehrenden, erfolgt wieder eine verbale Kommunikationsform. CARO ermöglicht somit eine Kombination digitaler und analoger Kommunikations- und Aktionsmöglichkeiten, die mit unterschiedlichen medial aufbereiteten Inputs (z. B. Audios, Videos, Texte, Links u. v. m.) gestaltet werden.

Die hier benannten CrossActionSpaces können von Lernenden und Lehrenden bedient und genutzt werden, wenn sich alle am selben Ort (im Klassenzimmer) befinden oder aber in unterschiedlichen Settings, wie beispielsweise in der Klinik oder im Homeoffice. Das Spektrum an Möglichkeiten ist hier enorm. Ebenso lässt sich das Konzept der CrossActionSpaces aber auch auf die Verknüpfung unterschiedlicher Lernorte, wie beispielsweise (Fach-)Weiterbildungsinstitut, Schule und Klinik übertragen. Indem Arbeitsaufträge digital verschickt und bearbeitet werden können, werden die Möglichkeiten für nutzbare Kommunikationsräume immer umfassender. Eine besondere Herausforderung besteht nun für die Lehrenden darin, solche CrossActionSpaces didaktisch fundiert zu gestalten. Jahnke versteht Lehren in diesem Zusammenhang als die Bereitstellung von lernförderlichen Bedingungen und

einer lernförderlichen Prozessgestaltung im Sinne der CrossActionSpaces (vgl. ebd., S. 131).

Die Passung von Lern- und Bildungszielen und ausgewählten Interaktionsformaten wie auch Unterrichtsgegenständen, die in der CARO-Lernumgebung mit der Interaktionistischen Pflegedidaktik umgesetzt wird, ist eine wichtige Voraussetzung für die Gestaltung lernförderlicher digitaler, didaktischer Designs. Durch die zukünftig geplante Kombination unterschiedlicher Interaktionsformate zu mehrdimensionalen, multimodalen Lernprozessen können außerdem noch komplexere Lern- und Bildungsprozesse initiiert werden.

5 Weitere Potenziale der CARO-Lernumgebung für die Pflegebildung

Neben den Potenzialen zur Aneignung von Pflegekompetenz liegen weitere Potenziale der CARO-Lernumgebung darin, dass sie erstens durch das Anknüpfen an vertrauten Handlungsmustern von Lehrenden einen leichten Zugang zum digital unterstützten Lernen bietet und Lehrende ihre Fähigkeiten zur methodisch-didaktischen Gestaltung von Lehr-/Lernangeboten mit digitalen Medien systematisch erweitern können. Zweitens kann die CARO-Lernumgebung den Lernprozess durch die Erhöhung der aktiven Lernzeit, eine höhere Aktivierung der Lernenden und die bessere Integration von außerschulischen Lernorten verbessern. Die CARO-Lernumgebung bietet drittens das Potenzial, dass die Auszubildenden ihre Medienkompetenzen ausbauen.

Ad 1) In der CARO-Lernumgebung arbeiten die Lehrenden mit digital umgesetzten Handlungsmustern, die sie auch aus ihrer analogen Praxis kennen, und verknüpfen diese bei der Durchführung des Unterrichts mit analogen Mustern. Bei der Unterrichtsvorbereitung und -planung mit der TCA wählen sie aus den drei Lernsituationen mindestens 90-minütige Sequenzen aus, die sie im Unterricht umsetzen wollen. Der Verlauf der Sequenzen ist anhand von geläufigen Artikulationsschemata dargestellt. Innerhalb der Sequenzen gibt es Unterrichtsphasen (u. a. Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung), wovon die meisten mit digitalen Unterrichtsmaterialien oder Arbeitsaufträgen verknüpft sind. Über einen Editor können die Artikulationsschemata sowie die Unterrichtsmaterialien verändert und an die Lernbedarfe der Lerngruppe angepasst werden. Ebenso können eigene, bereits vorhandene Unterrichtsmaterialien über den Editor in CARO hochgeladen und somit in den Unterricht integriert werden. Die Durchführung des Unterrichts verläuft entlang des (veränderten) Artikulationsschemas. Die CARO-Lernumgebung wurde zunächst primär für den digital unterstützten Präsenzunterricht entwickelt. Auch hier werden bekannte Handlungsmuster von Lehrenden digital umgesetzt und durch analoge Interaktionen ergänzt. Die Moderation des Unterrichts, die kommunikativen Anteile, mit denen Aufgabenstellungen erläutert und begründet sowie im Anschluss ausgewertet werden, bleiben weiterhin analog. Der digitale Anteil betrifft beispielsweise das Ver-

senden von Aufgabenstellungen, deren Bearbeitung durch die Lernenden, die Auswertung und Bereitstellung der Ergebnisse sowie die Präsentation im Plenum. Wenn auch die Anteile des selbstgesteuerten Lernens erhöht werden, haben doch die Lehrpersonen weiterhin eine zentrale steuernde Rolle. Damit setzt die CARO-Lernumgebung an vorhandenen Routinen an und entwickelt sie in Richtung eines vermehrten Einsatzes digitaler Medien wie auch einer stärkeren Selbststeuerung der Lernenden weiter. Des Weiteren gibt die Lernumgebung durch den zur Verfügung gestellten Content, die drei Lernsituationen, Anregungen, wie mit digitalen Interaktionsformaten auch exploratives Lernen etabliert werden kann und unterschiedliche Bildungsziele, darunter auch hermeneutische und reflexive Kompetenzen, gefördert werden können.

Ad 2) Der Lernprozess wird durch die Durchführung des Unterrichts mit der CARO-Lernumgebung optimiert, indem (a) aktive Lernzeit gewonnen wird, (b) die Auszubildenden mehr aktiviert werden (Darmann-Finck et al. 2020) und (c) außerschulische Lernorte in den schulischen Unterricht eingebunden werden können. Die aktive Lernzeit wird dadurch erhöht, dass Zeiten etwa für das Austeilen von Arbeits- und Informationsblättern oder für das Anheften von Metaplankarten eingespart werden. CARO stärkt die Aktivierung von Lernenden, indem alle Lernenden gleichermaßen aufgefordert sind, Antworten oder Ergebnisse auf die Fragen und Impulse der Lehrenden zu generieren. CARO bietet ein hohes Maß an Interaktivität für die Schüler:innen (vgl. Petko 2014, S. 67). Da die Lernumgebung außerdem an lebensweltliche Gewohnheiten der Lernenden anknüpft, hat sie des Weiteren hohe motivierende Wirkung. Das Versenden der Arbeitsaufträge erfolgt digital und ist daher nicht an die Anwesenheit der Auszubildenden in der Schule gebunden. Folglich könnte die CARO-Lernumgebung auch genutzt werden, um den Auszubildenden am Lernort Praxis Lernaufgaben zu senden, von diesen in den Praxisbetrieben erarbeitete Ergebnisse zu sammeln und ihnen vor Ort eine Auswertung und einen Vergleich mit den Ergebnissen der Mitschüler:innen zu ermöglichen.

Ad 3) Die Potenziale von digitalen Technologien für eine effiziente und bedürfnisgerechte Gestaltung der pflegerischen Versorgung werden in mehreren aktuellen Expertisen hervorgehoben (vgl. BMG 2017, S. 7; Gesellschaft für Informatik 2017, S. 4) und stellen auch einen Schwerpunkt der Konzertierte(n) Aktion Pflege (KAP) dar (vgl. Bundesregierung 2019, S. 87 ff.). Ein Hindernis für eine stärkere Nutzung digitaler Technologien besteht Expert:innen zufolge in dem Mangel an digitaler Kompetenz bei den Pflegenden (vgl. BMG 2017, S. 28). Mit der CARO-Lernumgebung können bei den Lernenden Kompetenzen zur effektiven und reflexiven Nutzung und Gestaltung dieser Technologien gefördert werden. Durch die Einbindung von digitalen Medien in den Pflegeunterricht werden unterschiedliche Komponenten von Medienkompetenz bzw. Medienbildung gefördert (vgl. Schelhowe et al. 2009, S. 7 ff.). So stellt die Lernumgebung CARO selbst eine Form der digitalen Wirklichkeit dar, bei der mittels einer digitalen Anwendung interagiert und gelernt wird. Dadurch lassen sich Chancen und Risiken von digitalisierten Prozessen exemplarisch untersuchen. Die Lernenden erwerben am Beispiel des virtuellen Kommunikationsraumes CARO

Fähigkeiten im verantwortlichen Umgang mit Informationen und nutzen die Lernumgebung, um mit- und voneinander zu lernen. Sie erhalten außerdem die Gelegenheit, unterschiedliche multimediale Ausdrucksformen (kreativ) zu gestalten. Durch die Rezeption von Filmen, die eine mögliche Interpretation von Pflegesituationen wiedergeben, und das – auch – experimentelle und spielerische Entwerfen alternativer Sichtweisen durch die Produktion neuer Filme werden eigene Rezeptionsgewohnheiten bewusst und alternative Entwürfe erprobt, die auch für die eigene Persönlichkeitsentwicklung wirksam sein können. Zukünftig werden am Beispiel der Kommunikation in der Onkologischen Pflege außerdem Lehr-/Lernangebote entwickelt, anhand derer die Lernenden digitale Kompetenzen zum Einsatz digitaler Medien im Kontext von Information und Beratung erwerben können, wie beispielsweise Online-Unterstützungsangebote bei der Krankheitsbewältigung oder bei psychischen Belastungen, medial unterschiedlich aufbereitete digital bereitgestellte Informationen oder Apps zur Unterstützung des Selbstmanagements bei der Realisierung einer Therapie oder zur Prävention (vgl. Darmann-Finck 2020, S. 34f.).

6 Fazit und Ausblick

Durch die in diesem Beitrag geschilderte pflege- und mediendidaktisch fundierte Konzeption gelingt es mit der CARO-Lernumgebung, die Lern- und Bildungspotenziale digitaler Medien für die Pflegebildung gut auszuschöpfen. In der Entwicklung ist dafür eine enge Zusammenarbeit zwischen Kolleg:innen mit pflegedidaktischer und Kolleg:innen mit mediendidaktischer und -wissenschaftlicher Expertise Voraussetzung. Methodisch wird bei der Entwicklung auf den Ansatz des Design-Based-Research Bezug genommen, der u. a. beinhaltet, dass die Entwicklungsarbeiten iterativ und in enger Zusammenarbeit mit den Nutzerinnen und Nutzern (Lernende in der pflegerischen Aus-, Fort- und Weiterbildung) erfolgen und Zwischenergebnisse in kurzen Zeitabschnitten getestet werden (vgl. Euler, Sloane 2014; Anderson, Shattuk 2012, S. 16 f.; Wang, Hanafin 2005, S. 6). Zwar wurden für die Nutzung verschiedene Support-Angebote in die Lernumgebung integriert (z. B. Video-Tutorials) und die Lernumgebung greift bekannte Unterrichtspraktiken auf, dennoch ist die Bedienung der CARO-Lernumgebung komplex und erfordert von den Nutzerinnen und Nutzern bereits das Vorhandensein grundlegender digitaler Kompetenzen und die Bereitschaft, sich etwas intensiver mit der Anwendung vertraut zu machen.

Derzeit ist die Auswahl an Interaktionsformaten noch begrenzt. In dem Projekt CAROplusONKO ist geplant, das Spektrum zu erweitern. So sollen zukünftig insbesondere digital unterstützte Lehr-/Lernangebote entwickelt werden, die zu einer stärkeren Verknüpfung des formellen Lernens in den Pflegebildungseinrichtungen und des eher informellen Lernens in den Praxiseinsätzen beitragen (vgl. Dehnbostel 2007, S. 49–65). Grundlegend hierfür ist u. E. ein technisch aufwendiges Tool, mit dem sich Gruppenarbeiten steuern und umsetzen lassen und das auch die digitale Kommunikation der Teilnehmenden ermöglicht. Nicht nur sogenannte „Ad hoc“-

Gruppen, die sich kurzfristig für abgegrenzte Arbeitsaufträge im Präsenzunterricht bilden, sondern auch langfristig angelegte „Projektgruppen“ können damit außerhalb von Präsenzphasen digital unterstützt zusammenarbeiten (vgl. Meyer, Schepers 2020). Das neue Gruppenarbeitstool stellt außerdem die Voraussetzung für die geplante didaktische Konzeption und technische Umsetzung eines online-gestützten Formats der kollegialen Beratung dar.

Die vorgestellte CARO-Lernumgebung sowie die genutzten Konzepte sind zwar auf den Bereich der pflegerischen Aus-, Fort- und Weiterbildung zugeschnitten, lassen aber ausreichend konzeptionellen Spielraum, um auch im Kontext der benachbarten Care-Berufe diskutiert zu werden.

Literatur

- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research. A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41 (1), 16–25.
- Birman, K. P. & Joseph, Thomas A. (1987). Exploiting virtual synchrony in distributed systems. Department of Computer Science, Cornell University, Ithaca, New York 14853. Online: www.cs.cornell.edu/home/rvr/sys/p123-birman.pdf (Abfrage 09.05.2020).
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (2017). ePfleger. Informations- und Kommunikationstechnologie für die Pflege. Berlin. Online: www.dip.de/fileadmin/data/pdf/projekte/BMG_ePfleger_Abschlussbericht_final.pdf (Abfrage 09.05.2020).
- Bundesregierung (2019). Konzertierte Aktion Pflege. Vereinbarungen der Arbeitsgruppen 1–5. Online: www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/K/Konzertierte_Aktion_Pflege/0619_KAP_Vereinbarungstexte_AG_1-5.pdf (Abfrage 09.05.2020).
- Cao, B., Esponda-Argüero, M. & Rojas, Raul (2016). Development and Evaluation of a Classroom Interaction System. 12th International Conference Mobile Learning 2016 International Association for Development of the Information Society. Online: www.mi.fu-berlin.de/inf/groups/ag-ki/publications/classroom-interaction-system/ML2016-2.pdf (Abfrage 09.05.2020).
- Darmann-Finck, I. (2010). *Interaktion im Pflegeunterricht*. Frankfurt/Main: Lang.
- Darmann-Finck, I. (2020) (im Druck). CAROplusONKO. Kommunikative Kompetenz mit der digitalen Lernumgebung CARO fördern. *Onkologische Pflege* 2020 (3), 34–42.
- Darmann-Finck, I., Schepers, C., Wolf, K. D. & Küster, Jan (erscheint 2020). Digital unterstütztes Lernen in der Pflegeausbildung. In K. D. Wolf, K. Rummler, S. Aßmann & P. Bettinger (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik* 16.
- Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann.
- Dorgerloh, S. & Wolf, K. D. (Hrsg.). (2020). *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (Hrsg.). (2007). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Schäffer Poeschel.

- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (Hrsg.). (2014). Design-Based Research. Beiheft 27 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner.
- Fachkommission nach § 53 Pfl BG (2020). Rahmenlehrpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG, o. O.: www.bibb.de/dokumente/pdf/geschst_pflgb_rahmenplaene-der-fachkommission.pdf (Abfrage 13.08.2020).
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327–359.
- Gesellschaft für Informatik (2017). Leitlinien Pflege 4.0. Handlungsempfehlungen für die Entwicklung und den Erwerb digitaler Kompetenzen in Pflegeberufen. Berlin. Online: https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Aktuelles/Aktionen/Pflege_4.0/GI-Leitlinien_Digitale_Kompetenzen_in_der_Pflege_2017-06-09_web.pdf (Abfrage 09.05.2020).
- Haas, M. (2005). Die Fallstudie (Kaiser & Künzel 1996). Fallkompetenz durch theoriegestützte Praxisreflexion. In U. Greb (Hrsg.), *Lernfelder fachdidaktisch interpretieren* (S. 230–263). Frankfurt/Main: Mabuse.
- Härtel, M., Brüggemann, M., Sander, M., Breiter, A., Howe, F. & Kupfer, F. (2018). Digitale Medien in der betrieblichen Berufsbildung – Medienaneignung und Mediennutzung in der Alltagspraxis von betrieblichem Ausbildungspersonal. Reihe: Wissenschaftliche Diskussionspapiere 196. Bonn: BiBB.
- Jahnke, I. (2016). *Digital Didactical Designs. Teaching and Learning in CrossAction-Spaces*. New York: Routledge.
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik*. Berlin: De Gruyter.
- Klafki, W. (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Meyer, I. A. M. & Schepers, C. (2020). Collaborative learning processes in oncological further education: how to improve communication skills due to the use of caro interaction system. In C. Nägele, B. Stalder & N. Kersh (Hrsg.), *Trends in vocational education and training research, Vol. III. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET)* <https://doi.org/10.5281/10.5281/zenodo.4006995>
- Oelke, U., Scheller, I. & Ruwe, G. (2000). *Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens in der Pflege. Theorie und Praxis eines neuen pflegedidaktischen Ansatzes*. Bern: Huber.
- Peters, M., Hülsken-Giesler, M., Dütthorn, N., Hoffmann, B., Jeremias, C., Knab, C. & Pechuel, R. (2018). Mobile Learning in der Pflegebildung. In C. de Witt & C. Gloerfeld (Hrsg.), *Handbuch Mobile Learning* (S. 971–992). Wiesbaden: Springer.
- Petko, D. (2014). *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Pflegeberufe-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (PflAPrV) (2018). Bundesministerium für Gesundheit. Online: www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl118s1572.pdf#_bgbl_%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl118s1572.pdf%27%5D__1597322860023 (Abfrage 13.08.2020).

- Pflegeberufegesetz (PflBG) (2017). Bundesministerium für Gesundheit. Online: www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl117s2581.pdf#_bgbl_%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl117s2581.pdf%27%5D__1597322655002 (Abfrage 13.08.2020).
- Reetz, L. (1996). Wissen und Handeln – Zur Bedeutung konstruktivistischer Lernbedingungen in der kaufmännischen Berufsbildung. In K. Beck, W. Müller, T. Deißinger & M. Zimmermann (Hrsg.), *Berufserziehung im Umbruch* (S. 173–188). Weinheim: Deutscher Studienbuchverlag.
- Schelhowe, H. (2009). Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung. Online: www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resourcen/a_dokumente/bildungsforschung/Medienbildung_Broschuere_2010.pdf (Abfrage 09.05.2020).
- Schepers, C. & Küster, J. (2020). Sind Pflegeschulen bereit für den Einsatz digitaler Lehr-Lernformate? *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog* 74, H. 181, 25–27.
- Wagenschein, M. (1965). *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*. Stuttgart: Klett.
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 53 (4), 5–23.
- Wittneben, Karin (1993). Perspektiven einer kritisch-konstruktiven Didaktik der Krankenpflege. In V. Geldmacher, K. Neander, U. Oelke & K-P. Wallraven (Hrsg.), *Beiträge zum 1. Göttinger Symposium „Didaktik und Pflege“* (S. 78–86). Basel: Recom.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Aufgabenbearbeitung mit der CARO-Lernumgebung 122

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Bildungsdimensionen und Interaktionsformate 125

Autorinnen



Prof.in Dr.in Ingrid Darmann-Finck, Professorin für Pflegewissenschaft mit dem Schwerpunkt Pflegebildung, Universität Bremen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualifikationsforschung, Curriculumforschung, Weiterentwicklung der Pflegepädagogik, Lehrerbildung in der Fachrichtung Pflege, Lernen mit neuen Medien, Unterrichtsforschung.

darmann@uni-bremen.de



Dr.in phil. Claudia Schepers, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt CAROplusONKO, Universität Bremen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Pflegebildung, Alphabetisierung und Grundbildung erwachsener Lerner:innen.

schepers@uni-bremen.de

Digitale Netzwerkarbeit zur Begleitung der Reform der Pflegeausbildung – ein Erfahrungsbericht

ANJA WALTER

Abstract

Die Reform der Pflegeausbildung 2020 in Deutschland stellt durch die konsequente Kompetenz- und Situationsorientierung einen Paradigmenwechsel dar. Insbesondere die notwendigen curricularen Prozesse an den Pflegeschulen bieten Professionalisierungschancen für Lehrende und Praxisanleitende. Als bedeutsam erweist sich die wissenschaftliche Begleitung, die an einem Projektbeispiel beschrieben wird. Im Projekt wurde ein digitales soziales Netzwerk zur bundesweiten Zusammenarbeit gegründet. Die Erfahrungen damit bieten interessante Einblicke in die kollaborative Zusammenarbeit einer digitalen Community.

The reform of nursing education 2020 in Germany represents a paradigm shift due to the consistent focus on competence and situation. In particular, the necessary curricular processes at nursing schools, offer professionalization opportunities for teachers and practitioners. The scientific support, which is described using a project example, proves to be significant. A digital social network for nationwide cooperation was established in this project. The experiences gained allowed it to offer interesting insights into the collaborative cooperation of a digital community.

Schlagworte: Pflegeausbildung, Curriculumentwicklung, digitales Netzwerk

1 Einleitung

Nach mehreren Jahren Vorbereitungszeit trat am 1. Januar 2020 das neue Pflegeberufegesetz (PflBG) in Deutschland in Kraft. Obwohl notwendige Ordnungsmittel bereits seit 2017 mit dem PflBG (BGBl 2017) bzw. seit 2018 mit der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (PflAPrV) (BGBl. 2018) vorlagen, warteten viele Lehrende in den Pflegeschulen mit dem Start der curricularen Umsetzung der Reform auf die Empfehlungen der Rahmenpläne, die von der erstmals durch das Bundesministerium für Gesundheit (BMG) und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) berufenen Fachkommission erarbeitet wurden. Diese Rahmenpläne des Expert:innengremiums sind im August 2019 der Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht worden – sie setzen Meilensteine für die Zukunft der Pfl-

geausbildung in Deutschland. Nun muss die Reform in der Pflegebildungspraxis an allen Lernorten (Schule, Skills Labs, Pflegepraxis) gestaltet werden. Dies erweist sich sowohl als komplexe als auch als kreative Aufgabe, die durch die Corona-Pandemie zusätzliche Herausforderungen erfährt. In diesem Beitrag wird nach einem kurzen Blick auf wesentliche Veränderungen der Pflegeausbildung das Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Neu kreieren statt addieren – die neue Pflegeausbildung im Land Brandenburg curricular gestalten* (Neksa) vorgestellt. Die zahlreichen Aktivitäten im Rahmen des Projektes werden kurz umrissen, um die Komplexität der partizipativen Prozessbegleitung aufzuzeigen. Ausführlicher geht es in diesem Beitrag um das etablierte digitale soziale Netzwerk, das für die Kommunikation im Projekt und den bundesweiten übergreifenden Austausch zu Fragen der Reform gegründet wurde. Die Zusammenarbeit im Netzwerk wird im Hinblick auf die Gruppenstruktur, dort diskutierte Themen, das Nutzungsverhalten der Teilnehmenden, Erfolgsfaktoren sowie bezogen auf digitale Ressourcen und Kompetenzen für die kollaborative Zusammenarbeit der Lehrenden und Praxisanleitenden reflektiert. Forschungsdesiderate beschließen den Beitrag.

2 Das neue Pflegeberufegesetz und ausgewählte Aspekte der Umsetzungsbedingungen

Mit dem neuen Pflegeberufegesetz (2017) und der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (2018) wurden nach mehrjähriger Vorbereitungszeit die Grundlagen für eine umfassende Reform der Pflegeausbildung in Deutschland gelegt. Zentrale Aspekte der Neuordnung des am 01.01.2020 in Kraft getretenen Gesetzes sind:

- die generalistische Pflegeausbildung, die die drei ehemals getrennten Abschlüsse (Altenpflege, Gesundheits- und Krankenpflege, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege) zusammenführt und dazu befähigen soll, Menschen aller Altersstufen in unterschiedlichen Versorgungskontexten zu versorgen¹;
- die konsequente Kompetenz- und Situationsorientierung;
- die neue Berufsbezeichnung Pflegefachfrau/Pflegefachmann;
- die Regelung vorbehaltener Tätigkeiten mit umfassender Pflegeprozessverantwortung;
- die Möglichkeit der Kompetenzerweiterung durch die Übernahme heilkundlicher Aufgaben;
- die neu geregelte Ausbildungsfinanzierung sowie
- die Möglichkeit der Absolvierung eines Pflegestudiums.

Diese Veränderungen ziehen komplexe Umsetzungsprozesse nach sich. Für die curricularen Transformationen – und in Folge für die Unterrichts- und Prüfungsgestal-

¹ Hierbei sind jedoch Ausnahmen vorgesehen, da weiterhin die Möglichkeit besteht, im letzten Ausbildungsdrittel Abschlüsse in der Altenpflege und Gesundheits- und Kinderkrankenpflege zu erwerben.

tungen – entfalten die Rahmenpläne² (vgl. Fachkommission 2019), die identisch oder annähernd identisch in bundeslandspezifische Dokumente für die Ausbildung überführt worden sind, deutschlandweit eine enorme Wirkung. Ebenso geben sie maßgebliche Impulse für die Gestaltung der Lernortkooperationen.

Die wesentliche curriculare Veränderung betrifft die Strukturlogik der Lerneinheiten. Traditionell findet sich in der Pflegeausbildung eine *Medizinlogik*. In ihrer pflegedidaktischen Forschungsarbeit konnten Fichtmüller und Walter (2007) aufdecken, dass die Fokussierung auf eine medizinische Logik die Wahrnehmung der Lernenden auf die zu pflegenden Menschen präformiert – sie werden lediglich als Symptom- und Informationsträger vorgestellt und betrachtet. Demgegenüber ist bekannt, dass Pflegebedürfnisse – vor allem auch von Menschen in Altenpflegerischen und häuslichen Pflegesettings – oft jenseits von medizinischen Diagnosen zu entdecken sind. Wird die Pflegeausbildung von der Medizinlogik dominiert, wird der Blick auf diese Pflegebedürfnisse verstellt. Damit verbunden wurde ebenso die Fächerlogik kritisiert, die zu *trägem Wissen* führt, auf das in pflegerischen Situationen kein Rückgriff genommen werden kann (vgl. Fichtmüller, Walter 2007, S. 417 ff.).

Vor diesem Hintergrund versprachen sogenannte *lernfeldorientierte Curricula* nach der letzten Gesetzesreform zu Beginn der 2000er Jahre zunächst eine pflegeoriginäre Struktur. Die Lernfelder wurden jedoch fiktiv *konstruiert* (vgl. Wittneben 2003, S. 267) und *unterhalb* der Lernfelder manifestierte sich weiterhin eine (oft medizinorientierte) Fächerlogik. Die Kritik an den Curriculumprozessen in den Pflegeausbildungen der letzten 15 Jahre ist, dass den Lernfeldern keine empirisch ermittelten Handlungsfelder zugrunde liegen, obwohl Wittneben eben diese Fundierung bereits 2003 einforderte. Ausgewählte Aspekte von Berufsfeldanalysen – z. B. die Analyse pflegeberuflicher Situationen – hätten den Lehrenden dabei helfen können, curriculare Entscheidungen empirisch zu legitimieren.

Auch veränderte ordnungspolitische Grundlagen und strukturelle Anbindungen beeinflussen die Reform der Ausbildung: Die Pflegeausbildungen waren zwar auch bisher über bundeseinheitliche Berufsgesetze geregelt, jedoch lag die Zuständigkeit für die Gesundheits- und (Kinder-)Krankenpflege bisher beim BMG, für die Altenpflege beim BMFSFJ. Die zukünftige Pflegeausbildung zur Pflegefachfrau/zum Pflegefachmann wird im Bund in gemeinsamer Zuständigkeit von BMG und BMFSFJ verantwortet. In den Bundesländern variieren die Zuständigkeiten jedoch weiterhin. In einigen Bundesländern sind Pflegeschulen als *Schulen im Gesundheitswesen* geordnet und den Gesundheitsministerien unterstellt und in anderen als Berufsfachschulen den Kultusbehörden. Die Zuordnungen haben Konsequenzen, die in der Gesamtheit schwierig zu bewerten sind, da beide Zugehörigkeiten Vor- und Nachteile aufweisen. Grundsätzlich ist dazu anzumerken, dass das Spannungsverhältnis zwischen Versorgungspraxis und Bildungspraxis sich je spezifisch entfaltet. Dieses

2 Aufgrund der Möglichkeit, neben dem generalistischen Abschluss im letzten Ausbildungsdrittel spezielle Abschlüsse in der Altenpflege und der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege zu erwerben, musste die Fachkommission Rahmenpläne für drei Varianten des letzten Ausbildungsdrittels erstellen. Insgesamt liegen somit drei Rahmenlehrpläne für den schulischen Teil der Pflegeausbildung sowie drei Rahmenausbildungspläne für die betrieblichen Anteile vor.

Spannungsverhältnis greift über die Ökonomisierung von Arbeitsprozessen in beiden Praxen in die Transformationsprozesse hinein.

3 Die Ausgestaltung der neuen Pflegeausbildung

Die ausschließliche Fächerlogik kann nun mit den neuen Ordnungsmitteln – unterstützt durch die Rahmenpläne – überwunden werden, weil hier tatsächlich eine *handlungsorientierte Logik* nicht nur vorgeschlagen, sondern auch entfaltet worden ist. Gemeinsame Nenner vieler didaktischer Überlegungen in der Pflegebildung ist das *Situationsprinzip* (vgl. Walter, Dütthorn, Arens 2013; Walter, Dütthorn 2020). Vor diesem Hintergrund stellte die Fachkommission berufliche Situationen in den Mittelpunkt der Ausbildungen, an und mit denen Lernende Kompetenzen erwerben können, die sie in pflegerischen Settings mit Menschen verschiedener Altersgruppen zur Entfaltung bringen können. Es müssen Situationen identifiziert werden, die das Bildungspotenzial enthalten, die Lernenden zu verantwortungsbewussten und kritischen Mitgestaltenden der zukünftigen gesundheitlichen Versorgung der Menschen werden zu lassen (vgl. Bohrer, Walter 2015). Die Mitgestaltung umfasst eine kritische Reflexion gesellschaftlicher und institutioneller Bedingungen, die alle Pflegesituationen durchziehen, sowie die Entwicklung reflexiver Erkenntnisfähigkeiten, die den Auszubildenden ein breiteres Selbst- und Weltverständnis ermöglichen. Den Rahmenplänen ist entsprechend ein *Bildungsbegriff* zugrunde gelegt, der über das Ziel der beruflichen Handlungskompetenz deutlich hinausweist.

Die Einlösung des Situationsprinzips wird in den Rahmenlehrplänen über den Aufbau der curricularen Einheiten vollzogen. Das Kernstück bilden die *Situationsmerkmale*, die die Inhalte der jeweiligen Einheit abbilden. Ausgangspunkt der Bearbeitung sind *Handlungsanlässe*, also beispielsweise pflegerische Phänomene oder pflegerische Diagnosen. In der Analyse der Situation werden die am Pflegeprozess beteiligten *Akteurinnen und Akteure* sowie die spezifischen *Kontextbedingungen* der Pflegesituationen betrachtet. Auch das *Erleben, Deuten und Verarbeiten* der Pflegesituation aus der Perspektive aller beteiligten Akteurinnen und Akteure ist explizit als Lerngegenstand aufgenommen. Zudem werden mögliche *Handlungsmuster* der Pflegefachfrauen und -männer betrachtet. An diesem Aufbau zeigt sich u. a. die Verschränkung der zugrunde liegenden Konstruktionsprinzipien der Rahmenpläne: Situations-, Kompetenz-, Subjekt- und Wissenschaftsorientierung, auf die hier jedoch nicht weiter eingegangen werden soll (vgl. Fachkommission 2019, 2020).

Zusammengefasst lassen sich aus den Rahmenplänen folgende Gestaltungsaspekte für die Entwicklung von Curricula, die das Lernen an allen Lernorten umfassen, ableiten:

- Verwenden der Situationsmerkmale und der didaktischen Kommentare in den Rahmenplänen als Grundlage für die Gewinnung von Lernsituationen;
- Verbinden von exemplarischem Lernen und Überblickslernen;

- Einüben des Transfers des Gelernten auf verschiedene Pflegesituationen mit zu pflegenden Menschen verschiedener Altersgruppen in verschiedenen Settings;
- Anbahnen von Bildungszielen durch eine Thematisierung mehrdimensionaler Problem-, Konflikt- und Dilemmasituationen;
- Anforderungssteigerung über den Ausbildungsverlauf hinweg und
- Einbeziehen aller Lernorte (vgl. Fachkommission 2019, 2020).

Zunächst muss jedoch die Anbahnung eines generalistischen beruflichen Selbstverständnisses bei Lehrenden, Lernenden und Pflegepersonen gelingen. Auch wenn das neue Gesetz drei Abschlüsse zulässt, müssen in allen Varianten nicht nur die generalistisch angelegten Ausbildungsteile überdacht, weiterentwickelt und mit neuen Impulsen für das Lehren und Lernen versehen werden. Diese Impulse können z. B. aus dem Begründungsrahmen für die Rahmenpläne entnommen werden, die einen Diskurs zum Pflege- und Berufsverständnis mit einer professionellen Ethik, zu professions- und handlungstheoretischen Begründungslinien sowie zu didaktisch-pädagogischen Gestaltungsgrundsätzen anregen (vgl. Fachkommission 2020). Die vielfältigen bildungspraktischen Implikationen können zur Entwicklung der Schul- resp. Ausbildungskultur beitragen.

Die umrissenen Anforderungen der Neugestaltung führen zu gravierenden Veränderungsdynamiken, die *Professionalisierungsprozesse* der Lehrenden und Praxisanleitenden induzieren. Die damit verbundene Chance kann über die curricularen Prozesse genutzt werden, die in einigen Bundesländern wissenschaftlich begleitet werden (z. B. Projekt *Neksa* in Brandenburg, Projekt *CurAP* in Berlin, Projekt *SchulBerEit* in NRW).

4 Das Projekt *Neksa*

4.1 Rahmen und Ziele

Neu kreieren statt addieren – die neue Pflegeausbildung im Land Brandenburg curricular gestalten (*Neksa*)³ ist ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt, das vom Ministerium für Soziales, Gesundheit, Integration und Verbraucherschutz des Landes Brandenburg (MSGIV) gefördert wird.⁴ Das Ziel des Projektes besteht darin, die Pflegeschulen und Pflegepraxiseinrichtungen im Land Brandenburg vor dem Hintergrund ihrer Bedarfe sowie ordnungspolitischer, berufspädagogischer, pflegedidaktischer und gesellschaftlicher Anforderungen an den Pflegeberuf bei der Neugestaltung der Pflegeausbildung zu unterstützen. Die Begleitung umfasst sowohl den schulischen als auch den betrieblichen Teil der Ausbildung. Im Rahmen der Projektaktivitäten sollen alle Akteurinnen und Akteure über das neue berufliche – insbesondere das

³ Zum Projekt vgl. <https://www.b-tu.de/institut-gesundheit/aktuelles/projekte/projekt-pflegeausbildung>

⁴ Die aktuelle Laufzeit ist von 10/2018 bis 9/2021. Aufgrund der weiteren Unterstützungsbedarfe hat das Projekt gute Aussichten auf eine Verlängerung, die bspw. die Begleitung der ersten staatlichen Abschlussprüfungen zur Pflegefachfrau/zum Pflegefachmann umfasst.

generalistische – Selbstverständnis zu einem Diskurs angeregt werden. Konkrete Ergebnisse des Projektes waren/sind:

- eine Erhebung der Ausgangslage⁵ und der Bedarfe;
- eine formulierte Arbeitshilfe zur Curriculumentwicklung für die Pflegeschulen⁶;
- mit den Pflegeschulen entwickelte Lerneinheiten, die umgesetzt und evaluiert werden;
- ein mit den Pflegeschulen entwickeltes Konzept für die Zwischenprüfung sowie
- ein mit den Pflegeschulen entwickeltes Modellcurriculum für die Qualifizierung von Praxisanleitenden und ein Fortbildungskonzept für die jährlichen Pflichtstunden, die umgesetzt und evaluiert werden.

Um die Ziele und Ergebnisse zu erreichen, werden Lehrende und Praxisanleitende im Prozess der curricularen Arbeit pflegedidaktisch unterstützt und bedarfsorientiert begleitet. Besondere Bedeutung hat der *partizipative* Charakter der wissenschaftlichen Begleitungsprozesse.

4.2 Angebote im Projekt und ihre Nutzung

Die konkreten Projektinhalte und Formate haben wir mit Lehrenden und Praxisanleitenden sowohl in Auftaktveranstaltungen als auch in Online-Befragungen und Interviews im Rahmen der *Generalistik-Studie* erarbeitet (vgl. Abbildung 1 und Alheit/Herzberg/Walter 2019a).

Identifizierte Bedarfe zu Beginn des Prozesses im November 2018 waren z. B. Fragen zur Gestaltung der Curriculumprozesse, zur Erarbeitung exemplarischer situationsorientierter Lerneinheiten, zu konkreten didaktischen Konzepten (z. B. Fallarbeit, Blended Learning), zu kompetenzorientierten Prüfungen an allen Lernorten, zur Lernbegleitung in Schule und Pflegepraxis, zur Diversität der Lernenden (insbesondere im Hinblick auf Kulturen, Milieus, Bildungsvoraussetzungen), zu Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs und individueller Förderung sowie zur Entwicklung digitaler Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden.

Diese Sammlung zeigt grundsätzlich die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den neuen Anforderungen, den Wunsch nach einer grundlegenden Reform der Ausbildung sowie den umfassenden Professionalisierungsbedarf.

Fast alle Bedarfe wurden seitdem in entsprechenden Angeboten in verschiedenen Formaten umgesetzt. Präsenzfortbildungsveranstaltungen und Inhouse-Workshops sind ebenso gewünscht wie digitale Formate wie Webseminare und Online-Beratungen. Seit März 2020 nehmen die digitalen Formate aufgrund der Corona-

5 Insbesondere ging es hierbei um die Wahrnehmung der Haltung zur neuen Pflegeausbildung der Akteurinnen und Akteure im Feld, denn die generalistische Ausbildung war und ist nicht unumstritten.

6 Grundlage der Arbeitshilfe sind pflegedidaktische Impulse. Im *Neksa*-Projekt orientieren sich die Arbeitsgruppen bei der Entwicklung der Lernsituationen überwiegend am *phänomenologischen Situationsbearbeitungsmodell* (Walter 2013, 2015). Über dieses pflegedidaktische Modell wird ausgehend von authentischen Handlungssituationen erarbeitet, welche Phänomene sich in der Situation zeigen, wie diese von einzelnen Akteurinnen und Akteuren erlebt und gedeutet werden und welche Wissensbestände es ermöglichen, die Situationen (besser) zu verstehen und professionelle Handlungsalternativen zu entwerfen.

Pandemie den größten Raum ein. Ein Vorteil für deren Umsetzung war, dass bereits eine gute Infrastruktur für Online-Veranstaltungen zur Verfügung stand.

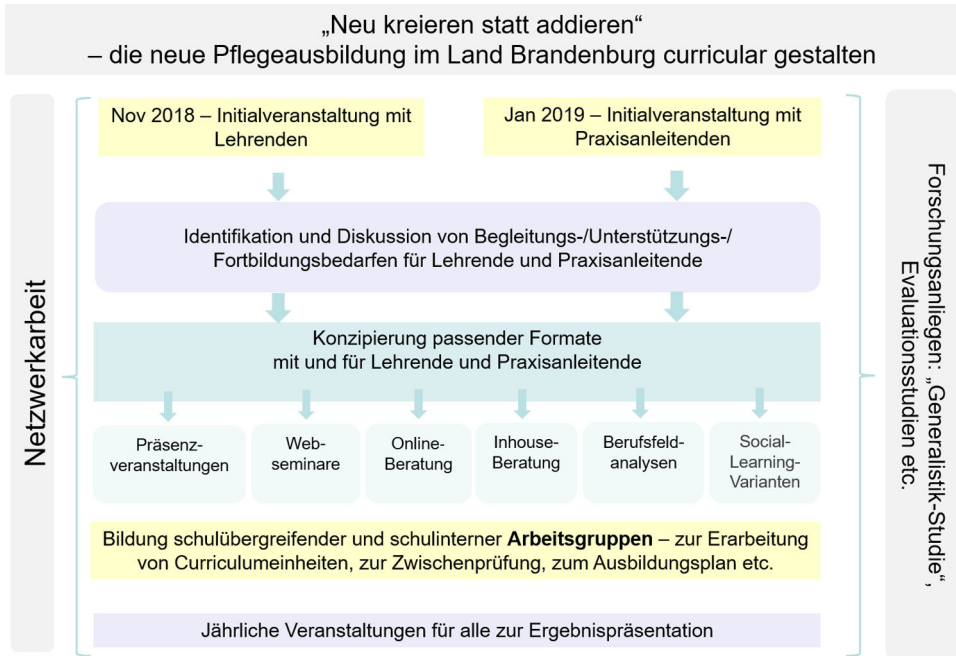


Abbildung 1: Übersicht über das Projekt *Neka*

4.3 Arbeitsweisen im Projekt

Ein wesentlicher Beitrag zum Gelingen des Projektes ist die Kooperation mit und zwischen den Schulen und Praxiseinrichtungen. Die Lehrenden und Praxisanleitenden aus der Altenpflege- und der Gesundheits- und (Kinder-)Krankenpflegeausbildung mussten konsequent zu Akteurinnen und Akteuren der Prozesse werden und sich und ihre Fachgebiete besser kennen- und wertschätzen lernen. Unsere Vorstellung war von Beginn an, dass sich die Lehrenden selbst als Multiplikator:innen verstehen, denn zahlreiche Lehrende im Land Brandenburg verfügen über Expertisen in der Curriculumentwicklung oder zu bestimmten Lehr-Lernkonzepten. Der Prozess ist demnach so gestaltet, dass diese Lehrenden auch für- und untereinander Angebote unterbreiten bzw. sich kollegial beratend unterstützen können. Am besten ist dies in den schulübergreifenden Arbeitsgruppen gelungen. In die Arbeitsgruppen sollten idealerweise auch Praxisanleitende involviert werden, was leider nicht durchgängig gelungen ist. Grund hierfür sind vor allem der Zeitmangel bzw. die fehlenden Freistellungen für diese Entwicklungsarbeit. Beim Versuch, die Praxisanleitenden stärker einzubinden, scheint das Spannungsfeld zwischen Versorgungs- und Bildungspraxis besonders deutlich auf. Aktuell wünschen sich die Schulen insbesondere Inhouse-Beratungen zu ihren curricularen Prozessen und Unterstützung bei

der Entwicklung von kompetenzorientierten Prüfungsformaten. Umfassend wird weiterhin auch an der Unterstützung der Praxisanleitenden gearbeitet.

5 Das digitale soziale Netzwerk *Pflegeausbildung*

5.1 Notwendigkeit der Gründung des Netzwerkes

Bereits zu Beginn des Projekts wurde deutlich, dass wir – auch vor dem Hintergrund, dass Brandenburg ein Flächenland ist – eine Kommunikationsplattform benötigen, über die

- wir die gesamte Projektkommunikation gestalten können;
- Informationen zur Reform allgemein, zu den zahlreichen Projektaktivitäten, zu Veranstaltungen etc. an einem zentralen Ort bereitgestellt werden können;
- schulübergreifende (später auch bundeslandübergreifende) Arbeitsgruppen sich finden und entsprechende Zusammenarbeitsräume bereitgestellt werden können;
- niederschwellig Abfragen durchgeführt werden können;
- zu Veranstaltungen eingeladen werden kann;
- wir Ergebnisse publizieren können sowie
- ein Diskurs mit offener Fragekultur möglich ist.

Insgesamt benötigten wir eine Möglichkeit, die *Partizipation* aller Akteurinnen und Akteure anzuregen und diese zu *leben*. Des Weiteren bekamen wir häufig Unterstützungsanfragen aus anderen Bundesländern, weshalb wir unseren Wirkungskreis ausweiten wollten. Wir gründeten deshalb im Januar 2019 ein digitales soziales Netzwerk.⁷ Die Zusammenarbeit im Netzwerk gestaltet sich seitdem äußerst vielfältig und kann z. B. im Hinblick auf die Gruppenstruktur, die Arbeitsweise und dort diskutierte Themen, das Nutzungsverhalten der Teilnehmenden, Erfolgsfaktoren sowie bezogen auf digitale Ressourcen und Kompetenzen für die kollaborative Zusammenarbeit der Lehrenden und Praxisanleitenden reflektiert werden. Bevor diese Reflexionsperspektiven eingenommen werden, wird knapp umrissen, was ein digitales Netzwerk ist.

5.2 Digitale soziale Netzwerke

Digitale soziale Netzwerke sind Beziehungs- und Kontaktnetzwerke, die häufig auch als Online-Communities bezeichnet werden und ein Grundelement von Social Media darstellen. Registrierte Benutzer:innen tauschen sich hier zu mehr oder weniger definierten Themen aus. Neben eher privat genutzten gibt es auch stärker berufsorientierte Netzwerke. In diesen Netzwerken findet Meinungsbildung statt, weshalb Unternehmen oder Interessengruppen diese Netzwerke und ihre Analysen nutzen, um entsprechende Prozesse verstehen und beobachten zu können. Social-Media-

⁷ Der Zugang zum Netzwerk ist über <https://www.yammer.com/pflegeausbildung/> möglich.

Netzwerke dienen einerseits der freien Meinungsäußerung, können andererseits aber auch – z. B. nach ethischen Standards – kuratiert werden. Je nach Art des Netzwerkes bietet das virtuelle Gemeinschaftsleben verschiedene Möglichkeiten zur Kontaktpflege, die aufgrund räumlicher und zeitlicher Begrenzungen oftmals schwierig ist (vgl. Adelberg 2020, S. 9). Neben dem allgemeinen sozialen Austausch stehen Angebots- und Empfehlungsmöglichkeiten (z. B. über einen „Like-Button“), Dokumentenbereitstellung, Linksammlungen und Abfragen im Mittelpunkt. Ebenso können soziale Netzwerke eine Kollaboration im Sinne einer fortlaufenden gemeinsamen (und nicht nur parallelen) Arbeit an einem Thema bieten. Soziale Netzwerke sind mittlerweile ein Ort der gesellschaftlichen Interaktion. Sie benötigen jedoch aufmerksame Pflege und Administration. Die Benutzer:innen geben im Netzwerk Informationen über sich preis, weshalb Datenschutzrichtlinien und Urheberrechte zu beachten sind – wie auch angemessene Formen der digitalen Kommunikation.

5.3 Die Gruppen im Netzwerk, die Arbeitsweise und die Themen

Im Yammer-Netzwerk⁸ *Pflegeausbildung* haben sich neben der Gruppe *Gesamtes Netzwerk*, in der aktuell über 2500 Mitglieder registriert sind, Arbeitsgruppen der Projekte *Neksa* und *CurAP*, bundeslandspezifische Gruppen, in denen spezielle Umsetzungen des neuen Gesetzes diskutiert werden, und weitere themenspezifische Gruppen etabliert (vgl. Abb. 2, linke Spalte).



Abbildung 2: Die Oberfläche des Yammer-Netzwerkes Pflegeausbildung

8 Yammer ist ein Tool aus dem Office 365-Paket von Microsoft.

Die ersten Teilnehmenden gewannen wir in Präsenzveranstaltungen. Wir warben damit, dass über die Einschreibung in das Netzwerk ein Überblick über alle aktiv arbeitenden Gruppen möglich ist und die Teilnahmebereitschaft jeweils direkt adressiert werden kann. Daneben war und ist der Link zum Netzwerk auch jederzeit auf unserer Projekthomepage aktiv. Im Laufe der ersten Monate traten über das Schneeballprinzip neue Teilnehmer:innen dem Netzwerk bei. Während der bisherigen Laufzeit zeigte sich jedoch immer wieder die Bedeutung von Präsenzveranstaltungen für die Gewinnung von Mitgliedern. Im Netzwerk haben sich mittlerweile 52 Gruppen gebildet, die meisten als aktive Arbeitsgruppen. 28 Gruppen sind momentan als *privat* gekennzeichnet – d.h. die Mitglieder entscheiden selbst, ob, wann und welche Ergebnisse sie dem gesamten Netzwerk zur Verfügung stellen wollen. Alle interessierten Mitglieder können jedoch jederzeit ihre Mitarbeit anbieten.

Insbesondere für die bundeslandübergreifende Zusammenarbeit ist das Netzwerk eine innovative Möglichkeit, sich auszutauschen, erarbeitete Konzepte zu diskutieren und sich bei der Klärung von Unklarheiten bzgl. der Umsetzung zu unterstützen, denn viele Kolleg:innen in Pflegeschulen und der betrieblichen Praxis arbeiten parallel an denselben Themen. Ein Beispiel dafür ist die Arbeitsgruppe, die das Ziel verfolgte, ein Modellcurriculum für die berufspädagogische Zusatzqualifikation für Praxisanleitende und ein Konzept für die gesetzlich festgelegten jährlichen Fortbildungsstunden zu entwickeln (vgl. Abb. 3). Unter anderem der im neuen Gesetz veränderte Umfang führt dazu, dass im gesamten Bundesgebiet an der Reform dieser Qualifikation gearbeitet wird. Die Arbeitsgruppe bestand aus 31 Netzwerker:innen und Netzwerkkern, die mehr oder weniger regelmäßig an sechs Präsenz- und Onlinetreffen teilnahmen und durchgängig an dem Dokument arbeiteten.



Abbildung 3: Die Arbeitsgruppe *Neksa AG Modell-Curriculum für Praxisanleitende*

Administriert und maßgeblich unterstützt wurde die Arbeitsgruppe von den Kolleg:innen des Neksa-Projektes. Grundidee der Kollaboration war, dass alle ihre Expertise beim Kreieren des Ergebnisses einbringen. Dennoch mussten die Rahmung und die inhaltliche Auseinandersetzung gestaltet werden, denn die Ressourcen dafür sind an den Schulen und in der betrieblichen Bildungsarbeit äußerst knapp. Nach einjäh-

riger Arbeitszeit wurde das Ergebnis im gesamten Netzwerk publiziert und von der Community durch zahlreiche positive Feedbacks gewürdigt.⁹

Die Umsetzung des neuen Pflegeberufgesetzes, der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung sowie der Rahmenpläne wirft vielschichtige Fragen auf – es gibt nahezu keine Umsetzungsfrage, die im Netzwerk nicht schon einmal bearbeitet worden wäre. Über eine Suchfunktion können diese Auseinandersetzungen aufgefunden, nachgelesen und ggf. wiederholt aufgegriffen werden.

Damit das Netzwerken gelingt, ist ein gewisser Administrationsaufwand notwendig. Dieser wird aktuell auf acht Personen verteilt, wobei jeweils zwei Personen aus den Projekten *Neksa* und *CurAP* das On-Boarding neuer Nutzer:innen und weitere eher technische Aufgaben übernehmen. Im Laufe der Zeit haben die Administrator:innen eine Haltung zu ihrer Netzwerkverantwortung gewonnen: Sie ermöglichen die Teilhabe aller, verstehen sich jedoch nicht als Kurator:innen; sie sortieren Beiträge, weisen auf etwas hin, regen Vernetzung an, bitten bestimmte Teilnehmer:innen um Stellungnahmen und bereichern das Netzwerk durch eigene inhaltliche Beiträge, die sie aus den curricularen Begleitungen der Lehrenden und Praxisanleitenden in Berlin und Brandenburg gewinnen. Grundlegend ist demnach der partizipative Charakter, der allen Beteiligten Selbstbestimmung und Weiterentwicklung ermöglicht. Aus unserer Sicht wird damit ein Beitrag zur Professionalisierung der lehrenden Personen in Schule und betrieblicher Praxis geleistet.

5.4 Zur Nutzung der Angebote

Die Nutzung der Angebote, die das Netzwerk bietet, ist unterschiedlich. Wir dokumentieren über alle Projektaktivitäten hinweg jeden Kontakt, jede Veranstaltung und jede Beratung, sodass wir gut nachzeichnen können, inwieweit wir die ca. 29 Pflegeschulen¹⁰ im Land Brandenburg erreichen. Einige Schulen sind sehr aktiv in den Arbeitsgruppen vertreten, andere eher weniger. Problematischer ist der Kontakt zu den Praxisanleitenden. Als betriebliches Bildungspersonal verfügen die Anleitenden über wenig zeitliche Ressourcen, obwohl die Reform der Ausbildung die Anleitenden in gleichem Maße betrifft. Unser Eindruck ist, dass noch nicht alle Praxiseinrichtungen die Relevanz und die Chancen erkannt haben, die die Reform insgesamt und das Projekt *Neksa* bieten. Dennoch treten immer mehr Praxisanleiter:innen dem Netzwerk bei und suchen den Austausch.

In den Nutzungsanalysen, die Yammer ermöglicht, können wir nicht unterscheiden, aus welchem Bundesland zugegriffen wird, weshalb sich die folgenden Angaben auf alle Nutzer:innen beziehen. Eine Auswertung des Nutzungsverhaltens

9 Rückmeldungen waren z. B.: „Ich bin begeistert“, „Ich hätte nicht mit so etwas gerechnet“, „Wie g*** ist das denn“, „Klasse – vielen Dank für diese tolle Arbeit“, „Herzlichen Dank für das Hochladen dieses wertvollen Dokumentes! Ich bin begeistert, wie intensiv Sie und alle Kollegen/-innen, die involviert und mitgewirkt haben, an diesem Entwurf gearbeitet haben – trotz der Corona-Pandemie und vielen weiteren Herausforderungen der heutigen Zeit! Schön zu sehen, (...) welche Potenziale wir haben. An dieser Stelle dürfen Sie sehr stolz sein. In diesem Sinne – noch einmal: Ein aufrichtiges Dankeschön!“

10 Aktuell werden noch Zusammenschlüsse zwischen ehemaligen Altenpflege- und Gesundheits- und (Kinder-) Krankenschulen vollzogen, weshalb die Anzahl nicht genau angegeben werden kann.

haben wir für einen Betrachtungszeitraum von drei Monaten vorgenommen (vgl. Abb. 4).

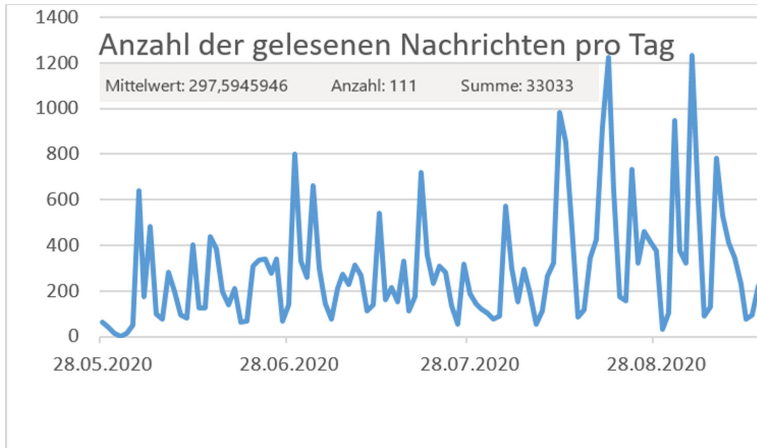


Abbildung 4: Anzahl der gelesenen Nachrichten pro Tag

In diesem Zeitraum sind insgesamt 33.033 Nachrichten gelesen worden, was einer durchschnittlichen Leseaktivität von ca. 300 Nachrichten pro Tag entspricht.¹¹ Höhere Aktivitätsraten (meistens über Push-Nachrichten verteilte Ankündigungen) mit bis zu 1.200 gelesenen Nachrichten wechseln sich mit Tagen (z. B. an Wochenenden) mit geringeren Seitenaufrufen ab. Allerdings fokussiert sich der Kern der Seitenaufrufe auf eine Gruppe von ca. 250 „sehr aktiven“ Mitgliedern (vgl. Abb. 5).

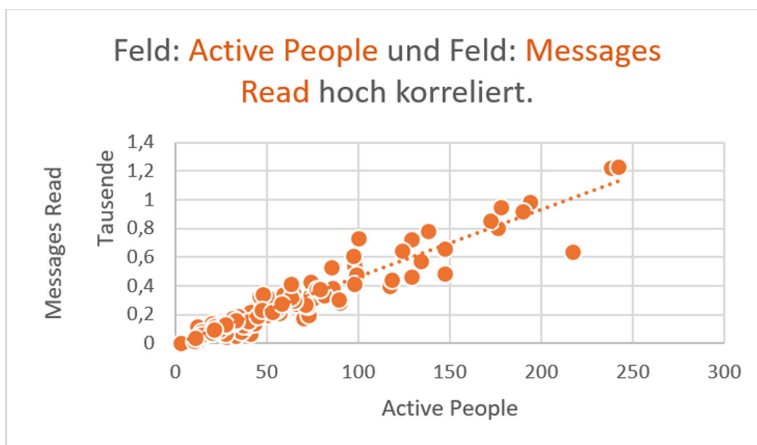


Abbildung 5: Anzahl der sehr aktiven Mitglieder in Korrelation zu den gelesenen Nachrichten

¹¹ Erfahrungswerte besagen, dass dies eine hohe Beteiligungsrate widerspiegelt. Nutzungsstudien zu Netzwerken, die mit dem Yammer-Netzwerk Pflegeausbildung vergleichbar wären, liegen allerdings nicht vor.

Als Indikator einer aktiven Interaktion kann auch der Nutzungsgrad der „Like-Rückmeldung“ auf Nachrichten betrachtet werden. Unserem Eindruck nach ist die Zielgruppe jedoch nicht durchgängig mit der Bedeutung des „Like-Buttons“ vertraut, weshalb hier ein Potenzial für mehr *sichtbare* Beteiligung liegt. Das Netzwerk weist eine hohe Zahl stiller Mitleser:innen auf. Manchen Teilnehmenden fällt es auch nach längerer Mitgliedszeit nicht leicht, über Rückmeldungen („Like-Button“ oder Kommentarfunktion) auf publizierte Nachrichten in den aktiven Austausch zu treten – sie schreiben eher private Nachrichten mit ihren Anliegen an die Administrator:innen. Der Beteiligungsgrad ist jedoch über die letzten Monate gestiegen.

Wenn Projektergebnisse publiziert werden, posten die Netzwerker:innen viele Dankesnachrichten. Insbesondere als der Verweis auf ein Kernergebnis des *Neksa*-Projektes – nämlich auf die ausgearbeiteten Lernsituationen – im Mai 2020 publiziert wurde (zu dieser Zeit gab es ca. 1.500 Teilnehmende), stieg die Lese- und Feedbackaktivität deutlich an (vgl. Abb. 6).

Liebe Netzwerker*innen,
in dieser Gruppe finden Sie unter Dateien nun die ersten im Rahmen unseres Projekts erstellten Lernsituationen. An der Entwicklung haben sich verschiedene Lehrer*innen und Praxisanleiter*innen mit großem Engagement beteiligt. Dafür ein dickes Dankeschön!

Ein paar Dinge möchten wir noch anmerken:

- Die Lernsituationen sind das Ergebnis mehrerer Arbeitsgruppentreffen, in denen viel gemeinsam gedacht, gelacht und diskutiert wurde. Es war nicht das Ziel, perfekte Lernsitu... [Erweitern](#) ›



Abbildung 6: Lesebestätigungen (898 im Netzwerk) und Reaktionen (22 Likes, 14 Antworten)

5.5 Erfolgsfaktoren, digitale Ressourcen und Kompetenzen für eine kollaborative Zusammenarbeit

Die Attraktivität des Netzwerkes liegt unserer Auffassung nach darin, dass hier exklusive Informationen bereitgestellt werden, zu kostenlosen Webseminaren eingeladen wird und jedes Mitglied zu jeder Zeit eigene Fragen und Antworten posten kann. Ein weiterer Aspekt ist eine geringe Hemmschwelle für den Einstieg – auch über eine Handy-App. Das Netzwerk lebt vom Geben und Nehmen – mit erstaunlicher Offenheit stellen die Teilnehmenden Materialien bereit und teilen ihre Expertise. Bedeutend für die Lebendigkeit des Netzwerkes ist aber auch das Communitymanagement. Es umfasst ein regelmäßiges On-Boarding neuer Netzwerkmitglieder, regelmäßige aktivierende Posts mit Aufforderungscharakter („Was meinen Sie dazu...?“ „Haben Sie schon Erfahrungen damit...?“ etc.), die Bereitstellung relevanter Inhalte, das Management von Anfragen, das Sichtbarmachen von Expertise und die explizite Bitte an Expert:innen, sich zu spezifischen Themen zu äußern. Ebenso gilt es, die Teilnehmenden kontinuierlich zu bitten, Feedback bzw. Kenntnisnahme zu zeigen sowie auf zeitnahe Reaktionen und wertschätzende Kommentare zu achten. Wir haben uns dafür entschieden, keine Content-Kuration vorzunehmen, sondern über konkrete Fragen einen Diskurs über Statements anzuregen, die uns diskussionswürdig erscheinen.

Zunehmend verschränken wir das Netzwerk mit anderen Angeboten. So fragen wir bspw. Anliegen für bevorstehende Webseminare ab und kommunizieren während des Seminars in der entsprechenden Gruppe. Der Vorteil ist, dass andere Netzwerker:innen den Diskussionsverlauf an der entsprechenden Stelle nachlesen und kommentieren können.

Für die kollaborative Zusammenarbeit spielen die digitalen Ressourcen der Institutionen und die digitalen Kompetenzen der Mitglieder eine maßgebliche Rolle – beides entwickelt sich aktuell parallel. Mitglieder, die digitale Vorerfahrung haben, finden sich schneller zurecht, andere benötigen eine längere Ankommensphase. Zu Beginn waren wir erstaunt darüber, dass viele Praxisanleitende nicht einmal ein E-Mail-Account des Unternehmens besitzen, in dem sie tätig sind. Anfangs waren auch Videotreffen eine Hürde für viele Kolleg:innen. Die Corona-Pandemie hat einen deutlichen Schub in Hinblick auf institutionelle Ressourcen und digitale Kompetenzen in Gang gesetzt. Insgesamt sehen wir bei vielen Kolleg:innen eine große Bereitschaft, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Der informelle Charakter des inhaltlichen beruflichen Austauschs war und ist jedoch für viele Netzwerker:innen ungewohnt, was bspw. auch am Schreibstil deutlich wird. Digitale Netzwerke leben von einer gewissen Spontaneität und sind lebendiger, wenn auf kurze Fragen kurze Antworten gegeben werden. Allerdings trifft das sicher nicht auf jedes diskutierte Thema zu. Manche Themen benötigten auch intensivere Bearbeitung.

Bemerkenswert ist, dass wir – obwohl das Netzwerk offen für jede und jeden ist – bisher keine Begleiterscheinungen wie übermäßige Nutzung für Werbung oder Anfragen, die nichts mit dem Thema der Community zu tun haben, erlebt haben.

6 Zusammenfassung und Forschungsdesiderate

Insgesamt hat sich über das Yammer-Netzwerk *Pflegeausbildung* eine Community etabliert, die den Zusammenhalt in den Berufsgruppen stärkt und als wertschätzend, unterstützend und motivierend wahrgenommen wird. Viele Mitglieder des Netzwerkes freuen sich – neben der inhaltlichen Bereicherung – über das virtuelle Treffen mit ehemaligen Kolleg:innen und Kommiliton:innen u. v. a. m. In Zukunft verfolgen wir noch stärker die Verschränkung des Netzwerkes mit anderen Angeboten der Projekte *Neksa* und *CurAP*.

Insgesamt liegen wenige Forschungsarbeiten zur Wirksamkeit digitaler Netzwerke vor. Der Beitrag, den die Community für die Fragen rund um die Reform der Pflegeausbildung leistet, könnte in einem entsprechenden Forschungsprojekt identifiziert werden. Die Ergebnisse wären richtungsweisend für die Reformen in weiteren Gesundheitsberufen, die in den nächsten Jahren folgen werden. Eine ebenso bedeutende Frage ist die Veränderung im Umgang mit Wissen und Erfahrungen. Gesamtgesellschaftlich wächst die Offenheit für das Teilen individueller Expertise und Erfahrung (*knowledge sharing*). Die lernende Organisation als Kultur sowie Strategien des Wissensmanagements sind in Unternehmen angekommen (vgl. Harteis, Fischer 2019, S. 9 f.). Dazu, ob gesundheitsberufliche Schulen an diesen Prozessen teilhaben, liegen keine organisationsspezifischen Daten vor. Anknüpfend an die Netzwerkarbeit könnte demnach betrachtet werden, welchen Beitrag die Community auf die Lernkultur in den Pflegeschulen zu leisten vermag – insbesondere in den Zeiten der Corona-Pandemie mit dem Fokus auf digital unterstützte Lernprozesse. Netzwerke werden in Zukunft auch in Schulen noch stärkeren Einfluss auf das Arbeitsleben haben. Welche Aspekte Partizipation und Teilhabe nachhaltig ermöglichen, sollte intensiver betrachtet werden (vgl. Dettling 2019). Datenschutzproblematiken werden auch weiterhin bestehen und bedürfen eines achtsamen Umgangs (vgl. Poller, Waldmann 2013). Weitere Reflexionskategorien für Forschungsperspektiven sind die Differenzierung der Beteiligung nach Berufszugehörigkeit (Lehrende, Praxisanleitende, Hochschullehrende, Weiterbildner:innen etc.) und die Geschlechterverteilung der Beteiligung sowie die Verschränkung dieser Daten mit Parametern institutioneller Ressourcenbereitstellung, Zugangsmöglichkeiten zum Netzwerk in Abhängigkeit von Dienststellen, der verfügbare Zeitrahmen der Mitwirkung am Netzwerk (z. B. während der Arbeitszeit) u. v. a. m.

Insgesamt sehen wir die Arbeit im bundesweiten Netzwerk als einen bedeutenden berufspolitischen Beitrag zur Umsetzung der Reform der Pflegeausbildung. Umsetzungskonzepte nähern sich an, Argumentationen werden gestützt und Professionalisierungsprozesse werden vorangetrieben. Ob der Professionalisierungsschub für Lehrende in Pflegeschulen und das betriebliche Bildungspersonal, den die gesetzlichen Veränderungen ermöglichen, auch genutzt wird, ist ebenso ein Forschungsdesiderat.

Literatur

- Adelberg, P. N. (2020). Rechtspflichten und -grenzen der Betreiber sozialer Netzwerke. *Juridicum – Schriften zum Medien-, Informations- und Datenrecht*. Wiesbaden, Springer.
- Alheit, P., Herzberg, H. & Walter, A. (2019). „Generalistikediskurs“ reloaded: Eine qualitative Studie zur Pflegeausbildungsreform im Land Brandenburg. *Pädagogik der Gesundheitsberufe* 7, H. 4, 233–243.
- Bohrer, A. & Walter, A. (2015). Entwicklung beruflicher Identität – empirische Erkenntnisse zum Lernen in der Berufspraxis. *Pädagogik für Gesundheitsberufe* 2, H. 3, 23–31.
- BGBL (= Bundesgesetzblatt) Teil I (2017). Gesetz über die Pflegeberufe (Pflegeberufegesetz – PflBG). Bonn. Online: www.gesetze-im-internet.de/pflbg/PflBG.pdf (Abfrage 01.05.2020).
- BGBL (= Bundesgesetzblatt) Teil I (2018). Pflegeberufe – Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (PflAPrV). Bonn. Online: dejure.org/BGBL/2018/BGBL_I_S_1572. (Abfrage 01.02.2019).
- Detting, Daniel (2019). Zukunftswert Partizipation: Keine soziale Teilhabe ohne digitale Teilhabe. In S. Skutta & Steinke, J. (Hrsg.), *Digitalisierung und Teilhabe, Mitmachen, mitdenken, mitgestalten!* S. 11–24. Online: <https://doi.org/10.5771/9783845294308-11> (Abfrage 01.10.2020).
- Fachkommission (2019). Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Online: www.bibb.de/dokumente/pdf/geschst_pflgb_rahmenplaene-der-fachkommission.pdf (Abfrage 01.03.2020).
- Fachkommission (2020). Begleitmaterialien zu den Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Online: www.bibb.de/dokumente/pdf/Begleitmaterialien_zu_den_Rahmenplaenen.pdf (Abfrage 01.08.2020).
- Fichtmüller, F. & Walter, A. (2007). *Pflegen lernen – empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns*. Göttingen: V&R unipress.
- Harteis, C. & Fischer, C. (2019). Wissensmanagement unter Bedingungen von Arbeit 4.0. In G. Maier, G. Engels & E. Steffen (Hrsg.), *Handbuch Gestaltung digitaler und vernetzter Arbeitswelten*, Springer. Online: <https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-3-662-52903-4> (Abfrage 01.10.2020).
- Poller, A. & Waldmann, U. (2013). Soziale Netzwerke bewusst nutzen. Ein Dossier zu Datenschutz, Privatsphärenschutz und Unternehmenssicherheit. Online: https://www.sit.fraunhofer.de/fileadmin/dokumente/studien_und_technical_reports/Soziale-Netzwerke-2013.pdf (Abfrage 26.09.2020).
- Walter, A. (2013). Schulnahe Curriculumentwicklung. In R. Ertl-Schmuck, U. Greb (Hrsg.), *Pflegedidaktische Handlungsfelder* (S. 124–151). Weinheim: Juventa.

- Walter, A. (2015). Der phänomenologische Zugang zu authentischen Handlungssituationen – ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Curriculumentwicklungen. Online: bwp@Spezial 10 – Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich. www.bwpat.de/ausgabe/spezial10/walter. (Abfrage 03.01.2016).
- Walter, A., Dütthorn, N. Arens, F. (2013). Was bietet die Pflegedidaktik? – Analyseergebnisse pflegedidaktischer Arbeiten im Überblick. Teil 2. Padua 8, H. 5, 302–310.
- Walter, A. & Dütthorn, N. (2020). Der Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik. In J. Hänel & S. Altmeyen (Hrsg.), *Subjekt – Pflege – Bildung* (S. 16–34). Weinheim: Juventa.
- Wittneben, K. (2003). *Pflegekonzepte in der Weiterbildung für Pflegelehrerinnen und Pflegelehrer – Leitlinien einer kritisch-konstruktiven Pflegelehrfelddidaktik* (5. überarb. Aufl.). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Übersicht über das Projekt <i>Neksa</i>	141
Abb. 2	Die Oberfläche des Yammer-Netzwerkes Pflegeausbildung	143
Abb. 3	Die Arbeitsgruppe <i>Neksa AG Modell-Curriculum für Praxisanleitende</i>	144
Abb. 4	Anzahl der gelesenen Nachrichten pro Tag	146
Abb. 5	Anzahl der sehr aktiven Mitglieder in Korrelation zu den gelesenen Nachrichten	146
Abb. 6	Lesebestätigungen (898 im Netzwerk) und Reaktionen (22 Likes, 14 Antworten)	147

Autorin



Prof.in Dr.in Anja Walter, Professorin für Pflegedidaktik, Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Gesundheitsberufe, Phänomenologische Fallarbeit und die Lehrer:innenbildung für die Gesundheitsberufe.

anja.walter@b-tu.de

Berufsfeld Altenpflege

Das Bauhaus – eine Inspiration für die professionelle Senior:innenarbeit¹ 4.0?

ULRIKE BUCHMANN

Abstract

Ziel der Verknüpfung von postversorgungsorientierter Praxis und theoretisch bestimmten Reflexionen innerhalb des vorliegenden Beitrags ist es, altersüberspannend die Freude und Neugier an herausfordernden Aufgaben sowie Begeisterung für Unbekanntes und Entdeckungen aufseiten der Protagonist:innen in der Senior:innenarbeit zu erhöhen. Ausgangspunkt ist dabei die Frage, von welchem Punkt aus und durch welche Strategie Erkenntnis und Aufklärung so möglich sind, dass über die Aktivierung kreativer Potenziale Autonomie im Hinblick auf eine nachhaltige Senior:innenhilfe 4.0 in der Region und darüber hinaus entstehen kann.

The aim of linking post-care-oriented practice and theoretically determined reflections within the present article, is to increase the inquisitiveness of challenging tasks as well as enthusiasm for the unknown and innovations on the part of the protagonists in senior care work. The starting point is the question from which point and through which strategy, knowledge and education are possible in such a way that the activation of creative potentials can create autonomy with regard to sustainable Senior Citizen Aid 4.0 in this field of work and beyond.

Schlagerworte: Senior:innenarbeit, postversorgungsorientierte Praxis, Bauhaus, entfremdete Lebens- und Arbeitsräume, Realutopie, Werkstatt

1 Worum geht es und warum ist es gerade jetzt Thema?

Der soziale Sektor steht aufgrund komplexer gesellschaftlicher Transformationsbedingungen, die in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen üblicherweise als Demografie, Digitalisierung und Internationalisierung titulierte und diskutiert werden, und aufgrund neuer politischer Steuerungen², über die eine risikomindernde Bearbeitung bzw. Gestaltung der Transformationsprozesse sichergestellt werden soll, vor tiefgreifenden gesellschaftlichen Umbrüchen. Von diesen Umbrüchen ist der expan-

1 Arbeit in dem nach wie vor als Altenhilfe bezeichneten gesellschaftlichen Handlungsfeld, das gemäß §71 SGB XII gesetzlich geregelt ist und bestimmte Maßnahmen und Initiativen zur Förderung und Unterstützung alter Menschen zwecks Linderung bzw. Vermeidung altersbedingter Schwierigkeiten umfasst und alten Menschen die Teilnahme am täglichen Leben ermöglichen soll.

2 Zum New Public Management im Gesundheitsbereich vgl. Buchmann 2011.

dierende gesellschaftliche Aufgabenbereich Care Work und darin das Handlungsfeld Senior:innenhilfe in mehrfacher Hinsicht betroffen und ist insofern als Forschungsfeld im Sinne der Exemplarik von besonderem Interesse – lassen sich doch hochkomplexe gesellschaftliche Prozesse wie unter einem Brennglas analysieren und zugleich gemäß eines gestaltungsorientierten Forschungsverständnisses Impulse für eine würdige Zukunftsperspektive für Beschäftigte und Klientel gleichermaßen setzen. Doch der Reihe nach:

Die bereits erwähnten Umbrüche verändern die Ansprüche im Hinblick auf Weltverstehen, Weltverfügungserweiterung und Welt(mit)gestaltung in Erwerbsarbeits-, öffentlichen Arbeits- und Familienarbeitskontexten und damit an das generelle menschliche Arbeitsvermögen³ aller vom Grundsatz her. Oder anders ausgedrückt: In modernen verwissenschaftlichten Arbeitskontexten lässt sich gut begründen, dass eine technisch-ökonomische, ökologisch-gesundheitliche und politisch-soziale Subjektbildung als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilnahme im Sinne aktiver (Mit)Gestaltung (vgl. Buchmann 2011) einerseits unabdingbar ist; sie andererseits aber offensichtlich bis zum Ende der allgemeinen Schulpflicht oder der Berufsausbildung immer weniger zur Entfaltung gelangt.

Die Transformationen sind im deutschen Bildungssystem speziell im sogenannten Übergangssystem kaum diskutiert, geschweige denn antizipiert worden. So diagnostizierte der Club of Rome bereits 1972 die Dichotomie zwischen selbstverschuldeter Komplexität aller Verhältnisse und der künstlich schleppenden Entwicklung unserer eigenen Fähigkeiten (insbesondere im Bildungssystem) als menschliches Dilemma, das mittels Autonomie und Integration überwunden werden könnte. Als Ziel einer solchen Überwindung wurde nichts Geringeres als das Überleben der Menschheit formuliert; dieses habe aber nicht um jeden Preis, sondern in Würde zu erfolgen (vgl. Meadows, Meadows 1972, S. 15 ff.). Man mag die wissenschaftliche Qualität des Gutachtens infrage stellen ebenso wie die wenig aufgeklärte, nämlich rein männliche, elitäre Zusammensetzung seiner Initiatoren kritisieren, man kommt allerdings nicht umhin, die in nahezu 40 Sprachen erfolgte Rezeption der damaligen Zukunftsdiagnose und deren Wirkungsmacht im Hinblick auf die Etablierung eines erstmaligen, länderübergreifenden Diskurses zum Verhältnis von Mensch und Natur unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten zur Kenntnis zu nehmen.

Aktuell rückt die Frage nach den Grenzen ökonomistischer Ausbeutungsstrategien – hier scheint die COVID-19-Pandemie zuvor tabuisierte Themen ansatzweise auf die Agenda zu rücken – wieder in den gesellschaftlichen Aufmerksamkeitsfokus. Die Perspektive einer notwendigen Überwindung des menschlichen Dilemmas zwischen einer Komplexitätsmaximierung einerseits und einer im günstigeren Fall Fähigkeits- bzw. Bearbeitungsstagnation andererseits wird aus unterschiedlichen Disziplinen (u. a. Postwachstums-, Kompetenz- und neuer Ungleichheitsdiskurs) oder auch politischen Interessenkonstellationen (Verhältnis von Staat und Markt etc.) heraus eingenommen; es entsteht mithin eine günstige politische Gelegenheitsstruk-

3 Das Arbeitsvermögen bzw. Humanvermögen als Potenzialgröße umfasst eine entwickelte Kultur des Denkens, Fühlens und Wollens und steht insofern in einem dialektischen Verhältnis zur Arbeitskraft (vgl. Buchmann 2011, S. 179).

tur, deren Anlass zunächst ohne Zweifel tragisch ist, aber zugleich die Möglichkeit für eine gesellschaftlich-politische Zäsur, ein Umdenken bietet.

Aus einer subjekttheoretisch fundierten erziehungswissenschaftlichen Perspektive geht es in solchen Zäsuren, das lässt sich historisch vielfach zeigen, um das jeweils neu zu gestaltende Verhältnis von Mensch und Natur als notwendige Bedingung gesellschaftlicher wie individueller Reproduktion, das auf Aufklärung, Autonomie und Emanzipation angewiesen ist.

Der gesellschaftliche Aufgabenbereich Care Work und darin das Handlungsfeld Senior:innenhilfe ist insofern ein exemplarisches Feld, in und an dem ein gestaltungsorientierter Umgang mit Transformationen und politischer Gelegenheitsstruktur gleichermaßen gezeigt werden kann.

2 Was ist (neu) zu gestalten? – Der Blick auf das Handlungsfeld Care Work

Subjekttheoretisch formuliert geht es um die Gestaltung des Verhältnisses von Mensch und Natur, von Individuum und Gesellschaft oder Person und Umwelt im Handlungsfeld Care Work, speziell um die Senior:innenhilfe, die sich aus den dargelegten Gründen als Exemplarik für generelle Entwicklungen im Gesamtsegment (und auch darüber hinaus) eignet. Die Gestaltungsnotwendigkeiten zeigen sich an vielfach dokumentierten, durchaus auch gesamtgesellschaftlich virulenten Mismatches wie z. B. Erschöpfungsdepressionen bzw. „Burnout“-Erkrankungen, steigende Ausbildungs- und Studienabbrüche, am sogenannten „Übergangssystem“, an den Nachfolgeproblemen im Ehrenamt, an Politikverdrossenheit im Hinblick auf klassische Beteiligungsmodelle, aber auch an Beziehungs- und Erziehungsproblematiken sowie zahlreichen weiteren Gaps. Diese wiederum provozieren erhebliche gesellschaftliche und individuelle Risiken, die sich im Segment Care Work und speziell in der Senior:innenhilfe in transferierbarer Weise zeigen (und analysieren lassen) und insofern auch in diesem Feld, vielleicht hier sogar in besonderer Weise ein Neudenken erforderlich machen. Dieses Neudenken hätte sich zum einen zu beziehen auf das Feld bzw. den Gegenstandsbereich selbst als einem wichtigen Teil der individuellen und gesellschaftlichen Reproduktion wie auch zum anderen auf die gesellschaftliche Wahrnehmung von Care Work, also die Außensicht samt Aufgaben- und Anforderungszuschreibungen (siehe dazu Abschnitt 3 unten).

Betrachtet man lediglich ein Transformationsfeld, hier den sog. demografischen Wandel, ist zu konstatieren, dass dessen Folgen die Senior:innenhilfe und ihre Institutionen mindestens in zweifacher Hinsicht betreffen:

1. Die diagnostizierte Überalterung der Gesellschaft führt zu einer *Institutionen- und Aufgabenexpansion*, gleichzeitig geht der Pool an potenziellen Beschäftigten aufgrund der schrumpfenden nachwachsenden Gesamtkohorte zurück (s. dazu den Beitrag von Sonja Köhler und Martina Schröder in diesem Band). Insbesondere ländliche Regionen, personennahe Dienstleistungen wie Care Work und

unattraktive Branchen wie die Senior:innenhilfe werden im Wettbewerb um qualifizierte Auszubildende bzw. gut ausgebildete Beschäftigte das Nachsehen haben.

2. Die demografischen Effekte kumulieren zudem negativ mit der sukzessiv erfolgten *Herabsetzung der Fachkräftequote* in diesen Beschäftigungsfeldern (vgl. z. B. § 43b 53c SGB XI/vormals § 87b Abs. 3 SGB XI). Der Logik des New Public Managements als Steuerungsmodell für die (vormals öffentlichen) Dienstleistungen folgend, verändert sich das Verhältnis von Fach-, Geringbeschäftigtenarbeit und ehrenamtlicher Arbeit nachhaltig zugunsten der beiden letztgenannten Arbeitsformen. Die damit einhergehende *Allokationsaufgabe* wird *in die Einrichtungen bzw. Institutionen verlagert*, sodass sich Entlastungsversprechen der Digitalisierung vielfach unkritisch Gehör verschaffen und konträr dazu gleichzeitig eine unhinterfragte Technikaversion (z. B. aus Angst vor Arbeitsplatzverlust) entsteht, wie sich in einem Forschungsprojekt zu innovativen Weiterbildungsansätzen in der Senior:innenhilfe gezeigt hat (vgl. Buchmann 2019).

Die gesellschaftlichen und individuellen Risiken, die aus der Diskrepanz zwischen Arbeitsplatzanforderungen und nicht oder in geringem Maße erfolgter formaler Bildung der Beschäftigten entstehen, verschärfen sich angesichts einer im Digitalisierungsprozess weiter zunehmenden Verwissenschaftlichung und Verflechtung von Produktion und Reproduktion sowie der komplexer werdenden Widerspruchslagen. Die diesbezüglichen Forschungsergebnisse (vgl. u. a. Buchmann 2007/2011 (2. Aufl.); Friese 2007; Friese 2018) zeigen, dass auch die bisherigen nichtakademischen Bereiche des Care Work einem erheblichen Professionalisierungsdruck unterliegen im Hinblick auf die Aneignung wissenschaftlich-allgemeiner Wissenskontingente und damit auf eine subjektbezogene Kompetenzentwicklung, die entsprechende Arbeitsvermögen und darüber fachliche Selbstständigkeit und Entscheidungs- und Gestaltungsfähigkeit (auch hinsichtlich der vielfach thematisierten Digitalisierung) sichert. Die in Geringbeschäftigtenverhältnisse outgesourcten vermeintlich einfachen Tätigkeiten unterliegen ebenfalls einem Shift; auch sie erfordern ein neues Maß an Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Im Segment Care Work sind – so meine diesbezügliche Schlussfolgerung – neue Arbeitsvermögen in allen Beschäftigungsverhältnissen evident, denn

- a) der Umgang mit und die Fürsorgepflicht gegenüber in ihrer physischen und psychischen Wahrnehmung ggf. eingeschränkten Personen erfordert neben fachlichen und sozialen Kompetenzen insbesondere auch Selbstkompetenz, besonders Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz betreffend,
- b) risikominimierend gedachte (sensor)technische Lösungen und digitale Expertensysteme erfordern eine neue Sachkompetenz und
- c) mit der Implementierung abgestufter regionaler Versorgungssysteme (beratend-ambulant-teilstationär-stationär, als Erwerbsarbeit, Ehrenamt oder Familienarbeit bzw. in Mischformen geleistet) geht eine Verdichtung der notwendigen schriftlichen wie verbalen Kommunikationsleistungen mit allen professionellen

Akteur:innen und betroffenen Laien unter Bezugnahme auf eine erweiterte Sozialkompetenz einher, die insgesamt eine umfassende intellektuelle Durchdringung und professionelle Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit als Grundlage für die (Mit)Gestaltung einer digitalen Welt im eigenen Arbeitsumfeld, aber auch darüber hinaus erfordern (vgl. Buchmann 2019, S. 18 f.).

Dieses professionelle Vermögen wiederum ist an Wahrnehmungs-, Erkenntnis-, Verarbeitungs- und Besetzungsfähigkeit und an Reflexivität, also an nichts Geringeres als Bildung gebunden. Diese ist – als aufgeklärtes Verhältnis zu sich selbst und zur Welt – demnach im digitalen Zeitalter unhintergebar

- a) für die Beschäftigten im Segment Care Work im Hinblick auf eine auf (Mit)Gestaltung zielende Professionsauffassung,
- b) für die politischen Akteurinnen und Akteure, um die gesetzlichen Rahmenbedingungen im Feld nicht weiterhin als verstärkende Fremdsicht auf die negative Selbstsicht der Beschäftigten wirksam werden zu lassen, und
- c) für die Allgemeinheit im Hinblick auf die Wahrnehmung von Care Work als hoch professionelles gesellschaftliches Aufgabenfeld.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf das Handlungsfeld in einem ersten Schritt festhalten, dass aktuelle gesellschaftliche Transformationen wie u. a. die Digitalisierung seit Längerem bestehende Mismatches zwischen Anforderungen und Qualifizierung offenlegen und diese zugleich verschärfen, sodass davon ausgegangen werden kann, dass unter den derzeitigen Bedingungen die Versorgung von Senior:innen (nicht einmal im traditionellen Sinn) aktuell und zukünftig angemessen bewältigt werden kann. Bei der Suche nach „Lösungen“ wäre es allerdings zu kurz gegriffen, ausschließlich auf die erforderliche Professionalisierung der Beschäftigten innerhalb des Feldes der Care Work zu insistieren. Die Professionalisierung ist zwar eine notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung für die Gestaltung der demografischen Transformation. Die negative Selbstsicht der Beschäftigten findet ihre positive Bestärkung in restriktiven gesetzlichen Rahmenbedingungen (z. B. § 87b SGB XI oder die Novellierung der Ausbildungsordnungen der Gesundheitsfachberufe) und wird gesellschaftlich gestützt durch eine von Tabuisierungen, Übertragungen etc. geprägte Sicht auf Care Work. Es drängt sich die Analogie zum „heimlichen Lehrplan“ (Zinnecker 1975) auf, dem – über institutionelle Zwänge lanciert – die Entstehung entfremdeter Lebensräume zugeschrieben wurde, die für alle Beteiligten als problembehaftet einzuschätzen sind. Insbesondere waren die mit dem heimlichen Lehrplan sehr effektiv implementierten gewaltvollen Machtverhältnisse Gegenstand kritischer Betrachtung: Auf Instruktionen beruhende Sender-Empfänger-Verhältnisse auf unterschiedlichen Ebenen, hierarchische Organisation, soziale Selektion, zu hohe Gruppenfrequenzen, Zwang über räumliche Gestaltung etc. bilden auch in der Senior:innenhilfe Rahmenbedingungen, die gewaltvolle Machtverhältnisse präjustieren. Deren Überwindung ist an ein Selbstverständnis aller Beteiligten (vom Gesetzgeber über die Beschäftigten bis zu den Bewohnerinnen und Bewohnern und

den betreffenden Angehörigen) als zugleich Lernende gebunden, die als erfolgreiche Versorgung deren Überwindung denken und betreiben können.

Insofern geht es um die besondere Herausforderung, nicht nur die bisher unbefriedigend gelösten Versorgungsleistungen (endlich) verbessern, sondern zugleich aufgrund veränderter Rahmenbedingungen, neuer Erkenntnisse, veränderter Anspruchshaltungen usw. deutlich über das Versorgungsprinzip hinaus denken zu müssen. Aus dem komplexen Gesamtspektrum der Legitimationen für eine solche Perspektive wird im Folgenden die Zielgruppe der Senior:innenhilfe fokussiert.

3 Die neuen Alten? Eine unterschätzte Zielgruppe erfordert eine neue Weltsicht

Die angesprochenen gesellschaftlichen Transformationen und ihre Konsequenzen (s. die Abschnitte 1 und 2) lassen sich als Wesensmerkmale der Moderne begreifen; Antinomien, Ambivalenzen und Ambiguitäten sind insbesondere im Kontext eines technikinduzierten gesellschaftlichen Wandels virulent und werfen Fragen nach Sinn, Zielen, Ausrichtungen, Utopien auf einer übergreifenden allgemeingesellschaftlichen Ebene, aber genauso im Hinblick auf spezifische Handlungsfelder auf.

Es ist also die eher generelle Frage danach zu beantworten, wie wir (zukünftig) leben wollen, und dazu gehört auch eine Vorstellung bzw. Entscheidung darüber, wie wir älter werden wollen.

Bei einer durchschnittlich anzunehmenden Lebenserwartung von 78,5 Jahren bei heute geborenen Jungen und von 83,3 Jahren bei heute geborenen Mädchen stellt sich die berechtigte Frage, ob eine *primär auf Versorgung ausgerichtete Gestaltung der (sich ausdehnenden) dritten Lebensphase* (noch) eine angemessene Perspektive sein kann. Wenn man diese Frage u. a. unter Rückbezug auf die unterschiedlichen ideengeschichtlichen Modelle zur Entwicklung über die Lebensspanne (vgl. u. a. Mayring, Saup 1990) bearbeitet, dann werden spezifische neue Widersprüchlichkeiten offensichtlich. So machen Hank, Schulz-Nieswandt, Wagner, Zank (2018, S. 18) darauf aufmerksam, dass sich

„i(I)n der Gerontologie (...), in Rekurs auf die Biologie von Jacob von Üexküll und von F. J. J. Buytendijk, daher ein transaktionales Denken (sog. Entwicklungskontextualismus) etabliert (hat), wonach Altern (in einem weiten ökogerontologischen Sinne) grundsätzlich als Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt zu verstehen ist. Der Kompetenzansatz in der Gerontologie darf als Fortentwicklung des Paradigmas aktiven Alterns also keineswegs subjektzentriert ausgelegt werden: Es geht um die Selbstaktualisierung (Kruse 2017) im Kontext einer aktivierenden sozialen Mitwelt und Dingwelt. Dabei ist der Mensch bis ins hohe Alter hinein von einer gewissen Plastizität und auch Kreativität, aber auch in seiner tiefen Bedürftigkeit nach Generativität (ein Konstrukt in der Psychologie von Erik H. Erikson, das jedoch auf die Bedeutung sozialer Relationen verweist), die einem strukturell erzwungenen Disengagement entgegensteht, geprägt (Kruse 2017). Das Altern ist im Kern ausgezeichnet durch die je eigene Geschichte der Selbstaktualisierung im Lebensverlauf. Dazu sind anregende Umwelten erforderlich, aber eben auch

eine Offenheit der Person. Hier ist die sozialpolitische Forschung zum Capability Approach (bei A. Sen und M. Nussbaum) als kongenial einzuschätzen.“

Das Zitat ist m. E. in mindestens zweierlei Hinsicht von Bedeutung: Es verdeutlicht zum einen eine (notwendigerweise) zu verändernde Sicht auf Senior:innen und ihre Entwicklungs- und Entfaltungspotenziale in der sogenannten dritten Lebensphase nicht nur auf der Basis gesicherter Erkenntnisse der psychologischen Altersforschung, sondern auch gestützt durch (präventiv)medizinische (u. a. Snowdon 2001) oder neurowissenschaftliche (u. a. Hüther 2017) sowie grundlegende erziehungswissenschaftliche (u. a. Buchmann 2019) Erkenntnisse. Unabhängig von ihren erkenntnistheoretischen und disziplinären Differenzen verweisen die genannten Positionen nämlich übereinstimmend zunächst auf die Notwendigkeit einer veränderten Sicht auf die Senior:innen und ihre Potenziale im Sinne einer *Entwicklungs- und Entfaltungs- statt Versorgungsperspektive*. Damit wären dann allerdings zum anderen Konsequenzen zumindest

- a) für eine *alternative Institutionenentwicklung und -gestaltung*,
- b) für neue *Wissensarchitekturen* als Grundlage für ein *professionelles Selbstverständnis* der Akteurinnen und Akteure im Handlungsfeld und damit auch
- c) die *Qualifizierungsfrage bzw. curriculare Fragen*

neu zu denken.

Um diese Perspektive weiter zu verfolgen, eröffnet der letzte Satz des obigen Zitats einen Diskurszusammenhang, wie er sich eher alter(n)sunabhängig, dafür technikbezogen u. a. bei Marcuse findet, der in durchaus zukunfts- und technikoptimistischer Perspektive auf die „Vollendung des technologischen Entwurfs“ (Marcuse 2014, Neuauflage, S. 242) als Befriedung von Bedürfnissen und Verringerung von harter Arbeit rekurriert. Denn das Zusammenspiel von Wissenschaft und Technik habe grundsätzlich die Übersetzung der Werte in technische Aufgaben, also eine Materialisierung der Werte ermöglicht. Insofern sei die Neubestimmung der Werte (in den Worten Whiteheads aus dem Jahr 1959: zu leben, besser zu leben, gut zu leben) in technischen Begriffen als Elemente des technologischen Prozesses vom Grundsatz her möglich. Als technische Zwecke kämen die neuen Zwecke (im Sinne eines kritischen Technikgebrauchs) allerdings bereits beim Entwurf und Aufbau von Maschinerie und nicht nur bei der Nutzungsanwendung zum Tragen (vgl. ebd., S. 243). Zugleich insistiert Marcuse an dieser Stelle berechtigterweise darauf, dass eine solche Entwicklung die Wissenschaft (und alle weiteren Akteurinnen und Akteure nicht weniger, Anmerkung U. B.) mit einer eher unangenehmen Aufgabe konfrontiere, nämlich politisch zu werden: „*das wissenschaftliche Bewusstsein als politisches Bewusstsein anzuerkennen und das wissenschaftliche Unternehmen als politisches*“ (ebd., S. 244).

Im bereits benannten Forschungskontext *Weiterbildung inklusiv*⁴ zeigten sich hinsichtlich der Akzeptanz von Technik bezogen auf die Erwerbsarbeit unter den Teilnehmenden überraschende Unterschiede in den verschiedenen Altersgruppen. So reagierten die jüngeren Generationen mit einer grundsätzlichen, wenig begründeten, beziehungsweise begründbaren Abneigung gegenüber allen technischen Entwicklungen, die prinzipiell dazu dienen sollen, ihnen ihre eigenen Arbeitszusammenhänge zu erleichtern (zum Beispiel Robotik in der Senior:innenhilfe). Die älteren Generationen waren – anders als erwartet – technischen Entwicklungen gegenüber sehr aufgeschlossen und fanden spontan mögliche Einsatzszenarien und eine stringente Argumentationsstruktur für den Technikeinsatz in ihrem Arbeitsfeld. Die Hypothese der Forschungsgruppe bezieht sich diesbezüglich auf verschiedene Nutzungsarten von Technik: eine eher konsumorientierte Nutzung bei den jüngeren Teilnehmenden steht einer eher sinnstiftenden (bildungs-, gestaltungs- und entwicklungsorientierten) Nutzung bei den älteren Teilnehmenden gegenüber, sodass zusammengefasst eine ambivalente Technikakzeptanz zu konstatieren ist (vgl. Buchmann 2019, S. 14).

Ein Bewusstsein der Diskrepanz zwischen dem Wirklichen und dem Möglichen, zwischen der erscheinenden und der authentischen Wahrheit und nicht weniger die Anstrengungen, diese Diskrepanz zu begreifen und zu meistern, ist für eine sinnstiftende Techniknutzung unerlässlich. Oder anders ausgedrückt: Um sich zukunfts offen, auf Erfahrungen beruhend, sich aber nicht in Erfahrung erschöpfend, zu orientieren, ist gelernte, immer neu begreifend-reflektierte Hoffnung erforderlich, die Ernst Bloch einst als *docta spes* bezeichnete (vgl. Bloch 1967, S. 16) und die erziehungswissenschaftlich betrachtet auf entfaltete Potenziale formaler Bildung bzw. auf ein aufgeklärtes Verhältnis auf sich selbst und die Welt angewiesen ist.

Die besondere Herausforderung, die mit der hier skizzierten interdisziplinären Perspektive auf das Handlungsfeld Senior:innenhilfe und seine unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure einhergeht, erfordert nichts Geringeres als eine reale *Utopie von Gesellschaft*, in der u. a. Altersaufbau und Technisierung sinnstiftend aufeinander bezogen werden, somit der „[...] Funktion der Vernunft, die Kunst des Lebens zu befördern“ (Whitehead 1959, S. 5) Rechnung getragen wird. In dieser Hinsicht setzte das Bauhaus zu Beginn des 20. Jahrhunderts nachhaltig Akzente (vgl. u. a. Wick 1994; Buchmann, Kell 2013).

4 Das durch das bmbwf von 2016 bis 2018 geförderte Forschungsprojekt zielte auf eine entwicklungsförderliche und potenzialgenerierende Gestaltung eines erwachsenengerechten institutionellen Weiterbildungssettings in Einrichtungen der Senior:innenhilfe, das über eine Verzahnung von Lebens-, Erwerbs- und Weiterbildungssituationen einen nachholenden Kompetenzerwerb von Beschäftigten, Auszubildenden, ehrenamtlich Tätigen und Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrern ermöglicht.

4 Ein Gedankenexperiment als Ausblick: Welche Rolle könnte die regulative Idee des Bauhauses im Hinblick auf die anspruchsvollen Herausforderungen spielen?

Die skizzierten komplexen gesellschaftlichen Transformationsprozesse verlangen nach neuen Antworten, erfordern Utopien und ein Hinausdenken über Bestehendes bei gleichzeitig erhöhtem Eingebundensein in Standardisierungsprozesse. Letztere provozieren vielfach Eindimensionalitäten im Denken und Handeln, ebenso vermögen sie es, äußere Zwänge zur inneren Verfasstheit der Subjekte werden zu lassen und sie führen dazu, dass an die Stelle von Disziplin und Normierung neue Götter, wie Commitments, Kontrakte, Motivation, Flexibilität und Selbstoptimierung bzw. -steuerung treten, was insgesamt betrachtet u. a. als Kontrollgesellschaften diagnostiziert wird (vgl. Deleuze 1993, S. 1 ff.; Sennett 1998, S. 424 ff.). Wie können nachwachsende Generationen auf einen gestaltungsorientierten Umgang mit diesen doch grundlegenden Antinomien vorbereitet werden? Das Forschungsprojekt *Weiterbildung inklusiv* (vgl. Buchmann 2019) hat wichtige Erkenntnisse hinsichtlich der Notwendigkeit der Etablierung bildungswissenschaftlich fundierter, ganzheitlich-synthetischer und inklusiver (Weiterbildungs-)Curricula geliefert (vgl. dazu auch den Beitrag von Köhler und Schröder in diesem Band).

Für die experimentelle Konvergenz von Technik und Kunst sowie von Arbeit und Spiel als Gesellschaftsutopie stehen *ideengeschichtlich* insbesondere die Gesellschaftsanalysen und -theorien des Frankfurter Instituts für Sozialforschung (vgl. u. a. Marcuse 1967/2014). Ein früheres *realgeschichtliches*, offenes Experimentierfeld mit m. E. auch heute noch offenem Ausgang wurde 1919 durch Walter Gropius mit der Gründung des Staatlichen Bauhauses initiiert.

Die Vorstellung, *Gestaltung als Einheit zur Bewältigung des* mäandernden Wesens der Moderne (vgl. Buchmann 2020, S. 19 ff.) zu betrachten, beruht auf einem sozialen Design- bzw. Gestaltungsbegriff, der seinen Ursprung in der philosophisch-konstitutionellen Seite des Bauhauses hat. Eine *Verantwortlichkeit für das gesamte Leben* sowie die *Umgestaltung von Gesellschaft* als reale Utopie sind diesbezüglich konstitutiv.

Die Antinomie von Tradition und Moderne repräsentierte Gropius selbst in besonderer Weise: Angesichts tiefgreifender persönlicher Erfahrungen als Soldat im Ersten Weltkrieg entwickelte Gropius eine Vision der Verbindung von Kunst und Kunsthandwerk, von Werkstatt und Meisterklasse, die sich am Ideal mittelalterlicher Handwerkskunst orientierte und zugleich als Utopie einer demokratischen Gesellschaft geradezu revolutionär war. Die zugrunde liegenden handlungsleitenden Prinzipien lassen sich konkretisieren als

- ein Universalismus, der Ganzes und Teile relationierbar und damit „verstehbar“ werden lässt,
- der Umgang mit und die Bearbeitung von gesellschaftlich provozierten Widersprüchen,
- ein spezifisches Theorie-Praxis-Verhältnis sowie
- Gestaltung als reale Utopie

und ermutigen dazu, das Bauhaus *als regulative Idee* im digitalen Zeitalter auch für das Handlungsfeld Senior:innenhilfe neu zu erfinden. Dies verspricht ertragreich zu sein, denn die regulative Idee des Bauhauses beinhaltet Ansätze zur Überwindung der Fragmentierungen der Gegenwart, die als vielfältige Arbeitsteilungen individueller, institutioneller und struktureller Art komplexitätsangemessene Bearbeitungen erschweren.

Die regulative Idee des Bauhauses wird wesentlich im Prinzip der *Werkstatt* real, das – wissenschaftlich gedacht und insofern über alltagssprachliche Verwendungsweisen hinausgehend – als spezifisches Setting sinnstiftender Aneignungsimpulse eine Entwicklung und Entfaltung des menschlichen Vermögens – nicht zuletzt auch Kreativität und Gestaltungswillen umfassend – im Hinblick auf eine durch vielfältige politisch-ökologische, technisch-ökonomische und gesundheitlich-soziale Herausforderungen (vgl. Buchmann 2007/2011) gekennzeichnete Zukunft ermöglicht.

Methodologisch-methodisch ausgeführt wird der Werkstatt-Gedanke später im Kontext der Demokratisierungs- bzw. Zivilgesellschaftsbemühungen in der bildungspolitischen Reformphase der 1960er-/1970er-Jahre: Mit der Einführung von Zukunftswerkstätten sollten die Bürger:innen an Entscheidungsprozessen beteiligt und somit Kreativität geweckt, gefordert und entfaltet werden (vgl. Jungk 1989). Darüber hinaus ging es um die Aktivierung verschütteter Fantasiequellen bei den Teilnehmenden angesichts ihrer neuen Rolle als Mitgestalter:innen und damit um demokratische Teilnahme. In diesem Sinne dient die Zukunftswerkstatt der Förderung eines Interesses an Demokratie und der gemeinsamen Gestaltung der Zukunft.

Mit Blick auf das dargelegte Erkenntnisinteresse wäre die Senior:innenarbeit 4.0 als *Werkstatt* gemäß eines integrierten Lebens-, Arbeits- und Lernraums für Beschäftigte, Bewohner:innen und Zivilgesellschaft gleichermaßen neu zu konzipieren.

Impulse für diesbezüglich weitergehende Überlegungen gaben nicht nur das benannte Forschungsprojekt, sondern lieferten auch Fachtagungen und Workshops im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung 2019 an der Universität Siegen (vgl. Buchmann, Cleef 2020). Sie nahmen eine Vielzahl unterschiedlicher Aspekte der neuen digitalen Welt – u. a. im Hinblick auf Care Work 4.0 – ins Visier und vertraten den optimistischen Anspruch, die Veränderungen durch die Digitalisierung als Subjekt mitzugestalten und Entscheidungen und Weichenstellungen bewusst mit Blick auf eine lebenswerte, weil menschliche, sozial gerechte, demokratische Werkstatt Senior:innenhilfe 4.0 vornehmen zu können. So wurden dazu passend Aneignungsprozesse des eigenen Lebens aufgegriffen, repräsentiert über unterschiedliche Artefakte (Beispiele: Fotobox Workspace Stop Motion, Workshop Heimat, Scope4Discussion Sozialisation; vgl. Buchmann 2019), die in je spezifischer Weise zeigten, dass Lernprozesse – im Sinne der Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft – offensichtlich eine Reorganisation des sozialräumlichen Settings voraussetzen. Beispielhaft dafür stehen das Zulassen von Regression und alternativer Notationssysteme, neue Selbstverständnisse der Beziehungsstrukturen zwischen den Akteurinnen und Akteuren, Decodierungen von Anspruchs- und Erwartungshaltungen, Gestaltungswille, professionelle Kreativität und Flexibilität.

Insofern gilt es im Rahmen der ziel- und prozessbezogenen Grunddimension der *Werkstatt Senior:innenhilfe 4.0* im digitalen Zeitalter sowohl individuelle als auch institutionelle, strukturelle und ideelle Implikationen zu überdenken.

Die *Werkstatt Senior:innenhilfe 4.0* fokussiert eine inklusive Personal-, Organisations- und Regionalentwicklung über

- ein reflexives Verhältnis von Theorie und Praxis (Vorkurs-Meisterklassen-Prinzip),
- ein am Fall orientiertes Vorgehen beim Leben, Arbeiten und Lernen unter Mitwirkung unterschiedlicher Disziplinen und ihrer Expertise auf der Suche nach kreativen und innovativen Lösungsszenarien (gemeinschaftlich *praktizierte* experimentelle und modellhafte Umsetzung),
- ein Mentoring als neue Rationalität des Lernens, die Aus- und Weiterbildung neu über alternative institutionelle und personelle Netzwerke miteinander verbindet (dialogische Komplexitätsbewältigung im Schüler:in-Meister:in-Prinzip; vgl. Buchmann, Köhler 2016),
- eine neue Sicht auf Arbeit, die das Verhältnis von Erwerbsarbeit, öffentlicher Arbeit/Ehrenamt und Familienarbeit angesichts vielfältiger In- und Outsourcingprozesse und weiterer Entmischungen (vgl. Buchmann 2003, S. 329 ff) neu justierend mitgestaltet (Reintegration der industriell bedingt, arbeitsteilig organisierten Sphären),
- ein Lernen und Forschen inmitten inspirierender räumlicher Bedingungen (i. S. d. Spatial turn, vgl. u. a. Löw 2001, S. 63: Denk- und Experimentierräume mit eigener Ästhetik).

Die *Werkstatt Senior:innenhilfe 4.0* ist in mehrfacher Hinsicht als Hybrid vorstellbar: Zum einen greift sie die bislang entwickelten Konzepte aus unterschiedlichen Disziplinen weiterführend auf, indem eine gestaltungsoffene Arbeit am Fall erfolgt, die erkenntnistheoretisch gedacht der Verknüpfung von Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Wissen zwecks Reflexion und Entwicklung von Autonomie im Hinblick auf nachhaltiges Handeln dient und damit das vielfach suspendierte Subjekt (als professionelle:r Akteur:in, als Bewohner:in, als Ehrenamtliche:r, als Angehörige:r etc.) konstitutiv in den transdisziplinären Diskurs (re)involviert. Zum anderen ist sie als hybride Konstellation – ganz im Sinne der bereits genannten experimentellen Konvergenz von Technik und Kunst, von Arbeit und Spiel – als implikatives Modell von analogen *und* digitalen LernRäumen in der Umsetzung neu zu denken. Die größte Herausforderung bei allen Beteiligten scheint aktuell das Denken in Analogien, Ambiguitäten und Antinomien zu sein. Auch deshalb bleibt es wohl bei zahlreichen, durchaus vielversprechenden Einzelinitiativen in der Senior:innenhilfe (wie Mehrgenerationenprojekte, Virtual Reality-Simulationen, virtuelle Kontakträume, Ateliers und Projekträume, Repaircafés, Lese- und Schreibwerkstätten etc.), die jedoch nicht im Sinne einer *Realutopie Senior:innenhilfe 4.0 als Entwicklungs- und Entfaltungsraum* zu Ende gedacht und umgesetzt werden. An Erkenntnissen und Inspirationen dafür herrscht eigentlich kein Mangel...

Literatur

- Bloch, E. (1967). *Das Prinzip Hoffnung*, 5 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buchmann, U. (2003). Zur Reorganisation gesellschaftlicher Wertschöpfungsrationalität: Entmischungsprozesse als Paradigma curriculumbezogener Qualifikationsforschung. In R. Huisinga & U. Buchmann (Hrsg.), *Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung* (S. 329–343). Frankfurt am Main: G. A. F. B.
- Buchmann, U. (2007/2011). *Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung* (2. durchgesehene Aufl.). Frankfurt am Main: G. A. F. B.
- Buchmann, U. (2019). *Bildungswissenschaftliche Grundlegung einer zeitgemäßen Weiterbildungskultur in Einrichtungen der regionalen Altenhilfe: Entwicklung und Erprobung eines innovativen institutionellen Settings zur Verbindung von Lebens-, Erwerbs- und Weiterbildungssituationen zwecks Optimierung von Handlungsrationality und zur Qualitätssicherung. Abschlussbericht bmbf*. Hannover: Technische Informationsbibliothek (TIB).
- Buchmann, U. (2020). *Inklusion heißt Transformation – Konsequenzen für eine professionelle Handlungslehre*. In D. Münk & G. Scheiermann (Hrsg.), *Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen: Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung* (S. 135–146). Detmold: Eusl.
- Buchmann, U. & Cleef, M. (Hrsg.). (in Druck). *Digitalisierung über berufliche Bildung gestalten*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Buchmann, U. & Kell, A. (2013). *Bildung Architektur Kunst – ein auf(zu)klärender Zusammenhang oder das Bauhaus als Curriculum*. In U. Buchmann & E. Diezemann (Hrsg.), *Subjektentwicklung und Sozialraumgestaltung als Entwicklungsaufgabe: Szenarien einer transdisziplinären Realutopie* (S. 201–216). Frankfurt am Main: G. A. F. B.
- Deleuze, G. (1993). *Unterhandlungen 1972–1990*. Original 1990. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friese, M. (2007). *Soziale Ungleichheit an der Schnittstelle von Lebenswelt und Beruf. Der Beitrag personenbezogener Arbeit und Bildung zur Transformation des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals*. In U. Heuer & R. Siebers (Hrsg.), *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke* (S. 338–353). Münster: Erwachsenenpädagogisches Institut Berlin.
- Friese, M. (Hrsg.). (2018). *Reformprojekt Care Work: Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung (Berufsbildung, Arbeit und Innovation)*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hank, K., Schulz-Nieswandt, F., Wagner, M. & Zank, S. (Hrsg.). (2019). *Altersforschung: Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. Baden-Baden: Nomos.
- Hüther, G. (2017). *Raus aus der Demenzfalle! Wie es gelingen kann, die Selbstheilungskräfte des Gehirns rechtzeitig zu aktivieren*. München: Arkana.

- Kruse, A. (2017). Lebensphase hohes Alter: Verletzlichkeit und Reife. Heidelberg: Springer Spektrum.
- Meadows, D., Meadows, D., Randers, J. & Behrens, W. (1972). The Limits to Growth. New-York: Universe Books.
- Maedows, D., Meadows, D., Randers, J. & Behrens, W. W. (1972). Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Aus dem Amerikanischen von Hans-Dieter Heck. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Marcuse, Herbert (2014). Der eindimensionale Mensch. Neuauflage. Springe: zu Klampen.
- Mayring, P. & Saup, W. (Hrsg.). (1990). Entwicklungsprozesse im Alter. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sennett, R. (1998). Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin-Verlag.
- Snowdon, D. (2001). Lieber alt und gesund. Dem Altern seinen Schrecken nehmen. München: Blessing.
- Whitehead, A. N. (1959). The Function of Reason. Boston: Beacon Press.
- Wick, R. K. (1994). bauhaus Pädagogik (4. überarb. u. aktual. Aufl.). Köln: Dumont.
- Zinnecker, J. (Hrsg.). (1975). Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Im Auftrag der Redaktion betrifft: erziehung. Weinheim und Basel: Beltz.

Autorin



Prof.in Dr.in Ulrike Buchmann, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Siegen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie der Curriculumentwicklung und Qualifikationsforschung im Spiegel von Subjektbildungsprozessen; Curriculumentwicklung im Spannungsfeld von Technik und Bildung am Beispiel ausgewählter Berufsfelder (u. a. Gesundheitswesen, Call Center); Berufsbildungspolitik und Lehrerbildung; zur Theoriebildung bei gesellschaftlich bedingter Benachteiligung; Berufsbildungsforschung unter Bezugnahme auf die regulative Idee Inklusion; Berufsbildungspolitik und Weiterbildung; Das Bauhaus und seine Pädagogik im digitalen Zeitalter neu denken.

ulrike.buchmann@uni-siegen.de

Fast Forward gegen die Wand? Transformationsverwerfungen in der Senior:innenhilfe

MARTINA SCHRÖDER, SONJA KÖHLER

Abstract

Im Feld Care Work bedarf es neuer, synthetisch-ganzheitlicher und bildungswissenschaftlich fundierter Weiterbildungscurricula – dies lässt sich exemplarisch am Bereich Senior:innenhilfe zeigen, das trotz enormen Transformationsdrucks standhaft stagniert. Ein Umdenken von rein fachlicher Einweisung hin zu entwicklungs- und entfaltungsorientierten Curricula muss stattfinden – „fast forward“ ohne Crash als Ausblick für gelingende Vergesellschaftung.

In the field of carework, there is need for a new, synthetic, holistic and educational science-based advanced training curricula. This can be exemplified in the area of senior assistance, which is steadfastly stagnating despite enormous pressure for transformation. A rethinking, from purely technical instruction to development and development-oriented curricula must take place – “fast forward” without failure as an outlook for successful socialization.

Schlagworte: Senior:innenarbeit, Transformationsdruck, Widerspruchslagen, Digitalisierung, Traditionalismus vs. Realität

Teaser

Nicht erst im Kontext der SARS-CoV-2-Pandemie wird deutlich, dass der gesamte Care-Sektor den gesellschaftlichen Anspruchslagen kaum noch gerecht werden kann. Obgleich sich die Diskurse aktuell primär um im Worst Case nicht vorhandene Intensiv- und Beatmungspflegeplätze drehen, scheint der Care-Bereich doch auch unter nicht pandemisch beeinflussten Bedingungen den gesellschaftlichen Bedarfen nicht mehr gerecht werden zu können – die Senior:innenhilfe dient im Folgenden als Exemparik für ein gesellschaftlich hochgradig relevantes Feld, das die Veränderungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und daran gebundener Erfordernisse durch Stagnation zu überwinden suchte.

1 Intro and retrospection. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Oder warum kaltes Wasser nicht weniger kalt wird, wenn man später hineinspringt.

Den Rahmen pädagogisch-professionellen Handelns stellt immer die Gesellschaft dar, unabhängig davon, in welchem Handlungsfeld pädagogisches Handeln verankert wird. So ist die Rahmung im elementarpädagogischen Bereich dieselbe, wie sie es auch beispielsweise im Bereich der Senior:innenhilfe, der Jugendhilfe, der Suchthilfe, der Lehrer:innenbildung oder auch der Weiterbildung ist. Nichtsdestotrotz stellt diese allumfassende Rahmung spezifische Ansprüche an konkrete pädagogische Handlungsfelder, wenngleich die sich aus gesellschaftlicher Transformation bedingenden Herausforderungen sämtliche Handlungsfelder unter Transformationsdruck setzen.

1.1 Demografie – die alternde Gesellschaft als gesellschaftliches Phänomen, mit dem sich insbesondere die Senior:innenhilfe auseinandersetzen müsste

Dieser Transformationsdruck manifestiert sich aktuell insbesondere in ebensolchen Handlungsfeldern, in denen die Auswirkungen des demografischen Wandels besonders deutlich werden. Hinsichtlich des demografischen Wandels zeichnen die Bevölkerungsvorausberechnungen des Statistischen Bundesamtes (2019) ein sehr deutliches Bild: So sei davon auszugehen, dass in den nächsten 20 Jahren der Anteil der über 67-jährigen Bevölkerung (rund 21 Millionen Menschen) nahezu halb so hoch sein wird wie der Anteil der 20- bis 66-jährigen Bevölkerung (rund 45 Millionen Menschen) und der kleinste Anteil der Gesellschaft (rund 15 Millionen Menschen) aus der unter 20-jährigen Bevölkerung besteht. Die Kohorte der über 67-Jährigen wird nach dieser Vorausberechnung für 2035 entsprechend um fünf Millionen Menschen breiter sein als diejenige der unter 20-Jährigen (ebd., S. 21 ff.). Gleichzeitig prognostiziert das Statistische Bundesamt bis 2035 ein Absinken der erwerbsfähigen Kohorte um vier bis sechs Millionen Menschen und gibt an, dass auch hohe Zuwanderungszahlen diese Entwicklung nicht mehr umkehren könnten. Unter der Annahme, dass diese Prognose zukünftig – explizit in weniger als zwei Dekaden – gesellschaftliche Realität werden wird, wird deutlich, wie evident bereits aktuell und wie progredient-invasiv zukünftig der Transformationsdruck auf pädagogische Handlungsfelder insbesondere in den Extrema der demografischen Verhältnisse ist bzw. sein wird. Als Extrema sind an dieser Stelle insbesondere die sehr jungen beziehungsweise sehr alten Bevölkerungsanteile gesetzt, die Bevölkerungsmitte bleibt grundsätzlich jedoch nicht unbetroffen: So ist zwar einerseits unter Berücksichtigung der demografischen Prognosen davon auszugehen, dass beispielsweise elementar- und primarpädagogische Handlungsfelder aufgrund kleinerer nachwachsender Kohorten entweder schrumpfen oder sich konzeptionell neu orientieren müssen. Gleichzeitig verkleinert sich jedoch, wenn auch weniger rasant, die Kohorte der erwerbsfähigen Bevölkerungsmitglieder, was die pädagogischen Handlungsfelder im Sekundar-, Berufsbil-

dungs- und Weiterbildungsbereich in ähnlicher Weise unter Transformationsdruck setzt. Am äußeren Extremum kehrt sich diese prognostizierte Mangelsituation der jungen und erwerbsfähigen Bevölkerung dann fast relativ schlagartig um, denn eine über 67-jährige Bevölkerung – laut Prognosen handelt es sich dabei immerhin um ein Viertel der Gesellschaft im Jahr 2040 – stellt grundsätzlich andere Anforderungen an die pädagogische Praxis als junge Bevölkerungsanteile.

1.2 Neue Steuerungslogiken als Herausforderung für Institutionen und Mitarbeiter:innen

Wenn Buchmann (2009, 2011) von neuen Steuerungslogiken spricht, thematisiert sie unter anderem gesellschaftliche Antinomien, Mismatches, Entmischungsprozesse und die technische Entwicklung als Anlass der erfolgten Etablierung einer neuen Form der Arbeitsorganisation namens New Public Management, dessen gesamtgesellschaftliche Auswirkungen sich auch auf den Care-Bereich beziehen. Das New Public Management ist also realgeschichtliche Konsequenz eines Konglomerats gesellschaftlicher Entwicklungen, die sich wie folgt darstellen:

In jeder Gesellschaft existieren Antinomien, also Widerspruchslagen, welche die Ambiguitätstoleranz der Gesellschaftsmitglieder in verschiedenen Intensitäten vor Herausforderungen stellen. So sieht sich vermutlich jeder Mensch, der innerhalb einer modernen Gesellschaft lebt, mit Widerspruchslagen (Buchmann, Huisinga 2006, S. 5 f.), beispielsweise zwischen Freiheit und Zwang, Nähe und Distanz, Normalität und Abweichung, Utilitarismus und Zweckfreiheit oder vielen anderen konfrontiert. Diese Antinomien gilt es auszutarieren – und zwar in genau der Form, welche die eigene Gestaltungsperspektive enthält – und dies ist in modernen Gesellschaften nachvollziehbar nicht einfach, sondern erfordert ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz. Deutlich wird dies, wenn man sich unter anderem Riesmans Ausführungen (1958) zum gesellschaftlichen Wandel anschaut: In traditionellen Gesellschaftsformen stellten sich die Fragen um Freiheit und Zwang, beziehungsweise Nähe und Distanz nämlich ganz anders als in postmodern-kapitalistisch organisierten Gesellschaften. Hatte beispielsweise in der Landwirtschaft noch jede involvierte Person feste Aufgaben (Zwang) und mehr oder minder fixe Ruhezeiten (Freiheit) bei gleichzeitig hoher Bindung an das eigene Tun – es hielt ja am Leben (Nähe), aber auch Nichtverfügbarkeit, wenn es um die Aufgaben anderer ging (Distanz) –, war verhältnismäßig wenig Ambiguitätstoleranz notwendig um sich selbst beziehungsweise das Selbst (Freud 1923) angemessen auszutarieren. Die Problematik, die sich im Kontext moderner Gesellschaften entwickelt, zeichnet sich durch virulenter werdende Antinomien (siehe Abschnitt Digitalisierung 1.3) ab und die Unübersichtlichkeiten, Ungleichzeitigkeiten, Intransparenzen und letztlich die Komplexität, die es zu fassen und zu (be-)greifen gilt, wächst. Dies wiederum führt zu individuellen Dysbalancen, Unsicherheiten, Widersprüchen, Brüchen und letztlich Handlungsunfähigkeit. Mismatches, die sich aus diesem Konglomerat an gesellschaftlichen Herausforderungen ergeben, beispielsweise wenn sich eine Kluft zwischen der Qualifikation eines Menschen und dessen Arbeitsaufgaben manifestiert, tragen zur Virulenz der Rahmen-

bedingungen bei, genau wie es Entmischungsprozesse tun, die – aus ökonomischer Perspektive – primär dort auftreten, wo Gewinnmaximierung zu erzielen ist. So könnten beispielsweise innerhalb eines Betriebes, der einer angestiegenen Nachfrage nicht mehr gerecht werden kann, Arbeitsstrukturen aufgelöst und (beispielsweise über Outsourcing) reorganisiert werden, anstatt zusätzliches Personal zur Bearbeitung der Nachfrage einzustellen. Auf eine solche Reorganisation von Arbeitsprozessen müsste wiederum auf politischer Ebene reagiert werden, indem Curricula (z. B. zur Ausbildung) angepasst werden, da sich „das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen [...] mit der qualitativen Neuordnung der Arbeit“ (Buchmann 2011, S. 246) verändert. Die fortschreitende technische Entwicklung lanciert solche Entmischungsprozesse und sorgt im Care-Bereich beispielsweise dafür, dass sich hochgradig output-orientierte Versorgungssysteme, welche wiederum komplex (intra- und interinstitutionell) vernetzt sind und einen hohen Anteil von Dienstleistungen outsourcen, gesellschaftlich etablieren konnten und damit genau das manifestieren, was unter Care-Work 4.0 gefasst wird – ein Care-Modell, das entgegen der traditionalisierten Auffassung des liebevollen „Kümmerns“ im Sinne der professionellen Dienstleistung und des Outputs organisiert ist (vgl. Schröder, Köhler 2020, S. 32).

Es wird im Kontext der Mismatches, Entmischungen, Antinomien und der technischen Entwicklung deutlich, dass auch Arbeit – jedenfalls in dieser gesellschaftlichen Rahmung – neu organisiert werden muss (vgl. Buchmann 2009, S. 14), denn traditionelle Formen von Arbeit genügen unter anderem der starken Output-Orientierung nicht im Ansatz, was insbesondere den kompletten Care-Bereich, der sowohl individualisiert (durch Mitarbeiter:innen) und entgegen der gesellschaftlichen Realität oftmals als traditionalisierte, der Familienarbeit entsprungene gesellschaftliche Pflicht des „Kümmerns“ verstanden wird, die gesellschaftlich wie individuell stark moralisch konnotiert ist. Dies führt nachvollziehbar zu individuellen wie gesamtgesellschaftlichen Konfliktlagen, die anscheinend kaum aufzulösen sind und neue Antinomien und Mismatches mit einer **Second-Level-Virulenz** produzieren.

1.3 „Von Rorschach zur Beziehung“ (Turkle 2012, S. 176) – Bedeutung und Virulenz der Digitalisierung

Wenn Sherry Turkle (2012) formuliert: *„Es ist dieser Erfolg der Roboter, der mich innehalten lässt, genauso wie die Aussicht auf ‚Gespräche‘ [sic!] zwischen immer lebensechter agierenden Robotern und den Bedürftigsten unter uns – benachteiligten jungen Menschen, gebrechlichen Senioren und emotional und körperlich Behinderten“* (S. 185), mutet dies zunächst dystopisch an, zeigt jedoch gleichsam die Allgegenwärtigkeit der Digitalisierung auf: Es ist keine zu beantwortende Fragestellung mehr, **ob** digitale Elemente und Applikationen einen Teil menschlichen Lebens ausmachen – die zu beantwortenden Fragestellungen sind vielmehr jene nach den Möglichkeiten und Problematiken, die sich aus diesem digitalisierten Anteil menschlichen Lebens ergeben. So stellt sich nicht ausschließlich die Frage nach der Mensch-Roboter-Interaktion und was diese mit menschlichen Gefühlswelten anzustellen vermag, auch wenn Turkle

explizit im Kontext der Senior:innenhilfe feststellt, dass es Menschen leichter falle, die Pflege durch einen Roboter zu akzeptieren, wenn die Senior:innenhilfe zunehmend reglementiert werde (vgl. ebd., S. 193) oder wenn das Pflegepersonal aufgrund schlechter Arbeitsrahmenbedingungen ohnehin „seelenlos“ (ebd.) handle, beziehungsweise dass sich die meisten Senior:innen für Roboter begeistern könnten und sie echten Menschen vorzuziehen scheinen (vgl. ebd., S. 189). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist das eine nur schwer auszuhaltende Vorstellung, dennoch bringt Sherry Turkle ihre Analyse an einem wichtigen Punkt zusammen, der uns das Wesen der oben aufgeführten Exemplariken verdeutlicht, indem sie formuliert: „Was wir uns von Robotern wünschen, zeigt uns, was uns fehlt, was wir dringend benötigen“ (ebd., S. 163): die Frage nach der Vergesellschaftung menschlicher Potenziale.

Die Exemplarik um die Integration von Robotern in Altenheimen, bei der es sich schon länger nicht mehr um „Zukunftsmusik“ handelt, mag menschliches Leben dennoch weniger beeinflussen als (zumindest scheinbar) basalere Elemente des täglichen Lebens und die daran gekoppelten Fragen der (Nicht-)Verfügbarkeit, der Be- und Entgrenztheit, der Ambiguitätstoleranz, der Balance, der Vergesellschaftung und der Freisetzung menschlicher Potenziale. Insbesondere die Frage nach Ambiguitätstoleranz ist im Zuge der Digitalisierung neu zu stellen – und das nicht ausschließlich unter Betrachtung des Datenschutzes, wenn „Alexa“ oder ihre Geschwister anderer Herstellerfirmen sämtliche unserer Aktivitäten verfolgen können, sondern auch (und insbesondere) im Kontext der neuartig-netzwerkorganisierten Struktur von Arbeit, die erst mittels Nutzung digitaler Elemente möglich wird. Gerade in Zeiten der SARS-CoV-2-Pandemie hat sich dies ganz deutlich gezeigt: Viele Menschen, die in Büros arbeiten, mussten ihre Tätigkeiten im (möglicherweise ungewohnten) Homeoffice weiterführen. Plötzlich existierte die selbst geschaffene räumliche Grenze zwischen Arbeit und Privatheit nicht mehr; konnte in der letzten Woche die Bürotür noch geschlossen werden und war der kurze abendliche Mail-Check auf dem Handy einziger Ausdruck von Entgrenztheit, verschwand plötzlich diese selbst gesetzte – und vielleicht auch konsequent genutzte – räumliche Grenze und Türen blieben andauernd unverschlossen. Arbeit fand im privaten Raum statt und es mussten neue Grenzen ausgelotet werden. Zum Ausloten dieser Grenzen, die nun durch Räume nicht mehr simuliert werden konnten, zum Beantworten der Fragen nach einem angemessenen Arbeitsvolumen, nach angemessenen Pausenzeiten, nach Arbeitsende, bedurfte es ganz plötzlich einer hohen Frustrationstoleranz um Psyche und Soma in Balance zu halten, um – mit subjektwissenschaftlichem Fokus gesprochen – nicht Gestaltete:r von Welt zu werden und die eigene Gestaltungsperspektive aufrechtzuerhalten, nicht zum Workaholic zu mutieren und sich der neuen Arbeitsumgebung und den neuen Arbeitsaufgaben nicht zu verweigern, sondern sich gestaltend und konstruktiv damit auseinanderzusetzen, letztlich die Situation in Bearbeitung zu bringen (vgl. Schröder, Köhler 2018, S. 57f., 2020, S. 31f.). Dass SARS-CoV-2 zum Teil unsere Arbeitsorte verändert hat, begründet sich primär darin, dass digitale Elemente und Applikationen genau das ermöglichen; die Netzwerkstruktur moderner Arbeit eröffnet in vielen Branchen eine ortsunabhängige Tätigkeit (Remote

Work), stellt aber gleichzeitig gänzlich neue Herausforderungen, wenn es um Flexibilität und Mobilität geht – insbesondere an diejenigen Generationen, die nicht als sogenannte „Digital Natives“ (vgl. Palfrey, Gasser 2008, S. 1 ff.) aufgewachsen sind und deren Frustrationstoleranz insbesondere im Entstehungszeitraum der netzwerkartigen Arbeitsorganisation herausgefordert und überfordert wurde.

Sennet (2000) zeigt dies deutlich an der Darstellung eines intergenerationalen Konflikts zwischen Vater und Sohn: Enrico, der Vater, konnte sein ganzes Arbeitsleben analog gestalten und seine Familie mittels einer konsequent ausgeübten Tätigkeit als Alleinversorger innerhalb eines klassischen Rollenmodells organisieren. Enrico erlangte keine außerordentliche finanzielle Mobilität, konnte aber sein Leben standorttreu gestalten und blickt zufrieden darauf zurück. Ein Konflikt zwischen Arbeit und Privatleben existierte für Enrico nicht – Arbeit fand ausschließlich an der Arbeitsstätte statt und das Privatleben im heimischen Umfeld. Rico, der Sohn, ist dagegen arbeitsbezogen hochgradig mobil und vernetzt. Die Wahrscheinlichkeit, dass eine grundständige Ausbildung nicht hinreichend ist, um sein Arbeitsleben bis zum Ruhestand zu gestalten, ist hoch, weswegen Rico fortwährend Weiterbildungsangebote für sich reklamiert. Ricos Frau Jeanette übt eine leitende Tätigkeit aus, in der sie immer wieder in Konflikte dahingehend gerät, ihre Mitarbeiter:innen und deren Arbeitsprozesse digital aus ihrer Sicht nicht angemessen überwachen zu können. Für Rico und Jeanette nimmt Arbeit einen anderen Lebens-Raum ein als für Enrico – so ist Jeanette und Rico bewusst, dass sie, anders als Enrico, vermutlich nicht ihr Leben lang standorttreu bleiben können und es existiert keine klare Trennung mehr zwischen Arbeit und Privat- beziehungsweise Familienleben, was für beide eine enorme Herausforderung darstellt. Für Enrico tauchen diese Konflikte nicht auf – für ihn jedoch würden sich beim Wegbrechen des Arbeitsverhältnisses (beispielsweise durch Outsourcing, siehe dazu Abschnitt 1.2 „Neue Steuerungslogiken“) andere Problemkonstellationen zeigen, da Digitalisierung nicht branchenspezifisch, sondern branchenübergreifend stattfindet und seine Arbeitskonstellation nach Reorganisation durch ihn möglicherweise nicht mehr bewältigt werden kann.

Das Wegbrechen ganzer Ausbildungs- und Hilfsberufe im Zuge der Digitalisierung stellt kein neues Phänomen dar, betrachtet man beispielsweise die nun nicht mehr existierenden Ausbildungsberufe der Kfz-Mechaniker:innen oder der technischen Zeichner:innen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019). Ausgebildet werden nunmehr Kfz-Mechatroniker:innen und Konstrukteur:innen bzw. Konstrukteure, was durchaus sinnvoll ist, da beispielsweise moderne Autos im Motorraum eher Hochleistungscomputern ähneln als dem Fiat Panda der 1990er Jahre, dessen Gaszug tatsächlich noch mit einem Seil am Vergaser installiert war und der nur eine winzige Auswahl an Warnleuchten hatte. Bei modernen Kraftfahrzeugen muss zur Problemanalyse nicht einmal zwangsläufig die Motorhaube geöffnet werden – die Diagnose erfolgt computergestützt; Einstellungen (z. B. der „digitale Gaszug“) lassen sich per Mausklick ändern und Probleme lassen sich häufig durch Softwareupdates beheben. Die analoge Arbeit an der Maschine minimierte sich zugunsten der Arbeit an der Software der Maschine, die an sich ein Netzwerk darstellt und sich entspre-

chend gleichzeitig maximierte. In logischer Konsequenz werden die Potenziale von Kfz-Mechanikerinnen und -Mechanikern weniger benötigt als die von Kfz-Mechatronikerinnen und -Mechatronikern, mit der ökonomischen Konsequenz, dass in der Branche mehr Kfz-Mechatroniker:innen eingestellt werden, weil eben genau diese Profession nicht nur einen Teil der arbeitsspezifischen Herausforderungen bewältigen kann, sondern das komplette Arbeitsfeld. In wiederum logischer Konsequenz daraus verschließen sich Zugänge zum primären Erwerbsarbeitsmarkt für genau diejenigen Menschen, deren Ausbildung den gesellschaftlichen Anforderungen (die Bewältigung der Digitalisierung ist eine davon) nicht mehr gerecht wird, und ebenso für diejenigen, die gesellschaftliche Veränderungen nicht wahrnehmen beziehungsweise nicht in Bearbeitung bringen. So ist absehbar, dass Digitalisierung fortschreiten wird und die Mitglieder der Gesellschaft gleichermaßen fortschreitend mit neuen Herausforderungen konfrontiert werden, die es in Bearbeitung zu bringen gilt, um die Vergesellschaftung von Potenzialen aufrechtzuerhalten.

Natürlich betrifft die Digitalisierung (als Teil der neuen Steuerungslogiken) auch den gesamten Care-Bereich: Auch im Care-Bereich droht die Freisetzung von menschlichen Potenzialen, beispielsweise wenn ein hochgradig digitalisiertes Arbeitsfeld (Dokumentation, Anwendung von medizinisch-technischen Geräten, Netzwerkorganisation und -kommunikation) von den Mitarbeitenden als traditionalisiertes Arbeitsfeld (im Sinne des altruistisch konnotierten „Kümmerns“) verstanden wird. Dann können Digitalisierungsprozesse nicht in Bearbeitung gebracht werden, weil das Arbeitsfeld neu zu denken eine unermesslich hohe Frustrationstoleranz erfordern würde und da auch die eigene Sozialisation und die eigenen Haltungen neu zu denken, Werte und Moral „aus ihren Angeln zu reißen“ und neu zu justieren wären, um ein neues Verständnis von Professionalität zu entwickeln, um Potenziale – also die Kräfte des Denkens, Fühlens und Wollens (vgl. Lisop, Huisinga 2004) – zu entwickeln und zu entfalten und zur Vergesellschaftung zu bringen. Können Potenziale nicht vergesellschaftet werden, dreht sich die Welt der Menschen zwar weiter, aber an den Menschen vorbei, was ihnen letztlich ein gestaltendes Einbringen in die Gesellschaft verwehrt und sie zu „Gestalteten“ degradiert. Das „Gestaltet-Fühlen“ produziert nicht nur langfristige psychische Erkrankungen, sondern auch Abwehrhaltungen, die sich in verschiedensten Bereichen offenbaren: beispielsweise in der Verweigerung der digitalen Dokumentation von Patientendaten, „weil man dafür in den letzten 20 Jahren auch kein Tablet brauchte“, in polemisch anmutenden Aussagen wie „dieser ganze digitale Mist! Früher konnte man Autos noch anständig reparieren“ oder letztlich in einem Rückzug auf das Selbst, einer selbstgewählten Isolation aus dem Arbeitsleben – und damit aus der Gesellschaft – quasi als „Schutzhafte“ um die eigenen Vorstellungen von Welt und Selbst nicht hinterfragen zu müssen, was durchaus sehr schmerzhaft (im philosophischen Sinne) ist, da es unter anderem die eigene Identität infrage stellt (vgl. Schröder, Köhler 2018, S. 58 ff., 2020, S. 32 f.).

2 Play. Die Story

2.1 „Fast Forward“ bis zum Crash?

Es wird deutlich, dass gerade der Care-Bereich nicht „Fast Forward“ im Sinne des Fortbestehens eines unermesslich wichtigen gesellschaftlichen Feldes organisiert wurde, sondern „Fast Forward“ im Sinne notwendiger, aber konsequent verweigerter Transformation, „Fast Forward“ in Richtung nicht vorhandener gesellschaftlicher Anerkennung als das, was er ist – nämlich als hochkomplexer und hoch technischer Dienstleistungsbereich, der eben nicht „Kümmern“ ist, „Fast Forward“ in Richtung eines nicht mehr vorhandenen Nachwuchses in den Ausbildungsberufen bei gleichzeitig steigenden Anforderungen im Feld, „Fast Forward“ in Richtung De-Professionalisierung und Outsourcing in den privaten Bereich, „Fast Forward“ in Richtung vermeidbarer psychischer Erkrankungen der Mitarbeiter:innen, „Fast Forward“ entgegen stattfindender gesellschaftlicher Transformation und -regulation, „Fast Forward“ bis zum absehbaren Crash eines Feldes, das sich trotz enormen Transformationsdrucks schlichtweg nicht transformiert. Wir benötigen – gesamtgesellschaftlich – einen Airbag.

Die Gesamtproblematik lässt sich exemplarisch am Handlungsfeld „Senior:innenhilfe“ und den dort virulenten Problemkonstellationen zeigen: So zeigt sich dort beispielsweise eine hohe Diskrepanz zwischen der Qualifikation (Eingangsqualifikation und Kompetenzentwicklung über die Lebensspanne) der Mitarbeiter:innen und den eigentlichen Anforderungen der Arbeitszusammenhänge, welche sowohl digitalisiert als auch vielfach technikgestützt, diagnose-, beratungs- und entscheidungsentensiv sind. Es entsteht ein deutliches und ebenso virulentes Mismatch. Die infolge der Virulenz freigesetzten Potenziale entäußern sich zwangsläufig wiederum in der Praxis als die bekannten Problemlagen: eine sowohl individuell als auch gesellschaftlich negative beziehungsweise geringschätzende Wahrnehmung der Care-Berufe, in nichtfunktionalen institutionellen Kommunikationsstrukturen oder in einer enormen Abwehr gegen (beispielsweise digitale) Neuerungen, was insgesamt phänomenologisch eine mangelnde Ambiguitätstoleranz aufzeigt. Die traditionalisierte Auffassung der Senior:innenhilfe als Feld des „Kümmerns“ und die Realität der Senior:innenhilfe als hochgradig ökonomisierter und technisierter beziehungsweise digitalisierter Dienstleistungsbereich verdeutlicht explizit die Virulenz dieses Mismatches, insbesondere aus Sicht der Mitarbeiter:innen, die ihren Beruf einst erlernt haben um sich institutionell um Menschen zu „kümmern“, wie es ihnen die innerfamiliäre Sozialisation nahegelegt hat (vgl. Buchmann 2019, S. 18 ff.). Es ist nicht verwunderlich, dass die Ambiguitätstoleranz der Mitarbeiter:innen nicht hinreichend ist, um dieses Mismatch aufzulösen, denn das, was beispielsweise die Mitarbeiter:innen in der Pflege als ihre „Berufung“ betiteln – also explizit das eigentlich pädagogische Tun –, ist Aufgabe des Sozialen Dienstes. Für Aufgaben des Sozialen Dienstes wird der Pflege allerdings im Kontext neuer Steuerungsmodelle keine Zeit zugesprochen und zusätzlich fehlt die formale Qualifikation, was zwangsläufig zur Folge haben muss, was Goffman (1995) als „Unterwandern“ bezeichnet – nämlich dass die Pflege sich entwe-

der Zeitfenster des „Kümmerns“ schafft und sich dadurch formal und emotional überlastet oder sich ungerecht behandelt fühlt und in Korrelation damit die Arbeitsbedingungen als unzureichend empfindet (was sie letztlich auch sind, die Pflege erledigt ja in der Tat realiter zwei Jobs gleichzeitig, weil sie sich den einen Job entgegen der gesellschaftlichen Realität selbst zuschreibt). Es erstaunt also nicht, wenn Pflegekräfte äußern, dass sie ihren Beruf „lieben“, aber keine Zeit haben ihn „anständig“ auszuüben, weil sie nur von Bewohner:in A zu Bewohner:in B hetzen, obwohl die institutionellen Rahmenbedingungen von Arbeit eigentlich angemessen sind. Noch weniger verwunderlich sind in diesem Kontext Aussagen wie „Meinen Kindern rate ich von meinem Beruf ab“.

Und an dieser Stelle: Back to the roots! Wir befinden uns in einer Situation, in der immer mehr (und immer herausforderndere) Senior:innen stationäre Pflege- und Lebensplätze benötigen. Unsere nachwachsende Generation schrumpft. Der schrumpfenden nachwachsenden Generation wird von den eigenen Eltern von einer Ausbildung im Care-Bereich abgeraten, weil individuelle Freisetzungprozesse und die Diskrepanz zwischen Realität und individueller Vorstellung beziehungsweise gesellschaftlicher Vorstellung dem Care-Bereich die Attraktivität rauben.

2.2 „Fast Forward“ gegen die Wand

Nun aber zurück zum Airbag: Da sich gesellschaftliche Transformation nun schlichtweg nicht aufhalten lässt, sondern sich eher beschleunigt, muss ein neuer Umgang mit den Rahmenbedingungen gefunden werden. Innerhalb des Konglomerats aus Demografieentwicklung, Internationalisierung, Digitalisierung und neuen Steuerungslogiken – also des New Public Management – als politische Reaktion auf gesellschaftliche Transformation kann Weiterbildung in Form fachlich-funktionaler Einweisung dieser Airbag nicht sein, wenngleich Weiterbildung einen enormen Stellenwert einnehmen muss, wenn eine Grund- beziehungsweise Erstqualifizierung (beispielsweise durch eine Berufsausbildung) die Beschäftigungsfähigkeit über die Lebensspanne offensichtlich nicht mehr bereitstellen kann. Menschen leiden ja nicht am Unvermögen, technische Gadgets und Applikationen zu bedienen – Menschen sind „Lost in Society“ – und zwar „Lost“ im Sinne ihrer nicht vergesellschafteten Potenziale, deren Vergesellschaftung unterstützt werden muss, damit sie nicht in Ambiguitäten, Mismatches (auch hinsichtlich eigener Sozialisation) und Überforderung versinken, machtlos diese auszutarieren. Ähnlich wie in der durchaus erfolgreichen Serie „Lost“ (vgl. Abrams, Lindelof, Lieber 2004–2010), in der eine Gruppe Menschen auf einer einsamen Insel strandet und diese Insel in der letzten Staffel überwindet (die Überwindung der Insel wäre metaphorisch synchron zur Bedienung des Tablets durch fachlich-funktionale Einweisung zu verstehen) um letztendlich zu begreifen, dass (Achtung, Spoiler!) die Insel eine Ausdrucksform der Hölle war und man sich auch nach Verlassen der Insel noch in der Hölle befindet, diese nur anders aussieht. Die wirkliche „Überwindung“ der Hölle findet in der Serie genau in dem Moment statt, als alle Akteurinnen und Akteure begreifen, tot zu sein und sich eben in dieser Hölle zu befinden. Weiterbildung muss also – erneut metaphorisch gespro-

chen – nicht den Weg von der Insel-Hölle in die urbane Hölle öffnen, sondern darin unterstützen, die Hölle zu begreifen, geht es doch darum die intellektuelle Anschlussfähigkeit (u. a. zur Bewältigung des digitalen Wandels) der Beschäftigten sicherzustellen (vgl. auch den Beitrag von Buchmann in diesem Band).

Die Aufgabe der Weiterbildung besteht insgesamt betrachtet entsprechend darin, die Vergesellschaftung vorhandener Potenziale der Mitarbeiter:innen zu unterstützen um eine Entwicklung und Entfaltung ebenderen Humanpotenzials innerhalb einer verstandenen lebensweltlichen Realität zu fördern (vgl. Buchmann 2019, S. 20 f.; Schröder, Köhler 2020, S. 32 f.).

3 If you can't press Stop or Rewind you've got to press Play. But differently – Vergesellschaftung 4.0

Wenn Weiterbildung den metaphorischen Airbag bildet, füllt sich dieser erst durch die gelingende Entwicklung und Entfaltung des Humanpotenzials, durch Denken, Fühlen, Wollen und aktives Gestalten von Welt, durch die Vergesellschaftung freigesetzter Potenziale, mit Luft. Entsprechend muss Weiterbildung zwangsläufig bildungswissenschaftlich fundiert, inklusiv und synthetisch-ganzheitlich organisiert sein, um genau diese Prozesse des Entwickelns, Entfaltens, Austarierens, Werdens und Seins zu unterstützen. Innerhalb des Feldes bedarf es einer neuen Form von Professionalität seitens der Akteurinnen und Akteure, erfordern die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen doch einen entwicklungs- und gestaltungsfokussierten wie auch konstruktiven Umgang mit gesellschaftlicher Transformation und sich dadurch potenzierenden gesellschaftlichen Ambiguitäten. Es gilt entsprechend genau solche curricularen Angebote (Buchmann 2013, S. 296 ff., 2019, S. 10 ff.) zu entwickeln und institutionell zu implementieren, die die individuelle und institutionelle *Entwicklung* (berufsbildungswissenschaftlich begründete Personal- und Organisationsentwicklung) gleichermaßen in den Fokus setzen, also einerseits die individuelle Entwicklung und Entfaltung der Mitarbeiter:innen zu unterstützen und einen Support bei der Vergesellschaftung deren freigesetzter Potenziale zu leisten, aber gleichzeitig auch institutionelle Spielräume für deren individuelles Handeln zu eröffnen, damit (physisch und psychisch) überhaupt erst ein entwicklungsfreundlicher Sozialraum entstehen kann.

So kann letztlich einer (unter anderem emotionalen) Vereinzelung im Kontext transformativ gesteigerter Vielfalt – anders als durch rein fachlich organisierte Weiterbildung, welche am Mismatch in der Ausgangslage nichts zu ändern vermag – im Sinne der Subjektentwicklung (vgl. Buchmann 2019, S. 5) und darüber gleichzeitig im ökonomischen Sinne entgegengewirkt werden.

Letztendlich stellt sich nicht die Frage, ob wir neue Formen der Weiterbildung benötigen, denn das ist evident – wir müssen uns Turkes dystopischen Ausführungen zum Robotereinsatz in der Senior:innenhilfe dennoch zuwenden, denn diese scheinen eine sich abzeichnende Zukunftsperspektive eines Systems zu sein,

das sich bislang erfolgreich jeglicher Transformationsnotwendigkeit widersetzt: „Wenn Senioren von unterbezahltem Pflegepersonal betreut werden, das seine Arbeit seelenlos und mechanisch erledig[e], [falle] es [Menschen] leichter, [sich] für die Roboteridee zu erwärmen.“ (Turkle 2012, S. 193) könnte an dieser Stelle erweitert werden um: Wenn die Pflegekräfte sich aufgrund freigesetzter Potenziale ausgebrannt und unterbezahlt fühlen und zu seelenlosen Ausführenden von Anweisungen werden müssen, wäre es dann nicht besser, Roboter in der Senior:innenhilfe einzusetzen, die unter diesem Zustand nicht leiden können? Wenn Senior:innen Roboterinteraktion der Interaktion mit echten Menschen vorzuziehen scheinen (vgl. ebd., S. 189), ist das nicht ganz konkreter Ausdruck laufender Freisetzungprozesse im Kontext gesellschaftlicher Transformation? Wenn sich Senior:innen genau das von Robotern wünschen, was ihnen fehlt (vgl. ebd., S. 163), ist das nicht Ausdruck mangelnder professioneller Interaktion im Feld? Wenn Turkle formuliert: „Wieder verwandelt sich eine Projektion auf ein Objekt in eine Bindung zu einem Subjekt – von Rorschach zur Beziehung“ (ebd., S. 176), sollte dann nicht ein #pädagogischeraufschrei folgen?

Literatur

- Abrams, J. J., Lindelof, D. & Lieber, J. (2004–2010). *Lost* [Fernsehserie]. USA: ABC Studios, Bad Robot Productions, Grass Skirt Productions.
- Buchmann, U. (2009). Neue Steuerungslogik im Bildungssystem. *New Public Management und die Konsequenzen für das disziplinäre Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1–18. www.bwpat.de/ausgabe16/buchmann_bwpat16.pdf (Abfrage 31.08.2020).
- Buchmann, U. (2013). Vom tagging zur Domäne. *Neue curriculare Wege zur Alphabetisierung und Grundbildung Jugendlicher*. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* 82, 294–310.
- Buchmann, U. (2011). *Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung (2. Aufl.)*. Frankfurt am Main: G. A. F. B.
- Buchmann, U. (2019). *Bildungswissenschaftliche Grundlegung einer zeitgemäßen Weiterbildungskultur in Einrichtungen der regionalen Altenhilfe: Entwicklung und Erprobung eines innovativen institutionellen Settings zur Verbindung von Lebens-, Erwerbs- und Weiterbildungssituationen zwecks Optimierung von Handlungsrationalität und zur Qualitätssicherung*. Abschlussbericht BMBF. Hannover: Technische Informationsbibliothek (TIB).
- Buchmann, U. & Huisinga, R. (2006). *Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung als Basis für eine nachhaltig-innovative Curriculumentwicklung*. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 11, S. 1–10. http://www.bwpat.de/ausgabe11/buchmann_huisinga_bwpat11.pdf (Abfrage 31.08.2020).

- Bundesinstitut für Berufsbildung (2019). Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2019. www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10575 (Abfrage 31.08.2020).
- Freud, S. (1923). Das Ich und das Es. In Ders. (2010), *Gesammelte Werke*, Bd. 13 (11. Aufl., Nachdruck, S. 237–289). Frankfurt am Main: S. Fischer
- Goffman, E. (1995). *Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen* (10. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lisop, I. & Huisinga, R. (2004). *Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: G. A. F. B.
- Palfrey, J. G. & Gasser, U. (2008). *Generation Internet. Die Digital Natives: Wie sie leben, wie sie denken, wie sie arbeiten*. München: Hanser.
- Riesman, D. (1958). *Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters*. Hamburg: Rowohlt.
- Schröder, M. & Köhler, S. (2020). Weiterbildung inklusiv – Transformationen professionell gestalten. *Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog* 74, H. 181, .
- Sennet, R. (2000). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus* (7. Aufl., S. 31–33). Berlin: Siedler.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019). *Bevölkerung Deutschlands bis 2026. Ergebnisse der 14. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressekonferenzen/2019/Bevoelkerung/pressebroschuere-bevoelkerung.pdf?__blob=publicationFile (Abfrage 31.08.2020).
- Turkle, S. (2012). *Verloren unter 100 Freunden. Wie wir in der digitalen Welt seelisch verkümmern*. München: Riemann.

Autorinnen



Martina Schröder, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Siegen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Vergesellschaftung und Freisetzung menschlicher Potenziale im Kontext gesellschaftlicher Transformationen, bildungswissenschaftlich fundierte Curriculumentwicklung, Entwicklungs- und Entfaltungsperspektiven im Kontext demenzieller Erkrankungen, Personal- und Organisationsentwicklung in der regionalen Senior:innenhilfe.

martina.schroeder@uni-siegen.de



Sonja Köhler, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Siegen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, bildungswissenschaftlich fundierte Curriculumentwicklung, Professionalisierung von Fachkräften, Personal- und Organisationsentwicklung in der regionalen Senior:innenhilfe.

sonja.koehler@uni-siegen.de

Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft

Verantwortlich entscheiden (lassen)

Smarte Haushaltstechnologien als Anlass, über eine zukunftsfähige Verbraucherbildung nachzudenken

SILKE BARTSCH, MELANIE STILZ

Abstract

Smarte Haushaltstechnologien gewinnen im Alltag zunehmend an Bedeutung. Chancen und Risiken werden von den verschiedenen Seiten kontrovers diskutiert. Ziel des Beitrages ist es daher, die Bedeutung von Smart Home-Anwendungen für den Bereich Care-Arbeiten im privaten Haushalt darzustellen und deren Chancen und Risiken beispielhaft zu skizzieren, um diese hinsichtlich eines selbstbestimmten Umgangs mit Smart Home-Technologien zu diskutieren und erste Folgerungen für eine zukunftsfähige Verbraucherbildung zu ziehen.

Smart home technologies are becoming increasingly important in everyday life. Opportunities and risks are being controversially discussed by the various parties involved. Therefore, the aim of this contribution is to describe the significance of smart home applications for care work in private households and to outline their opportunities and risks by way of examples, in order to discuss them with regard to a self-determined use of smart home technologies and to draw initial conclusions for a future-oriented consumer education.

Schlagworte: Smart Home-Technologie, Digitalisierung, Verbraucherbildung, Selbstbestimmung, Verantwortung

Einleitung

Haushaltbezogene Tätigkeiten, auch als „indirekte Care-Arbeit“¹ bezeichnet, werden in der Regel als notwendiges, aber auch eher lästiges Beiwerk gesehen. Einkaufen, Kochen, Aufräumen, Putzen, Reparaturen, Haushaltsführung im Blick haben, Routinen, für die jede Einzelperson oder Gemeinschaft stetig Kompromisse aushandelt und die ebenso stetig zu Konflikten führen, mit sich selbst: „Habe ich den Herd ausgemacht?“, oder mit den anderen: „Denkst du an die Wäsche?“. Hinzu kommt für viele die Versorgung und Betreuung von Tieren, Kindern, Freund:innen und Ange-

¹ Die Unterscheidung zwischen direkter und indirekter Care-Arbeit wird hier ganz allgemein verwendet. Zur Vertiefung vgl. z. B. Meier-Gräwe 2015, S. 21; Häußler 2019.

hörigen, auch „direkte Care-Arbeit“ genannt, der sich viele sicher gern intensiver widmen würden, die aber häufig mit dem Telefon am Ohr oder aus der Küche rufend nebenbei erledigt werden muss.

Bei all diesen Aufgaben, so verheißt das „Smart Home“, können wir nun zunehmend technische Hilfen bekommen. Smart Home ermöglicht mehr Komfort und erhöhte Sicherheit, hilft Energie einzusparen oder unterstützt altersgerechtes Leben und Wohnen bis hin zum Coaching für eine „gesunde“ Lebensführung (BMW i o. J.). Bleibt die Frage, ob wir dabei auch „Herrin oder Herr im Haus“ bleiben.

1 Smart Home: Begriff und Bedeutung für private Haushalte

Smart Home ist ein seit den 1990er Jahren allgemein bekannter Begriff, der den Traum eines bequemen Zuhauses, das die unbemerkt ausgeführte Hausarbeit der Heinzelmännchen mithilfe von digitaler Technologie verwirklicht, wahr werden lässt. Haustechnik, Haushaltsgeräte und digitale Assistenzsysteme werden dazu zunächst von Menschen im Haushalt selbst oder anderen Personen installiert und programmiert: Zu welchen Zeiten soll gelüftet, geheizt oder die Waschmaschine angestellt werden, oder auch, wer soll wann woran erinnert werden. Die Investition in eine Technologie verspricht Zeit, Nerven und langfristig auch Kosten zu sparen. Ob die Technologie „smart“ ist, also unsere Routinen speichert und analysiert, eventuell sogar mit Dritten teilt, wissen viele nicht oder ahnen es nur teilweise.

„Smart“ kommt aus dem Englischen und bedeutet „intelligent“, gemeint sind damit mit digitalen Technologien ausgestattete Geräte oder Anwendungen, die teilweise dank künstlicher Intelligenz i. w. S. lernfähig sind. Für Smart Home gibt es zahlreiche Definitionen (vgl. z. B. Saputri, Rofiq 2018, S. 92 f.; Waleed, Abduldaïm, Hasan, Mohaisin 2018, S. 30; Kettner, Thorun 2018, S. 17; VZBV 2017, S. 4). Im Kern geht es immer um den Komfortgewinn durch Erhöhung der Wohn- und Lebensqualität oder Sicherheit durch Vernetzung von IT-Systemen: „Smarthome has several benefits such as providing better comfort, safer safety and security, and save on electricity usage.“ (Saputri, Rofiq, 2018, S. 92), die mithilfe von Gebäude- oder Hausautomation oder Hausgeräteautomation oder durch mobile Geräte steuerbare Systeme im privaten Wohnumfeld (Haus) realisiert werden. „The Smart homes can be defined as living environments supplied with advanced intelligent technologies that anticipate and respond according to the requirements of the home residents.“ (vgl. Waleed, Abduldaïm, Hasan, Mohaisin 2018, S. 30). Entsprechend verwendet auch der Verbraucherzentrale Bundesverband den Begriff: „Unter ‚Smart Home‘ werden technische Verfahren, Systeme und Dienste in der Wohnung und/oder der direkten Wohnumgebung verstanden, die auf vernetzten Geräten und Installationen sowie automatisierbaren Abläufen basieren und zur Erhöhung der Wohn- und Lebensqualität, der Sicherheit sowie zur Steuerung der Energienutzung beitragen sollen.“

(VZBV 2017, S. 1). Letztlich lassen sich folgende Komponenten bei Smart Home unterscheiden:

- „Smarte“ Geräte, Systeme oder Dienste, die eine oder mehrere Funktionen haben,
- Vernetzung innerhalb einer Wohneinheit oder eines Gebäudes,
- mit oder ohne Verbindung nach außen (Stichwort „Connect Home“).

Der kritische Punkt ist der Datenfluss nach außen, wie die Diskussion um Big Data im Kontext von Smart Home zeigt (vgl. Kettner, Thorun 2018). So können über eine App auf dem Smartphone oder Tablet (beliebte mobile Endgeräte zur Steuerung) die Einstellungen ständig angepasst werden, und „smarte“ Systeme lernen die Bedürfnisse der Bewohnerinnen und Bewohner durch Auswertung des täglichen Ablaufs immer besser kennen: „Machine Learning“. Unter der Woche muss der Kaffee um 7 Uhr fertig sein, am Wochenende erst um 9 Uhr, Donnerstag muss alle zwei Wochen um 10 Uhr noch eine zweite Kanne gekocht werden, denn da kommt die Putzhilfe, zumindest solange der Saug- und Wischroboter noch nicht selbstständig die Treppen und Fenster erklimmt. Morgens hören wir Schlager-Radio, wenn Besuch kommt klassische Musik und nach Feierabend Gangster Rap mit fragwürdigen Texten. Das System lernt und macht uns auf Änderungen aufmerksam.

Irgendwann scheint unser Smart Home besser über Bedürfnisse Bescheid zu wissen als die Bewohner:innen selbst, die Systeme werten über Schnittstellen wichtige Informationen aus und die Bewohner:innen geben Verantwortung an die Technik ab. Sprachassistenten erinnern an Geburtstage und Einladungen und schlagen auch gleich passende Geschenke zum Kauf vor. „Habe ich die Heizung ausgemacht?“ ist keine Frage mehr, da das Smart Home i. d. R. verlässlich arbeitet. Die smarte Küchenmaschine kennt Vorlieben und Anwesenheit der Haushaltsmitglieder, bestellt online die Zutaten und kann uns dank Sprachassistenten Anweisungen geben, in welcher Reihenfolge welche Zutaten wie geschnitten oder im Ganzen beigegeben werden sollen.

Das Interesse an Smart Home ist bei den Verbraucher:innen eher gering, häufig wird kein Mehrwert gesehen (vgl. VZBV 2019a, Folie 4f.). Gleichzeitig heben die in der Presse auffindbaren Umfragen das hohe Marktpotenzial für Smart Home-Anwendungen hervor (z. B. Smart Home Monitor 2019²); der Verbraucherzentrale Bundesverband ist ambivalent in ihrer Prognose: „Ob und wann Smart Home-Anwendungen trotz der hohen Preise zum Massenmarkt werden oder auf eine Minderheit technikbegeisterter Verbraucher beschränkt bleiben, ist noch nicht absehbar.“ (vgl. VZBV 2017, S. 6). Der Einzug selbstlernender Systeme in unser Privatleben erfüllt also die meisten mit ebenso viel Hoffnung wie Sorge. Bei den Sorgen geht es v. a. um Privatsphäre und um die Frage, wer Zugang zu den erfassten Daten wie den Maßen

2 Die repräsentative Umfrage wird in Fachkreisen diskutiert, wie z. B. bei Splendid Research (2019). Smart home Monitor 2019. Repräsentative Umfrage zum Status Quo und der Entwicklung von Smart Home in Deutschland unter: <https://www.splendid-research.com/de/smarthome.html>; <https://www.si-shk.de/studie-smart-home-monitor-2019/150/10004/392082>; <https://www.ingenieur.de/fachmedien/hlh/gebäudeautomation/smart-home-loesungen-sind-in-deutschland-selten-miteinander-vernetzt/>

der Wohnung, Urlaubsplänen oder heimischen Gesprächen hat. Mit dem Wissen zu Smart Home steigt allerdings auch das Interesse daran³ und die Vernetzung ist insgesamt in Deutschland hoch (vgl. GfK 2016).

Die Aufgaben, die Menschen digitalen System in unseren täglichen Abläufen übertragen, verändern auch unsere Tätigkeiten, unsere haushaltsbezogenen Fähigkeiten, die Arbeitsteilung bei der Care-Arbeit und unsere Erwartungen an die Ergebnisse. Welchen Wert hat ein selbst gebackener Kuchen im Vergleich zu einem makellosen Backwerk aus der Maschine? Kann ein Roboter sich besser um einen alten Menschen „kümmern“, da er es ihm ermöglicht, seine Autonomie zu behalten? Wie beeinflusst die Tatsache, dass alle Sprachassistenten weibliche Stimmen haben, unser Verhältnis zu künstlicher Intelligenz und traditionellen Geschlechterrollen? Technologien, die Einzug in unseren Alltag nehmen, sind von Menschen für Menschen gemacht und sie werden in der Regel nicht nach ethischen oder gemeinwohlorientierten Zielen (weiter)entwickelt, sondern in Abhängigkeit ihres kommerziellen Erfolgs.

2 Chancen und Risiken von Smart Home am Beispiel von Care-Arbeiten in privaten Haushalten

Im Kontext des erwarteten Marktpotenzials von Smart Home werden Versprechen gemacht, die auch auf den Care-Sektor abzielen. Sie könnten eine Lösung für das „Gender Care Gap“ in den privaten Haushalten oder des gesamtgesellschaftlichen Problems des „Pflegenotstandes“ – i. d. R. abgewälzt auf die privaten Haushalte, und dort vorzugsweise auf die Frauen – sein. So zeigt die ungleiche Verteilung der meist unbezahlten Hausarbeiten, dass sich ganz offensichtlich kaum jemand bei den unerlässlichen und wiederkehrenden Reproduktionsarbeiten im Haushalt vordrängelt, nicht zuletzt weil diese viel Zeit – durchschnittlich rund drei Stunden für Haushaltsführung und Betreuung der Familie täglich (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, S. 11) – beanspruchen (vgl. BMBF 2020, S. 5). Auf den ersten Blick ist es daher umso erstaunlicher, dass nur 9 Prozent der das Internet Nutzenden Smart Home-Technologien im Jahr 2019 für die Steuerung von Haus und Wohnung nutzten, und hier sind es in erster Linie die Männer zwischen 25 und 44 Jahren (vgl. Statistisches Bundesamt 2019). Zum Reinigen und Rasenmähen wurden zunehmend mehr Roboter verkauft (Schätzungen der IFR für 2019: weltweit 22,1 Millionen Haushaltsroboter).⁴ Heute werden Smart Home-Technologien besonders im Bereich Unterhaltungselektronik, z. B. Smart TV und (Sprach-)Assistenzsysteme nachgefragt, gefolgt von energierelevanten und sicherheitsrelevanten Anwendungen (vgl. VZBV 2017, S. 5). Die

3 vgl. ConPolicy: Fakten und Empfehlungen aus Verbraucherpolitischer Sicht, Konferenz zum Safer-Internet-Day 2017, www.bmjv.de/DE/Ministerium/Veranstaltungen/SaferInternetDay/SID2017_Thesenpapier.pdf?__blob=publicationFile&v=5, 31.05.2017

4 Die amtliche Datenlage ist schlecht, so werden erst mit dem Mikrozensus ab 2020 dazu Abfragen laufen (Hochgürtel, Weinmann, 2020, S. 93). Mit dem Gutachten abida liegt die erste systematische Erhebung von Big Data im Bereich Smart Living vor (Kettner, Thorun 2018, S. 1).

Prognose für Smart Home-Anwendungen sind insgesamt wie für smarte Haushaltsgeräte, die heute eher ein (trendiges) Nischenprodukt sind, günstig.⁵ Gleichzeitig melden viele Verbraucher:innen (59%) Bedenken aufgrund des oftmals unklaren Mehrwertes, der Sorge um Privatsphäre und Datenschutz oder der Angst vor Hackerangriffen an, oder ihnen sind die Anschaffungen zu teuer (vgl. VZBV 2019; Waleed, Abduldaïm, Hasan, Mohaisin 2018, S. 30; vgl. auch Kettner, Thorun 2018, S. 20). Die Verbreitung differiert nach den unterscheidbaren Anwendungsbereichen wie Komfortgewinn, Erhöhung der Sicherheit, Senkung des Energieverbrauchs und Multimedia-Unterhaltung (ebd.); beispielsweise sind „smarte“ Hausgeräte als sogenannte „Stand-Alone-Geräte“ wie Waschmaschinen etc. bislang wenig in den privaten Haushalten zu finden, u. a. weil lediglich defekte Geräte ersetzt werden und die Anschaffung teuer ist (ebd.). Anders sieht es bei den Sprachassistenzsystemen wie Amazon Alexa, Google Home etc. aus, die zusätzlich angeschafft werden, verschiedene Funktionen übernehmen können und sehr beliebt sind (vgl. Tas, Hildebrandt, Arnold 2019).

Um die Chancen und Risiken von Smart Home im Care-Bereich darzustellen, wird hier dem Begriff der Care-Arbeit oder Sorgearbeit⁶ i. w. S. gefolgt, so wie er auch von der Sachverständigenkommission im Zweiten Gleichstellungsbericht (vgl. BMFSFJ 2017, S. 92) verwendet wird, der die Sorge um sich selbst, die Sorge für andere und dafür notwendige Haushaltsarbeiten einschließt (vgl. BMFSFJ 2017, S. 92; vgl. auch Calahorrano, Rebaudo, Stöwhase 2019, S. 14 f.).

Bei der Sorge um sich selbst gibt es zum einen persönliche Assistenzsysteme, die beispielsweise als Apps auf den Smartphones installiert oder in Geräten verbaut sind, wie z. B. „Wearables“, die am Körper getragen werden, mit Self-Tracking-Funktionen⁷ etc. Hinzu kommen Sprachassistenzsysteme (z. B. Amazon Echo oder Sprachassistentin), die i. d. R. mehrere Funktionen haben und über das Internet mit der Außenwelt verbunden sind: Sie können den Weckdienst übernehmen, Wissensfragen beantworten, elektrische Einrichtungen wie Lampen, Jalousien, Unterhaltungselektronik ansteuern, Bestellungen abschicken etc. (vgl. Lenz-Kesekamp, Weber 2018, S. 18). Zu den Care-Arbeiten für andere gehören Pflegearbeiten, die auch im Haushalt für Kinder, Kranke oder Ältere übernommen werden, sie sind i. d. R. mit persönlichen Beziehungen verknüpft. Zur Unterstützung werden Überwachungssysteme als sog. „Ambient Assisted Living“-Anwendungen angeboten (z. B. Sturzerkennung oder Babyphone), die von telemedizinischen Angeboten bis hin

5 Die Anzahl von Haushalten, die im Jahr 2017 smarte Haushaltsgeräte nutzen, wird auf 1,6 Millionen geschätzt. Angenommen wird, dass es im Jahr 2023 6,3 Millionen Haushalte sein werden. Statista Digital Market Outlook 2018 nach VZBV 2019b.

6 Angemerkt sei, dass der im Deutschen zunehmend populäre Begriff Care zunehmend den bisherigen Begriff der „Reproduktionsarbeit“ ablöst und sowohl Inhalt als auch Funktion der Arbeit sowie die „Fürsorge“ oder den Beziehungsaspekt betont (vgl. Häußler 2019, S. 42). Seit vielen Jahrzehnten geht es bei der Care-Arbeit um die nach wie vor ungleiche Verteilung der Hausarbeit zwischen den Geschlechtern (vgl. Kettschau, Methfessel, Piorokowsky 2000; Methfessel 1988), die auch im öffentlichen Diskurs angekommen ist, wie z. B. der Bestseller von Eve Rodsky („Auch Männer können bügeln“) oder der „EqualCareDay“ zeigen. Zur Vertiefung von Care-Arbeit oder Sorgearbeit in privaten Haushalten: z. B. Meier-Gräwe 2015; Häußler 2018, in der beruflichen Bildung, z. B. Friese 2020.

7 Zu Gesundheitsdaten im Kontext mit Big Data gibt es einen Diskurs zu Chancen (Diagnostik, Epidemiologie, Personalisierung etc.) und Risiken (Datenschutz, Privatsphäre etc.). Weiterführende Literatur z. B. Selke 2016; Selke, Biniok, Achatz, Späth 2018; SVRV 2016).

zu Pflegerobotern reichen. Für die lästigen hauswirtschaftlichen Arbeiten gibt es Haushaltsroboter. Darüber hinaus gibt es zunehmend funktionspezifische Assistenzsysteme, die in Haushaltsgeräte eingebaut sind (Embedded Systems), z. B. als Stand-Alone-Gerät mit dem Thermomix (Guided Cooking), der ein (teurer) Verkaufschlager ist.

Beispiel: Persönliche Assistenzsysteme mit Guided Cooking

Der Anspruch, tagtäglich eine Mahlzeit auf den Tisch zu bringen, wenn möglich frisch zubereitet, ist für viele Haushalte eine Herausforderung aufgrund der verfügbaren Haushaltsressourcen, die bestimmt sein können durch zu wenig Zeit, teure Anschaffung von Küchengeräten oder fehlende Kochkompetenzen oder auch nachlassende Kräfte im Alter (vgl. Brombach, Haefeli, Bartsch, Winkler 2014) etc. Bei jungen Familien ebenso wie bei Senior:innen sind daher „All-in-One“-Küchenmaschinen mit Wiege-, Koch- und Backfunktion (Bsp. Thermomix) beliebt, die wie v. a. hochpreisige Haushaltsgeräte in der Küche persönliche Assistenzsysteme anbieten. Dieses sog. Guided Cooking bietet z. B. Rezepte zur Auswahl an und begleitet dann mit Schritt-für-Schritt-Anleitungen die Zubereitung. Küchengeräte können, müssen aber nicht, dazu miteinander verknüpft werden, um punktgenau mehrere Menüteile zeitgleich auf den Tisch zu bringen. Neuere Geräte haben einen Zugang zu Rezepten über das Internet.

Die vereinfachte Zubereitung mithilfe von Guided Cooking kann den Alltag erleichtern und für eine frische Zubereitung von gesundheitsförderlichen Gerichten, so die Rezepte danach angeboten und ausgesucht werden, fördern, in urbanen Singlehaushalten die Anschaffung mehrerer Küchengeräte ersetzen, bei jungen Familien helfen, zeitgleiche Tätigkeiten zu bewältigen oder in Seniorenhaushalten bei nachlassenden Kräften die regelmäßige Mahlzeitenzubereitung, unabhängig von Bringdiensten, überhaupt ermöglichen und ein Autonomiegewinn sein. Gleichzeitig stehen persönliche Vorteile ungreifbaren Gefahren gegenüber. So hat der Komfort einer vereinfachten Bedienung und Steuerung von Haushaltsabläufen seinen Preis: Die Gefahr einer Dequalifizierung und Optionseinschränkung, d. h. auf Herstellervorschlägen beruhende Lebensmittel- und Speisenwahl, kann die Selbstbestimmung einschränken. „Kochen wie man einer Navi Anweisung folgt“, kann außerdem längerfristig zum Verlust des Bezugs zu den Tätigkeiten führen (vgl. Deschamps-Sonsino 2018). Die grundsätzlich mögliche Eingabe „eigener“ Rezepte ist i. d. R. aufwendig und erfordert Zubereitungs Kompetenzen, die mit Digitalkompetenzen verknüpft werden müssen.

Über die Internetverbindung können zum Teil anonymisierte Daten über Nutzende und deren Nutzungsverhalten an die Hersteller übermittelt werden, um z. B. die Guided Cooking-Funktionen zu verbessern oder Fehler zu korrigieren. Dadurch fallen Daten über unsere täglichen Routinen an. Bei sprachgesteuerten Assistenzsystemen ist ein „Abhören“ über die eingebauten Mikrofone möglich, diese sind bei den Guided Cooking-Funktionen (noch) nicht verbaut. Grundsätzlich sind Datenverbindungen ein relativ hohes Sicherheitsrisiko für Cyberangriffe durch Dritte, das von

den Konsument:innen und nicht den Hersteller-Firmen getragen wird (vgl. Kettner, Thorun 2018; S. 2; S. 56 ff.; S. 73 f.; OECD 2018).

Beispiel: Haushaltsroboter für Reproduktionsarbeiten

Das (Gender) Care Gap wird zunehmend zum gesellschaftlichen Thema, weil die anfallenden Reproduktionsarbeiten in den Haushalten getan werden müssen. Die zur Verfügung stehende Zeit ist aus verschiedenen Gründen in den Haushalten knapp, auch weil zunehmend Frauen erwerbstätig und nicht in allen Fällen bereit sind, diese Arbeiten zusätzlich zu übernehmen oder in vielen Single-Haushalten eben auch nur eine Person alles erledigen muss. In Haushalten mit höheren Einkommen kann und wird das Problem z. T. durch Vergabe von Dienstleistungen minimiert. Das in der Berufswelt als Nachteil diskutierte Substituierungspotenzial menschlicher Arbeitskraft durch technische Geräte (vgl. Friese 2020, S.4) schafft für die privaten Haushalte zunächst Unabhängigkeit von personenbezogenen Dienstleistungen. Haushaltsroboter stellen also – zumindest vordergründig – eine technische Lösung dar. Die Frage nach der Technikgenese, wer entwickelt diese Technologien⁸ mit welchen Interessen, kann an dieser Stelle ebenso wenig beantwortet werden wie die Frage, was die Nutzung letztendlich für die Geschlechtergerechtigkeit bedeutet. Ohne die Antwort auf die Frage, wer über die Gestaltung digitalisierter (Care-) Arbeit bestimmt, in Details zu kennen, besteht die Gefahr, dass die Selbstbestimmung der Menschen in den Haushalten dadurch abnimmt. So verkörpern die Geräte in erster Linie das Gewinninteresse der Anbieter, die u. a. die Steuerung der Nutzung übernehmen, mitbestimmen über Mengen und Wahl der (Reinigungs-)Mittel etc. Ob die Chancen für ökologisch verträgliche Reinigung genutzt werden, bleibt offen.

Beispiel: Pflegeroboter als Fortführung von Ambient Assisted Living

Der „Pflegeroboter“ wird heute v. a. in den privaten Haushalten gelöst, weil Personal fehlt und teuer ist (vgl. VK BW 2018, S. 3 f.). „Ambient Assisted Living“-Anwendungen übernehmen schon heute einfachere Überwachungsaufgaben, die Menschen ermöglichen, allein zu wohnen und so eine gesteigerte Sicherheit für Schutzbedürftige bieten. Zukünftig könnten auch Pflegeroboter, zu denen es bereits Prototypen gibt, Pflegearbeiten in den Haushalten übernehmen und zu mehr Autonomie für die Pflegebedürftigen beitragen sowie Grenzüberschreitungen in die Privatsphäre vorbeugen. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob die mit emotional bedeutsamen Beziehungen konnotierte persönliche Fürsorge gewährleistet wird. Anders als allgemein erwartet, haben Roboter durchaus das Potenzial über Interaktion Beziehungen zu simulieren, letztlich ohne menschliche Bindung (vgl. Bertolini, Shabahang 2020, S. 37 f.; Wiertz 2020). Es bleibt zu beobachten, *wie* sich Care-Arbeit durch smarte Technologien im Hinblick auf die Fürsorgearbeiten in den Haushalten ändern wird. Wird die „gewonnene“ Zeit für Beziehungsarbeit genutzt oder werden Menschen emotionsfrei versorgt? Dies ist eine Frage, die auf sozialer Ebene eine Antwort sucht.

8 Beim Beispiel der auf dem Markt befindlichen „Fensterputzgeräte“ für die Fensterscheiben kommt der Gedanke, dass es Ingenieure sein müssen, die noch nie Fenster geputzt haben.

3 Verbraucherbildung 4.0: Diskussion zur Selbstbestimmung und Verantwortung

Aus den beispielhaft dargestellten Chancen und Risiken werden ausgewählte Punkte zu Privatheit, Selbstbestimmtheit und Verantwortung zusammenfassend als Thesen formuliert, um daraus Folgerungen für eine zukunftsfähige Verbraucherbildung in einer digitalen Welt mit KI-Technologien zu ziehen. Verbraucherbildung wird heute als lebenslanger Prozess und Teil einer Allgemeinbildung verstanden, die kompetenzorientiert ist und damit dem Literacy-Ansatz folgt (vgl. Hesecker et al. 2005; KMK 2013; GI 2016). Verbraucherbildung bezieht sich also auf den Konsumalltag, in dem sich Ziele, Inhalte und Methoden mit dem Wandel der (Konsum-)Gesellschaft in Abhängigkeit vom vorherrschenden Verbraucherleitbild verändern. Mündigkeit und Verantwortung sind die Leitplanken des modernen Verbraucherleitbildes, das durch die Digitalisierung u. a. aufgrund des Experten-Laien-Gefälles und der Möglichkeiten der technologischen Entwicklung und möglicher rechtlicher Lücken herausgefordert wird.

These 1: Hersteller von Smart Home Devices bestimmen zunehmend die Auswahl für Konsumgüter und Dienstleistungen. Am Beispiel von Guided Cooking wird deutlich, dass es zwar eine Alternative zu Convenience-Produkten gibt, ohne dass grundlegende Zubereitungs Kompetenzen seitens der Nutzenden notwendig sind. Gleichzeitig kann sich jedoch die Machtasymmetrie verstärken, wenn haushaltende Personen wenig Grundkenntnisse in den Konsumfeldern – hier Ernährung – haben.

These 2: Wie bei anderen technischen Innovationen verschwimmen bei Smart Home-Technologien die Branchengrenzen, da Soft- und Hardware gekoppelt sind („Embedded Systems“) und Geschäftsmodelle sich nicht allein auf den Kauf, sondern auch auf Nutzungsphasen beziehen. Verbraucher:innen werden mit komplexen und z. T. ungeklärten Rechtssituationen konfrontiert, die auf der Ebene des Verbraucherschutzes gelöst werden sollten. Hierzu liegen Übersichtsarbeiten (vgl. VZBV 2017; Kettner, Thorun 2018; OECD 2018) vor, die Handlungsempfehlungen an die Verbraucherpolitik zu den Problemfeldern (Produkthaftung und Vertragsrecht; Interoperabilität, „technische Obsoleszenz“; IT-Sicherheit und Datensicherheit; Datenschutz) formulieren. Verbraucherteilhabe ist eine herausfordernde Bildungsaufgabe des Verbraucherschutzes, die auch Kenntnisse über die Aufgabe des Verbraucherschutzes und deren Institutionen als Interessenvertretungen für Verbraucher:innen einschließt.

These 3: Smart Home-Technologien können weitreichende Folgen bezüglich der Privatheit haben, weil die Sicherheitsrisiken hoch sind (Kettner, Thorun 2018, S. 2; vgl. OECD 2018) und Datensparsamkeit nicht zu den Stärken der Hersteller-Firmen bezüglich der Nutzenden- und Nutzungsdaten gehören. Um bei Konsumententscheidungen und -nutzung z. B. Risiko versus Nutzen einschätzen zu können, ist technisches

Wissen notwendig. Verbraucherbildung braucht angewandte digitale Kompetenzen und technische Grundbildung. Das ist ein Beispiel für die Notwendigkeit einer in den Fächern verankerten Querschnittaufgabe (A/RES/70/186;43⁹).

These 4: **Schlüsseltechnologien wie Smart Home-Technologien können die Privatheit und das soziale Miteinander verändern und werfen ethische Fragen auf.** Gesellschaftliche Werte werden durch verbraucherpolitische Instrumente z. B. über europäische Regularien wie die DSGVO (Datenschutzgrundverordnung) reguliert (vgl. SVRV 2017; VK BW 2017; OECD 2018). Das Wissen und die Fähigkeit, partizipativ die digitale (Konsum-)Gesellschaft mitzugestalten, ist für demokratische Bürgergesellschaften essenziell.

4 Fazit

In der Gesamtbewertung zeigt sich, dass Smart Home-Technologien Komfort und Unterstützung für private Haushalte bringen können und gleichzeitig Risiken hinsichtlich Datenschutz, Selbstbestimmung und auch nachhaltigem Konsum etc. bedeuten. Am Beispiel von Smart Home-Technologien wird deutlich, dass epochaltypische Schlüsselprobleme (Klafki 2007, S. 56 ff.) wie die „Umweltfrage“, „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“, „Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien“ und teilweise „Ich-Du-Beziehungen“ von dieser technologischen Entwicklung betroffen sind.

Aufgrund der strukturellen Macht- und Informationsasymmetrie zwischen Anbietenden und den Konsument:innen sind verbraucherpolitische Maßnahmen, wie sie von den Verbraucherverbänden vorgeschlagen werden, ein notwendiger Lösungsansatz. Gleichzeitig stellt sich die Frage nach dem rechten Maß, da ein Zuviel an Verbraucherschutz eine Bevormundung oder Einschränkung für die Verbraucher:innen bedeuten kann. Um die gesellschaftliche Zukunft gestalten zu können, gilt es die Teilhabefähigkeit der Einzelnen zu stärken und gesellschaftliche Mitgestaltung als Teil der Allgemeinbildung zu ermöglichen.

Auf der Haushaltsebene geht es darum, dass Menschen über den Einsatz von Smart Home-Anwendungen selbstbestimmt entscheiden und ihre Autonomie über ihre Lebensgestaltung bewahren sowie Verantwortung für sich, ihre Mit- und Umwelt übernehmen können. Dafür ist eine technische Grundbildung notwendig, die mit Fragen aus dem Haushalts- oder Konsumalltag aus der Perspektive der Verbraucher:innen verknüpft ist (vgl. VK BW 54/in Vorbereitung). Es geht hier viel weniger um neue Kompetenzen als um die Verknüpfung von Fachinhalten¹⁰ (Haushalt, Wirtschaft, Technik) mit Verbraucherfragen. Alltagskompetenzen, die einen selbstbe-

9 „Consumer education should, where appropriate, become an integral part of the basic curriculum of the educational system, preferably as a component of existing subjects“ (A/RES/70/186;43).

10 Im Beispiel wird der Bezug zur Arbeitslehre hergestellt, für viele andere Fächer – beispielhaft können Deutsch (Kommunikation), Musik oder Kunst (Unterhaltung), Biologie, Geografie, Ethik (nachhaltige Entwicklung), Informatik (IuK-Systeme) genannt werden – können ebenso Bezüge hergestellt werden.

stimmten Umgang mit Smart Home ermöglichen, können sich zum Beispiel auf Folgendes beziehen:

- Technisches Verständnis über die Funktionsweise von Smart Home-Anwendungen im Hinblick auf Vernetzung und Datenflüsse: Welche Geräte oder Anwendungen können welche Daten sammeln und an wen zu welchem Zweck für welchen Nutzen wie übermitteln?
- Wirtschaftliche Grundkenntnisse über Geschäftsmodelle und Kaufverträge, um eine Orientierung zu bekommen: Wer kauft was (Hardware) mit welcher Dienstleistung (Software-Updates als „Dauerschuldverhältnis“) für welche Gegenleistung (Geld, Daten)? Wer ist Vertragspartner?
- Haushaltsbezogene Kenntnisse sind für die verantwortliche Lebensführung notwendig, um beispielsweise für eine partnerschaftlich faire Arbeitsteilung in privaten Haushalten bedarfsgerecht Smart Home Devices einzuplanen oder über Möglichkeiten zur Weiternutzung von „veralteter“ Technik nachzudenken etc.

5 Ausblick

Der hier als Essay angelegte Beitrag kann nur ein Schlaglicht auf die rasanten Veränderungen in den Haushalten durch die Innovationen der IuK-Technologien werfen. Mit dem beispielhaft gewählten Bereich von Smart Home im Kontext von Care-Arbeiten wird der fachdidaktische Forschungsbedarf deutlich und die Notwendigkeit, neue Wege in der Bildung zu gehen¹¹, die Menschen befähigt, „[...] die anstehenden Umbrüche zu verstehen und mitzugestalten“ (WBGU 2019, S. 12) und dazu auch das zivilgesellschaftliche Potenzial einbezieht sowie die inter- und transdisziplinäre Forschung stärkt.

Literatur

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.). (2020). Was der Gender Care Gap über Geld, Gerechtigkeit und Gesellschaft aussagt. Einflussfaktoren auf den Gender Care Gap und Instrumente für seine Reduzierung. Berlin.
- Bertolini, A. & Shabahang, A. (2020). Do robots care? In J. Haltaufderheide, J. Hovemann & J. Vollmann (Hrsg.), *Aging between Participation and Simulation. Ethical Dimensions of Socially Assistive Technologies in Elderly Care* (S. 35–52). Berlin: De Gruyter.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2017). „Zweiter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung“. Berlin.

¹¹ In einer Schülerumfrage 2020 vermuten 30 Prozent, dass die klassischen Schulfächer bis 2030 abgeschafft werden, und 9 Prozent können sich Roboter zur Unterstützung von Lehrpersonen im Unterricht vorstellen. (vgl. Bitkom Research 2020).

- BMWi (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie) (o. J.). Internet der Dinge. <https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Artikel/Digitale-Welt/internet-der-dinge.html> (Abfrage 01.09.2020).
- Bitkom Research 2020, Präsentation, www.bitkom.org/sites/default/files/2020-03/prasentation-bitkom-pk-schulerstudie-26-03-2020_final_0.pdf (Abfrage 01.09.2020).
- Brombach, C., Haefeli, D., Bartsch, S. & Winkler, G. (2014). Ernährungsmuster im Verlauf von drei Generationen: Gibt es inter- und intraindividuelle Unterschiede? Internationaler Arbeitskreis für Kulturforschung des Essens. *Mitteilungen* 2014, H. 21, 12–22.
- Calahorrano, L., Rebaudo, M. & Stöwhase, S. (2019). Gender Care Gap. Ursachen des Gap und Wirkungsprognose von Handlungsempfehlungen. FIT: Sankt Augustin, im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, publica. fraunhofer.de/dokumente/N-565900.html (Abfrage 01.09.2020).
- Deschamps-Sonsino, A. (2018). *Smarter Homes: How Technology Will Change Your Home Life*. London: Apress.
- Friese, M. (2020). Care Work 4.0 und Digitalisierung. Risiken und soziale Innovationen in personenbezogenen Dienstleistungsberufen. *Berufsbildung: Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dialog*. Heft 181, 3–5.
- GI (Gesellschaft für Informatik) (2016). *Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt*. https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf
- GfK (2016). Connected Consumer Index Werten. <https://www.infoboard.de/deutsche-gehoren-zu-den-am-staerksten-vernetzten-verbrauchern-weltweit/> (Abfrage 01.09.2020).
- Häußler, A. (2019). Who cares? Sorgearbeit als individuelle Aufgabe und gesellschaftliche Herausforderung. *HiBiFo* 2/2019, 41–53.
- Heseker, H., Beer, S., Heindl, I., Methfessel, B., Oepping, A., Schlegel-Matthies, K. & Vohmann, C. (2005). *Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen 2003–2005*. Schlussbericht für das Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft. www.evb-online.de/docs/schlussbericht/REVIS-Schlussbericht-mit-Anhang-mit.pdf (Abfrage 10.08.2020).
- Hochgürtel, T. & Weinmann, J. (2020). Haushalte in der Berichterstattung des Mikrozensus ab 2020. Statistisches Bundesamt (Hrsg.). *WISTA* 3, 89–98.
- Kettner, S.E., Kleinhans, J.-P. & Thorun, C. (2018). Big Data im Bereich Heim und Freizeit mit Schwerpunkt Smart Living. Status quo und Entwicklungstendenzen. Gutachten im Rahmen des BMBF-Projekts ABIDA (Assessing Big Data)
- Ketschau, I., Methfessel, B. & Piorokowsky, M.-B. (Hrsg.). (2000). *Familie 2000. Bildung für Familien und Haushalte – Europäische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

- KMK (2013). Verbraucherbildung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2013/Verbraucherbildung.pdf> (Abfrage 10.08.2020).
- Lenz-Kesekamp, V. & Weber, T. (2018). Skills: Welche Chancen und Risiken sind damit verbunden? *Wirtsch Inform Manag* 10, 18–25.
- Methfessel, B. (1988). „...entscheidend bleibt die Arbeitskraft der Frau“. Zu den Grenzen der Rationalisierbarkeit und Technisierbarkeit der Hausarbeit. In G. Tornieporth (Hrsg.), *Arbeitsplatz Haushalt* (S. 55–83). Berlin: Reimers.
- Meier-Gräwe, U. (2015). *Die Arbeit des Alltags*. Wiesbaden: Springer VS.
- OECD (2018). „Consumer policy and the smart home“, OECD Digital Economy Papers, No. 268, Paris: OECD Publishing. www.oecd-ilibrary.org/docserver/e124c34a-en.pdf?expires=1600171521&id=id&accname=guest&checksum=0A115E4993ECEC05B73317A43E6FF42F (Abfrage 10.08.20).
- Saputri, T. A. & Rofiq, S. (2018). Designing Smarthome through Internet networking using Raspberry Pi Computer. *IJISCS (International Journal of Information System and Computer Science)*. 2 (2), 92–101. <https://doaj.org/article/17461a2843934b61a7753fc329161692>.
- Selke, S. (2016). *Lifelogging. Wie die digitale Selbstvermessung unsere Gesellschaft verändert*. Wiesbaden: Springer VS.
- Selke, S., Biniok, P., Achatz, J. & Späth, E. (2018). *abida. Assessing Big Data. Gutachten: Ethische Standards für Big Date und deren Begründung*. www.abida.de/sites/default/files/ABIDA%20Gutachten%20Ethische%20Standards.pdf (Abfrage 10.08.2020).
- Splendid Research (2019). *Smart home Monitor 2019. Repräsentative Umfrage zum Status Quo und der Entwicklung von Smart Home in Deutschland*. www.splendid-research.com/de/smarthome.html (Abfrage 10.08.2020).
- Statistisches Bundesamt (2015). *Zeitverwendungserhebung 2012/13*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2019). *Pressemitteilung Nr. 335 des Statistischen Bundesamtes vom 5. September 2019*; Wiesbaden. www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilung/2019/09/PD19_335_639.html (Abfrage 10.08.2020).
- SVRV (Sachverständigenrat für Verbraucherfragen) (Hrsg.). (2016). *Digitale Welt und Gesundheit. eHealth und mHealth – Chancen und Risiken der Digitalisierung*. Berlin.
- SVRV (Sachverständigenrat für Verbraucherfragen) (Hrsg.). (2017). *Digitale Souveränität. Veröffentlichungen des Sachverständigenrats für Verbraucherfragen*. Berlin.
- Taş, S., Hildebrandt, C. & Arnoldt, R. (2019). *Sprachassistenten in Deutschland*. WIK (Hrsg.) *Dikussionsbeitrag 441*. Bad Honnef, www.wik.org/uploads/media/WIK_Diskussionsbeitrag_Nr_441.pdf (Abfrage 05.09.2020).
- VK BW (Verbraucherkommission Baden-Württemberg) (Hrsg.). (2017). *Stellungnahme Nr. 45 vom 01.12.2017. Stellungnahme Datensouveränität, -nutzung und Datenverwertung – Forderungen nach einem „update“ der Wirtschafts- und Rechtsordnung als Chance für eine selbstbestimmte Datennutzung*. Stuttgart.
- VK BW (Verbraucherkommission Baden-Württemberg) (Hrsg.). (2018). *Stellungnahme Nr. 47 vom 21.11.2018. Vom Pflegenotstand zur bedarfsgerechten Pflege*. Stuttgart.

- VK BW (Verbraucherkommission Baden-Württemberg) (Hrsg.). (i. V.). Stellungnahme Nr. 54/in Vorbereitung „Verbraucherbildung an Schulen 2020“, Stuttgart.
- VZBV (2017). Hintergrundpapier Verbraucherzentrale Bundesverband e. V. zum Thema Smart Home. Das Zuhause der Zukunft: Wie digital werden wir wohnen? Berlin, 05.09.2017.
- VZBV (2019a). Bevölkerungsbefragung zu Verbraucherinteressen im Energie-, Wohnungs-, Bau- und Nachhaltigkeitsbereich für den Verbraucherzentrale Bundesverband e. V., Durchführung: hopp Marktforschung. www.vzbv.de/sites/default/files/downloads/2019/12/16/2019_12_09_umfrage_vzbv_smart_home.pdf (Abfrage 10.08.2020).
- VZBV (2019b). Faktenblatt: „Smarte Haftung für Smarte Produkte“ der Verbraucherzentrale Bundesverband e. V.. www.vzbv.de/sites/default/files/downloads/2020/01/10/2019_vzbv_faktenblatt_digitale_produkthaftung.pdf (Abfrage 10.08.2020).
- Waleed, J., Abduldaim, A. M., Hasan, M. T., Mohaisin, Q. S. (2018). „Smart home as a new trend, a simplicity led to revolution“ 2018. 1st International Scientific Conference of Engineering Sciences – 3rd Scientific Conference of Engineering Science (ISCES), Diyala, 10.1109/ISCES.2018.8340523 (Abfrage 01.07.2020).
- WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (Hrsg.). (2019). Unsere gemeinsame digitale Zukunft. Hauptgutachten, www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2019/pdf/wbgu_hg2019.pdf (Abfrage 10.08.2020).
- Wiertz, S. (2020). Trusting robots? In J. Haltaufderheide, J. Hovemann & J. Vollmann (Hrsg.), Aging between Participation and Simulation. Ethical Dimensions of Socially Assistive Technologies in Elderly Care (S. 53–68). Berlin: De Gruyter.

Autorinnen



Prof.in Dr.in Silke Bartsch, Professorin für Fachdidaktik Arbeitslehre an der Technischen Universität Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: u. a. Verbraucherbildung in der digitalen Welt, Essverhalten von Jugendlichen in einer globalisierten Esswelt, Ernährungsbildung und BNE, Transferforschung und Professionalisierung von Lehrpersonen sowie fachspezifische Lehr-Lernarrangements mit digitalen Medien, u. a. zu mobilem Lernen, Digital Storytelling, virtuelle Austausche mit dem Globalen Süden.

silke.bartsch@tu-berlin.de



Dr.in Melanie Stilz, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachdidaktik Arbeitslehre und in der Technik und Partizipation an der Technischen Universität Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: u. a. Digitalisierung in Bildung und Gesellschaft, Digitale Fertigung und Making in der Bildung, ICT4D/Digital Development, Digitale Medien in der Entwicklungszusammenarbeit, Open Education und Science and Technology Studies.

melanie.stilz@tu-berlin.de

Digitalisierung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – eine Analyse aktueller Diskurse

JULIA KASTRUP, ALEXANDRA BRUTZER

Abstract

Die Auswirkungen der digitalisierten Welt auf das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft und die damit verbundene Dynamik zeichnen sich auch für den personenbezogenen Dienstleistungsberuf der Hauswirtschaft ab. Einschlägige Studien zum Wirkungsgrad liegen bislang nicht vor. Der vorliegende Beitrag zielt auf eine Analyse der aktuellen Diskurse zur Digitalisierung im Kontext des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft am Beispiel der Hauswirtschaft – sowohl bezogen auf die Relevanz für die Einsatzgebiete und Tätigkeitsbereiche als auch bezogen auf die Aus- und Weiterbildung von Fach- und Führungskräften.

Repercussions of the increasingly digitized world can be identified in different occupational fields. Even the occupational field “Nutritional and Domestic Sciences” is characterized by its dynamic, with particular regard to person-related services. However, relevant studies on the efficiency of this do not exist. The following article analyzes the latest scientific discourse on digitization in respect to nutritional and domestic sciences. In the context of domestic science, strong focus is laid on the relevance for diverse applications and areas of activity as well as training opportunities.

Schlagworte: Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, Aus- und Weiterbildung Hauswirtschaft, Digitalisierung, Professionalisierung

1 Einleitung

Die Auswirkungen der Entwicklungen im Bereich Industrie 4.0 im Hinblick auf die sich daraus ergebenden Anforderungen und Herausforderungen für Konzepte und Curricula in der beruflichen Bildung werden breit diskutiert. Fragen der Digitalisierung und deren Umsetzung in der beruflichen Bildung sind ein wichtiger Innovationsstrang für die Neuausrichtung und Profilbildung verschiedener Berufe im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. Obwohl zur Digitalisierung bisher noch wenig systematisierte Konzepte für das Berufsfeld vorliegen, fallen zahlreiche Anknüpfungspunkte für einzelne Handlungsfelder auf, seien es elektronische Assis-

tenzsysteme im Rahmen eines Qualitätsmanagements, Soziale Medien zur Nutzung von Marketingstrategien, Booking-Systeme im Beherbergungs- und Beköstigungswesen, Einsatz und Überwachung von elektronisch gesteuerten Assistenzsystemen in Privathaushalten oder elektronische Warenwirtschaftssysteme in Verbindung mit Einkauf, Speiseplanung sowie Lagerhaltung (vgl. Brutzer, Kastrup, Ketschau 2018b, S. 18 f.). Diese Beispiele lassen sich auch auf die Hauswirtschaft und deren breites Tätigkeitsprofil übertragen (vgl. Wiener, Winge, Zetsche 2014, S. 49 f.), durch das sich einerseits eine hohe Affinität zu Automatisierung und damit zur Digitalisierung ergibt (z. B. im Bereich der Warenwirtschaft, Logistik, Haushaltstechnik), das sich jedoch andererseits durch den versorgenden und betreuenden Aspekt auszeichnet (z. B. im Bereich des Alltags-/Haushaltsmanagements). Dieser Tätigkeitsbereich kann wiederum nur begrenzt digitalisiert werden.

Grundsätzlich sind Fach- und Führungskräfte auf die aus Digitalisierung resultierenden Anforderungen sowie die damit verbundenen Herausforderungen vorzubereiten (vgl. Brutzer, Kastrup, Ketschau 2018a, S. 201 f.). Der vorliegende Beitrag zielt deshalb auf eine Analyse der aktuellen Diskurse zur Digitalisierung für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft am Beispiel des Ausbildungsberufs zur/zum Hauswirtschafter:in. Diese Analyse beinhaltet zunächst eine Darstellung der Auswirkungen von Digitalisierung auf das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, soweit dies auf Grundlage aktueller Studien möglich ist (Kap. 2). Es folgt sodann ein Blick auf die spezifischen Auswirkungen von Digitalisierung auf die Tätigkeiten von Hauswirtschafter:innen und bereits bestehende Digitalisierungsansätze in den verschiedenen Einsatzgebieten dieser Personen (Kap. 3). Eine Bestandsaufnahme und Analyse zur Digitalisierung in der Ausbildung über die Sichtung von Ordnungsmitteln schließt sich ebenso an wie eine Sichtung aktueller Fachveranstaltungen sowie Seminare, die vorrangig von hauswirtschaftlichen Verbänden und Organisationen angeboten werden und im weitesten Sinne auch der beruflichen Weiterbildung dienen (Kap. 4). Der Beitrag endet mit einem Fazit (Kap. 5).

2 Auswirkung der Digitalisierung auf das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft

Die Verzahnung industrieller Produktion mit moderner Kommunikations- und Informationstechnik wirkt sich auf die Wirtschaft- und Arbeitswelt aus. Unstrittig ist in diesem Diskurs, dass sich Arbeits- und Geschäftsprozesse verändern und weiterentwickeln werden und damit veränderte Anforderungen an die Beschäftigten einhergehen. In welchem Umfang und mit welcher Reichweite diese Veränderungen eintreten, ist Gegenstand zahlreicher Studien, die in den vergangenen Jahren vorgelegt wurden: Während sich einige dieser Studien auf einer normativ theoretischen Basis mit der Frage der Substituierbarkeit von Arbeit durch Digitalisierung beschäftigen, setzen sich andere empirisch mit Routineanteilen von Tätigkeiten auseinander oder stellen hierzu Hochrechnungen an (vgl. Helmrich, Zinke 2018). Hochrechnungen

zur Substituierbarkeit sind auch Gegenstand des Projekts „Qualifikation und Beruf in der Zukunft“ (QuBe) (www.QuBe-Projekt.de), das in Zusammenarbeit mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der Gesellschaft für Wirtschaftliche Strukturforchung (GWS) durchgeführt wird. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Auswirkungen der Digitalisierung nur marginal auf das Gesamtniveau der Beschäftigung auswirken werden. Unterschiede werden erst in den einzelnen Branchen-, Berufs- und Anforderungsstrukturen sichtbar (vgl. Zika et al. 2018, S. 2). Dementsprechend sind spezifische Analysen erforderlich. Grundsätzlich kann für den personenbezogenen Dienstleistungsbereich, zu dem die ernährungs- und hauswirtschaftlichen Berufe zuzuordnen sind (BA 2015), festgehalten werden, dass das Substituierungspotenzial im Vergleich zu anderen Berufszweigen (z. B. produzierendes/verarbeitendes Gewerbe) vergleichsweise überschaubar ist. Dies zeigen die Studienergebnisse von Dengler & Matthes (2018, 2015).

Für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft sind solche Analysen bzw. allgemeingültigen Aussagen jedoch nicht ganz unproblematisch, da es sich um ein heterogenes Berufsfeld handelt, das neben gewerblich-technisch und nahrungswerblich ausgerichteten Berufen zusätzlich gastgewerbliche und hauswirtschaftliche Berufe aufweist. Die zugehörigen Berufe sind deshalb sehr unterschiedlich ausgerichtet und der Einfluss der Digitalisierung ist entsprechend sehr unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Brutzer, Kastrup 2019, S. 2 f.; Kastrup, Ketschau 2016, S. 3). Einschlägige Studien zur Reichweite bzw. zu den Auswirkungen der Digitalisierung auf einzelne Berufe oder gar das gesamte Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft liegen bislang nicht vor.

Einen ersten Eindruck, welchen Einfluss digitale Technologien auf einzelne Berufe zukünftig haben könnten, gibt der „Job-Futuromat“ des IAB. Dieses Internettool bietet die Möglichkeit, das Automatisierungspotenzial für konkrete Berufe abzufragen. Die mithilfe des Tools erzeugten Prognosen basieren auf einer Zusammenführung der berufskundlichen Informationen der Expertendatenbank BERUFENET der Bundesagentur für Arbeit (BA) und den Berechnungen der von Dengler & Matthes (2018) durchgeführten wissenschaftlichen Studie zur Substituierbarkeit von Arbeit durch Digitalisierung. Die Aussagen zum Digitalisierungsgrad einzelner Berufe zeigen Tendenzen auf; die Frage, ob und in welchem Umfang digitale Technologie menschliche Arbeit verändert bzw. obsolet macht, ist sehr komplex und hängt letztendlich von zahlreichen Faktoren ab, wie z. B. von Wirtschaftlichkeit, Qualität, ethischen Fragen und der Betriebsgröße (IAB o.J.). Die nachfolgende Tabelle zeigt auf Basis des „Job-Futuromat“ die Ergebnisse für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft entlang der dort verorteten dualen Ausbildungsberufe (s. Tabelle 1). Es wird deutlich, dass insbesondere die gewerblich-technisch ausgerichteten Berufe des Berufsfeldes Automatisierungspotenzial aufweisen, während die handwerklich ausgerichteten und dienstleistungsorientierten Berufe einen niedrigen bis mittleren Automatisierungsgrad verzeichnen.

Tabelle 1: Automatisierungsgrad im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft für die dualen Ausbildungsberufe gem. BBiG/HwO (Darstellung in Anlehnung an Brutzer, Kastrup 2019, S. 3, Friese 2010, S. 319; Meyer, Stomporowski 2010, S. 764; Kettschau 2018, S. 162)

Gastgewerbliche Berufe	Automatisierungsgrad
Hotelfachmann/-frau	Mittel
Hotelkaufmann/-frau	Hoch
Restaurantfachmann/-frau	Niedrig
Fachkraft im Gastgewerbe	Niedrig
Fachmann/-frau für Systemgastronomie	Mittel
Nahrungsgewerbliche Berufe	
Koch/Köchin	Mittel
Fleischer:in	Mittel
Bäcker:in	Hoch
Konditor:in	Mittel
Fachverkäufer:in im Lebensmittelhandwerk – Schwerpunkt Bäckerei/ Konditorei/Fleischerei	Mittel
Gewerblich-technische Berufe	
Verfahrenstechnologin, -technologie Mühlen- und Getreidewirtschaft	Hoch
Fachkraft für Lebensmitteltechnik	Hoch
Süßwarentechnologin, -technologie	Hoch
Milchtechnologin, -technologie	Hoch
Fachkraft für Speiseeis	Mittel
Fachkraft für Fruchtsafttechnik	Hoch
Brauer:in und Mälzer:in	Hoch
Destillateur:in	Hoch
Brenner:in	Hoch
Weintechnologin, -technologie	Hoch
Hauswirtschaftliche Berufe	
Hauswirtschafter:in	Mittel

3 Digitalisierung am Beispiel der Hauswirtschaft

Den Ergebnissen des „Job-Futoromat“ zufolge wird der duale Ausbildungsberuf zur/zum Hauswirtschafter:in mit einem mittleren Automatisierungspotenzial bewertet. Als Grundlage für die Berechnungen wurden acht Tätigkeiten gewählt: Einkauf/Beschaffung, Hauswirtschaft, Vorratshaltung, Diätetik, Speisen zubereiten, komplette Haushaltsführung, Wäsche- und Kleiderpflege, Ambulante Wohnbetreuung. Es wird davon ausgegangen, dass die drei Tätigkeiten Einkauf/Beschaffung, Vorratshaltung und komplette Haushaltsführung zukünftig automatisiert werden können. Wie und in welchem Umfang die Hauswirtschaft von der Digitalisierung beeinflusst und verändert werden wird, hängt letztendlich von den Einsatzgebieten und Tätigkeiten ab. Diese sind sehr facettenreich, wie folgende Auflistung zeigt (vgl. Brutzer 2014, S. 132 f.; Wiener, Winge, Zetsche 2014, S. 16):

- Haushaltsnahe und familienunterstützende Dienstleistungen (z. B. Privathaushalte)
- Landwirtschaft (z. B. Produktvermarktung, Eventgestaltung, Beherbergung)
- Gemeinschaftsverpflegung (z. B. Kindertagesstätten, Schulen)
- Ambulante sowie stationäre Sozial- bzw. Altenpflege (z. B. Senioreneinrichtungen)
- Wellness (z. B. gesundheitsförderliche Lebensgestaltung, Ernährung)
- Tourismus und Freizeit (z. B. Gästebewirtung und -beherbergung, Eventgestaltung)

Das Spektrum der unterschiedlichen Aufgaben und Tätigkeiten innerhalb der Einsatzgebiete reicht von dispositiven und anleitenden Funktionen über organisatorische bis hin zu verfahrenstechnischen Aufgaben (vgl. Brutzer, Kastrup, Kettschau 2018a, S. 193). Die Diskussion zur Substituierbarkeit infolge der voranschreitenden Digitalisierung und den sich hieraus ergebenden Konsequenzen für den hauswirtschaftlichen Arbeitsmarkt bzw. die Beschäftigungsfelder sehen Expert:innen aus der hauswirtschaftlichen Praxis aus folgenden Gründen bisher als insgesamt nachrangig an (rwh-Praxis 2020):

1. Die Hauswirtschaft lässt sich aufgrund ihrer hohen Personen- bzw. Dienstleistungsorientierung nur eingeschränkt durch digitale Technologien ersetzen.
2. Der hauswirtschaftliche Sektor reicht von Kleinunternehmen (z. B. hauswirtschaftliche Dienstleistungsagentur, landwirtschaftlicher Hofladen) bis hin zu Großunternehmen (z. B. Krankenhäuser, Großmensen/Caterer). Dementsprechend ist die Infrastruktur, die Anknüpfungsmöglichkeiten für den Einsatz digitaler Technologien bietet, sehr unterschiedlich ausgeprägt. Während größere Krankenhäuser in aller Regel aufgrund der komplexen Medizintechnik über eine IT-Abteilung verfügen, ist dies beispielsweise bei kleineren Einrichtungen

der Altenhilfe nicht der Fall, sodass Ressourcen, Know-how und die erforderliche Infrastruktur nicht oder nur eingeschränkt vorhanden sind.

3. Es fehlt in der Hauswirtschaft bislang an geeigneten Fördermitteln, die das Vorschreiten der Digitalisierung fördern.

Ungeachtet dessen gibt es bereits heute zahlreiche digitale Assistenzsysteme, die im hauswirtschaftlichen Kontext zum Einsatz kommen. Im Wesentlichen handelt es sich hier um technologisch-soziale Entwicklungen, die sich dem Diskurs rund um das „Internet der Dinge“¹ zuordnen lassen (Kolfhaus 2016, S. 133 f.). Neben Einzel- bzw. Insellösungen (z. B. digitalisierte Haushaltsgeräte mit Touchscreen und USB-/Internet-Schnittstelle) existieren bereits zahlreiche Komplettlösungen, insbesondere für den Bereich des Qualitäts-, Hygiene- bzw. Prozessmanagements (z. B. Plattformen, die einzelne Funktionsbereiche des Unternehmens via Computer, Tablet und Smartphone vernetzen und die Zusammenarbeit koordinieren). Die nachfolgende Auflistung gibt einen ersten Überblick zu bereits vorhandenen Digitalisierungsansätzen (s. Tabelle 2).

Tabelle 2: Übersicht vorhandener Digitalisierungsansätze in der Hauswirtschaft – Beispiele (Quelle: eigene Zusammenstellung)

Kantine/Mensa	z. B. Einsatz digitaler SB-Kassensysteme oder intelligenter Warenwirtschaftssysteme in Verbindung mit Einkauf, Speiseplanung und Lagerhaltung
Krankenhaus/Klinik	z. B. mittels Sensoren Ermittlung des Verschmutzungsgrades von Flächen, die dann bei Bedarf von Reinigungsrobotern die Verschmutzung beseitigen oder digitale Überwachung von Kühlketten
Wäscherei	z. B. Nachverfolgung und Zuordnung der Wäsche mittels Trackingsoftware
stationäre Pflegeeinrichtung	z. B. Einsatz von digitalen Dokumentationssystemen, um beispielsweise das Trink- und Essverhalten der Bewohner:innen nachvollziehen zu können
ambulanter Pflegedienst	z. B. Zeiterfassung des Personaleinsatzes oder Patientenüberwachung mittels Trackingsoftware
Privathaushalt	z. B. Einsatz von Haushaltsrobotern (z. B. Reinigungsrobotern), vernetzte Haushaltsgeräte oder digitale Steuerung der Haus(halts)-, Unterhaltungs- bzw. Sicherheitstechnik (Smart-Home)

Darüber hinaus gibt es zahlreiche Online-Plattformen zur Vermarktung von Dienstleistungen (z. B. Helpling, Book A Tiger) oder Social Media-Tools zur Vermarktung von Produkten (z. B. Instagram, Flickr, Facebook, Pinterest).

Die vorausgegangenen Ausführungen zeigen exemplarisch den unterschiedlichen Einfluss der Digitalisierung auf die Hauswirtschaft. Die hauswirtschaftlichen

¹ Gemeint ist hier die Vernetzung von Gegenständen untereinander. Über das Netz finden Datenaustausch und Kommunikation statt (vgl. Kolfhaus 2016, S. 133).

Akteurinnen und Akteure sind gefordert, zur Ausschöpfung der mit der Digitalisierung verbundenen Potenziale Konzepte für die unterschiedlichen Einsatzgebiete, Tätigkeitsbereiche und Betriebsformen auszuarbeiten (Stichpunkt: Organisationsentwicklung), um auf dieser Basis Bedarfe bzw. Anforderungen für die Fach- und Führungskräfte ableiten zu können (Stichpunkt: Personalentwicklung).

Im folgenden Kapitel erfolgt deshalb einerseits eine Bestandaufnahme und Analyse zu Digitalisierung in der hauswirtschaftlichen Ausbildung über die Identifizierung von Anknüpfungspunkten in den Ordnungsmitteln der Ausbildung zur/zum Hauswirtschafter:in und eine Zusammenstellung aktueller Informations- und Bildungsangebote im Kontext von Weiterbildung andererseits, die sich mit digitalisierungsspezifischen Fragen in der Hauswirtschaft auseinandersetzen und damit vor allem interessant sind für Fach- und Führungskräfte in der Hauswirtschaft.

4 Bestandsaufnahme und Analyse zu Digitalisierung in der hauswirtschaftlichen Aus- und Weiterbildung

4.1 Anknüpfungspunkte der Digitalisierung in Ordnungsmitteln der Berufsausbildung zum/zur Hauswirtschafter:in

Die neue Ausbildungsordnung und der Rahmenlehrplan für die Ausbildung zum/zur Hauswirtschafter:in ist zum 1. August 2020 in Kraft getreten. Im Rahmen der Modernisierung der Berufsausbildung wurde das Berufsbild in drei Schwerpunkte differenziert. So können angehende Hauswirtschafter:innen zukünftig in der zweiten Hälfte ihrer Ausbildung ihre Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten in einem der Schwerpunkte personenbetreuende Dienstleistungen, serviceorientierte Dienstleistungen sowie ländlich-agrarische Dienstleistungen vertiefen (BIBB 2020). Als eine Grundlage beruflichen Handelns wurde dabei auch der Aspekt der Digitalisierung in das Profil als Standardberufsbildposition (StBBP) aufgenommen, die ab 2021 für alle staatlich anerkannten Berufsausbildungen verbindlich ist (vgl. Bretschneider, Casper, Melzig 2020, S. 54). In der Ausbildungsordnung sind unter dem Titel „Digitalisierung der Arbeit, Datenschutz und Informationssicherheit“ übergeordnete Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten aufgeführt (HaWiAusbV 2020, § 4 Absatz 4 Nr. 5):

- a) Informationen aus digitalen Netzen beschaffen und bewerten,
- b) Vorschriften und betriebliche Richtlinien zum Datenschutz und zur Datensicherheit anwenden,
- c) betriebliche IT-Systeme nutzen,
- d) Daten eingeben, verarbeiten, übermitteln und empfangen,
- e) Daten und Dokumente pflegen, sichern und archivieren sowie Daten analysieren,
- f) Auffälligkeiten und Unregelmäßigkeiten digital gesteuerter Systeme erkennen und Maßnahmen einleiten,
- g) Einsatzmöglichkeiten und Eignung von digitalisierten Unterstützungssystemen beurteilen und diese einsetzen.

Damit wird die Digitalisierung wie eine Schablone für alle Prozesse der Hauswirtschaft verbindlich gefordert. Darüber hinaus wurden keine weiteren Punkte berufsspezifisch und explizit in die Ausbildungsordnung zum/zur Hauswirtschafter:in aufgenommen.

Auch im Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz für den Ausbildungsberuf Hauswirtschafter:in (13.12.2019) findet eine Verankerung des Themas Digitalisierung zunächst auf einer übergeordneten Ebene statt:

- Es zählt zum *Bildungsauftrag der Berufsschule*, Kompetenzen „zum verantwortungsbewussten und eigenverantwortlichen Umgang mit zukunftsorientierten Technologien, digital vernetzten Medien sowie Daten- und Informationssystemen“ (KMK 2019, S.4) zu fördern und ein differenziertes Bildungsangebot zu gewährleisten, das u. a. „ein individuelles und selbstorganisiertes Lernen in der digitalen Welt fördert“ (KMK 2019, S. 4).
- Zu den *didaktischen Grundsätzen* wird als ein Orientierungspunkt genannt, dass bei der Planung und Umsetzung handlungsorientierten Unterrichts in Lernsituationen Handlungen gefördert werden, die „das ganzheitliche Erfassen der beruflichen Wirklichkeit in einer zunehmend globalisierten und digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt“ (KMK 2019, S. 6) ermöglichen.
- Auch in den *berufsbezogenen Vorbemerkungen* findet sich der Hinweis, dass übergeordnete Kompetenzen in den Lernfeldern unter Beachtung der einschlägigen Bestimmungen zu fördern sind, wobei auch die Möglichkeiten der Digitalisierung Anwendung finden sollen. Der Kompetenzerwerb im Kontext der digitalen Arbeits- und Geschäftswelt“ (KMK 2019, S. 8 f.) wird als integrativer Bestandteil der Lernfelder anerkannt.

Eine Analyse der im Rahmenlehrplan verankerten insgesamt 14 Lernfelder des Ausbildungsberufs Hauswirtschafter:in ergibt zudem berufsspezifische Hinweise zur Digitalisierung in sieben Lernfeldern (s. Tabelle 3).

Tabelle 3: Anknüpfungspunkte zu Digitalisierung in den Lernfeldern des Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf zum/zur Hauswirtschafter:in (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an KMK 2019, S. 10 ff.)

Lernfeld	Explizite Anknüpfungspunkte zu Digitalisierung
Lernfeld 1: Beruf und Betrieb präsentieren	Die Schüler:innen konzipieren adressatengerecht Präsentationen über die Tätigkeitsbereiche in ihrem Betrieb unter Berücksichtigung des betrieblichen Aufbaus, der Abläufe und Dienstleistungen, auch unter Verwendung digitaler Medien. Sie beachten dabei den Datenschutz sowie Urheber- und Persönlichkeitsrechte. Sie entwickeln Kriterien zur Bewertung von Präsentationen.
Lernfeld 4: Personen wahrnehmen und beobachten	Die Schüler:innen planen die Durchführung fachlicher Beobachtungen. Dabei berücksichtigen sie Bedürfnisse und Fähigkeiten der zu betreuenden und zu versorgenden Personen und bestimmen Beobachtungskriterien. Die Schülerinnen und Schüler erstellen Dokumentationsmaterialien auch unter Nutzung digitaler Medien.

(Fortsetzung Tabelle 3)

Lernfeld	Explizite Anknüpfungspunkte zu Digitalisierung
Lernfeld 5: Güter beschaffen, lagern und bereitstellen	Die Schüler:innen planen Beschaffung, Lagerung und Bereitstellung von Gütern auch mit Einsatz digitaler Medien . Dazu holen sie Angebote ein und führen Kostenvergleiche durch.
Lernfeld 6: Personen und Gruppen unterstützen und betreuen	Die Schüler:innen führen personenunterstützende und betreuende Maßnahmen unter Berücksichtigung der aktuellen Situation durch. Dabei wenden sie anlassbezogen Kommunikationstechniken an und beachten erforderliche Sicherheitsmaßnahmen. Sie dokumentieren durchgeführte Maßnahmen sowie Beobachtungen analog und digital .
Lernfeld 8: Verpflegung von Personengruppen planen	Die Schüler:innen erstellen Speisepläne (<i>Tageskostplan, Wochenspeiseplan</i>) und Speisekarten unter Berücksichtigung von Kennzeichnungspflichten, führen Nährwertberechnungen (analog, digital) durch und berechnen die Nährstoffrelation für ausgewählte Personengruppen.
Lernfeld 9: Räume und Wohnumfeld gestalten	Die Schüler:innen informieren sich über Einrichtungs- und Gestaltungsmöglichkeiten (<i>Wandgestaltung, Bodenbeläge, Beleuchtung, Einrichtung, Dekoration</i>) mithilfe analoger und digitaler Informationsquellen .
Lernfeld 13: Produkte und Dienstleistungen vermarkten	Die Schüler:innen entwickeln marktfähige Produkte und Dienstleistungsangebote. Dazu legen sie eine Marketingstrategie fest und wählen die Art der Werbemittel anlassbezogen und kundenorientiert aus. Sie erstellen Werbemittel digital und analog.

Das bedeutet, dass für die schulische Ausbildung Zielformulierungen in Bezug auf Digitalisierung berufsspezifisch für den/die Hauswirtschafter:in aufgenommen wurden. Die Anknüpfungspunkte beziehen sich dabei insbesondere auf die Datenverarbeitung und -dokumentation (z. B. Personaleinsatzplanung, Warenwirtschaft) sowie die Anwendung digitaler Medien (z. B. zu Vermarktungszwecken von Dienstleistungen und Produkten). Während sich die berufsübergreifenden Hinweise eher auf der Reflexionsebene bewegen, sind die Anknüpfungspunkte in den Lernfeldern auf der konkreten Anwendungsebene zu sehen.

Auch auf Länderebene hat eine Verankerung der Digitalisierung in den Ordnungsmitteln stattgefunden, wie das Beispiel Nordrhein-Westfalen (NRW) zeigt: In den kompetenzorientierten Bildungsplänen in NRW sind seit dem Schuljahr 2014/15 übergreifende Ziele als gemeinsame Vorgabe aller Bildungsgänge im Berufskolleg neu aufgenommen worden, die sich auf Werte gründen (MSW NRW 2015, S. 6), wie z. B. die „Wertschätzung der Vielfalt und Verschiedenheit in der Bildung (Inklusion)“, „die Sensibilisierung für die Wirkungen tradierter männlicher und weiblicher Rollenprägungen und die Entwicklung alternativer Verhaltensweisen zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern (Gender Mainstreaming)“ oder die „Förderung von Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung unter der gleichberechtigten Berücksichtigung von wirtschaftlichen, sozialen/gesellschaftlichen und ökologischen Aspekten (Nachhaltigkeit)“. Im Jahr 2016 neu hinzugekommen ist das Ziel „Unterstützung einer umfassenden Teilhabe an der digitalisierten Welt (Lernen im digitalen Wandel)“, die inzwischen auch im „Vorläufigen Bildungsplan der Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung, die zum Berufsschulabschluss

und zum mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) oder zur Fachhochschulreife (Anlage A APO-BK), Fachbereich Ernährungs- und Versorgungsmanagement, Hauswirtschaftler/Hauswirtschaftlerin (01.08.2020) führen“ (MSB NRW 2020, S. 6), verankert ist.

Die Analyse der Ordnungsmittel zeigt insgesamt, dass sich in diesen bereits Ansatzpunkte zur Digitalisierung finden. In der Ausbildungsordnung handelt es sich hierbei im Wesentlichen um Querschnittskompetenzen, die über die StBBP eingebracht werden und nicht direkt auf das hauswirtschaftliche Berufsfeld zugeschnitten sind. Hier ist es letztlich Aufgabe des betrieblichen Bildungspersonals, das Thema im Blick zu haben, da die StBBP weitestgehend allgemein gehalten sind, damit sie zukunfts- und anschlussfähig sind und bleiben (Strotmann et al. im Druck). Umso mehr ist es daher von Bedeutung, das Berufsbildungspersonal² in die Lage zu versetzen, die übergeordneten, digitalisierungsspezifischen Kompetenzen mit den berufsbezogenen Kompetenzen zu verknüpfen.

4.2 Bestandsaufnahme und Analyse von Informations- und Bildungsangeboten zur Digitalisierung in der Hauswirtschaft im Kontext von Weiterbildung

Die Bestandsaufnahme zu Informations- und Bildungsangeboten, die das Thema der Digitalisierung aufgreifen, sich explizit auf die Hauswirtschaft beziehen und einen Beitrag zu Weiterbildung leisten, ergibt, dass das Themenfeld bereits in unterschiedlichen Formaten aufgegriffen wird, wie z. B. im Rahmen von Fachveranstaltungen und einigen Seminarangeboten (s. Tabelle 4). Bei den Anbietern bzw. Ausrichtern handelt es sich in der Regel um einschlägige Verbände und Institutionen, wie z. B. um den Berufsverband Hauswirtschaft e. V., die Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft e. V. (dgh) oder den Deutschen Landfrauenverband e. V. (dlv).

Tabelle 4: Digitalisierung in der Hauswirtschaft – Fachveranstaltungen und Seminarangebote (2017 bis 2020) (Auswahl) (Quelle: eigene Zusammenstellung)

Angebot	Ausrichter
Fachveranstaltung	
Kongress „ERNÄHRUNG“ und VDOE Jahrestagung (coronabedingt verschoben auf den 23.-25.06.2022); Schwerpunktthema: Patient 2.0 Telemedizin, Digitalisierung – Wie viel Technik geht?	Berufsverband Oecotrophologie e. V. (VDOE)
„Hauswirtschaftliche Bildung für die Zukunft: durchlässig – digital – divers“ dgh-Jahrestagung online vom 23.-25.09.2020, integrierter Workshop: „Digitale Lehrerbildung – Digitaler Unterricht im Bereich Hauswirtschaft und Ernährung“	dgh e. V.

2 Zum Berufsbildungspersonal für den Ausbildungsbereich zählen „betriebliche Ausbilder und Ausbilderinnen sowie die ausbildenden Fachkräfte, das Ausbildungspersonal in den überbetrieblichen Ausbildungsstätten, das Lehrpersonal in den Berufsschulen und das Personal in den Maßnahmen des sog. Übergangssystems“ (BIBB o. J.). Für den Weiterbildungsbereich zählen hierzu u. a. Dozenten und Dozentinnen, Personalentwickler und Personalentwicklerinnen oder Trainer und Trainerinnen (ebd.).

(Fortsetzung Tabelle 4)

Angebot	Ausrichter
„Digitalisierung in der Hauswirtschaft“ Jahrestagung vom 27.-28.04.2020 (coronabedingt abgesagt)	Berufsverband Hauswirtschaft e. V.
„Wandel nachhaltig gestalten. Agenda 2030: für uns – mit uns“ Hauswirtschaftskongress vom 23.-24.09.2019 integrierter Workshop: „Hauswirtschaft und Digitalisierung“	Kooperationsveranstaltung des Deutschen Hauswirtschaftsrates und der Mitgliedsverbände
„Digitaler Medieneinsatz mit Mehrwert – aktuelle und künftige Handlungsfelder in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft“ Fachtagung vom 11.-12.03.2019 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung	Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft e. V. (BAG E&H)
Arbeitsleben 4.0 – Chance für Frauen Jahrestagung des Ständigen Ausschusses Frauen und Erwerbsarbeit vom 24.-26.11.2017	Katholische Frauengemeinschaft Deutschland e. V. (kfd)
„zukunfts-fähig – international – überzeugend – Beiträge von Hauswirtschaft und Haushaltswissenschaften in Zeiten des Wandels“ Jahrestagung vom 20.-22.09.2017 Beiträge u. a. zu den Herausforderungen für die Haushaltswissenschaft/Hauswirtschaft – Daseinsvorsorge im Verbund im Zeitalter der Digitalisierung; Soziale Arbeit im Zeichen der Digitalisierung	dgh e. V.
„Ernährungstrend zwischen Technologie und Ideologie“, Bundestagung 2017	Verband der Lehr- und Beratungskräfte für Haushalt und Verbrauch im ländlichen Raum e. V. (vlb)
Seminare	
Herausforderung Verpflegungsmarkt: Die Zukunft der eigenen Küche gestalten (10.11.2020) <i>Wie entwickelt sich der Markt für den Verpflegungsbetrieb von morgen? Wie sehen Innovationen der Zukunft aus? etc., Digitalisierung von Prozessen u. a. zur Optimierung des Personaleinsatzes</i>	Berufsverband Hauswirtschaft e. V.
Digital – aber sicher! im Rahmen des „Digitaltages“ bzw. der Initiative „Digital für alle“ (Online: 02./07./09.09.2020) <i>Worauf muss ich bei Informationen aus dem Internet achten? Wie erkenne ich Fake News? Welche Rechte habe ich beim Online-Kauf? Wie kann ich Risiken im Netz vermeiden? etc.</i>	dlv e. V.
Du bist, wer dich klickt: #ernährungsprofi: Facebook, Instagram und Co. leicht managen und gezielt einsetzen (Online: 04./05.09.2020) <ul style="list-style-type: none"> • Nutzen einer Social Media-Präsenz für Oecotrophologen • Facebook, Instagram, Blogger-Relations, Gypsy-Bloggen, Pinterest • Personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen, die für eine professionelle Präsenz notwendig sind • Workflow im Alltag (z. B. Erstellung eines Redaktionsplans, Planung der Beiträge) 	VDOE e. V.

(Fortsetzung Tabelle 4)

Angebot	Ausrichter
Ernährungs- und Verbraucherbildung mit digitalen Medien (abgesagt) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Didaktisch-methodische Ansätze der Ernährungs- und Verbraucherbildung (MILE)</i> • <i>Digitale Lehrmethoden</i> • <i>Gamifikation</i> • <i>Kompetenzorientiertes Lernen</i> • <i>Planung von digitalen Lernangeboten für Jugendliche oder Erwachsene</i> 	VDOE e. V.

Die Übersicht verdeutlicht, dass zwischen 2017 und 2020 in erster Linie Fachveranstaltungen in Form von Tagungen und Workshops angeboten wurden, bei denen das Thema der Digitalisierung entweder explizit in Verbindung mit der Ausgestaltung eines zukunftsfähigen, innovativen hauswirtschaftlichen Arbeitsfeldes aufgegriffen wurde oder ein Teilthema im Rahmen einer Jahrestagung/Fachveranstaltung war, also integrativ eingeflossen ist (z. B. Hauswirtschaftskongress zum Thema „Wandel nachhaltig gestalten. Agenda 2030: für uns – mit uns“).

Zur Gestaltung von digitalen Lehr-/Lernarrangements konnte ein Angebot gefunden werden (s. VDOE-Seminar „Ernährungs- und Verbraucherbildung mit digitalen Medien“). Schließlich setzen sich einige Angebote auch mit Social-Media-Aktivitäten im Zusammenhang mit der Vermarktung von Produkten auseinander. Weiterbildungsangebote im Sinne von Seminaren konnten insgesamt nur wenige gefunden werden.

5 Fazit

Einschlägige Studien zum Wirkungsgrad der Digitalisierung auf das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft und insbesondere für die Hauswirtschaft liegen bislang nicht vor. Nichtsdestotrotz können Digitalisierungsansätze je nach Einsatzgebiet bzw. Tätigkeitsbereich für den hauswirtschaftlichen Bereich identifiziert werden.

In den Ordnungsmitteln der Berufsausbildung sind inzwischen berufsübergreifende und -spezifische Hinweise für das Berufsbildungspersonal zu digitalisierungsorientierten Kompetenzen, die in der schulischen und betrieblichen Ausbildung gefördert werden sollten, sowie zur Gestaltung entsprechender Lehr-/Lernarrangements enthalten. Insofern hat für die berufliche Ausbildung eine curriculare Verankerung stattgefunden. Für die Weiterbildung liegt bislang nur eine überschaubare Anzahl an Angeboten für Fach- und Führungskräfte vor. Ausgeprägter hingegen wird das Thema der Digitalisierung aus verschiedenen Perspektiven im Rahmen von Fachveranstaltungen aufgegriffen.

Vor diesem Hintergrund gilt es für die berufliche Ausbildung, das Berufsbildungspersonal (hier insbesondere Lehrkräfte und Ausbilder:innen) zu befähigen,

entsprechende Lehr-/Lernarrangements zu entwickeln und in der beruflichen Weiterbildung ein systematisches Angebot für Fach- und Führungskräfte zu schaffen. Dabei müssen zwei Seiten in den Blick genommen werden: einerseits hauswirtschaftliche Arbeitsprozesse, die sich infolge von Digitalisierung verändern und damit in Lernsituationen als Lerngegenstand aufgegriffen werden; andererseits auch die Möglichkeiten digitaler Technologien zur Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses selbst (Einsatz von Tablets, digitale Lernplattformen, Apps, Erklärfilme etc.).

Literatur

- BA (= Bundesagentur für Arbeit; Statistik) (2015). Berufssectoren und Berufssegmente nach den Berufshauptgruppen der Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010). Nürnberg. www.statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Systematik-Verzeichnisse/Generische-Publikationen/BerufssectorenundSegmente.xls?__blob=publicationFile&v=5 (Abfrage 07.09.2020).
- BIBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (2020). Gut versorgt und gut betreut – alles aus einer Hand! Neue Ausbildungsordnung für Hauswirtschaftler/-innen. Pressemitteilung 11/2020. www.bibb.de/dokumente/pdf/pmhauswirtschaftler.pdf (Abfrage 11.09.2020).
- BIBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (o. J.). Berufsbildungspersonal. Bonn. www.bibb.de/de/8668.php (Abfrage 11.09.2020).
- Bretschneider, M., Casper, M. & Melzig, C. (2020). Nachhaltigkeit in Ausbildungsordnungen verankern. Das Beispiel Hauswirtschaftler/-in. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 49, H. 2, 54–55.
- Brutzer, A. (2014). Neue Qualifizierungsansätze für die berufliche Bildung. Konzepte für niedrigschwellige Qualifizierung am Beispiel Hauswirtschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Brutzer, A. & Kastrup, J. (2019). Wechselwirkungen der Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Berufspädagogik in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 37, S. 1–20. www.bwpat.de/ausgabe37/brutzer_kastrup_bwpat37.pdf (Abfrage 17.12.2019).
- Brutzer, A., Kastrup, J. & Ketschau, I. (2018a). Hauswirtschaftliche Berufe im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Entwicklungsstränge und weitere Reformbedarfe. In M. Friese (Hrsg.), *Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung* (S. 189–206). Bielefeld: wbv.
- Brutzer, A., Kastrup, J. & Ketschau, I. (2018b). Ausbildungsberuf Hauswirtschaftler/in – Profilschärfung der Ausbildung für ein zukunftsfähiges Beschäftigungsfeld. *Haushalt in Bildung & Forschung* 7, H. 1, 3–21.
- Dengler, K. & Matthes, B. (2015). Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt: Substituierbarkeitspotenziale von Berufen in Deutschland. IAB-Forschungsbericht Nr. 11. Nürnberg.

- Dengler, K. & Matthes, B. (2018). Substituierbarkeitspotenziale von Berufen. Wenige Berufsbilder halten mit der Digitalisierung Schritt. IAB-Kurzbericht 4/2018. Nürnberg.
- Friese, M. (2010). Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 311–327). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- HaWiAusV (= Verordnung über die Berufsausbildung zum Hauswirtschafter und zur Hauswirtschafterin. (Hauswirtschafterausbildungsverordnung vom 19. März 2020). In *Bundesgesetzblatt 2020 Teil I Nr. 16 vom 1. April 2020*.
- Helmrich, R./Zinke, G. (2018). *Fachkräfteprognose und Berufscreening*. Bensberg. www.bibb.de/dokumente/pdf/Praesentation_Fachkraefteprognosen_und_Berufscreening.pdf (Abfrage 07.09.2020).
- IAB (= Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) (Hrsg.). (o. J.). *Berufe im Spiegel der Statistik*. Nürnberg. www.bisds.infosys.iab.de/bisds/faces/Start.jsp (Abfrage 07.09.2020).
- Kastrup, J. & Ketschau, I. (2016). Berufliche Bildung. Gestaltungsmöglichkeiten und Zukunftsoptionen. *Haushalt in Bildung & Forschung* 5, H. 1, 3–15.
- Ketschau, I. (2018). Die Lehrkräftebildung in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In M. Friese (Hrsg.), *Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung* (S. 161–174). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- KMK (= Sekretariat der Kultusministerkonferenz) (2019). *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Hauswirtschafter und Hauswirtschafterin* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2019). Berlin.
- Kolfhaus, S. (2016). Digitalisierung des Alltags und die gesellschaftlichen Folgen – eine ökotrophologische Herausforderung? *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, H. 3, 132–139.
- Meyer, H. & Stomporowski, S. (2010). Vertiefungsrichtung Ernährung. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 760–772). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- MSB NRW (= Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2020). *Vorläufiger Bildungsplan Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung, die zum Berufsschulabschluss und zum mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) oder zur Fachhochschulreife führen (Anlage A APO-BK), Fachbereich Ernährungs- und Versorgungsmanagement, Hauswirtschafter/Hauswirtschafterin*. Düsseldorf.
- MSW NRW (= Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2015). *Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Berufsfachschule die zu dem Berufsabschluss nach Landesrecht „Staatlich geprüfte Assistentin/Staatlich geprüfter Assistent für Ernährung und Versorgung, Schwerpunkt Service“ und zum mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) führen (Bildungsgänge der Anlage B APO-BK)*. Düsseldorf.

- rwh-Praxis (= Praxis-Wissen für die Hauswirtschaft) (2020). Digitalisierung in der Hauswirtschaft 17, H. 1.
- Strotmann, C., Telieps, J., Kuhlmeier, W., Kastrup, J. & Hemkes, B. (im Druck). Curriculare Verankerung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung in Berufen des Lebensmittelhandwerks und der Lebensmittelindustrie. Haushalt in Bildung & Forschung 9, H. 3, S. 19–34.
- Wiener, B., Winge, S. & Zetsche, I. (2014). Hauswirtschaft als Spiegel gesellschaftlicher Herausforderungen. Halle. www.dghev.de/fileadmin/user_upload/600_Publikationen/620_Bildung/Hauswirtschaft_Wiener_Winge_Zetsche.pdf (Abfrage 07.09.2020).
- Zika, G., Hemrich, R., Maier, T., Weber, E. & Wolter, M. I. (2018). Regionale Branchenstruktur spielt eine wichtige Rolle. Arbeitsmarkteffekte der Digitalisierung bis 2015. IAB-Kurzbericht 9/2018. Nürnberg.

Autorinnen



Prof.in Dr.in Julia Kastrup, Professorin für Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft, Institut für Berufliche Lehrerbildung, FH Münster.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, fachdidaktische Fragestellungen im Berufsfeld und der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft, Wissenschaftliche Begleitung/Evaluation.

kastrup@fh-muenster.de



Dr.in Alexandra Brutzer, Vertretungsprofessorin für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Institut für Berufsbildung, Universität Kassel.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Personenbezogene Dienstleistungen/Haushaltsnahe Dienstleistungen, Curriculum- und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung (u. a. Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft), Berufs-/Bildungsberatung, Schulentwicklung.

brutzer@uni-kassel.de

Die Darstellung hauswirtschaftlicher Dienstleistungsberufe auf YouTube

MARKUS GITTER, CLEMENS HAFNER

Abstract

Durch digitale Transformationsprozesse in der Berufs- und Arbeitswelt wird auch das Handlungsfeld der Berufsorientierung bedingt. Jugendliche nutzen die partizipative Videoplattform YouTube zur Informationsbeschaffung und gestalten hier Teile ihres Berufswahlprozesses. Dieser Beitrag analysiert die Darstellung des Berufsfeldes Hauswirtschaft in Erklärvideos und gibt Handlungsempfehlungen und Denkanstöße für eine Einbettung audiovisueller Medien in formalen Lehr-/Lernszenarien der schulischen Berufsorientierung und legitimiert diese.

Digital transformation in work and occupation help determine the field of vocational orientation. Young people are using the participatory video platform YouTube to obtain information to help them design parts of their career choice process. This article analyzes the presentation of the occupational field of home economics in explanatory videos and gives recommendations for embedding audiovisual media into formal teaching and learning scenarios of career orientation at school and legitimizes these.

Schlagworte: Berufsorientierung, neue Medien, YouTube, hauswirtschaftliche Dienstleistungsberufe

1 Neue Medien in der Berufsorientierung

Der digitale Wandel verändert die Berufs- und Arbeitswelt sowie die Lebenswelt von Individuen. Insbesondere die kontinuierliche (Weiter)Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien beeinflusst das Leben und Arbeiten. Eine immer stärkere Fusionierung zwischen der realen und der virtuellen Welt sowie neue Kompetenzanforderungen und entsprechende Kompetenzgenesen sind die Folge (vgl. Friese 2020, S. 38). Die Omnipräsenz von digitalen Medien sowie ein zeit- und ortsunabhängiger Internetzugriff ermöglichen eine dauerhafte Wissens- und Informationsbeschaffung. Auch das Handlungsfeld der Berufsorientierung steht vor neuen Herausforderungen.

¹ Teile des Beitrages wurden in ähnlicher Weise bereits veröffentlicht und erfahren in diesem Beitrag einen Perspektivenwechsel sowie eine Vertiefung (vgl. Gitter 2020).

In formalen Berufsorientierungsprozessen haben digitale Medien in Ergänzung zu klassischen Instrumenten Einzug gehalten. So sind Kompetenzfeststellungsverfahren, Informationsmaterialien und Eignungstests in „Tools“ digital umgewandelt und online-gestützt zugänglich. Ein Beispiel hierfür ist das Kompetenzfeststellungsverfahren „KomPo7“², welches seit 2009 das meist verwendete Kompetenzfeststellungsverfahren an hessischen Schulen ist und für Schülerinnen und Schüler den Zugang zu Berufsorientierungsmaßnahmen eröffnen soll. Im Jahr 2019 wurde im Auftrag des Landes Hessen die KomPo7-App entwickelt, welche durch die digitalisierten Elemente einen orts- und zeitunabhängigen Einsatz in formalen Lehr-/Lernprozessen sowie eine erleichterte und schnellere Auswertung der Kompetenzfeststellung ermöglichen soll. Im Hinblick auf die Digitalisierung formaler Lehr-/Lernprozesse gewinnen ebenfalls audiovisuelle Medien in Form von (Erklär)Videos an Bedeutung. Auch für Berufsorientierungsprozesse bestehen vielfältige Angebote an Videoformaten. Die Datenbank „berufenet“ der Bundesagentur für Arbeit (BA) stellt beispielsweise vielfältige Berufsinformationen bereit und auf dem Portal „berufe.tv“ können Ausbildungs- und Tätigkeitsbeschreibungen über einen audiovisuellen Zugang eingeholt werden. Des Weiteren bietet die BA mit dem zielgruppengerechten Instrument „planet-berufe“ einen interaktiven Zugang zur Berufsorientierung. Auch die Internetseite „azubot“ nutzt Informationsvideos, um Interessierte über die Ausbildungsinhalte und Tätigkeitsfelder der jeweiligen Berufe aufzuklären. Als weiteres Praxisbeispiel kann die Plattform „watchado“ genannt werden, die ebenfalls mithilfe von Erklärvideos von Auszubildenden und Ausbildenden hilfreiche Tipps für die Berufsorientierung bietet (vgl. BMBF 2016, S. 13).

Die Beispiele zeigen, dass im komplexen Berufswahlprozess vor allem audiovisuelle Informationsangebote einen besonderen Stellenwert einnehmen. Ein Einbezug erfolgt sowohl in formalen als auch in informellen Berufsorientierungsprozessen. Ein solcher Einbezug und Rezeption der audiovisuellen Medien fordern von den Nutzerinnen und Nutzern Medien- sowie Reflexionskompetenzen, um zum einen adäquate Inhalte finden und nutzen und zum anderen die eigenen Interessen analysieren, interpretieren und beurteilen zu können (vgl. Rat für kulturelle Bildung 2019, S. 8). Neben den oben genannten Plattformen, die explizit Berufsorientierung fokussieren, gibt es die partizipative Videoplattform YouTube, die unter anderem Erklärvideos zur Berufsorientierung beinhaltet und eine wesentlich höhere Reichweite aufweist als andere Plattformen. Aus diesem Grund soll im Folgenden YouTube näher betrachtet und dessen Einsatz in formalen und informellen Bildungsprozessen beschrieben werden.

2 Weitere Informationen unter: www.kompo7.de

2 Der Stellenwert von YouTube im Kontext formaler und informeller Bildung

YouTube ist die derzeit erfolgreichste partizipative Webvideoplattform (Rat für kulturelle Bildung, 2019, S. 4).³ Laut den Pressemitteilungen der Videoplattform YouTube beläuft sich die Anzahl der monatlich aktiven YouTube-Nutzer:innen auf weltweit rund 1,9 Milliarden (vgl. YouTube, 2020). Besonders beliebt ist YouTube in Deutschland unter den 18- bis 34-Jährigen. Täglich werden Videos mit einer Gesamtdauer von über einer Milliarde Stunden wiedergegeben und Milliarden Aufrufe werden dadurch generiert. Der medienpädagogische Forschungsverbund Südwest konstatierte in der JIM-Studie 2019, dass YouTube für Jugendliche das beliebteste Internetangebot darstellt (vgl. ebd., S. 27) und bei den beliebtesten Apps auf Platz drei landet (vgl. ebd., S. 28). Neun von zehn Jugendlichen nutzen YouTube regelmäßig. Vor allem kurze Videofrequenzen und Clips sind bei den Nutzer:innen und Nutzern beliebt (vgl. ebd., S. 38). Das Nutzungsverhalten ist unabhängig vom Bildungsgrad gleich hoch (vgl. ebd.). Jede/r zweite Nutzer:in und Nutzer (55 %) verwendet YouTube zur Informationsbeschaffung mehrmals pro Woche (vgl. ebd., S. 41).

Die immer weiter steigenden Nutzer:innenzahlen und die wachsende Bedeutung der auf der Plattform vorhandenen Videos zur Informationsbeschaffung hat der Rat für kulturelle Bildung im Jahr 2019 zum Anlass genommen, YouTube als Bildungsmedium zu evaluieren. In der Studie „JUGEND/YOUTUBE/KULTURELLE BILDUNG. HORIZONT 2019“ wurden Schüler:innen unterschiedlicher Schulformen und Jahrgangsstufen zu ihrem Nutzungsverhalten auf YouTube im Kontext formaler und informeller Bildung befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass Erklärvideos auf YouTube für knapp die Hälfte der Befragten für schulische Zwecke wichtig oder sogar sehr wichtig sind (vgl. Rat für kulturelle Bildung, 2019, S. 43). 28 % der Befragten geben an, dass Erklärvideos auf YouTube Sachverhalte verständlicher und einprägsamer erklären können als ihre Lehrer:innen (vgl. ebd.). Gründe hierfür sehen die Befragten darin, dass Gleichaltrige in Videos besser erklären können, die Videos die Sachverhalte klarer, verständlicher, einprägsamer und deutlicher darstellen sowie Bildungsinhalte unterhaltsamer aufbereitet werden (ebd., S. 30). Nicht zuletzt aus diesen Gründen nutzen Lernende YouTube-Videos ganz selbstverständlich als Hilfsmittel für ihre Lern- und Bildungsprozesse (vgl. ebd., S. 6).

Im Kontext der informellen Bildung offenbarte die Studie des Rats für kulturelle Bildung, dass YouTube-Videos die Neugierde der Jugendlichen wecken, sie begeistern, motivieren und sie in ihren Interessen unterstützen (vgl. ebd., S. 7). Bei der Neugierde für die entsprechenden Themenfelder wurden tradierte Rollenmuster ersichtlich (vgl. ebd., S. 20). Die meisten Mädchen fokussieren künstlerische, musikalische und kreative Themenfelder (z. B. Designen/Mode/Kreatives Gestalten, Tanzen/Choreografien und Film/Fotografie/Videos), wohingegen die meisten Jungen

3 Die Plattform wurde 2005 gegründet und gehört seit Oktober 2006 als Tochtergesellschaft dem Unternehmen Google an.

technologische Themenfelder wie z. B. Computerspiele/Gaming in Betracht ziehen und entsprechende Videos rezipieren (vgl. ebd., S. 20 f.). Innerhalb dieser tradierten Rollenmuster kommen die Jugendlichen „[...] in Kontakt mit Angeboten, Ästhetisierungsformen und Möglichkeiten, die sie vorher nicht kannten“ (ebd., S. 7). Die weitere Tatsache, nämlich dass die Studie hervorbrachte, dass sich die 12- bis 19-Jährigen bei ihren Kulturinteressen durch die Videos bestärkt und angeregt fühlen und die Kulturinteressen der Jugendlichen stark mit der eigenen Berufsorientierung und der späteren Berufswahl korrelieren, legitimiert die Fragestellung, ob und inwieweit YouTube als Instrument der Berufsorientierung verwendet wird oder verwendet werden kann.

3 Berufsorientierung und YouTube

Der Rat für kulturelle Bildung betont die hohe Bedeutung von audiovisuellen Formaten: „Sie können Jugendliche in ihren Kulturinteressen bestärken und bei der praktischen Umsetzung unterstützen“ (Rat für kulturelle Bildung, 2019, S. 23). Bei der Projektion der Aussage auf die Aufgabe eines Instrumentes für die Berufsorientierung lassen sich viele Überschneidungen feststellen. Das wichtigste Instrument der Berufsorientierung sind Betriebspraktika (vgl. Beinke 2013; S. 262 ff.). Das Kennenlernen von realen Handlungsfeldern und -situationen sowie das Ausprobieren und Nachahmen der Tätigkeiten im Berufsfeld gelten als besonders förderlich für die Unterstützung und Gestaltung des Berufswahlprozesses. Diese Unterstützung kann auch durch die Rezeption von Erklärvideos initiiert werden. Erklärvideos können nicht nur Wissen, Informationen und Anregungen, sondern auch Kenntnisse und Fähigkeiten weitergeben (vgl. Rat für kulturelle Bildung 2019, S. 23). Besonders Tutorials, die zum Nachahmen einladen, können zu einer Simulation einer realen beruflichen Handlungssituation führen und so das Interesse an verschiedenen Berufen und Berufsfeldern fördern.

Folgende Zitate sollen einen kleinen Einblick in die Relevanz von YouTube für kulturelle Aktivitäten und somit auch indirekt für die Berufsorientierung geben:

Eine 15 Jahre alte Schülerin berichtet: „Designer-Mode ist auf YouTube in einzelnen Schritten erklärt, viele Muster und Formen, kann ich auch nachmachen, alles sehr anschaulich von Lagerfeld oder Dior oder junge deutsche Designer, sehr praxisnah zum selbst probieren.“ (Rat für kulturelle Bildung 2019, S. 24)

Eine weitere Schülerin (16 Jahre) berichtet von den Videoempfehlungen auf YouTube. Diese Empfehlungen werden durch einen Algorithmus berechnet, personalisiert und können auch in verwandten Themenfeldern des gesuchten Bereichs liegen und somit bereichernd wirken (vgl. Firsching 2020, o. S.). Die Schülerin führt aus: „YouTube hat mir Videos vorgeschlagen, die mich erstmals auf manche Sachen aufmerksam gemacht haben, wie Tanzen zum Beispiel. Durch die Tanz-Videos habe ich angefangen, mich dafür zu interessieren.“ (ebd., S. 24)

Es zeigen sich also Potenziale von audiovisuellen Formaten im Hinblick auf die Berufsorientierung von Jugendlichen. Diese kommen in Kontakt mit neuen Berufsfeldern und Angeboten, die ihnen fremd sind. Gleichzeitig wird aber „[...] durch die Videos der Eindruck vermittelt, dass das Gezeigte machbar und leicht umzusetzen ist“ (ebd.). Durch die Handlungsorientierung und Praxisnähe innerhalb der Videos eignen sich diese gut für die Gestaltung von Berufswahlprozessen.

Die Schülerbefragung der deutschen Apotheker- und Ärztekbank im Jahr 2018 eruierte, dass 43 % der befragten Jugendlichen bewusst Informationen über potenzielle Arbeitgeber und Karrierethemen über YouTube und 40 % der Befragten über Instagram sammeln (vgl. Deutsche Apotheker- und Ärztekbank 2018, S. 10). Um sich über unterschiedliche Berufsfelder zu informieren, stufen 70 % der Befragten Videos von Mitarbeitenden und Unternehmen als relevant bis sehr relevant ein (vgl. ebd., S. 15).

So bietet die Videoplattform YouTube eine Bandbreite an Videos unterschiedlicher Berufsfelder an, die oftmals werbend für ebendiese sind, aber auch Informationen, Wissen und (Routine-)Tätigkeiten einzelner Ausbildungsberufe vermitteln und darstellen. Aufgrund der Prominenz von Erklärvideos zu handwerklichen Berufsfeldern und Ausbildungsberufen wurde der Fokus dieses Beitrags auf das Feld der personenbezogenen Dienstleistungsberufe gelegt und befasst sich im Speziellen mit hauswirtschaftlichen Ausbildungsberufen.

Die folgende Tabelle stellt eine Übersicht der YouTube-Kanäle dar, die den Fokus auf Berufsorientierung, Berufswahl im Allgemeinen und spezifisch auf die Hauswirtschaft legen.

Tabelle 1: Auswahl an YouTube-Kanälen zur (hauswirtschaftlichen) Berufsorientierung (Stand 10/2020)

Kanal	Anzahl Videos	Intention der Videos
Hauswirtschaftliche Berufsorientierung		
Kolping Bildungswerk Frankfurt gGmbH Hauswirtschaft	15	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung verschiedener Tätigkeitsfelder der Hauswirtschaft • Werbend für das Berufsfeld
Hauswirtschaft... immer wieder neu!	19	
GGSD – Gemeinnützige Gesellschaft für soziale Dienste	12	
B!NErLe TU Berlin – Erklärfilme für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft	37	
Verlag Europa-Lehrmittel	17	
Hauswirtschaft mit Frau Wink	6	
oikos – Ausbildungsinitiative Hauswirtschaft		

(Fortsetzung Tabelle 1)

Kanal	Anzahl Videos	Intention der Videos
Allgemeine Berufsorientierung (u. a. Videos zur Hauswirtschaft)		
azubiTV	155	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung verschiedener Ausbildungsberufe und Berufsfelder sowie Jobchancen
Duale Ausbildung	113	
Bundesagentur für Arbeit	75	
Ausbildung.de	109	
SVOMerzigWadern	17	
Bugenhagen Berufsbildungswerk	17	
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)	128	
Berufezappen	133	
Soziale Berufe	242	
Samariterstiftung	25	
Dein erster Tag	117	
Pflege Kanal	375	
Bayrischer Rundfunk – Ich mach ´s	170	
BennyJob	56	
Hwkunterfranken	74	

Eine inhaltliche Analyse zeigt, dass die Kanäle unterschiedliche Ziele verfolgen. Betrachtet man YouTube-Kanäle, die eine allgemeine Berufsorientierung fokussieren (z. B. azubiTV oder Ausbildung.de), so lässt sich ein breites Spektrum an dargestellten Ausbildungsberufen und Berufsfeldern finden. Neben organisatorischen Aspekten wie Ausbildungsdauer und Vergütung steht meist die Darstellung der ausgeübten Tätigkeiten und des Arbeitsumfelds im Mittelpunkt. Daneben bieten die Kanäle der allgemeinen Berufsorientierung Videos zu Bewerbungstipps, Veranstaltungsangeboten und weiteren Anlaufstellen der Berufsorientierung an (z. B. BennyJob). Diese Kanäle haben also zum Ziel, eine erste Orientierung auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen sowie bei bereits bestehendem Interesse tiefere Einblicke in das jeweilige Berufsfeld und die dazugehörigen Ausbildungsberufe zu geben. Ferner sollen Jugendliche bei Bewerbungsprozessen unterstützt werden. YouTube-Kanäle, die das Berufsfeld der Hauswirtschaft fokussieren, stellen oftmals sehr handlungsorientierte Videos zur Verfügung. In diesen werden in Form von Tutorials (Routine)-Tätigkeiten gezeigt, die charakteristisch für die in dem Berufsfeld befindlichen Ausbildungsberufe sind. Die YouTube-Kanäle der Hauswirtschaft sind meist von Einzelpersonen (z. B. Frau Wink) oder (Bildungs-)Institutionen (z. B. GGSD, TU Berlin, Kolping Bil-

dungswerk) erstellt worden und verfolgen das Ziel, werbend für das Berufsfeld zu sein.

4 Analyse der Darstellung des Berufsfeldes Hauswirtschaft auf YouTube

Es erfolgte eine explorative Analyse von 35 YouTube-Videos. Zum Auffinden dieser Videos wurden die Suchbegriffe „Hauswirtschaft“, „Ausbildung Hauswirtschaft“ und „Hauswirtschaft Praktikum“ verwendet, um somit eine Nähe zum Gegenstand Berufsorientierung herzustellen. Die Auswahl wurde auf diejenigen Videos beschränkt, die eine Darstellung des hauswirtschaftlichen Berufsfeldes, Ausbildungsberufe der Hauswirtschaft oder werbende Inhalte für das Berufsfeld beinhalten.

Zur einheitlichen Betrachtung und Analyse der ausgewählten Videos wurde ein Bewertungsraster, angelehnt an Niesyto (2006) konzipiert und angewendet, das nachfolgend in tabellarischer Form dargestellt wird:

Tabelle 2: Bewertungsraster zur Analyse der Erklärvideos

Allgemeine Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Ersteindruck/Erstverstehen • Entstehungs- und Produktionskontext
Videoebene	<ul style="list-style-type: none"> • Stil • Sprache/Kommunikation • Ton • Postproduktion
Inhaltsebene	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellungsmerkmale des Berufsfeldes • Kompetenzdimensionen • Fachinhalte • Gendersensibilität

Aus der Analyse der Videos ergaben sich folgende Gestaltungsmerkmale und Inhalte, die zusammenfassend die Darstellung des Berufsfeldes der Hauswirtschaft im Hinblick auf eine mögliche Berufsorientierung auf der partizipativen Videoplattform YouTube charakterisieren.

Darstellung des breiten Spektrums und Handlungsfelder im Berufsfeld Hauswirtschaft

Die Darstellung des charakteristischen breiten Spektrums an Tätigkeits- und Aufgabenfeldern im Berufsfeld Hauswirtschaft erfolgt in den Videos insofern, als dass die Rezipierenden die Arbeitsbereiche der Versorgung, Verpflegung, Alltagspflege (ambulant und stationär), Betreuung, Raumreinigung und Wäschepflege sowie Ernährungsinformation/-beratung (vgl. Friese 2018, S. 31) auf unterschiedliche Art und Weise vorgestellt bekommen. Zum einen wird eine Auszubildende bzw. ein Auszubildender der Hauswirtschaft (Protagonist:in) in seinem/ihrer Arbeitsalltag beglei-

tet und die/der Auszubildende lernt auf diese Weise typische (Routine-)Tätigkeiten sowie Erfahrungswerte kennen. Zum anderen kann eine Darstellung durch einen Moderator oder eine Moderatorin erfolgen, der/die meist aus dem „Off“ das Berufsfeld darstellt und relevante Ausbildungsinformationen vermittelt. In manchen Videos wird diese Wissensvermittlung durch Texteinblendungen unterstützt. Alle analysierten Videos zeigen explizit die abwechslungsreichen Tätigkeitsfelder auf und betonen diese im Besonderen.

Aufbrechen des Berufsklischees und Imageaufwertung

Mit einem veralteten Bild und entsprechenden Klischees des Berufsfeldes hat die Hauswirtschaft auch heute noch zu kämpfen. Letztere stellen beispielsweise das Tätigkeitsfeld „Hauswirtschaft als, Waschen und Putzen“ (Reck 2019, Absatz 3) dar oder charakterisieren die Tätigkeiten des Berufsfeldes als „[...] Aufgabenbeschreibung einer Magd aus dem vorletzten Jahrhundert“ (Horst 2018, Absatz 1). Diese Charakteristika werden in älteren Videos durch die unzureichende Aufnahmequalität (Audio und Bild) und aufgrund der für Berufsorientierung nicht zeitgemäßen Auswahl an Darstellungsweisen (z. B. altmodische Arbeitskleidung und technische Ausstattung) und Inhalten unterstützt und transportiert. Neuere Videos brechen diese Klischees auf unterschiedliche Art und Weise auf. So werden vermeintliche Routinetätigkeiten aufgewertet, indem eine deutliche Betonung der Fachpraxis im Hinblick auf die Generierung von Fachwissen und beruflicher Handlungskompetenz erfolgt. Ferner verknüpfen neuere Videos das Berufsfeld mit gegenwärtigen Anforderungen des Arbeitsmarktes (Flexibilität, Kreativität, Eigenständigkeit) und führen so zu einer Attraktivitätssteigerung des Berufsfeldes. Diese Vorgehensweise verdeutlicht die notwendige Professionalisierung im Care-Bereich (vgl. Friese 2018, S. 39). Eine Imageaufwertung des Berufsfeldes findet unter anderem durch folgende Darstellungen statt: moderne und zeitgemäße Videoaufnahmen und -bearbeitungen, informeller Kommunikationsstil, junge Protagonist:innen und Verknüpfung mit aktuellen Thematiken (z. B. Nachhaltigkeit, Digitalisierung). Durch das Aufbrechen der Klischees verbunden mit der Imageaufwertung wird das Berufsfeld als zukunftssicher und als ein für die moderne Gesellschaft essenzieller Bestandteil präsentiert.

Bedeutung der sozialen und kommunikativen Kompetenz

In allen analysierten Videos werden das Berufsfeld der Hauswirtschaft und die darin angesiedelten Tätigkeiten als „Nah am Menschen“ bezeichnet. Insbesondere das Vorhandensein von stark ausgeprägten sozialen und kommunikativen Kompetenzen wird von möglichen Interessierten eingefordert. Dies geschieht vor allem durch das Aufzeigen der Notwendigkeit von empathischen Verhaltens- und Denkweisen sowie über das Erfordernis von Teamfähigkeit. Deutlich wird, dass vor allem das „Helfen“ im Mittelpunkt der sozialen Tätigkeiten steht. Die Protagonist:innen der Videos berichten unabhängig voneinander, dass es wichtig sei „Stolz auf die getane Arbeit zu sein“, in dem Bewusstsein anderen Menschen etwas Gutes getan und/oder geholfen zu haben.

Geschlechtertypische Darstellung des Berufsfeldes

Das Berufsfeld der Hauswirtschaft ist weiblich. Im Jahr 2019 lag der Anteil der mit Frauen geschlossenen Ausbildungsverträge bei 84,7% (vgl. BMBF 2020, S. 43). Dieses geschlechtsspezifische Berufswahlverhalten zeigt sich auch in den analysierten Videos. Die dargestellten Auszubildenden und Ausbilder:innen sind überwiegend Frauen. Die geschlechtstypische Berufswahl wird in den Videos selten explizit thematisiert. Zwar werden in einigen Videos auch junge Männer in ihrem Ausbildungsalltag begleitet und stets beide Berufsbezeichnungen genannt, jedoch bleibt diese geschlechtsuntypische Darstellungsweise unkommentiert und unkritisch. Lediglich in einem Video findet der Genderaspekt Beachtung, indem ein Auszubildender den Beruf des Hauswirtschafter bzw. der Hauswirtschafterin zwar als „Frauenberuf“ bezeichnet, hierbei aber als männlicher Auszubildender keine Probleme sieht (vgl. Soziale Berufe 2012, 1:07–1:20).

Vor dem Hintergrund des gendercodierten Berufswahlverhaltens ist eine geschlechtsstereotypische Darstellung des Berufsfeldes für die Berufsorientierung problematisch. Zum einen werden dadurch historisch gewachsene Geschlechterrollen weiterhin tradiert und zementiert. Zum anderen torpediert dieses eine Attraktivitätssteigerung des Berufsfeldes für junge Männer, können sie doch von den Fachkräftebedarfen in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen und der damit einhergehenden Förderung von Schlüsselkompetenzen am meisten profitieren (vgl. Friese 2017, S. 456 f.). Im Hinblick auf eine gendersensible Berufsorientierung ist es deshalb besonders wichtig, diese geschlechtsbezogene Segregation aufzubrechen, indem in Informationsmaterialien zur Berufswahl vielfältige Lebenswelten von jungen Menschen transportiert werden (vgl. Faulstich-Wieland & Scholand 2017).

Nähe zum privaten Leben

In vielen Videos wird ein starker Alltagsbezug hergestellt und dieser als Entscheidungsgrund der Berufswahl deklariert. Protagonist:innen einzelner Videos belegen diese Tatsache durch Aussagen wie „Ich habe meiner Mutter früher immer gerne in der Küche geholfen und zugeguckt.“ (Stiftung der Cellitinnen zur hl. Maria 2018, 0:15–0:23) oder „Ich habe sehr viel von meiner Oma gelernt. [...] Alle so die Dinge die unter den Begriff der Hauswirtschaft fallen.“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 2018, 0:21–0:32)

Dieser Alltagsbezug wird insbesondere durch eine sehr starke Relation zu dem eigenen Elternhaus und den dazugehörigen haushaltsnahen Tätigkeiten hergestellt. Es wird suggeriert, dass in einer hauswirtschaftlichen Ausbildung Alltagskompetenzen erworben und gefördert werden, die den Auszubildenden sowohl im Arbeitsleben als auch im Privatleben nützlich sein können. Dies wird in allen Videos als positiv und gewinnbringend dargestellt und es werden entsprechende Eindrücke und Gefühle transportiert.

Einstieg und Zukunftsperspektiven

Die Zugangsvoraussetzungen und Weiterbildungsmöglichkeiten der hauswirtschaftlichen Berufe sind wichtige Bestandteile der Erklärvideos. Je nach vorgestellter Tätigkeit schließen sich unterschiedliche Berufs- und Karrierechancen an. So besteht beispielsweise im Ausbildungsberuf der Hauswirtschafterin/des Hauswirtschafters unter anderem die Möglichkeit der Weiterbildung zur Meisterin/zum Meister, der kaufmännischen Weiterbildung zur Betriebswirtin/zum Betriebswirt oder der Weiterschulung zur hauswirtschaftlichen Betriebsleiterin/zum hauswirtschaftlichen Betriebsleiter. Diese Vielfalt an Aufstiegsweiterbildungen wird in den Videos als positives Merkmal des Berufsfeldes herausgestellt und soll die Bandbreite und Möglichkeiten der Professionalisierung von hauswirtschaftlichen Tätigkeiten verdeutlichen. Eine Perspektive nach Ausbildungsabschluss ist die Existenzgründung. Ausgebildete Hauswirtschafter:innen haben die Möglichkeit, sich mit einem hauswirtschaftlichen, sozialpflegerischen oder ländlich-agrarischen Dienstleistungsbetrieb selbstständig zu machen. Diese besondere Alternative der Anschlusschance wird in den Videos als sehr positiv dargestellt.

Allerdings fehlt den Erklärvideos der realistische Blick auf den aktuellen Arbeitsmarkt. So konstatiert der Deutsche Gewerkschaftsbund in seinem Beschluss vom 21. Bundeskongress 2018, dass sich die fehlende Anerkennung der haushaltsnahen Dienstleistungsberufe in Form von Minijobs, prekärer Selbstständigkeit und unregelmäßiger Arbeit ohne soziale Absicherung widerspiegelt. Ungeachtet der hochwertigen Ausbildung und beruflichen Professionalität befinden sich die Arbeitnehmer:innen in prekären Beschäftigungen (vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund 2018, S. 2 f.).

5 Anwendbarkeit und Einsatz der Videos in einer formalen Berufsorientierung

Im Folgenden sollen die Anwendbarkeit und der Einsatz von Erklärvideos zur Berufsorientierung im Berufsfeld Hauswirtschaft in schulischen Lehr-/Lernszenarien betrachtet werden. Im Speziellen werden zwei Möglichkeiten fokussiert: zum einen der Konsum und die Rezeption von Erklärvideos (1) und zum anderen die Eigenproduktion von Erklärvideos vonseiten der Lernenden und der Lehrenden (2).

(1) Der Konsum und die Rezeption von Erklärvideos

Wie bereits die Studie des Rats für Kulturelle Bildung (2019) zeigt, werden die Erklärvideos ganz selbstverständlich von Jugendlichen zur Informationsbeschaffung, insbesondere auch für schulische Themen, genutzt. Es bestehen so zwei Bildungswelten, die nebeneinander existieren: auf der einen Seite der formale Bildungskontext im Rahmen der schulischen/unterrichtlichen Ausbildung und auf der anderen Seite der informelle Bildungskontext durch die Informationsbeschaffung mithilfe von Erklärvideos. Bis jetzt sind es die Schüler:innen selbst, die diese zwei Bildungswelten

verschränken, indem sie schulische Themen über bspw. die Videoplattform YouTube auf- und nachbereiten (vgl. Rat für kulturelle Bildung 2019, S. 4). Eine explizite Einbindung in formale Lehr-/Lernszenarien ist hier wünschenswert. Die Einbindung der Rezeption von Videos in formale Bildungskontexte kann zunächst durch niedrigschwellige und traditionelle Einsatzmöglichkeiten beschrieben werden: Neben der Möglichkeit, Videos als Einstieg oder Zusammenfassung einer Thematik zu verwenden, können Videos auch Gesprächs- und Diskussionsanlässe generieren. Im naturwissenschaftlichen Unterricht sowie in handlungsorientierten Lehr-/Lernszenarien verdeutlichen Videos als audiovisuelles Medium das, was schwer in Worten und Bildern zu transportieren ist. Klassische Beispielvideos hierfür sind Tutorials. In der Regel handelt es sich hierbei um Aufnahmen rein performativer Handlungen, um somit eine Art Gebrauchsanweisung zu gestalten (z. B. Nachkochen von Rezepten, Servietten falten, Eindecken einer Tafel, Ablauf eines Pflegeprozesses) (vgl. Schlegel 2016, S. 7).

Eine weitere Einsatzmöglichkeit bietet die Überarbeitung traditioneller Unterrichtskonzepte hin zu einem Flipped-Classroom-Konzept. In diesem Konzept werden die Stoffanwendung und die Stoffvermittlung insofern vertauscht, als dass die Lerninhalte von den Lernenden zu Hause erarbeitet werden und die Anwendung, Vertiefung und Besprechung im Unterricht erfolgen. Die Stoffvermittlung kann hier bspw. über Videos erfolgen, die bereits auf der partizipativen Videoplattform existieren oder von der Lehrkraft individuell produziert worden sind (siehe Abschnitt 2).

Im Hinblick auf spezifische Lehr-/Lernszenarien der formalen Berufsorientierung im Berufsfeld Hauswirtschaft bieten sich ebenfalls viele Anlässe und Einsatzmöglichkeiten von entsprechenden Videos an. Um erste Einblicke in Routinetätigkeiten und Handlungsorte des Berufsfeldes zu ermöglichen, können verschiedene bestehende Tutorials genutzt werden. Sie beschreiben eindrücklich immer wiederkehrende Tätigkeiten und Arbeitsorte der unterschiedlichen Ausbildungsberufe und ermöglichen so eine realitäts- und praxisnahe Einschätzung. Ferner existieren auf der partizipativen Videoplattform viele Videos, die ein Interview als zentralen Bestandteil beinhalten. Hier berichten Mitarbeitende, Auszubildende und Auszubildende von ihrem Arbeitsalltag, Zukunftschancen und Perspektiven. Aufgrund der Möglichkeit der Partizipation können Jugendliche in den Kommentaren unterhalb der Videos Fragen stellen und weitere Informationen und Feedback einfordern und erhalten.

(2) Eigenproduktion von Erklärvideos vonseiten der Lernenden und der Lehrenden

Die Frage nach der Einbindung der Eigenproduktion von Erklärvideos in Lehr-/Lernszenarien soll im Folgenden insofern beschrieben werden, als dass die Lernenden selbst zu Videoproduzierenden werden und somit die Eigenproduktion im Zentrum der formalen Lehr-/Lernszenarien steht. Diese Einsatzmöglichkeit der Videoproduktion hat einen deutlichen Mehrwert im Hinblick auf die Digitalisierung von Berufsorientierungsprozessen, als dass es der reine Konsum und die Rezeption von Videos bieten kann. Dies hat auch das Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V. im Jahr 2019 erkannt. In seinem Projekt „Von A zu B – Mach deinen Weg“, das aus Mitteln

des Hessischen Ministeriums für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Wohnen und der Europäischen Union gefördert wurde, wurde die Kampagne „Mit einem Insta-Praktikum deine Traum-Ausbildung finden!“ gestartet (Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V. 2020). Es ist der Versuch, durch eine Erhöhung des Lebensweltbezugs traditionelle Berufsorientierungsformate anzupassen. Jugendliche, die sich für die Kampagne anmelden, drehen kurze Videosequenzen (ähnlich wie bei Instagram, aus diesem Grund auch die Bezeichnung „Insta-Praktikum“) von ihrem Praktikumsalltag. Neben Realaufnahmen der durchgeführten Tätigkeiten oder des Arbeitsumfeldes führen die Jugendlichen auch Interviews mit Mitarbeitenden. Nach Beendigung des zehntägigen Praktikums schneiden, betiteln und bearbeiten die Jugendlichen mithilfe des Organisationsteams die Videosequenzen. Die fertigen Videos werden dann auf die Videoplattform YouTube geladen und auf der Website www.dualeausbildung-hessen.de eingebettet und so der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. So können die Videos weitere Jugendliche in ihrem Berufswahlprozess bestärken und unterstützen. Gemäß den Ergebnissen der Studie des Rats für kulturelle Bildung, dass „Gleichaltrige besser erklären können“, haben die Videos zum Ziel, die Rezipierenden auf Augenhöhe über die Möglichkeiten einer (dualen) Ausbildung zu informieren.⁴

Diese Kampagne soll exemplarisch darstellen, welche Möglichkeit die Eigenproduktion von Videos aufseiten der Lernenden zur Berufsorientierung auch für schulische Lehr-/Lernszenarien darstellen kann. Durch das Drehen der Videosequenzen wird es den Jugendlichen ermöglicht, ihre eigenen Stärken und Schwächen sowie Höhen und Tiefen ihrer Praktikumszeit sowohl während des Durchlaufens, aber auch retrospektiv betrachtet zu analysieren. Parallel dazu werden durch den Umgang mit verschiedener Hard- und Software während des Produktionsprozesses und der Postproduktion digitale Kompetenzen und Medienkompetenzen gefördert (vgl. Gitter 2019, S. 90).

Auch die von Lehrenden selbst produzierten Erklärvideos bieten sehr gute Einsatzmöglichkeiten für schulische Berufsorientierung. Zum einen kann durch die produzierten Videos ein grober Überblick über die möglichen Berufsfelder gegeben werden, die individuell auf die Zielgruppe zugeschnitten sind. Da diese Individualisierung jedoch dazu führt, dass ein mehrmaliger Einsatz aufgrund der möglichen Heterogenität der Zielgruppe nicht möglich ist, und die somit notwendige Neuproduktion der Videos einen zu großen Mehraufwand für die Lehrkraft bedeutet, ist es ratsam, Videos zu produzieren, die vor allem beständige Prozesse und Routineabläufe fokussieren. So wäre ein Video zum Bewerbungsverfahren, zum Schreiben einer Bewerbung, zur Praktikums- oder Ausbildungsstellensuche, zum Auftreten bei einem Bewerbungsgespräch etc. eine Möglichkeit, bestehendes Wissen über neue Medien zeit- und ortsunabhängig zu vermitteln. Eingebettet in formale Kontexte können die Videos den Lernenden in Präsenzlehre als Einschub und Initiierung einer Arbeitsphase verwendet oder in Online-Lehr-/Lernformaten über die schulinterne Lehr-/Lernplattform (z. B. Moodle oder ILIAS) oder einen von der Lehrkraft

4 Weitere Informationen zum Projekt unter <https://www.dualeausbildung-hessen.de/dein-praktikum>

erstellten YouTube-Kanal zur Verfügung gestellt werden. Diese können dann bei Bedarf abgesichertes und für die Bedürfnisse der Lernenden angepasstes Wissen abrufen.

6 Fazit und Handlungsempfehlungen

Im Kontext der Berufsorientierung bestehen für Jugendliche zwei Bildungswelten, die parallel voneinander existieren und formal nicht verschränkt werden. So befinden sie sich in einem Spannungsfeld zwischen starren institutionellen Vorgaben sowie Inhalten und flexiblen, innovativen, orts- und zeitunabhängigen Lern- und Informationsangeboten. Zurzeit sind es die Jugendlichen selbst, die YouTube für ihre informelle und formale Bildung ganz selbstverständlich heranziehen und so versuchen, sich eine gemeinsame Bildungswelt zu kreieren. Insbesondere im Hinblick auf eine (hauswirtschaftliche) Berufsorientierung existieren Potenziale auf der partizipativen Videoplattform YouTube, die zurzeit innerhalb formaler Bildungsprozesse nicht ausgeschöpft werden. Im Hinblick auf die Darstellung des Berufsfeldes Hauswirtschaft und der oftmals werbenden Funktion der Videos für das Berufsfeld lässt sich ein Bild abzeichnen, das als sehr sozial und personenbezogen, jung, zukunfts-fähig, alltagsnah, für die Gesellschaft unabdingbar und abwechslungsreich zu charakterisieren ist. Die analysierten Videos tragen so zu einer positiven und attraktiven Außenwirkung bei und eignen sich für den Einsatz in formalen Kontexten und im Speziellen für die Berufsorientierung. Diese Tatsache legitimiert sich ferner in der immer größer werdenden Bedeutung audiovisueller Medien (z. B. Erklärvideos) für die Informationsbeschaffung von Jugendlichen. Für Lehrende gilt es, diese Potenziale in didaktische Konzepte einzubinden und die Bedürfnisse der Jugendlichen aufzunehmen, um so einen größeren Lebensweltbezug herzustellen. Sowohl die Rezeption als auch die Produktion von audiovisuellen Medien und die Bereitstellung auf unterschiedlichen Kommunikationskanälen sind dabei zu beachten, um auch so eine zukunftssichere, effiziente, individuelle und praxisnahe Berufsorientierung mit einer entsprechenden Kompetenzgenese zu schaffen.

Literatur

- Beinke, L. (2013). Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 262–270). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V. (2020). Von A zu B. Verfügbar unter: www.dualeausbildung-hessen.de/ (Abfrage 06.08.2020)

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2016). Digitale Chancen nutzen. Die Zukunft gestalten. Zwischenbericht der Plattform „Digitalisierung in Bildung und Wissenschaft“. Bonn. Verfügbar unter: www.bildung-forschung.digital/files/BMBF_Digitale_Bildung_Zwischenbericht_A4_webRZ.pdf ('Abfrage 24.08.2020).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.). (2020). Berufsbildungsbericht 2020. Bonn: BMBF. Verfügbar unter: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2020.pdf (Abfrage 20.08.2020).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2018). Berufsorientierung: Das Berufsfeld „Hauswirtschaft“ [YouTube]. Verfügbar unter: www.youtube.com/watch?v=hjqKvRHvevo (Abfrage 18.08.2020).
- Deutsche Apotheker- und Ärztekammer (2018). Schülerbefragung 2018. Verfügbar unter: www.personalblogger.net/wp-content/uploads/2018/09/Studienergebnisse_apoBank_Sch%C3%BClerbefragung_2018.pdf (Abfrage 21.07.2020).
- Deutscher Gewerkschaftsbund (2018). Arbeit der Zukunft und soziale Sicherheit. Soziale, personenbezogene und haushaltsnahe Dienstleistungsberufe aufwerten – den Wert der Arbeit für Menschen anerkennen! Berlin. Verfügbar unter: www.dgb.de/uber-uns/dgb-heute/bundeskongress/21-ordentlicher-bundeskongress/dgb-obk-beschlu-esse-21-parlament-der-arbeit-dgb-bundeskongress-2018 (Abfrage 20.08.2020).
- Faulstich-Wieland, H. & Scholand, B. (2017). Gendersensible Berufsorientierung – Informationen und Anregungen. Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbildner/innen und Berufsberater/innen. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Firsching, J. (2020). YouTube Algorithmus: Relevanz, Qualität & Interaktionen treffen auf Wiedergabedauer. Verfügbar unter: www.futurebiz.de/artikel/youtube-algorithmus/ (Abfrage 24.08.2020).
- Friese, M. (2017). Förderung einer gendersensiblen Berufsorientierung. In E. Schlemmer, L. Kuld & A. Lange (Hrsg.), *Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung* (S. 451–462). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Friese, M. (2018). Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachübergreifende Perspektiven der Professionalisierung. In M. Friese (Hrsg.), *Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung* (S. 17–44). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Friese, M. (2020). Berufliche Orientierung. Anforderungen an die Lehrkräftebildung für allgemeinbildende und berufliche Schulen. In F. Bünning, M. Dick, R. W. Jahn & A. Seltrecht (Hrsg.), *Zwischen Ingenieurpädagogik, Lehrkräftebildung und betrieblicher Praxis* (S. 41–56). Bielefeld: wbv Publikation.
- Gitter, M. (2019). Eigenproduktion von Erklärvideos in der Lehramtsausbildung der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. *HiBiFo* 3/2019, 86–101.
- Gitter, M. (2020). Erklärvideos in der hauswirtschaftlichen Berufsausbildung. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog. Care Work* 4.0. Heft 181, 16–18. Paderborn: Eusl.

Horst, A. (2018). Viel mehr als Putzen und Kochen. Süddeutsche Zeitung. Verfügbar unter: www.sueddeutsche.de/muenchen/ebersberg/nachwuchs-fuer-eine-boomende-branche-viel-mehr-als-putzen-und-kochen-1.4205830 (Abfrage 17.08.2020).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019). JIM-Studie 2019 – Jugend, Information, (Multi-)Media. Verfügbar unter: www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf (Abfrage 30.05.2020).

Niesyto, H. (2006). Leitfaden für die Analyse der Videofilme. Verfügbar unter: www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/ib-mpxx-t-01/user_files/Leitfaden_Videofilm_analyse.pdf (Abfrage 23.07.2020).

Rat für kulturelle Bildung (2019). Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-Jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturoorten. Oldenburg.

Reck, D. (2019). Geplante Kampagne für die Hauswirtschaft in Jever. Nordwest Zeitung online. Verfügbar unter: www.nwzonline.de/friesland/bildung/jever-image-des-berufs-soll-besser-werden-geplante-kampagne-fuer-die-hauswirtschaft-in-jever_a_50,6,1207894354.html (Abfrage 17.08.2020).

Schlegel, F. (2016). Erklärvideos im Unterricht – Einstieg in die Filmbildung mit YouTube-Formaten – Workshop für Lehrkräfte und MedienberaterInnen. Verfügbar unter: www.lwl.org/film-und-schule-download/Unterrichtsmaterial/Erklärvideos-im-Unterricht.pdf (Abfrage 05.08.2020).

Soziale Berufe (2012). Hauswirtschaftler/in [YouTube]. Verfügbar unter: www.youtube.com/watch?v=NBvzZPQUvB0 (Abfrage 18.08.2020).

Stiftung der Cellitinnen zur hl. Maria (2018). Ausbildung Hauswirtschaft [YouTube]. Verfügbar unter: www.youtube.com/watch?v=jBGDk-86K0w (Abfrage 18.08.2020).

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Auswahl an YouTube-Kanälen zur (hauswirtschaftlichen) Berufsorientierung (Stand 10/2020)	219
Tab. 2	Bewertungsraster zur Analyse der Erklärvideos	221

Autoren



Markus Gitter, M. Ed., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik, Justus-Liebig-Universität Gießen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalisierung in der beruflichen Lehramtsausbildung, innovative Lehr-Lernszenarien, Transformationsprozesse am Übergang Schule-Beruf, Fachdidaktik in der Ernährungs- und Hauswirtschaft.

Mail: Markus.Gitter@erziehung.uni-giessen.de



Clemens Hafner, M. Ed., Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe Didaktik der Arbeitslehre, Justus-Liebig-Universität Gießen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergang Schule-Beruf, Genderforschung in den Lehramtsstudiengängen und beruflicher Bildung.

Mail: Clemens.N.Hafner@erziehung.uni-giessen.de

Berufsfeld Soziale Arbeit und Sozialpädagogik

Soziale Arbeit und das Digitale

RITA BRACHES-CHYREK

Abstract

Für Soziale Arbeit sind ganz zentrale Entwicklungen im Zusammenhang mit der Wirkung, Funktionalität und Anwendung von technischen Verfahren relevant. Zum Ersten geht es darum, die Lenkungsmöglichkeiten und -bedingungen von sozialem Handeln auszuloten, zum Zweiten sind die Anforderungen an die Veränderungen von sozialen Ordnungen in den Organisationen Sozialer Arbeit zu hinterfragen und zum Dritten sind die Entwicklungen von neuen Formen der Einschränkungen sozialer Mobilität der Adressat:innen zu analysieren. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag ein kritischer Blick auf die Zusammenhänge der Nutzung von digitalen Technologien und der damit einhergehenden veränderten Wissensproduktion und Wissensverwendung durch die professionell Tätigen sowie die Adressat:innen in der Sozialen Arbeit ermöglicht. Und dies vor dem Hintergrund, dass mit den weitreichenden technologischen Veränderungen wieder neue Diskussionen um Optimierungsziele in der Sozialen Arbeit stattfinden, die die ambivalenten Aspekte der Anforderungskontexte von sozialem Handeln, wie bspw. Verantwortlichkeiten oder auch ethisch bedenkliches Verhalten, zu verdecken suchen.

For social work, very central developments in connection with the effect, functionality and application of technical procedures are relevant. Firstly, it is a matter of sounding out the steering possibilities and conditions of social action; secondly, the requirements for changes in social orders in social work organizations must be questioned; and thirdly, the developments of new forms of restrictions on social mobility of the addressees must be analyzed. Against this background, this article provides a critical look at the interrelationships between the use of digital technologies and the associated changes in knowledge production and knowledge use by professionals and addressees in social work. And this, against the background of these far-reaching technological changes, means that new discussions about optimization goals in social work are taking place again, which try to hide the ambivalent aspects of the requirement contexts of social action, such as responsibilities or ethically questionable behavior.

Schlagnworte: Soziale Arbeit, Soziale Dienste, Digitalisierung, soziale Disparitäten

Die grundsätzliche und mittlerweile vielfach als selbstverständlich wahrgenommene Bereitstellung als auch die Nutzung von digitalen Technologien zur Information, Kommunikation und Organisierung von Strukturen, Prozessen, Arbeitsabläufen sowie Wissen geht zunehmend einher mit einer Verschiebung der Bedeutsamkeit von Werten und hat demzufolge unmittelbare Auswirkungen auf die Ausgestaltung von sozialen Zusammenhängen (vgl. Braches-Chyrek 2020; 2021; Hammerschmidt/Sagebiel et al. 2018; Beranek/Hill/Sagebiel 2019; Kutscher et al. 2020). Dabei konzentrieren sich die wissenschaftlichen Diskussionen zum großen Teil auf die Wirksamkeit von neu geschaffenen Nutzungsmöglichkeiten sowie der dadurch entstehenden Nutzeffekte in Organisationszusammenhängen. Der Einsatz von KI-Algorithmen, bspw. Chatbots¹, Legal-Tech-Anwendungen² oder Robo Advisors³, von Formaten des Virtual-Reality (VR) oder die scheinbar entlastende Schaffung von „unabhängigen“ Entscheidungsgrundlagen durch Screeningverfahren, neue Geschäftsmodelle, als sog. digitale Plattformökonomie, virtuelle Dienstpläne, digitale Akten, spezifische Apps usw. sollen Zeit- und Kostenersparnisse ermöglichen (vgl. Tegmark 2017, S. 79 f.; Buxmann 2020, S. 1; Ley/Seelmeyer 2018, S. 23 f.). Gefördert wird die „Autonomie“ der digitalen Systeme mit dem Ziel, möglichst unabhängige Diagnosen über Problemzusammenhänge herstellen zu können. Mit dem vermehrten Einsatz von Bildern, Videos und Gesprächsaufzeichnungen soll sozialpädagogisches Handeln unterstützt und in nachhaltiger Weise intensiviert werden.

Zentral wird im Kontext dieser Entwicklungen die Frage danach gestellt, in welcher Weise ein sinnvolles Austarieren von Eingriffen und Regellosigkeiten, dem Schutz von Privatheit, Freiheit und Selbstbestimmung ermöglicht werden könnte. Für Soziale Arbeit sind ganz zentrale Entwicklungen im Zusammenhang mit der Wirkung, Funktionalität und Anwendung von technischen Verfahren relevant. Zum einen geht es darum, die Lenkungsmöglichkeiten und -bedingungen von sozialem Handeln auszuloten, zum zweiten sind die Anforderungen an die Veränderungen von sozialen Ordnungen in den Organisationen Sozialer Arbeit zu hinterfragen und drittens sind die Entwicklungen von neuen Formen der Einschränkungen sozialer Mobilität der Adressat:innen zu analysieren. Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend ein kritischer Blick auf die Zusammenhänge der Nutzung von digitalen Technologien und der damit einhergehenden veränderten Wissensproduktion und Wissensverwendung durch die professionell Tätigen sowie die Adressat:innen in der Sozialen Arbeit ermöglicht. Und dies vor dem Hintergrund, dass mit den weitreichenden technologischen Veränderungen wieder neue Diskussionen um Optimierungsziele in der Sozialen Arbeit stattfinden, die die ambivalenten Aspekte der Anforderungskontexte von sozialem Handeln, wie bspw. Verantwortlichkeiten oder auch ethisch bedenkliches Verhalten (vgl. Kutscher 2020, S. 76), zu verdecken suchen.

1 Chatbots sind textbasierte Dialogsysteme. Sie werden verwendet, um mit technischen Systemen zu kommunizieren, über Sprache oder die Eingabe von Texten.

2 Mit Legal-Tech wird die Automatisierung von Rechtsdienstleistungen bezeichnet, wie bspw. Online-Rechtsberatung oder Plattformen zur Vernetzung, sog. Kollaborationsnetzwerke.

3 Robo-Advisors sind digitale Anlagehelfer zur professionellen Vermögensverwaltung.

Lenkungsmöglichkeiten und -bedingungen von sozialem Handeln in der Sozialen Arbeit

Die Nutzung von digitalen Angeboten hat zur Folge, dass die Lebens- und Arbeitsbereiche immer mehr durch personelle, zeitliche und räumliche Unschärfen gekennzeichnet sind. Insbesondere die vermehrt zur Verfügung gestellten digitalen Technologien haben Diskussionen um die Verlagerung von Arbeitsprozessen und die Ausgestaltung von Arbeitsbereichen neu entfacht. Trotz der immer wieder diagnostizierten Tatsache, dass Arbeitsprozesse an Komplexität zunehmen und daher stets der planmäßigen, rationalen, effektiven und effizienten Organisation bedürfen, gilt es als selbstverständlich, dass die Fachkräfte der Sozialen Arbeit den gestiegenen Anforderungen flexibel, selbstständig und selbstbestimmt begegnen (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 18; Biniok 2020, S. 16). Dass dieser Anspruch vielfach nur von hochbezahlten Fachkräften, durch fortdauernde Weiterbildung sowie eine ständige organisationale Anpassung der Sozialen Dienste an die „Tools“ der Digitalisierung (bspw. digitale Endgeräte, Software, Messaging-Dienste usw.) realisiert werden kann, wird wenig diskutiert.

Zwar wird sich mittlerweile mit veränderten Konzepten auseinandergesetzt, hier zu nennen sind Überlegungen zur „Digitalen Dienstbarkeit“, die es möglich machen sollen, den Einsatz digitaler Techniken stärker an die Bedürfnisse, Anliegen und Problemzusammenhänge der Sozialen Arbeit anzupassen (vgl. Biniok 2020, S. 18). Jedoch ist dies keine ganz so neue Diskussion. Die Handlungs- und Strukturlogiken der professionellen Interaktionszusammenhänge in der Sozialen Arbeit sind durch Prozesse „selbstselektiver Strukturierungen“ gekennzeichnet (vgl. Dewe/Otto 1984, S. 775). Sowohl die Problemdeutungen subjektiver Wirklichkeiten als auch die Handlungschancen der professionell Tätigen unterscheiden sich von denen ihrer Adressat:innen. Und dies liegt nicht nur an den unterschiedlichen Relevanzstrukturen von Wissensbeständen und sozialen Deutungsmustern von Problem- und Konfliktlagen, sondern wird auch durch die logische Struktur von professionellem Handeln in der Sozialen Arbeit begründet. Dies ist gekennzeichnet durch Aushandlungsprozesse zwischen wissenschaftlichem Wissen, dem sog. Expertenwissen, und hermeneutischer Kompetenz, also der situativen und kommunikativen Auslegung und Deutung lebensweltlicher Bedingungen und Schwierigkeiten (ebd.). Vor dem Hintergrund dieser – nicht neuen – Befunde stellt sich die Frage, ob nicht gerade digital ausgeformte Handlungsbedingungen in der Sozialen Arbeit, wie bspw. digitale Beratungsangebote oder auch die Verwendung von algorithmischen Systemen oder Anwendungssoftware in Form von Apps zum Training von erwünschten Verhaltensweisen, zur Eingrenzung von Risikoverhalten der Adressat:innen oder zur möglichen Abschätzung von Schadenspotenzialen, wie etwa im Kinderschutz und in der Justizsozialarbeit, zu einer schwierigen Überformung von Deutungs- und Problemlösungsmustern sowie zu einer Verstärkung von sozialen Differenzierungen führen können. Es kann weder klar eingeschätzt werden, ob sich die Gesprächspartner:innen in digitalen Gesprächsformaten tatsächlich verstehen und inwiefern durch algorithmische

Systeme (bspw. die Nutzung von Datenbanken) eine sinnvolle und wirksame Auswahl der Methoden, Techniken, diagnostischen Verfahren und Maßnahmen in der Sozialen Arbeit gewährleistet werden kann. Wenn der Schutz von Privatheit und Sicherheit, die informelle Selbstbestimmung oder auch eine Nicht-Diskriminierung von Verhaltensweisen, wie bspw. Einordnungen über die individuelle Ausgestaltung von Lebensführungsmustern, Familienlagen usw. immer wieder zeigen, in den Blick genommen werden, dann muss auch diskutiert werden, ob nicht der Einsatz digitaler Technologien für administrative, planerische Zwecke und zunehmend auch zur Versorgung der Adressat:innen zu neuen und vielfach „riskanten“ Interaktionsgeflechten führt (vgl. Biniok 2020, S. 20). Die anscheinend überaus innovative Einführung technologischer Innovationen in die Handlungsabläufe der Sozialen Arbeit hat daher nicht nur Handlungserweiterungen zur Folge, sondern führt auch zu tiefgreifenden Veränderungen der alltäglichen Handlungsmodalitäten:

„Je nach materiellen, kulturellen, sozialen, aber auch persönlichen Ressourcen können erweiterte und mehr selbstbestimmte Handlungschancen die Folge sein oder aber Hilflosigkeit und das Gefühl ständiger Überforderung“ (Rerrich 1994, S. 209).

Daher stellt sich die Frage, ob nicht durch den Einsatz von digitalen Technologien bisher fehlende oder unzureichende professionelle Verstehensleistungen und Interpretationen, die unmittelbar dazu führen, dass die Verhaltens- sowie Handlungsweisen der Adressat:innen eingeordnet und überprüft werden, vermindert werden. Die Fähigkeit Wissen und Nichtwissen auszutarieren, um notwendige Handlungsoptionen zu vermitteln, steht sehr häufig in Konkurrenz zu Forderungen nach totaler Transparenz und möglichst weitgehender Kontrolle. Anscheinend erforderliche Kategorisierungen der Handlungs- und Verhaltensweisen der Adressat:innen, um eine umfassende „Einspeisung“ und den Abgleich von Daten in die Verwaltungsprogramme zu ermöglichen, führen gleichzeitig zu Ausdifferenzierungsprozessen im Nutzungs- und Anwendungswissen der professionell Tätigen. Vielfach werden die mit diesen Entwicklungen einhergehenden Standardisierungsnotwendigkeiten fachlich begründet. Dies zeigen exemplarisch die Positiv- oder Negativkategorisierungen im Kinderschutz. Checklisten sollen situative Einordnungen und die kommunikative Auslegung sowie Deutung lebensweltlicher Bedingungen und Problemlagen, wie bspw. von kindlichem oder elterlichem Verhalten als unauffällig bzw. auffällig oder nicht-defizitär bzw. defizitär, ermöglichen. Gleichzeitig werden dadurch Rückschlüsse auf Persönlichkeitsmerkmale zugelassen und mögliche Optionen für eine realisierbare Zusammenarbeit und notwendige Kontrolle ausgelotet (vgl. Braches-Chyrek 2020, S. 13).

Somit muss die Anwendung und Nutzung von Datenbanken als auch Screening-Systemen im Kontext bislang gültiger Schutznormen, der ethischen wie auch rechtlichen Grundsätze in der Sozialen Arbeit kritisch hinterfragt werden (vgl. Kutscher 2020, S. 76). Diese tiefgreifenden Veränderungen im sozialen Handeln durch den Einsatz von digitalen Technologien zeigen sich bspw. in der Ausweitung von Verfügbarkeiten über Daten. Hier werden relevante Eingrenzungen nicht immer vorge-

nommen, wenn es bspw. um den Schutz von Persönlichkeitsrechten und Privatheit oder auch um die Einwilligung zur Verwertung von Daten geht. Fragen nach den Effekten des veränderten Nutzungs- und Anwendungsverhaltens digitaler Technologien auf die professionellen Handlungsabläufe werden bislang nur unzureichend bearbeitet. Daher ist es notwendig zu hinterfragen, was es für die Adressat:innen bedeutet, wenn die situative und kommunikative Auslegung des Hilfebedarfs, der Hilfeentscheidungen und der Gewährung von Hilfeleistungen eher als kulturelle „Passung“ an die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen sind. Gewünschte Inklusionsprozesse werden durch Digitaltechniken standardisiert bearbeitet und nicht im professionellen Diskurs oder in Aushandlungsprozessen im Kontext gegensätzlicher Entwürfe von „Gemeinwohl, Zukunftsfähigkeit, Lebensqualität, Gerechtigkeit und Fortschritt“ verhandelt (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 31; Dewe/Otto 1984, S. 775; Biniok 2020, S. 18). Der Einsatz digitaler Technologien verleitet eher dazu, dass vorausschauende Warnungen oder Präventionsforderungen formuliert und eingefordert werden, um das „noch-nicht“ der Bedürftigkeit zu bestimmen, mögliche Risiken zu verhindern und durch sog. Präventionsketten (Handlungs-)Sicherheit zu suggerieren. Da die Weiterentwicklung digitaler Technologien mit einer Zunahme von Komplexität in den Lebens- und Arbeitswelten aller einhergeht, stellt sich die Frage nach dem sozialarbeiterischen Vermögen und der Motivation, die zahlreichen Nebenwirkungen der zunehmend auf digitalen Anwendungen beruhenden Entscheidungen aufzufangen.

Veränderungen in den sozialen Ordnungen

Die Ausweitung der Anwendungs- und Nutzungsbereiche digitaler Angebote hat zur Folge, dass sich die Organisation der Sozialen Dienste verändert. Mit der Einführung von elektronischen Fallakten, Verwaltungsprogrammen zur Steuerung und Ausgestaltung von Prozessmanagement, kostenlos verfügbaren Toolkits, Online-Bibliotheken, Online-Beratungsangeboten oder Online-Räumen als Treffpunkte und zum Austausch, der Gestaltung von Blogs, Websites und Informationsportalen sollen ein schnellerer und unkomplizierterer Austausch wie auch die nachhaltige Kontakt-, Beziehungs- und Kommunikationspflege ermöglicht werden. Digitale Plattformen und Netzwerke dienen dem großflächigeren, zeitnahen und räumlich unabhängigen professionellen Austausch der Fachkräfte. Eine Folge ist, dass sich Organisationswissen verändert. Bisherige vorfindliche und vorgegebene organisationale Deutungsmuster und spezifische Interpretationen des Organisationswissens durch die professionell Tätigen verlieren an Bestimmtheit (vgl. Dewe/Otto 1984, S. 775; Wehling/Bösch 2015, S. 220). Handlungs- und Problemlösungsmuster werden durch die Anwendung digitaler Technologien, wie bspw. Datenbanken überformt und bedürfen einer veränderten Ausgestaltung. Besonders deutlich wird dieser Bedarf an modifizierbaren Handlungsformen in den Organisationen der Sozialen Dienste an den sich immer weiter ausdifferenzierenden Zugangsregeln und Übergangsregeln zur Ausgestaltung

von Sozialen Berufen. Zwar werden einerseits Anreizsysteme geschaffen, um die Bedarfe nach Fachkräften in den Sozialen Diensten abzudecken. Andererseits greifen aber auch die Organisationen der Sozialen Dienste vermehrt auf KI-Lösungen zur Personalauswahl zurück, um freie Stellen schneller zu besetzen und zugleich eine vermeintlich bessere Passung von Personen und Positionen zu gewährleisten:

„Arbeitet der Algorithmus nach dem Black-Box-Prinzip, kann die Auswahlentscheidung, wer eingestellt wird und wer nicht, aber nicht geklärt werden. So ist z. B. nicht bekannt, ob der Algorithmus Parameter wie Geschlecht, Hautfarbe oder Religion in seine Entscheidung einbezogen hat“ (Buxmann 2020, S. 23).

Trotz der mittlerweile geführten Diskussionen über die Nützlichkeit, die Transparenz und Relevanz der Übertragungen von Strukturen, Prozessen und Handlungsabläufen in digitale Formate (hier als Beispiel die Personalauswahlprozesse als maschinelles Matching) werden die damit verbundenen Wirkungen von Diskriminierungen, die Aussetzung von Schutzmaßnahmen und Persönlichkeitsrechten nur sehr unzureichend thematisiert. Dabei könnten diese Diskussionen dazu beitragen, lange gebräuchliche organisationale Vorgaben, Auswahlkriterien, Zuständigkeiten und informelle Abläufe zu reflektieren, wie bspw. Arbeitszeitbudgets, Personalbemessungsindikatoren usw. Und dies insbesondere auch um die strukturellen Rahmenbedingungen der Arbeits- und Handlungsfelder in der Sozialen Arbeit, die häufig von Unterbesetzung, der nicht ausreichenden Verfügbarkeit über Ressourcen, geringer Entlohnung, prekärer Beschäftigung und der starren Ausrichtung von Sozialen Diensten an einer „Marktförmigkeit“ gekennzeichnet sind, noch einmal kritisch zu hinterfragen.

„Das macht ihre Ambivalenz aus. Sie ist somit nicht nur ein Produkt der Moderne, sondern vielmehr zugleich auch selbst Produzent von Chancen und Risiken auf dem Weg in eine andere Moderne. Und so könnte Soziale Arbeit in Form sozialer Dienste und öffentlicher Erziehung ungewollt zu einem Nutznießer, gewissermaßen als „Branche“ zu einem Risikogewinner infolge der sozialen Nebenwirkungen und Begleiterscheinungen auf dem Weg in diese zweite Moderne werden“ (Rauschenbach 1994, S. 106).

Dieser ebenfalls nicht sehr neue Befund präzisiert, dass eine Veränderung der strukturellen Rahmenbedingungen von organisationalen Prozessen in den sozialen Diensten die bisherigen Verteilungsgerechtigkeiten und die Erwartbarkeiten an die Verfügbarkeit von „Ressourcen“ des „Sozialen“ (ebd., S. 96) abermals infrage stellen wird. Im Kontext der bisherigen institutionalisierten Strukturen muss sich Soziale Arbeit immer wieder mit den digitalen Wissensangeboten und Wissenskonstruktionen auseinandersetzen (vgl. Wehling/Bösch 2015, S. 220). Wenn zukünftig zwei Drittel aller Arbeitnehmer:innen nicht mehr nur entkoppelt von den Standorten ihrer Organisationen, sondern auch in Berufen arbeiten werden, die sich gerade erst etablieren und demzufolge noch nicht ausgeformt sind, wie bspw. Fachkräfte für digitale Gesundheit, Prozessmanager:innen, Systemarchitekt:innen usw., dann verweisen diese Entwicklungen auf zahlreiche Handlungsnotwendigkeiten. Die Organisa-

tionen der Sozialen Arbeit haben nicht nur die Aufgabe sich mit den verändernden Arbeitsbedingungen und -möglichkeiten auseinanderzusetzen, sondern auch ihre Adressat:innen im Rahmen ihrer gesundheitlichen, karitativen und arbeitsmarktintegrativen Aufgaben kritisch und kreativ auf die neuen Chancen, Risiken, Zwänge und Grenzen vorzubereiten, die mit der Durchsetzung digitaler Technologien verbunden sind.

Grenzen sozialer Mobilität

Der vielfach angeführte Befund, dass sich durch den Einsatz von algorithmischen Systemen die bisherigen sozialen Differenzierungen weiter verstetigen, wie bspw. durch die wenig reflektierte Nutzung und Weiterentwicklung von Datenbanken, etwa beim rassistischen Profiling, dem Einsatz und der Verwendung von biometrischen Daten oder der Analyse von Risiko- und Schadenspotenzialen, macht es notwendig den Blick auf einige Aspekte der Verschärfung von sozialen Disparitäten zu lenken (vgl. van Dijk 2019). Die Verfügbarkeit, oftmals auch leichte Zugänglichkeit und Nutzung von Informationen erweckt den Anschein, dass eine Verstärkung emanzipatorischer Prozesse und demokratischer Organisierung möglich wird. Sicherlich sind nachweislich durch digitale Interaktionen neue Formen von Gemeinschaftsbildung und sozialen Bewegungen entstanden. Die Nutzung von Instagram-Stories und YouTube-Videos⁴, die Schaffung von neuen Plattformen, etwa durch Messenger, Imageboards, Deep Web (auch Hidden Web oder Invisible Web genannt) haben neue Formen der Online-Mobilisierung, Solidarisierung und gegenhegemoniale Bewegungen hervorgebracht. Diesen Entwicklungen stehen aber auch die sich immer weiter verdichtenden, vielfach restriktiven Maßnahmen gegenüber, da die Nutzung technischer Systeme (Programme, Datenbanken usw.) neue Formen der Manipulation und Kriminalität⁵, der Überwachung und Kontrolle entstehen lassen.

Gleichzeitig steigen die Anforderungen an jeden Einzelnen sich ständig mit den Prozessen der Wissensvermittlung durch technische Anwendungen und Inhalte als auch den damit verbundenen Grenzen und Begrenzungen auseinanderzusetzen. Es konnte sich ein neuer Bezugsrahmen herausbilden, der von der Vorgabe getragen wird, sich ständig in die rasant weiterentwickelten digitalen Formate einzuarbeiten. Und dies nicht nur, um diese überhaupt erst anwenden zu können, sondern es geht auch darum, Mechanismen zu entwickeln, die technischen Formate zu verstehen und einordnen zu können. Veränderte Konzeptionen von Arbeitsprozessen und -räumen, wie bspw. virtuelle Räume, verdichtete soziale Kommunikation und Interaktionen (Whatsapp, Dating-Websites) oder auch strafrechtlich mehr oder weniger relevante Abwertungen und Verletzungen, wie bspw. durch Hassreden, Fake-News, Digitalwashing-Rhetorik, Cyber-Mobbing, Belästigung, Sexting, Trolling usw. gilt es

4 Vgl. zur weiteren Diskussion Eisemann 2013 und Döring 2014.

5 Die Veröffentlichungen von Patientenakten im anonymen Tor-Netzwerk in Finnland zeigen, dass Cyber-Kriminalität nicht nur Wirtschaftsunternehmen trifft.

zu ver- und bearbeiten. Diese Entwicklungen zeigen, dass nicht nur eine Aufweichung bisheriger Werte und Normen, wie bspw. der Schutz der Privatsphäre, die Einwilligung zur Nutzung von Daten usw. das Zusammenleben verändert und ein Nachdenken über Menschenbilder notwendig macht, sondern sie verweisen auch darauf, dass den vielfach durch die technischen Systeme erzeugten solidaritätsmindernden Wirkungen nicht immer entgegengewirkt werden kann.

Wird in diesem Zusammenhang exemplarisch der Blick auf die veränderte räumliche Ausgestaltung Sozialer Arbeit gerichtet, wie etwa durch die mittlerweile sehr weit verbreitete Möglichkeit eine Vielzahl von Tätigkeiten im sog. Homeoffice abzuleisten, dann zeigen sich Auswirkungen der unterschiedlichen sozialen Bedingungen auf die Lebens- und Arbeitswelten sehr deutlich. Aktuelle Untersuchungen deuten darauf hin, dass die Option im „Homeoffice“ zu arbeiten für viele Menschen, die in Sozialen Berufen tätig sind, neue Möglichkeiten eröffnet, Familien- und Berufsrbeit zu vereinen, wie bspw. die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern oder auch die Pflege von Familienangehörigen. Da die Mehrzahl der Beschäftigten in den Sozialen Berufen weiblich ist, ist die Arbeit von „zuhause“ eine gern genutzte Alternative (vgl. Lott 2020, S. 2). Auch im Bundesgleichstellungsgesetz ist das „Recht auf Homeoffice im öffentlichen Dienst“ schon lange verankert. Neuerdings werden die veränderten Gestaltungsmöglichkeiten von Arbeitsprozessen durch anscheinend sehr innovative arbeitsmarktpolitische Forderungen nach einem „Recht auf mobiles Arbeiten“ oder „Recht auf Homeoffice“ nicht nur von Regierungsseite, sondern auch von den Gewerkschaften eingefordert. Jedoch ist gerade für die Vielzahl an Beschäftigten in den Sozialen Berufen eine Verlagerung der Arbeit „nach Hause“ nicht möglich, da soziale Dienstleistungen nicht nur Informations- und Wissensvermittlung, soziales Lernen oder Sozialplanung umfassen, sondern auch Rehabilitation, soziale Beratung und soziale Hilfe. In vielen Fällen ist eine direkte, in personeller Hinsicht vielschichtig ausgestaltete Interaktion, wie bspw. in der Beratung, bei Gruppengesprächen, Therapien usw., unabdingbar. Können diese vielfältigen Formen der unterstützenden, begleitenden und soziale Risiken abmildernden sozialen Dienste nicht mehr gewährleistet werden, werden sich die ungleichen Teilhabechancen der Adressat:innen nicht nur weiter verfestigen, sondern es entstehen auch „neue“ Formen der Entgrenzungen. Die Vermischung und Aufhebung der Orte, Formen und Zeitstrukturen von Erziehung, Bildung, Pflege, Care-Arbeit, Erwerbsarbeit, von gemeinsam zu gestaltenden Erfahrungskontexten führt aber auch dazu, dass Bedürfnisse und Interessen ignoriert werden.⁶ Dies zeigt bspw. der Anspruch rund um die Uhr für alle diese Aktivitäten verfügbar zu sein, oder auch die meist noch „doppelte Lebensführung“ von Frauen, als dauernder „Spagat“ zwischen Erwerbsarbeit und Familienarbeit (vgl. Geissler/Oechsle 1994, S. 146; Schmeck 2019). Digitale Technologien bieten also nicht nur verdichtete Möglichkeiten der Information und Kommunikation, sondern sie verändern auch die lokalen, translokalen, organisationalen

6 Benno Hafenegger weist in seiner Analyse zur Situation der Jugend und Jugendarbeit in „Zeiten von Corona“ auf die gravierenden ökonomischen, sozialen und psychischen Konsequenzen hin, die mit der Verhinderung von „face-to-face-Treffgelegenheiten einhergehen“ (2020, S. 358).

und generationalen Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten, sie befreien relevante Lebensführungsmuster vom Ort und der zeitlichen Rahmung (vgl. Kaerlein 2017, S. 35). Die dadurch entstehenden Spuren lassen sich mit den Begriffen „Sequenzialisierung, Temporalisierung, Partikularisierung, Diskontinuität und Spezialisierung“ (Rauschenbach 1994, S. 98) umschreiben.

Soziale Arbeit 4.0

Diese hier nur ansatzweise aufgezeigten Folgen digitaler Transformationen und der damit einhergehenden Entgrenzungen von sozialen Risiken sind in ihren Wirkungen auf das soziale Handeln und die Organisationen der Sozialen Dienste essentiell. Sie verweisen auf die Vielschichtigkeit sozialer Risiko- und Sicherheitsdiagnosen. Soziale Arbeit ist gefordert, die sozialen und kulturellen Modifikationen, die durch den Einsatz digitaler Technologien und die daraus resultierenden veränderten Formen der Organisierung und Mobilisierung entstehen, zu bearbeiten und neue Gestaltungsmöglichkeiten von Sozialität einzufordern. Noch orientieren sich die Wissensfelder in der Sozialen Arbeit vielfach an eng begrenzten räumlichen Arbeitsfeldern, was die Anpassungs- und Entwicklungsfähigkeiten der professionell Tätigen und ihrer Adressat:innen einschränken kann. Häufig ist ein Spagat erforderlich zwischen der Überwindung von Teilhabechancen und Möglichkeiten der kreativen Ausgestaltung von Rahmenbedingungen. Hier kommt es auch auf die Bearbeitung von drängenden Zukunftsfragen an, und damit verbunden verlangt es nach einer Klärung, welche Bedeutungen digitale Technologien bei der weiteren Ausgestaltung der mittlerweile hochkomplexen Gesellschaften zugeschrieben werden.

„Diese Beschreibungsweisen von Technik als Partner, aber eben vor allem als Assistent, verweisen darauf, dass die hier grundsätzlich unterschiedenen Mensch-Maschine-Verhältnisse (Dualismus, Abgrenzung vs. Vermischung und Kooperation) nicht immer trennscharf auseinanderzuhalten sind. Denn auch in der Symbiose werden Unterschiede und Hierarchien eingezogen, eine Denkweise, die sich derzeit im Kontext der KI und sogenannten Assistenzsystemen in Medizin, Finanzmarkt oder im Journalismus erneuert zeigt: Mensch und Maschine sind untrennbar verbunden, aber Menschen behalten die Oberhand, so jedenfalls die Vorstellung der Menschen, die insbesondere die Akteur-Netzwerk-Theorie als Illusion markierte“ (Hefßler 2020, S. 5).

Das Vermögen und die Motivation, die digitalen Transformationen zusammenzubinden und neue Handlungsformationen zu ermöglichen, sind dabei höchst unterschiedlich ebenso wie die Abgrenzungsmöglichkeiten der Einzelnen, also bspw. der Umgang mit dem Anspruch der ständigen Erreichbarkeit oder die vielfach diskutierte Enthemmung in der virtuellen Kommunikation.

Den vielfach positiv konnotierten Perspektiven von personellen, räumlichen und zeitlichen Freisetzungen, von traditionellen Vorstellungen der Lebensplanung, Lebensqualität, Gemeinwohl, Zukunftsfähigkeit stehen nicht thematisierte Prozesse des Durchsetzens von Kontrolle sowie den nicht ausreichend ausgeschöpften Mög-

lichkeiten der Verhinderung von brüchigen Biografien oder Ermöglichung der Integration gegenüber.

„Die Bezugsrahmen staatlich institutionalisierter Politik und Verwaltung einerseits und die Bezugsrahmen der Individuen, die ihre Biographie-Bruchstücke zusammenzuhalten versuchen, brechen nun auseinander und prallen konfliktvoll aufeinander in gegensätzlichen Entwürfen von ‚Gemeinwohl‘, ‚Lebensqualität‘, ‚Zukunftsfähigkeit‘, ‚Gerechtigkeit‘, ‚Fortschritt‘. Ein Riß tut sich auf zwischen den Gesellschaftsbildern, die in Politik und Institutionen vorherrschen, und den Entwürfen, die aus den Lebenslagen der um lebbare Formen ringenden Individuen entstehen“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 31).

Die gesellschaftlichen Bedingungen der technischen Transformationen und die dadurch entstehenden veränderten Möglichkeiten von Integration, Gerechtigkeit oder Solidarität werden nach wie vor wenig diskutiert. Denn wie Handlungsprozesse in der Sozialen Arbeit zu gestalten sind, wie Informationen ausgetauscht werden, wie Menschen zusammengebracht und mobilisiert werden, wie diese ihr Leben planen und gestalten, ist nicht kalkulierbar, sondern eine „Dauerquelle von Irritationen“ (ebd., S. 31). Die durch die Nutzung von künstlicher Intelligenz immer wieder angestoßenen Einflussnahmen auf die Lebensgestaltungsprozesse der Einzelnen führen zu neuen Abhängigkeiten und neuen „riskanten Freiheiten“ (ebd.), wie bspw. die Gestaltung von persönlichen Profilen, die Steuerung von Konsumverhalten und politischer Meinungsbildung zeigen. Gleichzeitig verliert Soziale Arbeit an Sprachfähigkeit. Die Grenzen der Bewältigung von immer komplexer werdenden Anforderungs-, Handlungs- und Organisationskontexten in der Sozialen Arbeit und die Auswirkungen der veränderten personalen, räumlichen und zeitlichen Rhythmen auf institutionelle Abhängigkeiten sind wenig untersucht.

Literatur

- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1994). Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In U. Beck & Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), *Risikante Freiheiten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 9–42.
- Beranek, A., Hill, B. & Sagebiel, J. (2019). Digitalisierung und Soziale Arbeit – ein Diskursüberblick. *soziale passagen*, 11. Jg., H. 2, 225–242.
- Biniok, P. (2020). Digitale Dienstbarkeit. Apps und Co. als Stellvertreter und Empowerer. In C. Kaminsky, U. Seelmeyer, S. Siebert & P. Werner (Hrsg.), *Digitale Technologie zwischen Lenkung und Selbstermächtigung. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 16–39). Weinheim: Beltz Juventa.
- Braches-Chyrek, R. (2020). Soziale Arbeit 4.0: Herausforderungen der Digitalisierung. *Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog* 71. Jg., H. 181, 12–14.

- Braches-Chyrek, R. (2021). Technische Dispositive in der Organisation von Kindheit und Jugend. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & J. Moran-Ellis (Hrsg.), *Handbuch Kindheit, Technik und Das Digitale*. Opladen: Barbara Budrich (i. E.).
- Braches-Chyrek, R., Bock, K. et al. (Hrsg.). (2019). *Digitalisierung. soziale passagen*, H. 2, 221–224.
- Buxmann, P. (2020). Ein neuer Hype? Zur Ökonomie der künstlichen Intelligenz. *Forschung & Lehre*, H. 1, 22–23.
- Dewe, B. & Otto, H.-U. (1984). Professionalisierung. In H. Eyfert, H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (S. 775–811). Neuwied: Kriffel.
- Dijk, J. van (2019). *The digital divide*. Cambridge: Polity press.
- Döring, N. (2014). Professionalisierung und Kommerzialisierung auf YouTube. *merz.medien + erziehung*, 58. Jg., H. 4, 24–31.
- Eisemann, C. (2013). *C Walk auf YouTube. Sozialraumkonstruktion und Aneignung und Entwicklung einer digitalen Jugendkultur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Geissler, B. & Oechsle, M. (1994). Lebensplanung als Konstruktion: Biografische Dilemmata und Lebenslauf-Entwürfe junger Frauen. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Riskante Freiheiten* (S. 139–167). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hafeneger, B. (2020). Jugend und Jugendarbeit in „Zeiten von Corona“. *neue praxis*, 50. Jg., H. 4, 358–366.
- Hammerschmidt, P., Sagebiel, J., Hill, B. & Beranek, A. (Hrsg.). (2018). *Big Data, Facebook, Twitter & Co. und Soziale Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Heßler, M. (2021). Technik als Lebensform. Zur Geschichte technischer Kulturen. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, J. Moran-Ellis & H. Sünker (Hrsg.), *Handbuch Kindheit, Technik und Das Digitale* (S. 15–21). Opladen: Barbara Budrich.
- Kaerlein, T. (2017). *Smartphone als digitale Nahkörpertechnologie*. Bielefeld: transcript.
- Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kutscher, N. (2020). Ethische Fragen im Kontext der Digitalisierung der Sozialen Arbeit. In C. Kaminsky, U. Sellmeyer, S. Siebert & P. Werner (Hrsg.), *Digitale Technologie zwischen Lenkung und Selbstermächtigung. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 76–91). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ley, T. & Seelmeyer, U. (2018). Der Wert der Sozialen Arbeit in der digitalen Gesellschaft. Zur Notwendigkeit der fachlichen Aneignung der „digitalen Transformation“. *Sozial Extra*, H. 42, 23–25.
- Lott, Y. (2020). Work-Life Balance im Homeoffice. Was kann der Betrieb tun? Welche betrieblichen Bedingungen sind für eine gute Work-Life Balance notwendig? *WSI Report*, Nr. 54, 2–14.
- Rauschenbach, T. (1994). Inszenierte Solidarität: Soziale Arbeit in der Risikogesellschaft. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Riskante Freiheiten* (S. 89–111). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Rerrich, M. S. (1994). Zusammenfügen, was auseinanderstrebt: Zur familialen Lebensführung von Berufstätigen. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Risikante Freiheiten* (S. 201–218). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmeck, M. (2019). *Diskursfeld Technik und Geschlecht. Berufliche Identitätsentwürfe junger Frauen im Spannungsfeld von Tradition, Transformation und Subversion*. Bielefeld: transcript.
- Tegmark, M. (2017). *Leben 3.0. Mensch sein im Zeitalter Künstlicher Intelligenz*. Berlin: Ullstein.
- Wehling, P. & Böschen, S. (Hrsg.). *Nichtwissenskulturen und Nichtwissensdiskurse. Über den Umgang mit Nichtwissen in Wissenschaft und Öffentlichkeit*. Baden-Baden: Nomos.

Autorin



Prof.in Dr.in Rita Braches-Chyrek, Professorin für Sozialpädagogik, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Geschichte Sozialer Arbeit, Generationen-, Geschlechter- und Kindheitsforschung. Mitredakteurin der Zeitschrift *soziale passagen* und der sozialwissenschaftlichen *literatur rundschau*. Mitherausgeberin der Buchreihen *gilde soziale arbeit e. V. wie auch Kindheiten*. *Gesellschaften*, *Handbuch frühe Kindheit*.

rita.braches@uni-bamberg.de

Digitale Lehr-Lern-Räume in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik

NINA GÖDDERTZ, ANKE KARBER

Abstract

Einhergehend mit der Digitalisierung – verschärft in Zeiten der Covid19-Pandemie – zeigen sich strukturelle wie didaktische Herausforderungen für Universitäten, Lehrende und Studierende, denen auch die Didaktik der Sozialpädagogik begegnen muss. Mit dem vorliegenden Beitrag wird in Anknüpfung an den klassischen sozialpädagogischen Ansatz der Lebensweltorientierung (Hans Thiersch) die Weiterentwicklung einer fachgebundenen Hochschuldidaktik der (Berufsschul-)Lehrer:innenbildung der Fachrichtung Sozialpädagogik angestoßen.

Along with digitalization – intensified in these times of the Covid19 pandemic – there are structural and didactic challenges for universities, teachers and students that have to be dealt with by the didactics of social pedagogy. This article contributes to the further development of subject-specific university didactics of (vocational) teacher training, by following up on the classic socio-educational approach of lifeworld orientation (“Lebensweltorientierung”, Hans Thiersch).

Schlafworte: Berufliche Bildung, Didaktik der Sozialpädagogik, fachgebundene Hochschuldidaktik, Lebensweltorientierung

1 Digitalisierung in der Lehrer:innenbildung der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik

Mit der Digitalisierung findet grundsätzlich eine Neustrukturierung der privaten wie öffentlichen Lebenswelten statt und sie ist als allgemeines Phänomen nicht nur seit einigen Jahren, sondern auch insbesondere in Zeiten von Covid19-Pandemie-Schutzmaßnahmen aus dem Alltag institutioneller Bildungskontexte nicht mehr wegzudenken. Differenzierte, tiefergehende didaktische und vor allem auch fachdidaktische Auseinandersetzungen scheinen dringend geboten, um nicht einer schlichten und inhaltsleeren Gegenüberstellung von „Präsenz“ versus „Digital“ zu verfallen, denn: Grundsätzliche didaktische Fragen werden in digitalen Zeiten wie unter einem Brennglas hervorgehoben.

„Die gegenwärtige gesellschaftliche Lage könnte nicht deutlicher vor Augen führen, wie wichtig eine fundierte und differenzierte Auseinandersetzung mit Fragen von Lehren, Lernen, Bildung, Erziehung und Sozialisation im Kontext der digitalen Transformation ist“ (Vorstand Sektion Medienpädagogik (DGfE) 2020).

So sorgen derzeit an Hochschulen bisweilen Erwartungshaltungen seitens der Lehrenden in Bezug auf digitale Anwesenheit und Lernaktivitäten der Studierenden sowie eine exklusive Kommunikations- und Diskussionskultur und ein ausschließlich universitäres Bildungs- und Lernverständnis für Diskussionen sowohl bei Lehrenden als auch Studierenden. Wie können digitale Lehr-Lern-Räume gelingen? Veröffentlichungen zur Gestaltung digitaler Lehr-Lern-Räume umfassen überwiegend Auseinandersetzungen mit Tools (digitalen Werkzeugen) oder verschiedenen Formen des Blended-Learning, während die Universität in der Regel ausschließlich als Anbieterin bestimmter digitaler Voraussetzungen (Hard- und Software) adressiert wird. Aus den aktuellen Erfahrungen des ersten Vollzeit-digitalisierten Semesters, notwendigerweise aufgrund der Covid19-Pandemie, lässt sich eine der zentralen Herausforderungen wie folgt beschreiben: Trotz des hochschuldidaktischen Leitmotivwechsels, „(...) the shift from Teaching to Learning (...)“ (vgl. u. a. Wildt 2004, S. 168) scheint es auf mehreren Ebenen an einer Berücksichtigung der Studierendenperspektive unter dem Vorzeichen der Digitalisierung zu mangeln.

Dabei ist die Orientierung an den Adressat:innen – oder den Lernenden, Studierenden sowie Teilnehmenden – in der Hochschuldidaktik, den Fachdidaktiken, der Erwachsenenbildung und der beruflichen Bildung nicht neu. Ausgehend von einem Begriffsverständnis, das Hochschuldidaktik als Zusammenführung der Allgemeinen Didaktik, der Wissenschaftsdidaktik und der jeweiligen Fachwissenschaft (Reinmann 2019, S. 235) versteht, erhält die oben benannte Adressat:innen-Orientierung durch das sozialpädagogische Konzept der *Lebensweltorientierung* eine deutliche Intensivierung. Diese als Reflexionsfolie nutzend wird mit dem vorliegenden Beitrag eine Weiterentwicklung einer fachgebundenen Hochschuldidaktik der (Berufsschul-)Lehrer:innenbildung der Fachrichtung Sozialpädagogik vorgenommen. Denn bisher ist diese einerseits geprägt durch eine wenig präzierte (Aus-)Formulierung und geringe empirische wie theoretische Begründung und andererseits – oder gerade deshalb – durch unverbundene didaktische Prinzipien (vgl. Göddertz, Karber 2019a, o. S., Karber 2014, S. 127 ff.). Gründe hierfür finden sich neben der Befremdlichkeit der Sozialpädagogik gegenüber der – anscheinend schulisch geprägten – Didaktik auch in dem Phänomen, dass die Didaktik der Sozialpädagogik und damit einhergehende Qualifizierungsfragen den (ungeklärten) Kern Sozialer Arbeit selbst betreffen (vgl. Küster, Schoneville 2012, S. 1063). Daher erscheint eine Auseinandersetzung mit den sozialpädagogischen *Klassikerinnen und Klassikern* bzw. deren Theoriegeschichte und -ansätzen lohnenswert (Winkler 1993, S. 71), um auch für aktuelle Qualifizierungsfragen und die dort verankerte Didaktik ein umfassenderes Selbstverständnis begründen zu können. Auch in den insgesamt überschaubaren Veröffentlichungen zur Didaktik der Sozialpädagogik (vgl. u. a. Karber 2014, S. 94 ff.) findet sich bislang nur eine geringe Diskussion klassischer theoretischer Zugänge zur Sozialpädagogik.

Diese Lücke wird gerade jetzt im Rahmen der notwendigen Vollzeit-Digitalisierung der Lehre aufgrund der Covid19-Pandemie umso deutlicher und soll hier zu einem kleinen Teil gefüllt werden. Daher knüpft der vorliegende Artikel an einen klassischen Ansatz der Sozialpädagogik, der *Lebensweltorientierung*, an. Ziel ist es, diesen für eine fachdidaktische Weiterentwicklung sowie für die Diskussion um strukturelle und didaktische Herausforderungen, die sich aus der Digitalisierung auch für die Didaktik der Sozialpädagogik ergeben, fruchtbar zu machen.

2 Didaktik der Sozialpädagogik und Digitalisierung: Lebensweltorientierung als Reflexionsfolie

Lebensweltorientierung als Theorie- sowie Praxisansatz der Sozialen Arbeit wurde insbesondere durch Hans Thiersch seit den 1960er Jahren ausgearbeitet.¹ Eine lebensweltorientierte Sozialpädagogik erkennt dabei die Verwobenheit ihrer Adressat:innen in ihre alltäglichen Lebenswelten mit den dazugehörigen Herausforderungen und Ressourcen, erfasst ihre darin eingelagerten Erfahrungen sowie Bewältigungsaufgaben und -konzepte und hat einen gelingenderen Alltag der Adressat:innen zum Ziel (vgl. Thiersch 2011, S. 62). Aufgrund dieser Relation von der Analyse spezifischer Lebensverhältnisse und pädagogischer Konsequenzen (vgl. Thiersch, Grunwald, Königter 2012, S. 175) eignet sie sich als Reflexionsfolie hochschuldidaktischer Fragen, insbesondere aus Perspektive der Fachrichtung Sozialpädagogik.

„Lebensweltorientierung ist – so gesehen – ein Konzept, das auf eine spezifische Sicht von Lebensverhältnissen mit institutionellen und methodischen Konsequenzen antwortet“ (ebd., S. 175).

Thierschs Konzept der lebensweltorientierten Sozialpädagogik entstand im Kontext des kritischen Neuansatzes Sozialer Arbeit, der auf sozial gerechtere Lebensverhältnisse, Emanzipation und Demokratisierung zielt. Bedeutsam dabei ist sowohl die Abkehr von der Abstraktion und Generalisierung der Lebensverhältnisse als auch die Bewältigung der lebensweltlichen Verhältnisse. Betont wird die Realisierung sozialer Gerechtigkeit und die Positionierung gegenüber der mit der Privatisierung einhergehenden notwendigen Anstrengungen der Lebensbewältigung.

„Lebensweltorientierung sieht darin zum einen den Alltag in seiner gesellschaftlichen Bedingtheit (...) und zum anderen die eigensinnigen Strukturen im Alltag, die praktischen Bewältigungsversuche und das Selbstverständnis der Beteiligten“ (Thiersch, Grunwald, Königter 2012, S. 178).

¹ Im Folgenden wird dem Konzept nach Thiersch mit seiner spezifischen Ausformung gefolgt. Wenn noch weitere Autor:innen zitiert werden, beziehen sich die Aussagen ebenfalls auf das Thiersch'sche Konzept.

Theoretische Traditionslinien beziehen sich auf die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik und den Blick auf den Alltag mit der je individuell interpretierten Welt der Menschen. Ebenso Bezug genommen wird auf die phänomenologischen Zugänge bzw. auf das interaktionistische Paradigma, geprägt durch Alfred Schütz und dessen Schüler Peter L. Berger und Thomas Luckmann, die Handlungsmuster und Lebenswirklichkeit in den Mittelpunkt rücken (vgl. May 2007, S. 48). Diese Traditionslinien werden von Thiersch im Kontext einer kritischen Alltagstheorie reformuliert und ferner eine Gesellschaftsanalyse miteinbezogen (vgl. Thiersch, Grunwald, Königeter 2012, S. 184).

„Die Rekonstruktion der alltäglichen Lebenswelt ermöglicht einen Zugang, der die Menschen nicht primär nur als Repräsentanten gesellschaftlicher Strukturen betrachtet, sondern sie in ihren alltäglichen Verhältnissen sieht, von denen sie gleichzeitig geprägt werden, die sie aber auch aktiv mitbestimmen und mitgestalten können“ (ebd., S. 183).

Mit dieser sozialpädagogischen Ausformulierung des Konzepts der *Lebensweltorientierung* wird explizit zur Einmischung in gesellschaftliche Verhältnisse und Rahmenbedingungen, vor allem im Lichte einer sozialen Ungleichheit, aufgefordert. Daher existieren neben den Handlungs- und Strukturmaximen der Prävention, der Alltagsnähe, der Dezentralisierung und Regionalisierung, der Integration und Partizipation, die drei Gestaltungsaufgaben der Diagnose, Integration und Flexibilisierung von Hilfen, Sozialraumorientierung und Zivilgesellschaft/Demokratisierung. Im Sinne einer Reflexionsfolie und zur Argumentation einer fachgebundenen Hochschuldidaktik im Kontext Digitalisierung kommen dabei vor allem die Partizipation und der Aspekt der sozialen Ungleichheit, gepaart mit der Einmischung in eben diese Verhältnisse zum Tragen. Warum? Innerhalb der Didaktik der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik wird das Konzept bislang ausschließlich als Unterrichtsgegenstand thematisiert, nicht aber für die Didaktik auf schulischer wie hochschulischer Ebene selbst fruchtbar gemacht.² Dabei ließen sich Studierende durchaus als Adressat:innen verstehen, deren jeweilige Lebenswelt für ihre individuellen Lernprozesse von großer Bedeutung ist. Darüber hinaus prägt die Digitalisierung die Lebenswelten Studierender und bringt unterschiedliche Bewältigungsaufgaben als auch soziale Ungleichheiten mit sich. Im Zuge der Corona-Schutzmaßnahmen lässt sich dieser Digitalisierungsvorschub mit seinen Herausforderungen besonders gut beobachten. Zwar haben Lehrende nicht zwangsläufig einen gelingenderen Alltag ihrer Studierenden zum Ziel, doch strukturieren die Lebenswelten der Studierenden deren jeweilige Lernprozesse und sollten daher als Voraussetzung von den Lehrenden (mit-)reflektiert werden. Dies findet sich bereits u. a. in dem Anspruch einer kritischen Hochschullehre, welche sich „in die Verhältnisse einmischen [will], indem sie die Lernenden für die sozialen, ökologischen oder ökonomischen Herausforderungen unserer Zeit sensibilisiert, nachdenken lässt und gemeinsam mit ihnen handelt“ (Jahn, Kenner 2019, S. 22).

2 Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird das Konzept der Lebensweltorientierung aktuell neu diskutiert; bwp@ (2020): Jugendliche Lebenswelten und berufliche Bildung.

3 Lebensweltorientierung als Reflexionsfolie für Lehrende und Universitäten in Zeiten der Digitalisierung

Im Folgenden sollen daher nun aus der Perspektive einer fachgebundenen Hochschuldidaktik und vor dem Hintergrund der in aller Kürze entfalteten Reflexionsfolie *Lebensweltorientierung* zentrale Herausforderungen und Chancen, die mit der Digitalisierung im Kontext der Lehrer:innenbildung für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik einhergehen, skizziert werden. Dies werden wir auf zwei Ebenen verankern: 1) Zunächst betrachten wir die konkrete *didaktische Ebene* und erörtern Gestaltungsaspekte von digitalen Lehr-Lern-Räumen in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik, um 2) anschließend auf die *strukturelle Ebene* Universität als institutioneller Rahmen der Lehrer:innenbildung für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik zu fokussieren und einige ihrer Verantwortlichkeiten im Kontext der Digitalisierung zu formulieren.

3.1 Didaktische Gestaltungsaspekte digitaler Lehr-Lern-Räume in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik

Durch die Vollzeit-Digitalisierung aufgrund der Covid19-Pandemie waren Lehrende und Studierende im Sommersemester 2020 vor die Herausforderung gestellt, Lehre auf Distanz zu gestalten bzw. an dieser teilzuhaben. Aufseiten der Studierenden waren damit ad hoc einige Kompetenzen gefordert bzw. wurden vorausgesetzt, allen voran ihre Medienkompetenz sowie ihre Selbstorganisationskompetenz. Aufseiten der Lehrenden waren ebenfalls besondere Kompetenzen gefordert, die in erster Linie mit der Virtualisierung der Lehre verbunden waren, allen voran also ihre eLearning-Kompetenz. Im Folgenden soll eLearning als „übergeordneter Begriff für software-unterstütztes Lernen“ (Reinmann-Rothmeier 2003, S. 31) verstanden werden, wobei hier bewusst und explizit die jeweiligen Endgeräte der Nutzer:innen keine Berücksichtigung finden. Reinmann-Rothmeier unterscheidet drei Varianten von eLearning: *eLearning by distributing* als (schlichte) elektronische Verteilung von Information und Materialien, *eLearning by interacting* als Interaktion eines Mediums mit der lernenden Person und *eLearning by collaborating* als Unterstützung der Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden sowie von Lernenden untereinander (ebd., S. 32). Die größte Herausforderung (nicht nur im Sinne der zeitlichen Ressourcen) stellt sicherlich die Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Räumen entlang eines *eLearning by collaborating* dar. Kollaboration oder häufiger: Kooperation ist beispielsweise dann gegeben, wenn Studierende in einem digitalen Lehr-Lern-Raum in virtuellen Kleingruppen gemeinsam Aufgaben bearbeiten oder sich in einer virtuellen Gemeinschaft austauschen. Für die Studierenden wird also ein Raum eröffnet, an dem sie in hohem Maße partizipieren und eigenständig, selbstorganisiert, im Modus des Problemlösens neues Wissen konstruieren.

Was heißt das nun für die didaktische Gestaltung digitaler Lehr- und Lern-Räume?³ Didaktische Planung und Gestaltung bedeuten analog wie digital einen komplexen Prozess, innerhalb dessen u. a. die Zielgruppe, die Lernziele und -inhalte sowie die grundsätzlichen Rahmenbedingungen geklärt werden müssen (vgl. Kerres, de Witt, Stratmann 2002, S. 3). Um nun das Potenzial von digitaler Kommunikation voll ausschöpfen zu können, bedarf es einer (sozio-)konstruktivistischen Lerner:innen-zentrierung (vgl. Kergel, Heidkamp-Kergel 2020, S. 57f.). Insbesondere in der Hochschuldidaktik wird eben diese Zentrierung auf die oder Orientierung an den lernenden Studierenden unter dem Slogan „the Shift from Teaching to Learning“ (Wildt 2004, S. 168) als eines der zentralen didaktischen Merkmale diskutiert, denn im Mittelpunkt stehen dabei die Studierenden und ihre Lernprozesse. Notwendige Voraussetzung einer Lerner:innen- oder Studierendenzentrierung ist die genaue Beschreibung der (in unserem Fall digitalen) Zielgruppe: „Soziodemographische Daten, Vorwissen, Motivation, Lerngewohnheiten, Lerndauer, Einstellungen und Erfahrungen, Lernorte und Medienzugang“ (Kerres, de Witt, Stratmann 2002, S. 4). In digitalen wie analogen Lehr-Lern-Räumen geht es dann für die Lehrenden ganz grundsätzlich um die Frage, „wie Fakten, komplexe Zusammenhänge, Abläufe, Prozesse etc. aufzubereiten sind, damit Lernen stattfinden kann und ein Lernerfolg eintritt“ (ebd.). Insbesondere digitale Lehr-Lern-Räume eröffnen in besonderem Maße Optionen für anwendungsnahe, selbstgesteuertes und kooperatives Lernen (Kerres, de Witt, Stratmann 2002, S. 6), das ist eines der wesentlichen didaktischen Potenziale von eLearning (Reinmann-Rothmeier 2003, S. 14). Für den konkreten Einsatz in der Gestaltung (oder der nachträglichen Evaluation) von digitalen Lehr-Lern-Räumen entwerfen Kergel und Heidkamp-Kergel eine Kriterien-Checkliste für E-Didaktik, die u. a. die Kriterien in der Dimension „selbstgesteuertes Lernen“ konkretisiert: Handlungsorientierung, Produktorientierung, selbstgesteuerte Gestaltung von Lernwegen, Fehlerkultur (Kergel, Heidkamp-Kergel 2020, S. 21). Einer konstruktivistischen Lehr-Lernauffassung folgend, übernimmt die lernende Person damit eine selbstgesteuerte und aktive Rolle, der lehrenden Person hingegen kommt die Aufgabe zu, „(a) Lernsituationen zu arrangieren, die motivieren und möglichst authentische Problemstellungen (...) beinhalten, (b) „Werkzeuge“ zur Problembearbeitung zur Verfügung zu stellen, die auf andere Situationen übertragen werden können, sowie (c) den Lernprozess zu begleiten und die Begleitung zugunsten einer zunehmenden Selbststeuerung auszublenken“ (Reinmann-Rothmeier 2003, S. 38). Mit selbstgesteuertem und kooperativem Lernen geht eine Orientierung an den Lebenswelten der lernenden Subjekte einher, denn:

„Wir können nur von dem ausgehend lernen, was in unserer Lebenswelt bereits eingebettet und durch unsere persönlichen Grenzen begrenzt ist, aber ebendiese durch Lernen erweitern“ (Vonken et al. 2020, S. 8f.).

3 Es sollen im Rahmen dieses Beitrag nicht verschiedene eDidaktik-Ansätze oder Szenarien, wie eLearning 1.0, eLearning 2.0, Learning-Management-Systeme (LMS), Massive Open Online Courses (MOOCs), Flipped Classroom, Webinare, ePortfolios, Mobile Learning und weitere (siehe hierzu z. B. Kergel & Heidkamp-Kergel 2020, S. 61f.) diskutiert werden; vielmehr fokussieren wir im Folgenden auf grundsätzliche Überlegungen zu eLearning und Didaktik.

Diese Annahme, dass die jeweiligen Lebenswelten den Ausgangspunkt von Lernprozessen strukturieren, lässt sich aus der Perspektive einer Didaktik der Sozialpädagogik mit zwei ihrer Strukturprinzipien zusätzlich untermauern: integrale Persönlichkeitsentwicklung und doppelte Vermittlungspraxis (KMK 2011, S. 6 f.). Wird Persönlichkeitsentwicklung auch als didaktische Einladung zur (Selbst-)Reflexion verstanden (vgl. Göddertz, Karber 2019b, S. 71) und doppelte Vermittlungspraxis als Gestaltung von Unterrichtsprozessen, die eine Transformation von Lehr-Lern-Formen und Beziehungsgestaltungen in die Berufspraxis ermöglichen (MSW 2014, S. 25), dann ergibt sich für Lehrende der Sozialpädagogik (an Hochschulen ebenso wie an beruflichen Gymnasien oder (Berufs-)Fachschulen) die Notwendigkeit der Kenntnis der Lebenswelten ihrer Studierenden quasi von ganz allein. Diese zum Ausgangspunkt für die jeweiligen studentischen Lernprozesse zu begreifen und die Lernangebote entsprechend zu gestalten, ist zentrales Moment insbesondere digitaler Lehr-Lern-Räume. Folglich müsste nicht von einer doppelten, sondern von einer dreifachen Vermittlungspraxis gesprochen werden.

Vor der Reflexionsfolie *Lebensweltorientierung* gilt es somit, den Alltag der Studierenden „in seiner gesellschaftlichen Bedingtheit“ (Thiersch, Grunwald, Königeter 2012, S. 178) und mithin die Tatsache anzuerkennen, dass die je individuell interpretierten Welten der Studierenden den Ausgangspunkt für die jeweiligen Lernprozesse formen. Das bedeutet eine konsequente Individualisierung durch partizipative Gestaltungsmöglichkeiten in der (digitalen wie analogen) Lehre für Studierende, die allerdings voraussetzen, dass sich der Fokus der Lehrenden „auf das Lernen als Prozess und eine entsprechende Lernkultur verschiebt“ (Klier 2020, S. 11). Lehre – analog wie digital – kann nur gelingen, wenn sie vom Lernen aus gedacht und gestaltet wird (Szczyrba, Wildt 2020, S. 2) – oder anders: „If the teacher’s lens can be changed to seeing learning through the eyes of students, this would be an excellent beginning“ (Hattie 2009, S. 252).

3.2 Strukturelle Voraussetzungen an den Universitäten für digitale Lehr-Lern-Räume in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik

Um nun aber die Last der notwendigen Vollzeit-Digitalisierung der Lehre nicht allein auf der Ebene der Lehre und damit auf den Schultern der Lehrenden *abzuladen*, soll im Folgenden ein Blick auf die strukturellen Voraussetzungen für digitale Lehr-Lern-Räume auf der Ebene der Institution Universität geworfen werden. Gerahmt wird eLearning von dem Narrativ der „*Transformation der Gesellschaft durch Digitalisierung*“, auf die Politik, Wirtschaft und Bildung in *irgendeiner* Weise zu antworten habe (vgl. Reinmann 2019, S. 233). Es begegnen sich in dieser Forderung Zuspruch wie Widerstand zugleich. Denn so plausibel diese Forderung für Universitäten erscheint – da Kommunikationswege vereinfacht werden, digitale Bücher und Zeitschriften wie auch Tools zur Auswertung von Forschungsdaten zur Verfügung stehen –, so sind zeitgleich kritische Aspekte zu bedenken, wie z. B. Prozesse der Algorithmisierung, Personalisierung sowie (Ver-)Messung, welche „unser Handeln und Denken in der Lehre scheinbar unmerklich, aber nachhaltig“ (Reinmann 2019, S. 233) beeinflussen.

Eingebettet ist diese kritische Herangehensweise durch die Diskussion und Kritik um die Einführung der gestuften Bachelor- und Masterstudiengänge (Jahn, Kenner 2019, S. 3). Einher geht damit eine umstrittene Orientierung an Modularisierung, Stufung, Kompetenz- und Berufsorientierung, womit sich das Studium in Einzelteile zergliedert und der Steuerung und Kontrolle unterläge, so Frost (2017). Insbesondere das angesetzte Kompetenzmodell lehnt sich an ein „technologisches Lehr- und operatives Lernverständnis [an], das dem Selbst- und Weltverhältnis der Lernenden weitgehend äußerlich bleibt“ (Frost 2017, S. 18). Anscheinend jedoch forciert aktuell die Digitalisierung der Hochschullehre diese Befürchtungen um eine einseitige Verwertbarkeit, Zerlegung und Messung (von z. B. Studienleistungen). Daher ist eine Rückbesinnung auf eine kritische Hochschullehre im Sinne einer kritischen Medienbildung (vgl. Kergel 2018, S. 167 ff.) unabdingbar. Somit obliegt Hochschulen und ihrer Lehre die dialektische Aufgabe, sowohl Studierenden „die nötigen Kompetenzen zu vermitteln, digitale Medien partizipativ einzusetzen“ (Kergel, Heidkamp-Kergel 2019, S. 158) als auch die „Vermittlung kritisch-reflexiver Kompetenzen, um den Mediatisierungsprozess der Digitalisierung angemessen dialogisch aufzuarbeiten“ (ebd.). So verstanden bedeutet postmoderne Medienbildung also einen „sozial rückgekoppelte[n] Prozess der Wahrnehmung von Medien, des Umgangs mit Medien sowie der kritischen Reflexion über Medien bzw. mediale Strukturiertheit von Welt“ (Kergel 2018, S. 187). Auf Basis dieses kritischen Bildungs- und Medienbegriffs als auch vor der Reflexionsfolie der *Lebensweltorientierung* müssen die eigenen Strukturen und die institutionellen Machtverhältnisse hinterfragt werden – und dieses durch die Universitäten selbst, nicht allein durch die Lehrenden. Die Hochschule, die in ihrer Verantwortlichen und Hochschullehrenden „können sich nicht ungebrochen als Aufklärer:innen über problematische gesellschaftliche Tendenzen positionieren, sondern anstelle dessen deutlich machen, wie sie selbst in die Verwertung ihrer selbst und anderer involviert sind“ (Messerschmidt 2017, S. 44). So gesehen obliegt jeder Universität strukturell einerseits die Aufgabe, Lehrenden und Studierenden institutionelle Strukturen zu schaffen, andererseits jedoch auch sich beispielsweise hinsichtlich der Akkreditierungsprozesse gegen simplifizierte Techniklösungen in der Lehre und zu sehr auf Verwertbarkeit ausgerichtete Studiengangsarchitekturen und -inhalte zu positionieren.

Im Kontext der Covid19-Pandemie-Schutzmaßnahmen erhält diese kritische Haltung besonderes Augenmerk. Denn nicht nur optionale, einzelne Veranstaltungen, sondern ein ganzes Studium wurde auf Vollzeit-Digital umgestellt. Damit wurde sicherlich nicht selten die Lebenswelt der Studierenden auf den Kopf gestellt und Letztere gelegentlich – je nach individuellen Ressourcen – in prekäre Lebenssituationen gebracht. So entfielen u. a. Studierendenjobs, wodurch es zu einer finanziell belastenden Lebenssituation kommen konnte, es fehlten technische Voraussetzungen oder die Internetverbindung, aber auch beengte Wohnverhältnisse und psychische Belastungen durch die Isolation ließen nicht immer ein „Doing Home-University“ (Hühnersdorf 2020) zu. In lebensweltorientierter Ausrichtung betrachtet, bedeutet dieses, nicht nur mit adaptierten Prüfungsformaten und -ordnungen inkl.

neu zu überlegender Nachteilsausgleiche zu antworten. Ebenso wichtig ist die Kooperation mit Einrichtungen für Studierende (Bafög, Beratungsstellen etc.) als auch die Unterstützung der Lehrenden in der digitalen Lehre.

Doch die Notwendigkeit der Reflexionsfolie der *Lebensweltorientierung* zeigt sich nicht nur in den Erfahrungen aus dem Vollzeit-digitalisierten Sommersemester 2020, sondern auch in der Forschung zur Nutzung digitaler Medien und der Ungleichheitsforschung. Denn entgegen der landläufigen Annahme der „digital natives“ ist der studentische Umgang mit dem Internet und den digitalen Medien differenziert zu betrachten: Die „digitale Ungleichheit“ verweist auf „schichtspezifische Arten der Internetnutzung“ (Zillien 2009, S. 243) sowie auf unterschiedliche Beteiligungsformen, die oftmals zugunsten ressourcenprivilegierter Gruppen ausfallen sowie hegemoniale Strukturen in digitalen Räumen (mit-)produzieren können (vgl. Kutscher, Otto 2014, S. 283 ff.). Als Antwort darauf lassen sich aus lebensweltorientierter Sicht hierzu nicht nur zeithistorische Begebenheiten, sondern auch notwendige Forderungen nennen. Verwiesen werden kann zum einen u. a. auf die Initiative „Nicht-Semester“⁴ zur Berücksichtigung ebensolcher Benachteiligungen mit nur mäßigem Widerhall im Hochschulsystem. Kritisch zu hinterfragen ist ebenso die nur zögerlich und im geringen Umfang geflossene „Überbrückungshilfe für Studierende“⁵. Zum anderen wäre vor der Reflexionsfolie *Lebensweltorientierung* und der kritischen Reflexion eigener Machtstrukturen des Hochschulsystems durchaus über die Forderung nachzudenken, dass sich Universitäten mit „hörbarer Stimme“ (auch) zugunsten ihrer Studierenden einmischen.

4 Ausblick und Aufruf

Durch die Digitalisierung – auch und gerade in den aktuellen Zeiten der Covid19-Pandemie – gewinnt selbstgesteuertes und kooperatives Lernen rasant an Bedeutung. Mit dem vorliegenden Beitrag konnte die Notwendigkeit einer lebensweltorientierten Reflexionsfolie für die Gestaltung digitaler Lehr-Lern-Räume in der Lehrer:innenbildung der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik herausgearbeitet werden. Damit wird einerseits ein hoher Anspruch an Lehrende formuliert, nicht nur als Forscher:in und Expert:in für das Fach zu stehen und Erkenntnisse sowie Wissensbestände zu betonen. Vielmehr geht mit einer lebensweltorientierten, partizipativen Gestaltung digitaler Lehr-Lern-Räume eine Veränderung der klassischen Lehrendenrolle einher; im Fokus stehen fortan weniger die Instruktion, vielmehr die Förderung und Begleitung von selbstgesteuertem Lernen der Studierenden. Ohne

4 Der Begriff bezieht sich auf das Sommersemester 2020, welches ad hoc und deutschlandweit auf Vollzeit-Digitalisierung umgestellt wurde. Im Rahmen dessen kam es zu einem offenen Brief zum Thema Benachteiligungen von Studierenden und befristet angestellten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Weitere Informationen unter: <https://www.nichtsemester.de>

5 Studierende, die aufgrund der Covid19-Pandemie und deren Schutzmaßnahmen auf finanzielle Unterstützung angewiesen sind, können eine Überbrückungshilfe in Form eines nicht rückzahlbaren Zuschusses beantragen. Weitere Informationen unter: www.ueberbrueckungshilfe-studierende.de

die vorgeschlagene Reflexionsfolie *Lebensweltorientierung* laufen Lehre und mit ihr die Lehrenden Gefahr, soziale Ungleichheiten zu (re)produzieren. Denn private wie öffentliche Lebenswelten sind stets im Wandel begriffen, nicht nur durch die Digitalisierung.

Gleichzeitig gilt es dabei die organisationalen Strukturen vor Ort – meint der Universität – zu befragen und ggf. zu modifizieren, insbesondere dann, wenn es bei den angestrebten Lernergebnissen eines universitären Studiums nicht ausschließlich um den reinen Erwerb von Qualifikationen und die Herstellung einer Arbeitsmarktfähigkeit der Studierenden gehen, sondern der Schwerpunkt auf kritischem Denken, Autonomie und Mündigkeit liegen soll (vgl. David 2019, S. 81). Mündige Bürger:innenschaft und Erwerbsfähigkeit schließen sich nicht aus (ebd., S. 93), es braucht also (wieder) einen kritischen Bildungsbegriff, kritische Universitäten, kritische Lehrende, kritische Studierende – erst recht in Zeiten der Digitalisierung.

Literatur

- Berkemeyer, N. & Schneider, R. (2009). *Lehrerbildung in der Wissenschaft?* In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 121–147). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- David, L. (2019). *Mündige Bürger*innen als Ziel einer kritischen Hochschullehre.* In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel & B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur* (S. 81–96). Wiesbaden: Springer.
- Göddertz, N. & Karber, A. (2019a). *Didaktik der Sozialpädagogik*, www.socialnet.de/lexikon/Didaktik-der-Sozialpaedagogik (Abfrage 17.08.2020).
- Göddertz, N. & Karber, A. (2019b). *Berufliche Bildung – Eine Spurensuche didaktischer Prinzipien.* *Soziale Passagen* 11, H. 4, 65–80.
- Habel, W. & Karsten, M.-E. (1986). *Zur Profilierung der Sozialpädagogischen Ausbildung: Eine eigenständige Didaktik Sozialen Lernens?* In U. Rabe-Kleberg, H. Krüger & D. von Derschau (Hrsg.), *Qualifikation für Erzieherarbeit. Band 3. Beruf oder Privatarbeit: eine falsche Alternative* (S. 325–342). München: DJI Materialien.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* New York: Routledge.
- Hartmann, S. & Purz, D. (2018). *Unterrichten in der digitalen Welt.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hünersdorf, B. (2020). *Transformation der akademischen Ausbildung der Sozialen Arbeit*, sozpaed-corona.de/transformation-der-akademischen-ausbildung-der-sozialen-arbeit/ (Abfrage 20.08.2020).
- Jahn, D. & Kenner, A. (2019). *Über die angebliche Vertreibung des kritischen Geistes aus einer bildungsvergessenen Hochschullehre und über das Anliegen einer kritischen Hochschullehre.* In D. Jahn (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre, Impulse für eine innovative Lehr- Lernkultur* (S. 3–15). Wiesbaden: Springer VS.

- Karber, A. (2014). *Sozialpädagogik und Didaktik: Herausforderungen aus einem ungeklärten Verhältnis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kerres, M., de Witt, C. & Stratmann, J. (2002). E-Learning. Didaktische Konzepte für erfolgreiches Lernen. In K. Schwuchow & J. Guttman (Hrsg.), *Jahrbuch Personalentwicklung & Weiterbildung 2003*. https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/jahrb-pe-wb-b_0.pdf (S. 1–14). Neuwied: Luchterhand.
- Kergel, D. (2018). *Kulturen des Digitalen. Postmoderne Medienbildung, subversive Diversität und neoliberale Subjektivierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kergel, D. & Heidkamp-Kergel, B. (2019). Der kritische Dialog – Überlegungen zur akademischen Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. In D. Jahn (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre, Impulse für eine innovative Lehr- Lernkultur* (S. 153–162). Wiesbaden, Springer VS.
- Kergel, D. & Heidkamp-Kergel, B. (2020). *E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klier, A. (2020). Die neuen Lerner/innen?! Vom Mythos selbstorganisierten Lernens zur Organisation selbstbestimmter Lernprozesse. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Teil D. Medieneinsatz. 3. Netzbasierendes Lehren und Lernen* (S. 1–28). Berlin: DUZ.
- Krüger, H. & Dittrich, J. (1986). Sozialdidaktik – ein eigenständiger Ansatz in der Ausbildung für soziale Berufe. In U. Rabe-Kleberg, H. Krüger & D. von Derschau (Hrsg.), *Qualifikation für Erzieherarbeit. Band 3. Beruf oder Privatarbeit: eine falsche Alternative* (S. 313–323). München: DJI Materialien.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien*, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf (Abfrage 15.07.2019).
- Küster, E.-U. & Schoneville, H. (2012). *Qualifizierung für die Soziale Arbeit. Auf der Suche nach Normalisierung, Anerkennung und dem Eigentlichen*. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 1045–1066). Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kutscher, N. & Otto, H.-U. (2014). *Digitale Ungleichheit – Implikationen für die Betrachtung medialer Jugendkulturen. Überarbeitete Fassung*. In K.-U. Hugger (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen* (2. überarb. Aufl., S. 283–298). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- May, M. (2008). *Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messerschmidt, A. (2017). *Bildung unter widersprüchlichen Bedingungen des Lehrens und Studierens*. In T. Miller & Ostertag, M. (Hrsg.), *Hochschulbildung. Wiederauflage eines existenziell bedeutsamen Begriffs* (S. 40–49). Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning*. Bern: Hans Huber.

- Reinmann, G. (2019). Digitalisierung und hochschuldidaktische Weiterbildung: Eine Kritik. In J. Heider-Lang & A. Merkert (Hrsg.), *Digitale Transformation in der Bildungslandschaft – den analogen Stecker ziehen?* (S. 232–250). Augsburg: Rainer Hampp.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung* (S. 8–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Szczyrba, B. & Wildt, J. (2020). Lehren aus der Perspektive des Lernens. Anregungen zur Perspektivenübernahme durch Zielgruppenimagination. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Teil A. Hochschuldidaktische Grundlagen. 3. Neue Lehr- und Lernkonzepte* (S. 1–24). Berlin: DUZ.
- Thiersch, H. (2011). Lebensweltorientierung. Zur Identität der Sozialen Arbeit. Positionen und Differenzen in Theorie und Praxis. *Neue praxis Sonderheft 10*, 62–65.
- Thiersch, H., Grunwald, K. & Köngeter, S. (2012). Lebensweltorientierte Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 175–196). Wiesbaden: Springer VS.
- Vonken, M., Reissland, J., Schaar, P. & Thonagel, T. (2020). Lebenswelt als Ausgangspunkt für gemeinsames Lernen – Zur Bedeutung der Lebenswelt in inklusiven Lehr-Lernsituationen der beruflichen Bildung. *Jugendliche Lebenswelten und berufliche Bildung 2020*, H. 38, 1–27.
- Vorstand Sektion Medienpädagogik (DGfE), Aßmann, S., Bettinger, P., Rummler, K. & Wolf, K. D. (2020). Stellungnahme des Vorstands der Sektion Medienpädagogik der DGfW zur Covid-19 Situation. *Digitale Medien in Bildung und Erziehung: Krisenzeiten verdeutlichen Defizite und Innovationspotenziale. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Statements and Frameworks* (Juli), 1–2.
- Wildt, J. (2004). The Shift From Teaching To Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In H. Ehlert & U. Welbers (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform* (S. 168–178). Düsseldorf: Gruppello.
- Winkler, M. (1993). Hat die Sozialpädagogik Klassiker? *neue Praxis* 3, H. 23, 171–185.
- Zillien, N. (2009). *Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autorinnen



Dr.in Nina Göddertz, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik, TU Dortmund.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialpädagogische Berufsbildung, Didaktik und Berufsbildung, historische Bildungsforschung, Kindheits- und Jugendforschung, Generationen- und Familienforschung.

nina.goeddertz@tu-dortmund.de



Prof.in Dr.in Anke Karber, Professur für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Berufsbildungsforschung und Didaktik an der Leuphana Universität Lüneburg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialpädagogische Berufsbildungs- und Didaktikforschung, Theorie-Praxis-Relation, Diversität und Inklusion, Forschendes Lernen.

anke.karber@leuphana.de

Digitaler „Wandel“ in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik: Eine berufsdidaktische Reflexion

MANUELA LIEBIG, SARAH HAUSWALD

Abstract

Das Thema Digitalisierung spielt für viele Bereiche der Gesellschaft zunehmend eine zentrale Rolle. Im digitalen Wandel verändern sich zahlreiche Lebensbereiche, die relevante Auswirkungen auf Berufswelt und Schulalltag mit sich bringen. Einerseits wird die Frage aufgeworfen, welche neuen Anforderungen bzw. veränderten Arbeitsaufgaben sich durch eine zunehmende Digitalisierung für die Fachkräfte ergeben und wie diese in die Curricula von Ausbildung und Studium in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik integriert werden können. Andererseits muss gefragt werden, inwiefern sich die Gestaltung von Lernarrangements in Kindertageseinrichtungen, Schulen und Hochschulen durch die Nutzung von Tablets, Learning-Apps und Co. verändern wird. Die Ausführungen nehmen dabei eine dezidiert berufsdidaktische Perspektive ein, d. h. (antizipierte) Veränderungsprozesse werden vor dem Hintergrund ihrer Auswirkungen auf die berufliche Bildung und Lehrer:innenbildung betrachtet.

Digitalization is playing an increasingly relevant role for many sectors of society. In the course of digital transformation, numerous aspects of life are changing, which have a notable impact on the world of work and school routine. On the one hand, this raises the question, which new requirements or tasks will arise for professionals in the field of social pedagogy and how the curricula of vocational training and studies in this field can be adjusted accordingly. However, one has to consider the question, to what extent the design of learning arrangements in day care centres, schools and universities will change by the use of tablets, learning apps and the like. The following article approaches the topic from a vocational didactics perspective, considering (anticipated) processes of change against the backdrop of their effects on vocational education and teacher training.

Schlafworte: Digitalisierung, Arbeitsaufgabenbezug, Arbeitsanalysen, sozialpädagogische Tätigkeiten, berufliche Didaktik

1 Digitalisierung – Annäherungen an einen vieldeutigen Begriff

Digitalisierung ist eines der zentralen Themen der 2020er Jahre. Dies unterstreicht nicht zuletzt die bedeutungsschwere Zuschreibung als „Megatrend“, der die gesellschaftlichen Lebensräume maßgeblich beeinflusst (u. a. Sloane et al. 2018, S. 11, Bertelsmann Stiftung 2020, o. S.), oder die damit oft assoziierte digitale „Revolution“ oder Wende. Für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema besteht eine Herausforderung zunächst darin, dass „Digitalisierung“ zu einer Art Containerbegriff für eine Vielzahl unterschiedlicher Entwicklungen geworden ist. Besonders in der Bildungsdiskussion findet sehr häufig eine Engführung des Begriffes statt, indem hier (zu) stark auf den Umgang mit digitalen Medien fokussiert wird (ebd.). Die Verkürzung des sogenannten „digitalen Wandels“ auf dessen technische Aspekte erscheint aus (sozial-)pädagogischer Perspektive problematisch. Vielmehr müssten auch die bestehenden und neuen Formen medialer Kommunikation, die Digitalisierung mit sich bringt, in den Blick genommen werden. So schließt Eßer im Gegensatz zu den durch Vollbrecht (2019, o. S.) benannten technisch und wirtschaftlich konnotierten Debatten sehr wohl die soziale Komponente in den Begriff der Digitalisierung ein, indem er verdeutlicht, dass Digitalisierung ohne den Blick auf die Gesellschaft nicht erklärbar wäre, da sie in der Gesellschaft stattfindet und „sich in den konkreten Interaktionen zwischen Menschen und digitalen Medien bzw. Technologien vollzieht“ (vgl. Eßer 2020, S. 28). Digitalisierung ist so verstanden als eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung zu betrachten, die über die Weiterentwicklung (informations-)technischer Möglichkeiten hinausreicht.

Eßer sieht sehr gute Anknüpfungspotenziale an die Wissenschaft- und Technikforschung. Im Gegensatz zu einer normativ-kritischen oder optimistischen Forschungshaltung wird hier eine analytische Betrachtung bzw. „Rekonstruktion der Prozesse“ vorgenommen, „in die Menschen und Technologien gemeinsam verwoben sind“ (ebd., S. 18). Mittels empirischer Studien werden folglich Auswirkungen der Digitalisierung auf die Handlungspraxis von Fachkräften – zunächst wertfrei beschreibend – betrachtet. Dies schließt eine kritische Sichtweise auf Veränderungsprozesse keineswegs aus. Jedoch findet die kritische Einordnung „erst später, auf Grundlage einer Analyse der Mikropolitiken statt“ (ebd.).

Die Digitalisierung sozialer Arbeit bezieht sich laut Eßer (ebd., S. 26) auf zwei Bereiche:

1. das Einbeziehen von Informationstechnik (IT) „in Prozesse der sozialpädagogischen Fallbearbeitung und -steuerung“;
2. die „Digitalisierung der Leistungserbringung“, zum Beispiel durch humanoide Roboter.

Digitalisierungsprozesse sind so verstanden weder per se gut oder schlecht, sondern in ihren Auswirkungen auf das fachliche Handeln zu bewerten. Die Digitalisierung der Fallbearbeitung kann z. B. durchaus Vorteile mit sich bringen, ist jedoch dann als

problematisch zu betrachten, „wenn hierdurch ein individualisierender Blick auf Einzelfälle implementiert wird, der keinen Raum für dessen soziale Einbettung lässt“ (ebd., S. 27). In diesem Fall würde Digitalisierung – zumindest aus sozialpädagogischer Perspektive – einen Rückschritt in der Fachlichkeit der Arbeit bedeuten. Die von Eßer entworfene Perspektive scheint für die eigenen berufsdidaktischen Betrachtungen sehr gut anschlussfähig zu sein.

Es zeigt sich also, welche Herausforderungen sich daraus ergeben, dass unter „Digitalisierung“ ganz verschiedene Phänomene und Prozesse gefasst werden können. Einerseits geht es um die Digitalisierung von Arbeitsvollzügen, u. a. durch die Verwendung von IT, andererseits um die sich verändernde Kommunikation und deren Auswirkungen auf das gesellschaftliche Miteinander. In diesem Zusammenhang stellen sich Fragen der Einflussnahme auf Datenschutz, Macht, Überwachung und Manipulation (vgl. Krotz 2020, S. 34), die einen verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien erfordern. Hier sind die Diskurse über Mediatisierung und Medienkompetenz anschlussfähig, wie sie ausführlich in der pädagogischen Fachliteratur geführt werden. Gleichmaßen gilt es, die Potenziale der Digitalisierung auszuloten, die beispielsweise in schnelleren Verwaltungsprozessen und Möglichkeiten in der inklusiven pädagogischen Arbeit sowie in neuen Formen gesellschaftlicher Teilhabe¹ liegen könnten.

Für die beruflichen Didaktiken sind beide Sichtweisen gleichermaßen zu berücksichtigen. Aus einer berufswissenschaftlichen respektive berufsdidaktischen Perspektive heraus müssen die positiven wie negativen Veränderungen in den Blick genommen werden, die sich durch Digitalisierungsprozesse bei der Bewältigung konkreter Arbeitsaufgaben ergeben. Daran anknüpfend stellt sich die Frage, wie Auszubildende an berufsbildenden Schulen auf diese Anforderungen adäquat vorbereitet werden können.

Hierbei ergeben sich zwei Zielrichtungen der Digitalisierung im Kontext der beruflichen Bildung. Zum einen können digitale Medien und Werkzeuge als erkenntnisunterstützende Elemente für berufliche Lehr-Lernprozesse genutzt werden. Zum anderen gilt es, die Digitalisierung von Arbeitsprozessen und Tätigkeiten zum Aneignungsgegenstand beruflicher Bildung zu machen (vgl. Windelband/Faßhauer 2020, S. 10). Aus Perspektive der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik scheinen diese beiden Zielrichtungen auf mehreren Ebenen relevant. So kann die digitale Unterstützung von Lehr-Lernprozessen auf der Ebene der Berufspraxis beispielsweise zwischen Erzieher:in und Kind stattfinden oder auf Ebene der beruflichen Aus- und Weiterbildung zwischen Lehrer:in und Erzieher:in bzw. Dozent:in und Lehramtsstudierenden. Gleichmaßen kann und sollte Digitalisierung in allen Ebenen didaktisch reflektiert zum Aneignungsgegenstand werden.

1 Ein Beispiel hierfür geben u. a. Haberer, Hendricks, Mehden (2019).

2 Digitalisierung vor dem Hintergrund berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung

Erkennt man Digitalisierung als gesellschaftliche Realität und als Prozess an, den die Fachkräfte in ihrer täglichen Arbeit (mit-)gestalten können, so ist aus einer berufsdi-daktischen Perspektive zu fragen, welche Auswirkungen diese Erkenntnis auf die Ausbildungen hat. Die Herausforderung besteht an dieser Stelle jedoch darin, dass bisher kaum Erkenntnisse dazu vorliegen, wie und in welchen konkreten Tätigkeits-bereichen sich Digitalisierungsprozesse auf die Arbeit sozialpädagogischer Fach-kräfte auswirken werden. Hinzu kommt, dass für die Sozialpädagogik bisher gene-rell keine systematische berufswissenschaftliche Forschung vorliegt (vgl. Gängler 2013, S. 687). Im Gegensatz zu den personenbezogenen Fachrichtungen wird das Thema „Digitalisierung“ für die gewerblich-technischen Fachrichtungen bereits in-tensiver diskutiert, was nicht zuletzt v. a. auch daran liegt, dass die Auswirkungen der Digitalisierung hier schneller und deutlicher zutage treten. Sie zeigen sich in Form von veränderten Arbeitsaufgaben bestehender Berufe oder auch in der Entstehung neuer Berufe bzw. dem Verschwinden von Berufsbildern (vgl. u. a. Rohs/Seufert 2020). Für die Berufe der Fachrichtung Sozialpädagogik ist nach aktuellem Stand nicht davon auszugehen, dass sie in absehbarer Zeit einem derartigen Wandel unter-liegen, wie es für Berufe im gewerblich-technischen und kaufmännischen Bereich diagnostiziert wird, da diese in hohem Maße durch persönliche Interaktionen ge-prägt sind, die schwer durch Veränderungen der Digitalisierung ersetzt werden kön-nen.²

Die beruflichen Didaktiken respektive die Didaktiken der beruflichen Fachrich-tungen haben die Aufgabe, Konzepte für das Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung zu entwickeln. In den vergangenen Jahren wurden dabei vor allem jene Kon-zepte intensiv diskutiert, die den Paradigmen der Berufs- und Handlungsorientie-rung in besonderer Weise gerecht werden (vgl. u. a. Niethammer/Schweder 2016; Be-cker 2013). So entstand im Zuge der Einführung des Lernfeldkonzeptes an einigen Standorten mit lehrerbildenden Studiengängen der Diskurs zur Arbeitsaufgabenori-entierung in der beruflichen Bildung. Dieser Ansatz bildet einen Versuch, der Kom-plexität von Arbeitsaufgaben zu begegnen, indem Wissensbestände verschiedener Disziplinen über eine Arbeitsaufgabe in Bezug gesetzt werden (vgl. Niethammer 2006, S. 19 ff.). Mittels didaktisch induzierter Arbeitsanalyse werden Arbeitsaufgaben bezüglich ihrer arbeits- und bildungsrelevanten Inhalte hinterfragt, mit dem Ziel, dem Handlungswissen (bzw. handlungsbezogenen Wissen), welches die relevanten Denk- und Handlungsschritte beschreibt, Sachwissen (handlungsbegründendes/-ab-leitendes Fachwissen) zuzuordnen. Auf diese Weise sollen „übertragbare Handlungs- und Wissensmuster“ (Niethammer/Schweder 2016, S. 38) gefunden werden, die im

2 Morana Alač (2016) etwa analysiert, wie ein Lernroboter in einer Kindertagesstätte für ein- bis zweijährige Kinder zum Interaktionsteilnehmer wird (vgl. Eßer 2020, S. 26 ff.). Aus ihren Beobachtungen folgert sie, „dass das Besondere des Roboters in der Verbindung von Menschlichem und Dinghaftem besteht. Auch wenn der Roboter immer wieder zum menschlichen Interaktionspartner gemacht wird und entsprechend funktioniert, geht er hierin nicht auf“. (ebd., S. 27)

Sinne der Exemplarität Lernfelder reflexiv untersetzen. Ein arbeitsaufgabenbezogener didaktischer Ansatz hat demnach den Vorteil, dass er sich stets an der beruflichen Wirklichkeit der Berufe orientiert, was dem grundlegenden Prinzip des Lernfeldkonzepts nach Bader entspricht, indem Berufsschulunterricht an Arbeits- und Handlungsprozessen des Berufes ausgerichtet wird (vgl. Jaszus/Küls 2017, S. 118). Mittels didaktisch induzierter Arbeitsanalysen (vgl. Niethammer 2006, S. 14 ff.) werden Kompetenzanforderungen ermittelt, die der beruflichen Wirklichkeit Rechnung tragen. Aus Sicht der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik stellt sich u. a. die Frage, ob die aktuellen Ausbildungscurricula ausreichend auf neue oder sich verändernde Aufgaben – wie jene im Kontext des digitalen Wandels – in den Berufen vorbereiten. Hierfür bedarf es zunächst der Implementation berufswissenschaftlicher Forschung und didaktisch induzierter Arbeitsanalysen.

Für die gewerblich-technischen Fachrichtungen führen Becker und Spöttl darüber hinaus sogenannte „berufswissenschaftliche Deckungsanalysen“ durch. Mithilfe von Fallstudien, Arbeitsprozessanalysen und Expert:inneninterviews sollen einerseits neue Kompetenzanforderungen generiert werden. Andererseits soll überprüft werden, inwiefern sich verändernde oder neue Anforderungen in den Berufen ergeben und wo bzw. wie diese neuen Anforderungen in den Ausbildungscurricula abgebildet werden (vgl. Becker/Spöttl 2019, S. 139). Dies steht für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik noch aus und wäre erst der zweite Schritt, nachdem eine systematische didaktisch induzierte Berufsfeldforschung erfolgt ist.

Aus berufsdidaktischer Sicht stellt sich diesbezüglich die Frage, welche Auswirkungen z. B. eine veränderte Kommunikation im Allgemeinen und im Speziellen für die Arbeitsaufgaben von sozialpädagogischen Fachkräften mit sich bringt. Das heißt, neben der Bedienung und dem Kennen verschiedener Nutzungsmöglichkeiten von Hard- und Software ist v. a. relevant, Chancen und Risiken zu thematisieren und zu reflektieren sowie den (sozial-)pädagogischen Umgang damit zu ergründen. Denn gerade in der Reflexion sowie der Art und Weise der Gestaltung des digitalen Wandels in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern liegt ein zentrales Bildungspotenzial. Angefangen bei den Adressat:innen und Arbeitsfeldern der Sozialpädagogik in Tageseinrichtungen, Kinder- und Jugendarbeit sowie erzieherischen Hilfen bis hin zur beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie Hochschulbildung/Lehrer:innenbildung. Stets können und sollten die eigene Rolle und Einflussmöglichkeiten bei der Gestaltung des digitalen Mediatierungsprozesses in den Blick genommen werden, denn:

„Mediatierungsprozesse geschehen nicht naturwüchsig und autonom, sondern finden unter konkreten politischen und ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen statt. Sie sind also reflektierbar und beeinflussbar, und es sind unterschiedliche Entwicklungspfade möglich.“ (Krotz 2020, S. 34)

Besonders im stark expandierten bzw. expandierenden Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen scheinen jene Entwicklungspfade der Adressat:innen sozialpädagogischer Arbeit noch ganz am Anfang zu stehen und bedürfen daher in besonderer

Weise der pädagogischen Begleitung. Auf diese Entwicklung soll im Folgenden exemplarisch ein Blick geworfen werden.

3 (Sozial-)Pädagogische Arbeitsaufgaben im Kontext von Digitalisierung

Sowohl eine Berufswissenschafts- sowie eine fundierte Didaktikforschung sind derzeit für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik³ nur in Ansätzen vorhanden. Hinzu kommt, dass sich auch der fachwissenschaftliche Diskurs zum Thema „Digitalisierung in der Sozialpädagogik“ noch in den Anfängen befindet und „bislang zu wenig systematische Erkenntnisse vorliegen“, welche Veränderungen in welchen Handlungsfeldern stattfinden oder zu erwarten sind (vgl. Kutscher/Siller 2020, S. 440). Es ist vom aktuellen Standpunkt an vielen Stellen folglich noch gar nicht klar, wie sich Digitalisierung auf die Berufe der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik und damit auch auf die Ausbildung auswirken wird. Hinzu kommt die hohe Dynamik der Entwicklungen, die für die verschiedenen Handlungsfelder der sozialen Arbeit mitunter sehr heterogen sind.

„So gibt es Handlungsfelder, in denen Digitalisierung als innovative und erstrebenswerte Neuerung diskutiert und ein entsprechender Gestaltungsoptimismus angeführt wird [...], wohingegen in anderen Feldern [...] eine ausdrückliche Skepsis gegenüber Digitalisierungsentwicklungen erkennbar ist.“ (Kutscher/Siller 2020, S. 440)

Aus diesem Grund bewegt sich die Reaktion der Fachkräfte in den Handlungsfeldern der sozialen Arbeit ähnlich der Lehrenden an den beruflichen Schulen zwischen den Polen „aushalten“ und „gestalten“. An dieser Stelle kommt Ausbildung eine zentrale Rolle zu: Diese sollen nicht nur auf eine bestehende Praxis vorbereiten, sondern die zukünftigen Fachkräfte darüber hinaus auch befähigen, Innovationen in den Handlungsfeldern anzustoßen bzw. umzusetzen. Schließlich erfordert sowohl ein (aktives) Gestalten als auch ein (passives) Aushalten der Digitalisierung Reflexion, wie eingangs dargelegt.

Veränderungen der Arbeitswelt müssen sich in den Curricula der Lehramtsstudiengänge für berufsbildende Schulen sowie der beruflichen Bildungsgänge wiederfinden. Hierfür müssen die Veränderungen sowie deren Auswirkungen auf die Arbeitswelt jedoch bekannt sein:

„Auch die berufliche Aus- und Weiterbildung ist davon betroffen und muss die veränderten Kompetenzanforderungen aufgreifen. Letztere sind dafür allerdings zunächst zu identifizieren, was sich angesichts des Wesens der Digitalisierung [...] nicht ganz so einfach bewerkstelligen lässt.“ (Becker, Spöttl 2019, S. 138)

3 Im Rahmen des Beitrags werden die Begriffe „Sozialpädagogik“, „Soziale Arbeit“ und „Sozialarbeit“ synonym verwendet. Obwohl sich dies weitestgehend durchgesetzt hat, sei auf die Begriffsdiskussion verwiesen (ausführlich Kreft/Mielenz 2017).

Um trotz der fehlenden berufswissenschaftlichen Empirie einige theoretische Überlegungen anzustellen, sei exemplarisch das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen in den Blick genommen. Die weitaus meisten Auszubildenden und Fachkräfte der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik lassen sich im Beruf der Erzieher:innen verzeichnen, die wiederum überwiegend in Kindertageseinrichtungen tätig sind (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 21). Die beruflichen Tätigkeiten pädagogischer Fachkräfte können zunächst sehr allgemein in eher organisationsbezogene und eher interaktionsbezogene Handlungen unterschieden werden (ausführlich hierzu Beher et al. 1999, S. 150). Auch Friedrichs-Liesenkötter nutzt ebendiese Unterteilung und skizziert einige Tätigkeiten, die durch Digitalisierungsprozesse erleichtert werden. Unter den *organisationsbezogenen (administrativen) Tätigkeiten* ist die Vergabe von Betreuungsplätzen zu nennen, die über ein sog. E-Government, d. h. Online-Portale und Software, transparenter gestaltet werden kann. Generell profitieren Verwaltungstätigkeiten wie das Pflegen von Wartelisten, die Abrechnung von Beiträgen, Dienst- und Urlaubsplanung, das Führen von Statistiken, Buchhaltung etc. (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2020, S. 442 f.). Unter *indirekt interaktionsbezogene Tätigkeiten* führt sie die Daueraufgabe der Dokumentation an. Um dabei Erleichterung und Kontinuität zu gewährleisten, gibt es hierfür bereits diverse Apps und andere Software, die bisher jedoch kaum genutzt wird (ebd., S. 443 f.). Hauptaugenmerk liegt für die Berufsgruppe der Erzieher:innen auf den *direkt interaktionsbezogenen Tätigkeiten*. Hier spielt der Prozess der Digitalisierung für die Art und Weise und den nötigen Umfang von Medienerziehung und Medienbildung eine wesentliche Rolle. Dies kann sowohl als für sich stehender Auftrag pädagogischer Fachkräfte gesehen und/oder in andere Bildungsbereiche integriert werden (ebd., S. 447 f.). Ausgangspunkt sei dabei die Durchdringung der kindlichen Lebenswelt:

„Aufgabe von frühkindlicher Medienerziehung und -bildung ist es, Kinder zu einer reflektierten altersgemäßen Mediennutzung und einer produktiven und gestalterischen Auseinandersetzung mit digitalen Medien im Kontext der eigenen Lebenswelt anzuregen.“ (Friedrichs-Liesenkötter 2020, S. 447).

Weiterhin fordert Friedrichs-Liesenkötter die pädagogische Begleitung hinsichtlich der Erfahrungen von Chancen und Risiken bei der Mediennutzung (ebd.). Erzieher:innen sollten Kenntnis über Risikobereiche der kindlichen Mediennutzung (wie Werbung und medien erzeugte Konsumwünsche, Datensammlung zur sog. Kundengruppe Kind bis hin zur Vermittlung geschlechtsstereotyper Rollenbilder) haben und pädagogische Ansätze verfolgen, diese mit Kindern und Eltern aufzugreifen. Zentrales Ziel sei dabei, eine aktive und reflexive Auseinandersetzung mit Medien zu fördern, die weit über eine rezeptive passive Nutzung hinausgeht (ebd., S. 448).

Als geeignetes Medium empfiehlt Friedrichs-Liesenkötter exemplarisch ein Tablet, da hier in nur einem Gerät verschiedene mediale Funktionen wie Film-/Foto-/Audioaufnahmen und verschiedene Apps vereint sind, die beispielsweise Sprach- und Medienbildung kombinieren lassen. Vor dem Hintergrund einer wachsenden Vielzahl an Apps bestünde für Erzieher:innen diesbezüglich die Aufgabe, die pädago-

gische Qualität des Angebots zu prüfen und entsprechend in ihre pädagogische Arbeit einzubauen (ebd.). Fraglich ist, ob Erzieher:innen dies in der recht knapp bemessenen Vor- und Nachbereitungszeit in der Kita-Praxis überhaupt leisten können.

Problematisch erscheint zudem, dass Medienerziehung respektive Medienbildung in den Einrichtungen der frühkindlichen Bildung kaum Bedeutung zukommt (ebd., S. 449). Dies zeigen zum Beispiel die Ergebnisse der miniKim-Studie 2014⁴, wonach in den Kindergärten und -krippen v. a. Audiogeräte wie CD- und Kassettenspieler (zu 75 %) sowie Fernseher und Digitalkameras (zu 25 %) zur Verfügung stehen. Die benannte Nutzung von Tablets hingegen wird nur von 4 % der Einrichtungen umgesetzt. Als Hauptargument für diesen geringen Einsatz (neuer) digitaler Medien wird die Überforderung der Kinder durch eine Informationsflut angeführt, gefolgt von der Ablenkung von anderen pädagogischen Inhalten. Bei einer Analyse von Gruppendiskussionen mit angehenden Erzieherinnen und Erziehern offenbart sich eine dahinter liegende medienkritische Haltung, die darauf fußt, Kindern möglichst viele Primärerfahrungen erhalten zu wollen. In diesem Sinne wird die Kita als Schutzraum vor negativen medialen Einflüssen betrachtet (ebd., S. 449). Offen bleibt, ob nicht gerade dieser Schutzraum von den Kindern aktiv gestaltet werden sollte, indem ein bewusster Einsatz digitaler Medien und gleichzeitig ein bewusster Verzicht darauf erlernt wird, um die Förderung von Medienkompetenz nicht einfach in spätere Lebensabschnitte zu „vertagen“, sondern nachhaltig zu sichern, dass Primärerfahrungen auch bei älteren Kindern und Jugendlichen ein wesentlicher Bestandteil von Lernen und Persönlichkeitsentwicklung bleiben. Zudem ließen sich hiermit weitere Bildungsbereiche wie die Gesundheitsbildung anknüpfen. In Bezug auf diese Argumentation folgen die Autor:innen der Feststellung Friedrich-Liesenkötters, dass Medienerziehung respektive Medienbildung großes Potenzial aufweist, das es zu stärken und zu gestalten gilt. Dafür sei es notwendig, u. a. zunächst die Wahrnehmungen von (angehenden) Erzieherinnen und Erziehern in Aus- und Fortbildung offenzulegen sowie Anknüpfungspunkte zu anderen Bildungsbereichen zu thematisieren (Friedrichs-Liesenkötter 2020, S. 452).

Eine explorative Studie näherte sich den Sichtweisen der Lernenden, denen in der heutigen Zeit oft ein unvoreingenommener und routinierter Umgang mit digitalen Medien unterstellt wird. So zeigen Friedrichs-Liesenkötter und Karsch (2018) exemplarisch, dass Schüler:innen durchaus wählerisch sind und bleiben wollen, wenn es um den Einbezug digitaler Medien im Unterricht geht. Der Einsatz von eigenen Smartphones (für Unterrichtszwecke) solle sich laut Rückmeldung der Lernenden auf spezifische Unterrichtsphasen beschränken. Insgesamt besteht ein großer Wunsch danach, digitale Medien nur dann zu nutzen, wenn sich ein erkennbarer Mehrwert gegenüber dem Unterricht ohne digitale Medien ergibt. Positiv gesehen wird die gute Recherchemöglichkeit mit PC/Laptop und funktionierendem Internetanschluss, eine bessere Strukturierung und Visualisierung bestimmter In-

4 Befragt wurden 623 Erzieher:innen von Kindern im Alter zwischen zwei und fünf Jahren im Zeitraum vom 9. Mai bis 20. Juni 2014 (MFS 2015, S. 4).

halte sowie das Versenden von Inhalten per E-Mail (vgl. Friedrichs-Liesenkötter/Karsch 2018, S. 115–118).

4 Ein Blick auf die Lehrer:innenbildung in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik

Sloane et al. zeigen in einer Studie zum Thema „Berufsbildung 4.0“ auf, dass v. a. jene Schulen in der Lage sind, ihre Auszubildenden besonders gut auf eine digitalisierte Arbeitswelt vorzubereiten, in denen das pädagogische Personal über eine hohe pädagogisch-didaktische Kompetenz verfügt. Hierfür sei die Förderung resp. Fortbildung einzelner Personen nicht ausreichend. Vielmehr bedürfe es der „Erarbeitung eines gemeinsamen didaktischen Verständnisses zur Nutzung digitaler Lernmittel“ (vgl. Sloane et al. 2018, S. 2).

Dies bestätigt auch die explorative Studie von Friedrichs-Liesenkötter und Karsch, in der neben der Untersuchung der Einstellungen von Lernenden auch leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht durchgeführt wurden. Die Befragten beklagten das Fehlen von Medienkonzepten an ihren Schulen sowie mangelndes Wissen über didaktische Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien (vgl. Friedrichs-Liesenkötter/Karsch 2018, S. 121). Dementsprechend ist deren Fazit, dass das Fortbildungsangebot diesbezüglich ausgeweitet werden und auf diese Weise ein verstärktes Einbringen medialer Themen in alle Phasen der Lehrer:innenbildung stattfinden müsse.

Pahl konstatiert im jüngsten Handbuch zu den beruflichen Didaktiken, dass schulische Innovationen einschließlich der Implementierung digitaler Medien in allgemeinbildenden Schulen und allgemeinbildenden Fächern beruflicher Schulen nach wie vor den Ausnahmefall darstellen (vgl. Pahl 2020, S. 484). Er geht jedoch davon aus, dass sich „mit dem Digitalpakt (2019) die Verhältnisse nachhaltig verändern werden“ (ebd.). Die Notwendigkeit der Förderung digitaler Kompetenzen sei der Bildungspolitik bekannt. Im Wesentlichen sollten hierbei Medienkompetenz (im Sinne einer kritischen Betrachtung von Chancen und Grenzen der digitalisierten Welt), ein gewisses Anwendungs-Know-how im Umgang mit digitalen Medien sowie informatorische Grundkenntnisse in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung vermittelt werden (ebd.). Obgleich Pahl nachsetzt, dass eine erste Euphorie gegenüber diesen „neuen“ Lernformen verfliegen sei⁵, bekräftigt er, dass eine didaktische Integration in bestehende Lehr-/Lernkonzepte erfolgen muss (ebd., S. 487). Dazu bedürfe es u. a. auch der Entwicklung und Kultivierung einer offenen Grundhaltung gegenüber technischen und didaktischen Neuerungen sowie einer medienpädagogischen Kompetenz bei Bildungsverantwortlichen (ebd., S. 488). Damit verweist er auf die be-

5 Dies wird auf die Disbalance aus hohen Kosten und Erwartungen gegenüber geringem Ertrag für Lernmotivation, Spaßfaktor und Effektivität zurückgeführt (vgl. Pahl 2020, S. 487).

deutende Rolle von Pädagogen und Lehrkräften auf dem Weg hin zu einer aktiven Gestaltung des digitalen Wandels.

Als ein weiteres Zukunftsfeld wird für die berufliche Bildung bereits die Anwendung von „Virtual Reality“ (VR) und „Augmented Reality“ (AR) diskutiert. Besonders für kritische Produktionsplätze sei dies wertvoll (vgl. Pahl 2020, S. 487 f.). Die Anschlussfähigkeit für die personenbezogenen Berufe erscheint jedoch eingeschränkt möglich. Unklar ist beispielsweise, ob und wie realistische Fachkraft-Kind-Interaktionen simuliert werden können, ohne diese zu standardisieren.

5 Fazit und Ausblick

Digitalisierung ist nicht zu umgehen und bedarf der aktiven Auseinandersetzung im Hinblick auf die Nutzung neuer Technik, Tools, Kommunikationsformen etc. zur Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen auf mehreren Ebenen. Darüber hinaus stellt sie einen wesentlichen Aneignungsgegenstand dar, der in viele Lebens- und Bildungsbereiche hineinragt und diese beeinflusst oder verändert. Somit kann Digitalisierung nicht isoliert betrachtet werden, sondern stets im Kontext der sich wandelnden gesellschaftlichen Anforderungen, die zwangsläufig sozialpädagogische Berufspraxis sowie Lehr- und Lernbedingungen in Ausbildung und Studium mitbestimmen. Hierbei gibt es derzeit viele unbeantwortete Fragen: zum Beispiel die Frage nach den Chancen und Risiken des digitalen Wandels und deren Auswirkungen auf die beruflichen Arbeitsaufgaben. In diesem Zusammenhang ist bisher auch nicht geklärt, welche konkreten Arbeitsaufgaben sich in welchem Maße oder in welcher Hinsicht verändern werden. Oder es stellt sich die Frage nach möglichen neuen Formen der Inklusion und Exklusion, um nur einige Forschungsdesiderata aufzuzeigen.

Zunächst bedarf es hier einer systematischen berufswissenschaftlichen Forschung und didaktischer Reflexionen bzw. didaktisch induzierter Arbeitsanalysen, um empirisch gesicherte und zeitgemäße Inhalte für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik abzuleiten.

Digitalisierung erfordert demzufolge v. a. auch didaktische Bemühungen, welche über die Herausbildung von „Medienkompetenz“ weit hinausgehen. Digitales Lehren und Lernen benötigt vermutlich mehr Eigenverantwortlichkeit für den Lernprozess beim einzelnen Lernenden, wobei die Prinzipien des Lernfeldkonzepts sowie der arbeitsaufgabenorientierten Didaktik gute Anschlussmöglichkeiten liefern.

Um Digitalisierung zunächst besser greifen und verstehen zu können, scheint zum einen relevant, bei der Erforschung der Einstellungen von (angehenden) Erzieherinnen und Erziehern sowie (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern anzusetzen, zum anderen ganz pragmatisch und eher bildungspolitisch die Absicherung einer technischen (Minimal-)Ausstattung einschließlich entsprechender Fort- und Weiterbildung zu gewährleisten. Darauf aufbauend ließen sich dann Lehr-/Lernkonzepte entwickeln, um den digitalen Wandel aktiv mitzugestalten.

Soweit stellt dieser Artikel zunächst einen – und bei Weitem keinen vollständigen – Problemaufriss bezüglich des digitalen Wandels in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik dar.

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Becker, M. (2008). Ausrichtung des beruflichen Lernens an Geschäfts- und Arbeitsprozessen als didaktisch-methodische Herausforderung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (14), 1–15. www.bwpat.de/ausgabe14/becker_bwpat14.shtml (Abfrage 23.07.2020).
- Becker, M. (2013). Arbeitsprozessorientierte Didaktik. In H.-H. Kremer, M. Fischer & T. Tramm (Hrsg.), *bwp@* Ausgabe Nr. 24. *Didaktik beruflicher Bildung*. www.bwpat.de/ausgabe24/becker_bwpat24.pdf (Abfrage 23.07.2020).
- Becker, M. & Spöttl, G. (2019). Berufswissenschaftliche Deckungsanalyse zur Prüfung gewerblich-technischer Berufsbilder auf Industrie 4.0-Eignung. In M. Becker, M. Frenz, K. Jenwein & M. Schenk (Hrsg.), *Digitalisierung und Fachkräftesicherung. Herausforderung für die gewerblich-technischen Didaktiken* (S. 137–155). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Behr, K., Hoffmann, H. & Rauschenbach, T. (1999). *Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Bertelsmann Stiftung (2020). *Megatrends*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/startseite> (Abfrage 01.08.2020).
- Eßer, F. (2020). Wissenschaft- und Technikforschung: Erklärungspotentiale für die Digitalisierung der Sozialen Arbeit. In N. Kutscher, T. Ley & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 18–29). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Friedrichs-Liesenkötter, H. (2020). Digitalisierung in der frühkindlichen Bildung – von der digitalen Platzvergabe bis zu Medienerziehung und –bildung. In N. Kutscher, T. Ley & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 442–453). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Friedrichs-Liesenkötter, H. & Karsch, P. (2018). Smartphones im Unterricht – Wollen das Schülerinnen und Schüler überhaupt?! Eine explorative Studie zum Smartphone-Einsatz an weiterführenden Schulen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. *MedienPädagogik* 31, (März), 107–124. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.30.X> (Abfrage 06.08.2020).
- Gängler, H. (2013). Sozialpädagogische Berufe unter der Forschungsperspektive – Entwicklung und derzeitige Ausformungen. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufsforschung* (S. 682–691). Bielefeld: W. Bertelsman.

- Haberer, K., Hendricks, M. & von der Mehden, A. (2019). E-Learning hinter Gittern. In M. Schweder (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Abseits. Erste Annäherungen* (S. 219–234). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kreft, D. & Mielenz, I. (Hrsg.). (2017). *Wörterbuch Soziale Arbeit*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Krotz, F. (2020). Mediatisierung als Konzept für eine Analyse von Sozialer Arbeit im Wandel der Medien. In N. Kutscher, T. Ley & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 30–41). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kutscher, N. & Siller, F. (2020). Digitalisierung in verschiedenen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit. In N. Kutscher, T. Ley & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 440–456). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Küls, H. (2017). Handlungs- und lernfeldorientierter Unterricht in der Sozialpädagogik. In R. Jaszus & H. Küls (2017), *Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht* (S. 116–151). Hamburg: Handwerk und Technik.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015). *miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf (Abfrage 17.08.2020).
- Niethammer, M. (2006). *Berufliches Lernen und Lehren in Korrelation zur chemiebezogenen Facharbeit. Ansprüche und Gestaltungsansätze*. Dissertationen/Habilitationen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Niethammer, M. & Schweder, M. (2016). *Handelnd Lernen. Situationsaufgaben als Ausgangspunkt berufsschulischen Unterrichts und universitärer Lehrerbildung*. In B. Mahrin (Hrsg.), *Wertschätzung – Kommunikation – Kooperation* (S. 32–42). Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin. <http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-5660> (Abfrage 12.05.2020).
- Pahl, J.-P. (2020). *Berufliche Didaktiken. Wege und Werkzeuge zur Gestaltung der Berufsausbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Rohs, M. & Seufert, S. (2020). *Berufliche Medienkompetenz*. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 1–25). https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0_29-1. Wiesbaden: Springer VS.
- Sloane, P. F. E., Emmler, T., Gössling, B., Hagemeyer, D., Hegemann, A. & Janssen, E. A. (2018). *Berufsbildung 4.0 – Qualifizierung des pädagogischen Personals*. Detmold: Eusl.
- Vollbrecht, R. (2019). *Was ist Medienpädagogik?* <https://tu-dresden.de/gsw/ew/iew/mp/die-professur> (Abfrage 01.08.2020).

Autorinnen



Dr.in Manuela Liebig, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktik, Technische Universität Dresden.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Sozialpädagogik, Arbeitsaufgabenorientiertes Lehren und Lernen, Ausbildung von Lehrenden für berufsbildende Schulen/Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik, Frühkindliche Bildung.

manuela.liebig@tu-dresden.de



Sarah Hauswald, Dipl.-Berufspäd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktik, Technische Universität Dresden. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Sozialpädagogik, didaktisch induzierte Arbeitsanalysen in der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik.

sarah.hauswald@tu-dresden.de

Grundlagen zum inklusiven Unterricht

wbv.de/bwp



Matthias Vonken, Jens Reißland, Patrick Schaar,
Tim Thonagel, Rainer Benkmann

Inklusives Lernen in der Berufsbildung

Von der Lebenswelt zur Lehr-Lern-Situation

2021, 263 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-6253-2

Als E-Book erhältlich

Berufsbildende Schulen waren schon immer heterogen. Das steigert sich durch die Herausforderung, sie inklusiv zu gestalten. Für die Gestaltung inklusiven Unterrichts, der allen Beteiligten die Teilhabe am gemeinsamen Lernen ermöglicht, ist der Einbezug der Lebenswelt der Schüler:innen eine Voraussetzung. Das Akzeptieren und Verstehen der jeweils anderen Lebenswelt ist eine weitere Voraussetzung für die Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Situationen.

Nach einem Überblick über die Inklusionsdiskussion in der Berufs- und der Sonderpädagogik stellen die Autoren das theoretische Fundament ihrer Untersuchungen vor. In den folgenden Kapiteln präsentieren sie die Ergebnisse ihrer qualitativen Interviewstudie mit Lehrkräften, Schüler:innen und Ausbilder:innen zum Verstehen von Lebenswelten und zur Erzeugung inklusiver Lehr-Lern-Situationen. Die Ergebnisse einer deutschlandweiten Fragebogenstudie ergänzen die qualitativen Daten und verdichten sie zu Strategien für inklusionsfördernden Unterricht. Anregungen für Weiterbildungsinhalte und ein Ausblick auf die Rolle der Habituserwicklung von Lehrenden schließen den Band.

Das Buch präsentiert die Ergebnisse des BMBF-geförderten Forschungsprojekts „Inklusibus“, die alternative Möglichkeiten zur Umsetzung des politischen Mandats für inklusive Berufsbildung aufzeigen.

Die Beiträge des Bandes zeichnen ein facettenreiches Bild zum Status-quo der Digitalisierung in der Aus- und Weiterbildung in den Berufsfeldern Gesundheit, Pflege, Altenpflege, Ernährung und Hauswirtschaft sowie Soziale Arbeit und Sozialpädagogik. Themen sind systematische, strukturelle und empirische Perspektiven auf die Berufsbildung in Care-Berufen, berufs- und hochschuldidaktische Analysen und die Professionalisierung des Bildungspersonals im Zusammenhang mit digitalen Entwicklungen und Möglichkeiten. Das interdisziplinäre Autorenteam aus der Arbeits-, Sozial- und Berufswissenschaft eröffnet differenzierte Einblicke in die Entwicklungen der Digitalisierung in der beruflichen Bildung und Berufspädagogik des Care-Sektors.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof. Klaus Jenewein (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Prof.in Susann Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Georg Spöttl (Universität Bremen).

Die Herausgeberin des vorliegenden Bandes:

Prof.in Dr.in Marianne Friese ist Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik/Arbeitslehre an der Universität Gießen. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte liegen auf Neuerungen der beruflichen Bildung und Lehramtsausbildung, auf Fragen der Genderforschung, auf Professionalisierungsprozessen in personenbezogenen Dienstleistungsberufen/Care Work sowie auf Fragen der Berufswahl, beruflichen Orientierung, Benachteiligtenförderung, Inklusion.

Sie ist Mitherausgeberin der Buchreihe „Beruf, Arbeit und Innovation“ (BAI), wbv Publikation sowie der Zeitschrift „berufsbildung“. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, Eusl-Verlag.



ISBN: 978-3-7639-6054-5