

Fachbereich  
Wirtschaft und Gesundheit  
Lehreinheit Pflege und Gesundheit

## **Evaluationsbericht zur Befragung der Schüler/-innen und Lehrenden sowie der Praxisanleiter/-innen in der Altenpflegeausbildung**

im Rahmen des Projektes  
„Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung“

Projektleiterinnen:  
Prof. Dr. Barbara Knigge-Demal  
Prof. Gertrud Hundenborn



**FH Bielefeld**  
University of  
Applied Sciences



## Berichte aus Lehre und Forschung

### Nr. 31

Evaluationsbericht zur Befragung der Schüler/-innen und Lehrenden sowie der Praxisanleiter/-innen in der Altenpflegeausbildung

im Rahmen des Projektes

„Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung“

### Herausgeber

Fachhochschule Bielefeld

Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit

Lehreinheit Pflege und Gesundheit

Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung (dip) e.V., Köln



### Autoren

Dipl. Psych. Birthe Demal

Prof. Dr. Barbara Knigge-Demal

Dipl. Psych. Sabine Kluwe

Dipl. Psych. Mirko Schürmann

### Redaktionelle Bearbeitung

Holger Lewe

Eva Trompetter

### Online-Abruf

[www.fh-bielefeld.de](http://www.fh-bielefeld.de)

ISSN 1433-4461

© Fachhochschule Bielefeld Februar 2013



gefördert vom:

Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

gefördert vom:

Ministerium für Gesundheit,  
Emanzipation, Pflege und Alter  
des Landes Nordrhein-Westfalen





## **Inhaltsverzeichnis**

Vorwort	9
Danksagung	11
1 Einleitung: Planung der Gesamtevaluation	13
2 Zusammenfassung	16
2.1 Evaluationskonzept und methodisches Vorgehen	16
2.2 Ergebnisse der Befragung der Schülerinnen und Schüler	18
2.3 Ergebnisse zur Befragung der Lehrenden	23
2.4 Ergebnisse zur Befragung der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter	26
2.5 Fazit der Evaluation zur modularisierten Altenpflegeausbildung	31

## **Teil A: Bericht zur Befragung der Schülerinnen und Schüler in der Altenpflegeausbildung** 35

### **Teil A-1: Längsschnittbericht über die Befragung der Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung zur Altenpflegerin/ zum Altenpfleger (t<sub>0</sub> – t<sub>3</sub>)** 37

1 Einleitung zur längsschnittlichen Betrachtung	38
1.1 Intentionen und Fragestellungen der längsschnittlichen Betrachtung	38
1.2 Methodische Hinweise zur längsschnittlichen Betrachtung	39
2 Zusammenfassung der Querschnittsergebnisse	39
2.1 Befragungsergebnisse zum Zeitpunkt t <sub>0</sub>	39
2.2 Ergebnisse der Befragung zum Zeitpunkt t <sub>1</sub>	41
2.3 Befragungsergebnisse zum Zeitpunkt t <sub>2</sub>	42
2.4 Befragungsergebnisse zum Zeitpunkt t <sub>3</sub>	44
3 Befragungsergebnisse im Längsschnitt: Entwicklungen zu den einzelnen Befragungsschwerpunkten	45
3.1 Längsschnitt: Motivation	45
3.2 Längsschnitt: Ausbildungszufriedenheit	46
3.3 Transparenz des Modulkonzepts	47
3.4 Längsschnitt: Vermittlung der Module im Unterricht	47
4 Befragungsergebnisse im Längsschnitt: Einfluss von Unterrichts-, Schüler- und Umgebungsvariablen auf den Ausbildungserfolg und die Bewertung des modularisierten Lernens	49
4.1 Einfluss von Unterrichtsmerkmalen auf den Ausbildungserfolg und die Bewertung des modularisierten Lernens	49
4.2 Einfluss von Schülermerkmalen auf den Ausbildungserfolg und die Bewertung des modularisierten Lernens	50

4.3	Einfluss von Umgebungsvariablen auf den Ausbildungserfolg und die Bewertung des modularisierten Lernens	52
5	Zusammenfassung	53

**Teil A-2: Bericht zur Befragung der Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung zur Altenpflegerin/ zum Altenpfleger (Zeitpunkt t<sub>0</sub> und t<sub>1</sub>)** **57**

1	Differenzierte Zielsetzung der Evaluation der Altenpflegeausbildung	58
2	Ergebnisse zur Befragung der Schüler/-innen zum Zeitpunkt t <sub>0</sub>	58
2.1	Intention der Befragung	58
2.2	Beschreibung des Fragebogens	58
2.3	Ergebnisdarstellung	60
2.4	Vergleich Evaluationsergebnisse und Ergebnisse der Landesberichterstattung Gesundheitsberufe NRW 2008	67
2.5	Zusammenfassung und Interpretation	69
3	Ergebnisse zur Befragung der Schüler/-innen zum Zeitpunkt t <sub>1</sub>	70
3.1	Intentionen der Befragung	70
3.2	Beschreibung des Fragebogens	72
3.3	Ergebnisdarstellung	72
3.4	Zusammenfassung und Interpretation	79
4	Schlussbemerkungen	81

**Teil A-3: Bericht zur Befragung der Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung zur Altenpflegerin / zum Altenpfleger (Zeitpunkt t<sub>2</sub>)** **85**

	Einleitung	86
1	Ziele und Fragestellungen der Befragung	86
1.1	Fragestellungen der Befragung	86
1.2	Operationalisierung der Fragestellungen	87
2	Beschreibung des Fragebogens und des methodischen Vorgehens	89
2.1	Beschreibung des Fragebogens	89
2.2	Beschreibung des methodischen Vorgehens	91
3	Ergebnisse	91
3.1	Ergebnisse: Zusammensetzung der Ausbildungskurse	91
3.2	Ergebnisse: Ausbildungsmotivation	92
3.3	Ergebnisse: Einschätzungen der Schüler/-innen zum Modulkonzept und zum modularisierten Unterricht	93
3.4	Ergebnisse zur Ausbildungszufriedenheit	102

3.5	Ergebnisse: Einschätzungen der Schüler/-innen zu ihren Handlungskompetenzen und Lernergebnissen	105
4	Fazit und Ausblick	114
4.1	Motivation und Ausbildungszufriedenheit	114
4.2	Transparenz der Module	114
4.3	Vermittlung der Module im Unterricht	114
4.4	Modulprüfungen	115

#### **Teil A-4: Bericht zur Befragung der Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung zur Altenpflegerin/ zum Altenpfleger (t<sub>3</sub>)** **117**

	Einleitung	118
1	Ziele und Fragestellungen der vierten Schülerbefragung	118
1.1	Ausbildungsmotivation und Ausbildungszufriedenheit	118
1.2	Vertrautheit der Schüler/-innen mit der modularisierten Ausbildung und den Modulen	119
1.3	Einschätzungen zur Umsetzung der Module im Unterricht und Bewertung des modularisierten Lernens im Vergleich zum Fachunterricht	119
1.4	Engagement der Schüler/-innen in der modularisierten Ausbildung	119
1.5	Bilanzierung über die modularisierte Ausbildung	120
1.6	Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung	120
1.7	Berufsbefähigung Altenpflege	120
1.8	Bereitschaft zu lebenslangem Lernen	120
2	Methodik der dritten Schülerbefragung	121
2.1	Aufbau und Konstruktion des Fragebogens	121
2.2	Befragung und teilnehmende Schüler/-innen	122
2.3	Auswertung	123
3	Ergebnisse der Befragung	123
3.1	Motivation und Ausbildungszufriedenheit	123
3.2	Modulkonzept und modularisierter Unterricht	126
3.3	Berufliche Selbstwirksamkeit und Berufsbefähigung	133
4	Zusammenfassung	137

#### **Teil B: Bericht zur Befragung der Lehrenden** **141**

1	Einführung	142
1.1	Ziele der Befragung	142
1.2	Stichprobe	143

1.3	Erhebungsmethode	143
2	Intentionen der Befragung	144
2.1	Modularisierungskonzept	144
2.2	Organisatorische Aufgaben	145
2.3	Umsetzung der Module im Unterricht	145
2.4	Projektumsetzung und Projekteinbindung	146
3	Standardisierung des methodischen Vorgehens	146
3.1	Vorbereitung	146
3.2	Durchführung	147
3.3	Auswertung	147
4	Darstellung der Befragungsergebnisse	147
4.1	Ergebnisse zum Projekteinstieg	148
4.2	Ergebnisse: Zugang zum Modularisierungskonzept/Bewertung des Modularisierungskonzepts	148
4.3	Ergebnisse zu organisatorischen Aufgaben und Prozessen	150
4.4	Ergebnisse zur Umsetzung im Unterricht	151
4.5	Ergebnisse zur Projekteinbindung/ Zusammenarbeit mit den Projektmitarbeiterinnen und –mitarbeitern	154
<b>Teil C: Bericht zur Befragung der Praxisanleiter/-innen</b>		<b>157</b>
1	Projektbezogener Hintergrund	158
1.1	Zur Rolle der Praxisanleiter/-innen	158
1.2	Ziele und Fragestellungen der Praxisanleiter/-innen-Befragung	158
1.3	Ausgangs- und Rahmenbedingungen der Praxisanleitung und der Projektumsetzung	159
2	Methodisches Vorgehen	163
2.1	Struktur des Fragebogens	163
2.2	Durchführung der Befragung	164
2.3	Befragungsgruppe	164
3	Ergebnisse der Praxisanleiter/-innen-Befragung	166
3.1	Ausgangs- und Rahmenbedingungen der Anleitungstätigkeit	166
3.2	Die Modularisierung aus Sicht der Praxisanleiter/-innen	182
3.3	Beurteilung der betreuten Modellschüler/-innen	191
4	Zusammenfassung	194
4.1	Rollenauffassung und Selbsteinschätzung zum Anleitungsstil	194
4.2	Institutionelle Rahmenbedingungen	195



4.3	Lernortkooperation mit dem Altenpflegefachseminar	196
4.4	Modularisierung aus Sicht der Praxisanleiter/-innen	197
4.5	Beurteilung der Module und Lernaufgaben des dritten Ausbildungsjahres	197
4.6	Beurteilung der betreuten Schülerinnen und Schüler im Modellprojekt	198
	<b>Literatur</b>	<b>201</b>



## Vorwort

Die sich vollziehenden gesellschaftlichen Veränderungen in Deutschland stellen in besonderer Weise den Beschäftigungsbereich der Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen vor große Herausforderungen. Nicht selten werden dabei die folgenden Entwicklungslinien skizziert, die auch in Zukunft den Beschäftigungsbereich weiter prägen werden: der demografische Wandel, die zunehmende Dynamik im Beschäftigungsbereich sowie bildungspolitische Forderungen nach angemessenen Konzepten einer zukunftsorientierten, flexiblen Qualifizierung, auch im Kontext des europäischen Bildungsraumes. Die sich abzeichnenden Entwicklungslinien lassen sich als Bündel neuer Herausforderungen interpretieren, die Modernisierungserfordernisse nach sich ziehen und letztlich in der Bildungsforschung und -politik dazu führen, das Berufsbildungssystem insgesamt auf den Prüfstand zu stellen, um den heutigen Veränderungsprozessen in ihrer Gesamtheit und Komplexität entsprechen zu können. Mit Blick auf das Qualifikationssystem in den Pflegeberufen gilt dies sowohl für die Ziele und Inhalte als auch für die Strukturen der Bildungsangebote.

Das Kooperationsprojekt zwischen der Fachhochschule Bielefeld und dem Deutschen Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. will in beiden Feldern – für den Beschäftigungs- wie für den Bildungsbereich – richtungsweisende Beiträge leisten. Neben der Entwicklung und Konsensualisierung einer Empfehlung für einen „Qualifikationsrahmen für die Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen“ leistet es durch die Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines modularisierten Qualifikationsmodells einen entscheidenden Beitrag für den Bildungsbereich. In der Projektlaufzeit von 2008 bis 2011 wurden drei modularisierte Konzepte für drei ausgewählte Bildungsgänge entwickelt, exemplarisch in kooperierenden Bildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen erprobt und evaluiert.

Neben der einjährigen Ausbildung zur Altenpflegehelferin/zum Altenpflegehelfer und der dreijährigen Ausbildung zur Altenpflegerin/zum Altenpfleger bezieht sich die Konzeptentwicklung auf die Weiterbildung zur „Leitung einer pflegerischen Einheit“.

Im Band II der Evaluationsberichte sind das Evaluationsdesign und die Evaluationsergebnisse zur Implementierung der modularisierten Ausbildung zur Altenpflegerin/zum Altenpfleger beschrieben. Nach einer differenzierten Zusammenfassung der Gesamtergebnisse erfolgt in Teil A die Darstellung der Ergebnisse der vier Befragungen der Altenpflegeschülerinnen und -schüler, Teil B befasst sich mit der Befragung der Lehrenden. In Teil C erfolgt die Darstellung der Ergebnisse einer schriftlichen Befragung der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter.

Bielefeld und Köln im August 2012

Für die Herausgeber

Prof. Dr. Uwe Rössler  
Dekan Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit  
Fachhochschule Bielefeld

Prof. Dr. Frank Weidner  
Direktor dip Köln



## Danksagung

Unser ausdrücklicher Dank gilt an dieser Stelle allen Projektbeteiligten in den kooperierenden Bildungseinrichtungen der dreijährigen Altenpflegeausbildung – in der Region Ostwestfalen dem Fachseminar für Altenpflege des Ev. Johanneswerks e.V., dem IN VIA Fachseminar für Altenpflege, Meinwerk-Institut Paderborn und in der Region Rheinland der Louise von Marillac Schule –, insbesondere den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrkräften im modularisierten Bildungsgang. Dank ihrer Geduld und Unterstützung war es möglich, die Module zu entwickeln, zu erproben und im Projektzeitraum auf der Basis der Evaluationsergebnisse zu revidieren.

Ein Dank geht auch an alle Verantwortlichen in den Bildungseinrichtungen und an die Schulteams, die Dozentinnen und Dozenten sowie die Beteiligten in den Praxiseinrichtungen, die das Projekt konstruktiv mit getragen haben.

Unser Dank gilt auch den Verantwortlichen aus den beiden Förderministerien, ohne deren Unterstützung dieses innovative und zukunftsfähige Ausbildungskonzept nicht möglich gewesen wäre.

Die Projektleiterinnen

Prof. Dr. Barbara Knigge-Demal

Prof. Gertrud Hundenborn



## 1 Einleitung: Planung der Gesamtevaluation

Die Evaluation des Projekts „Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung“ fokussierte drei modularisierte Konzepte der Altenpflegequalifizierung, die „Altenpflegehilfeausbildung“, die dreijährige „Altenpflegeausbildung“ sowie die „Weiterbildung zur Leitung einer pflegerischen Einheit“. Erforscht werden sollte die Wirksamkeit der modularisierten Konzepte hinsichtlich der Kompetenzanbahnung auf diesen drei Qualifikationsniveaus. Im Mittelpunkt der gesamten Evaluation standen zunächst folgende vier Fragen:

- (1) die Umsetzbarkeit des curricularen Gesamtkonzeptes,
- (2) die Lehr- und Lernbarkeit der Module,
- (3) der Lernerfolg im Sinne des Kompetenzerwerbs der Schüler/-innen und Weiterbildungsteilnehmer/-innen,
- (4) die fördernden und hemmenden institutionellen Rahmenbedingungen, bezogen auf Transferleistungen und Lernmöglichkeiten in den Praxiseinrichtungen.

Im Laufe der ersten Projektphase wurde deutlich, dass diese Fragestellungen durch eine Ausdifferenzierung und Anpassung an die spezifischen Adressaten der Bildungsprogramme eine sinnvolle Erweiterung erfahren könnten. Neben den o.g. Forschungsfragen wurden die Übergänge in die Ausbildung und die Transferfähigkeit von Kompetenzen in die Evaluation aufgenommen.

Das Evaluationsprogramm war ausgerichtet auf die kooperierenden Bildungseinrichtungen, die die drei modularisierten Curricula erprobt haben, und wie sich abzeichnet, auch langfristig umsetzen:

- das Fachseminar für Altenpflege des Ev. Johanneswerks e.V., Bielefeld,
- das Institut für Pflege und Soziales gGmbH, Korporatives Mitglied der AWO, Hückelhoven-Brachelen,
- die Louise von Marillac Schule, Katholische Bildungsstätte für Berufe im Gesundheitswesen, Köln,
- das IN VIA Fachseminar für Altenpflege, Meinwerk-Institut gGmbH, Paderborn,
- die IN VIA Akademie, Meinwerk-Institut gGmbH, Paderborn,
- das Bildungszentrum Niederrhein-Wesel für Gesundheits- und Sozialberufe, Wesel.

### Die Adressaten der Evaluation

Adressaten der Evaluation waren die Schüler/-innen der modularisierten Ausbildungen zur Altenpflegehelferin/zum Altenpflegehelfer, zur Altenpflegerin/zum Altenpfleger sowie die Teilnehmer/-innen der modularisierten Weiterbildung zur „Leitung einer pflegerischen Einheit“. Mit einbezogen in die Evaluation wurden die Lehrenden der kooperierenden Bildungseinrichtungen sowie die Praxisanleiter/-innen der Altenpflegeeinrichtungen.

Durchgeführt wurde das formative (prozessbegleitende) und summativ (abschließende) Evaluationsprogramm mittels qualitativer und quantitativer Befragungsmethoden.

### **Thematische Schwerpunkte der Evaluation**

Bei den drei verschiedenen Qualifizierungsmaßnahmen wurden im Rahmen des Untersuchungsdesigns unterschiedliche, über die Modularisierung hinausgehende, thematische Schwerpunkte in den Blick genommen. Damit erfolgte eine exemplarische Fokussierung auf ausgewählte Fragestellungen, die im Einzelnen einen spezifischeren und in der Summe einen breiteren Erkenntnisgewinn ermöglichten. Diese Ausrichtung der Evaluationsziele kristallisierten sich im Laufe der ersten Projektmonate heraus.

#### *Evaluation der modularisierten Altenpflegehilfeausbildung*

In der qualitativen und längsschnittlichen Evaluation der modularisierten „Ausbildung zum Altenpflegehelfer/zur Altenpflegehelferin“ bildeten die schulischen und beruflichen Übergänge den Schwerpunkt im Evaluationsdesign. Entsprechend wurden die Phasen des Eintritts in die Ausbildung und nach deren Abschluss der Wechsel in die Berufstätigkeit in den Blick genommen. Die Schüler/-innen wurden zum Beginn und zum Abschluss der Ausbildung mittels Gruppeninterviews befragt. Darüber hinaus wurden Fallanalysen auf der Grundlage von Einzelinterviews durchgeführt. In die Befragungen mit einbezogen wurden die Dozentinnen und Dozenten der Fachseminare in Hückelhoven-Brachelen und Paderborn. Die Ergebnisse dieser Befragung sind in Band I der Evaluationsberichte dargestellt.

#### *Evaluation der modularisierten Altenpflegeausbildung*

In der qualitativen und quantitativen Evaluation der „Altenpflegeausbildung“ wurden im Besonderen die Effekte, die durch die Modularisierung hervorgerufen werden, fokussiert. Im Mittelpunkt standen die Lehr- und Lernbarkeit der Module sowie die Vorteile bzw. Nachteile des modulatorientierten Konzeptes. Die Evaluationen wurden mittels schriftlicher Befragungen der Schüler/-innen sowie mittels Interviews der Fachseminarleitungen, Modulverantwortlichen und Kursleitungen zu verschiedenen Ausbildungszeitpunkten in den Altenpflegefachseminaren Bielefeld, Köln und Paderborn durchgeführt. Das Evaluationsprogramm umfasste bei den Schülerinnen und Schülern im Laufe der dreijährigen Ausbildung vier Datenerhebungen. Gegen Ende des Modellprojektes wurden auch die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter durch eine schriftliche Befragung in die Evaluation einbezogen. Die Ergebnisse dieser (zum Teil längsschnittlichen) Untersuchung - die im Schwerpunkt auf die zentralen Fragen der Modularisierung ausgerichtet sind - sind in Band II zusammengefasst.

#### *Evaluation der modularisierten „Weiterbildung zur Leitung einer pflegerischen Einheit“*

Das Evaluationsdesign der „Weiterbildung zur Leitung einer pflegerischen Einheit“ war längsschnittlich sowohl durch qualitative wie quantitative Methodik gekennzeichnet. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stand die Transferfähigkeit der erworbenen Handlungskompetenzen in die Handlungsfelder und Einrich-



tungen der Altenpflege sowie die Gesundheits- und Krankenpflege. Befragt wurden in diesem Zusammenhang die Teilnehmer/-innen der Weiterbildungslehrgänge in den beiden beteiligten Bildungseinrichtungen in Paderborn und Wesel. Einbezogen wurden auch die pädagogischen Leiterinnen der modularisierten Weiterbildungsmaßnahme. Ihre mündliche Befragung zielte darauf ab, die Entwicklung und Implementierung des modularisierten Weiterbildungskonzeptes in den Blick zu nehmen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung - die im Schwerpunkt auf die Transferfähigkeit erworbener Kompetenzen abzielte - sind in Band III zusammengefasst.

Die Ausdifferenzierung von drei spezifischen Fragestellungen, die den Besonderheiten der drei modularisierten Bildungsgängen (und den damit verbundenen drei Qualifikationsniveaus) Rechnung tragen sollten, führte letztlich dazu, dass sich drei Evaluationsdesigns herauskristallisierten. Die Ergebnisse der jeweiligen qualitativen und quantitativen Untersuchungen wurden in drei Evaluationsbänden zusammengefasst:

Band I: Evaluationsbericht zur Befragung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrenden in der Altenpflegehilfeausbildung

Band II: Evaluationsbericht zur Befragung der Schüler/-innen und Lehrenden sowie der Praxisanleiter/-innen in der Altenpflegeausbildung

Band III: Evaluationsbericht zur Befragung der Teilnehmerinnen und Lehrenden in der Weiterbildung zur Leitung einer pflegerischen Einheit.

## 2 Zusammenfassung

### 2.1 Evaluationskonzept und methodisches Vorgehen

Das Evaluationskonzept wurde an den Altenpflegeschulen:

- Fachseminar für Altenpflege des Ev. Johanneswerks e.V., Bielefeld,
- Louise von Marillac Schule, Katholische Bildungsstätte für Berufe im Gesundheitswesen, Köln,
- IN VIA Fachseminar für Altenpflege des Meinwerk-Instituts, Paderborn

umgesetzt. Im Zentrum der Evaluation der modularisierten Altenpflegeausbildung standen die Effekte der Modularisierung, also die Lehr- und Lernbarkeit der Module und die Vor- oder Nachteile des modulatorientierten Konzeptes gegenüber der lernfeldorientierten Didaktik. Das Evaluationsdesign umfasste eine Mischung quantitativer und qualitativer Methoden. Adressaten der Evaluation waren die Schüler/-innen, die Lehrenden (Fachseminarleitungen, Modulverantwortliche und Kursleitungen) sowie die Praxisanleiter/-innen, die die praktische Ausbildung der Schüler/-innen in den Einrichtungen begleiteten. Die Befragung der Schüler/-innen und der Praxisanleitungen erfolgte mittels einer Fragebogenerhebung, die der Lehrenden mit leitfadengestützten Interviews. Zunächst wird in dieser Zusammenfassung auf die Ergebnisse der Befragung der Schüler/-innen in einer längsschnittlichen Betrachtung eingegangen.

#### *Befragung der Schülerinnen und Schüler*

Die Schüler/-innen wurden im Ausbildungsverlauf insgesamt zu vier Erhebungszeitpunkten befragt, zu Beginn der Ausbildung (Oktober 2008), nach dem ersten Praxiseinsatz (März 2009), nach Abschluss des zweiten Ausbildungsjahres (Juli 2010) und zum Abschluss der Ausbildung (September/Oktober 2011). Die Analyse im Längsschnitt wurde mit ausgewählten Variablen durchgeführt. Sie sollte zeigen, inwieweit sich die Motivation der Schüler/-innen, die Umsetzung des modularisierten Curriculums im Unterricht, die Transparenz des Modularisierungskonzeptes für die Schüler/-innen, die Bewertung des modularisierten Lernens durch die Schüler/-innen und die Ausbildungszufriedenheit über den Ausbildungsverlauf hinweg entwickelt haben. Zudem sollte die längsschnittliche Analyse klären, welche Rolle verschiedene Merkmale des Unterrichts (Umsetzung des modularisierten Unterrichts, Transparenz des Modularisierungskonzeptes), der Schüler/-innen (Ausprägung intrinsischer Motivation, Lernkompetenz, Lerntyp) sowie Umgebungsmerkmale (Lern- und Arbeitsatmosphäre, familiäre Verpflichtungen) für den Ausbildungserfolg und die Bewertung des modularisierten Lernens spielen. Die Ergebnisse der querschnittlichen Analysen werden umfassend in den Kapiteln A-2 bis A-4 dieses Berichtes dargestellt.

#### *Befragung der Lehrenden*

Die Befragung der Lehrenden in der modularisierten Altenpflegeausbildung erfolgte einmalig im Juni 2009 im Anschluss an die zweite Befragung der Schüler/-innen. Sie zielte darauf ab, den Umsetzungsprozess des modularisierten Curriculums in den Fachseminaren nachzuvollziehen und zu dokumentieren. Auf diese Weise sollten Faktoren identifiziert werden, die sich förderlich oder hemmend

auf die Implementierung in den einzelnen Fachseminaren auswirken, um ggf. Hilfestellungen geben zu können. Die Perspektive der Lehrenden hatte eine besondere Bedeutung für die Evaluation, da die Umsetzung des entwickelten Curriculums wesentlich von der Arbeit der Lehrenden, von ihrem Informationsstand, ihren Einstellungen und Kompetenzen abhing.

Die Befragung sollte vor allem Aufschluss darüber geben, welche Vorteile und Errungenschaften, aber auch welche Schwierigkeiten und Grenzen die Lehrenden im modularisierten Curriculum sahen. Darüber hinaus sollten die Erwartungen an die weitere Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Bielefeld und dem Deutschen Institut für angewandte Pflegeforschung (dip) in Köln geklärt werden. Die Befragung der Lehrenden erfolgte mittels eines leitfadengestützten Einzelinterviews. Der Leitfaden (s. Anhang) umfasste die vier Themenschwerpunkte „Modularisierungskonzept“, „Organisatorische Aufgaben“, „Umsetzung der Module im Unterricht“ und „Projekteinbindung“.

Beim ersten Themenschwerpunkt ging es darum zu klären, inwieweit die Lehrenden selbst einen Zugang zu dem modularisierten Curriculum und den Modulen gefunden haben, ob ihnen z.B. die Charakteristika transparent sind und sie das Curriculum akzeptieren.

Der zweite Themenschwerpunkt befasste sich mit der Frage, welche Auswirkungen die Implementierung des modularisierten Curriculums auf die Organisation (z.B. auf die Personalplanung) in den Fachseminaren hat.

Die Umsetzung der Module im Unterricht als dritter Themenschwerpunkt fokussierte die Unterrichtsgestaltung, die Arbeit mit dem Modulhandbuch und die Umsetzung der Modulprüfungen. Im Rahmen des vierten Themenschwerpunktes sollte die Einbindung der Lehrenden in das Projekt und die Unterstützung durch die Projektmitarbeiter -innen in den Blick genommen und reflektiert werden.

Die Durchführung der Interviews erfolgte in dem jeweiligen Altenpflegefachseminar. Sie wurden aufgezeichnet und transkribiert. Für die Auswertung der Interviews wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt (Mayring 2007).

#### *Befragung der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter*

Die Befragung der Praxisanleiter/-innen war neben der Befragung der Schüler/-innen und der Lehrenden ein weiterer Bestandteil der Evaluation. Sie wurde einmalig im März und April 2011 mittels eines Fragebogens durchgeführt. Der Erhebungszeitpunkt fiel somit wie vorgesehen zwischen die dritte und die letzte Befragung der Altenpflegeschüler/-innen (Juli 2010 und September 2011). Die Praxisanleiter/-innen konnten über die am Projekt teilnehmenden Altenpflegesschulen für die Befragung gewonnen werden.

Im Zentrum dieser Erhebung stand die Frage, unter welchen Bedingungen das modularisierte Konzept auch in die praktische Ausbildung transferiert werden konnte. Deshalb waren auch die institutionellen Kontexte und Rahmenbedingungen der praktischen Ausbildung sowie die Kooperationsbeziehungen mit den Altenpflegesschulen von Bedeutung. Darüber war zu klären, inwieweit es innerhalb der Altenpflegeeinrichtungen gelungen ist, die Praxisanleiter/-innen in das Modellprojekt einzubeziehen und die Module auch in die praktische Ausbildung zu integrieren. Mit der Frage danach, ob und inwieweit die Schüler/-innen der Modellkurse einen zufriedenstellenden Ausbildungsstand erreicht haben, wurde auch die externe Validität des Curriculums zum Gegenstand der Untersuchung.

## **2.2 Ergebnisse der Befragung der Schülerinnen und Schüler**

Da sich die Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler einer schriftlichen Befragung zu anderen unterscheidet, basieren die längsschnittlichen Ergebnisse nicht auf den Daten derjenigen der Gesamtstichprobe. In die Analysen der längsschnittlichen Untersuchung gingen nur die Daten derjenigen Schüler/-innen ein, welche zu allen relevanten Zeitpunkten an der Befragung teilgenommen haben. Hierdurch variiert die Stichprobengröße bei den verschiedenen Fragestellungen. An der Abschlussbefragung hat nur eine stark eingeschränkte Anzahl von Schülerinnen und Schülern teilgenommen. Deshalb basiert die längsschnittliche Untersuchung nur auf Daten, die aus den ersten drei Befragungen hervorgingen. An der Eingangsbefragung nahmen 62 der insgesamt 70 Schüler/-innen aus den drei beteiligten Modellkursen teil. Darunter waren 53 Schülerinnen (85,5%) und 9 Schüler (14,5%). Das Alter der Schüler/-innen lag zu Ausbildungsbeginn zwischen 16 und 45 Jahren (Durchschnittsalter 23 Jahre). Mit 71% verfügte die Mehrheit der Schüler/-innen über die mittlere Reife, der zweitgrößte Anteil gab das Abitur oder Fachabitur als höchsten Schulabschluss an (21%). 13,1% der Schüler/-innen hatten zum Befragungszeitpunkt eigene Kinder unter 18 Jahren, die mit ihnen im gemeinsamen Haushalt leben. 17,7% der Schüler/-innen gaben an, neben ihrer Ausbildung pflegebedürftige Angehörige zu pflegen. An der vierten Befragung nach Abschluss der Ausbildung haben insgesamt 23 Schülerinnen aus drei Modellschulen (und drei Modellkursen) teilgenommen.

### **2.2.1 Motivation und Ausbildungszufriedenheit**

In die Untersuchung motivationaler Veränderungen zwischen der ersten und der dritten Befragung gingen die Daten von 47 Schüler/-innen ein. Die Analyse zeigte keine signifikanten Unterschiede zwischen den Befragungszeitpunkten. Somit hat sich die Motivation der Schüler/-innen über den Ausbildungsverlauf bis zum Abschluss des zweiten Ausbildungsjahres kaum verändert.

Für die vergleichende Analyse zwischen der dritten und der vierten Befragung standen die Angaben von 20 Schülerinnen zur Verfügung. Auch hier konnten hinsichtlich der Ausprägung der intrinsischen Motivation keine signifikanten Veränderungen festgestellt werden. Allerdings haben am Ende der Ausbildung signifikant mehr Schülerinnen das Gefühl, in ihrem Beruf bleiben zu müssen, als zu Beginn der Ausbildung.

Bei der längsschnittlichen Analyse der Ausbildungszufriedenheit standen zwei Aspekte im Fokus: Erstens wurde untersucht, inwieweit die zu Ausbildungsbeginn erfragten Erwartungen und Befürchtungen der Schüler/-innen zum Zeitpunkt der zweiten Befragung eingetroffen sind. Zweitens wurde ermittelt, inwieweit sich die Ausbildungszufriedenheit im Ausbildungsverlauf verändert hat.

Die längsschnittliche Betrachtung der Erwartungen und Befürchtungen basiert auf Daten von 46 Schülerinnen und Schülern. Sie zeigt, dass die Ausbildungserfahrungen der Schüler/-innen in einigen thematisierten Aspekten deutlich hinter ihren Erwartungen zurückbleiben. So wurden

- die schulische Vorbereitung auf die Bewältigung des Arbeitsalltags,
- die Anleitung und Unterstützung durch die Praxisanleitungen,
- das Arbeitsklima in der praktischen Ausbildung und
- das Verhältnis zu den Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern

nach dem ersten Praktikumseinsatz signifikant schlechter bewertet, als dies zum Zeitpunkt der ersten Befragung erwartet wurde. In weiteren Items zeigen sich marginal signifikante Trends in die gleiche Richtung.

Die negativen Erfahrungen in der Ausbildung hingegen sind hinter den Befürchtungen der Schüler/-innen zu Ausbildungsbeginn zurückgeblieben. Beispielsweise gaben zum zweiten Befragungszeitpunkt signifikant weniger Schüler/-innen an, keine ausreichende Unterstützung durch die Praxisanleitung gefunden zu haben, als sie es zu Ausbildungsbeginn befürchtet hatten.

Außerdem haben sich weniger Schüler/-innen zum Zeitpunkt der zweiten Befragung den Anforderungen in der praktischen Ausbildung nicht gewachsen gefühlt, als dies zu Ausbildungsbeginn befürchtet wurde.

Die Ausbildungszufriedenheit variiert zwischen den einzelnen Erhebungszeitpunkten kaum, sondern bleibt relativ konstant auf einem hohen Niveau. Erst zum Zeitpunkt der vierten Befragung fällt die Ausbildungszufriedenheit gegenüber der zweiten Befragung leicht ab.

### **2.2.2 Transparenz des Modularisierungskonzeptes**

Die Bewertung der Transparenz des Modulkonzeptes ist relativ kritisch. Sie verdeutlicht, dass die von den Schülerinnen und Schülern gewünschte Verbesserung der Transparenz auch zum Zeitpunkt der dritten Befragung nicht eingetreten ist. Weder in einzelnen Items noch in einer aus den Items gebildeten Skala „Transparenz des Modulkonzeptes“ bestanden signifikante Unterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten.

Dennoch schien es den Schülerinnen und Schülern im Ausbildungsverlauf zunehmend besser zu gelingen, zwischen dem Modultitel und den Lerninhalten Zusammenhänge zu erkennen.

Gegen Ausbildungsende zeigten sich leichte Verbesserungen in der Transparenz des Modulkonzeptes. So gaben am Ende der Ausbildung signifikant mehr Schülerinnen als zur zweiten Befragung an, dass sie die Lernergebnisse der Module kennen, Zusammenhänge zu den Lerninhalten herstellen, diese gedanklich den Modulen zuordnen können.

### **2.2.3 Vermittlung der Module im Unterricht - Bewertung des modulatorientierten Lernens**

Im Hinblick auf die Umsetzung der Module im Unterricht standen in der längsschnittlichen Analyse zwei Aspekte im Mittelpunkt:

1. wurde untersucht, inwieweit sich aus Sicht der Schüler/-innen im Ausbildungsverlauf Fortschritte in der Umsetzung des modularisierten Curriculums im Unterricht ergeben haben.
2. wurde untersucht, inwieweit sich die Bewertung des modulatorientierten Unterrichts durch die Schüler/-innen zwischen den Befragungszeitpunkten verändert hat.

Der Vergleich der Ergebnisse zwischen dem zweiten und dem dritten Befragungszeitpunkt beruht auf den Angaben von 48 Schülerinnen und Schülern, der Vergleich zwischen dem dritten und vierten Befragungszeitpunkt basiert auf denen von 20 Schülerinnen.

Die Umsetzung des Modulkonzepts im Unterricht verändert sich aus der Sicht der Schülerinnen in der letzten Befragung deutlich. Erst hier gaben die Befragten signifikant häufiger an, dass die Modulstruktur im Unterricht genutzt wurde. Darüber hinaus bestand ein marginal signifikanter Trend bezüglich der Bemühungen der Lehrenden, den Schülerinnen und Schülern die Lernergebnisse der Module transparent zu machen.

Deutliche Veränderungen über den Ausbildungsverlauf zeigten sich bezüglich des Lernens mit oder in Modulen. Die Schüler/-innen sahen das modularisierte Lernen im Vergleich zum fächerorientierten Lernen zum Zeitpunkt der dritten Befragung in einigen Aspekten positiver als zum Zeitpunkt der zweiten Befragung. Zudem war ein marginal signifikanter Trend dahingehend sichtbar, dass die Schüler/-innen den modularisierten Unterricht (im Vergleich zum Fachunterricht) zum dritten Befragungszeitpunkt als motivierender erlebten als noch zum zweiten Befragungszeitpunkt. Dieser Trend setzt sich bis ins dritte Ausbildungsjahr fort. Die Schüler/-innen erlebten den Fachunterricht zunehmend als weniger überschaubar als den modularisierten Unterricht und bescheinigten letzterem eine höhere Transparenz hinsichtlich der Lernziele und schrieben dem Unterricht einen höheren motivierenden Einfluss für das eigene Lernen zu.

#### **2.2.4 Module, Unterricht und Lernerfolg**

##### *Einfluss von Unterrichtsmerkmalen*

Mit der Analyse des Einflusses von Unterrichtsmerkmalen sollte ermittelt werden, inwieweit eine bessere Umsetzung des modularisierten Curriculums im Unterricht zum Zeitpunkt der zweiten Befragung mit besseren Lernergebnissen oder einer höheren Präferenz für modularisiertes Lernen einhergeht. Dazu wurden Schüler/-innen miteinander verglichen, die in der zweiten Befragung die Umsetzung des modularisierten Curriculums im Unterricht positiver bzw. weniger positiv beurteilten. Das Ergebnis der Analyse war, dass zum Zeitpunkt der zweiten Befragung diejenigen Schüler/-innen, die das modularisierte Curriculum als umgesetzt bewerteten, zum gleichen Zeitpunkt auch eine höhere Präferenz für den modularisierten Unterricht zeigten. Dies entsprach den Erwartungen, nach denen eine gelungene Umsetzung des modularisierten Curriculums im Unterricht eine Präferenz für modularisiertes Lernen auf Seiten der Schüler/-innen begünstigen wird.

Dieser Zusammenhang zeigte sich jedoch nicht, wenn die Lernergebnisse und die Präferenz für modularisiertes Lernen zum Zeitpunkt der dritten Befragung in den Blick genommen wurden. Schüler/-innen, die angeben, dass das modularisierte Curriculum in ihrem Ausbildungskurs gut umgesetzt wurde, wiesen zum Zeitpunkt der dritten Befragung keine besseren Lernergebnisse und keine höhere Präferenz für modularisiertes Lernen auf als Schüler/-innen, die in der Umsetzung des modularisierten Curriculums noch Entwicklungsbedarfe sahen. Erklären

lässt sich dieses Ergebnis dadurch, dass sich die Schülergruppen im Verlauf der Ausbildung in der Bewertung der Unterrichtsumsetzung einander angenähert haben.

Außerdem wurde untersucht, welche Bedeutung die Transparenz des Modulkonzepts für die Schüler/-innen hat. Es sollte geklärt werden, inwieweit Schüler/-innen, denen das Modularisierungskonzept transparent ist, zu besseren Lernergebnissen kommen oder eine höhere Präferenz für modularisiertes Lernen zeigen. Die Ergebnisse zeigen, dass eine hohe Transparenz des Modulkonzepts dazu führt, dass den Schülerinnen und Schülern die Vorteile eines modularisierten Lernens deutlich werden und sie eine höhere Präferenz für modularisiertes Lernen entwickeln.

Es gibt allerdings keine Zusammenhänge zwischen der Transparenz des Modulkonzeptes und den Lernergebnissen der Schüler/-innen. Es zeigte sich in der dritten Befragung, dass diejenigen Schüler/-innen, die keinen ausreichenden Einblick in das Modulkonzept gewinnen konnten, auch nicht zu schlechteren Lernergebnissen kamen als ihre Vergleichsgruppe.

Es ergab sich jedoch ein Trend dahingehend, dass Schüler/-innen, denen das Modulkonzept transparent ist, eine höhere Präferenz für modularisiertes Lernen zeigen.

#### *Lernkompetenz und Lernergebnisse*

Im Fokus dieses Untersuchungsschwerpunkts stand der Einfluss der Lernkompetenz, der Motivation und der Präferenz für selbstgesteuertes Lernen der Schüler/-innen auf den Ausbildungserfolg. Für die Beurteilung des Einflusses der Lernkompetenz wurden Gruppen von Schülerinnen und Schülern miteinander verglichen, die sich in der Einschätzung der eigenen Lernkompetenz zum Zeitpunkt der ersten Befragung stark unterschieden. Untersucht wurde anschließend, inwieweit sich bei diesen Schülerinnen und Schülern zum Zeitpunkt der dritten Befragung Unterschiede in den Lernergebnissen ergaben.

Ein signifikanter Gruppenunterschied ließ sich hinsichtlich der Lernergebnisse zum Handeln in Notfallsituationen feststellen. Schüler/-innen, die zu Beginn der Ausbildung eine höhere Lernkompetenz angaben, bewerteten zum Zeitpunkt der dritten Befragung ihre Lernergebnisse in diesem Modul besser. In den anderen Modulen zeigen sich keine Unterschiede in den Lernergebnissen zwischen den Schülergruppen. Schüler/-innen mit höherer und Schüler/-innen mit niedrigerer Lernkompetenz unterscheiden sich zudem nicht in ihrer Bewertung des modularisierten Lernens.

#### *Motivation und Lernergebnisse*

Hier interessierte die Frage, welche Zusammenhänge sich zwischen motivationalen Aspekten (einer höheren intrinsischen Motivation) einerseits und den Lernergebnissen andererseits beobachten lassen.

Es zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Ausprägung der intrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler und ihren Lernergebnissen in den Modulen

- „Pneumonie als akute Erkrankung“ und
- „Handeln in Notfallsituationen“.

Schüler/-innen, die zu Beginn der Ausbildung eine höhere intrinsische Motivation aufwiesen, kamen ihrer Einschätzung nach zum dritten Erhebungszeitpunkt zu besseren Lernergebnissen in den oben genannten Modulen.

#### *Motivation und aktives Umsetzen der Modulstruktur*

In diesem Zusammenhang wurde untersucht, inwieweit eine hohe intrinsische Motivation der Schüler/-innen mit dem Bemühen zur Umsetzung der Modulstruktur zusammenhängt. Um dieser Frage nachzugehen, wurde der Zusammenhang zwischen der intrinsischen Motivation und dem Item „Ich hefte meine Mitschriften und Materialien aus dem Unterricht geordnet nach Modulen und Moduleinheiten ab.“ bestimmt.

Zum Zeitpunkt der dritten Befragung zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der intrinsischen Motivation und diesem Item und dem aktiven Bemühen der Schülerinnen und Schüler, die eigenen Unterlagen nach Modulen zu ordnen.

#### *Lernpräferenz und Lernerfolg*

Zu Beginn der Ausbildung wurden die Schülerinnen und Schüler unter anderem zu ihrer Lernkompetenz und ihrer präferierten Art zu lernen befragt. Im Rahmen der längsschnittlichen Analyse wurde überprüft, ob ein Zusammenhang zwischen der Präferenz für selbstgesteuertes Lernen und dem Ausbildungserfolg bestand. Hierfür wurden Schüler/-innen mit hoher und mit niedriger Präferenz für modularisiertes Lernen miteinander verglichen. Im Ergebnis zeigte sich, dass diese nicht zu signifikant unterschiedlichen Lernergebnissen kommen. Jedoch wurden zwei signifikante Trends sichtbar: Schüler/-innen mit einer höheren Präferenz für selbstgesteuertes Lernen wiesen in den Modulen „Pneumonie als akute Erkrankung“ und „Handeln in Notfallsituationen“ bessere Lernergebnisse auf als Schülerinnen und Schüler mit einer niedrigeren Präferenz für selbstgesteuertes Lernen.

Zwischen der Präferenz für selbstgesteuertes Lernen und der späteren Bewertung des modularisierten Lernens zeigten sich keine signifikanten Zusammenhänge.

### **2.2.5 Einfluss von Umgebungsvariablen**

#### *Arbeitsatmosphäre und familiäre Verpflichtungen*

In der längsschnittlichen Analyse der Daten wurden auch die möglichen Zusammenhänge zwischen der Lern- und Arbeitsatmosphäre sowie den familiären Verpflichtungen einerseits und den Lernergebnissen andererseits in den Blick genommen. Um zu klären, inwieweit eine bessere Lern- und Arbeitsatmosphäre im Ausbildungsverlauf mit besseren Lernergebnissen einhergeht, wurden Schülerinnen und Schüler, die sich in der Bewertung der Lern- und Arbeitsatmosphäre zu Ausbildungsbeginn stark unterschieden haben, hinsichtlich des Lernerfolges miteinander verglichen. Dabei ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen diesen Schülergruppen.



Da einige der befragten Schülerinnen und Schüler durch die Betreuung eigener Kinder oder die Pflege von Angehörigen familiäre Verpflichtungen neben der Ausbildung hatten, stellte sich die Frage, inwieweit sich diese Verpflichtungen als Belastungen erwiesen und sich negativ auf den Ausbildungserfolg auswirkten. Um diese Frage zu beantworten, wurde die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit familiären Verpflichtungen und ohne familiäre Verpflichtungen hinsichtlich des Lernerfolges miteinander verglichen. Zwischen diesen beiden Gruppen ergaben sich keine Unterschiede in den Lernergebnissen.

### **2.3 Ergebnisse zur Befragung der Lehrenden**

Die Interviews wurden mit acht Lehrenden bestehend aus drei Personengruppen durchgeführt:

- o den Kursleiterinnen und Kursleitern,
- o den Modulverantwortlichen und
- o den Schulleiterinnen und Schulleitern.

Diese Gruppe repräsentiert die Perspektive der Unterrichtenden insgesamt, nimmt gleichzeitig auch eine jeweils eigene Rolle in den Altenpflegeschulen ein. Es wurde angenommen, dass die Kursleitung innerhalb des Kollegiums die höchste Nähe zu den Schülerinnen und Schülern aufweist und den größten Unterrichtsanteil im Modellkurs übernimmt. Aufgabe der Modulverantwortlichen ist es, innerhalb des Fachseminars die Module und die entsprechenden Lehrenden zu koordinieren. Es ist also anzunehmen, dass diese Personen einen Überblick über die Zusammensetzung des gesamten Moduls und damit einen breiteren Zugang zum Curriculum haben. Die Schulleitung hingegen kann über organisatorische Aspekte der Ausbildungsplanung und des Personalmanagements Auskunft geben.

#### *Zugang zum Modularisierungskonzept*

Zunächst berichteten die Interviewpartner/-innen, dass der Einstieg in das Modularisierungsprojekt überwiegend problemlos war. Schwierigkeiten ergaben sich in einzelnen Fällen, beispielsweise durch personelle Veränderungen im Kollegium. Erschwert wurde der Einstieg auch dann, wenn noch keine umfassende Identifikation mit dem Projekt und seinen Zielen erfolgt war. So wurde u.a. die Motivation für die Projektteilnahme durch fehlendes Wissen über die Langfristigkeit der Modularisierung und den damit verbundenen Gewinn für die Schüler/-innen gehemmt.

Auch der Zugang zum Modularisierungskonzept an sich gestaltete sich größtenteils ohne Schwierigkeiten. Für den Einstieg in das Konzept wurden die im Projekt angebotenen Informationswege genutzt, die von den Lehrenden überwiegend als hilfreich beurteilt wurden. Hervorgehoben wurde insbesondere die Auftaktveranstaltung und der damit verbundene Austausch der Schulen untereinander. Einzelne Lehrende haben sich bereits im Studium mit einem modularisierten Curriculum befasst.

#### *Gewinn durch Modularisierung*

Die Einschätzungen der Lehrenden hinsichtlich des Zugewinns durch das Modularisierungskonzept ergaben kein eindeutiges Bild, vermutlich auf Grund des frühen Zeitpunkts der Befragung im Projektverlauf. Einige Lehrende erlebten das

modularisierte Curriculum mit seinem höheren Grad an Festlegung als Einschränkung der pädagogischen Freiheit. Zudem erschien ihnen das Modulhandbuch in seiner ersten Fassung teilweise als unausgereift und die darin formulierten Lernergebnisse und Handlungskompetenzen bereiteten ihnen Schwierigkeiten hinsichtlich der Umsetzung.

Die Zusammensetzung der Module beurteilten die Interviewpartnerinnen und -partner überwiegend als stimmig. Jedoch empfanden sie die Verortung der Module in der Ausbildung und die Verpflichtung, diese innerhalb eines Ausbildungsjahres abzuschließen, teilweise als problematisch. Die besondere Bedeutung des exemplarischen Lernens im modularisierten Curriculum bewerteten die Lehrenden unterschiedlich. Einige sahen die Exemplarität als zu stark betont an, einigen fehlten die Lerninhalte oder sie wiesen darauf hin, dass diese Form des Lernens den Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten bereitet.

### **2.3.1 Auswirkungen des Konzeptes auf Organisation, Strukturen und Prozesse**

#### *Personen, Strukturen und Prozesse*

Auf die gesamte Jahresplanung hatte die Modularisierung nach Aussage der Interviewpartner/-innen einen eher geringen Einfluss. Organisatorische Probleme musste insbesondere ein kleineres Fachseminar, das nur einzügig ausbildet, bewältigen. Der Einsatz von Fremddozentinnen und -dozenten, die wöchentlich nur über ein bestimmtes Stundenkontingent verfügen, war schwer zu vereinbaren mit dem kompakten Unterrichten der Module. Für die Organisation der einzelnen Module wurde im Rahmen des Modularisierungskonzeptes ein/-e Modulverantwortliche/-r in den Fachseminaren bestimmt. Die Verteilung der Modulverantwortung erfolgte unterschiedlich in den einzelnen Einrichtungen. Mal wurde die Verantwortung unter den hauptamtlichen Lehrenden aufgeteilt, mal trug eine Person die Verantwortung für alle Module. In diesem zweiten Modell tragen die Lehrenden allerdings nicht die Verantwortung für ganze Module, sondern für einzelne Einheiten.

#### *Organisation und Kommunikation*

Die Teilnahme am Modularisierungsprojekt führte in den Fachseminaren zu einer Zunahme an Kommunikation und Interaktion im Team. Die Notwendigkeit vermehrter Absprachen lag darin begründet, dass mehrere Lehrende gemeinsam an einem Modul arbeiteten. Nebenamtliche Dozentinnen und Dozenten kamen vor allem in einem kleineren Fachseminar zum Einsatz. Die beiden größeren Fachseminare verfügten über ein relativ großes Kollegium aus hauptamtlich Lehrenden. Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit nebenamtlichen Dozentinnen und Dozenten ergibt sich ein gemischtes Bild. Einerseits führte die Modularisierung zu Schwierigkeiten, etwa wenn nebenamtliche Dozentinnen und Dozenten keine Einweisung in das Konzept erhielten und den hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern dadurch ein höherer Arbeitsaufwand entstand. Einige Honorar-dozentinnen und -dozenten reagierten darüber hinaus kritisch auf die Modularisierung. Andererseits berichteten einige Interviewpartnerinnen und -partner auch, dass sie die Zusammenarbeit mit nebenamtlichen Dozentinnen und Dozenten als unproblematisch erlebten.

Insgesamt zeigen die Aussagen der Lehrenden, dass die Umstellung auf ein modularisiertes Curriculum in den Fachseminaren zumindest kurzfristig zu einem erhöhten Arbeitsaufwand führt. Inwieweit dieser Mehraufwand langfristig bestehen bleibt, wurde von den Lehrenden unterschiedlich eingeschätzt, einige erwarteten langfristig einen organisatorischen Mehraufwand, einige nicht.

### **2.3.2 Umsetzung des Konzeptes im Unterricht**

Im Hinblick auf die Umsetzung des Modularisierungskonzeptes im Unterricht wurden die Lehrenden im Rahmen des Interviews um eine Einschätzung der Unterrichtsgestaltung, des Einsatzes und der Bewertung des Modulhandbuchs und der Modulprüfungen gebeten. Ihre Aussagen machten deutlich, dass sich das modularisierte Curriculum im Unterricht noch nicht vollständig etabliert hat und die Modulstruktur im Unterricht teilweise in den Hintergrund tritt. Das Denken im Unterricht erfolgt dann in Moduleinheiten und nicht in gesamten Modulen. Dies lag teilweise darin begründet, dass es den Lehrenden im Unterricht schwer fiel, den Schülerinnen und Schülern die Interdependenzen zwischen den Moduleinheiten eines Moduls zu verdeutlichen, insbesondere, wenn mehrere Dozentinnen und Dozenten an einer Moduleinheit beteiligt waren.

Die Aufteilung eines Moduls auf viele Lehrende war in den Fachseminaren gängige Praxis.

Hinsichtlich der Frage, inwieweit Lernergebnisse und Handlungskompetenzen im Unterricht erreicht wurden bzw. grundsätzlich als erreichbar eingeschätzt werden, gingen die Aussagen der Lehrenden auseinander: einigen Lehrenden gelang es problemlos, den Unterricht auf Lernergebnisse und Handlungskompetenzen auszurichten, andere hatten Schwierigkeiten damit. Diese wurden dadurch begründet, dass der Unterricht zu diesem frühen Projektzeitpunkt noch nicht ausreichend auf Lernergebnisse ausgerichtet war bzw. insgesamt noch keine vollständige Umstellung auf das modularisierte Curriculum erfolgt war.

#### *Modulhandbuch und Modulprüfungen*

Das Modulhandbuch wurde von den Lehrenden zur Unterrichtsplanung, zur Lehrgangsplanung und zur Information der Schülerinnen und Schüler eingesetzt. Einigen Schülerinnen und Schülern wurde das Modulhandbuch in Form eines Ordners in der Klasse zugänglich gemacht, anderen wurde es nicht weitergegeben, weil die Lehrenden es für zu komplex hielten und es zu Projektbeginn noch Entwicklungen und Veränderungen unterlegen war. Einige Lehrende stellten den Schülerinnen und Schülern zu Beginn einer neuen Moduleinheit oder eines Gesamtmoduls die Inhalte aus dem Handbuch vor. Die Bewertung des Modulhandbuchs als Arbeitsmittel für die Unterrichtsplanung fiel positiv durch die Lehrenden aus.

Modulprüfungen hatte bis zum Befragungszeitpunkt nur ein Fachseminar durchgeführt. Aus diesem Grund ließen sich im Rahmen der Erhebung kaum Aussagen über eine Einschätzung der Modulprüfungen treffen. Hinsichtlich der geplanten methodischen Umsetzung wurden Klausuren und Fallbeispiele am häufigsten genannt. Die Lehrenden stellten zwei Schwierigkeiten heraus, die sich durch die Umstellung von Lernfeldprüfungen auf Modulprüfungen ergeben:

- o ein erhöhter organisatorischer Aufwand und
- o eine erhöhte Belastung für die Schüler/-innen.

Der organisatorische Mehraufwand ergibt sich durch die Notwendigkeit vermehrter Absprachen zwischen den Lehrenden, die z.B. eine Modulprüfung gemeinsam planen müssen.

Eine erhöhte Belastung für die Schüler/-innen ergibt sich nach Einschätzung der Lehrenden durch die Zusammenfassung von Moduleinheiten zu Modulen. So bedeutet das Abprüfen eines gesamten Moduls einen höheren Lernaufwand für die Schülerinnen und Schüler, der auch einen Stressfaktor darstellt, zumal die Modulprüfungen über die üblichen Pflichtprüfungen im Rahmen der Ausbildung hinausgehen.

Auch wenn bei der Umstellung auf die Modulprüfungen aus Sicht der Lehrenden zunächst die Schwierigkeiten überwiegen, erwarten sie dennoch einen langfristigen Gewinn, z.B. das durch das Abschließen eines Themenbereichs und die Prüfung von Handlungskompetenzen. Außerdem sehen sie in den Modulprüfungen ein Training für das Examen.

### **2.3.3 Einbindung der Lehrenden in das Modularisierungsprojekt**

Die im Rahmen des Projektes angebotenen Unterstützungsstrukturen wurden von den Lehrenden überwiegend genutzt und als hilfreich bewertet. Dabei hoben sie die Info-/Auftaktveranstaltung und das Angebot zur individuellen Beratung positiv hervor. Gründe für eine Nichtnutzung der Unterstützungsangebote waren mangelnde zeitliche Ressourcen und eine gewisse Hemmschwelle beim Einfordern von Beratung. Zum Interviewzeitpunkt standen die folgenden Aufgaben bei den Lehrenden an: die Planung der Modulprüfungen, die Evaluation des ersten Ausbildungsjahres und die Planung des zweiten Ausbildungsjahres. Dabei wurden im Zusammenhang mit den Modulprüfungen z.T. noch ungelöste Probleme gesehen. Als Unterstützungsbedarf formulierten die Lehrenden Beratung zu Unterrichtsmethoden und Modulprüfungen sowie zum Erstellen von Leistungsnachweisen und zur Vergabe von Credit Points.

### **2.4 Ergebnisse zur Befragung der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter**

Insgesamt nahmen 35 Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter an der schriftlichen Befragung zum Modellprojekt teil. Zwei Drittel davon war weiblich. Das Alter der Befragten variierte zwischen 30 und 60. Die Hälfte der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter hat die Schule mit der Mittleren Reife abgeschlossen, etwa ein Drittel mit dem Abitur. Drei der Befragten haben einen Hochschulabschluss. Die meisten Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter (etwa drei Viertel) haben eine Ausbildung zur Altenpflegerin/zum Altenpfleger absolviert. Die restlichen Personen sind Gesundheits- und Krankenpflegerinnen bzw. haben einen anderen Beruf erlernt. Die befragten Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter waren durchschnittlich bereits 11 Jahre in der Einrichtung tätig, die am Modellprojekt teilnahm. Der Berufsabschluss lag zwischen 35 und zwei Jahren zurück. Ihre mittlere Erfahrung als Anleitung betrug 6,4 Jahre. Drei Viertel der Befragten hat sich durch eine Weiterbildung für die Praxisanleitung qualifiziert.

### *Rollenauffassung und Selbsteinschätzung zum Anleitungsstil*

Als weitere personenbezogene Daten wurde das Anleitungsverhalten der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter erhoben. Konkret thematisiert wurde im Fragebogen die Abstimmung der praktischen Ausbildung auf die schulischen Lernergebnisse und Lernziele, die den Schülerinnen und Schülern eingeräumten Partizipationsmöglichkeiten sowie die Handhabung von Feedbackprozessen. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter bemüht sind, die praktische Anleitung und die Lernaufgaben mit den schulischen Ausbildungsinhalten in Einklang zu bringen. Entwicklungspotenziale wurden allerdings sichtbar, wenn es darum geht, die theoretischen Lerninhalte bei der Planung der Lernangebote und Durchführung der Anleitungssituationen aufzugreifen: So orientieren sich beispielsweise nur 44% der Befragten bei der Planung der Lernangebote uneingeschränkt an den theoretischen Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schüler und 35% stimmen uneingeschränkt der Aussage zu, dass sie bei Anleitungssituationen diese Vorkenntnisse zur Verdeutlichung noch einmal aufgreifen. 27% der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter kommen zu dem Schluss, dass sie ihre Anleitungstätigkeit „relativ unabhängig vom theoretischen Teil der Ausbildung“ gestalten.

Darüber hinaus zeichnete sich bei den Befragten ein partizipativer und auf Selbstständigkeit ausgerichteter Anleitungsstil ab. Die Partizipation der Schülerinnen und Schüler wird zum Beispiel darin deutlich, dass etwa die Hälfte der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter uneingeschränkt darauf achtet, die Lernangebote gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu planen und diese in die Pflegeprozessplanung einzubeziehen. Auch das nahezu durchgängig praktizierte Einholen von Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler lässt auf einen partizipativen und auf Selbstständigkeit bedachten Anleitungsstil schließen. Ebenfalls sehr bemüht sind die Befragten laut eigener Angabe darin, ihren Schülerinnen und Schülern regelmäßig Feedback zu deren Lernstand zu geben und ihnen vielfältige Lernmöglichkeiten zu eröffnen.

Neben dieser Erfassung des Anleitungsstils wurden die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter auch nach ihren favorisierten Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber den Schülerinnen und Schülern befragt. Dazu wurden ihnen 13 Aussagen vorgegeben, von denen sie aus ihrer Sicht die fünf wichtigsten auswählen sollten. Demnach ist den Befragten am wichtigsten (jeweils 61% Zustimmung), dass die Schülerinnen und Schüler Problemsituationen offen ansprechen, sie den Kontakt zu den Klientinnen und Klienten suchen und sie nachfragen, wenn etwas unklar ist. Weniger wichtig ist ihnen (jeweils 9% Zustimmung), dass die Schülerinnen und Schüler ihren Lernprozess in der Einrichtung selbstständig gestalten bzw. sie die Erfahrung der Pflegekräfte respektieren.

#### **2.4.1 Institutionelle Rahmenbedingungen**

Die befragten Praxisanleiter/-innen waren zum Erhebungszeitpunkt hauptsächlich in stationären Einrichtungen tätig (82%, 28 von 34 Befragten, eine Person ohne Angabe). Vier Personen arbeiteten in einer ambulanten Pflegeeinrichtung, zwei gaben beide Einrichtungstypen an. Die Anzahl der betreuten Klienten/-innen schwankte zwischen 6 und 200. Zu den vier ambulanten Pflegeeinrichtungen zählten zwei kleine mit 6 bzw. 17 Klienten/-innen und zwei große mit 150

bzw. 200 Klienten/-innen. 25 Praxisanleiter/-innen (78%) gaben als Tätigkeitsfeld eine Einrichtung mit über 60 Klienten/-innen an. Der wöchentliche Beschäftigungsumfang der Praxisanleiter/-innen betrug zum Befragungszeitpunkt im Mittel 32,75 Stunden und streute zwischen 7 und 42 Wochenstunden. Fast die Hälfte der Befragten (46%) ging einer Vollzeitbeschäftigung nach, ein gutes Drittel (36%) war mit einem Umfang von 29-35 Wochenstunden beschäftigt. Vier Personen hatten Teilzeitstellen (19-25 Stunden), weitere zwei Personen waren nur wenige Stunden pro Woche in der angegebenen Einrichtung tätig.

#### *Arbeitszeit und Anleitungsressourcen*

Zur Erfassung der zeitorganisatorischen Umsetzungsbedingungen der Anleitungstätigkeit wurden die Praxisanleiter/-innen nach der Anzahl der betreuten Schüler/-innen, nach ihrer monatlichen Anleitungszeit sowie nach der dienstlichen Regelung von Anleitungszeiten befragt. Es zeigte sich, dass die Befragten überwiegend (65%) zwei oder mehr Schüler/-innen gleichzeitig betreuten. Gut ein Drittel leitete eine Schülerin/einen Schüler an. Nur bei 44% der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter waren die Anleitungszeiten im Dienstplan ausgewiesen. Der Umfang der reinen Anleitungszeit mit der Schülerin/dem Schüler variierte stark und betrug im Mittel 8,48 Stunden im Monat. Der größte Teil der Befragten (81%) gab an, dass sich die vorgesehenen Anleitungszeiten mehr oder weniger gut einhalten ließen. Viele Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter wichen zur Umsetzung der Anleitungssituationen (44%) und zur Lernstandreflexion mit den Schülerinnen und Schülern (40%) auch auf Zeiten außerhalb ihrer Dienstzeiten aus, diese wurden nur bei 48% der Befragten uneingeschränkt angerechnet und vergütet.

Das Unterstützungspotential für die Praxisanleiterinnen in den Einrichtungen wurde als überwiegend hoch eingeschätzt. So stimmten nahezu alle Befragten (94%) den Aussagen zur „Förderung der Übernahme und zur Unterstützung auf der Leitungsebene“ zu. Das Interesse und die allgemeine Unterstützungsbereitschaft der Vorgesetzten äußerten sich allerdings nicht zwangsläufig in einer rücksichtsvollen Dienstplanung, nur ein Viertel der Befragten erfuhr hier uneingeschränkt eine Anerkennung ihrer Anleitungstätigkeit. Die Mehrheit der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter (86%) gab an, in einem Team zu arbeiten, das sich gegenseitig unterstützt und hilft. Ähnlich gut wurden die Vernetzung und der Austausch mit anderen Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern in der Einrichtung beurteilt.

#### *Motivation und Zufriedenheit*

Die Übernahme der Tätigkeit als Praxisanleiterin und Praxisanleiter geschah überwiegend aus eigenem Antrieb.

So geben zwei Drittel der Befragten an, sich aktiv dafür eingesetzt zu haben. Eine volle Zufriedenheit in ihrer Rolle signalisieren allerdings nur wenige der Befragten (4 Personen). Für eine Gruppe von 10 Personen (29%) scheint es unter den gegebenen Bedingungen in der Praxiseinrichtung eher nicht möglich, ihre Aufgabe zur eigenen Zufriedenheit auszufüllen. 37% der Befragten machten deutlich, dass die berufliche Belastung negative Konsequenzen für die Beziehung zum Schüler/zur Schülerin hatte.

#### **2.4.2 Lernortkooperation mit dem Altenpflegefachseminar**

Als weitere Rahmenbedingung der Anleitungstätigkeit wurden Einschätzungen zur Lernortkooperation erhoben, sie bezogen sich auf die Qualität und die Formen der Zusammenarbeit zwischen Fachseminaren und Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern. Den Angaben der Befragten zufolge waren Praxisbesuche der Lehrenden das am häufigsten umgesetzte Kooperationsmodell (91%). Zudem lagen in den meisten Einrichtungen (82%) Praxismappen zur gemeinsamen Nutzung von Schülerinnen/Schülern und Praxisanleitung vor, regelmäßige Praxisanleiter(innen)-Treffen fanden in 76% der Einrichtungen statt. Bei 21% waren hier auch die Schülerinnen und Schüler anwesend. In 62% der Einrichtungen findet zu Beginn der ersten Praxisphase ein Einführungstag für die Schülerinnen und Schüler statt, bei 29% beginnen auch alle übrigen Praxisphasen mit einem solchen Tag. 80% der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter bezeugen eine gute bis sehr gute Zusammenarbeit mit dem Fachseminar.

Den Angaben der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter zufolge funktionierte der Informationsfluss über die Einrichtungsleitung insgesamt recht gut. Lediglich 7 Personen gaben an, dass wichtige Ausbildungsmaterialien sie nicht zuverlässig erreichen.

#### **2.4.3 Modularisierung aus Sicht der Praxisanleiter/-innen**

Die Auswertung der Befragung zeigte, dass die Mehrheit der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter (79%) wusste, was eine modularisierte Ausbildung ausmacht, 69% gaben darüber hinaus an, dass ihnen die Ziele des Modellprojektes bekannt waren. 70% schätzten sich als gut informiert über Ablauf und Phasen des Projekts ein, angemessen in das Projekt einbezogen fühlte sich allerdings nur etwas mehr als die Hälfte der Befragten.

Ebenfalls etwa die Hälfte der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter hatte Zeit, sich mit der modularisierten Ausbildung auseinanderzusetzen. An der Informationsveranstaltung zur Modularisierung, die in den Schulen durch die Projektbegleitung für die Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter durchgeführt wurde, nahmen 58% der Befragten teil. Auch im Austausch mit Lehrenden (65%) und Schülerinnen und Schülern (50%) haben viele der Praxisanleiterinnen etwas über das neue Ausbildungskonzept erfahren oder ihr Verständnis vertiefen können. Mehr oder andere Informationen zur modularisierten Ausbildung wünschten sich 53% der Befragten: einerseits bestand ein Klärungsbedarf hinsichtlich des Ausbildungskonzepts bzw. des Ausbildungszieles, das hinter der Modularisierung steht, andererseits hinsichtlich der langfristigen Ziele und der Zukunft der Altenpflegeausbildung. 59% der Praxisanleiter/-innen kamen zu der Einschätzung, dass die modularisierte Ausbildung ihnen einen besseren Überblick über die schulischen Ausbildungsinhalte verschafft, sechs Personen hatten den Eindruck, dass wichtige Inhalte der Ausbildung durch die Umstellung auf Module verloren gegangen sind. Unter den Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern überwog insgesamt die Ansicht, dass die Modularisierung sich nicht auf die Anleitungstätigkeit ausgewirkt hat, 59% waren der Meinung, dass keine Umstellung der Anleitung erforderlich war. 32% der Befragten haben nach eigener Angabe bemerkt, dass sich ihre Art der Anleitung durch die Projektteilnahme verändert hat. Auf die Frage, was sich in der praktischen Ausbildung durch das modularisierte Curriculum ver-

ändert hat, antworteten die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter u.a., dass die Auszubildenden schneller Zusammenhänge in der Praxis erkannten, die Schülerinnen und Schüler besser auf die Praxiseinsätze vorbereitet und motivierter waren.

#### **2.4.4 Beurteilung der Module und Lernaufgaben des dritten Ausbildungsjahres**

Nach der Besprechung allgemeiner Wirkungen der Modularisierung aus Sicht der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter geht es nun um die konkrete Umsetzbarkeit von Modulen und Lernaufgaben. 62% gaben an, dass sie über schriftliche Informationen zu den Modulen des dritten Ausbildungsjahres verfügten. Nur 38% fanden Zeit, sich mit diesen Informationen auseinanderzusetzen und bei 41% der Befragten blieben die Modulziele unklar. Ähnliches gilt bei 60% für die Sicherheit zur chronologischen Abfolge der Module. Auch war nur der Hälfte der Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter klar, welche Module bis zum Zeitpunkt der Befragung im schulischen Unterricht behandelt wurden. Überwiegend positiv beurteilten sie die Praxistauglichkeit der Module: 75% bescheinigen ihnen eine Relevanz und Angemessenheit für den Ausbildungszeitpunkt und hielten sie für geeignet für die Vorbereitung der letzten Praxisphasen. Zum Befragungszeitpunkt waren am häufigsten die Lernaufgaben zu den beiden Modulen „Alte Menschen mit Störungen und Erkrankungen des zentralen Nervensystems pflegen“ und „Auf spezifische ärztliche Anordnung handeln“ umgesetzt worden. Diese Aufgaben erlebten die Befragten auch als am wenigsten und zugleich als kompliziert in der Umsetzung. Jeweils drei Viertel der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter hatten zum Erhebungszeitpunkt mit ihren Schülerinnen/ihrem Schüler Praxisaufgaben zu den beiden Modulen „Schwerstkranke und sterbende alte Menschen pflegen und begleiten“ und „Alte Menschen in Umbruch- und Verlustsituationen begleiten“ bearbeitet. Die praktische Bearbeitung der Lernaufgabe zum Modul „Begleitung in Umbruch- und Verlustsituationen“ fiel den Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern insgesamt etwas schwerer als die Lernaufgabe zum Modul „Pflege Schwerstkranker und Sterbender“.

#### **2.4.5 Beurteilung der betreuten Schülerinnen und Schüler im Modellprojekt**

Über die Befragung der Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter wurden 43 der insgesamt 54 verbliebenen Schülerinnen und Schüler, also 80%, im letzten Ausbildungsabschnitt begleitet, darunter waren sechs Schüler und 37 Schülerinnen. Sechs Schülerinnen und Schüler wurden erst kurz vor dem Befragungszeitpunkt übernommen (Betreuungsdauer fünf Monate oder weniger), 20 Schülerinnen und Schüler wurden seit Beginn der Projektlaufzeit von der/dem befragten Praxisanleiterin/Praxisanleiter betreut. Bei den restlichen Schülern/Schülerinnen betrug die Dauer der Anleitung durch die Befragten zwischen sechs und 20 Monaten.

Die Praxisanleiter/-innen hatten überwiegend einen positiven Eindruck vom Lernstand der Schülerinnen und Schüler sowie von ihrer Motivation und den in der Ausbildung angebahnten Kompetenzen. 60% der Schülerinnen und Schüler verfügten demnach über eine hohe Lernmotivation, 68% hatten sich gut in das Pflorgeteam integriert.



Im Rahmen der Befragung zur Ausprägung der Kompetenzen zeigte sich, dass das Fachwissen am schlechtesten beurteilt wurde, nur 56% der Schülerinnen/Schüler verfügten demnach aus Sicht der Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter über das zentrale Fachwissen für den Altenpflegeberuf, 54% erreichten einen eindeutig zufriedenstellenden Lernstand.

Gelungen ist den Schülerinnen/Schülern der Beziehungsaufbau mit den Klientinnen/Klienten (91%). Zur Frage nach den bislang entwickelten Handlungsfähigkeiten ihrer Schüler/-innen äußern sich die Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter verhaltener. Dennoch erhielten 57% der Schüler/-innen bezüglich der wesentlichen Handlungsfähigkeiten im Altenpflegeberuf die bestmögliche Einschätzung durch die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter.

## **2.5 Fazit der Evaluation zur modularisierten Altenpflegeausbildung**

Die Teilnahme am Modularisierungsprojekt führte in den Fachseminaren zu einer Zunahme an Kommunikation und Interaktion im Team. Die Notwendigkeit vermehrter Absprachen lag darin begründet, dass mehrere Lehrende gemeinsam an einem Modul arbeiteten. Nebenamtliche Dozentinnen und Dozenten kamen vor allem in einem kleineren Fachseminar zum Einsatz. Die beiden größeren Fachseminare verfügten über ein relativ großes Kollegium aus hauptamtlich Lehrenden. Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit nebenamtlichen Dozentinnen und Dozenten ergibt sich ein gemischtes Bild. Einerseits führte die Modularisierung zu Schwierigkeiten, etwa wenn nebenamtliche Dozentinnen und Dozenten keine Einweisung in das Konzept erhielten und den hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern dadurch ein höherer Arbeitsaufwand entstand. Insgesamt zeigen die Aussagen der Lehrenden, dass die Umstellung auf ein modularisiertes Curriculum in den Fachseminaren zumindest kurzfristig zu einem erhöhten Arbeitsaufwand führt. Inwieweit dieser Mehraufwand langfristig bestehen bleibt, wurde von den Lehrenden unterschiedlich eingeschätzt, einige erwarteten langfristig einen organisatorischen Mehraufwand, einige nicht.

Hinsichtlich der Frage, inwieweit Lernergebnisse und Handlungskompetenzen im Unterricht erreicht wurden bzw. grundsätzlich als erreichbar eingeschätzt werden, gingen die Aussagen der Lehrenden auseinander: einigen Lehrenden gelang es problemlos, den Unterricht auf Lernergebnisse und Handlungskompetenzen auszurichten, andere hatten Schwierigkeiten damit. Diese wurden dadurch begründet, dass der Unterricht zu diesem frühen Projektzeitpunkt noch nicht ausreichend auf Lernergebnisse ausgerichtet war bzw. insgesamt noch keine vollständige Umstellung auf das modularisierte Curriculum erfolgt war.

Das Modulhandbuch wurde von den Lehrenden zur Unterrichtsplanung, zur Lehrplanung sowie zur Vorstrukturierung und Einführung in ein neues Modul genutzt. Bei den Modulprüfungen kristallisierten sich zwei Schwierigkeiten heraus:

- ein erhöhter organisatorischer Aufwand und
- eine erhöhte Belastung für die Schüler/-innen.

Eine erhöhte Belastung für die Schüler/-innen ergab sich nach Einschätzung der Lehrenden durch die Zusammenfassung von Moduleinheiten zu Modulen. So bedeutet das Abprüfen eines gesamten Moduls einen höheren Lernaufwand für die Schülerinnen und Schüler, der auch einen Stressfaktor darstellt, zumal die Mo-

dulprüfungen über die üblichen Pflichtprüfungen im Rahmen der Ausbildung hinausgehen.

Bei der Befragung der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiterinnen zeigte sich, dass die Mehrheit der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter (79%) wusste, was eine modularisierte Ausbildung ausmacht, 69% gaben darüber hinaus an, dass ihnen die Ziele des Modellprojektes bekannt waren. 70% schätzten sich als gut informiert über Ablauf und Phasen des Projekts ein, angemessen in das Projekt einbezogen fühlte sich allerdings nur etwas mehr als die Hälfte der Befragten.

Ebenfalls etwa die Hälfte der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter hatte Zeit, sich mit der modularisierten Ausbildung auseinanderzusetzen. An der Informationsveranstaltung zur Modularisierung, die in den Schulen durch die Projektleitungen der FH Bielefeld und des Deutschen Instituts für angewandte Pflegeforschung für die Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter durchgeführt wurde, nahmen 58% der Befragten teil. Auch im Austausch mit Lehrenden (65%) und Schülerinnen und Schülern (50%) haben viele der Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter etwas über das neue Ausbildungskonzept erfahren oder ihr Verständnis vertiefen können.

Dennoch wünschten sich die Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter weitere Informationen über die modularisierte Ausbildung. Für 53% der Befragten bestand ein Klärungsbedarf hinsichtlich des Ausbildungskonzepts bzw. der Ausbildungsziele, die hinter der Modularisierung stehen, aber auch in dieser Zeit der Übergänge hinsichtlich der langfristigen Ziele und der Zukunft der Altenpflegeausbildung.

59% der Praxisanleiter/-innen kamen zu der Einschätzung, dass die modularisierte Ausbildung ihnen einen besseren Überblick über die schulischen Ausbildungsinhalte verschafft. Unter den Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern überwog insgesamt die Ansicht, dass die Modularisierung sich nicht auf die Anleitungstätigkeit ausgewirkt hat, 59% waren der Meinung, dass keine Umstellung der Anleitung erforderlich war. 32% der Befragten haben nach eigener Angabe bemerkt, dass sich ihre Art der Anleitung durch die Projektteilnahme verändert hat. Auf die Frage, was sich in der praktischen Ausbildung durch das modularisierte Curriculum verändert hat, antworteten die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter u.a., dass die Auszubildenden schneller Zusammenhänge in der Praxis erkannten, die Schülerinnen und Schüler besser auf die Praxiseinsätze vorbereitet und motivierter waren. Die Begleitung der Praxisaufgaben durch die Praxisanleiterinnen wurde sehr unterschiedlich bewertet und lässt darauf schließen, dass an dieser Stelle noch Fortbildungsbedarf besteht.

Die Befragungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler sollen an dieser Stelle nur nochmals hinsichtlich der Transparenz des Modularisierungskonzepts in den Blick genommen werden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass etwa 50% der Schüler/-innen zum Zeitpunkt  $t_2$  noch keinen ausreichenden Zugang zu den Modulen gefunden haben. So geben 47,2% der Schüler/-innen an, nicht oder eher nicht zu wissen, welche Moduleinheiten zu welchem Modul gehören. Des Weiteren geben 49,1% der Schüler/-innen an, dass ihnen in den Unterrichtsstunden nicht oder eher nicht bewusst gewesen sei, welche Handlungskompetenzen und Lernergebnisse mit dem jeweiligen Modul verbunden waren. Während sich die Mehrheit der Schüler/-innen durch ihre Dozentinnen/Dozenten ausreichend über die Modularisierung informiert fühlt, beklagen 29,2% der Schüler/-innen fehlen-

de Informationen zum modularisierten Unterricht (wie etwa fehlende Modulbeschreibungen).

Die Befragung der Schülerinnen und Schüler zeigt sehr eindrücklich, dass die Transparenz des modularisierten Curriculums Raum und Zeit benötigt. Erst gegen Ende der Ausbildung nehmen die Schülerinnen und Schüler die Strukturen der Module auf und setzen diese auch in ihren Unterrichtsmitschriften vollständig um. Mehr noch, am Ende der Ausbildung sehen sie deutliche Vorteile im modularisierten Curriculum. Insbesondere gehen die Schülerinnen und Schüler davon aus, dass durch das modularisierte Konzept deutliche Zusammenhänge zwischen dem schulischen Lernen und der Praxis der Altenpflege hergestellt werden und Handlungskompetenzen angebahnt werden, deren Bedeutung für den beruflichen Alltag erkennbar ist.



**Teil A:**  
**Bericht zur Befragung**  
**der Schülerinnen und Schüler**  
**in der Altenpflegeausbildung**



**FH Bielefeld**  
University of  
Applied Sciences



**Teil A-1:  
Längsschnittbericht über die Befragung  
der Schülerinnen und Schüler in der  
Ausbildung zur Altenpflegerin und  
zum Altenpfleger (t<sub>0</sub> – t<sub>3</sub>)**

**Autorinnen:**

Dipl. Psych. Birthe Demal  
Prof. Dr. Barbara Knigge-Demal

**Mitwirkung:**

Dipl. Psych. Sabine Kluwe



**FH Bielefeld**  
University of  
Applied Sciences

## 1 Einleitung zur längsschnittlichen Betrachtung

Der Teil A des vorliegenden Berichtes fokussiert die Umsetzung des modularisierten Curriculums in der Altenpflegeausbildung. In den beteiligten Modellkursen am Fachseminar für Altenpflege des Ev. Johanneswerks e.V., Bielefeld, der Louise von Marillac Schule, Katholische Bildungsstätte für Berufe im Gesundheitswesen, Köln und dem IN VIA Fachseminar für Altenpflege des Meinwerk-Instituts, Paderborn, haben im Verlauf der dreijährigen Ausbildung vier schriftliche Befragungen der Schüler/-innen stattgefunden.

Fragestellungen und Ergebnisse dieser vier Erhebungen werden im vorliegenden Berichtsteil A-1 noch einmal in den Blick genommen und längsschnittlich analysiert. Dazu werden eingangs die Fragestellungen der Evaluation vorgestellt und Hinweise zum methodischen Vorgehen und zur Datenanalyse gegeben. Im Kapitel zwei werden die einzelnen querschnittlichen Befragungen in den Blick genommen, in denen die für die längsschnittliche Analyse bedeutsamen Ergebnisse der einzelnen Befragungen vorgestellt werden. Die Ergebnisse der längsschnittlichen Entwicklungen und Veränderungen werden im Kapitel drei und vier vorgestellt. Der Teil A-1 endet mit einer Zusammenfassung.

Die Evaluationsergebnisse basieren auf den vier schriftlichen Befragungen der Schüler/-innen in den Modellschulen. Die Daten der Befragung wurden zunächst einer querschnittlichen Auswertung und am Ende der evaluierenden Untersuchung hinsichtlich einzelner Fragestellung einer längsschnittlichen Analyse unterzogen (zu Befragungszeitpunkten siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Befragungszeitpunkte

Befragung	Befragungszeitpunkt	
1. Befragung ( $t_0$ )	Oktober 2008	Beginn des ersten Ausbildungsjahres
2. Befragung ( $t_1$ )	März 2009	Mitte des ersten Ausbildungsjahres
3. Befragung ( $t_2$ )	Juli 2010	Ende des zweiten Ausbildungsjahres
4. Befragung ( $t_3$ )	September / Oktober 2011	Ausbildungsende

### 1.1 Intentionen und Fragestellungen der längsschnittlichen Betrachtung

Der vorliegende Bericht nimmt zum einen die längsschnittliche Entwicklung in ausgewählten Variablen in den Blick. Untersucht werden soll, inwieweit sich die Motivation der Schüler/-innen, die Umsetzung des modularisierten Curriculums im Unterricht, die Transparenz des Modularisierungskonzepts für die Schüler/-innen, die Bewertung des modularisierten Lernens durch die Schüler/-innen und die Ausbildungszufriedenheit über den Ausbildungsverlauf hinweg verändern. Zum anderen war es Gegenstand der längsschnittlichen Untersuchungen zu klären, welche Rolle verschiedene Merkmale des Unterrichts (Umsetzung des modularisierten Unterrichts, Transparenz des Modularisierungskonzepts), der Schüler/-innen (Ausprägung intrinsischer Motivation, Lernkompetenz, Lerntyp) sowie Umgebungsmerkmale (Lern- und Arbeitsatmosphäre, familiäre Verpflichtungen)



für den Ausbildungserfolg und die Bewertung des modularisierten Lernens spielen.

## **1.2 Methodische Hinweise zur längsschnittlichen Betrachtung**

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden zum einen relative Häufigkeiten bestimmt, zum anderen kamen inferenzstatistische Verfahren zum Einsatz. Inferenzstatistische Analysemethoden wurden eingesetzt, um zu untersuchen, inwieweit signifikante Unterschiede zwischen den Befragungszeitpunkten oder verschiedenen Schülergruppen bestehen. Ein signifikanter Unterschied bedeutet, dass die Unterschiede zwischen zwei Befragungszeitpunkten oder zwischen zwei Schülergruppen so groß sind, dass sie nur mit geringer Wahrscheinlichkeit (5%) zufällig zustande gekommen sein könnten und mit höchster Wahrscheinlichkeit (95%) wahre, tatsächlich vorliegende Unterschiede zeigen (Bortz, J. 2005).

Da sich die Anzahl der teilnehmenden Schüler/-innen von Befragung zu Befragung unterscheidet, basieren die längsschnittlichen Untersuchungen nicht auf der Gesamtstichprobe aller Schüler/-innen. In die einzelnen Analysen gehen jeweils nur die Daten derjenigen Schüler/-innen mit ein, welche zu allen relevanten Befragungszeitpunkten an der Befragung teilgenommen haben. Hierdurch variieren die Stichprobengrößen bei den verschiedenen Fragestellungen.

Zur Beantwortung der Frage, welche Rolle Merkmale des Unterrichts, der Schüler/-innen und der Umgebung für den Ausbildungserfolg und die Bewertung des modularisierten Lernens spielen, wurden Mehrgruppenvergleiche vorgenommen. Es wurden Gruppen von Schülerinnen/Schülern gebildet, die sich hinsichtlich des betrachteten Merkmals relativ stark voneinander unterscheiden. Diese Gruppen wurden hinsichtlich ihres Ausbildungserfolges bzw. ihrer Bewertung des Lernens in Modulen miteinander verglichen. Des Weiteren wurden Zusammenhänge zwischen ausgewählten Variablen über Korrelationsmaße bestimmt.

## **2 Zusammenfassung der Querschnittsergebnisse**

Im folgenden Kapitel werden die Befragungsergebnisse im Querschnitt in den Blick genommen, auf deren Grundlage die längsschnittliche Analyse der Daten durchgeführt wurde. Zu jedem Befragungszeitpunkt wird zunächst die Stichprobe vorgestellt, welche an der Befragung teilgenommen hat. Anschließend werden zusammenfassend diejenigen Befragungsergebnisse der einzelnen Befragungen vorgestellt, die für die längsschnittlichen Fragestellungen relevant sind. Weiterführende Informationen zu den einzelnen Befragungen, ihren Fragestellungen und Ergebnissen finden sich in den jeweiligen sehr ausführlichen querschnittlichen Berichten im Teil A-2 bis A-4.

Zunächst geht es allerdings darum, die Grundlagen der längsschnittlichen Betrachtung zu erläutern, um dann im Kapitel 5 und 6 die Ergebnisse des eigentlichen Längsschnitts zu fokussieren.

### **2.1 Befragungsergebnisse zum Zeitpunkt $t_0$**

#### **2.1.1 Stichprobenbeschreibung**

An der Befragung nahmen 62 der insgesamt 70 Schüler/-innen aus den drei beteiligten Modellkursen teil. Darunter waren 53 Schülerinnen (85,5%) und 9

Schüler (14,5%). Das Alter der Schüler/-innen lag zu Ausbildungsbeginn zwischen 16 und 45 Jahren, bei einem Durchschnittsalter von 23 Jahren. Mit 71% verfügt die Mehrheit der Schüler/-innen über die mittlere Reife, der zweitgrößte Anteil gibt das Abitur oder Fachabitur als höchsten Schulabschluss an (21%). 13,1% der Schüler/-innen haben zum Befragungszeitpunkt eigene Kinder unter 18 Jahren, die mit ihnen im gemeinsamen Haushalt leben. 17,7% der Schüler/-innen geben an, neben ihrer Ausbildung pflegebedürftige Angehörige zu pflegen.

### **2.1.2 Motivation**

Zur Erhebung der Motivation der Schüler/-innen wurden zwei Subskalen verwendet, die die intrinsische und extrinsische Motivation erfassen. Die Befragungsergebnisse zum Zeitpunkt  $t_0$  sprechen dafür, dass die Entscheidung zur Aufnahme der Ausbildung stärker intrinsisch als extrinsisch motiviert war. So ergibt sich in der Skala zur intrinsischen Motivation ein mittlerer Skalenwert, der nahe an die obere Grenze der Skala heranreicht (Skalenwert von 3,7), während in der Skala zur extrinsischen Motivation im Mittel ein relativ niedriger Skalenwert erreicht wird (Skalenwert von 1,2).<sup>1</sup> Fast alle Schüler/-innen geben an, ihre Motivation aus dem Interesse an der Pflege älterer Menschen zu schöpfen (98,4%).

### **2.1.3 Transparenz des Modularisierungskonzepts**

Die Schüler/-innen haben den Befragungsergebnissen zufolge das Modularisierungskonzept kennen gelernt und mehrheitlich ein erstes Verständnis für dieses entwickelt. So geben 96,7% der Schüler/-innen an, das Konzept der Modularisierung / das Lernfeldkonzept<sup>2</sup> kennen gelernt zu haben. Zwei Drittel der Schüler/-innen erklären, dass ihnen das Konzept der Modularisierung / das Lernfeldkonzept verständlich geworden ist.

### **2.1.4 Erwartungen und Befürchtungen bezüglich der Ausbildung**

Zu Beginn der Ausbildung zeigen sich bei den Schülerinnen/Schülern hohe Erwartungen und geringe Befürchtungen hinsichtlich ihrer Ausbildung. Während vorgegebene Erwartungen größtenteils als „wichtig“ oder „eher wichtig“ eingestuft werden, beurteilen die Schüler/-innen die vorgegebenen Befürchtungen größtenteils als „nicht“ oder „eher nicht zutreffend“. Bei den Schülerinnen/Schülern vorhandene Befürchtungen bezogen sich v.a. auf Anforderungen in der schulischen / praktischen Ausbildung oder die Betreuung in der praktischen Ausbildung: Mit 51,7% befürchtete etwa die Hälfte der Schüler/-innen zu hohe Anforderungen in der schulischen Ausbildung. Den Anforderungen in der praktischen Ausbildung nicht gewachsen zu sein, befürchteten 20,9% der Schüler/-innen. Weitere 24,2% der Schüler/-innen äußerten die Befürchtung, keine ausreichende Unterstützung durch die Praxisanleiterin/den Praxisanleiter zu erhalten.

---

<sup>1</sup> Skalenwerte variieren zw. 1,0 und 4,0, höhere Werte sprechen für höhere Merkmalsausprägung.

<sup>2</sup> Aufgrund eines Fehlers in der Fragebogenvorlage wurden 16 Schüler/-innen zur Einschätzung des Konzepts der Lernfelder befragt.

## **2.2 Ergebnisse der Befragung zum Zeitpunkt t<sub>1</sub>**

### **2.2.1 Stichprobenbeschreibung**

Zum Zeitpunkt t<sub>1</sub> umfassten die beteiligten Ausbildungskurse 62 Schüler/-innen, von welchen 53 Schüler/-innen an der Befragung teilnahmen. Acht Schüler/-innen haben die Ausbildungskurse verlassen. Der Anteil der Schüler liegt bei 11,8%, der Anteil der Schülerinnen bei 88,2%. Der Altersdurchschnitt beträgt wie zum Zeitpunkt t<sub>0</sub> 23 Jahre. Der Anteil der Schüler/-innen, die neben der Ausbildung Verantwortung für die Erziehung eigener Kinder und / oder die Pflege von Angehörigen übernimmt, liegt in der zum Zeitpunkt t<sub>1</sub> befragten Stichprobe etwas niedriger als zum Zeitpunkt t<sub>0</sub> (12% eigene Kinder, 13,7% Pflege von Angehörigen).

### **2.2.2 Transparenz des Modularisierungskonzepts und der Module**

Zum Zeitpunkt t<sub>1</sub> haben die Schüler/-innen durch den schulischen Unterricht einen tieferen Einblick in das Modularisierungskonzept und die Module gewonnen. Die Ergebnisse zur Transparenz des Modularisierungskonzepts und der Module für die Schüler/-innen zeigen jedoch noch deutliche Entwicklungsbedarfe. Insgesamt geben 73,6% der Schüler/-innen an, Unterrichtsinhalte den Modulen zuzuordnen zu können. Etwa die Hälfte der Schüler/-innen zeigt jedoch Unsicherheiten in der Zuordnung von Moduleinheiten zu Modulen (52,8%), kennt Lernergebnisse der Module nicht / eher nicht (47,2%) und / oder hat Schwierigkeiten zu erkennen, warum die Inhalte eines Moduls zusammengehören (47,7%). Mit ca. 40% gelingt es zum Zeitpunkt t<sub>1</sub> erst einer Minderheit der Schüler/-innen, die Struktur des Modularisierungskonzepts für den eigenen Lernprozess zu nutzen.

### **2.2.3 Vermittlung der Module im Unterricht**

Hinsichtlich des Transfers der Modulstruktur in den schulischen Unterricht kommen die Schüler/-innen zu unterschiedlichen Einschätzungen. Etwa 60% der Schüler/-innen fühlen sich durch ihre Dozentinnen/Dozenten und / oder ausgehängte Modulbeschreibungen gut über die Module informiert, 40% stimmen dem nicht. Zu positiveren Einschätzungen kommen die Schüler/-innen hinsichtlich eigener Bemühungen, die Struktur des Modularisierungskonzepts zu nutzen. So geben die Schüler/-innen mehrheitlich an, ihre Materialien aus dem Unterricht nach der Modulstruktur zu ordnen (83,1%).

### **2.2.4 Bewertung des modulatorientierten Lernens**

Im Vergleich des modulatorientierten Lernens mit dem Fachunterricht, den die Schüler/-innen aus der allgemeinbildenden Schule kennen, wird der modulatorientierte Unterricht zum Zeitpunkt t<sub>1</sub> eher negativ bewertet. Mit 86,8% der Schüler/-innen erlebt die Mehrheit das Lernen in Modulen als große Umstellung. Nur bei einzelnen Schülerinnen/Schülern lässt sich eine Präferenz des modularisierten Lernens gegenüber dem Fachunterricht erkennen. Die Struktur des modularisierten Curriculums wird von den Schülerinnen/Schülern ambivalent bewertet: Einige Schüler/-innen bewerten das Modularisierungskonzept und die Verknüpfung der Lerninhalte in den Modulen positiv. Gleichzeitig war die Struktur des

Modulkonzepts häufigster Inhalt kritischer Rückmeldungen in frei formulierten Antworten der Schüler/-innen.

### **2.2.5 Ausbildungszufriedenheit**

Die Ergebnisse zur Ausbildungszufriedenheit zum Zeitpunkt  $t_1$  ergeben insgesamt ein positives Bild. Nach Angaben der Schüler/-innen wurden ihre Erwartungen an die Ausbildung überwiegend erfüllt. 96,3% der Schüler/-innen beurteilen ihre Erwartungen als „eher“ oder „vollständig eingetroffen“. Dagegen gibt die Mehrheit der Schüler/-innen an, dass sich ihre Befürchtungen hinsichtlich der Ausbildung nicht bewahrheitet haben. 62,3% der Schüler/-innen beurteilen ihre Befürchtungen insgesamt als „eher nicht“ oder „gar nicht eingetroffen“. Kritisch bewerten die Schüler/-innen die Anforderungen der schulischen Ausbildung: Mit 50,9% erlebt die Hälfte der Schüler/-innen die schulischen Anforderungen als zu hoch. Insgesamt kommt die Mehrheit der Schüler/-innen (88,7%) zu einer positiven Evaluation ihrer bisherigen Ausbildung und erklärt sich mit der Ausbildung zufrieden. Mit 58,5% bezeichnet sich der größte Anteil der Schüler/-innen als eher zufrieden. Etwa ein Drittel der Schüler/-innen (30,2%) gibt an, sehr zufrieden mit der Ausbildung zu sein.

## **2.3 Befragungsergebnisse zum Zeitpunkt $t_2$**

### **2.3.1 Stichprobenbeschreibung**

Zum Zeitpunkt  $t_2$  umfassten die Modellkurse 56 Schüler/-innen, von denen 54 an der Befragung teilnahmen. Das Alter der Schüler/-innen streut zwischen 19 und 47 Jahren mit einem Mittelwert von 25 Jahren. 89,6% der Schüler/-innen sind weiblich, 10,4% männlich. Deskriptiv zeigt sich, dass der Anteil derjenigen Schüler/-innen, die zum Zeitpunkt  $t_2$  durch familiäre Verpflichtungen zusätzliche Belastungen neben der Ausbildung aufweisen, niedriger liegt als zu den früheren Befragungszeitpunkten: 11,1% der Schüler/-innen haben minderjährige Kinder, die mit ihnen im gemeinsamen Haushalt leben. 10,9% der Schüler/-innen sind mit der Pflege von Angehörigen betraut.

### **2.3.2 Motivation**

Die Befragungsergebnisse zur Motivation der Schüler/-innen zeigen, dass die zu Beginn der Ausbildung hohe intrinsische Motivation der Schüler/-innen auch zum Zeitpunkt  $t_2$  erhalten geblieben ist. Die Freude an der Arbeit mit älteren Menschen scheint der Hauptmotivator für die Fortsetzung der Ausbildung zu sein. Das entsprechende Item findet bei allen Schülerinnen/Schülern Zustimmung. An extrinsischen Faktoren spielen die Hoffnung auf einen sicheren Arbeitsplatz (98,1%) und ein festes Einkommen (94,3%) eine wichtige Rolle für die Schüler/-innen.

### **2.3.3 Ausbildungszufriedenheit**

Wie bereits zum Zeitpunkt  $t_1$  weisen auch die Befragungsergebnisse zum Zeitpunkt  $t_2$  auf eine relativ hohe Ausbildungszufriedenheit der Schüler/-innen hin. 84,6% der Schüler/-innen geben an, eher oder sehr zufrieden mit der Ausbildung zu sein. Der Anteil an Schüler/-innen, die sich als sehr zufrieden bezeich-

nen, liegt jedoch mit 19,2% relativ niedrig. Ebenso zeigt sich die Mehrheit der Schüler/-innen zufrieden mit der eigenen Berufswahl und sieht ihre berufliche Zukunft weiterhin in der Altenpflege. So haben nach eigener Angabe 84,6% der Schüler/-innen bisher nicht an ihrer Berufswahl gezweifelt. 93,9% möchten nach abgeschlossener Ausbildung als Altenpfleger/-in arbeiten.

#### **2.3.4 Transparenz der Module**

Die Befragungsergebnisse zur Transparenz des Modularisierungskonzepts für die Schüler/-innen zeigen Entwicklungsbedarfe zum Zeitpunkt  $t_2$ . Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass etwa 50% der Schüler/-innen keinen ausreichenden Zugang zu den Modulen gefunden haben. So geben 47,2% der Schüler/-innen an, nicht oder eher nicht zu wissen, welche Moduleinheiten zu welchem Modul gehören. Des Weiteren geben 49,1% der Schüler/-innen an, dass ihnen in den Unterrichtsstunden nicht oder eher nicht bewusst gewesen sei, welche Handlungskompetenzen und Lernergebnisse mit dem jeweiligen Modul verbunden waren. Während sich die Mehrheit der Schüler/-innen durch ihre Dozentinnen/Dozenten ausreichend über die Modularisierung informiert fühlt, beklagen 29,2% der Schüler/-innen fehlende Informationen zur Modularisierung (wie etwa fehlende Modulbeschreibungen).

#### **2.3.5 Vermittlung der Module im Unterricht**

Die Befragungsergebnisse zum Zeitpunkt  $t_2$  weisen darauf hin, dass das Modulskonzept im Unterricht noch nicht vollständig umgesetzt wurde: Etwa ein Drittel der Schüler/-innen (34,6%) kommt zu der Einschätzung, dass die Modulstruktur nicht oder eher nicht in den Unterricht überführt wurde. Insbesondere richtet sich die Kritik der Schülerinnen/Schüler an die Kommunikation bzw. den Austausch zwischen Dozentinnen und Dozenten, die in einem gemeinsamen Modul unterrichten. 46,1% der Schüler/-innen geben an, dass Dozentinnen/Dozenten, die sich ein Modul teilen, nicht oder eher nicht wüßten, was in den vorhergehenden Unterrichtseinheiten zu diesem Modul geschehen ist.

#### **2.3.6 Bewertung des modulatorientierten Lernens**

In der Bewertung des modulatorientierten Lernens im Vergleich zum fächerorientierten Unterricht ergeben sich Hinweise auf eine positive Entwicklung. Nach eigener Angabe haben sich die Schüler/-innen an das modulatorientierte Lernen gewöhnt (82,7% „trifft vollständig zu“ oder „trifft eher zu“). Nur eine Minderheit (37,7%) gibt an, dass ihnen das modulatorientierte Lernen weiterhin schwer fällt. Die Schüler/-innen bewerten den modularisierten Unterricht zum Zeitpunkt  $t_2$  überwiegend positiv. Es findet sich jedoch keine Mehrheit, die den modularisierten Unterricht gegenüber dem Fachunterricht präferiert. So geben 43,2 % der Schüler/-innen an, den modularisierten Unterricht besser zu finden als den Fachunterricht, während 56,8% der Schüler/-innen dieser Aussage nicht zustimmen.

## **2.4 Befragungsergebnisse zum Zeitpunkt $t_3$**

### **2.4.1 Stichprobenbeschreibung**

Die vierte Befragung der Altenpflegeschüler/-innen fand nach Abschluss der Ausbildung zur Altenpflegerin/zum Altenpfleger statt. 23 Schülerinnen nahmen durch Rücksendung der bei der Zeugnisvergabe ausgehändigten Fragebögen an der Befragung teil. Alle Teilnehmenden waren weiblich. Das Alter der teilnehmenden Schülerinnen streute zwischen 20 und 47 Jahren mit einem Modalwert (häufigster Wert) von 23 Jahren. Aufgrund der stark eingeschränkten Stichprobe zum Zeitpunkt  $t_3$  sind die im Folgenden berichteten deskriptiven Ergebnisse und Hinweise auf längsschnittliche Entwicklungen gegenüber früheren Befragungszeitpunkten nur begrenzt reliabel und interpretierbar.

### **2.4.2 Motivation**

Am Ende der Ausbildung schöpfen die Schülerinnen ihre Motivation, weiterhin in der Altenpflege tätig zu sein, sowohl aus intrinsischen als auch aus extrinsischen Motivationsquellen. Wie bereits in früheren Befragungen werden weiterhin alle Schülerinnen durch die Freunde an der Arbeit mit älteren Menschen motiviert. Gleichzeitig verbinden alle befragten Schülerinnen die Arbeit in der Altenpflege mit der Hoffnung auf einen langfristigen, sicheren Arbeitsplatz und ein festes Einkommen.

### **2.4.3 Ausbildungszufriedenheit**

Auf deskriptiver Ebene fällt die Ausbildungszufriedenheit am Ende der Ausbildung etwas geringer aus als zu den früheren Befragungszeitpunkten. Weiterhin bezeichnet sich die Mehrheit (73,9%) als „eher“ oder „sehr zufrieden“. Ein Viertel der befragten Schülerinnen gibt jedoch an, „eher“ (4,3%) oder „sehr unzufrieden“ (21,7%) zu sein. Wie bereits zu  $t_2$  scheinen Einbußen in der Ausbildungszufriedenheit in der befragten Stichprobe nicht zu Zweifeln an der eigenen Berufswahl zu führen. 95,7% der Schülerinnen würden sich nach eigener Aussage erneut für den gleichen Ausbildungsberuf entscheiden.

### **2.4.4 Transparenz der Module**

Die deskriptiven Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Vertrautheit der Schülerinnen mit der modularisierten Ausbildung und den Modulen im dritten Ausbildungsjahr zugenommen hat. Die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen konnte eigenen Angaben zufolge im dritten Ausbildungsjahr Module und Moduleinheiten einander zuordnen (78,2%) und kannte die Lernergebnisse der Module und Moduleinheiten (91,3%). Auch Zusammenhänge zwischen Modulen und Moduleinheiten scheinen einer Mehrheit der Schülerinnen im dritten Ausbildungsjahr transparent geworden zu sein.

### **2.4.5 Vermittlung der Module im Unterricht**

Die Vermittlung der Module im Unterricht wird von den Schülerinnen zum Zeitpunkt  $t_3$  eher positiv beurteilt. Die überwiegende Mehrheit (73,9%) gibt nun an, dass die Modulstruktur im Unterricht genutzt wurde. Kritisch sieht ein Teil der

Schülerinnen auch am Ende der Ausbildung die Bemühungen der Lehrenden, ihnen die Module mit ihren Handlungskompetenzen und Lernergebnissen transparent zu machen. Ein Drittel der Schülerinnen (30,4%) gibt an, dass ihnen zu Beginn eines neuen Moduls Lernergebnisse und Handlungskompetenzen nicht vorgestellt wurden. 43,4% der Schülerinnen kritisieren, dass ihnen die Modulbeschreibungen nicht vorlagen. Auf deskriptiver Ebene hat die Kritik an der Kommunikation zwischen den Lehrenden abgenommen. Nur noch 30,4% der Schülerinnen sehen hier Entwicklungsbedarfe.

#### **2.4.6 Bewertung des modulatorientierten Lernens**

Bereits zum Zeitpunkt  $t_2$  zeigten sich in den deskriptiven Ergebnissen Hinweise auf eine positive Entwicklung hinsichtlich der Bewertung des modularisierten Lernens. Dieser Trend scheint sich im dritten Ausbildungsjahr fortgesetzt zu haben. 82,6% haben sich eigenen Angaben zufolge gut an die modularisierte Struktur der Ausbildung gewöhnt. 68,2% bewerten das modularisierte Lernen besser als den Fachunterricht.

Dennoch bleibt mit 39,1% der Schülerinnen ein relativ großer Teil, der angibt, auch im dritten Ausbildungsjahr noch Schwierigkeiten mit dem Lernen in Modulen gehabt zu haben.

### **3 Befragungsergebnisse im Längsschnitt: Entwicklungen zu den einzelnen Befragungsschwerpunkten**

Im Folgenden werden längsschnittliche Entwicklungen in den Befragungsschwerpunkten „Motivation“, „Ausbildungszufriedenheit“, „Transparenz der Module“, „Vermittlung der Module im Unterricht“ und „Bewertung des modularisierten Lernens“ in den Blick genommen. Betrachtet werden dabei die Befragungen  $t_0$  bis  $t_3$ . Da jedoch zum Zeitpunkt  $t_3$  nur noch eine stark eingeschränkte Stichprobe an der Befragung teilnahm, liegt der Fokus auf Entwicklungen bis zum Zeitpunkt  $t_2$ . Längsschnittliche Ergebnisse, die den Zeitpunkt  $t_3$  mit einschließen, sind aufgrund der eingeschränkten Stichprobe nur begrenzt reliabel und interpretierbar.

#### **3.1 Längsschnitt: Motivation**

In der längsschnittlichen Analyse wurde untersucht, inwieweit sich die Motivation der Schüler/-innen über den Ausbildungsverlauf hinweg verändert. In die Analyse von Entwicklungen zwischen der ersten Befragung und der dritten Befragung gingen die Daten von 47 Schülerinnen/Schülern mit ein, welche zu beiden Zeitpunkten an der Befragung teilgenommen haben. Im Ergebnis zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Befragungszeitpunkten. Die Motivation der Schüler/-innen hat sich somit vom ersten zum dritten Befragungszeitpunkt nicht signifikant verändert. An der vierten Befragung nehmen 17 Schülerinnen teil, die bereits an der ersten Befragung teilgenommen hatten. Für den Vergleich zwischen der dritten und der vierten Befragung stehen noch 20 Schülerinnen zur Verfügung. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Ausprägung der intrinsischen Motivation bei diesen Schülerinnen bis zum vierten Befragungszeitpunkt unverändert bleibt. Es liegen keine signifikanten Unterschiede zwischen der intrinsischen Motivation am Ende der Ausbildung und im Ausbildungsverlauf vor.

Hinsichtlich der extrinsischen Motivation zeigt sich eine signifikante Veränderung von  $t_0$  zu  $t_3$  bei einem Item: Am Ende der Ausbildung haben mehr Schülerinnen das Gefühl, in ihrem Beruf bleiben zu müssen als zu Beginn der Ausbildung angegeben, ihrem Gefühl nach eine Ausbildung abschließen zu müssen.

### 3.2 Längsschnitt: Ausbildungszufriedenheit

In den längsschnittlichen Analysen zur Ausbildungszufriedenheit standen zwei Fragestellungen im Fokus: Erstens wurde untersucht, inwieweit die zum Zeitpunkt der ersten Befragung erfragten Erwartungen und Befürchtungen der Schüler/-innen zum Zeitpunkt der zweiten Befragung als eingetroffen beurteilt wurden. Zweitens wurde in den Blick genommen, inwieweit sich die Ausbildungszufriedenheit im Ausbildungsverlauf verändert hat. Für die längsschnittliche Betrachtung der Erwartungen und Befürchtungen standen die Daten von 46 Schülerinnen/Schülern zur Verfügung, die sowohl an der ersten, als auch an der zweiten Befragung teilgenommen haben. Die längsschnittlichen Analysen verdeutlichen, dass die Ausbildungserfahrungen der Schüler/-innen in einigen thematisierten Aspekten hinter ihren Erwartungen zurückbleiben. So werden die schulische Vorbereitung auf die Bewältigung des Arbeitsalltags, die Anleitung und Unterstützung durch die Praxisanleiterin/den Praxisanleiter, das Arbeitsklima in der praktischen Ausbildung und das Verhältnis zur Praxisanleiterin/zum Praxisanleiter von den Schülerinnen/Schülern zum Zeitpunkt der zweiten Befragung signifikant schlechter bewertet als zum Zeitpunkt der ersten Befragung erwartet.

In weiteren Items zeigen sich marginal signifikante Trends in die gleiche Richtung. Insgesamt scheinen die Schüler/-innen die thematisierten Ausbildungsaspekte zum Zeitpunkt der zweiten Befragung etwas schlechter zu bewerten, als von ihnen zum Zeitpunkt der ersten Befragung erwartet.

Gleichzeitig ergeben die längsschnittlichen Untersuchungen, dass die negativen Erfahrungen in der Ausbildung hinter den Befürchtungen der Schüler/-innen zurückbleiben. Zum Zeitpunkt  $t_1$  geben signifikant weniger Schüler/-innen an, keine ausreichende Unterstützung durch die Praxisanleiterin/den Praxisanleiter zu finden als dies zum Zeitpunkt  $t_0$  erwarteten. Des Weiteren zeigt sich ein marginal signifikanter Trend dahingehend, dass weniger Schüler/-innen sich zum Zeitpunkt  $t_1$  den Anforderungen in der praktischen Ausbildung nicht gewachsen fühlen als dies zu  $t_0$  befürchtet hatten. In den längsschnittlichen Vergleichen zwischen der Ausbildungszufriedenheit der Schüler/-innen zur zweiten und dritten Befragung gingen die Daten von 48 Schülern/Schülerinnen ein, welche an beiden Befragungen teilgenommen haben. Bei diesen Schülerinnen/Schülern ergaben sich auf deskriptiver Ebene nur geringe Unterschiede in der Ausbildungszufriedenheit zu den Befragungszeitpunkten  $t_1$  und  $t_2$ . Diese Unterschiede stellten sich in den längsschnittlichen Analysen als nicht signifikant heraus. Für den Vergleich zwischen der Ausbildungszufriedenheit zum zweiten und zum vierten Befragungszeitpunkt standen die Angaben von 20 Schülerinnen, für den Vergleich zwischen dem dritten und dem vierten Befragungszeitpunkt die Angaben von 21 Schülerinnen zur Verfügung. Auf deskriptiver Ebene fällt die Ausbildungszufriedenheit am Ende der Ausbildung ( $t_3$ ) etwas geringer aus als zu den Befragungszeitpunkten  $t_1$  und  $t_2$ . Wenn auch diese Unterschiede nicht signifikant werden, so



zeigt sich doch ein marginal signifikanter Trend dahingehend, dass die Ausbildungszufriedenheit zum Zeitpunkt der vierten Befragung geringer ausfällt als zum Zeitpunkt der zweiten Befragung.

### **3.3 Transparenz des Modulkonzepts**

Im Längsschnitt wurde in den Blick genommen, inwieweit den Schülerinnen/Schülern das Modulkonzept zu den Befragungszeitpunkten unterschiedlich transparent war. Der Vergleich der Ergebnisse zum Zeitpunkt der zweiten und der dritten Befragung beruht auf den Daten von 48 Schülerinnen/Schülern, die an beiden Befragungen teilgenommen haben. Die längsschnittlichen Vergleiche zwischen den Befragungsergebnissen der zweiten und der dritten Befragung machen deutlich, dass sich die erwünschten Verbesserungen in der Transparenz des Modulkonzepts zum Zeitpunkt der dritten Befragung nicht ergeben. Weder in einzelnen Items noch in einer aus den Items gebildeten Skala „Transparenz des Modulkonzepts“ bestehen signifikante Unterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten. Es zeigt sich jedoch ein marginal signifikanter Trend: Zum Zeitpunkt der dritten Befragung scheint es den Schülerinnen/Schülern etwas besser zu gelingen, anhand der Module Zusammenhänge zwischen Lerninhalten zu erkennen als zum noch zum Zeitpunkt der zweiten Befragung.

Für den Vergleich zwischen den Ergebnissen zum Zeitpunkt der zweiten und der vierten Befragung stehen die Daten von 21 Schülerinnen zur Verfügung. Auf Basis der Daten von 20 Schülerinnen kann ein längsschnittlicher Vergleich zwischen der dritten und der vierten Befragung vorgenommen werden. Zum Zeitpunkt der vierten Befragung zeigen sich Verbesserungen in der Transparenz des Modulkonzepts im Vergleich zu den vorhergehenden Befragungen. Im Vergleich mit der zweiten Befragung geben am Ende der Ausbildung signifikant mehr Schülerinnen an, die Lernergebnisse der Module zu kennen und mit Hilfe der Module Zusammenhänge zwischen Lerninhalten erkennen sowie Lerninhalte gedanklich ordnen zu können. Die Kenntnisse der Lernergebnisse der Module und Moduleinheiten haben auch von  $t_2$  zu  $t_3$  signifikant zugenommen. Des Weiteren ergeben sich zwei marginal signifikante Trends: Tendenziell wissen die Schülerinnen eigenen Einschätzungen zufolge zu  $t_3$  besser, warum die Lerninhalte eines Moduls zusammengehören als zu  $t_1$  und können Moduleinheiten besser den Modulen zuordnen als zu  $t_2$ . In einer über mehrere Items gebildeten Skala zur Transparenz des Modulkonzepts zeigen sich am Ende der Ausbildung signifikant höhere Ausprägungen als zum Zeitpunkt der zweiten und der dritten Befragung. Den Schülerinnen ist das Modulkonzept anscheinend im Verlauf des dritten Ausbildungsjahres vertrauter und verständlicher geworden.

### **3.4 Längsschnitt: Vermittlung der Module im Unterricht**

Hinsichtlich der Umsetzung der Module im Unterricht standen in den längsschnittlichen Analysen zwei Forschungsfragen im Fokus. Zum einen wurde untersucht, inwieweit sich aus Sicht der Schüler/-innen im Ausbildungsverlauf Fortschritte in der Umsetzung des modularisierten Curriculums im Unterricht ergeben. Zum anderen wurde in den Blick genommen, inwieweit sich die Bewertung des modulatorientierten Unterrichts durch die Schüler/-innen zwischen den Befragungszeitpunkten verändert.

Der Vergleich zwischen den Befragungsergebnissen von  $t_1$  und  $t_2$  beruht auf den Daten von 48 Schülerinnen/Schülern. Für den Vergleich zwischen den Befragungsergebnissen zu  $t_1$  und  $t_3$  stehen die Daten von 21 Schülerinnen zur Verfügung. Basierend auf den Daten von 20 Schülerinnen konnte des Weiteren ein Vergleich zwischen den Befragungsergebnissen von  $t_2$  und  $t_3$  vorgenommen werden.

### **3.4.1 Vermittlung der Module im Unterricht**

Die Vergleiche der Befragungsergebnisse der zweiten und dritten Befragung im Längsschnitt zeigen keine signifikanten Veränderungen in der Umsetzung des Modulkonzepts im Unterricht. Zum Zeitpunkt der letzten Befragung wird von den Schülerinnen im Vergleich zur dritten Befragung signifikant häufiger bestätigt, dass die Modulstruktur im Unterricht genutzt wird. Darüber hinaus besteht ein marginal signifikanter Trend bezüglich der Bemühungen der Lehrenden, den Schülerinnen/Schülern Lernziele transparent zu machen. So geben zum Zeitpunkt  $t_3$  etwas mehr Schülerinnen an, dass die Lehrenden ihnen zu Beginn eines Moduls dessen Lernergebnisse und Handlungskompetenzen vorgestellt haben als noch zu  $t_2$ . In anderen Items sowie in der über mehrere Items gebildeten Skala zur Umsetzung des Modulkonzepts im Unterricht zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zu den Ergebnissen der Befragungen  $t_1$  und  $t_2$ . Im Vergleich mit dem dritten Befragungszeitpunkt zeigt sich auf Skalenebene ein nicht signifikanter Trend dahingehend, dass das Modulkonzept zum vierten Befragungszeitpunkt besser umgesetzt wird.

### **3.4.2 Bewertung des modulatorientierten Lernens**

Deutliche Veränderungen über den Ausbildungsverlauf ergeben sich in der Bewertung des modulatorientierten Unterrichts durch die Schüler/-innen. Die Schüler/-innen sehen das modularisierte Lernen im Vergleich zum fächerorientierten Lernen zum Zeitpunkt der dritten Befragung in einigen Aspekten positiver als zum Zeitpunkt der zweiten Befragung.

Im ersten Ausbildungsjahr (zweiter Befragungszeitpunkt) empfinden die Schüler/-innen das Lernen in Modulen mehrheitlich (86,8%) als große Umstellung gegenüber dem ihnen vertrauten Fachunterricht. Die längsschnittlichen Analysen zeigen, dass der Anteil der Schüler/-innen, denen das Lernen in Modulen zum Zeitpunkt der dritten Befragung weiterhin schwer fällt, signifikant geringer ist. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass sich die Schüler/-innen an den modulatorientierten Unterricht gewöhnt haben. Des Weiteren besteht ein marginal signifikanter Trend dahingehend, dass die Schüler/-innen den modularisierten Unterricht (im Vergleich zum Fachunterricht) zum dritten Befragungszeitpunkt als motivierender erleben als noch zum zweiten Befragungszeitpunkt.

Der Trend zu einer positiveren Bewertung des modularisierten Lernens mit zunehmender Ausbildungsdauer setzt sich im dritten Ausbildungsjahr fort. Gegenüber dem Befragungszeitpunkt  $t_1$  wird der Fachunterricht zum Zeitpunkt  $t_3$  von signifikant weniger Schülerinnen/Schülern als überschaubarer als der modularisierte Unterricht erlebt. Im Vergleich mit dem Befragungszeitpunkt  $t_2$  finden zum Zeitpunkt  $t_3$  signifikant mehr Schülerinnen den modularisierten Unterricht besser als den Fachunterricht. Signifikant mehr Schülerinnen sehen im modularisierten Unterricht (im Vergleich mit dem Fachunterricht) eine höhere Transparenz hin-

sichtlich der Lernziele gegeben als zu  $t_2$ . Des Weiteren findet sich signifikant mehr Zustimmung für die Aussage, dass das Lernen in Modulen motivierender sei als der fächerorientierte Unterricht, als zu den Befragungszeitpunkten  $t_1$  und  $t_2$ .

#### **4 Befragungsergebnisse im Längsschnitt: Einfluss von Unterrichts-, Schüler- und Umgebungsvariablen auf den Ausbildungserfolg und die Bewertung des modularisierten Lernens**

Im Folgenden werden die Ergebnisse von Mehrgruppenvergleichen sowie Zusammenhangsanalysen berichtet, mit denen versucht wurde, den Einfluss von Merkmalen der Schüler/-innen, des Unterrichts und der Umgebung auf den Ausbildungserfolg und die Bewertung des modularisierten Lernens zu eruieren. Da die nachfolgenden Analysen eine Unterteilung der Gesamtstichprobe in Subgruppen erforderlich machen und zum Zeitpunkt  $t_3$  bereits der Umfang der Gesamtstichprobe mit  $n=23$  sehr gering ausfiel, wurde auf die Durchführung von Mehrgruppenvergleichen zum Zeitpunkt  $t_3$  verzichtet. Die nachfolgend beschriebenen Analysen und Ergebnisse beziehen sich somit allein auf Entwicklungen zwischen den Befragungen  $t_0$  und  $t_2$ .

##### **4.1 Einfluss von Unterrichtsmerkmalen auf den Ausbildungserfolg und die Bewertung des modularisierten Lernens**

###### **4.1.1 Umsetzung des modularisierten Unterrichts**

Es wurde versucht, die Frage zu beantworten, inwieweit eine bessere Umsetzung des modularisierten Curriculums im Unterricht zum Zeitpunkt der zweiten Befragung mit besseren Lernergebnissen oder einer höheren Präferenz für modularisiertes Lernen einhergeht. Hierfür wurden Schüler/-innen miteinander verglichen, die in der zweiten Befragung ( $t_1$ ) die Umsetzung des modularisierten Curriculums im Unterricht positiver bzw. weniger positiv beurteilten. Ergebnis der durchgeführten Analysen war, dass zum Zeitpunkt der zweiten Befragung diejenigen Schüler/-innen, die das modularisierte Curriculum als umgesetzt bewerteten, zum gleichen Zeitpunkt auch eine höhere Präferenz für den modularisierten Unterricht zeigten. Dies entspricht den Erwartungen, nach denen eine gelungene Umsetzung des modularisierten Curriculums im Unterricht eine Präferenz für modularisiertes Lernen auf Seiten der Schüler/-innen begünstigen müsste. Dieser Zusammenhang zeigt sich jedoch nicht, wenn man die Lernergebnisse und die Präferenz für modularisiertes Lernen zum Zeitpunkt der dritten Befragung in den Blick nimmt. Schüler/-innen, die angeben, dass das modularisierte Curriculum in ihrem Ausbildungskurs gut umgesetzt wird, weisen später (Zeitpunkt der dritten Befragung) keine besseren Lernergebnisse und keine höhere Präferenz für modularisiertes Lernen auf als Schüler/-innen, die in der Umsetzung des modularisierten Curriculums noch Entwicklungsbedarfe sehen. Erklären lässt sich dieses Ergebnis dadurch, dass sich die Schülergruppen im Verlaufe der Ausbildung in der Bewertung der Unterrichtsumsetzung einander angenähert haben. Schüler/-innen, die zum Zeitpunkt der zweiten Befragung die Unterrichtsumsetzung sehr unterschiedlich bewerteten, bewerteten diese zum dritten Befragungszeitpunkt ähnlicher.

#### **4.1.2 Transparenz des Modulkonzepts**

Es wurde untersucht, welche Bedeutung die Transparenz des Modulkonzepts für die Schüler/-innen hat. Geklärt werden sollte, inwieweit Schüler/-innen, denen das Modulkonzept transparent ist, zu besseren Lernergebnissen kommen oder eine höhere Präferenz für modularisiertes Lernen zeigen. Hierfür wurden Gruppen von Schülerinnen/Schülern miteinander verglichen, die sich zum Zeitpunkt der zweiten Befragung in der Beurteilung der Transparenz des Modulkonzepts stark unterschieden. Ergebnis der durchgeführten Analysen war, dass zum Zeitpunkt der zweiten Befragung diejenigen Schüler/-innen, denen das modularisierte Curriculum transparenter geworden ist, zum gleichen Zeitpunkt auch eine höhere Präferenz für den modularisierten Unterricht zeigten. Dieses Ergebnis entspricht der Erwartung, dass eine hohe Transparenz des Modulkonzepts dazu führen sollte, dass den Schülerinnen und Schülern die Vorteile eines modularisierten Lernens deutlich werden und sie eine höhere Präferenz für modularisiertes Lernen entwickeln.

Der gleiche Zusammenhang lässt sich jedoch nicht feststellen, wenn man die Lernergebnisse und die Präferenz für modulorientiertes Lernen zum Zeitpunkt der dritten Befragung betrachtet. Hier ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Schülern/Schülerinnen, denen das Modulkonzept zum Zeitpunkt der zweiten Befragung transparenter und weniger transparent war. Insbesondere lässt sich feststellen, dass diejenigen Schüler/-innen, denen das modularisierte Curriculum besonders transparent geworden ist, zum späteren Befragungszeitpunkt nicht zu besseren Lernergebnissen kommen als Schüler/-innen, die noch keinen ausreichenden Einblick in das Modulkonzept gewinnen konnten. Es ergibt sich jedoch ein nicht signifikanter Trend dahingehend, dass Schüler/-innen, denen das Modulkonzept transparent ist, eine höhere Präferenz für modularisiertes Lernen zeigen. Erklären lässt sich dieses Ergebnis dadurch, dass sich die Schüler/-innen im Verlauf der Ausbildung in ihrer Bewertung der Transparenz des Modulkonzepts einander angenähert haben. Schüler/-innen, denen zum Zeitpunkt der zweiten Befragung das Modulkonzept unterschiedlich transparent ist, bewerten die Transparenz des Modulkonzepts zum dritten Befragungszeitpunkt ähnlicher.

### **4.2 Einfluss von Schülermerkmalen auf den Ausbildungserfolg und die Bewertung des modularisierten Lernens**

#### **4.2.1 Lernkompetenz**

Es wurde versucht zu klären, welche Rolle die Lernkompetenz der Schüler/-innen für den Ausbildungserfolg spielt. Hierzu wurden Gruppen von Schülerinnen/Schülern miteinander verglichen, die sich in der Einschätzung der eigenen Lernkompetenz zum Zeitpunkt der ersten Befragung stark unterschieden. Untersucht wurde anschließend, inwieweit sich bei diesen Schülerinnen/Schülern zum Zeitpunkt der dritten Befragung Unterschiede in den Lernergebnissen ergeben. Ein signifikanter Gruppenunterschied ließ sich hinsichtlich der Lernergebnisse zum Handeln in Notfallsituationen feststellen. Schüler/-innen, die zu Beginn der Ausbildung eine höhere Lernkompetenz angeben, bewerten zum Zeitpunkt der dritten Befragung ihre Lernergebnisse in diesem Modul besser. In den ande-

ren Modulen zeigen sich keine Unterschiede in den Lernergebnissen zwischen den Schülergruppen. Ebenfalls untersucht wurde die Frage, welche Rolle die Lernkompetenz der Schüler/-innen für ihre Bewertung des modularisierten Lernens spielt. Hier zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen. Schüler/-innen mit höherer und Schüler/-innen mit niedrigerer Lernkompetenz unterscheiden sich nicht in ihrer Bewertung des modularisierten Lernens.

#### **4.2.2 Motivation**

Mittels längsschnittlicher Analysen wurde die Bedeutung der Motivation der Schüler/-innen für den Ausbildungserfolg untersucht. Es sollte die Frage geklärt werden, inwieweit Schüler/-innen, die zu Ausbildungsbeginn eine höhere intrinsische Motivation aufweisen, zum Zeitpunkt der dritten Befragung zu besseren Lernergebnissen kommen. Es zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Ausprägung der intrinsischen Motivation bei den Schülerinnen und Schülern und ihren Lernergebnissen in den Modulen „Pneumonie als akute Erkrankung“ und „Handeln in Notfallsituationen“. Schüler/-innen, die zu Ausbildungsbeginn eine höhere intrinsische Motivation angeben, kommen ihrer Einschätzung nach später zu besseren Lernergebnissen in diesen Modulen. Die Lernergebnisse in den Modulen „Umgang mit depressiven alten Menschen“, „Unterstützung bei der Tagesgestaltung und Umgang mit Wunden“ hängen dagegen nicht signifikant mit der Ausprägung der intrinsischen Motivation bei den Schülerinnen/Schülern zusammen.

Des Weiteren wurde untersucht, inwieweit sich eine hohe intrinsische Motivation auf Seiten der Schüler/-innen dahingehend zeigt, dass diese sich selbst stärker um die Umsetzung der Modularisierung bemühen. Um dieser Frage nachzugehen, wurden Zusammenhänge mit dem Item „Ich hefte meine Mitschriften und Materialien aus dem Unterricht geordnet nach Modulen und Moduleinheiten ab.“ bestimmt. Während der Zusammenhang zwischen der intrinsischen Motivation und diesem Item zum Zeitpunkt der zweiten Befragung noch gering ist, zeigt sich zum Zeitpunkt der dritten Befragung ein signifikanter Zusammenhang. Schüler/-innen, die sich zu Ausbildungsbeginn als stärker intrinsisch motiviert beschreiben, bemühen sich zum Zeitpunkt der dritten Befragung stärker um die Einhaltung der Modulstruktur in ihren Unterlagen. Ebenfalls wurde untersucht, inwieweit ein Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation und der Bewertung des modularisierten Lernens besteht. Hier ergab sich jedoch kein signifikanter Zusammenhang. Eine höhere intrinsische Motivation geht den Befragungsergebnissen zufolge nicht mit einer höheren Präferenz für modularisiertes Lernen einher.

#### **4.2.3 Präferenz für selbstgesteuertes Lernen**

In der ersten Erhebung zu Ausbildungsbeginn wurden die Schüler/-innen unter anderem zu ihrer Lernkompetenz und ihrer präferierten Art zu lernen befragt. Es wird vermutet, dass eine Präferenz für selbstgesteuertes Lernen in einer modularisierten Ausbildung förderlich ist. Im Rahmen der längsschnittlichen Analysen wurde daher überprüft, ob ein Zusammenhang zwischen der Präferenz für selbstgesteuertes Lernen und dem Ausbildungserfolg besteht. Hierfür wurden Schüler/-innen mit einer hohen und Schüler/-innen mit einer niedrigen Präferenz für modularisiertes Lernen miteinander verglichen. Im Ergebnis zeigt sich, dass

diese nicht zu signifikant unterschiedlichen Lernergebnissen kommen. Es zeigen sich jedoch zwei nicht signifikante Trends. Diese deuten darauf hin, dass Schüler/-innen mit einer höheren Präferenz für selbstgesteuertes Lernen in den Modulen „Pneumonie als akute Erkrankung“ und „Handeln in Notfallsituationen“ bessere Lernergebnisse aufweisen als Schüler/-innen mit einer niedrigeren Präferenz für selbstgesteuertes Lernen. Des Weiteren wurde untersucht, inwieweit die Präferenz für selbstgesteuertes Lernen einen Einfluss auf die spätere Bewertung des modularisierten Lernens hat. Im Ergebnis zeigten sich keine signifikanten Gruppenunterschiede. Schüler/-innen mit einer niedrigeren und Schüler/-innen mit einer höheren Präferenz für selbstgesteuertes Lernen unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihrer Bewertung des modularisierten Unterrichts.

#### **4.3 Einfluss von Umgebungsvariablen auf den Ausbildungserfolg und die Bewertung des modularisierten Lernens**

##### **4.3.1 Lern- und Arbeitsatmosphäre**

Neben Variablen des schulischen Unterrichts und Variablen auf Seiten der Schülerin/des Schülers wurde auch der Einfluss von Umgebungsvariablen auf den Ausbildungserfolg untersucht. Eine Umgebungsvariable stellt die Lern- und Arbeitsatmosphäre in den Ausbildungskursen dar, welche von den Schülerinnen/Schülern zum Zeitpunkt der ersten Befragung eingeschätzt wurde. Geklärt werden sollte, inwieweit eine bessere Lern- und Arbeitsatmosphäre im Ausbildungskurs im späteren Ausbildungsverlauf mit besseren Lernergebnissen einhergeht. Hierfür wurden Schüler/-innen, die sich in der Bewertung der Lern- und Arbeitsatmosphäre zu Ausbildungsbeginn stark unterschieden, miteinander verglichen. Es ergeben sich keine Unterschiede in den Lernergebnissen zwischen diesen Schülergruppen. Schüler/-innen, die die Lern- und Arbeitsatmosphäre in ihrem Ausbildungskurs zum Zeitpunkt der ersten Befragung besser und jene, die diese schlechter bewerten, kommen zum Zeitpunkt der dritten Befragung zu vergleichbaren Lernergebnissen.

##### **4.3.2 Familiäre Verpflichtungen**

Die Ergebnisse der ersten Schülerbefragung zeigen, dass einige Schüler/-innen durch die Betreuung eigener Kinder oder die Pflege von Angehörigen familiäre Verpflichtungen neben der Ausbildung aufweisen. Es stellt sich die Frage, inwieweit diese Verpflichtungen als Belastungen zu interpretieren sind, die sich negativ auf den Ausbildungserfolg auswirken. Um die Bedeutung familiärer Verpflichtungen für den Ausbildungserfolg aufzuklären, wurde diejenige Gruppe von Schülerinnen/Schülern mit familiären Verpflichtungen (Pflege von Angehörigen oder Betreuung eigener Kinder) mit derjenigen Gruppe von Schülerinnen/Schülern ohne familiäre Verpflichtungen verglichen. Zwischen diesen beiden Gruppen ergaben sich keine Unterschiede in den Lernergebnissen. Schüler/-innen mit und ohne familiäre Verpflichtungen neben der Ausbildung erreichten zum Zeitpunkt der zweiten Befragung vergleichbare Lernergebnisse. Des Weiteren wurde untersucht, inwieweit die familiären Verpflichtungen der Schüler/-innen eine Rolle für ihre Bewertung des modularisierten Lernens spielen. Auch hier ergaben sich keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Schü-

ler/-innen mit und ohne familiäre Verpflichtungen unterschieden sich nicht in ihrer Bewertung des modularisierten Lernens.

## 5 Zusammenfassung

Im Verlauf der dreijährigen Altenpflegeausbildung fanden zu vier Zeitpunkten Befragungen der beteiligten Ausbildungskurse statt, deren Daten quer- und längsschnittlich analysiert wurden. Die Motivation und die Ausbildungszufriedenheit, die Vertrautheit mit dem Modulkonzept, die Umsetzung des Modularisierungskonzepts im schulischen Unterricht und die Bewertung des modularisierten Lernens bildeten Befragungsschwerpunkte, die zu mehreren Befragungszeitpunkten aufgegriffen wurden. In einigen Bereichen konnten signifikante Veränderungen im Ausbildungsverlauf nachgewiesen werden. So scheinen die Vertrautheit der Schüler/-innen mit dem Modulkonzept und den Modulen und die Umsetzung des modularisierten Curriculums im Unterricht im Ausbildungsverlauf zuzunehmen. Ein weiteres Ergebnis längsschnittlicher Analysen ist, dass die Schüler/-innen mit zunehmender Ausbildungsdauer das Lernen mit Modulen immer positiver bewerten. In anderen Bereichen liegen keine signifikanten Veränderungen über den Ausbildungsverlauf vor. So scheint die Motivation der Schüler/-innen über den Ausbildungsverlauf hinweg unverändert zu bleiben. Hinsichtlich der Ausbildungszufriedenheit zeigt sich lediglich ein marginal signifikanter Trend zu einer geringeren Zufriedenheit am Ende der Ausbildung gegenüber dem zweiten Befragungszeitpunkt.

Neben längsschnittlichen Entwicklungen in den genannten Befragungsschwerpunkten wurde im vorliegenden Bericht auch in den Blick genommen, inwieweit Merkmale des Unterrichts, der Schüler/-innen und der Lernumgebung in der befragten Stichprobe eine Rolle für den Ausbildungserfolg und die Bewertung des modularisierten Lernens gespielt haben. Zusammenfassend ergaben sich hier folgende Ergebnisse: Der Grad der Umsetzung des modularisierten Curriculums im Unterricht sowie die Vertrautheit der Schüler/-innen mit dem Modulkonzept zum Zeitpunkt  $t_1$  spielten zwar eine Rolle für die Bewertung des modularisierten Lernens zum gleichen Messzeitpunkt, jedoch nicht im Längsschnitt. Sie hatten darüber hinaus keinen Einfluss auf die erreichten Lernergebnisse zum Zeitpunkt  $t_2$ .

Einige zu Ausbildungsbeginn erhobene Merkmale auf Seiten der Schüler/-innen spielten eine Rolle für ihren Ausbildungserfolg. So erreichten Schüler/-innen, die zu Ausbildungsbeginn eine hohe Lernkompetenz und / oder eine hohe intrinsische Motivation aufwiesen, im zweiten Ausbildungsjahr eigenen Einschätzungen zufolge bessere Lernergebnisse in den Modulen „Handeln in Notfallsituationen“ und „Pneumonie als akute Erkrankung“. Tendenziell galt dies ebenfalls für Schüler/-innen, die zu  $t_0$  eine hohe Präferenz für selbstgesteuertes Lernen zeigten. Eine hohe intrinsische Motivation zum Zeitpunkt  $t_0$  ging des Weiteren im Ausbildungsverlauf auch mit einer höheren Bereitschaft einher, die Struktur des Modulkonzepts bei Ordnung der eigenen Lernmaterialien einzuhalten. Weder die Lernatmosphäre im Ausbildungskurs noch das Ausmaß familiärer Verpflichtungen neben der Ausbildung spielten eine Rolle für die im zweiten Ausbildungsjahr erreichten Lernergebnisse oder die Bewertung des modularisierten Lernens. Die Ergebnisse weisen somit Merkmalen der Schülerin/des Schülers die größte Be-

deutung für den Ausbildungserfolg zu. Grund hierfür könnte sein, dass sich in diesen die größten Unterschiede zwischen den verglichenen Schülerinnen/Schülern zeigen, während Merkmale des Unterrichts – wie die Umsetzung des modularisierten Curriculums – für die verglichenen Schüler/-innen sehr ähnlich ausfallen.







**Teil A-2:  
Bericht zur Befragung  
der Schülerinnen und Schüler  
in der Ausbildung zur Altenpflegerin und  
zum Altenpfleger (Zeitpunkt t0 und t1)**

**Autorinnen und Autor:**

Dipl. Psych. Birthe Demal  
Prof. Dr. Barbara Knigge-Demal

**Mitwirkung:**

Dipl. Psych. Mirko Schürmann



**FH Bielefeld**  
University of  
Applied Sciences

## 1 Differenzierte Zielsetzung der Evaluation der Altenpflegeausbildung

Die Feinziele dieser Evaluation bestehen darin, möglichst frühzeitig die Wirksamkeit und / oder den Revisionsbedarf des modularisierten Konzeptes zu erfassen, um, wenn erforderlich, im laufenden Programm Veränderungen einzuleiten. Nach Götz (1999) ist die formative Evaluation sinnvoll, um komplexe soziale und interaktive Strukturen und deren Wirkung zu erfassen. Eben darum geht es auch im modularisierten Konzept des Projektes „Modell einer gestuften modularisierten Qualifizierung in der Altenpflege“. Eine kontinuierliche Rückmeldung von Evaluationsergebnissen an das Projektteam und die kooperierenden Einrichtungen soll dazu beitragen, dass das Modulkonzept entsprechend angepasst oder effektiv implementiert werden kann.

Im Berichtsteil A-2 werden die Evaluationsergebnisse der ersten beiden Schülerbefragungen in der Altenpflegefachkraftausbildung aus den drei am Projekt beteiligten Fachseminaren dargestellt. Die erste Befragung ( $t_0$ ) fand zu Beginn der Ausbildung statt und die zweite ( $t_1$ ) erfolgte nach dem ersten Praxiseinsatz.

## 2 Ergebnisse zur Befragung der Schüler/-innen zum Zeitpunkt $t_0$

Zunächst geht es darum, die Ergebnisse der ersten Befragung der Schüler/-innen der Altenpflegefachkraftausbildung differenziert zu erläutern. Befragt wurden die drei Modellklassen der Schulen des Ev. Johanneswerks e.V., Bielefeld, des IN VIA Fachseminar, Meinwerk-Institut, Paderborn, und der Louise von Marillac-Schule, Köln. Die Befragungen der Schüler/-innen wurden in der 42. und 43. Kalenderwoche 2008 durch Mitarbeiter/-innen der beiden Projektteams in den Schulen durchgeführt. Im Folgenden wird zunächst die Intention der Befragung vorgestellt, dann wird der verwendete Fragebogen (s. Anlage 1) beschrieben, bevor die Ergebnisse der gesamten Stichprobenerhebung dargestellt werden. Im Anschluss werden die Unterschiede zwischen den drei Kursen differenzierter betrachtet. Abschließend wird eine zusammenfassende Darstellung und Interpretation geliefert.

### 2.1 Intention der Befragung

Die erste Erhebungsphase intendierte insbesondere eine Feststellung der Ausgangsvoraussetzungen und Klärung der Erwartungen der Schüler/-innen. Das längsschnittliche Evaluationsdesign erfordert eine fundierte Erfassung demographischer Variablen, motivationaler Aspekte und individueller Vorkenntnisse sowie die Erfassung der Erwartungen, die die Schüler/-innen mit der Ausbildung verbinden, um diese im weiteren Untersuchungsverlauf in die Auswertung und Interpretation der Evaluationsergebnisse mit aufnehmen zu können. Neben der Feststellung der Ausgangsvoraussetzungen wurden im Rahmen der ersten Befragung die Erfahrungen der Schüler/-innen aus den ersten Ausbildungswochen zum Gegenstand der Analyse gemacht.

### 2.2 Beschreibung des Fragebogens

Der verwendete Fragebogen (Anlage 1) wurde durch das Projektteam der Fachhochschule Bielefeld im Vorfeld entwickelt und mit dem Projektteam des Deut-

schen Instituts für angewandte Pflegeforschung konsensualisiert. Bei der Entwicklung des Fragebogens konnte teilweise auf existierende Skalen aus früheren Projektarbeiten zurückgegriffen werden. Zur inhaltlichen und statistischen Prüfung wurde in der 41. Kalenderwoche ein Pretest an 23 Schülern/Schülerinnen eines nicht am Modellprojekt beteiligten Ausbildungskurses durchgeführt. Die folgende Tabelle 1 zeigt die thematischen Schwerpunktbereiche des Fragebogens sowie dazu gehörende Unterkategorien mit der Anzahl der jeweiligen Items:

Tab. 1: Thematische Bereiche des verwendeten Fragebogens

Bereiche des Fragebogens	Unterkategorien (Anzahl der Items)
Demographische Angaben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demographische Angaben (6)</li> </ul>
Vorkenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachspezifische Vorkenntnisse durch praktische Tätigkeiten (6)</li> <li>• Vorkenntnisse bzgl. Lernkompetenz (4)</li> </ul>
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intrinsische Motivation (4)</li> <li>• Internalisierte Motivation (4)</li> <li>• Extrinsische Motivation (4)</li> </ul>
Eindrücke aus den ersten Ausbildungswochen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation der Ausbildung (4)</li> <li>• Vorbereitung auf die erste Praxisphase (5)</li> <li>• Lern- und Arbeitsatmosphäre im Ausbildungskurs (4)</li> </ul>
Erwartungen an die Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erwartungen (13)</li> <li>• Befürchtungen (8)</li> </ul>
Einstellungen zu Lehrmethoden	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einstellung zu lehrerzentrierten Lehrmethoden / Lehrervortrag (4)</li> <li>• Einstellung zu Einzelarbeit (4)</li> <li>• Einstellung zu Gruppenarbeit (4)</li> <li>• Einstellung zu Rollenspielen (2)</li> </ul>
Einstellung zur eigenen Rolle als Schülerin/Schüler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einstellung zur eigenen Rolle als Schüler/-in (14)</li> </ul>

Ein Großteil der Items ist in Form geschlossener Fragen formuliert und mit einer vierstufigen Antwortskala verknüpft, die überwiegend die folgenden Antwortmöglichkeiten anbietet: „trifft gar nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“, „trifft vollständig zu“.<sup>3</sup>

Zur Vorbereitung auf die erste Praxisphase wird eine offene Frage gestellt. Des Weiteren bietet der Fragebogen an mehreren Stellen die Möglichkeit, vorgegebene Antworten durch eigene Antworten zu ergänzen. Der letzte Schwerpunktbereich des Fragebogens sieht die Auswahl von fünf Aussagen aus einer Liste vorgegebener Aussagen vor.

<sup>3</sup> Durch die vierstufige Skalierung der Antwortmöglichkeiten können Werte der einzelnen Skalen zwischen 1 und 4 variieren, wobei ein Wert von 2,5 als durchschnittliche Ausprägung gelten kann.

## 2.3 Ergebnisdarstellung

Nach einer Beschreibung der Stichprobe folgt die Darstellung der Befragungsergebnisse entlang der Struktur des Fragebogens.

### 2.3.1 Stichprobenbeschreibung

An der Befragung nahmen 62 der insgesamt 70 Schüler/-innen aus den drei am Modellprojekt beteiligten Ausbildungskursen teil. Darunter waren 53 Schülerinnen (85,5%) und 9 Schüler (14,5%). Das Alter der Schüler/-innen lag zu Ausbildungsbeginn zwischen 16 und 45 Jahren, bei einem Durchschnittsalter von 23 Jahren. Die Schüler/-innen verfügen zu 71% über die mittlere Reife und zu 21% über Fachabitur, Fachhochschulreife oder Abitur. 4,8% haben einen Hauptschulabschluss und 3,2% einen anderen Schulabschluss (z.B. ausländischer Schulabschluss). 13,1% der Schüler/-innen haben zum Befragungszeitpunkt eigene Kinder unter 18 Jahren, die mit ihnen im gemeinsamen Haushalt leben.

### 2.3.2 Vorkenntnisse der Schüler/-innen

Die Schüler/-innen wurden zu fachspezifischen Vorkenntnissen sowie zur Einschätzung ihrer zurzeit bestehenden Lernkompetenz befragt.

#### *Vorkenntnisse durch vorhergehende berufliche Ausbildung*

26 der teilnehmenden Schüler/-innen (43,3%) gaben an, vor Beginn ihrer Ausbildung zur Altenpflegerin/zum Altenpfleger eine berufliche Ausbildung abgeschlossen zu haben. Weitere acht Schüler/-innen haben zuvor eine berufliche Ausbildung begonnen, ohne diese abzuschließen. Eine Schülerin hat ein Hochschulstudium begonnen und nicht abgeschlossen. Die nachfolgende Tabelle 2 gibt Auskunft über die von den Schülerinnen/Schülern absolvierten oder begonnenen Berufsausbildungen / Studiengänge mit Bezug zum Gesundheits- und Sozialbereich. Andere Berufsausbildungen werden unter weitere Ausbildungsberufe zusammengefasst.

Tab. 2: Vorhergehende berufliche Ausbildungen/ Hochschulstudien

Ausbildungsberuf / Studienfach	Ausbildung		
	nicht abgeschlossen	abgeschlossen	gesamt
Ausbildung zur Sozialhelferin / zum Sozialhelfer	2	10	12
Ausbildung zur Kinderpflegerin / zum Kinderpfleger	1	2	3
Ausbildung zur Arzthelferin / zum Arzthelfer	0	2	2
Ausbildung zur Krankenpflegerin / zum Krankenpfleger	3	0	3
Ausbildung zur Altenpflegerin / zum Altenpfleger	1	0	1

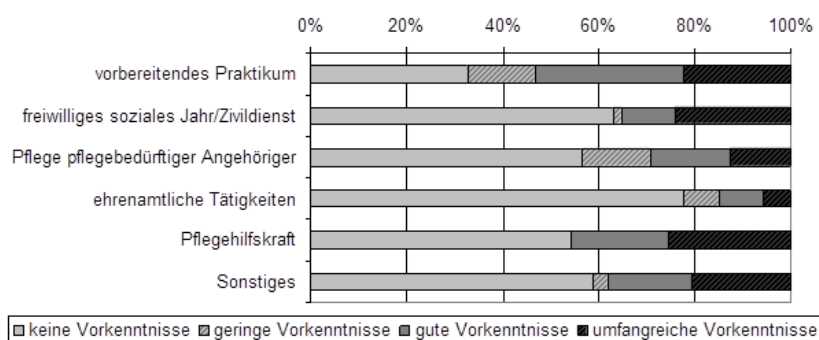
Ausbildungsberuf / Studienfach	Ausbildung		
	nicht abgeschlossen	abgeschlossen	gesamt
Ausbildung zur Altenpflegehelferin / zum Altenpflegehelfer	0	1	1
Ausbildung zur Schwesternhelferin / zum Schwesternhelfer	0	1	1
Ausbildung zur Ergotherapeutin / zum Ergotherapeuten	1	0	1
Ausbildung zur Erzieherin / zum Erzieher	0	1	1
Ausbildung zur / zum zahnmedizinischen Fachangestellten	0	1	1
Studium Gehörlosenpädagogik	1	0	1
weitere Ausbildungsberufe	0	10	10
<i>gesamt</i>	<i>9</i>	<i>28</i>	<i>37</i>

Anmerkung: Da eine Schülerin vor Beginn der derzeitigen Ausbildung drei Ausbildungen durchlaufen hat, entspricht die Anzahl der Ausbildungsgänge nicht der Anzahl der Schüler/-innen, die diese Ausbildungsgänge besuchten. Insgesamt haben 27 Schüler/-innen vor Beginn ihrer derzeitigen Ausbildung eine Ausbildung oder ein Hochschulstudium aus dem Gesundheits- und Sozialbereich begonnen oder abgeschlossen.

#### Fachspezifische Vorkenntnisse aus praktischen Tätigkeiten

Das folgende Diagramm gibt die Selbsteinschätzung der Schüler/-innen zu erworbenen Vorkenntnissen aus den verschiedenen praktischen Tätigkeiten wieder. Hier beurteilten alle Schüler/-innen ihre Vorkenntnisse aus allen angegebenen praktischen Tätigkeiten. Hatte eine Schülerin/ein Schüler eine Tätigkeit nicht ausgeführt, so wurde „keine Vorkenntnisse“ angegeben.

Abb. 1: Umfang der fachspezifischen Vorkenntnisse aus praktischen Tätigkeiten



Teil A-2:

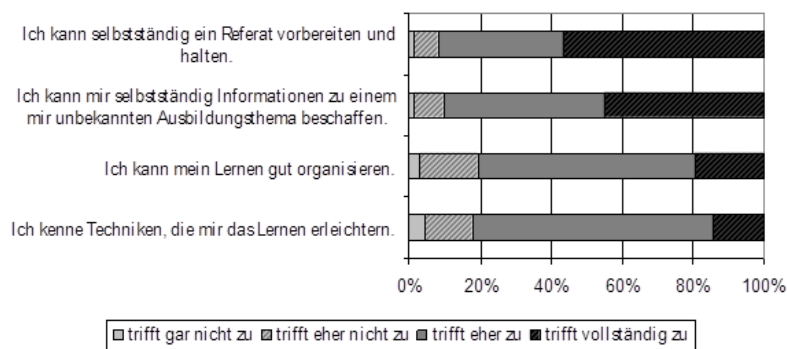
Bericht zur Befragung der Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung zur Altenpflegerin/ zum Altenpfleger (Zeitpunkt t0 und t1)

Das Diagramm verdeutlicht, dass die meisten Schüler/-innen Vorkenntnisse in einem berufsvorbereitenden Praktikum (N=39) erworben haben. Des Weiteren konnte ca. die Hälfte der Schüler/-innen aus einer Tätigkeit als Pflegehilfskraft<sup>4</sup> (N=27) oder durch die Pflege von Angehörigen (N=24) Vorkenntnisse erwerben. Derzeit sind 17,7% der Schüler/-innen in die Pflege pflegebedürftiger Angehöriger, Freunde oder Bekannter involviert. Nur zwei Schüler/-innen (3,2%) gaben an, durch keine der aufgeführten Tätigkeiten Vorkenntnisse erworben zu haben.

#### Vorkenntnisse bezüglich Lernkompetenz

Das folgende Diagramm zeigt die Selbsteinschätzung der Schüler/-innen zu ihrer bisherigen Lernkompetenz:

Abb. 2: Umfang der Vorkenntnisse bzgl. Lernkompetenz



Die stärkste Zustimmung erhielt die Aussage „Ich kann selbstständig ein Referat vorbereiten und halten.“. Diese wurde von 92% der befragten Schüler/-innen mit „trifft eher zu“ oder „trifft vollständig zu“ beurteilt. Knapp ein Fünftel der Schüler/-innen beurteilte dagegen die Fähigkeiten zur Organisation des eigenen Lernens sowie die Kenntnis von Lerntechniken negativ („trifft gar nicht zu“ oder „trifft eher nicht zu“).

### 2.3.3 Motivation

Die Motivation der Schüler/-innen, die Ausbildung zur Altenpflegerin/zum Altenpfleger zu ergreifen, wurde durch zwei Skalen zur extrinsischen und intrinsischen Motivation<sup>5</sup> erhoben. Beide Skalen sind im Fragebogen mit jeweils vier Items repräsentiert. Durch Mittelwertbildung über die zusammengehörigen Items erhält man den Skalenwert für die Ausprägung extrinsischer bzw. intrinsischer Motivation der jeweiligen Schülerin/des jeweiligen Schülers. Berechnete Werte können variieren zwischen 1 und 4, wobei ein Wert von 2,5 als durch-

<sup>4</sup> Pflegehilfskraft meint hier eine ungelernete Tätigkeit in einem Pflegeheim / ambulanten Dienst und entspricht nicht der Altenpflegehilfe.

<sup>5</sup> Der von den Schülerinnen und Schülern bearbeitete Fragebogen (s. Anlage 1) enthielt insgesamt 12 Items, die sich auf drei Skalen verteilten: Skalen zu intrinsischer, internalisierter und extrinsischer Motivation. Da die Reliabilitätsanalysen zur internalisierten Motivation nicht zufriedenstellend ausfielen, werden hier nur Ergebnisse zur intrinsischen und extrinsischen Motivation dargestellt.



schnittliche Ausprägung zu betrachten ist. Mit Hinblick auf die Skalenwerte zeigen sich hohe Werte für intrinsische Motivation (Mittelwert 3,7) und niedrige Werte für extrinsische Motivation (Mittelwert 1,2). Als Beispiel für intrinsische Motivation kann das Item „Ich habe großes Interesse an der Pflege alter Menschen.“ dienen. Dieses bewerteten 77,4% der Schüler/-innen mit „trifft vollständig zu“ sowie weitere 21% mit „trifft eher zu“. Nur eine Schülerin stimmte diesem Item nicht zu. Das Item „Ich habe das Gefühl, dass ich eine Ausbildung machen muss (z.B. um Anerkennung im Verwandten-/Bekanntenkreis zu bekommen).“ ist ein Beispiel für die Skala extrinsischer Motivation. Diesem stimmten 16,1% der Schüler/-innen eher oder vollständig zu, 71% beurteilten das Item mit „trifft gar nicht zu“ sowie weitere 12,9% mit „trifft eher nicht zu“.

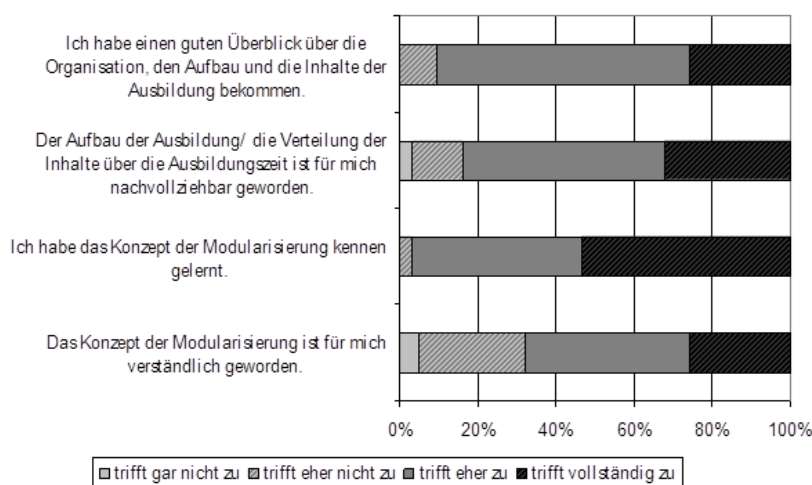
### 2.3.4 Eindrücke aus den ersten Ausbildungswochen

Die Schüler/-innen wurden zu drei thematischen Schwerpunkten zu ihren Eindrücken aus den ersten Ausbildungswochen befragt: Organisation der Ausbildung, Vorbereitung auf die Praxisphase und Lern- und Arbeitsatmosphäre im Kurs.

#### *Eindrücke zur Organisation der Ausbildung*

Das nachfolgende Diagramm zeigt die Angaben der Schüler/-innen zu ihren Eindrücken zur Organisation der Ausbildung:

Abb. 3: Prozentwerte Einschätzung der Organisation der Ausbildung



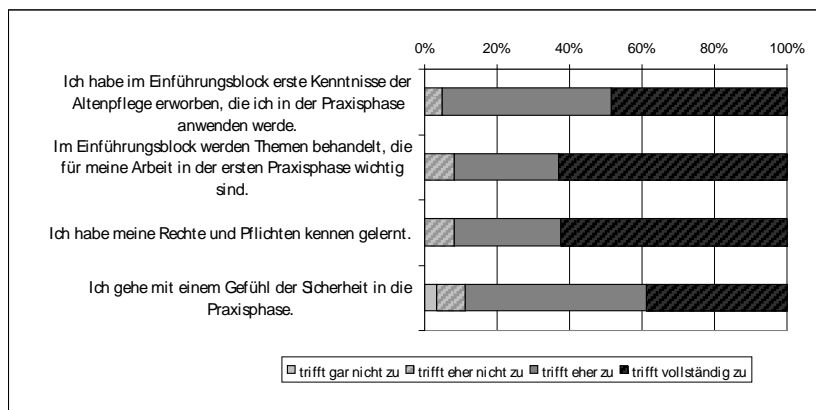
Die Schüler/-innen gaben an, einen guten Überblick über die Organisation, den Aufbau und die Inhalte der Ausbildung erhalten zu haben. Dieser Aussage stimmten 25,8% der Befragten vollständig und 64,5% eher zu. Der Aufbau der Ausbildung und die Verteilung der Inhalte über die Ausbildungszeit war für einen Großteil der Schüler/-innen nachvollziehbar (32,3% „trifft vollständig zu“; 51,6% „trifft eher zu“). Zwei der diesem Bereich zugeordneten Items nehmen Bezug auf das Konzept der Modularisierung. Die Schüler/-innen gaben zu 96,7%

an, das Konzept der Modularisierung/ das Lernfeldkonzept<sup>6</sup> kennen gelernt zu haben (43,5% „trifft eher zu“, 53,2% „trifft vollständig zu“). 67,7% der Schüler/-innen stimmten der Einschätzung zu, dass ihnen das Konzept der Modularisierung / das Lernfeldkonzept verständlich geworden ist (41,9% „trifft eher zu“, 25,8% „trifft vollständig zu“).

#### *Eindrücke zur Vorbereitung auf die Praxisphase*

Im Rahmen der ersten Ausbildungswochen wurden die Schüler/-innen auf den ersten Einsatz in der beruflichen Praxis vorbereitet. Einen Überblick über die Einschätzung der Vorbereitung auf die erste Praxisphase gibt das folgende Diagramm:

Abb. 4: Einschätzung der Vorbereitung auf die Praxisphase



Insgesamt wurde die Vorbereitung auf die Praxisphase von den Schülerinnen und Schülern sehr positiv beurteilt. Die Zustimmung zu allen diesbezüglichen Items lag zwischen 88,7% und 95,2% („trifft eher zu“ und „trifft vollständig zu“). Das Item „Ich gehe mit einem Gefühl der Sicherheit in die Praxisphase.“ wurde jedoch von 3,2% der Schüler/-innen mit „trifft gar nicht zu“ sowie von weiteren 8,1% mit „trifft eher nicht zu“ beurteilt. Die Schüler/-innen wurden in einer offenen Frage dazu befragt, was ihnen fehlt, um mit einem Gefühl der Sicherheit in die Praxisphase gehen zu können. Zu dieser Frage machten 30 Schüler/-innen keine Angaben oder gaben an, es fehle „nichts“. 12 Schüler/-innen nannten fehlende Kenntnisse oder unzureichende Übungen zu grundlegenden Pfl egetätigkeiten. 9 Schüler/-innen wiesen auf fehlende Sicherheiten bezüglich ihrer Unterbringung und Betreuung in der Praxiseinrichtung hin. Hiervon hatten 5 Schüler/-innen ihren Wohnbereich zum Befragungszeitpunkt noch nicht kennen gelernt. Weitere vier Schüler/-innen befürchteten, durch die Praxisanleiterin/den Praxisanleiter oder durch ihr Team nicht ausreichend betreut zu werden.

<sup>6</sup> Aufgrund eines Fehlers in der Fragebogenvorlage wurden 16 Schüler/-innen zur Einschätzung des Konzepts der Lernfelder befragt. Die hier dargestellten Daten fassen die Ergebnisse dieser Schüler/-innen mit den Daten zur Einschätzung des Modularisierungskonzepts zusammen.

### *Einschätzung der Lern- und Arbeitsatmosphäre in den Ausbildungskursen*

Die Befragung der Schüler/-innen zur Lern- und Arbeitsatmosphäre umfasste vier Items, die die Bereiche soziale Kontakte, Zusammengehörigkeit in der Gruppe, Lern- und Arbeitsatmosphäre und gegenseitige Hilfe abdeckten. Bei allen Items fanden seitens der Schüler/-innen überwiegend positive Einschätzungen statt. 93,6% bis 96,8% der Schüler/-innen betrachteten diese als eher oder vollständig zutreffend. Dem Item „In unserem Kurs besteht eine gute Lern- und Arbeitsatmosphäre.“ stimmten 96,8% der Schüler/-innen zu (48,4% „trifft eher zu“, 48,4% „trifft vollständig zu“).

### **2.3.5 Erwartungen und Befürchtungen bezüglich der Ausbildung**

Über vorgegebene Aussagen wurden sowohl Einschätzungen zu positiven Erwartungen als auch zu Befürchtungen erfragt. Zur Erhebung der positiven Erwartungen der Schüler/-innen wurden diese aufgefordert einzuschätzen, wie wichtig ihnen die vorgegebenen Erwartungen sind. Hierzu wurde abweichend von den bisherigen Antwortmöglichkeiten die folgende vierstufige Antwortskala verwendet: „unwichtig“, „eher unwichtig“, „eher wichtig“ und „wichtig“. Es wurden zwölf Erwartungen formuliert, welche sich auf das Gelingen der Zusammenarbeit im Team, die Abstimmung des Lernens in Schule und Einrichtung aufeinander, die Freude an der Arbeit mit den Klientinnen/Klienten, eine gute Betreuung in Einrichtung und Schule, ein positives Lern- und Arbeitsklima und das selbstständige Arbeiten bezogen. Insgesamt wurden diese Erwartungen von den Schülerinnen und Schülern größtenteils als „wichtig“ oder „eher wichtig“ eingestuft. Im Durchschnitt ergaben sich hier Mittelwerte von 3,5. Lediglich die Erwartung, täglich mit der Praxisanleiterin/dem Praxisanleiter zusammenzuarbeiten, wurde von den Schülerinnen/Schülern als weniger wichtig eingestuft. 30,6% der Befragten beurteilten dies als „eher unwichtig“. Im Rahmen der Befragung bestand für die Schüler/-innen die Möglichkeit, weitere Erwartungen zu formulieren. Drei Schüler/-innen formulierten die Erwartung einer dem Auszubildenden-Status angemessenen Behandlung in der Einrichtung. Von jeweils einer Schülerin/einem Schüler wurde die Erwartung formuliert, dass eine sinnvolle Vernetzung von Theorie und Praxis bestehe, Objektivität und Fairness in Schule und Einrichtung vorhanden sei, Verständnis für familiäre Verpflichtungen gegeben sei, die Praxis einen eigenständigen Lernanteil liefere und eine gute Klausurvorbereitung erfolge.

Zur Einschätzung der vorgegebenen Befürchtungen wurde die standardmäßig verwendete Skala („trifft gar nicht zu“ bis „trifft vollständig zu“) beibehalten. Die Items zum Bereich Befürchtungen thematisieren das Anforderungsniveau in der schulischen und praktischen Ausbildung, die Akzeptanz durch das Team, die Unterstützung und Anleitung durch die Praxisanleiterin/den Praxisanleiter, die Arbeit mit den Klientinnen/Klienten und die Berufswahl. Insgesamt waren die Befürchtungen der Schüler/-innen eher gering, so stuften sie die vorgegebenen Items zum größten Teil als „nicht“ oder „eher nicht zutreffend“ ein. Die größte Zustimmung erhielten die Items zu den Befürchtungen, dass die Anforderungen der schulischen oder praktischen Ausbildung zu hoch sein könnten. Hierbei wurden die Anforderungen in der schulischen Ausbildung als deutlich kritischer beurteilt. 45,2% der befragten Schüler/-innen beurteilten das zugehörige Item mit

„trifft eher zu“ sowie weitere 6,5% mit „trifft vollständig zu“. Die Befürchtung, dass die Anforderungen in der praktischen Ausbildung zu hoch sein könnten, wurde von 17,7% als vollständig zutreffend und von weiteren 3,2% als eher zutreffend betrachtet. Die Befürchtung, keine ausreichende Unterstützung durch die Praxisanleiterin/den Praxisanleiter zu finden, wurde von 24,2% der Schüler/-innen als eher zutreffend oder vollständig zutreffend bewertet. Die geringste Zustimmung erhielten Items, die die eigene Berufswahl infrage stellen wie z.B. das Item „Ich befürchte, dass ich feststelle, dass der Beruf nicht das Richtige für mich ist.“. Alle Schüler/-innen stimmten dieser Aussage nicht oder eher nicht zu. Über die vorgegebenen Items zu den Befürchtungen hinaus formulierten die Schüler/-innen weitere Befürchtungen. Von zwei Schülerinnen und Schülern wurde die Befürchtung benannt, in der Einrichtung nicht ausgebildet, sondern als reine Arbeitskraft eingesetzt zu werden. Von jeweils einer Person wurden die folgenden Befürchtungen genannt: Unsicherheiten aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse, zu hohes Anspruchsniveau der Klausuren sowie die Angst, die Probezeit nicht bestehen zu können.

### 2.3.6 Umgang mit Lehrmethoden

Die Schüler/-innen wurden durch 14 Items zu ihren Einstellungen bezüglich verschiedener Lehrmethoden befragt. Es existieren jeweils vier Items zu lehrerzentrierten Lehrmethoden (insbesondere Lehrervortrag), Einzelarbeit und Gruppenarbeit sowie zwei Items zu Rollenspielen. Insgesamt zeigt sich bei allen behandelten Lehrmethoden eine relativ hohe Zustimmung, wobei die Werte für die einzelnen Lehrmethoden sehr nah beieinander liegen. Die Mittelwerte der Skalen zu lehrerzentrierten Lehrmethoden, Einzelarbeit und Rollenspielen lagen bei 2,9 (mit einer Standardabweichung von 0,5 bis 0,8). Die Skala Gruppenarbeit erzielte einen Mittelwert von 3,1 bei einer Standardabweichung von 0,5.

### 2.3.7 Rolle als Schüler/-in

Zur Einschätzung der eigenen Rolle sollten die Schüler/-innen aus einer Liste vorgegebener Aussagen fünf Aussagen auswählen, die sie als wichtig für ihre Ausbildung einschätzen. Die nachfolgende Tabelle 3 gibt Auskunft über die Nennungen der Schüler/-innen.

Tab. 3: Prozentangaben zur Einschätzungen der Rolle als Schüler/-in

Item	Antworten	
	N*	Prozent der Fälle**
Ich bringe mich aktiv in mein Team ein.	39	62,9%
Wenn mir etwas unklar ist, frage ich nach.	38	61,3%
Ich bin offen gegenüber Kritik.	37	59,7%
Ich wiederhole regelmäßig die Inhalte aus der Schule.	27	43,5%
Ich suche Kontakt zu den Klientinnen und Klienten.	25	40,3%

Item	Antworten	
	N*	Prozent der Fälle**
Ich reflektiere mein Handeln gemeinsam mit meiner Praxisanleiterin / meinem Praxisanleiter.	24	38,7%
Ich bringe mich aktiv in den Unterricht ein.	23	37,1%
Ich respektiere die Erfahrungen der Pflegekräfte.	19	30,6%
Ich halte meine Praxisanleiterin / meinen Praxisanleiter hinsichtlich meines Lernstandes auf dem Laufenden.	18	29,0%
Ich suche den Austausch mit anderen Schülerinnen und Schülern.	17	27,4%
Ich bringe Problemsituationen offen zur Sprache.	14	22,6%
Ich gestalte meine Arbeit nach dem Wissen, das ich in der Schule erworben habe.	13	21,0%
Ich sage, wenn ich mich über- oder unterfordert fühle.	9	14,5%
Ich äußere Lernwünsche.	5	8,1%
Ich gestalte meinen Lernprozess in Schule und Einrichtung selbstständig.	2	3,2%

Anmerkung: gültige Antworten: N = 62

\* Diese Spalte gibt an, viele Personen dieses Item ausgewählt haben.

\*\* Diese Spalte gibt an, wie viel Prozent der befragten Personen dieses Item ausgewählt haben.

Wie aus der Tabelle 3 ersichtlich ist, wurden Aussagen, die sich auf die „reibungslose“ Zusammenarbeit mit anderen beziehen, von den Schülerinnen/Schülern als besonders wichtig für ihre eigene Rolle angesehen. Die Aussagen „Ich bringe mich aktiv in mein Team ein.“, „Wenn mir etwas unklar ist, frage ich nach.“ und „Ich bin offen gegenüber Kritik.“ wurden von den Schülerinnen/Schülern zwischen 37- und 39-mal als wichtig benannt.

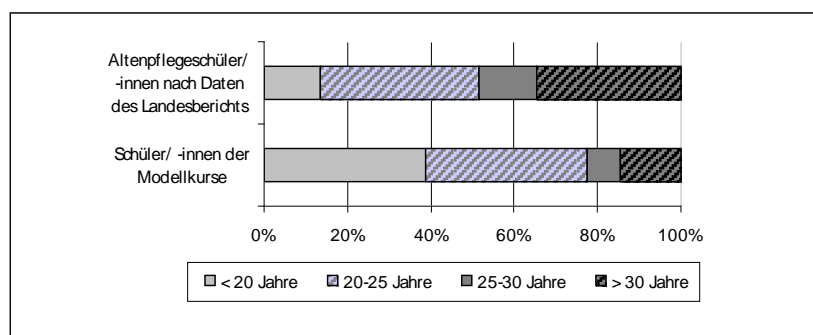
Sehr selten wurden Items ausgewählt, die sich nur auf die Schüler/-innen beziehen, in besonderer Weise jene, die auf die Gestaltung des eigenen Lernprozesses Bezug nehmen. So wurden die drei Aussagen „Ich sage, wenn ich mich über- oder unterfordert fühle.“, „Ich äußere Lernwünsche.“ und „Ich gestalte meinen Lernprozess in Schule und Einrichtung selbstständig.“ insgesamt nur zwischen zwei- und neunmal als wichtig für die Rolle der Schülerin/des Schülers benannt.

#### **2.4 Vergleich Evaluationsergebnisse und Ergebnisse der Landesberichterstattung Gesundheitsberufe NRW 2008**

Einige Ergebnisse aus der Befragung der Schülerinnen/Schüler lassen sich mit Ergebnissen der Landesberichterstattung Gesundheitsberufe NRW vergleichen. Dieser Vergleich ist vor allem bei den demographischen Angaben sowie bei den Vorkenntnissen möglich, da die Landesberichterstattung hierzu Daten liefert. Die

Ergebnisse eines Vergleichs sind deshalb von Bedeutung, weil sich hieraus unter Umständen Möglichkeiten einer Übertragbarkeit der Ergebnisse aus den Modellkursen auf Regelkurse eröffnen bzw. verbieten. Betrachtet man die Zusammensetzung der Modellkurse, so weisen sie im Vergleich mit den Altenpflegefachseminaren in NRW insgesamt<sup>7</sup> einige Unterschiede auf. Im Vergleich mit allen Fachseminaren in NRW ist in den Modellkursen der Anteil an Schülerinnen höher. Der Landesbericht weist für das Jahr 2006 einen Schülerinnenanteil von 76,8% auf, während dieser Anteil in den Modellkursen bei 85,5% liegt. Des Weiteren sind die Schüler/-innen der beteiligten Modellkurse deutlich jünger als die dem Landesbericht zu entnehmende Vergleichsgruppe. 38,7% der am Modellprojekt beteiligten Schüler/-innen sind unter 20 Jahre alt (13,5% im Landesbericht). Darüber hinaus ist der Anteil über 30-Jähriger deutlich geringer als in den landesweiten Zahlen für 2006 (14,5% im Vergleich zu 34,6%). Über die gesamte Altersverteilung gibt die folgende Abbildung 5 Auskunft:

Abb. 5: Altersverteilung bei Schülerinnen/Schülern der Modellkurse und in der Landesberichterstattung Gesundheitsberufe Nordrhein-Westfalen 2008



Bei einem niedrigeren Altersdurchschnitt weisen die Schüler/-innen der Modellkurse insgesamt einen höheren Bildungsgrad auf als die Schüler/-innen der nordrhein-westfälischen Fachseminare insgesamt. In den Modellkursen gaben deutlich mehr Schüler/-innen als höchsten erworbenen Schulabschluss die (Fach-)Hochschulreife (21,0% im Vergleich zu 14,0% in den landesweiten Daten) und deutlich weniger Schüler/-innen einen Hauptschulabschluss an (4,8% im Vergleich zu 12,4% in den landesweiten Daten) bei etwa gleichem Anteil von Schülerinnen/Schülern mit Fachoberschulreife (71% im Vergleich zu 72,1% im Landesbericht). Der Anteil derjenigen Schüler/-innen, die bereits über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, ist in den am Modellprojekt beteiligten Ausbildungskursen höher als in der landesweiten Statistik (43,3% in den Modellkursen im Vergleich zu 30,1% im Landesbericht). Der Landesbericht weist darüber hinaus eine Gruppe von Schülerinnen/Schülern mit beruflicher Qualifikation in einem Pflege(hilfs)- oder Gesundheitsberuf auf. In den diesem Bereich zugeordneten Berufen verfügen in den Modellkursen weniger Schüler/-innen über eine abgeschlossene Ausbildung (3,1% im Vergleich zu 8,7%). Gleichzeitig kann

<sup>7</sup> Landesberichterstattung Gesundheitsberufe Nordrhein-Westfalen 2008 mit den Daten von 2006.

jedoch eine relativ große Gruppe von Schülerinnen/Schülern der Modellkurse auf eine berufliche Vorbildung im sozialen oder erzieherischen Bereich zurückgreifen (8,1% mit abgeschlossener Ausbildung in diesem Bereich), welche in der Altenpflege benötigte Kompetenzen bereitstellen kann.

## 2.5 Zusammenfassung und Interpretation

Die Erhebung der Vorkenntnisse ergab, dass ein großer Teil der Schüler/-innen auf verschiedensten Wegen bereits Vorkenntnisse im Bereich der Pflege und Betreuung alter Menschen erwerben konnte. Viele der Schüler/-innen verfügen bereits über eine abgeschlossene Ausbildung oder haben eine begonnene vorherige Ausbildung nicht abgeschlossen. Hierdurch ergibt sich eine große Heterogenität bezüglich des Alters. Diese variiert noch einmal zwischen den am Modellprojekt beteiligten Ausbildungskursen, wird jedoch gleichzeitig durch den Vergleich mit der Landesstatistik relativiert. In der Selbsteinschätzung der Vorkenntnisse durch die Schüler/-innen fanden berufsvorbereitende Praktika das größte Gewicht, gefolgt von Erfahrungen als Pflegehilfskraft oder durch die Pflege pflegebedürftiger Angehöriger. Es zeigt sich deutlich, dass der Anteil derjenigen Schüler/-innen, die ohne Vorerfahrungen in der Pflege und Betreuung alter Menschen in die Ausbildung gehen, sehr gering ist. Dieses Ergebnis, das durch die Landesberichterstattung bestätigt wird, spiegelt das bekannte Phänomen wider, dass häufig Menschen in die Altenpflege gehen, die bereits einen längeren Berufsfindungsprozess hinter sich haben. Im Vergleich zur Kranken- und Kinderkrankenpflege weisen die Schüler/-innen in der Altenpflegeausbildung laut Landesbericht ein höheres Alter auf (34,9% im Alter von 30 Jahren oder älter im Vergleich zu 7,2% in der Krankenpflege und 1,3% in der Kinderkrankenpflege) und es findet sich ein höherer Anteil an Schülerinnen/Schülern mit vorheriger beruflicher Qualifikation (30,1% gegenüber 12,8% in der Kranken- und 7,5% in der Kinderkrankenpflege).

Bezüglich der Motivation der Schüler/-innen lassen sich über alle Ausbildungskurse hinweg eine hohe intrinsische Motivation und eine niedrige extrinsische Motivation feststellen. Unterschiede zwischen den Kursen sind nicht vorhanden. Die hohe Zustimmung zu Items für intrinsische Motivation bzw. die geringe Zustimmung zu Items für extrinsische Motivation ist möglicherweise durch die Tendenz der Schüler/-innen zu sozial erwünschten Antworten mit bedingt. Daher ist in weiteren Befragungen zu überprüfen, inwieweit die intrinsische Motivation sich auch im weiteren Ausbildungsverlauf zeigt und die mit ihr verbundenen Erwartungen an die Ausbildung erfüllt werden bzw. inwieweit sie sich allein als langfristig tragfähige Motivationsgrundlage für die Ausübung des Berufes erweisen.

Die im Fragebogen vorgegebenen Erwartungen wurden von den Schülerinnen und Schülern überwiegend als wichtig eingestuft. Nur der Erwartung, täglich mit der Praxisanleiterin/dem Praxisanleiter zusammenzuarbeiten, maßen die Schüler/-innen geringere Bedeutung bei. Es kann vermutet werden, dass diese Erwartung von den Schülerinnen und Schülern (möglicherweise aus ihren praktischen Erfahrungen heraus) als nicht realistisch eingestuft wurde. Einen Hinweis hierauf gibt auch das Item „Ich befürchte, dass ich keine ausreichende Unterstützung durch meine Praxisanleiterin/meinen Praxisanleiter finde.“, welches von

24,3% der Schüler/-innen mit „trifft eher zu“ oder „trifft vollständig zu“ bewertet wurde. Unter den vorgegebenen Befürchtungen fanden vor allem diejenigen eine hohe Zustimmung, die die Angst ansprachen, die Anforderungen in der Ausbildung nicht erfüllen zu können. Hier wurden die Anforderungen in der schulischen Ausbildung kritischer gesehen als in der praktischen Ausbildung. Dies lässt sich durch den hohen Anteil an praktischen Vorerfahrungen erklären, der wahrscheinlich eine weniger kritische Einschätzung der Anforderungen in den Einrichtungen zur Folge hatte.

Die Betrachtung der Ergebnisse zur Einschätzung von Lehrmethoden zeigte, dass die Schüler/-innen alle im Fragebogen erhobenen Methoden sehr ähnlich beurteilen. Insgesamt zeigt sich keine Bevorzugung der selbstbestimmten Lernmethoden, sondern eine Gleichgewichtung aller erfragten Methoden. Betrachtet man die Einschätzungen der Schüler/-innen zu ihrer eigenen Rolle in der Ausbildung so zeigt sich, dass eher kontextbezogene Aspekte ausgewählt werden als Aussagen, die sich auf die Person der Schülerin/des Schülers selbst beziehen. Ein wichtiges Thema scheint für die Schüler/-innen die Zusammenarbeit mit den verschiedenen in ihre Ausbildung / Arbeit involvierten Personengruppen darzustellen. So haben etwa die drei meist genannten Items einen sozialen Bezug. Dagegen werden Aussagen, die sich auf die Gestaltung des eigenen Lernprozesses beziehen, von den Schülerinnen und Schülern zu einem geringen Anteil ausgewählt. Die hohe Zustimmung zu Items mit sozialem Bezug lässt sich durch die soziale Komponente des Altenpflegeberufes erklären, in dem die soziale Interaktion nicht nur in der Ausbildung, sondern insbesondere auch in der weiteren Arbeit mit den Klientinnen und Klienten sowie auch im Team und mit anderen Berufsgruppen eine große Rolle spielt. Insgesamt ist bei der Beleuchtung dieser Frage zu beachten, dass die Daten zur Rolle als Schüler/-in nur die von den Schülerinnen/Schülern als am wichtigsten eingestuften Aussagen wiedergeben. In welchem Maß sie den weiteren Items Bedeutung beimessen, kann nicht erschlossen werden.

### **3 Ergebnisse zur Befragung der Schüler/-innen zum Zeitpunkt t<sub>1</sub>**

Das vorliegende Kapitel beschreibt die Ergebnisse der zweiten Befragung der Schüler/-innen in der dreijährigen Altenpflegeausbildung. Die schriftlichen Befragungen wurden in der 11. und 12. Kalenderwoche 2009 in den Schulen durchgeführt.

Im Folgenden werden zunächst die Intentionen der Befragung und der verwendete Fragebogen beschrieben. Anschließend folgt die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse. Ergebnisse, die als Besonderheiten der einzelnen Fachseminare bezeichnet werden können, werden abschließend in den Blick genommen.

#### **3.1 Intentionen der Befragung**

Im Rahmen der Befragung sollten drei thematische Schwerpunkte untersucht werden: (1) Einschätzungen der Schüler/-innen zur Praxisnähe der schulischen Ausbildung, (2) Einstellungen der Schüler/-innen zum Modulkonzept und den Modulen und (3) die Ausbildungszufriedenheit der Schüler/-innen. Den Schwer-



punkt der Befragung bildete die Thematik „Modularisierungskonzept und Module“.

### **3.1.1 Intentionen zum Schwerpunkt „schulische Ausbildung und Praxisnähe“**

Die schulische Ausbildung bildete einen Schwerpunkt in der ersten Befragung der Schüler/-innen und wurde dort unter mehreren Gesichtspunkten beleuchtet. Unter anderem wurde auch die Vorbereitung auf die erste Praxisphase thematisiert. Um die in der ersten Befragung gewonnenen Eindrücke zu ergänzen, werden die Schüler/-innen in der zweiten Befragung nach Absolvieren der ersten Praxisphasen danach befragt, wie sie die Vorbereitung auf die Praxisphasen rückblickend bewerten. Erwartet wurde, an dieser Stelle Hinweise darauf zu bekommen, inwieweit aus Sicht der Schüler/-innen für die ersten Ausbildungswochen die richtigen Module ausgewählt wurden.

### **3.1.2 Intentionen zum Schwerpunkt „Modularisierungskonzept und Module“**

Die Evaluierung des Modularisierungskonzepts geschieht unter drei Aspekten: unter dem Aspekt der Transparenz der Curriculumstruktur und der einzelnen Module, unter dem Aspekt der Vermittlung der Module im Unterricht und unter dem Aspekt der Vor- und Nachteile gegenüber dem traditionellen fächerorientierten Unterricht aus Sicht der Schüler/-innen. Unter dem Aspekt der Transparenz des Modularisierungskonzepts werden elementare Kenntnisse zum modularisierten Curriculum thematisiert. Die Transparenz des Lerngegenstandes, seiner Strukturierung und seiner Ziele (im Sinne von vermittelten Handlungskompetenzen und Lernergebnissen) stellt ein wesentliches Ziel der Modularisierung dar. Es wird angenommen, dass die hier erfragten Kenntnisse und Einsichten den Schülerinnen/Schülern helfen, Lerninhalte kognitiv zu strukturieren und miteinander zu verknüpfen.

Des Weiteren soll festgestellt werden, in welchem Umfang das Modulkonzept und die Organisation der Unterrichtsinhalte in den Modulen im Rahmen des Unterrichts für die Schüler/-innen ersichtlich werden. Die Thematisierung der Modulstruktur und der Zuordnung von Modulen und Moduleinheiten im Unterricht kann den Schülerinnen/Schülern eine Hilfe zur Strukturierung ihres Lernmaterials auf einer kognitiven Ebene und zur Vorbereitung auf die Prüfungen bieten. Der fächerorientierte Unterricht in den allgemeinbildenden Schulen wird als Vergleichsmöglichkeit herangezogen, um die Schüler/-innen zur Auseinandersetzung mit der Frage anzuregen, welches Konzept sie für ihren Lernprozess als dienlicher wahrnehmen. Es wird angenommen, dass die Einstellungen der Schüler/-innen zum modularisierten Curriculum ihren Erfolg insbesondere in der schulischen Ausbildung beeinflussen.

### **3.1.3 Intentionen zum Schwerpunkt „Ausbildungszufriedenheit“**

In der Befragung zum Zeitpunkt  $t_0$  wurden Erwartungen und Befürchtungen der Schüler/-innen im Hinblick auf ihre bevorstehende Ausbildung anhand vorgegebener Aussagen erhoben. In einem Abgleich von Erwartungen und Befürchtun-

gen mit tatsächlichen Erfahrungen in der Ausbildung soll nun festgestellt werden, inwieweit die Erwartungen und Befürchtungen der Schüler/-innen sich bewahrheitet haben. In einem weiteren Schritt geht es darum, die Zufriedenheit der Schüler/-innen mit ihrer Ausbildung im Hinblick auf eingetretene / nicht eingetretene Erwartungen und Befürchtungen zu erfassen.

### 3.2 Beschreibung des Fragebogens

Der verwendete Fragebogen wurde durch das Projektteam der Fachhochschule Bielefeld entwickelt und mit dem Projektteam des Deutschen Instituts für angewandte Pflegeforschung e.V. (dip) konsensualisiert. Die thematischen Schwerpunkte der Befragung sind Tabelle 4 zu entnehmen:

Tab. 4: Thematische Bereiche des verwendeten Fragebogens

Bereiche des Fragebogens	Unterkategorien (Anzahl der Items)
(1) Schulische Ausbildung und Praxisnähe	Schulische Ausbildung und Praxisnähe (3)
(2) Modularisierungskonzept und Module	Transparenz des Modulkonzepts und der Module (8)
	Vermittlung der Module im Unterricht (4)
	Modulorientiertes Lernen im Vergleich zu fächerorientiertem Unterricht (6)
	Bewertung des modularisierten Unterrichts (1)
(3) Ausbildungszufriedenheit	Erwartungen und Befürchtungen hinsichtlich der Ausbildung (15)
	Bewertung der Ausbildung / Zufriedenheit (1)

Die Items sind zum größten Teil als geschlossene Fragen formuliert und mit einer vierstufigen Antwortskala verbunden, die die folgenden Antwortmöglichkeiten anbietet: „trifft gar nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft vollständig zu“. Zwei Items sind als offene Fragen formuliert, die den Schülerinnen/Schülern die Möglichkeit geben, ihre Antwort frei zu formulieren.

### 3.3 Ergebnisdarstellung

Nachfolgend werden die Ergebnisse der zweiten Schülerbefragung vorgestellt. Bei der Reihenfolge der Ergebnisdarstellung orientieren wir uns an der Reihenfolge der applizierten Fragen im Fragebogen (s. Tabelle 1). Zunächst erfolgt allerdings die Beschreibung der Stichprobe zum Zeitpunkt der zweiten Datenerhebung.

#### 3.3.1 Die Stichprobe zum Zeitpunkt $t_1$

Die zweite Befragung der Schülerinnen und Schüler ergab, dass sich die Zusammensetzung der Stichprobe gegenüber der ersten Befragung verändert hat. Zum Zeitpunkt  $t_1$  umfassten die beteiligten Ausbildungskurse 62 Schüler/-innen, von welchen 53 Schüler/-innen an der Befragung teilnahmen. Gegenüber dem Zeitpunkt der ersten Befragung ist die Anzahl um acht Schüler/-innen gesunken. Der Anteil der Schüler liegt bei 11,8%, der Anteil der Schülerinnen bei 88,2%.

Der Altersdurchschnitt beträgt wie zum Zeitpunkt  $t_0$  23 Jahre. Die Schüler/-innen verfügen zu 5,9% über einen Hauptschulabschluss, zu 70,6% über den Fachschulabschluss und zu 23,5% über die (Fach-)Hochschulreife, was weitgehend den Daten der ersten Befragung entspricht. 43,3% der Schüler/-innen blicken bereits auf eine vorherige abgeschlossene Berufsausbildung zurück (46,9% zum Zeitpunkt  $t_0$ ). Weitere 12,2% haben eine begonnene vorherige Berufsausbildung nicht abgeschlossen. 12% der Schüler/-innen haben zum Zeitpunkt  $t_1$  eigene Kinder unter 18 Jahren, die mit ihnen im gemeinsamen Haushalt leben (13,1% zum Zeitpunkt  $t_0$ ). 13,7% sind mit der Pflege pflegebedürftiger Angehöriger betraut (17,7% zum Zeitpunkt  $t_0$ ). Aus den vorliegenden Daten ist ersichtlich, dass sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler reduziert hat, der neben der Ausbildung Verantwortung für die Erziehung eigener Kinder und/oder für die Pflege von Angehörigen übernimmt.

### 3.3.2 Schulische Ausbildung und Praxisnähe

Der Praxisbezug der schulischen Ausbildung wird von den Schülern/Schülerinnen überwiegend positiv bewertet. Alle befragten Schüler/-innen stimmen dem Item „Wir lernen, wie wir die theoretischen Inhalte aus dem Unterricht in der Praxis anwenden können.“ eher (66%) oder vollständig (34%) zu. 20,8% sehen jedoch Defizite in der Vorbereitung auf die Praxisphase durch die zu Beginn der Ausbildung angesiedelten Module. Der Aussage „Rückblickend wurde ich durch die Module gut auf die Praxisphasen vorbereitet.“ stimmen 3,8% gar nicht und 17% eher nicht zu. Auf die offene Frage „Was aus dem schulischen Unterricht hat Ihnen besonders geholfen, Ihre Aufgaben in der Praxisphase zu bewältigen?“, geben die meisten Schüler/-innen praktische Übungen und Beispiele aus der Praxis an (N=18). Daneben nennen zehn Schüler/-innen theoretische Inhalte. Die Tabelle 2 fasst die Antworten aller Schüler/-innen zusammen:

Tab. 5: „Was aus dem schulischen Unterricht hat Ihnen besonders geholfen, Ihre Aufgaben in der Praxisphase zu bewältigen?“

	Anzahl Schüler/-innen	Prozent Schüler/-innen
praktische Übungen und Beispiele	18	34,2%
theoretische Inhalte	10	19%
Behandlungspflege (u.a. Dekubitusprophylaxe, Blutdruck messen)	9	17,1%
Grundpflege (u.a. Körperpflege)	6	11,4%
Hilfe / Tipps durch die Lehrenden	5	9,5%
Umgang mit Demenz	2	3,8%
Krankheitslehre, Anatomie	2	3,8%
Dokumentation	1	1,9%
Erfahrungsaustausch mit Anderen	1	1,9%
Unterlagen, Literatur	1	1,9%
sonstige Antworten	3	5,7%

### 3.3.3 Modularisierungskonzept und Module

Das Modularisierungskonzept und die Module bildeten den Schwerpunkt der Befragung. Die Fragen hierzu bezogen sich auf drei Themenbereiche: (1) die Transparenz des Modularisierungskonzepts und der Module, (2) die Vermittlung der Module im Unterricht und (3) den Vergleich von modulatorientiertem und fächerorientiertem Unterricht. Der Bereich wurde mit einer abschließenden Bewertung des modularisierten Unterrichts abgeschlossen.

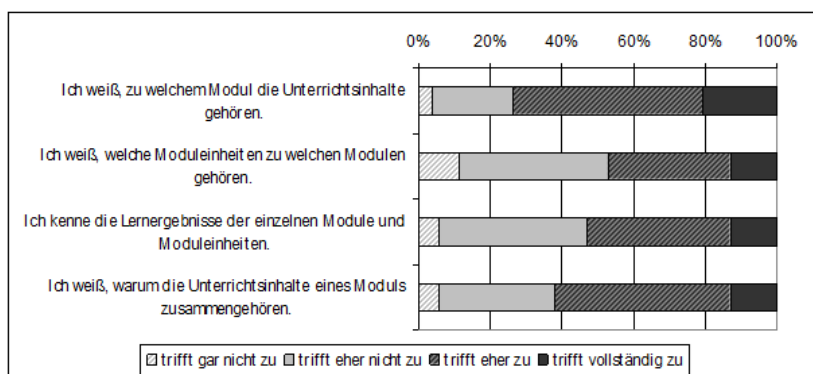
#### *Transparenz des Modularisierungskonzepts und der Module*

Zu diesem Themenbereich wurden sechs Items appliziert:

- Ich weiß, zu welchem Modul die Unterrichtsinhalte gehören.
- Ich weiß, welche Moduleinheiten zu welchen Modulen gehören.
- Ich kenne die Lernergebnisse der einzelnen Module und Moduleinheiten.
- Ich weiß, warum die Unterrichtsinhalte eines Moduls zusammengehören.
- Das Lernen in Modulen hilft mir zu erkennen, wie die Lerninhalte zusammenhängen.
- Die Module helfen mir, die Lerninhalte in meinem Kopf zu ordnen.

Die Daten zur Transparenz des Modularisierungskonzepts und der Module ergeben ein gemischtes Bild, wie Abbildung 6 zeigt:

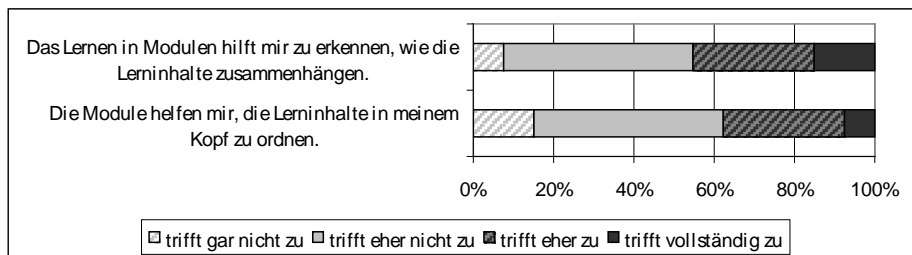
Abb. 6: Transparenz des Modularisierungskonzepts und der Module



Dem überwiegenden Teil der Schüler/-innen gelingt die Zuordnung von Unterrichtsinhalten zu Modulen (52,8% „trifft eher zu“ und 20,8% „trifft vollständig zu“). Deutlich geringer scheint das Verständnis für die Zuordnung von Moduleinheiten zu Modulen zu sein (34% „trifft eher zu“ und 13,2% „trifft vollständig zu“). In ähnlicher Weise zeigt sich, dass viele Schüler/-innen die in den Modulen und Moduleinheiten festgesetzten Lernergebnisse nicht kennen (47,2%). 47,7% der Schüler/-innen haben Schwierigkeiten zu erkennen, warum die Inhalte eines Moduls zusammengehören (47,7%). Neben der Transparenz des Modulkonzepts wurde an dieser Stelle auch in den Blick genommen, welchen Nutzen die Schüler/-innen im Modularisierungskonzept für ihren Lernprozess sehen. Erfragt wurde, inwieweit die Schüler/-innen die Struktur des modularisierten Curriculums als hilfreich für die gedankliche Ordnung von Lerninhalten und das Erkennen von Zusammenhängen zwischen den Lerninhalten betrachten. 37,7% der Schüler/-

innen stimmen dem Item „Die Module helfen mir, die Lerninhalte in meinem Kopf zu ordnen.“ eher oder vollständig zu. 45,3% der Schüler/-innen sehen in dem modularisierten Curriculum eine Hilfe, um Zusammenhänge zwischen Lerninhalten zu erkennen. Die genaue Verteilung der Antworten zeigt Abbildung 7:

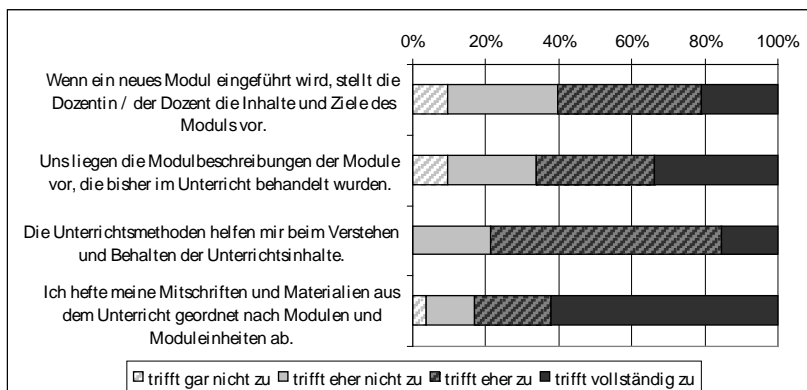
Abb. 7: Nutzbarkeit des Modularisierungskonzepts für den Lernprozess



### 3.3.4 Vermittlung der Module im Unterricht

Die Vermittlung von Informationen zu den Inhalten, Lernergebnissen und Handlungskompetenzen der Module wird von den Schülerinnen/Schülern unterschiedlich eingeschätzt, wie Abbildung 8 zeigt:

Abb. 8: Bewertung der Vermittlung der Module im Unterricht

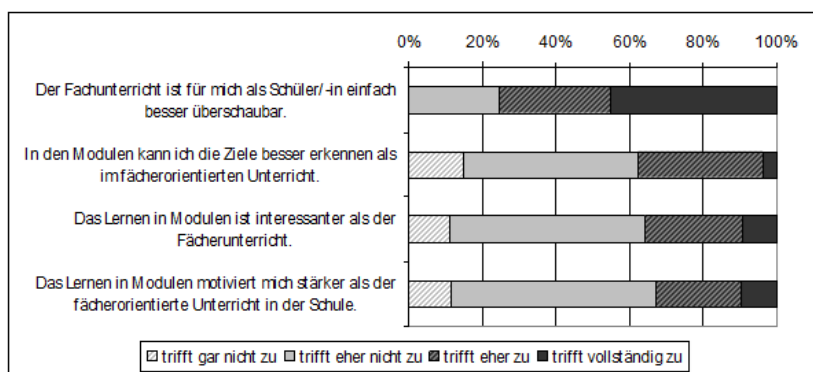


Etwa 60% der Schüler/-innen geben an, über die Inhalte und Ziele der Module informiert zu sein (60,4% durch die Einführung der Module durch die Dozentin / den Dozenten, 66,1% durch die im Unterricht ausgehändigten Modulbeschreibungen). Die zur Vermittlung der Module angewandten Unterrichtsmethoden werden überwiegend als hilfreich beurteilt (62,3% „trifft eher zu“, 15,1% „trifft vollständig zu“). Eine Ordnung der Lernmaterialien nach der Struktur des modularisierten Curriculums nehmen die meisten Schüler/-innen vor (62,3% „trifft vollständig zu“, 20,8% „trifft eher zu“).

### 3.3.5 Modulorientiertes Lernen im Vergleich zum fächerorientierten Unterricht

Abbildung 9 zeigt die Einschätzungen der Schüler/-innen zum modulorientierten Lernen im Vergleich zum fächerorientierten Unterricht:

Abb. 9: Bewertung des modulorientierten Lernens im Vergleich zu fächerorientiertem Unterricht



Insgesamt wird das modulorientierte Lernen überwiegend negativ beurteilt. Ein Großteil der Schüler/-innen hat die Form des Lernens in Modulen als große Umstellung im Vergleich zum Fachunterricht in seiner Schulzeit erlebt (86,8% „trifft eher zu“ oder „trifft vollständig zu“). Zur Bewertung des modularisierten Lernens im Vergleich zum fächerorientierten Unterricht wurden die Kriterien Überschaubarkeit, Transparenz von Lernergebnissen, Interessanztheit der Inhalte und Motivierung angesetzt. Bezüglich aller Kriterien wird das modularisierte Lernen nur von einzelnen Schülerinnen/Schülern besser bewertet als der Fachunterricht.

### 3.3.6 Bewertung des modularisierten Unterrichts

Durch eine abschließende offene Frage wurde den Schülerinnen/Schülern die Möglichkeit zu freien Rückmeldungen zum modularisierten Curriculum und Unterricht gegeben.

Ein Schwerpunktthema in den Rückmeldungen der Schüler/-innen bildete die Struktur des modularisierten Curriculums. Es zeigt sich, dass die Struktur des modularisierten Curriculums ambivalent wahrgenommen wird und gegensätzliche Meinungen hervorruft.

Einige Schüler/-innen bewerten das Modularisierungskonzept und die Verknüpfung der Lerninhalte in den Modulen positiv. So erleben sieben Schüler/-innen die Strukturierung der Lerninhalte in Modulen und Moduleinheiten als hilfreich für ihren Lernprozess. Sechs Schülerinnen/Schülern fällt das Erkennen von Zusammenhängen und das Verknüpfen von gelernten Inhalten durch das modularisierte Curriculum leichter.

Gleichzeitig war die Struktur des Modulkonzepts auch häufigstes Thema in den negativen Rückmeldungen der Schüler/-innen. So gaben 17 Schüler/-innen an, Schwierigkeiten mit der Struktur des modularisierten Curriculums und der Zuordnung von Lerninhalten zu Moduleinheiten und Modulen zu haben. Die nach-

folgende Tabelle 6 fasst weitere positive Rückmeldungen der Schüler/-innen zusammen:

Tab. 6: Positive Rückmeldungen der Schüler/-innen zum modularisierten Unterricht

	Anzahl Schüler/-innen	Prozent Schüler/-innen
hilfreiche Struktur des Curriculums	7	13,3
Erleichterung des Erkennens von Zusammenhängen	6	11,4
Erkennbarkeit von Lernzielen	2	3,8
gute Prüfungsvorbereitung	1	1,9
gute Unterrichtsmethoden	1	1,9
Aufbau von Kompetenzen	1	1,9

Anmerkungen: N=17, Mehrfachnennungen möglich

Negative Rückmeldungen der Schüler/-innen sind in Tabelle 7 aufgeführt. Neben Rückmeldungen zur Curriculumstruktur stehen hier vor allem die Modulprüfungen und die Anforderungen in der schulischen Ausbildung im Vordergrund. Neun Schüler/-innen thematisierten Schwierigkeiten mit den Modulprüfungen bzw. der Prüfungsvorbereitung. Sechs Schüler/-innen sprachen zu hohe Anforderungen in der schulischen Ausbildung an.

Darüber hinaus gaben sechs Schüler/-innen die Rückmeldung, dass ihre Perspektive im Rahmen des Modularisierungsprojektes nicht ausreichend berücksichtigt werde.

Tab. 7: Negative Rückmeldungen der Schüler/-innen zum modularisierten Unterricht

	Anzahl Schüler/-innen	Prozent Schüler/-innen
Schwierigkeiten mit der Struktur des modularisierten Curriculums / mit der Zuordnung von Lerninhalten zu Moduleinheiten und Modulen	13	24,7
Schwierigkeiten mit den Modulprüfungen bzw. mit der Prüfungsvorbereitung	9	17,1
zu hohe Anforderungen in der schulischen Ausbildung	8	15,2
fehlende Rücksicht auf Schüler/-innen / fehlende Information / Modulkonzept unfertig / nicht ausgereift	7	13,3
Schwierigkeiten aufgrund von unterschiedlichen Dozentinnen / Dozenten, die im gleichen Modul unterrichten	4	7,4
fehlende Struktur im Unterricht / Unsicherheit der Dozenten mit den Modulen	2	3,8
falsche Anordnung einzelner Module / Moduleinheiten im Ausbildungsverlauf	1	1,9
sonstige negative Rückmeldungen	2	3,8

Anmerkungen: N=30, Mehrfachnennungen möglich

### 3.3.7 Ausbildungszufriedenheit

In der ersten Befragung der Schüler/-innen wurden ihre Erwartungen und Befürchtungen bzgl. der ihnen bevorstehenden Ausbildung in den Blick genommen. In der zweiten Befragung wurden die Schüler/-innen gebeten, einzuschätzen, in welchem Umfang ihre Erwartungen und Befürchtungen bisher eingetreten sind. Abschließend konnten die Schüler/-innen eine Bewertung ihrer Ausbildungszufriedenheit vornehmen.

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse zu den Erwartungen und Befürchtungen der Schüler/-innen berichtet, anschließend wird die Frage zur Ausbildungszufriedenheit in den Blick genommen.

### 3.3.8 Erwartungen und Befürchtungen hinsichtlich der Ausbildung

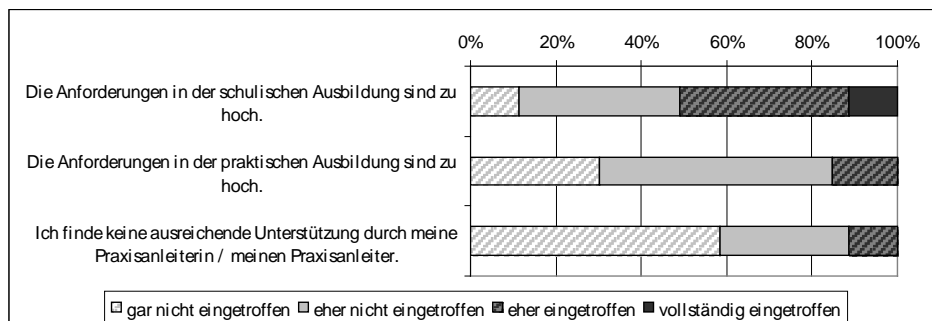
Die in der ersten Befragung verbalisierten Erwartungen wurden von den Schülerinnen/Schülern als überwiegend eingetroffen beurteilt. Bis auf ein Item erhielten alle Items Zustimmungen von über 90% („eher eingetroffen“ oder „vollständig eingetroffen“).

An einigen Stellen zeigen sich aus Sicht der Schüler/-innen dennoch Probleme, so etwa in der Betreuung durch die Praxisanleiterin/den Praxisanleiter, in der schulischen Vorbereitung auf die Praxisphase und in der Lern- und Arbeitsatmosphäre.

Die geringste Zustimmung erhielt die Aussage „Meine Praxisanleiterin/mein Praxisanleiter orientiert sich bei der Planung der Lernangebote an meinen theoretischen Vorkenntnissen aus der Schule.“ 24,5% der Schüler/-innen wählten hier die Antwortmöglichkeiten „gar nicht eingetroffen“ oder „eher nicht eingetroffen“. Auch die schulische Vorbereitung auf die Praxisphasen und die Lern- und Arbeitsatmosphäre in der Ausbildung wird von einigen Schülerinnen/Schülern kritisch gesehen. So stimmten nur 39,6% der Aussage „Im Rahmen der praktischen und theoretischen Ausbildung besteht ein gutes Lern- und Arbeitsklima.“ vollständig zu. Die Aussage „Ich werde durch den Unterricht in der Schule auf die Bewältigung meines Arbeitsalltags vorbereitet.“ fand nur bei 22,6% der Schüler/-innen vollständige Zustimmung.

Die Evaluation der Befürchtungen der Schüler/-innen führte zu ambivalenteren Ergebnissen. Abbildung 10 zeigt, in welchem Ausmaß die Schüler/-innen die angesprochenen Befürchtungen als eingetroffen betrachten:

Abb. 10: Inwieweit sind die Befürchtungen der Schüler/-innen eingetroffen?





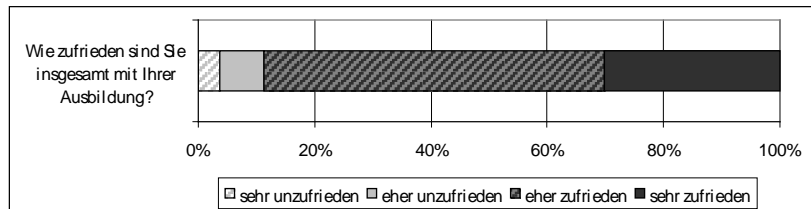
In der ersten Befragung äußerten einige Schüler/-innen Befürchtungen hinsichtlich zu hoher Anforderungen in der schulischen und praktischen Ausbildung sowie mangelnder Betreuung und Anleitung durch die Praxisanleiterin/den Praxisanleiter.

Aus den Ergebnissen der zweiten Befragung geht hervor, dass der überwiegende Teil der Schüler/-innen ihre/seine Befürchtungen hinsichtlich der Anforderungen in der praktischen Ausbildung und der Anleitung durch die Praxisanleiterin/den Praxisanleiter als nicht eingetroffen betrachtet. Ein gemischtes Bild ergibt sich jedoch in Bezug auf die Anforderungen in der schulischen Ausbildung. 50,9% der Schüler/-innen erleben die schulischen Anforderungen als zu hoch (39,6% „eher eingetroffen“, 11,3% „vollständig eingetroffen“).

### 3.3.9 Bewertung der Ausbildung/ Zufriedenheit

Wie bereits die Evaluation der einzelnen Erwartungen und Befürchtungen zeigte, bewerten die Schüler/-innen ihre Erwartungen größtenteils als eingetroffen und ihre Befürchtungen größtenteils als nicht eingetroffen. Auf die Frage, in welchem Umfang sich ihre Erwartungen an die Ausbildung insgesamt erfüllt haben, wählen 96,3% die Antwortmöglichkeiten „eher eingetroffen“ (84,9%) oder „vollständig eingetroffen“ (11,3%). Gleichzeitig bewerten jedoch die 37,7% der Schüler/-innen ihre Befürchtungen insgesamt als eher oder vollständig eingetroffen. Der überwiegende Anteil der Schüler/-innen ist insgesamt mit der Ausbildung zufrieden (58,5% „eher zufrieden“ und 30,2% „sehr zufrieden“). Die folgende Abbildung 11 zeigt die Verteilung der Antworten zu dieser Frage:

Abb. 11: Ausbildungszufriedenheit der Schüler/-innen



### 3.4 Zusammenfassung und Interpretation

In der zweiten Befragung der Schüler/-innen standen die Praxisnähe der schulischen Ausbildung, das Modularisierungskonzept und dessen Umsetzung im schulischen Unterricht sowie die Ausbildungszufriedenheit im Fokus der Aufmerksamkeit. Die Praxisnähe der schulischen Ausbildung wird von den Schülerinnen und Schülern überwiegend positiv beurteilt. 20,8% der Schüler/-innen sehen jedoch noch Verbesserungsmöglichkeiten in der schulischen Vorbereitung auf die Praxisphasen. Die Ergebnisse zur Bewertung des Modularisierungskonzepts und dessen Umsetzung im schulischen Unterricht ergeben ein gemischtes Bild. Vielen Schülerinnen/Schülern sind Inhalte und Ziele der Module nicht transparent. Zur Struktur des modularisierten Curriculums geben die Schüler/-innen ambivalente Rückmeldungen. Insgesamt deuten die Ergebnisse zum Modularisierungskonzept und zum modularisierten Unterricht jedoch darauf hin, dass die Schüler/-innen größtenteils nicht in der Lage sind, die Struktur des modularisierten Curriculums

gewinnbringend für ihren Lernprozess zu nutzen. So wählen 54,7% der Schüler/-innen bei der Aussage „Das Lernen in Modulen hilft mir zu erkennen, wie die Lerninhalte zusammenhängen.“ die Antwortmöglichkeiten „trifft eher nicht zu“ oder „trifft gar nicht zu“. Im Vergleich zum fächerorientierten Unterricht wird das modulatorientierte Lernen nur von einigen Schülerinnen/Schülern positiv bewertet. Ein Grund hierfür könnte sein, dass die schulische Sozialisation im fächerorientierten Unterricht die Schüler/-innen geprägt hat und die Umstellung auf eine neue Curriculumstruktur erschwert. In diese Richtung deuten auch die Ergebnisse zu dem Item „Die Form des Lernens in Modulen war eine große Umstellung im Vergleich zum Unterricht, den ich aus der Schule kannte.“, welches von 86,8% der Schüler/-innen als eher oder vollständig zutreffend bewertet wurde. Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass auf Seiten der Schüler/-innen weiterer Bedarf an Unterstützung durch die Lehrenden hinsichtlich des Lernens in Modulen besteht.

Der Vergleich der Ergebnisse der in das Projekt involvierten Schulen zeigt folgenden Zusammenhang auf: Findet sich die Modulstruktur im Unterricht und in der Organisation der Lern- und Unterrichtsmaterialien wieder, so wird die Curriculumstruktur von den Schülerinnen/Schülern eher verinnerlicht und findet bei ihnen höhere Akzeptanz.

Neben der kritischen Evaluation des modularisierten Curriculums durch die Schüler/-innen zeigt sich auch, dass sie in der Gesamtbewertung ihrer Ausbildung eine positive Bilanz ziehen.

Ihre Erwartungen an die Ausbildung werden größtenteils als erfüllt beurteilt (84,9% „eher erfüllt“, 11,3% „vollständig erfüllt“). Zum Teil scheinen die Ergebnisse jedoch auf Schwierigkeiten in der Abstimmung von schulischer Ausbildung und Ausbildung in der Praxiseinrichtung hinzudeuten. So wurde die Erwartung, eine auf den schulischen Unterricht abgestimmte Anleitung durch die Praxisanleiterin/den Praxisanleiter zu erhalten, von 24,5% der Schüler/-innen als eher nicht oder gar nicht eingetroffen beurteilt. Umgekehrt wurde auch die schulische Vorbereitung auf die Praxisphasen von den Schülerinnen /Schülern zum Teil kritisch gesehen.

Die evaluierten Befürchtungen werden von den Schülerinnen/Schülern als eher nicht eingetroffen beurteilt. Eine Ausnahme bildet die Befürchtung zu hoher Anforderungen in der schulischen Ausbildung, die von 50,9% der Schüler/-innen als eher oder vollständig eingetroffen betrachtet werden. Auf die Frage „In welchem Umfang sind Ihre Befürchtungen insgesamt eingetroffen?“ wählen 37,7% der Schüler/-innen die Antwortmöglichkeiten „eher eingetroffen“ oder „vollständig eingetroffen“. Möglicherweise ist die Differenz zwischen beiden Ergebnissen dadurch zu erklären, dass vielleicht in dieser Befragung nicht angesprochene Befürchtungen der Schüler/-innen eingetroffen sind.

Insgesamt werden die von den Schülerinnen/Schülern kritisch gesehenen Aspekte der Ausbildung nicht so hoch gewichtet, dass es zu einer negativen Gesamtbilanz über die Ausbildung kommt. So gibt der überwiegende Teil der Schüler/-innen (88,7%) an, mit der Ausbildung „eher zufrieden“ oder „sehr zufrieden“ zu sein.

## 4 Schlussbemerkungen

In der Befragung der Schüler/-innen zum Zeitpunkt  $t_1$  wird vor allem deutlich, dass es sinnvoll ist, die Vorkenntnisse der Adressaten, die in die Ausbildung eingebracht werden, als Kompetenzen deutlicher zu würdigen. Es erscheint machbar, ein Assessmentverfahren zu entwickeln, mit dem diese im Vorfeld der Ausbildung erhoben und dann auf die Ausbildung angerechnet werden können. Es zeigt sich deutlich, dass der Anteil derjenigen Schüler/-innen, die ohne Vorerfahrungen in der Pflege und Betreuung alter Menschen in die Ausbildung gehen, sehr gering ist. Dieses Ergebnis, das durch die Landesberichterstattung bestätigt wird, spiegelt das bekannte Phänomen wider, dass häufig Menschen in die Altenpflege gehen, die bereits einen längeren Berufsfindungsprozess hinter sich haben.

Besonders im Blick zu behalten ist unseres Erachtens die hohe intrinsische Motivation der Schüler/-innen und deren weitere Entwicklung im Ausbildungsverlauf, bedarf diese doch der Bestätigung durch die berufliche Praxis, insbesondere der Erfahrung, dass die mit dem Beruf verbundenen Erwartungen sich auch erfüllen. An die praktische Ausbildung stellen die Schüler/-innen nicht die Anforderung, täglich durch die Praxisanleiterin begleitet zu werden. Ca. 25% der Befragten befürchten jedoch, dass sie keine ausreichende Betreuung in der Praxis erfahren. Größere Bedenken haben sie allerdings, ob sie den Anforderungen der schulischen Ausbildung gewachsen sind. Sinnvoll erscheint es, diesen Befürchtungen durch ein enges Mentorensystem im Fachseminar zu entsprechen, das zugleich auch eine Optimierung der Lernortkooperation zur Folge haben könnte.

Ein wichtiges Thema scheint für die Schüler/-innen die Zusammenarbeit mit den verschiedenen in ihre Ausbildung / Arbeit involvierten Personengruppen darzustellen. Die hohe Zustimmung zu Items mit sozialem Bezug lässt sich durch die soziale Komponente des Altenpflegeberufes erklären, in dem die soziale Interaktion nicht nur in der Ausbildung, sondern insbesondere auch in der weiteren Arbeit mit Klientinnen und den Klienten sowie im Team und mit anderen Berufsgruppen eine große Rolle spielt.

In der zweiten Befragung der Schüler/-innen  $t_1$  zeigten sich Hinweise, darauf, dass die Vorbereitung auf die erste Praxisphase noch verbessert werden kann. Hier sind also Überlegungen dahingehend angezeigt, wie die Module im schuleigenen Curriculum mit konkreten Lernaufgaben und oder Praxisaufgaben verbunden werden können und die lernortübergreifende Kooperation verbessert werden kann.

Von zentraler Bedeutung sind die Evaluationsergebnisse, die darauf hinweisen, dass das modularisierte Konzept und dessen Strukturen den Schülern/Schülerinnen noch nicht ausreichend transparent geworden ist. Dies zeigte sich insbesondere daran, dass die Modulstrukturen noch nicht die fächersystematischen Strukturen aus der allgemeinbildenden Schule abgelöst haben. Anzunehmen ist, dass der Aufbau neuer Lernstrukturen, wie das fächerübergreifende Konzept der Module, eine längere Phase der Lernbegleitung erfordert. Die durch die Allgemeinbildung verinnerlichteten fächersystematischen Strukturen erschweren den fächerübergreifenden Lernprozess erheblich. Es wäre wünschenswert, dass sich die Lehrenden noch deutlicher als bisher auch als Lernbegleiter begreifen und die Schüler/-innen nicht nur darin fördern Handlungskompetenzen an-

zubahnen, sondern auch darin unterstützen, angemessene Strukturen für die fächerübergreifenden Lernprozess zu entwickeln.

Insgesamt bewerten die Schüler/-innen die „kritischen“ Ausbildungserfahrungen nicht so hoch, als dass es zu einer negativen Gesamtbilanz über die Ausbildung kommt. So gibt der überwiegende Teil der Schüler/-innen (88,7%) an, mit der Ausbildung „eher zufrieden“ oder „sehr zufrieden“ zu sein.





**Teil A-3:  
Bericht zur Befragung  
der Schülerinnen und Schüler  
in der Ausbildung zur Altenpflegerin  
und zum Altenpfleger (Zeitpunkt t2)**

**Autorinnen und Autor:**

Dipl. Psych. Birthe Demal

Dipl. Psych. Mirko Schürmann

Prof. Dr. Barbara Knigge-Demal



**FH Bielefeld**  
University of  
Applied Sciences

## Einleitung

Im Rahmen des Modellprojekts „Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung“ fand im Juli 2010 die dritte Befragung der Schüler/-innen und Schüler in der Ausbildung zur Altenpflegerin/zum Altenpfleger statt. Die Schwerpunkte der Befragung bildeten eine Auseinandersetzung mit der eigenen Ausbildungsmotivation und -zufriedenheit, die Evaluation der Erfahrungen mit einem modularisierten Unterricht und eine Einschätzung der angebahnten Lernergebnisse und Handlungskompetenzen durch die Schüler/-innen.

Der vorliegende Bericht gibt zunächst einen Einblick in die Ziele und Fragestellungen der Befragung und stellt das methodische Vorgehen und den verwendeten Fragebogen vor. Anschließend erfolgt eine differenzierte Darstellung und Diskussion der Befragungsergebnisse. Im abschließenden Fazit werden die Ergebnisse der Befragung zusammengefasst und in ihrer Bedeutung für die weitere Projektarbeit besprochen. In einem Ausblick werden offene Forschungsfragen für zukünftige Befragungen vorgestellt.

## 1 Ziele und Fragestellungen der Befragung

Die Befragung der Schüler/-innen in der Ausbildung zur Altenpflege ist Teil der formativen Projektevaluation.

Zum Zeitpunkt der dritten Befragung, d.h. am Ende des zweiten Ausbildungsjahres werden einerseits frühere Fragestellungen fortgeführt (z.B. die Frage nach der Transparenz des Modularisierungskonzepts für die Schüler/-innen), andererseits aber auch neue Fragen fokussiert. Zwei neue Schwerpunkte der Befragung stellten einerseits die Modulprüfungen und andererseits die Einschätzungen der Schüler/-innen zu ihren Lernergebnissen und Handlungskompetenzen in den bisherigen Modulen dar.

Im Folgenden werden die einzelnen Fragestellungen vorgestellt und operationalisiert.

### 1.1 Fragestellungen der Befragung

Zusammenfassend standen in der dritten Befragung der Schüler/-innen in der Altenpflegeausbildung folgende Fragestellungen im Fokus der Aufmerksamkeit:

- Transparenz des Modularisierungskonzepts und der Module: Inwieweit ist das Modulkonzept den Schülerinnen und Schülern transparent?
- Erfahrungen mit modulatorientiertem Unterricht und Modulprüfungen: Inwieweit hat die Umsetzung des modulatorientierten Unterrichts und der Modulprüfungen stattgefunden? Wie evaluieren die Schüler/-innen ihre Erfahrungen mit dem modulatorientierten Unterricht und den Modulprüfungen?
- Ausbildungsmotivation der Schüler/-innen: Wodurch werden die Schüler/-innen motiviert ihre Ausbildung fortzusetzen?
- Ausbildungszufriedenheit der Schüler/-innen: Wie zufrieden sind die Schüler/-innen mit ihrer Ausbildung und ihrer Berufswahl? Sehen die Schüler/-innen eine langfristige berufliche Perspektive in der Altenpflege?



- Erreichen der vermittelten Handlungskompetenzen und Lernergebnisse: Werden die im Curriculum verankerten Lernergebnisse und Handlungskompetenzen von den Schülerinnen und Schülern erreicht?

## **1.2 Operationalisierung der Fragestellungen**

Die Fragestellungen der Schülerbefragung werden im Folgenden operationalisiert und begründet.

### **1.2.1 Transparenz des Modularisierungskonzepts und der Module**

Die Befragung der Lehrenden hat gezeigt, dass die Überführung des Modularisierungskonzepts in den Unterricht noch nicht vollständig stattgefunden hat und zum Teil Schwierigkeiten bestehen, den Schülerinnen/Schülern die Modulstruktur ausreichend transparent zu machen.

Die Transparenz des Modulkonzepts und der Module ist für die Schüler/-innen jedoch wichtig, da sie es ihnen ermöglicht, ihre eigene Ausbildung zu planen und mitzugestalten. Die Transparenz des Modulkonzepts und der Module wird sowohl für die Ausbildungszufriedenheit der Schüler/-innen als auch für ihren Ausbildungserfolg als entscheidend angesehen. Hinsichtlich der Ausbildungszufriedenheit lässt sich annehmen, dass fehlende Transparenz des Ausbildungskonzepts Unzufriedenheit mit sich bringt. So sind die Schüler/-innen durch die Teilnahme im Projekt mit zusätzlichen Prüfungen belastet. Das Wissen um die Neuerungen im modularisierten Curriculum und die damit verbundenen langfristigen Vorteile kann zu einer höheren Akzeptanz zusätzlicher Belastungen auf Seiten der Schüler/-innen beitragen. Hinsichtlich des Ausbildungserfolgs lässt sich vermuten, dass die Transparenz des Modulkonzepts und der Module es den Schülerinnen/Schülern ermöglicht, sich gezielter auf Prüfungen vorzubereiten und somit ihren Ausbildungserfolg begünstigen wird.

In den Blick genommen werden soll, wie die Schüler/-innen ihre Kenntnisse zu Modulstruktur und Modulen einschätzen, inwieweit sie sich in der Lage sehen, Moduleinheiten und Module zu verknüpfen und inwieweit sie die Modulstruktur zur Strukturierung ihres eigenen Wissens nutzen können. Von Interesse ist auch, wie die Schüler/-innen die Ausgestaltung des Modulkonzepts in ihrer Ausbildung bewerten.

### **1.2.2 Erfahrungen mit modulatorientiertem Unterricht und Modulprüfungen**

Im Hinblick auf den modulatorientierten Unterricht fokussiert der Fragebogen zwei Fragen: Zum einen ist von Interesse, inwieweit die Modulstruktur in den Unterricht transportiert und gegenüber den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht wird. Hier haben sich in der Befragung der Lehrenden noch Verbesserungsbedarfe gezeigt. Die Einschätzungen der Lehrenden sollen hier durch Einschätzungen der Schüler/-innen ergänzt werden. Zum anderen werden die Schüler/-innen angeregt, Vor- und Nachteile des modularisierten Unterrichts im Vergleich zum fächerorientierten Unterricht einzuschätzen. Hier geht es darum zu erfahren, wie die Schüler/-innen ihre Erfahrungen mit modularisiertem Unterricht bewerten, welche Vorzüge, aber auch welche Schwächen und Veränderungsbedarfe die Schüler/-innen sehen.

Neben dem modulatorientierten Unterricht steht auch eine Evaluation der Modulprüfungen im Fokus des Forschungsinteresses. Hier geht es um die Vorbereitung auf die Prüfung sowie um die Prüfung selbst. Von Interesse ist zum einen, wie die Schüler/-innen die Vorbereitung auf die Modulprüfungen, die Transparenz der Prüfungsanforderungen und das Anspruchsniveau der Prüfungen bewerten. Zum anderen interessieren jedoch auch die Einschätzungen der Schüler/-innen zur Umsetzung der modularisierten Ausbildung in den Modulprüfungen (z.B. fand eine Prüfung des gesamten Moduls oder nur einzelner Moduleinheiten statt?). Es geht darum zu erfahren, inwieweit die Prüfungen angepasst an das modularisierte Curriculum umgestaltet wurden (z.B. Ausrichtung auf Handlungskompetenzen und Lernergebnisse, Outcome-Orientierung und Transfer der Modulstruktur in die Prüfung) und ob dies den Schüler/-innen transparent gemacht wurde.

### **1.2.3 Ausbildungsmotivation der Schüler/-innen**

Bereits zu Beginn der Ausbildung wurden die Schüler/-innen zu ihrer Ausbildungsmotivation befragt. Dieser Evaluationsfokus wird in der dritten Befragung der Schüler/-innen erneut aufgegriffen. Hier geht es darum zu erfahren, welche Motivatoren dazu führen, dass die Schüler/-innen ihre Ausbildung fortsetzen. Dabei werden intrinsische Motivatoren – wie die Freude an der Pflege und Betreuung älterer Menschen – und extrinsische Motivatoren – wie Einkommen oder die Chance auf einen sicheren Arbeitsplatz – unterschieden.

Von Interesse ist, inwieweit sich die Motivation der Schüler/-innen über die Ausbildung verändert hat: Werden die Schüler/-innen noch immer durch die gleichen Faktoren motiviert wie zu Ausbildungsbeginn oder ist die Motivation, die Ausbildung nach zwei Jahren fortzusetzen, eine andere als diejenige, die Ausbildung zu beginnen? Es lässt sich vermuten, dass im Verlaufe der zwei Jahre Frustrationen und Belastungen aufgetreten sind. Von Interesse ist, wie sich diese auf die Motivation der Schüler/-innen auswirken.

### **1.2.4 Ausbildungszufriedenheit der Schüler/-innen**

Die Zufriedenheit der Schüler/-innen mit ihrer Ausbildung ist ein wesentlicher Faktor des Erfolgs eines neuen Ausbildungskonzepts. Von Interesse ist, wie die Schüler/-innen die Ausbildung insgesamt bewerten und welche positiven und negativen Aspekte sie hervorheben. Neben der Ausbildungszufriedenheit wird auch die Zufriedenheit der Schüler/-innen mit ihrer Berufswahl in den Blick genommen. Dies hat differenzierende Funktion und kann helfen zu zeigen, in welchem Ausmaß die Ausbildungszufriedenheit mit der Ausgestaltung des Ausbildungskonzepts (z.B. zusätzliche Belastungen durch die Projektteilnahme oder Vorteile durch das modularisierte Curriculum) oder mit der Berufswahl der Schüler/-innen zusammenhängt.

### **1.2.5 Erreichen der vermittelten Handlungskompetenzen und Lernergebnisse**

Einen wichtigen Kernbereich der dritten Befragung der Schüler/-innen in der Ausbildung zur Altenpflegerin/zum Altenpfleger bildet die Evaluation der erreichten Handlungskompetenzen und Lernergebnisse. Hier geht es darum, inwieweit

die im modularisierten Curriculum zu Grunde gelegten Handlungskompetenzen und Lernergebnisse aus Sicht der Schüler/-innen erreicht werden. Das Erreichen der im Curriculum dargelegten Outcomes kann als wesentliches Erfolgskriterium für die Ausbildung betrachtet werden.

## 2 Beschreibung des Fragebogens und des methodischen Vorgehens

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen in der Planung, Durchführung und Auswertung der Befragung vorgestellt und das Erhebungsinstrument wird beschrieben.

### 2.1 Beschreibung des Fragebogens

Dem Fragebogen vorangestellt ist ein Anschreiben an die Schülerinnen und Schüler, in welchem Informationen zur untersuchten Fragestellung und Instruktionen zur Bearbeitung des Fragebogens gegeben werden.

Der Fragebogen umfasst Items zu sieben inhaltlichen Teilbereichen: Angaben zur Person, Motivation, Modularisierungskonzept und Module, Vermittlung der Module im Unterricht, Modulprüfungen, Ausbildungszufriedenheit und Einschätzungen zu exemplarischen Pflegesituationen. Einen Überblick über die Bereiche des Fragebogens, die zugehörigen Subskalen und die Anzahl der Items gibt Tabelle 1:

Tab. 1: Bereiche, Inhalte und Items des Fragebogens

Bereiche des Fragebogens	Inhalte / Subskalen	Anzahl der Items
Angaben zur Person	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soziodemographische Angaben</li> <li>• Schulische und berufliche Vorbildung</li> <li>• Pflegeleistungen</li> </ul>	6
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivatoren für die Aufnahme und Fortsetzung der Ausbildung</li> </ul>	5
Modularisierungskonzept und Module	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertrautheit mit der modularisierten Ausbildung und den Modulen</li> </ul>	8
Vermittlung der Module im Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfahrungen mit dem Unterricht in Modulen</li> <li>• Erfahrungen mit dem modulorientierten Unterricht im Vergleich zu fächerorientiertem Unterricht</li> </ul>	13
Modulprüfungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfahrungen mit den Modulprüfungen</li> </ul>	17
Ausbildungszufriedenheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zufriedenheit mit der Ausbildung und der Berufswahl, berufliche Perspektive</li> </ul>	5

Bereiche des Fragebogens	Inhalte / Subskalen	Anzahl der Items
Einschätzungen zu exemplarischen Pflegesituationen	<p>Einschätzungen zu erworbenen Handlungskompetenzen und Lernergebnissen in den Bereichen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pneumonie als akute Erkrankung alter Menschen</li> <li>• Handeln in Notfallsituationen</li> <li>• Umgang mit depressiven alten Menschen</li> <li>• Alte Menschen mit chronischen Wunden pflegen</li> <li>• Alte Menschen bei der Tagesgestaltung und bei selbstorganisierten Aktivitäten unterstützen</li> </ul>	51

Angaben zur Person umfassen soziodemographische Angaben, Angaben zu erworbenen Bildungsabschlüssen und zur beruflichen Vorbildung sowie zu Pflege-tätigkeiten außerhalb der Ausbildung. Die Subskala zur Ausbildungsmotivation erfasst Motivatoren für die Fortführung der Ausbildung. Die Items ermöglichen eine Differenzierung in eine extrinsische und eine intrinsische Motivation, die Ausbildung fortzusetzen. Die Subskala zum Modularisierungskonzept und den Modulen ist auf die Transparenz des Modulkonzepts für die Schüler/-innen und Schüler gerichtet. Die Schüler/-innen sind dazu aufgefordert, ihr Wissen und ihre Wissenslücken zur Modularisierung und zu den Modulen in ihrer Ausbildung einzuschätzen. Der Bereich zur Vermittlung der Module im Unterricht umfasst Items zur Transparenz der Module im modulatorientierten Unterricht und Items zum Vergleich des modulatorientierten Unterrichts mit früherem fächerorientiertem Unterricht. Des Weiteren können die Schüler/-innen eine Gesamtbeurteilung des modulatorientierten Unterrichts vornehmen und Verbesserungsvorschläge abgeben.

Im Bereich zu den Modulprüfungen werden die Erfahrungen der Schüler/-innen mit den Modulprüfungen und der Vorbereitung auf die Modulprüfungen erfragt. Der Bereich zur Ausbildungszufriedenheit beinhaltet einerseits Items, in denen die Schüler/-innen angeregt werden, ihre Zufriedenheit mit der Ausbildung zu evaluieren, andererseits wird auch die Zufriedenheit mit der Berufswahl insgesamt und die zukünftige berufliche Perspektive der Schüler/-innen in den Blick genommen.

Im Bereich „Einschätzungen zu exemplarischen Pflegesituationen“ werden Selbsteinschätzungen der Schüler/-innen zu ihren Lernergebnissen und Handlungskompetenzen in ausgewählten Modulen eingeholt. Hierzu wurden fünf exemplarische Pflegesituationen ausgewählt: „Pneumonie als akute Erkrankung alter Menschen“, „Handeln in Notfallsituationen“, „Umgang mit depressiven alten Menschen“, „Alte Menschen mit chronischen Wunden pflegen“ und „Alte Menschen bei der Tagesgestaltung und bei selbstorganisierten Aktivitäten unterstützen“. Zu jeder Pflegesituation findet eine Evaluation der notwendigen Lernergebnisse und Handlungskompetenzen anhand einer eigenen Subskala statt, welcher jeweils ein Fallbeispiel vorangestellt ist. Überwiegend wurde ein geschlossenes Itemformat gewählt. Die Schüler/-innen raten vorgegebene Aussagen anhand einer vierstufigen Ratingskala mit den Antwortkategorien „trifft gar nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft vollständig zu“. In den Fra-

gebogenbereichen „modulorientierter Unterricht“, „Modulprüfungen“ und „Ausbildungszufriedenheit“ wurden Skalen mit geschlossenem Antwortformat ergänzt durch offene Fragen. Hier wurden jeweils positive Aspekte und Veränderungsvorschläge der Schüler/-innen erfragt.

## **2.2 Beschreibung des methodischen Vorgehens**

In Fortführung der bisherigen Vorgehensweise wurde erneut ein quantitatives Design gewählt. Dies lässt sich durch die hohe Anzahl an zu befragenden Personen begründen. Eine quantitative Befragung ermöglicht es, auch bei hoher Personenzahl, die Meinungen aller Beteiligten zu erfassen. Die Befragung erfolgt in schriftlicher Form. Der zur Befragung verwendete Fragebogen umfasst teils Subskalen, die aus vorherigen Befragungen im Modellprojekt in abgewandelter Form übernommen werden konnten (z.B. die Subskalen zum Modularisierungskonzept und den Modulen sowie die Subskala zur Motivation). Teils wurden die verwendeten Subskalen von Projektmitarbeiterinnen/-mitarbeitern vor der Befragung neu entwickelt. Hierunter fallen die Skalen zur Beurteilung der eigenen Lernergebnisse und Handlungskompetenzen.

Für die Skala zur Evaluation der vermittelten Handlungskompetenzen und Lernergebnisse wurden einzelne Module des ersten und zweiten Ausbildungsjahres ausgewählt, die einen gemeinsamen Bezug haben oder aufeinander aufbauen. Auf Grundlage der ausgewählten Module wurden Fallbeschreibungen und Items zur Einschätzung der Handlungskompetenzen und Lernergebnisse entwickelt. Die Befragung wurde durch eine Projektmitarbeiterin/einen Projektmitarbeiter der Fachhochschule oder des Deutschen Instituts für Pflegeforschung (dip) Köln im jeweiligen Altenpflegefachseminar durchgeführt.

## **3 Ergebnisse**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung dargestellt. Die Darstellung folgt dem Aufbau des Fragebogens: Zu Beginn wird die Zusammensetzung der Ausbildungskurse (3.1) beschrieben. Anschließend folgen die Ergebnisse zur Ausbildungsmotivation (3.2), zum Modulkonzept und zum modularisierten Unterricht (3.3), zur Ausbildungszufriedenheit (3.4) und zu den selbst eingeschätzten Lernergebnissen und Handlungskompetenzen der Schüler/-innen (3.5).

### **3.1 Ergebnisse: Zusammensetzung der Ausbildungskurse**

An der Befragung nahmen 53 Schülerinnen und Schüler teil. Diese verteilen sich auf die drei Ausbildungsinstitute wie folgt: 25 Schüler/-innen besuchen das Altenpflegefachseminar des Johannesstifts in Bielefeld, 13 Schüler/-innen das IN VIA Fachseminar für Altenpflege des Meinwerk-Instituts in Paderborn und 15 Schüler/-innen die Louise von Marillac Schule in Köln. Das Alter der Schüler/-innen streut zwischen 19 und 47 Jahren mit einem Mittelwert von 25 Jahren. 89,6% der Schüler/-innen sind weiblich, 10,4% männlich. Die Mehrheit der Schüler/-innen (62,5%) gibt einen Realschulabschluss als höchsten erworbenen Schulabschluss an (29,2% Abitur, 8,3% Hauptschulabschluss). Über die Hälfte der Schüler/-innen sammelte bereits vor der Ausbildung zur Altenpflegerin/zum Altenpfleger berufliche Erfahrung in einer Berufsausbildung: 41,6% der Schüler/-innen weisen eine abgeschlossene Ausbildung auf, weitere 15,2% haben vor

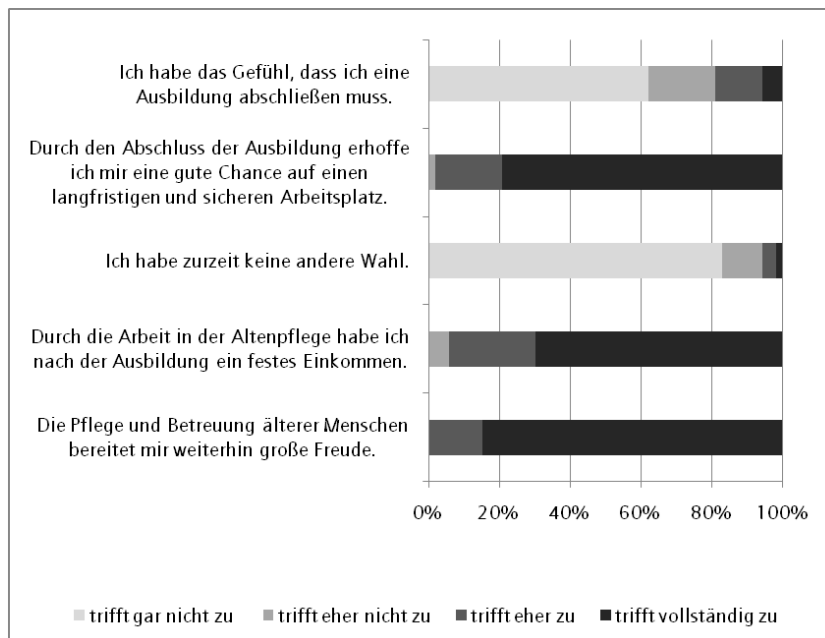
Ausbildungsbeginn eine andere Ausbildung begonnen, jedoch nicht abgeschlossen.

Einige Schüler/-innen weisen durch familiäre Verpflichtungen zusätzliche Belastungen neben der Ausbildung auf: 11,1% der Schüler/-innen haben minderjährige Kinder, die mit ihnen im gemeinsamen Haushalt leben. 10,9% der Schüler/-innen sind mit der Pflege von Angehörigen betraut.

### 3.2 Ergebnisse: Ausbildungsmotivation

Die Ausbildungsmotivation der Schüler/-innen wurde bereits in der ersten Befragung thematisiert. In Anlehnung an die zu diesem Zeitpunkt entwickelte Skala wurden ausgewählte Items für die Befragung zum Zeitpunkt  $t_3$  modifiziert. Zum Zeitpunkt  $t_3$  geht es um die Identifikation von Motivatoren, die zur Fortsetzung der Ausbildung führen. Die Ergebnisse der Befragung zur Ausbildungsmotivation sind in Abbildung 1 dargestellt:

Abb. 1: Ausbildungsmotivation



Die Antworten der Schüler/-innen zeigen deutlich, dass zwei unterschiedliche Faktoren die Schüler/-innen zur Fortsetzung ihrer Ausbildung motivieren. Zum einen geben alle Schüler/-innen (100%) eine intrinsische Motivation durch die Freude an der Pflege und Betreuung älterer Menschen an. Zum anderen liegen eher extrinsische Motivatoren im Bereich der Arbeitsplatzsicherheit. So geben 98,1% der Schüler/-innen an, sich durch den Abschluss der Ausbildung gute Chancen auf einen langfristigen und sicheren Arbeitsplatz zu erhoffen (18,9% „trifft eher zu“, 79,2% „trifft vollständig zu“). 94,3% betonen die Bedeutung eines festen Einkommens (24,5% „trifft eher zu“, 69,8% „trifft vollständig zu“). Weitere Faktoren wie Pflichtgefühle oder fehlende Wahlmöglichkeiten spielen nur bei wenigen Schülerinnen/Schülern eine Rolle. Nur 5,7% geben an, die Ausbil-

dung aufgrund fehlender Verfügbarkeit von Alternativen fortzusetzen (3,8% „trifft eher zu“, 1,9% „trifft vollständig zu“).

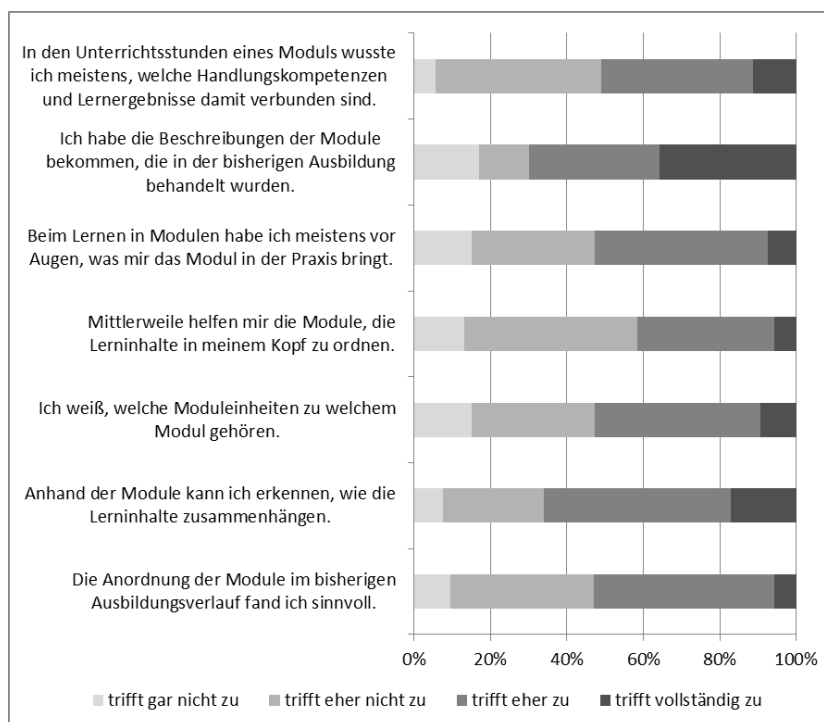
### 3.3 Ergebnisse: Einschätzungen der Schüler/-innen zum Modulkonzept und zum modularisierten Unterricht

Die folgenden Einschätzungen der Schüler/-innen zum Modulkonzept und zum modularisierten Unterricht umfassen drei Schwerpunkte: die Transparenz der Module und des Modulkonzepts für die Schüler/-innen (3.3.1), die Bewertung des modularisierten Unterrichts (3.3.2 – 3.3.4) und die Erfahrungen der Schüler/-innen mit den Modulprüfungen (3.3.5).

#### 3.3.1 Transparenz der Module und des Modulkonzepts

Die Transparenz des modularisierten Curriculums zieht sich als Thema durch die Schülerbefragungen. Aufgrund der Outcome-Orientierung wird es als besonders wichtig erachtet, dass die Schüler/-innen mit der Modulstruktur und den Lernergebnissen und Handlungskompetenzen der einzelnen Module vertraut sind. Hier geht es zum einen um den Kenntnisstand der Schüler/-innen hinsichtlich des modularisierten Curriculums und zum anderen darum, inwieweit die Schüler/-innen in ihrem Lernprozess von der Modulstruktur profitieren. Die Befragungsergebnisse hinsichtlich der Transparenz der Module und des Modulkonzepts sind in Abbildung 2 zu sehen:

Abb. 2: Transparenz der Module und der Modulstruktur



Hier wird deutlich, dass etwa die Hälfte der Schüler/-innen noch keinen ausreichenden Zugang zu den Modulen gefunden hat.

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass einem Teil der Schüler/-innen Modulstruktur und Lernergebnisse noch nicht transparent sind. So geben 47,2% der Schüler/-innen an, nicht oder eher nicht zu wissen, welche Moduleinheiten zu welchem Modul gehören. Des Weiteren geben 49,1% der Schüler/-innen an, dass ihnen in den Unterrichtsstunden nicht oder eher nicht bewusst war, welche Handlungskompetenzen und Lernergebnisse mit dem jeweiligen Modul verbunden waren. Die fehlende Transparenz des modularisierten Curriculums kann bei einem Teil der Schüler/-innen darauf zurückgeführt werden, dass ihnen die Informationen zur modularisierten Curriculum nicht vorlagen. So geben 30,2% an, nicht oder teilweise nicht über die Modulbeschreibungen zu den bisher behandelten Modulen zu verfügen.

Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch, dass viele Schüler/-innen einen guten Zugang zum modularisierten Curriculum gefunden haben und die Modulstruktur als Unterstützung für ihren Lernprozess erleben. So geben 66,1% der Schüler/-innen an, anhand der Module erkennen zu können, wie die Lerninhalte zusammenhängen (17% „trifft vollständig zu“, 49,1% „trifft eher zu“). Dass sich diese Zusammenhänge bei den Schülerinnen/Schülern noch nicht vollständig gefestigt haben, zeigt jedoch das Item „Mittlerweile helfen mir die Module, die Lerninhalte in meinem Kopf zu ordnen.“, welchem deutlich weniger Schüler/-innen zustimmen. Hier wählen nur 5,7% die Antwortmöglichkeit „trifft vollständig zu“ und 35,8% „trifft eher zu“. 29,2% der Schüler/-innen geben an, weitere Informationen zum modularisierten Curriculum zu benötigen, während 70,8% ihren Informationsstand als ausreichend betrachten. Tabelle 2 fasst zusammen, zu welchen Themen sich die Schüler/-innen weitere Informationen wünschen. An erster Stelle stehen hier Informationen zu den einzelnen Modulen. Diese fordern 17,1% der Schüler/-innen ein. Einige Schüler/-innen weisen an dieser Stelle darauf hin, dass ihnen die Modulbeschreibungen bisher nicht vorliegen. Andere Schüler/-innen (7,6%) äußern den Wunsch nach einer Übersicht über die Module.

Tab. 2: Gewünschte Informationen zum modularisierten Curriculum

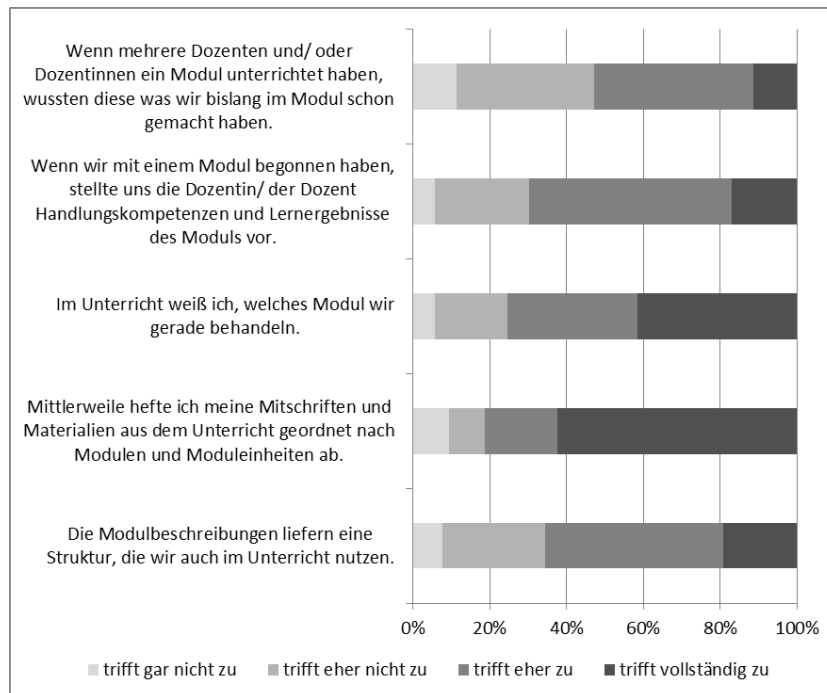
	Häufigkeit	Prozent
Informationen zu einzelnen Modulen / Modulbeschreibungen	9	17,1
Überblick / Übersicht über Module / Zusammenhänge zwischen Modulen	4	7,6
Credit Points & Anrechnung	2	3,8
Lernorte	1	1,9

### 3.3.2 Vermittlung der Module im Unterricht

Die Items zur Vermittlung der Module im Unterricht zeigen, inwieweit die Modulstruktur bisher von den Lehrenden in den Unterricht überführt und so den Schülerinnen/Schülern transparent gemacht wurde. Eine Übersicht über die Ergebnisse zu dieser Fragestellung bietet Abbildung 3:



Abb. 3: Vermittlung der Module im Unterricht



Insgesamt geben 65,4% der Schüler/-innen an, dass die Modulstruktur im Unterricht genutzt wurde (19,2% „trifft vollständig zu“, 46,2% „trifft eher zu“). Das bedeutet gleichzeitig, dass nach Einschätzung eines Drittels der Schüler/-innen (34,6%) die Modulstruktur nicht oder eher nicht in den Unterricht überführt wurde. Hier stellt sich die Frage, ob in diesen Fällen der Unterricht tatsächlich nicht an der Struktur des Modulkonzepts orientiert ist, oder ob eine fehlende Transparenz des Unterrichtsaufbaus für die betreffenden Schüler/-innen zu Grunde liegt.

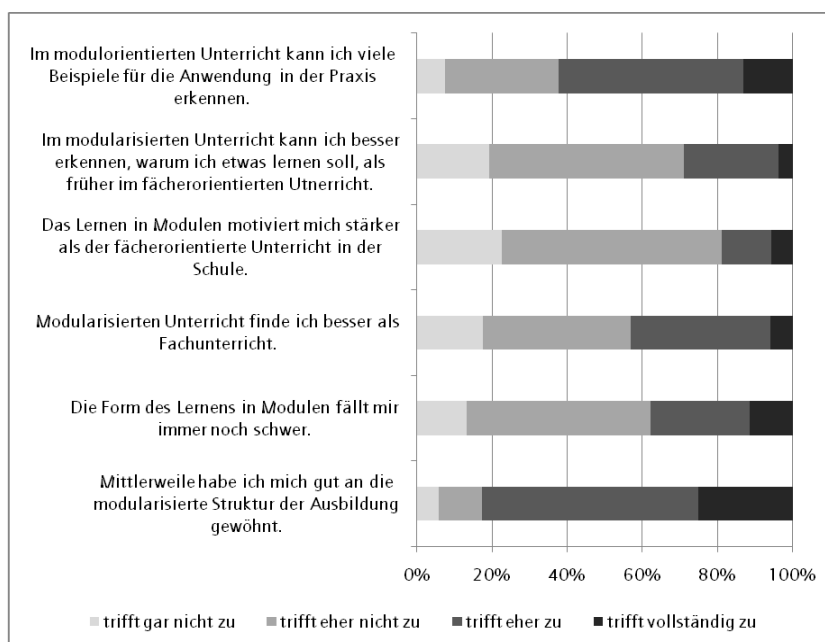
Die Bemühungen der einzelnen Dozentinnen/Dozenten, die Modulstruktur im Unterricht transparent zu machen, schätzen die Schüler/-innen wie folgt ein: 69,8% der Schüler/-innen geben an, dass ihre Dozentinnen/Dozenten zum Beginn eines neuen Moduls die jeweiligen Handlungskompetenzen und Lernergebnisse des Moduls vorstellen. Nur 5,8% wählen hier die Antwortmöglichkeit „trifft gar nicht zu“.

Probleme sehen einige Schüler/-innen in der Kommunikation der Dozentinnen und Dozenten, die sich den Unterricht in einem Modul teilen, untereinander. So geben 46,1% der Schüler/-innen an, dass Dozentinnen/Dozenten, die sich ein Modul teilen, nicht oder eher nicht wissen, was in den vorhergehenden Unterrichtseinheiten zu diesem Modul geschehen ist. Deutlich zeigt sich die Bemühung der Schüler/-innen selbst, die Modulstruktur einzuhalten. So geben 81,2% der Schüler/-innen an, ihre Mitschriften und Materialien aus dem Unterricht nach Modulen und Moduleinheiten geordnet abzuheften.

### 3.3.3 Modulorientierter Unterricht im Vergleich zu fächerorientiertem Unterricht

Zur Bewertung des modularisierten Unterrichts werden die Schüler/-innen zu einem Vergleich mit dem Fachunterricht in ihrer Schulzeit aufgefordert. Die Einschätzungen der Schüler/-innen sind in Abbildung 4 dargestellt:

Abb. 4: Bewertung des modulorientierten Unterrichts im Vergleich zum fächerorientierten Unterricht



Es zeigt sich, dass sich ein Großteil der Schüler/-innen gut an den modularisierten Unterricht gewöhnt hat und diesen positiv bewertet: 82,7% der Schüler/-innen geben an, sich mittlerweile gut an die modularisierte Struktur der Ausbildung gewöhnt zu haben (25% „trifft vollständig zu“, 57,7% „trifft eher zu“). Nur ein Drittel der Schüler/-innen gibt an, dass ihm die Form des Lernens in Modulen weiterhin schwer fällt (11,3% „trifft vollständig zu“, 26,4% „trifft eher zu“). Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass der modularisierte Unterricht in den Augen der Schüler/-innen nicht besser abschneidet als der fächerorientierte Unterricht. 43,2 % der Schüler/-innen geben an, den modularisierten Unterricht besser zu finden als den Fachunterricht, während 56,8% der Schüler/-innen dieser Aussage nicht zustimmen. Einen Vorteil des modularisierten Unterrichts gegenüber dem Fachunterricht für die eigene Lernmotivation oder die Transparenz der Unterrichtsziele sieht nur eine Minderheit der Schüler/-innen. So geben nur 18,9% der Schüler/-innen an, durch das Lernen in Modulen stärker motiviert zu werden, während 81,1% dieser Aussage nicht zustimmen.

### 3.3.4 Gesamtbewertung des modularisierten Unterrichts

Die Schüler/-innen sehen eine Reihe von positiven Aspekten eines modularisierten Unterrichts (vgl. Tabelle 3). Der hauptsächliche Vorteil wird von vielen Schü-

lerinnen/Schülern darin gesehen, dass das Modulkonzept die Lerninhalte gut strukturiert und Verknüpfungen zwischen verschiedenen Themen sichtbar macht. Zwölf Schüler/-innen (22,8%) heben diesen Aspekt hervor. Darüber hinaus sehen vier Schüler/-innen (7,6%) einen Vorteil für das Lernen und den Praxistransfer und weitere drei Schüler/-innen (5,7%) nehmen eine positive Bewertung der Modulprüfungen vor.

Tab. 3: Vorteile eines modularisierten Unterrichts aus Sicht der Schüler/-innen

	Häufigkeit	Prozent
Gute Strukturierung des Modulkonzepts, Verknüpfung von Themen, Verdeutlichung von Zusammenhängen	12	22,8
Vorteile für das Lernen und den Praxistransfer	4	7,6
Positive Bewertung der Modulprüfungen	3	5,7
Nichts	3	5,7
Sonstiges	5	9,5

Veränderungsvorschläge der Schüler/-innen zum modularisierten Unterricht werden in Tabelle 4 zusammengefasst:

Tab. 4: Veränderungsvorschläge der Schüler/-innen hinsichtlich der modularisierten Ausbildung

	Häufigkeit	Prozent
Bessere Information über die Modularisierung	6	11,4
Modulprüfung direkt nach dem Modulabschluss	6	11,4
Gezielte Vorbereitung auf Praxiseinsätze	5	9,5
Modulprüfungen in kleinere Prüfungen unterteilen	4	7,6
Abschaffung der Modularisierung	4	7,6
Module vollständig unterrichten (keine Unterteilung in mehrere Blöcke)	1	1,9
Bessere Absprachen zwischen Dozentinnen/Dozenten	1	1,9
Bessere Projektvorbereitung, mehr Rücksicht auf Schüler/-innen	1	1,9
Wahlmöglichkeiten beim Modulabschluss	1	1,9
Mehr Lernzeit	1	1,9
Weiß nicht / Sonstiges	2	3,8

Dabei bilden sich drei Schwerpunkte: der Wunsch nach weiterführender Information der Schüler/-innen über die modularisierte Ausbildung, der Wunsch nach gezielterer Vorbereitung auf die Praxiseinsätze und Veränderungsvorschläge hinsichtlich der Modulprüfungen. Sechs Schüler/-innen (11,4%) weisen darauf hin, dass sie sich weitere Informationen über die modularisierte Ausbildung wünschen. Fünf Schüler/-innen (9,5%) wünschen sich eine bessere Abstimmung zwischen den Modulen in den Theorieblöcken und den anschließenden Praxiseinsätzen. Sie weisen darauf hin, dass zum Teil Lernergebnisse und Handlungskompetenzen, die sie im Praxiseinsatz brauchten, im vorbereitenden Theorieblock nicht erarbeitet wurden. Hinsichtlich der Modulprüfungen äußern die Schüler/-innen zwei Verbesserungsvorschläge. Zum einen weisen sechs Schü-

ler/-innen (11,4%) darauf hin, dass Modulprüfungen in der Vergangenheit mit zu großer zeitlicher Verzögerung nach dem Abschluss des Moduls im Unterricht stattgefunden haben. Sie äußern den Wunsch, direkt anschließend an die Behandlung des Moduls im Unterricht das jeweilige Modul mit der Modulprüfung abzuschließen. Zum anderen wünschen sich vier Schüler/-innen (7,6%) eine Unterteilung der Modulprüfungen in mehrere kleinere Prüfungen.

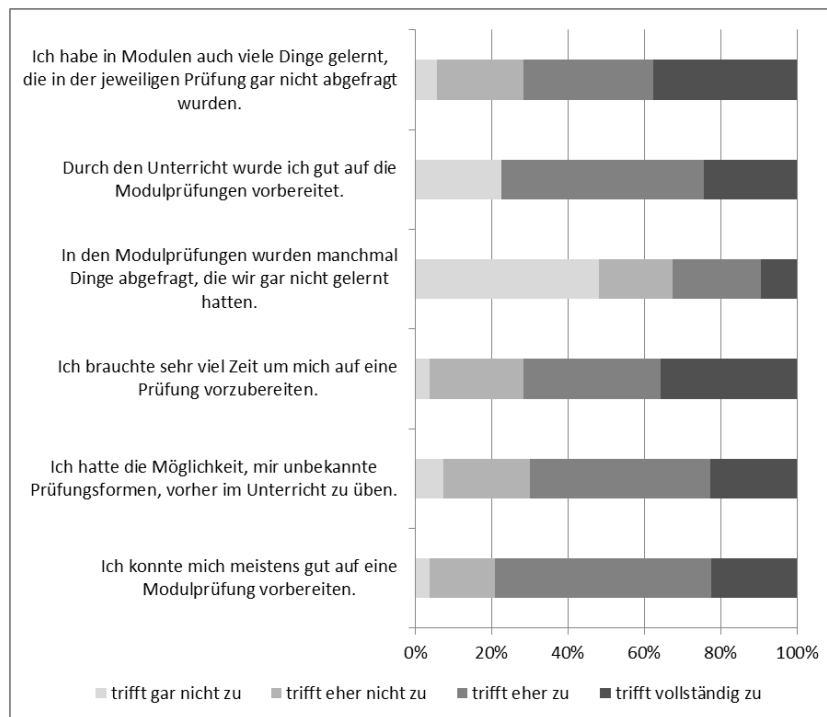
### 3.3.5 Modulprüfungen

Auf Basis der Skala zur Evaluation der Modulprüfungen konnten zum einen Informationen zu den subjektiven Erfahrungen der Schüler/-innen mit den Modulprüfungen und zum anderen zu dem Transfer des Modulkonzepts in die Prüfungen gewonnen werden. Diese werden im Folgenden getrennt dargestellt.

#### *Erfahrungen der Schüler/-innen mit den Modulprüfungen*

Informationen zur subjektiven Bewertung der Modulprüfungen durch die Schüler/-innen beziehen sich auf die Prüfungsvorbereitung, die Transparenz der Prüfungsanforderungen sowie auf eine abschließende Bewertung der Prüfungen hinsichtlich Anspruchsniveau und Feedbackfunktion. Abbildung 5 zeigt die Bewertungen der Prüfungsvorbereitung durch die Schüler/-innen:

Abb. 5: Einschätzungen zur Prüfungsvorbereitung

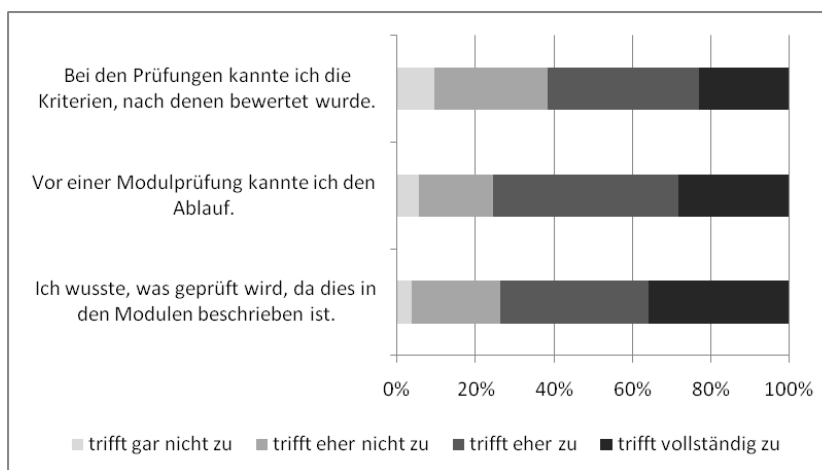


Wie in der Abbildung zu sehen, wird die Vorbereitung auf die Modulprüfungen von den Schülerinnen/Schülern überwiegend positiv evaluiert. 79,2% der Schüler/-innen geben an, dass sie sich gut auf die Modulprüfungen vorbereiten konn-

ten (22,6% „trifft vollständig zu“, 56,6% „trifft eher zu“). Die Vorbereitung auf die Modulprüfungen durch den schulischen Unterricht beurteilen die Schüler/-innen ebenso positiv. 77,3% der Schüler/-innen berichten, dass sie durch den Unterricht gut auf die Modulprüfungen vorbereitet wurden (24,5% „trifft vollständig zu“, 52,8% „trifft eher zu“).

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse der Befragung, dass die Vorbereitung auf die Modulprüfungen für die Schüler/-innen mit einem hohen Zeitaufwand verbunden war: 71,6% der Schüler/-innen berichten, dass sie für die Vorbereitung auf die Prüfungen sehr viel Zeit brauchten (35,8% „trifft vollständig zu“, 35,8% „trifft eher zu“). Eine notwendige Voraussetzung für eine gute Prüfungsvorbereitung ist die Transparenz von Prüfungsinhalten, -ablauf und Bewertungskriterien. Wie diese von den Schülerinnen/ Schülern bewertet wird, zeigt Abbildung 6:

Abb. 6: Einschätzungen zur Transparenz von Prüfungsinhalten, Prüfungsablauf und Bewertungskriterien

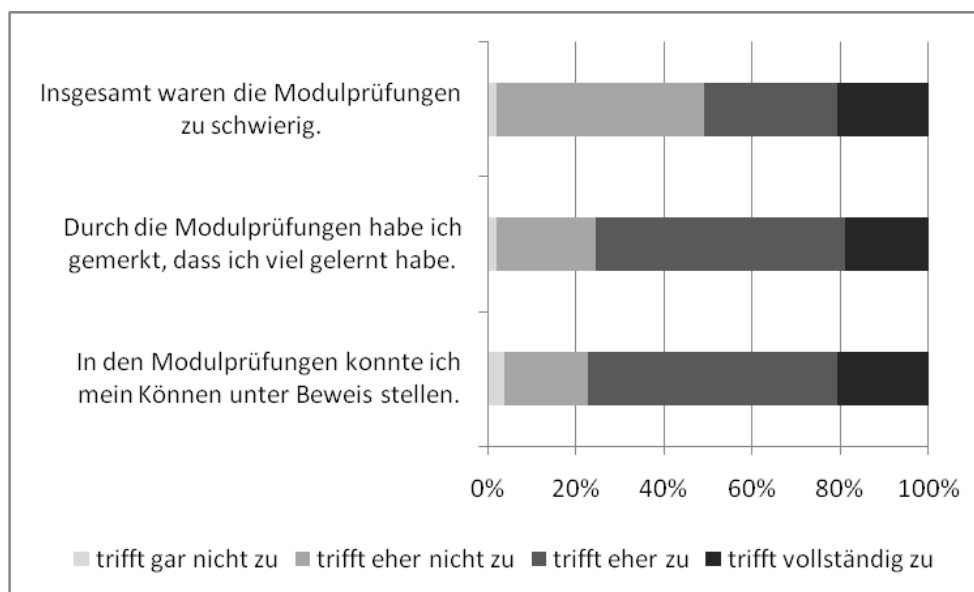


Deutlich wird, dass die Transparenz der Prüfungsanforderungen ähnlich wie die Prüfungsvorbereitung vom überwiegenden Anteil der Schüler/-innen positiv bewertet wird. Ein Teil der Schüler/-innen zeigt sich jedoch kritisch, wie im Folgenden zu sehen ist.

Inhalte und Ablauf der Prüfungen waren den Ergebnissen der Befragung zufolge etwa drei Viertel der Schüler/-innen ausreichend transparent. So geben 73,5% der Schüler/-innen an, durch die Modulbeschreibungen gewusst zu haben, was geprüft wird (35,8% „trifft vollständig zu“, 37,7% „trifft eher zu“). 75,5% der Schüler/-innen kannten nach eigenen Angaben vor den Modulprüfungen den Prüfungsablauf (28,3% „trifft vollständig zu“, 47,2% „trifft eher zu“).

Kritischer sehen die Schüler/-innen die Transparenz der Bewertungskriterien. 61,6% geben an, diese gekannt zu haben. 38,5% der Schüler/-innen stimmen dagegen der Aussage „Bei den Prüfungen konnte ich die Kriterien, nach denen bewertet wurde.“ nicht oder eher nicht zu. Die abschließende Bewertung der Modulprüfungen hinsichtlich Anspruchsniveau und Feedback für die Lernenden ist in Abbildung 7 zu sehen:

Abb. 7: Einschätzungen zu Anspruchsniveau und Feedback für die Lernenden



Insgesamt wird das Anspruchsniveau der Prüfungen von einem Großteil der Schüler/-innen als zu hoch bewertet. 51% der Schüler/-innen empfanden die Modulprüfungen insgesamt als zu schwierig. Dennoch können viele Schüler/-innen ein positives Feedback aus den Prüfungen für ihren Lernprozess gewinnen. So geben 75,5% der Schüler/-innen an, durch die Modulprüfungen gemerkt zu haben, dass sie viel gelernt haben (18,9% „trifft vollständig zu“, 56,6% „trifft eher zu“). Weiteren Aufschluss über die subjektiven Erfahrungen der Modulprüfungen erlauben die offenen Antworten der Schüler/-innen.

Auf die Frage, was den Schülerinnen/Schülern an den Prüfungen gut gefallen hat, ergibt sich kein eindeutiger Trend. Am häufigsten genannt wird die Methodenvielfalt in den Prüfungen (15,2%). Des Weiteren bewerten die Schüler/-innen positiv, dass sie durch die Modulprüfungen die Prüfungssituation im Examen üben konnten (9,5%) und dass die Prüfungsanforderungen transparent gemacht wurden (9,5%). Eine Zusammenfassung aller von den Schülerinnen/Schülern genannten Aspekte findet sich in Tabelle 5.

Tab. 5: Positive Aspekte der Modulprüfungen aus Sicht der Schüler/-innen

	Häufigkeit	Prozent
Methodenvielfalt	8	15,2
Vorbereitung auf das Examen durch Üben mündlicher Prüfungen	5	9,5
Transparenz der Prüfungsanforderungen	5	9,5
Rückmeldungen zum eigenen Lernstand	4	7,6
Verknüpfungen zwischen Themen	3	5,7
Engagement der Dozentinnen / Dozenten	3	5,7
Nichts	1	1,9
Sonstiges	4	7,6

Kritik der Schüler/-innen bezieht sich auf die hohe Belastung durch den mit den Prüfungen verbundenen Lernaufwand. Die Schüler/-innen machen hierzu drei Verbesserungsvorschläge:

Erstens wird vorgeschlagen, die Prüfungen besser über das Ausbildungsjahr zu verteilen, um Überlastungen in den Prüfungsblöcken zu vermeiden. Dieser Punkt wird von 11,4% der Schüler/-innen genannt. Zum Hintergrund erläutern die Schüler/-innen, dass sich im bisherigen Vorgehen die Modulprüfungen am Ende des Ausbildungsjahres häuften. Die Schüler/-innen wünschen sich stattdessen, dass Modulprüfungen sich direkt an den jeweiligen Unterrichtsblock zu dem Modul anschließen. Zweitens wünschen sich viele Schüler/-innen eine Eingrenzung des Prüfungstoffes und/oder der Prüfungsanzahl. Diesen Wunsch äußern 11,4% der Schüler/-innen. Drittens äußert eine weitere Gruppe von Schülerinnen/Schülern (9,5%) den Wunsch, die Prüfungen in kleinere Prüfungen zu unterteilen. Sie erhoffen sich so, eine überschaubarere Prüfungsvorbereitung. Eine Übersicht über alle Veränderungsvorschläge der Schüler/-innen hinsichtlich der Modulprüfungen bietet Tabelle 6.

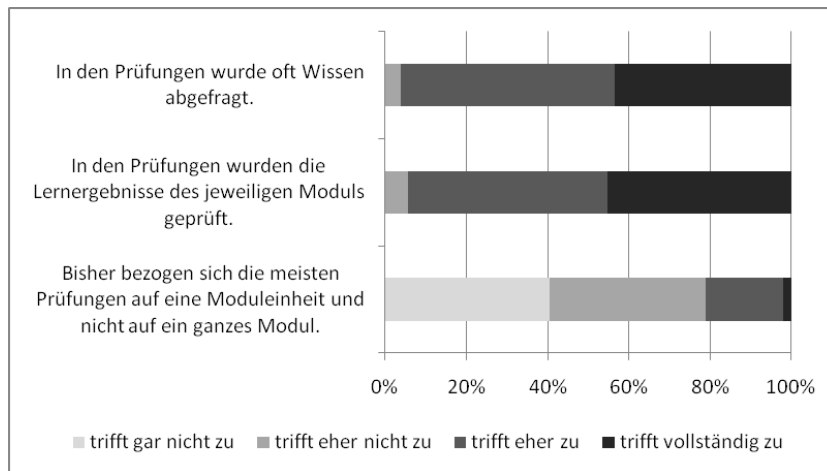
Tab. 6: Veränderungsvorschläge der Schüler/-innen zu den Modulprüfungen

	Häufigkeit	Prozent
Prüfungen besser über das Ausbildungsjahr verteilen	6	11,4
Eingrenzen des Lernstoffs und/oder der Prüfungen	6	11,4
Modulprüfungen auf mehrere kleinere Prüfungen verteilen	5	9,5
Bessere Absprachen zwischen den Dozentinnen/Dozenten, Schülerinnen/Schülern und Projektmitarbeiterinnen / Projektmitarbeitern	2	3,8
Mehr Zeit zum Lernen	2	3,8
Nichts	1	1,9
Sonstiges	4	7,6

#### *Umsetzung modulatorientierter Prüfungen*

Die Einschätzungen der Schüler/-innen zu den Modulprüfungen geben neben einer subjektiven Bewertung der eigenen Erfahrungen mit den Modulprüfungen auch Hinweise darauf, inwieweit in den Modellkursen eine Umstellung auf modulatorientierte Prüfungen stattgefunden hat. Dabei ist insbesondere von Interesse, ob die Modulstruktur (Zusammensetzung der Module aus Moduleinheiten) in die Prüfungen transferiert wurde und ob die Prüfungen auf die im Modulhandbuch beschriebenen Lernergebnisse und Handlungskompetenzen ausgerichtet sind. Die Ergebnisse zu den entsprechenden Items sind in Abbildung 8 zusammengestellt:

Abb. 8: Umsetzung modulatorientierter Prüfungen



Hinsichtlich des Transfers der Modulstruktur in die Modulprüfungen lässt sich feststellen, dass nach Einschätzung der Schüler/-innen überwiegend ganze Module – nicht nur Moduleinheiten – in den Prüfungen geprüft wurden. Lediglich 21,1% der Schüler/-innen geben die Einschätzung ab, dass sich die bisherigen Prüfungen meist nur auf einzelne Moduleinheiten bezogen (1,9% „trifft vollständig zu“, 19,2% „trifft eher zu“).

Die Ausrichtung der Prüfungen auf die im Modulhandbuch festgelegten Lernergebnisse wird von den Schülern/Schülerinnen fast vollständig als erfüllt betrachtet. 94,3% der Schüler/-innen stimmen der Aussage zu, dass in den Prüfungen die Lernergebnisse des jeweiligen Moduls geprüft werden (45,3% „trifft vollständig zu“, 49,1% „trifft eher zu“).

Gleichzeitig geben jedoch 96,2% der Schüler/-innen an, dass in den Modulprüfungen oft Wissen abgefragt wurde – ein Ergebnis, das möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass die Outputorientierung des Modulkonzepts den Schülerinnen/Schülern noch nicht ausreichend transparent geworden ist bzw. dass die Schüler/-innen nicht zwischen Wissen und Lernergebnissen unterscheiden können.

Insgesamt sprechen die Angaben der Schüler/-innen dafür, dass eine Umsetzung modulatorientierter Prüfungen stattgefunden hat, wenn in Teilen auch noch Verbesserungsbedarfe gesehen werden.

### 3.4 Ergebnisse zur Ausbildungszufriedenheit

Die Items zur Ausbildungszufriedenheit beziehen sich auf zwei Schwerpunkte, die im Folgenden getrennt dargestellt werden: die Zufriedenheit der Schüler/-innen in der Ausbildung und die Zufriedenheit der Schüler/-innen mit ihrer Berufswahl und beruflichen Perspektive.

#### 3.4.1 Zufriedenheit in der Ausbildung

Die Schüler/-innen zeigen sich überwiegend zufrieden mit ihrer Ausbildung (84,6%), wobei nur 19,2% angeben, sehr zufrieden zu sein.



Auf die Frage, was ihnen an der Ausbildung gut gefällt, nennen die Schüler/-innen hauptsächlich die Vielfältigkeit der Lernmöglichkeiten, die Qualität des schulischen Unterrichts und die Kombination aus Theorie- und Praxisphasen. 14 Schüler/-innen (26,1%) betonen die Vielfältigkeit möglicher Lernerfahrungen in der Ausbildung. Acht Schüler/-innen (15,2%) bewerten den schulischen Unterricht positiv und sechs Schüler/-innen (11,4%) heben die Kombination aus Theorie- und Praxisphasen als besonders positiv hervor. Eine Übersicht über die von den Schülerinnen/Schülern genannten positiven Aspekte der Ausbildung gibt Tabelle 7:

Tab. 7: Positive Aspekte der Ausbildung aus Sicht der Schüler/-innen

	Häufigkeit	Prozent
Vielfältige Lernmöglichkeiten	14	26,6
Schulischer Unterricht	8	15,2
Kombination aus Theorie und Praxis	6	11,4
Praxiserfahrungen	5	9,5
Arbeit mit Menschen	4	7,6
Modularisierung	3	5,7
Sonstiges	5	9,5

Die Veränderungsvorschläge der Schüler/-innen streuen sehr breit über verschiedene Themen. Ein Schwerpunkt lässt sich nicht ausmachen. Unter anderem werden der Wunsch nach einem intensiveren vertiefenden Arbeiten in einzelnen Modulen (5,7%) und nach einer besseren Organisation und Planung des Ausbildungsjahres (5,7%) geäußert. Eine Gesamtübersicht über die Veränderungsvorschläge der Schüler/-innen gibt Tabelle 8.

Tab. 8: Veränderungsvorschläge der Schüler/-innen zur Ausbildung

	Häufigkeit	Prozent
Vertiefenderes Arbeiten in einzelnen Modulen	3	5,7
Bessere Organisation/Planung des Ausbildungsjahres	3	5,7
Mehr Praxisbezug / -einsätze	2	3,8
Mehr Entscheidungsfreiheit für die Schüler/-innen	2	3,8
Mehr Sportunterricht	2	3,8
Veränderungen in der Unterrichtsmethodik/-gestaltung	2	3,8
Nichts	2	3,8
Sonstiges	4	7,6

### 3.4.2 Zufriedenheit mit der Berufswahl und berufliche Perspektive

Neben der Zufriedenheit mit der Ausbildung werden die Schüler/-innen auch zu ihrer Zufriedenheit mit ihrer Berufswahl und zu ihren beruflichen Plänen nach der Ausbildung befragt.

Der überwiegende Anteil der Schüler/-innen zeigt sich zufrieden mit der eigenen Berufswahl. 84,6% der Schüler/-innen hatten nach eigener Angabe zu keinem Zeitpunkt der Ausbildung Zweifel hinsichtlich ihrer Berufswahl. 15,4% der Schüler/-innen geben an, im Verlauf der Ausbildung häufiger gezweifelt zu haben, ob

der Beruf der Altenpflegerin/des Altenpflegers der Richtige für sie ist. Der Hauptgrund für Zweifel an der Berufswahl lag in zu hohen Anforderungen in der Ausbildung, denen sich die Schüler/-innen nicht gewachsen fühlten. Dies gaben sechs Schüler/-innen (11,4%) an. Andere Schüler/-innen nannten fehlende Freude am Beruf (1,9%), zusätzliche Belastungen neben der Ausbildung (1,9%) oder fehlende Struktur in der Ausbildung (1,9%). Einen Überblick über die geäußerten Gründe für Zweifel an der Berufswahl gibt Tabelle 9:

Tab. 9: Gründe für Zweifel an der Berufswahl

	Häufigkeit	Prozent
Zu hohe Anforderungen in der Ausbildung	6	11,4
Keine Freude an dem Beruf	1	1,9
Zusätzliche Belastungen neben der Ausbildung	1	1,9
Fehlende Struktur in der Ausbildung	1	1,9

Einige Schüler/-innen weisen darauf hin, ihre Schwierigkeiten und Zweifel in der Ausbildung zum Zeitpunkt der Befragung überwunden zu haben. Übereinstimmend mit der überwiegend positiven Bewertung der eigenen Berufswahl, plant die Mehrheit der Schüler/-innen eine weitere berufliche Tätigkeit in der Altenpflege nach der Ausbildung. So geben 93,9% der Schüler/-innen an, nach Abschluss der Ausbildung eine Stelle als Altenpflegerin antreten zu wollen. Eine Aufstellung der Arbeitsbereiche, in denen die Schüler/-innen nach der Ausbildung tätig werden wollen, bietet Tabelle 10:

Tab. 10: Wünsche der Schüler/-innen zu ihren beruflichen Tätigkeiten nach der Ausbildung

	Häufigkeit	Prozent
Berufliche Tätigkeit im Altenheim, stationär	12	22,8
Berufliche Tätigkeit in der Ausbildungseinrichtung	8	15,2
Berufliche Tätigkeit im Bereich Tagespflege	6	11,4
berufliche Tätigkeit im gerontopsychiatrischen Bereich	6	11,4
Teilnahme an Weiterbildung / Studium	6	11,4
Berufliche Tätigkeit im Bereich Wohngemeinschaft / betreutes Wohnen / Wohnen nach Wunsch	4	7,6
Berufliche Tätigkeit im Bereich Ambulante Pflege	4	7,6
Weiß nicht	5	9,5
Sonstiges	5	9,5

Der am häufigsten genannte Wunscharbeitsplatz ist das stationäre Altenheim (genannt von 22,8% der Schüler/-innen). Weitere 15,2% der Schüler/-innen würden gerne in ihrer derzeitigen Ausbildungseinrichtung verbleiben.

Weitere häufig genannte Arbeitsbereiche sind die Tagespflege (11,4%) und der gerontopsychiatrische Bereich (11,4%).

11,4% der Schüler/-innen denken darüber hinaus über eine Weiterbildung oder ein Studium im Bereich der Pflege nach, wobei meist der Wunsch nach einer berufsbegleitenden Möglichkeit zur Weiterbildung geäußert wird.

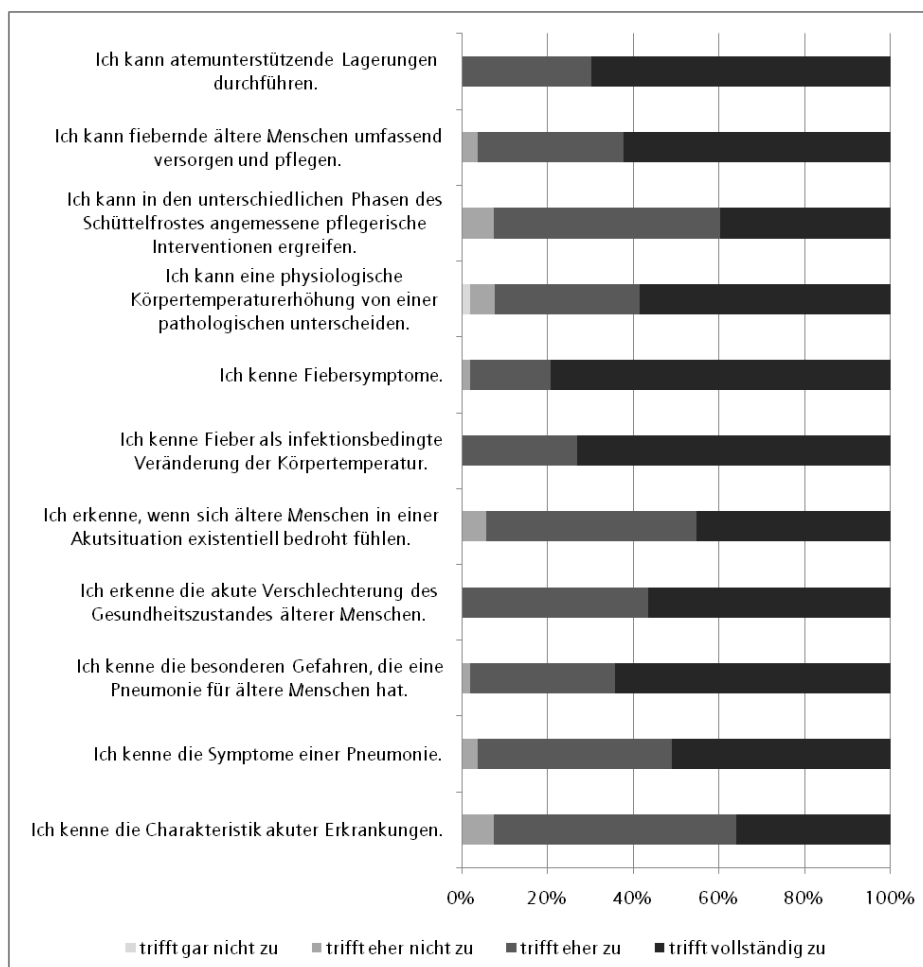
### **3.5 Ergebnisse: Einschätzungen der Schüler/-innen zu ihren Handlungskompetenzen und Lernergebnissen**

Im Folgenden werden die Einschätzungen der Schüler/-innen zu ihren Handlungskompetenz und Lernergebnissen beschrieben. Die Ausführungen beziehen sich auf die Module „Pneumonie als akute Erkrankung“ (3.5.1), „Handeln in Notfallsituationen“ (3.5.2), „Umgang mit depressiven alten Menschen“ (3.5.3), „Alte Menschen mit chronischen Wunden pflegen“ (3.5.4) und „alte Menschen bei der Tagesgestaltung und bei selbstorganisierten Aktivitäten unterstützen“ (3.5.5).

#### **3.5.1 Handlungskompetenzen und Lernergebnisse: Pneumonie als akute Erkrankung**

Unter dem Stichwort Pneumonie als akute Erkrankungen werden Lernergebnisse und Handlungskompetenzen zu akuten Erkrankungen im Allgemeinen, spezifisch zur Pneumonie, zu Veränderungen in der Körpertemperatur (Fieber, Schüttelfrost) und zu atmungsunterstützenden Lagerungen erfragt. Die Einschätzungen der Schüler/-innen zu ihren Lernergebnissen und Handlungskompetenzen in diesen Bereichen sind in Abbildung 9 zu sehen:

Abb. 9: Lernergebnisse und Handlungskompetenzen zu „Pneumonie als akute Erkrankung“



In allen Items in diesem Bereich werden hohe Zustimmungen erreicht. Es wählen jeweils zwischen 90 und 100% der Schüler/-innen die Antwortmöglichkeiten „trifft eher zu“ oder „trifft vollständig zu“. Lernergebnisse und Handlungskompetenzen, die sich auf akute Erkrankungen im Allgemeinen beziehen, werden von der Mehrheit der Schüler/-innen als erreicht betrachtet. Die Mehrheit der Schüler/-innen wählt hier jedoch die Antwortmöglichkeit „trifft eher zu“. Eine vollständige Zustimmung zu den jeweiligen Items findet sich nur bei einer Minderheit der Schüler/-innen.

So geben beispielsweise 92,4% der Schüler/-innen an, die Charakteristik akuter Erkrankungen zu kennen (35,8% „trifft vollständig zu“, 56,6% „trifft eher zu“). Höhere Sicherheit zeigen die Schüler/-innen in den Lernergebnissen, die sich spezifischer auf die Pneumonie und auf die Anwendung atemunterstützender Lagerungen beziehen.

So geben beispielsweise 98,2% der Schüler/-innen an, die besonderen Gefahren der Pneumonie für ältere Menschen zu kennen (64,2% „trifft vollständig zu“, 34% „trifft eher zu“). Das Item „Ich kann atemunterstützende Lagerungen

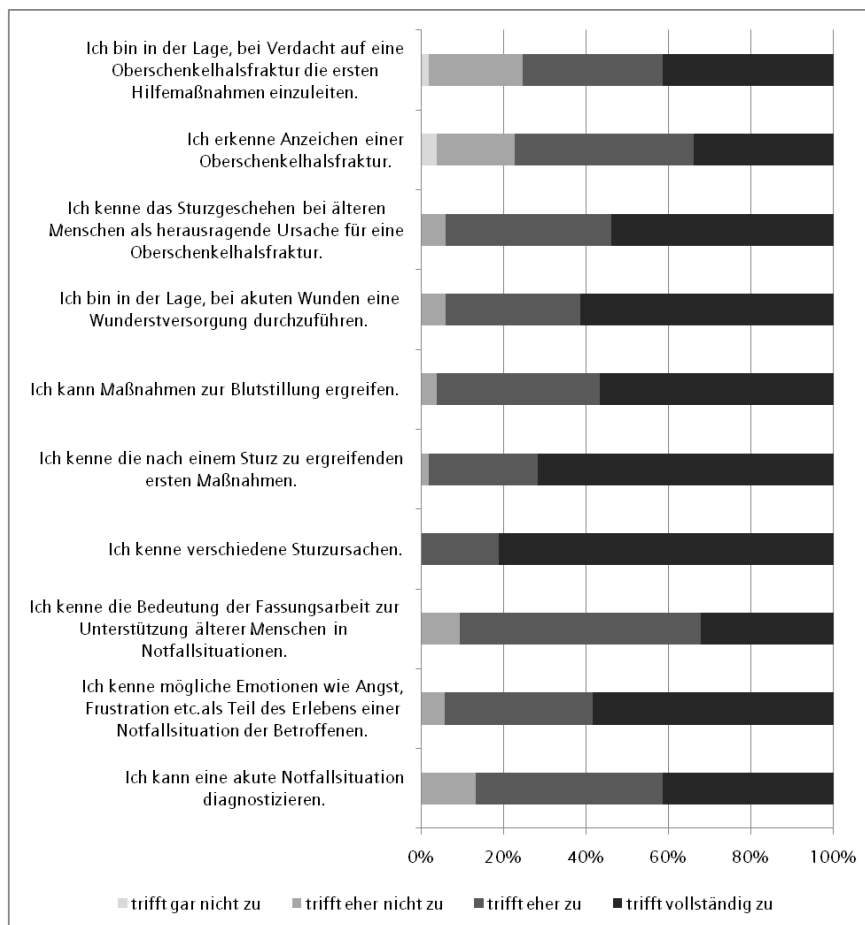
durchführen.“ beurteilen 69,8% der Schüler/-innen als vollständig zutreffend und 30,2% als eher zutreffend.

Auch in Lernergebnissen und Handlungskompetenzen zu Veränderungen der Körpertemperatur fühlen sich die Schüler/-innen größtenteils sicher. So geben beispielsweise 98,1% der Schüler/-innen an, Fiebersymptome zu kennen (79,2% „trifft vollständig zu“, 18,9% „trifft eher zu“). Unsicherheiten zeigen einige wenige Schüler/-innen in der Unterscheidung physiologischer und pathologischer Körpertemperaturerhöhung (7,5% „trifft gar nicht zu“ oder „trifft eher nicht zu“) und in der pflegerischen Intervention bei Schüttelfrost (7,5% „trifft eher nicht zu“).

### **3.5.2 Handlungskompetenzen und Lernergebnisse: Handeln in Notfallsituationen**

Der zweite Fragenkomplex zur Einschätzung der eigenen Handlungskompetenzen und Lernergebnisse fokussiert den Bereich Handeln in Notfallsituationen. Hier werden Lernergebnisse und Handlungskompetenzen zur Diagnose von Notfallsituationen, zum psychischen und emotionalen Erleben älterer Menschen in Notfallsituationen, zu Stürzen und zur Oberschenkelhalsfraktur erfragt. Die Ergebnisse hierzu sind in Abbildung 10 dargestellt:

Abb. 10: Lernergebnisse und Handlungskompetenzen im Bereich „Handeln in Notfallsituationen“



Die Diagnose von Notfallsituationen wird nach eigener Angabe von der überwiegenden Mehrheit der Schüler/-innen beherrscht.

86,8% der Schüler/-innen geben an, eine akute Notfallsituation diagnostizieren zu können. Vollständige Sicherheit in der Diagnose von Notfallsituationen haben jedoch nach eigener Angabe nur 41,5% der Schüler/-innen. Ähnliche Werte finden sich im Bereich des emotionalen Erlebens älterer Menschen in Notfallsituationen. So geben 94,3% der Schüler/-innen an, mögliche Emotionen wie Angst, Frustration etc. als Teil des Erlebens einer Notfallsituation der Betroffenen zu kennen (58,5% „trifft vollständig zu“, 35,8% „trifft eher zu“). Ähnliche Ergebnisse finden sich in anderen Items zur Kenntnis des emotionalen Erlebens älterer Menschen in Notfallsituationen. Z.B. erklären 90,6% der Schüler/-innen, die Bedeutung der Fassungsrbeit zur psychischen und emotionalen Unterstützung älterer Menschen in Notfallsituationen zu kennen (32,1% „trifft vollständig zu“, 58,5% „trifft eher zu“). Am sichersten zeigen sich die Schüler/-innen in ihren Kenntnissen zu Stürzen bei älteren Menschen. Alle Schüler/-innen kennen nach eigener Aussage verschiedene Sturzursachen (81,1% „trifft vollständig zu“, 18,9% „trifft eher zu“). 98,1% erklären, die nach einem Sturz zu ergreifenden ersten Maßnahmen zu kennen (71,7% „trifft vollständig zu“, 26,4% „trifft eher

zu“). Unsicher fühlen sich einige Schüler/-innen in Lernergebnissen und Handlungskompetenzen zur Oberschenkelhalsfraktur. So wählen 22,6% bei der Aussage „Ich erkenne Anzeichen einer Oberschenkelhalsfraktur.“ die Antwortmöglichkeiten „trifft eher nicht zu“ oder „trifft gar nicht zu“. Mit 24,5% fühlt sich etwa ein Viertel der Schüler/-innen nicht/ eher nicht in der Lage, bei Verdacht auf eine Oberschenkelhalsfraktur die ersten Hilfemaßnahmen einzuleiten (1,9% „trifft gar nicht zu“, 22,6% „trifft eher nicht zu“).

### **3.5.3 Handlungskompetenzen und Lernergebnisse: Umgang mit depressiven alten Menschen**

In den Handlungskompetenzen und Lernergebnissen zum Umgang mit depressiven alten Menschen lassen sich drei Schwerpunkte bilden: Erkennen psychischer Erkrankungen, pflegerische Maßnahmen in der Behandlung von psychisch kranken älteren Menschen und Maßnahmen zur Integration psychisch kranker älterer Menschen in Alltagsverrichtungen. Die Ergebnisse hierzu sind in Abbildung 11 zu sehen:

Abb. 11: Lernergebnisse und Handlungskompetenzen im Bereich „Umgang mit depressiven alten Menschen“



Relativ sicher fühlen sich die Schüler/-innen in dem Erkennen von Anzeichen für eine psychische Erkrankung bzw. einer Suizidgefährdung bei älteren Menschen. 94,4% geben an, dass sie abweichendes Erleben und Verhalten älterer Menschen in einen Zusammenhang mit psychischen Störungen und/ oder Erkrankungen bringen können (41,5% „trifft vollständig zu“, 52,8% „trifft eher zu“). Hinweise auf eine Suizidgefährdung erkennen zu können, glauben 92,4% der Schüler/-innen (50,9% „trifft vollständig zu“, 41,5% „trifft eher zu“).

Ähnlich verhält es sich bei der Integration psychisch kranker älterer Menschen in den Einrichtungsalltag. Dies trauen sich 96,2% der Schüler/-innen zu (41,5% „trifft vollständig zu“, 54,7% „trifft eher zu“).

Unsicherheiten zeigen die Schüler/-innen zum Teil im Bereich der pflegerischen Behandlung psychisch kranker älterer Menschen. Während sich die Mehrheit der Schüler/-innen in der Durchführung basalstimulierender Körperpflegemaßnah-

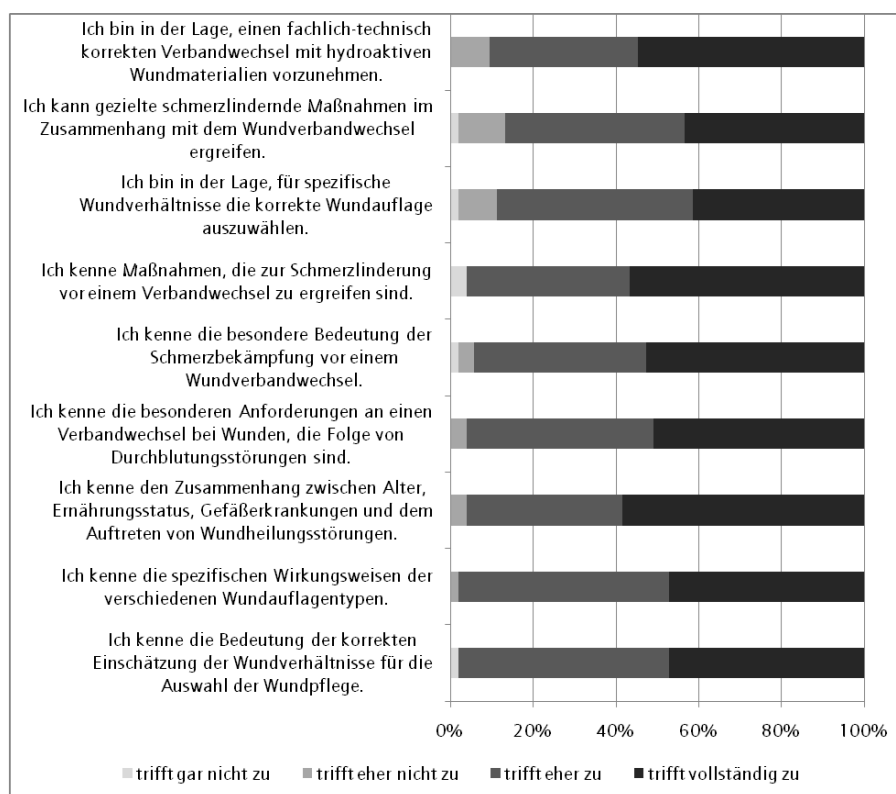


men sicher fühlt (94,3% „trifft vollständig zu“ oder „trifft eher zu“), zeigen sich bei der Berücksichtigung des verhaltensorientierten Konzepts der cholinergischen Reizpflege bei vielen Schülern/Schülerinnen Unsicherheiten. 52,8% der Schüler/-innen wählen bei der Aussage „Ich bin in der Lage, das verhaltensorientierte Konzept der cholinergischen Reizpflege bei der Pflege depressiver alter Menschen zu berücksichtigen.“ die Antwortmöglichkeiten „trifft eher nicht zu“ (39,6%) oder „trifft gar nicht zu“ (13,2%).

### 3.5.4 Handlungskompetenzen und Lernergebnisse: Wundversorgung

Im Bereich der Wundversorgung werden Handlungskompetenzen und Lernergebnisse der Schüler/-innen zu Wundverhältnissen und Wundauflagen, Verbandwechsel und Schmerzbekämpfung sowie Wundheilungsstörungen erfragt. Die Einschätzungen der Schüler/-innen zu ihren Lernergebnissen und Handlungskompetenzen in diesen Bereichen sind in Abbildung 12 dargestellt:

Abb. 12: Lernergebnisse und Handlungskompetenzen im Bereich „Wundversorgung“



Fast ausschließlich positiv bewerten die Schüler/-innen ihre Kenntnisse hinsichtlich verschiedener Wundverhältnisse und Wundauflagen. So geben 98,1% der Schüler/-innen an, die Wirkungsweisen der verschiedenen Wundauflagen und die Bedeutung der korrekten Einschätzung der Wundverhältnisse für die Auswahl der Wundauflage zu kennen (jeweils 47,2% „trifft vollständig zu“, 50,9% „trifft eher zu“). Etwas kritischer sieht ein Teil der Schüler/-innen die eigene Kompe-

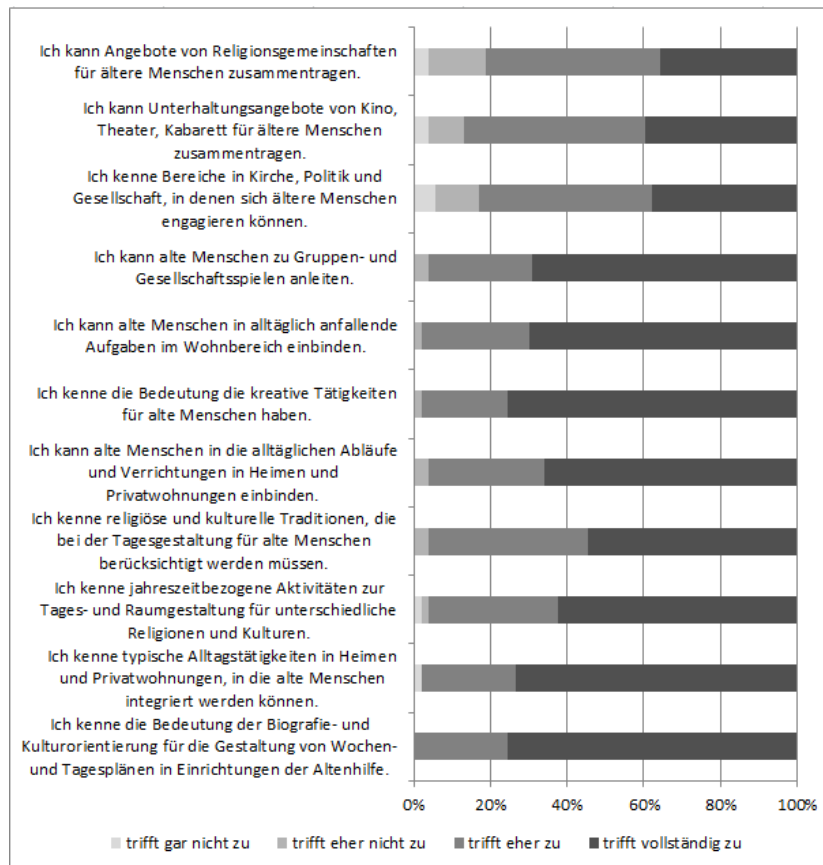
tenz, unter Berücksichtigung der zu beachtenden Faktoren die richtige Wundauflage für eine Wunde auszuwählen. Während sich der überwiegende Teil der Schüler/-innen (88,7%) dies zutraut, sehen 11,3% der Schüler/-innen sich hierzu eher nicht oder nicht in der Lage. Die Schüler/-innen verfügen nach eigener Einschätzung über die notwendigen Kenntnisse zu Verbandwechsel und Schmerzlinderung im Zusammenhang mit dem Verbandwechsel. So geben etwa 94,3% der Schüler/-innen an, die besondere Bedeutung der Schmerzbekämpfung vor einem Wundverbandwechsel zu kennen (52,8% „trifft vollständig zu“, 41,5% „trifft eher zu“).

Unsicherheit zeigen einige Schüler/-innen in der tatsächlichen Anwendung ihres Wissens. So stimmen 13,2% der Schüler/-innen der Aussage „Ich kann gezielte schmerzlindernde Maßnahmen im Zusammenhang mit dem Wundverbandwechsel ergreifen.“ nicht oder eher nicht zu. Sehr sicher fühlen sich die Schüler/-innen in ihren Kenntnissen zu Wundheilungsstörungen. 96,2% kennen nach eigener Angabe den Zusammenhang zwischen Alter, Ernährungsstatus, Gefäßerkrankungen und dem Auftreten von Wundheilungsstörungen, wobei der Anteil der Schüler/-innen, der der Aussage vollständig zustimmt, mit 58,5% relativ hoch liegt.

### **3.5.5 Handlungskompetenzen und Lernergebnisse: Alte Menschen bei der Tagesgestaltung und bei selbstorganisierten Aktivitäten unterstützen**

Die Handlungskompetenzen und Lernergebnisse zum Komplex „alte Menschen bei der Tagesgestaltung und bei selbstorganisierten Aktivitäten unterstützen“ umfassen drei Teilbereiche: die Einbindung von älteren Menschen in Alltagsabläufe und -verrichtungen, die Bedeutung von Religion, Kultur und Gesellschaft für das Leben älterer Menschen und Freizeitaktivitäten für ältere Menschen. Die Einschätzungen der Schüler/-innen sind in Abbildung 13 zu sehen:

Abb. 13: Lernergebnisse und Handlungskompetenzen im Bereich „Alte Menschen bei der Tagesgestaltung und bei selbstorganisierten Aktivitäten unterstützen“



Fast alle Schüler/-innen schätzen sich als kompetent ein in der Integration von älteren Menschen in die alltäglichen Abläufe, Verrichtungen und Aufgaben. So geben 98,2% der Schüler/-innen an, dass sie alte Menschen in alltäglich anfallende Aufgaben im Wohnbereich einbinden können (69,8% „trifft vollständig zu“, 28,3% „trifft eher zu“).

Auch in den Lernergebnissen zur Bedeutung von Religion und Kultur für ältere Menschen fühlen sich die Schüler/-innen sehr sicher: So kennen 96,2% der Schüler/-innen nach eigenen Angaben religiöse und kulturelle Traditionen, die bei der Tagesgestaltung für alte Menschen berücksichtigt werden müssen (54,7% „trifft vollständig zu“, 41,5% „trifft eher zu“). Auch in der Kenntnis von und Anleitung zu Freizeitaktivitäten für ältere Menschen schätzen die Schüler/-innen ihre Kompetenzen überwiegend hoch ein. 98,1% der Schüler/-innen kennen die Bedeutung von kreativen Tätigkeiten für alte Menschen. Eine Anleitung zu Freizeitbeschäftigungen in der Altenpflegeeinrichtung trauen sich fast alle Schüler/-innen zu. So stimmen 96,1% der Schüler/-innen der Aussage „Ich kann alte Menschen zu Gruppen- und Gesellschaftsspielen anleiten.“ vollständig oder eher zu. Unsicher fühlen sich einige Schüler/-innen, wenn es darum geht, für ältere Menschen Freizeitmöglichkeiten oder Möglichkeiten für ehrenamtliches En-

gagement außerhalb der Altenpflegeeinrichtung ausfindig zu machen. So geben 13,2% der Schüler/-innen an, Unterhaltungsangebote von Kino, Theater, Kabarett für ältere Menschen nicht zusammentragen zu können. Angebote von Religionsgemeinschaften für ältere Menschen zusammenzutragen, bereitet 18,9% der Schüler/-innen Schwierigkeiten.

## **4 Fazit und Ausblick**

### **4.1 Motivation und Ausbildungszufriedenheit**

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die intrinsische Motivation der Schüler/-innen erhalten geblieben ist. Die Freude an der Arbeit mit älteren Menschen ist der Hauptmotivator für das Fortsetzen der Ausbildung. Daneben spielt die Hoffnung auf einen sicheren Arbeitsplatz und ein festes Einkommen eine wichtige Rolle für die Ausbildungsmotivation. Die Befragungsergebnisse weisen auf eine relativ hohe Ausbildungszufriedenheit hin. Die Schüler/-innen geben überwiegend an, zufrieden mit der Ausbildung zu sein (84,6%), wobei jedoch nur 19,2% sehr zufrieden sind. Positiv wird vor allem die Vielfältigkeit der Themen und Lernerfahrungen bewertet. Die Zufriedenheit der Schüler/-innen gilt auch für ihre Berufswahl. Die überwiegende Mehrheit (84,6%) gibt an, bisher nicht an der Berufswahl gezweifelt zu haben. 93,9% der Schüler/-innen planen, nach Abschluss der Ausbildung eine Stelle als Altenpfleger/-in anzutreten.

### **4.2 Transparenz der Module**

Etwa die Hälfte der Schüler/-innen hat keinen ausreichenden Zugang zu den Modulen gefunden: Modulstruktur sowie Lernergebnisse und Handlungskompetenzen sind ihnen noch nicht transparent. Ein Grund hierfür könnte in der nicht ausreichenden Information der Schüler/-innen liegen. So geben 30% der Schüler/-innen an, dass ihnen Informationen zur Modularisierung fehlen (wie z.B. die Modulbeschreibungen). Viele Schüler/-innen haben jedoch einen guten Zugang zum modularisierten Curriculum gefunden und können die Modulstruktur als Unterstützung für ihren Lernprozess nutzen.

### **4.3 Vermittlung der Module im Unterricht**

Wie bereits in der Befragung der Lehrenden werden auch in der Befragung der Schüler/-innen Defizite in der Umsetzung des modularisierten Curriculums im schulischen Unterricht deutlich. 34,6% der Schüler/-innen geben an, dass die Modulstruktur nicht oder eher nicht in den Unterricht überführt wurde. Hier ist zu klären, inwieweit tatsächliche Umsetzungsdefizite oder eine fehlende Transparenz des Curriculums und dessen Umsetzung im Unterricht für die Schüler/-innen dieser Einschätzung zu Grunde liegen. Kritisch schätzen die Schüler/-innen die Kommunikation der Dozentinnen/Dozenten untereinander ein. Deutlich wird an dieser Stelle die Notwendigkeit der Etablierung funktionierender Kommunikations- und Informationsstrukturen zwischen Dozentinnen/Dozenten, die im gleichen Modul unterrichten. Insgesamt ergibt die Befragung der Schüler/-innen, dass diese sich gut an den modularorientierten Unterricht gewöhnt haben und diesen überwiegend positiv bewerten. Gleichzeitig ziehen die Schüler/-innen den

modulorientierten Unterricht jedoch nicht dem Fachunterricht vor, sondern bewerten diese in etwa gleich.

#### **4.4 Modulprüfungen**

Die Befragungsergebnisse zu den Modulprüfungen spiegeln zum einen die subjektiven Erfahrungen der Schüler/-innen mit der Prüfungsvorbereitung und den Prüfungen wider, zum anderen ermöglichen sie eine Einschätzung darüber, inwieweit modularisierte Prüfungen in den Modellkursen umgesetzt wurden.

Hinsichtlich der subjektiven Erfahrungen der Schüler/-innen wird deutlich, dass die Schüler/-innen insbesondere die Prüfungsvorbereitung und die Transparenz der Prüfungsanforderungen überwiegend positiv beurteilen. Deutlich wird jedoch eine hohe Belastung der Schüler/-innen durch die Modulprüfungen. So berichten die Schüler/-innen von einem hohen Zeitaufwand der Prüfungsvorbereitung. Des Weiteren beurteilen 51% der Schüler/-innen das Anspruchsniveau der bisherigen Prüfungen als zu hoch.

Die Veränderungsvorschläge der Schüler/-innen beziehen sich vor allem auf die Abfederung der hohen Lernbelastungen. Als sinnvoll kann vor allem der Vorschlag betrachtet werden, Prüfungen direkt an den Abschluss des Unterrichtsblocks zum jeweiligen Modul anzuschließen. Dies würde dazu führen, dass sich die Modulprüfungen gleichmäßiger über das Ausbildungsjahr verteilen.

Die Befragungsergebnisse zu den Modulprüfungen zeigen auch, dass nach Einschätzung der Schüler/-innen eine Umstellung auf modulorientierte Prüfungen stattgefunden hat. Die Schüler/-innen berichten, dass sich die Modulstruktur in den Prüfungen wiederfindet und die Prüfung auf die im Curriculum beschriebenen Lernergebnisse ausgerichtet ist.



**Teil A-4:  
Bericht zur Befragung  
der Schülerinnen und Schüler  
in der Ausbildung zur Altenpflegerin  
und zum Altenpfleger (t<sub>3</sub>)**

**Autorinnen:**

Dipl. Psych. Birthe Demal

Prof. Dr. Barbara Knigge-Demal



**FH Bielefeld**  
University of  
Applied Sciences

## Einleitung

Im Rahmen des Modellprojekts „Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung“ fand im September und Oktober 2011 die vierte Befragung der Schüler/-innen in der Ausbildung zur Altenpflegerin/zum Altenpfleger statt. Diese Befragung wird im vorliegenden Bericht des Teils A-4 in den Blick genommen.

Der Bericht gibt zunächst einen Einblick in die Ziele und Fragestellungen der Untersuchung und stellt das methodische Vorgehen einschließlich des verwendeten Fragebogens vor. Anschließend erfolgt eine differenzierte Darstellung und Diskussion der Befragungsergebnisse.

### 1 Ziele und Fragestellungen der vierten Schülerbefragung

Die Befragung der Schüler/-innen in der Ausbildung zur Altenpflege ist Teil der formativen Projektevaluation. Zum Zeitpunkt der vierten Befragung, d.h. am Ende der Ausbildung, wird einerseits an frühere Fragestellungen angeknüpft. Hierzu gehören die Ausbildungsmotivation und -zufriedenheit der Schüler/-innen, die Transparenz des Modulkonzepts und die Erfahrungen mit modulatorientiertem Unterricht. Andererseits werden aber auch neue Fragen fokussiert, die in Zusammenhang mit dem Ende der Ausbildung und dem Einstieg der Schüler/-innen in das Berufsleben in Zusammenhang stehen.

Im Folgenden werden die Fragestellungen zur Befragung der Schüler/-innen vorgestellt, erläutert und operationalisiert.

#### 1.1 Ausbildungsmotivation und Ausbildungszufriedenheit

Bereits in der ersten und dritten Befragung wurden Motivation und Ausbildungszufriedenheit der Schüler/-innen untersucht. Diese beiden Schwerpunkte der Evaluation werden in der vierten Befragung erneut aufgegriffen. Während in den bisherigen Befragungen die Motivation der Schüler/-innen zur Aufnahme und Fortsetzung der Ausbildung erfasst wurde, steht in der vierten Befragung der Übergang aus der Ausbildung in die Berufstätigkeit im Fokus. Von Interesse ist, welche Faktoren die Schüler/-innen zu einer weiteren Tätigkeit im Bereich der Altenpflege motivieren. Wie in den vergangenen Befragungen werden intrinsische Motivatoren – wie die Freude an der Pflege und Betreuung älterer Menschen – von extrinsischen Motivatoren – wie dem Einkommen oder der Chance auf einen sicheren Arbeitsplatz – unterschieden.

Wie die Motivation ist auch die Zufriedenheit der Schüler/-innen mit ihrer Ausbildung ein wesentlicher Aspekt des Erfolgs eines neuen Ausbildungskonzepts. Bereits in den vorherigen Befragungen wurde von den Schülern/Schülerinnen eine globale Bewertung ihrer Ausbildungszufriedenheit vorgenommen. In den vergangenen Befragungen haben sich stets hohe Werte für die Ausbildungszufriedenheit der Schüler/-innen ergeben. Um zu prüfen, inwieweit diese die tatsächliche Ausbildungszufriedenheit widerspiegeln oder einer Tendenz zur Aufwertung der eigenen Situation geschuldet sind, wird in der vierten Befragung die Befragungsstrategie ausgeweitet. Über die Fragen, inwieweit die Schüler/-innen den



gleichen Beruf erneut ergreifen oder anderen empfehlen würden, sollen die Ergebnisse zur Ausbildungszufriedenheit validiert werden.

Des Weiteren werden für die Schüler/-innen in den Blick genommen, welche Faktoren die Schüler/-innen während der Ausbildung als hilfreich erlebten und inwieweit ihnen Unterstützung zur Bewältigung der Ausbildungsanforderungen fehlte.

## **1.2 Vertrautheit der Schüler/-innen mit der modularisierten Ausbildung und den Modulen**

Unter dem Stichwort Transparenz des Modulkonzepts und der Module soll in den Blick genommen werden, wie die Schüler/-innen ihre Kenntnisse zu Modulstruktur und Modulen einschätzen, inwieweit sie sich in der Lage sehen, Moduleinheiten und Module einander zuzuordnen, miteinander zu verknüpfen und inwieweit sie die Modulstruktur zur Strukturierung ihres eigenen Wissens nutzen können.

Die Transparenz des Modularisierungskonzepts und der Module für die Schüler/-innen wird als eine Voraussetzung angenommen, die es den Schülern/Schülerinnen ermöglicht, ihre eigene Ausbildung zu planen und mitzugestalten.

Die hier verwendete Skala wurde bereits in früheren Befragungen eingesetzt. In der vorliegenden Befragung wird der Fokus auf das letzte Ausbildungsjahr gelegt. Von Interesse ist, inwieweit sich in dieser Zeit Veränderungen in der Transparenz des Modulkonzepts und der Module ergeben haben.

## **1.3 Einschätzungen zur Umsetzung der Module im Unterricht und Bewertung des modularisierten Lernens im Vergleich zum Fachunterricht**

Im Hinblick auf den modulatorientierten Unterricht ist zum einen von Interesse, inwieweit die Modulstruktur in den Unterricht transportiert und gegenüber den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht wird. Zum anderen werden die Schüler/-innen angeregt, Vor- und Nachteile des modularisierten Unterrichts im Vergleich zum fächerorientierten Unterricht einzuschätzen. Hier geht es darum zu erfahren, wie die Schüler/-innen ihre Erfahrungen mit modularisiertem Unterricht bewerten, welche Vorzüge, aber auch welche Schwächen und Veränderungsbedarfe die Schüler/-innen sehen. Die hier verwendeten Skalen kamen bereits in früheren Befragungen zum Einsatz. In der vorliegenden Befragung wird der Fokus auf das letzte Ausbildungsjahr gelegt. Es stellt sich die Frage, inwieweit sich in dieser Zeit Veränderungen hinsichtlich der Umsetzung der Module im Unterricht bzw. der Bewertung des modulatorientierten Unterrichts durch die Schüler/-innen ergeben haben.

## **1.4 Engagement der Schüler/-innen in der modularisierten Ausbildung**

Mit der Skala zur Einschätzung der Transparenz des Modulkonzepts und der Module lässt sich feststellen, inwieweit sich bei den Schülern/Schülerinnen ein Verstehen des Modulkonzepts entwickelt hat. Mit der Skala zur Umsetzung der Module im Unterricht lassen sich Hinweise darauf feststellen, inwieweit der Unterricht so gestaltet wird, dass das Verstehen des Modulkonzepts unterstützt wird. Um einen Einblick darin zu bekommen, welchen Beitrag die Schüler/-innen leis-

ten, um das Modulkonzept zu verstehen, wurde für die vierte Befragung eine neue Skala entwickelt. Mit dieser soll erfasst werden, inwieweit die Schüler/-innen das Modulhandbuch und Möglichkeiten im Unterricht nutzen, um offene Fragen hinsichtlich der Module und des Modulkonzepts zu klären.

### **1.5 Bilanzierung über die modularisierte Ausbildung**

Eine weitere zentrale Fragestellung zum Ende der Ausbildung stellt die Frage dar, wie die modularisierte Ausbildung von den Schülerinnen/Schülern rückblickend bewertet wird und welche Gewinne sich die Schüler/-innen aus der modularisierten Ausbildung für ihre berufliche Zukunft erhoffen. Um diesen Fragen nachzugehen, wurde für die vierte Befragung der Altenpflegeschüler/-innen eine neue Skala entwickelt, mit der die Schüler/-innen zu einer Bilanzierung über die modularisierte Ausbildung aufgefordert werden.

Von besonderem Interesse ist dabei zu erfahren, inwieweit die mit der Entwicklung und Umsetzung eines modularisierten Ausbildungskonzepts forcierten Ziele – wie Entwicklung eines vernetzten Denkens, Aufbau von in der Praxis nutzbaren Handlungskompetenzen, Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit von Ausbildungsleistungen – aus Sicht der Schüler/-innen erreicht wurden.

### **1.6 Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung**

Schyns (2001, S. 28) definiert Selbstwirksamkeitserwartung als „Überzeugung einer Person, die Fähigkeit zu haben, ein bestimmtes Verhalten ausführen zu können“.

Mit der Erfassung der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung soll erhoben werden, wie sicher und kompetent sich die Schüler/-innen für den Berufseinstieg fühlen und inwieweit sie sich der Bewältigung neuer Anforderungen und Hindernisse beim Übergang von der Ausbildung in die Berufstätigkeit gewachsen sehen.

### **1.7 Berufsbefähigung Altenpflege**

Während die Skala „Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung“ sich auf die erlebte Selbstwirksamkeit im Beruf allgemein bezieht und für verschiedene Berufsfelder eingesetzt werden kann, steht hier spezifischer die Berufsbefähigung im Bereich der Altenpflege im Fokus. Von Interesse ist, inwieweit sich die Schüler/-innen auf die Ausführung und Bewältigung der anfallenden Tätigkeiten und Anforderungen im Beruf der Altenpflegerin/des Altenpflegers vorbereitet fühlen. In der dritten Befragung der Schüler/-innen wurden bereits Einschätzungen zur in der Ausbildung erworbenen Berufskompetenz erhoben. Hierbei wurden die Einschätzungen an den Lernergebnissen ausgewählter Module verankert. Im Gegensatz hierzu geht es bei der Erfassung der Berufsbefähigung in der Altenpflege um das subjektive Empfinden der Schüler/-innen, kompetent und mit einem Gefühl der Sicherheit in den Beruf zu gehen.

### **1.8 Bereitschaft zu lebenslangem Lernen**

Eine hohe Relevanz für die Berufsbefähigung hat auch die Bereitschaft, eigene Kenntnisse und Kompetenzen regelmäßig zu aktualisieren und weiterzuentwickeln, um so auch veränderten Gegebenheiten und Ansprüchen in der berufli-

chen Praxis gerecht werden zu können. Aus diesem Grund wird in der abschließenden Befragung der Altenpflegeschüler/-innen auch ihre Bereitschaft zu lebenslangem Lernen in den Blick genommen.

## 2 Methodik der dritten Schülerbefragung

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen in der Planung, Durchführung und Auswertung der Befragung vorgestellt und das Erhebungsinstrument beschrieben.

### 2.1 Aufbau und Konstruktion des Fragebogens

Die in Kapitel 1 beschriebenen Fragestellungen wurden über die in der folgenden Tabelle aufgelisteten Skalen und Subskalen erfasst:

Tab. 2: Bereiche, Inhalte und Items des Fragebogens

Schwerpunkte der Befragung	Inhalte / Subskalen	Anzahl Items
Angaben zur Person	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soziodemographische Angaben</li> <li>• Schulische und berufliche Vorbildung</li> <li>• Pflegetätigkeiten</li> </ul>	6
Motivation und Ausbildungszufriedenheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivation</li> </ul>	4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausbildungszufriedenheit</li> <li>• Hilfreiche Faktoren zur Bewältigung der Ausbildung</li> </ul>	5
Modularisierungskonzept und modularisierter Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertrautheit mit der modularisierten Ausbildung und den Modulen</li> </ul>	7
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umsetzung des modularisierten Curriculums im Unterricht</li> </ul>	6
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewertung des modularisierten Lernens im Vergleich zu fächerorientiertem Unterricht</li> </ul>	6
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engagement der Schüler/-innen in der modularisierten Ausbildung</li> </ul>	6
Berufliche Selbstwirksamkeit und Berufsbefähigung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• berufliche Selbstwirksamkeitserwartung</li> </ul>	12
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufsbefähigung in der Altenpflege</li> </ul>	20
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bereitschaft zu lebenslangem Lernen</li> </ul>	3
Sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschäftigungsstatus</li> <li>• Anmerkungen</li> </ul>	2

Die Skalen und Subskalen des Fragebogens wurden durch Projektmitarbeiter/-innen der Fachhochschule Bielefeld sowie des Deutschen Instituts für Pflegeforschung in Köln teilweise aus früheren Befragungen übernommen und adaptiert und teilweise neu entwickelt. Überwiegend wurde ein geschlossenes Itemformat gewählt. Die Schüler/-innen beurteilen die vorgegebenen Aussagen anhand einer vierstufigen Ratingskala mit den Antwortkategorien „trifft gar nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft vollständig zu“. Im Fragebogenbereich „Ausbildungszufriedenheit“ wird ergänzend mit offenen Fragen gearbeitet. Des Weiteren findet sich am Ende des Fragebogens die Möglichkeit, An-

merkungen, Kommentare oder Verbesserungsvorschläge in einem freien Antwortformat zu hinterlassen. Dem Fragebogen vorangestellt ist ein Anschreiben an die Schülerinnen und Schüler, in welchem Informationen zur untersuchten Fragestellung und Instruktionen zur Bearbeitung des Fragebogens gegeben werden.

Zur Erfassung der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung wird eine gekürzte Fassung der Skala „Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung“ von Schyns und von Collani (2010) verwendet. Die ursprünglich sechsstufige Antwortskala wurde durch die im restlichen Fragebogen verwendete vierstufige Ratingskala ersetzt. Basierend auf einer aus 19 Items bestehenden Version der Skala macht Schyns (2001) folgende Angaben zu den Gütekriterien. Sie berichten eine hohe interne Konsistenz mit Cronbachs  $\alpha = 0,92$ , eine Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown von 0,88 und belegen die Konstruktvalidität des Instruments durch hohe Korrelationen mit Skalen zur allgemeinen Selbstwirksamkeit (.76 bzw. .67) sowie mit der Skala generalisierte berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung von Speier und Frese (1997, zit. n. Schyns, 2001) (.73). Bei der Entwicklung der Skala zur Berufsbefähigung im Bereich der Altenpflege wurde ebenfalls auf die Skala „Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung“ von Schyns und Collani (2010) zurückgegriffen. Nach einer Kürzung der Skala und einer Veränderung der Antwortskala von sechs auf vier Stufen wurden die Items sprachlich auf das Untersuchungsfeld – die Berufsbefähigung in der Altenpflege – angepasst.

## **2.2 Befragung und teilnehmende Schüler/-innen**

Mit der vierten schriftlichen Befragung wird an das bestehende quantitative Design angeknüpft. Diese quantitative Untersuchungsform ermöglicht es, die Einstellungen, Werthaltungen und Meinungen aller Beteiligten gleichermaßen zu erfassen.

### **2.2.1 Durchführung der Befragung**

Die Fragebögen wurden den Schülerinnen und Schülern bei der Vergabe ihrer Ausbildungszeugnisse in einem Umschlag überreicht. Die Schüler/-innen wurden gebeten, die Fragebögen auszufüllen und postalisch an die Fachhochschule Bielefeld zurückzusenden. Hierfür wurde ein frankierter und adressierter Rückumschlag zur Verfügung gestellt. Durch die Möglichkeit, an einer Verlosung teilzunehmen, wurde ein Anreiz für die Beantwortung und Rücksendung des Fragebogens gesetzt.

### **2.2.2 Die befragten Schülerinnen**

An der abschließenden Befragung der Altenpflegeschüler/-innen nahmen 27 Personen teil. Vier Datensätze wurden aufgrund des Verdachts zufälligen Antwortens eliminiert. Es resultierten Datensätze von 23 Schülerinnen, die in die Analysen mit eingingen. Von den 23 teilnehmenden Schülerinnen gehörten jeweils sieben Schülerinnen dem IN VIA Fachseminar für Altenpflege des Meinwerk-Instituts in Paderborn und des Johanneswerks in Bielefeld an. Die Louise von Marillac Schule in Köln ist mit neun Schülerinnen vertreten. Alle Befragten waren weiblich. Das Alter der befragten Schülerinnen streute zwischen 20 und 47 Jah-

ren, wobei am häufigsten ein Alter von 23 Jahren angegeben wurde. Da der Befragungszeitpunkt am Ende der Ausbildung angesiedelt war, hatten die Schülerinnen mehrheitlich bereits feste Zusagen für Arbeitsstellen nach der Ausbildung. Nach eigenen Angaben wurden acht Schülerinnen (34,8%) von ihrer Ausbildungseinrichtung übernommen, während zwölf Schülerinnen (52,2%) bereits eine Zusage für eine andere Arbeitsstelle hatten. Die fehlenden drei Schülerinnen (13%) machten keine Angaben zu dieser Frage (missing data).

### **2.3 Auswertung**

Die erhobenen Daten wurden durch Projektmitarbeiter/-innen des Projektes „Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung“ der Fachhochschule Bielefeld mittels SPSS quantitativ ausgewertet. Dabei wurde auf deskriptive Verfahren zurückgegriffen.

## **3 Ergebnisse der Befragung**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Abschlussbefragung der Altenpflegeschülerinnen dargestellt und erläutert. Dabei ergeben sich drei Schwerpunkte: In Kapitel 4.1 werden die Ergebnisse zur Motivation der Schülerinnen und zu ihrer Zufriedenheit mit der Ausbildung berichtet. In Kapitel 4.2 wird der Schwerpunkt auf das Modularisierungskonzept und den modularisierten Unterricht gelegt. In Kapitel 4.3 werden Ergebnisse zur beruflichen Selbstwirksamkeit und zur Berufsbefähigung der Schülerinnen in den Blick genommen. Abschließend folgt in Kapitel 4.4 eine Zusammenfassung und Interpretation der berichteten Ergebnisse.

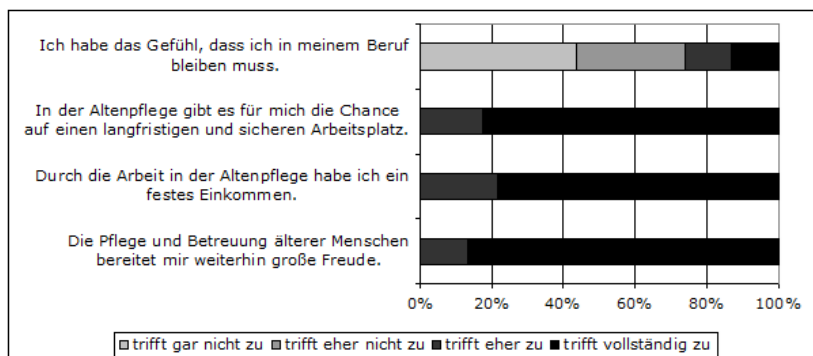
### **3.1 Motivation und Ausbildungszufriedenheit**

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Motivation und Ausbildungszufriedenheit der befragten Schülerinnen. Dabei wird zunächst die Frage in den Blick genommen, welche Faktoren die Schülerinnen zu einer weiteren Tätigkeit in der Altenpflege motivieren (4.1.1). Anschließend wird betrachtet, wie die Schülerinnen ihre Ausbildung rückblickend bewerten (4.1.2).

#### **3.1.1 Motivation**

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen am Ende der Ausbildung sowohl durch intrinsische als auch durch extrinsische Faktoren motiviert werden, weiterhin in der Altenpflege tätig zu sein.

Abb. 12: Motivation

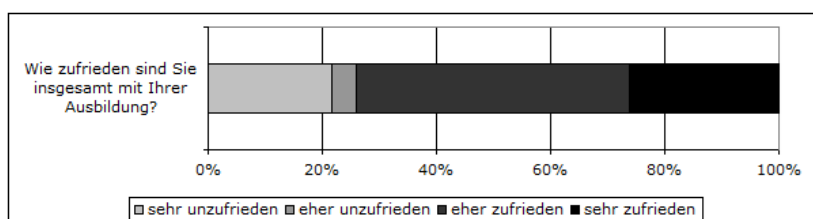


Alle Schülerinnen geben an, dass ihnen die Pflege und Betreuung älterer Menschen weiterhin große Freude bereitet (13% „trifft eher zu“, drei Nennungen; 87% „trifft vollständig zu“, 20 Nennungen). Des Weiteren werden alle Schülerinnen durch die Hoffnung auf ein festes Einkommen (21,7% „trifft eher zu“, 5 Nennungen; 78,3% „trifft vollständig zu“, 18 Nennungen) und einen langfristigen und sicheren Arbeitsplatz (17,4% „trifft eher zu“, vier Nennungen; 82,6% „trifft vollständig zu“, 19 Nennungen) motiviert. Dagegen hat nur etwa ein Viertel der Schülerinnen das Gefühl, in der Altenpflege gezwungenermaßen bleiben zu müssen (13% „trifft eher zu“, drei Nennungen; 13% „trifft vollständig zu“, drei Nennungen).

### 3.1.2 Ausbildungszufriedenheit

Die Mehrheit der Schülerinnen zeigt sich zufrieden mit der absolvierten Ausbildung (47,8% „eher zufrieden“, elf Nennungen; 26,1% „sehr zufrieden“, sechs Nennungen). Dennoch bleibt mit einem Viertel der Schülerinnen ein relativ großer Teil, der angibt, eher oder sehr unzufrieden zu sein (4,3% „eher unzufrieden“, eine Nennung; 21,7% „sehr unzufrieden“, fünf Nennungen). Diese Unzufriedenheit führt jedoch nicht dazu, dass die betroffenen Schülerinnen denselben Ausbildungsberuf nicht noch einmal ergreifen oder nicht weiterempfehlen würden. So geben 95,7% der Schülerinnen (22 Nennungen) an, dass sie sich erneut für den gleichen Ausbildungsberuf entscheiden und diesen auch anderen weiterempfehlen würden.

Abb. 13: Ausbildungszufriedenheit



Als Begründung für die Weiterempfehlung des Ausbildungsberufs führen die Schülerinnen vor allem die Freude und das Empfinden von Sinnerfüllung durch

die Arbeit mit älteren Menschen an (neun Nennungen). Als weiteren Vorteil des Ausbildungsberufs sehen die Schülerinnen, dass es sich bei diesem um einen sicheren, zukunftssträchtigen Beruf handelt (fünf Nennungen). Darüber hinaus heben einige Schülerinnen als positiv hervor, dass die Ausbildung mit der Möglichkeit zur Selbsterfahrung und persönlichen Weiterentwicklung (drei Nennungen) sowie vielfältigen Lernmöglichkeiten (drei Nennungen) verbunden ist. Alle von den Schülerinnen genannten Aspekte zur Begründung des Weiterempfehlens ihres Ausbildungsberufes sind in Tabelle 2 aufgeführt.

Tab. 3: Gründe für das Weiterempfehlen der Ausbildung zur Altenpflegerin / zum Altenpfleger

	Anzahl Nennungen
Freude an der Arbeit mit älteren Menschen / Sinngebung	9
Sicherer, zukunftssträchtiger Beruf	5
Selbsterfahrung / Persönlichkeitsentwicklung	4
Vielfältige Lernmöglichkeiten	3
Aufstiegs- / Weiterbildungsmöglichkeiten	3
Breites Tätigkeitsfeld	2
Sonstiges	3

Die Schülerinnen wurden des Weiteren danach befragt, wer oder was ihnen bei der Bewältigung schwieriger Ausbildungssituationen geholfen hat. In erster Linie führen die Schülerinnen hier Dozentinnen/Dozenten (neun Nennungen), Familie und Freundinnen/Freunde (acht Nennungen) sowie Mitschüler/-innen (sieben Nennungen) an. Von einigen Schülerinnen werden außerdem Kolleginnen/Kollegen (fünf Nennungen) und eigenes Engagement bzw. das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (vier Nennungen) genannt.

Alle von den Schülerinnen benannten hilfreichen Faktoren zur Bewältigung der modularisierten Ausbildung sind in Tabelle 3 aufgelistet:

Tab. 4: Hilfreiche Faktoren zur Bewältigung der modularisierten Ausbildung

	Anzahl Nennungen
Dozentinnen / Dozenten	9
Familie & Freundinnen / Freunde	8
Mitschüler/-innen	7
Kolleginnen / Kollegen / Praxisanleitung	5
Eigenes Engagement / Vertrauen in eigene Fähigkeiten	4
Fachbücher & Internet	2
Modulhandbuch	2
Sonstiges	4

Neun Schülerinnen nennen weitere Unterstützungsfaktoren, die ihnen während der Ausbildung gefehlt haben. Hierunter fallen die Verfügbarkeit des Modulhandbuches (drei Nennungen), ausreichende Informationen über die Modularisierung

(zwei Nennungen) und Unterstützung durch Dozentinnen/Dozenten, die Ausbildungseinrichtung, Familie oder Freundinnen/Freunde (zwei Nennungen).

Tab. 5: Fehlende Unterstützungsfaktoren

	<b>Anzahl Nennungen</b>
Verfügbarkeit des Modulhandbuches ab Ausbildungsbeginn	3
Bessere Information über Modularisierung für alle Beteiligten	2
Mehr Unterstützung durch Dozentinnen / Dozenten, Ausbildungseinrichtung, Familie oder Freundinnen / Freunde	2
Finanzielle Unterstützung	1
Sonstiges	2

### **3.2 Modulkonzept und modularisierter Unterricht**

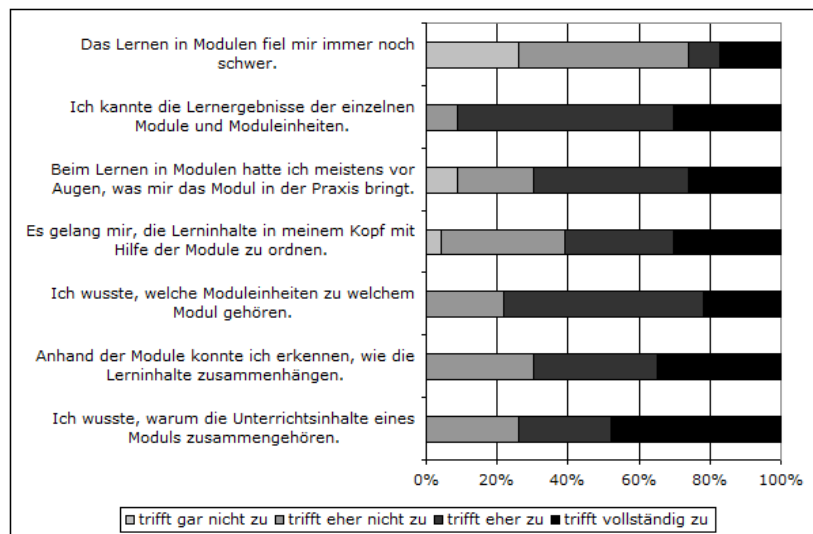
Im folgenden Kapitel liegt der Schwerpunkt auf dem Modularisierungskonzept und dem modularisierten Unterricht. Zunächst steht die Frage im Fokus, wie vertraut die Schülerinnen am Ende ihrer Ausbildung mit der modularisierten Ausbildung und den Modulen sind (3.2.1). Anschließend werden die Erfahrungen der Schülerinnen mit dem modularisierten Unterricht in den Blick genommen (3.2.2 & 3.2.3). Dann wird die Frage beleuchtet, welches Engagement die Schülerinnen selbst in die modularisierte Ausbildung eingebracht haben (3.2.4). Abschließend wird berichtet, welche Bilanz die Schülerinnen bezüglich ihrer Erfahrungen mit einer modularisierten Berufsausbildung ziehen.

#### **3.2.1 Vertrautheit mit der modularisierten Ausbildung und den Modulen**

Insgesamt ist die Vertrautheit der Schülerinnen mit dem Modularisierungskonzept und den Modulen am Ende der Ausbildung relativ hoch. In der aus den entsprechenden Items gebildeten Skala (modtrans, Cronbachs  $\alpha = 0,79$ ) wird im Mittel ein Wert von 3,0 erreicht bei einem Höchstwert von 4.



Abb. 14: Vertrautheit mit der modularisierten Ausbildung und den Modulen

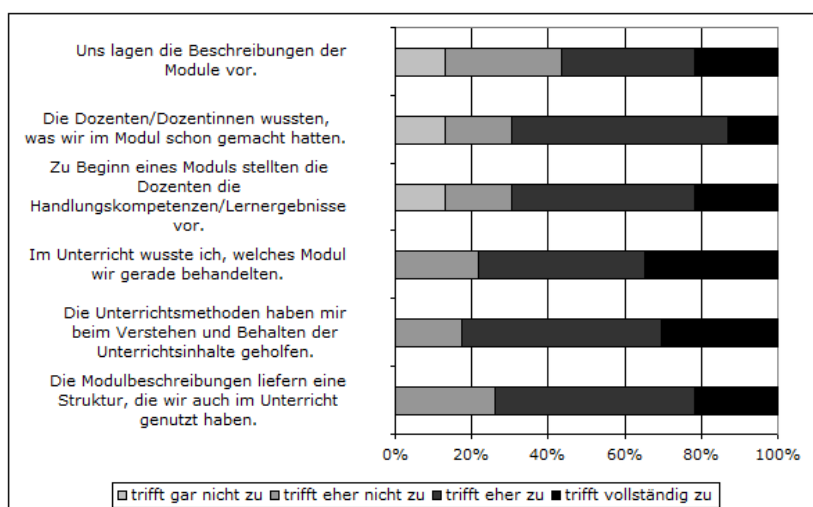


Eine große Mehrheit der Schülerinnen gibt an, im dritten Ausbildungsjahr mit den Lernergebnissen der Module und Moduleinheiten (91,3%, 21 Schülerinnen) sowie der Zuordnung von Moduleinheiten zu Modulen (78,2%, 18 Schülerinnen) vertraut gewesen zu sein. Mehrheitlich können die Schülerinnen nach eigenen Angaben auch Zusammenhänge zwischen Lerninhalten in den Modulen nachvollziehen. Hier ergibt sich jedoch noch eine relativ große Gruppe an Schülerinnen, denen dies eher nicht gelingt. So geben 30,4% der Schülerinnen an, anhand der Module eher nicht erkennen zu können, wie die Lerninhalte zusammenhängen (sieben Schülerinnen). 39,2% der Schülerinnen gelingt es nach eigenen Angaben nicht, die Lerninhalte mit Hilfe der Module im Kopf zu ordnen (34,8% „trifft eher nicht zu“, acht Nennungen; 4,3% „trifft gar nicht zu“, eine Nennung). Etwa ein Viertel der Schülerinnen gibt an, auch im letzten Ausbildungsjahr noch Schwierigkeiten mit dem Lernen in Modulen gehabt zu haben (8,7% „trifft eher zu“, zwei Nennungen; 17,4% „trifft vollständig zu“, vier Nennungen). Die Mehrheit der Schülerinnen (73,9%; 17 Schülerinnen) stimmt dieser Aussage jedoch nicht zu und scheint sich gut an das modularisierte Lernen gewöhnt zu haben.

### 3.2.2 Umsetzung des modularisierten Curriculums im Unterricht

Insgesamt bewerten die Schülerinnen ihre Erfahrungen mit der Umsetzung des modularisierten Curriculums im Unterricht eher positiv. In einer Skala zur Umsetzung des Modularisierungskonzepts im Unterricht (modunter, Cronbachs  $\alpha = 0,469$ ) wird ein Wert von 2,89 erreicht bei einem Höchstwert von 4.

Abb. 15: Umsetzung des modularisierten Curriculums im Unterricht

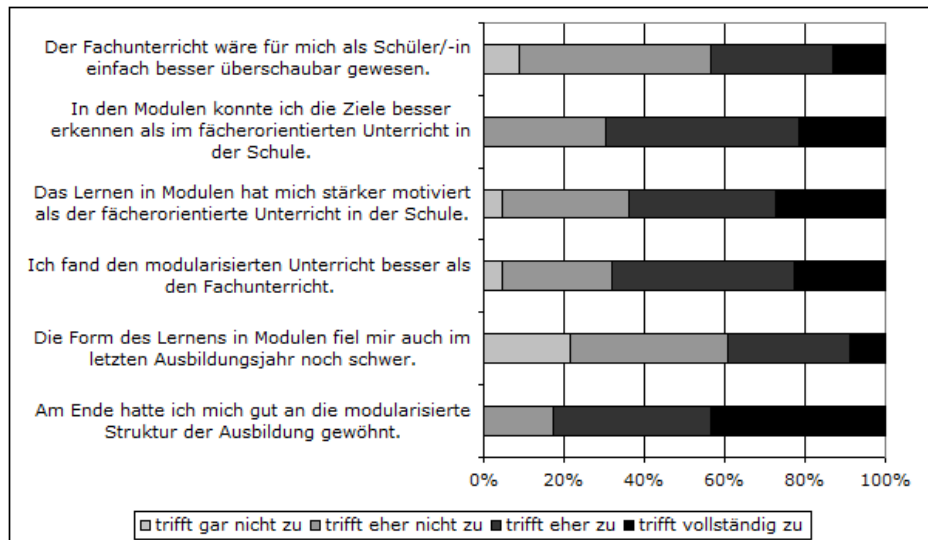


Mehrheitlich erklären die Schülerinnen, dass die Modulstruktur im schulischen Unterricht genutzt wurde (52,2% „trifft eher zu“, zwölf Nennungen; 21,7% „trifft vollständig zu“, fünf Nennungen). Gleichzeitig zeigt sich hier jedoch etwa ein Viertel der Schülerinnen kritisch (26,1% „trifft eher nicht zu“, sechs Nennungen). Kritisiert werden von einem Teil der Schülerinnen fehlende Bemühungen der Lehrenden, Handlungskompetenzen und Lernergebnisse der Module transparent zu machen. So geben 30,4% der Schülerinnen an, dass ihnen die Handlungskompetenzen und Lernergebnisse neu eingeführter Module im Unterricht nicht vorgestellt wurden (17,4% „trifft eher nicht zu“, vier Nennungen; 13% „trifft gar nicht zu“, drei Nennungen). Auch die Kommunikation der Lehrenden untereinander wird von einem Teil der Schülerinnen kritisch gesehen. 30,4% der Schülerinnen kommen zu der Einschätzung, dass Lehrende, die mit anderen Kolleginnen/Kollegen in einem gemeinsamen Modul unterrichteten, nicht über bisherige Unterrichtsinhalte zu diesem Modul informiert waren (17,4% „trifft eher nicht zu“, vier Nennungen; 13% „trifft gar nicht zu“, drei Nennungen). Des Weiteren gibt mit 43,4% der Schülerinnen ein relativ großer Anteil der Befragten an, dass ihnen auch im dritten Ausbildungsjahr die Modulbeschreibungen der behandelten Module nicht vorlagen (30,4% „trifft eher nicht zu“, sieben Nennungen; 13% „trifft gar nicht zu“, drei Nennungen).

### 3.2.3 Bewertung des modularisierten Lernens im Vergleich zum Fachunterricht

Die große Mehrheit der Schülerinnen hatte sich eigenen Angaben zufolge im dritten Ausbildungsjahr gut an die modularisierte Struktur der Ausbildung gewöhnt (39,1% „trifft eher zu“, neun Nennungen; 43,5% „trifft vollständig zu“, zehn Nennungen). Mit 39,1% ergibt sich jedoch ein relativ großer Anteil, der angibt, auch im letzten Ausbildungsjahr noch Schwierigkeiten mit dem Lernen in Modulen gehabt zu haben (30,4% „trifft eher zu“, sieben Nennungen; 8,7% „trifft vollständig zu“, zwei Nennungen).

Abb. 16: Bewertung des modularisierten Lernens im Vergleich zum Fachunterricht



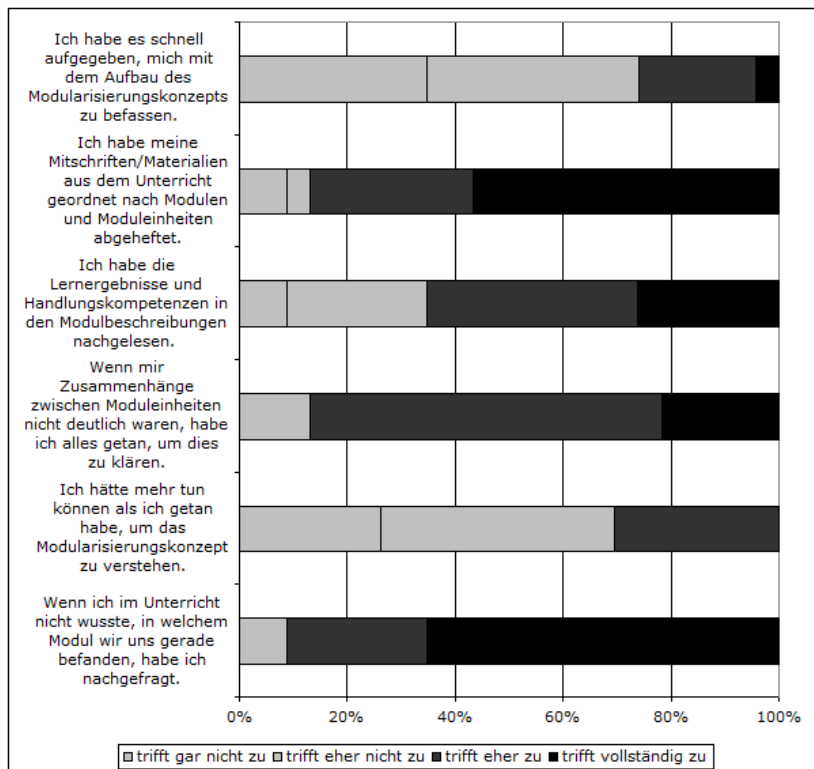
Am Ende der Ausbildung zeigt sich ein Trend dahin, dass die Schülerinnen im Mittel den modularisierten Unterricht positiver bewerten als den Fachunterricht. In einer Skala zur Präferenz des modularisierten Unterrichts gegenüber dem Fachunterricht (modvergl, Cronbachs  $\alpha = 0,856$ ) wird ein Wert von 2,87 erreicht bei einem Höchstwert von 4. 68,2% der Schülerinnen stimmen der Aussage zu „Ich fand den modularisierten Unterricht besser als den Fachunterricht.“ (45,5% „trifft eher zu“, zehn Nennungen; 22,7% „trifft vollständig zu“, fünf Nennungen). Mehrheitlich geben die Schülerinnen an, dass der modularisierte Unterricht motivierender (63,7% „trifft eher zu“ / „trifft vollständig zu“, 14 Schülerinnen) und hinsichtlich seiner Ziele transparenter (69,5% „trifft eher zu“ / „trifft vollständig zu“; 16 Schülerinnen) sei als der Fachunterricht.

### 3.2.4 Engagement der Schülerinnen in der modularisierten Ausbildung

Die Schülerinnen schätzen ihr eigenes Engagement zum Verstehen des Modularisierungskonzepts relativ hoch ein. In einer Skala zum Engagement der Schülerinnen in der modularisierten Ausbildung (lernen3, Cronbachs  $\alpha = 0,609$ ) wird im Mittel ein Wert von 3,16 erreicht bei einem Maximalwert von 4. Eine große Mehrheit der Schülerinnen gibt an, Fragen bezüglich der behandelten Module aus eigener Initiative geklärt zu haben: So haben nach eigenen Angaben 91,3% der Schülerinnen die Möglichkeit genutzt, im Unterricht nachzufragen, wenn ihnen nicht deutlich war, welches Modul behandelt wurde (26,1% „trifft eher zu“, sechs Nennungen; 65,2% „trifft vollständig zu“, 15 Nennungen). 86,9% der Schülerinnen taten nach eigener Aussage alles, um ihnen unklare Zusammenhänge zwischen Moduleinheiten zu klären (65,2% „trifft eher zu“, 15 Nennungen; 21,7% „trifft vollständig zu“, sieben Nennungen).

Die Mehrheit der Schülerinnen gibt außerdem an, selbstständig mit den Modulbeschreibungen gearbeitet zu haben, um zu erreichende Lernergebnisse und Handlungskompetenzen in Erfahrung zu bringen (39,1% „trifft eher zu“, neun Nennungen; 26,1% „trifft vollständig zu“, sechs Nennungen). Hier ergibt sich jedoch mit 34,8% der Schülerinnen eine relativ große Gruppe, die angibt, die Modulbeschreibungen nicht genutzt zu haben, um sich über die Lernergebnisse und Handlungskompetenzen zu informieren (26,1% „trifft eher nicht zu“, sechs Nennungen; 8,7% „trifft gar nicht zu“, zwei Nennungen).

Abb. 17: Engagement der Schülerinnen in der modularisierten Ausbildung

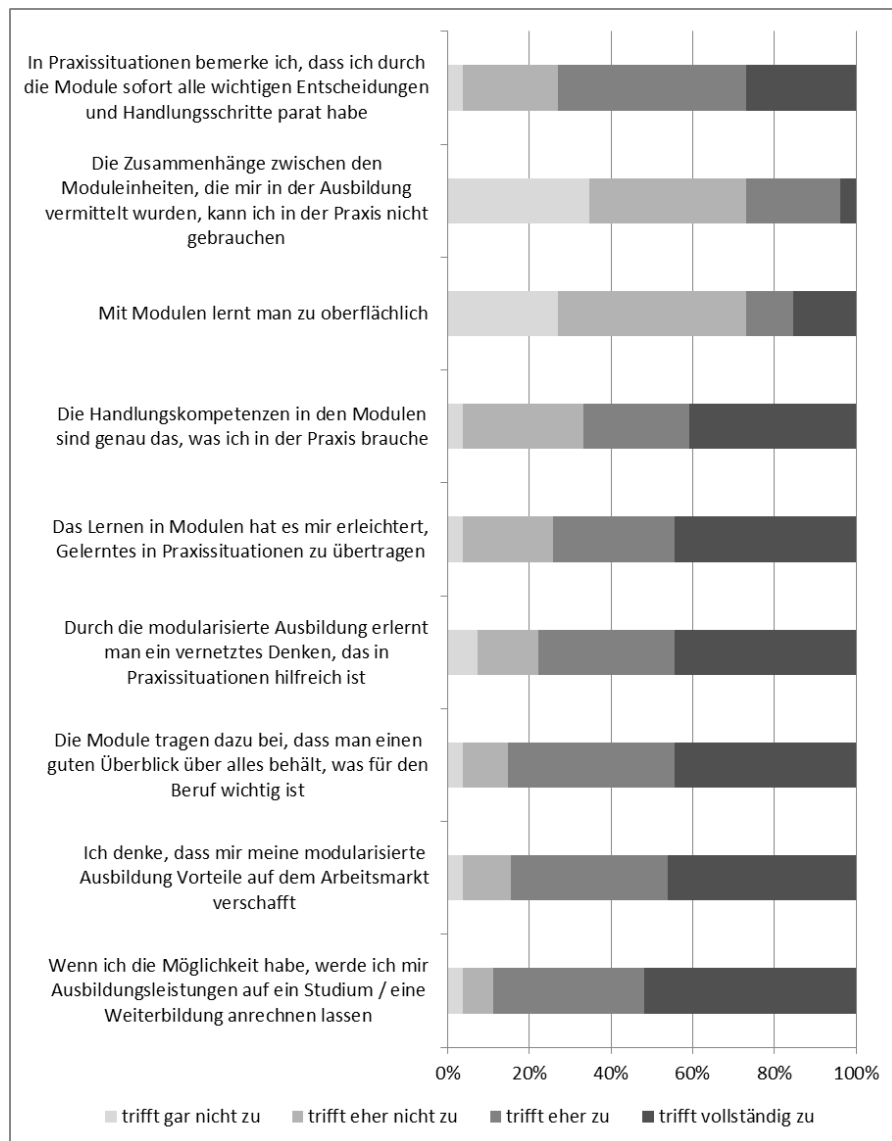


Insgesamt sieht nur eine Minderheit der Schülerinnen die eigene Einsatzbereitschaft für das Verstehen des Modulkonzepts kritisch. 30,4% der Schülerinnen stimmen eher zu, dass sie mehr hätten tun können, um das Modularisierungskonzept zu verstehen (sieben Schülerinnen). 26% der Schülerinnen glauben, die Beschäftigung mit dem Modulkonzept zu schnell aufgegeben zu haben (21,7% „trifft eher zu“, fünf Nennungen; 4,3% „trifft vollständig zu“, eine Nennung).

### 3.2.5 Bilanzierung über die modularisierte Ausbildung

Die Ergebnisse weisen insgesamt darauf hin, dass die Schülerinnen im Mittel eine eher positive Bilanz über die modularisierte Ausbildung ziehen. In einer Skala zur Bilanzierung über die modularisierte Ausbildung (modbil1, Cronbachs  $\alpha = 0,937$ ) ergibt sich im Mittel ein Wert von 3,05 bei einem Maximalwert von 4.

Abb. 18: Positive und negative Aspekte einer modularisierten Ausbildung



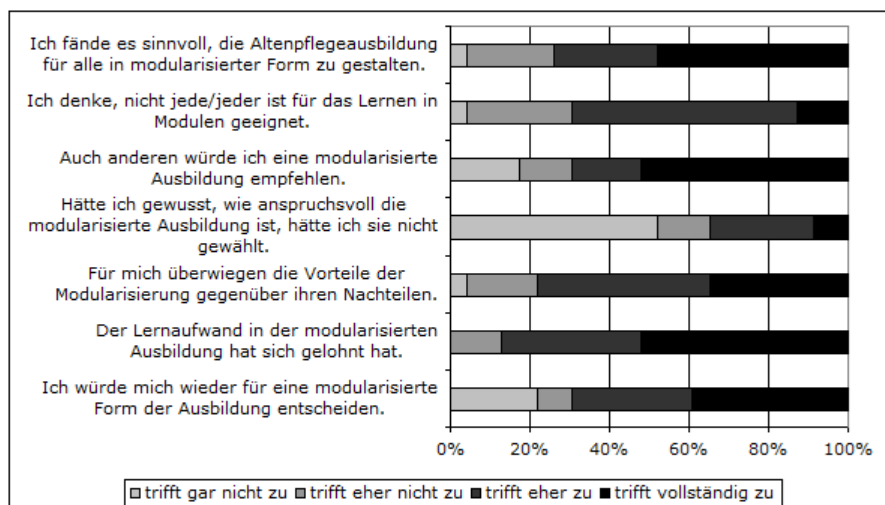
Als Vorteile der modularisierten Ausbildung gelten u.a. eine höhere Durchlässigkeit im Bildungssystem durch die Möglichkeit, sich Ausbildungsleistungen auf Weiterbildungs- oder Studiengänge anrechnen zu lassen, das Erlernen eines vernetzten Denkens durch den Umgang mit Modulen sowie eine gezieltere Praxis-Vorbereitung durch eine Outcome-Orientierung und die Vermittlung von Lernergebnissen und Handlungskompetenzen. Die Ergebnisse der Befragung weisen darauf hin, dass diese Vorteile auch von den Schülerinnen gesehen werden. Mehrheitlich sehen die Schülerinnen Vorteile auf dem Arbeitsmarkt durch das Absolvieren einer modularisierten Ausbildung (82,6% „trifft eher zu“ / „trifft vollständig zu“, 19 Nennungen) und möchten die Möglichkeit zur Anrechnung

von Ausbildungsleistungen nutzen, soweit diese geboten wird (87% „trifft eher zu“ / „trifft vollständig zu“, 20 Nennungen).

Eine Mehrheit der Schülerinnen bestätigt, dass durch die modularisierte Ausbildung das Erlernen eines vernetzten Denkens unterstützt wird (26,1% „trifft eher zu“, sechs Nennungen; 47,8% „trifft vollständig zu“, elf Nennungen). Des Weiteren weisen die Schülerinnen mehrheitlich den vermittelten Handlungskompetenzen und Lernergebnissen eine hohe Praxisrelevanz zu. 73,9% der Schülerinnen erklären, dass es ihnen durch das Lernen in Modulen erleichtert wurde, Gelerntes in Praxissituationen zu übertragen (30,4% „trifft eher zu“, sieben Nennungen; 43,5% „trifft vollständig zu“, zehn Nennungen). 69,6% der Schülerinnen geben an, dass sie durch die Module in Praxissituationen sofort alle wichtigen Entscheidungen und Handlungsschritte parat haben (43,5% „trifft eher zu“, zehn Nennungen; 26,1% „trifft vollständig zu“, sechs Nennungen). Nur ein Viertel der Schülerinnen kommt zu der Einschätzung, dass die in den Modulen vermittelten Zusammenhänge in der Praxis eher irrelevant seien (26,1% „trifft eher zu“, sechs Nennungen). In früheren Befragungen war ein häufiger Kritikpunkt der Schülerinnen hinsichtlich der modularisierten Ausbildung ein erhöhter Lernaufwand. Am Ende der Ausbildung kommen die Schülerinnen mehrheitlich zu dem Schluss, dass sich der hohe Lernaufwand in der modularisierten Ausbildung für sie gelohnt hat (34,8% „trifft eher zu“, acht Nennungen; 52,2% „trifft vollständig zu“, zwölf Nennungen). Ein Drittel der Schülerinnen kommt jedoch zu der Einschätzung, dass sie sich gegen die modularisierte Ausbildung entschieden hätten, wenn ihnen das hohe Anspruchsniveau von Beginn an transparent gewesen wäre (26,1% „trifft eher zu“, sechs Nennungen; 8,7% „trifft vollständig zu“, zwei Nennungen). Teilweise sehen sich Vertreter eines modularisierten Lernens mit dem Vorwurf konfrontiert, dass die Lernenden durch das Lernen an exemplarischen Modulen nur eine oberflächliche Vorbereitung auf ihren Beruf erfahren und zum Teil wichtiges Wissen nicht vermittelt wird. Bei dieser Befragung kam jedoch nur eine Minderheit von 21,7% zu der Einschätzung, dass das Lernen in Modulen zu oberflächlich sei (8,7% „trifft eher zu“, zwei Nennungen; 13% „trifft vollständig zu“, drei Nennungen).

Insgesamt ziehen die Schülerinnen mehrheitlich die Bilanz, dass die Vorteile der modularisierten Ausbildung gegenüber ihren Nachteilen überwiegen (43,4% „trifft eher zu“, zehn Nennungen; 34,8% „trifft vollständig zu“, acht Nennungen). Es ergibt sich eine Mehrheit von Schülerinnen, die sich erneut für eine modularisierte Ausbildung entscheidet und diese auch anderen empfehlen würde (jeweils 69,5% „trifft eher zu“ oder „trifft vollständig zu“, 16 Nennungen). Dennoch kommen die Schülerinnen mehrheitlich zu der Einschätzung, dass nicht jede / jeder für das Lernen in Modulen geeignet ist (56,5% „trifft eher zu“, 13 Nennungen; 13% „trifft vollständig zu“, drei Nennungen).

Abb. 19: Bilanzierung über die modularisierte Ausbildung



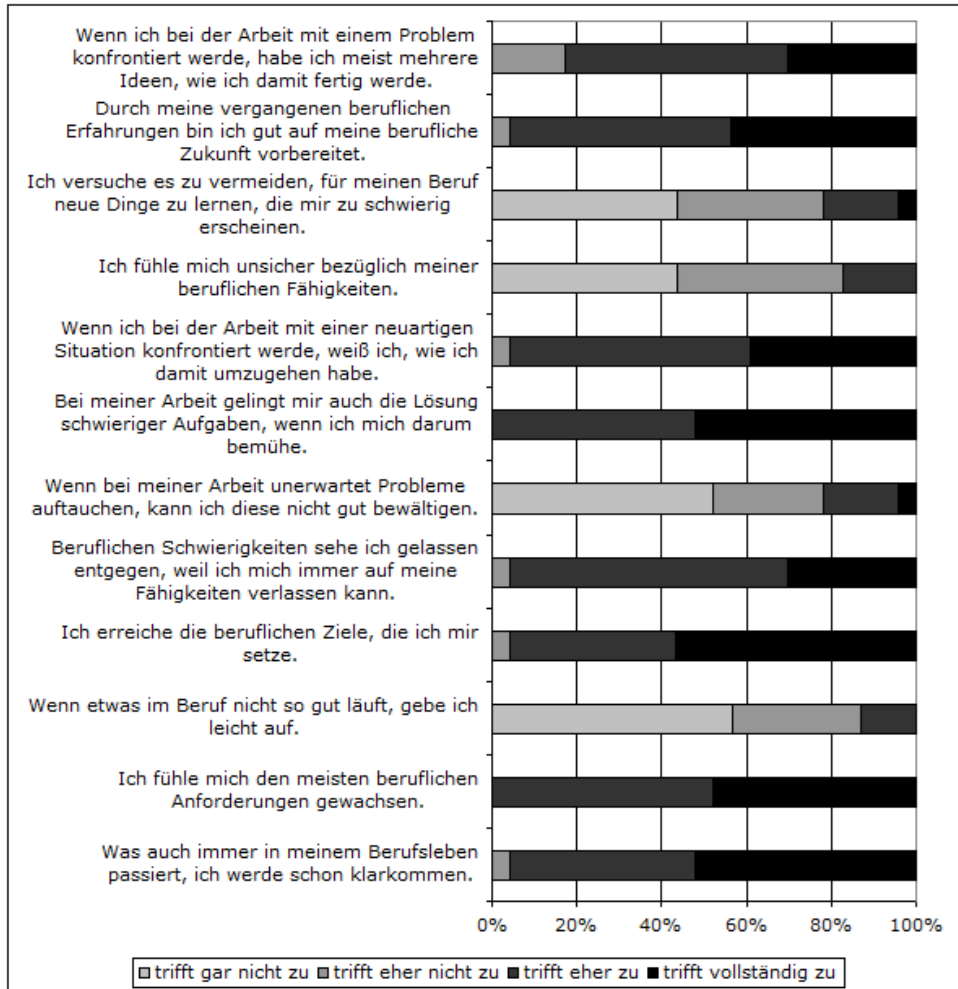
### 3.3 Berufliche Selbstwirksamkeit und Berufsbefähigung

Im folgenden Kapitel stehen die berufliche Selbstwirksamkeit und die Berufsbefähigung der Schülerinnen am Ende der Ausbildung im Fokus. Zunächst werden Ergebnisse zur allgemeinen beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung berichtet (3.3.1). Anschließend wird die Frage in den Blick genommen, wie die Schülerinnen ihre Berufsbefähigung im Bereich der Altenpflege einschätzen (3.3.2). Abschließend werden Ergebnisse zur Bereitschaft der Schülerinnen zu lebenslangem Lernen vorgestellt (3.3.3).

#### 3.3.1 Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung

Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sich die Schülerinnen am Ende der Ausbildung als selbstwirksam erleben. In einer Skala zur beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung (selbwirk, Cronbachs  $\alpha = 0,771$ ) wird im Mittel ein Wert von 3,35 erreicht bei einem Höchstwert von 4. Die zugehörigen Items finden bei den Schülerinnen überwiegend sehr hohe Zustimmungswerte. So fühlen sich alle Schülerinnen den meisten beruflichen Anforderungen gewachsen (52,2% „trifft eher zu“, zwölf Nennungen; 47,8% „trifft vollständig zu“, elf Nennungen). 95,7% der Schülerinnen (22 Schülerinnen) geben an, ihre beruflichen Ziele zu erreichen, beruflichen Schwierigkeiten gelassen entgegenzusehen und mit neuartigen Situationen bei der Arbeit umgehen zu können. Unsicherheiten zeigen sich einem Teil der Schülerinnen bei der Konfrontation mit Problemen in beruflichen Situationen. So geben 21,7% der Schülerinnen an, unerwartete Probleme bei der Arbeit nicht gut bewältigen zu können (17,4% „trifft eher zu“, vier Nennungen; 4,3% „trifft vollständig zu“, eine Nennung). Ebenfalls ein Fünftel der Schülerinnen vermeidet nach eigener Aussage das Erlernen neuer Dinge, wenn diese ihnen zu schwierig erscheinen (17,4% „trifft eher zu“, vier Nennungen; 4,3% „trifft vollständig zu“, eine Nennung).

Abb. 20: Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung

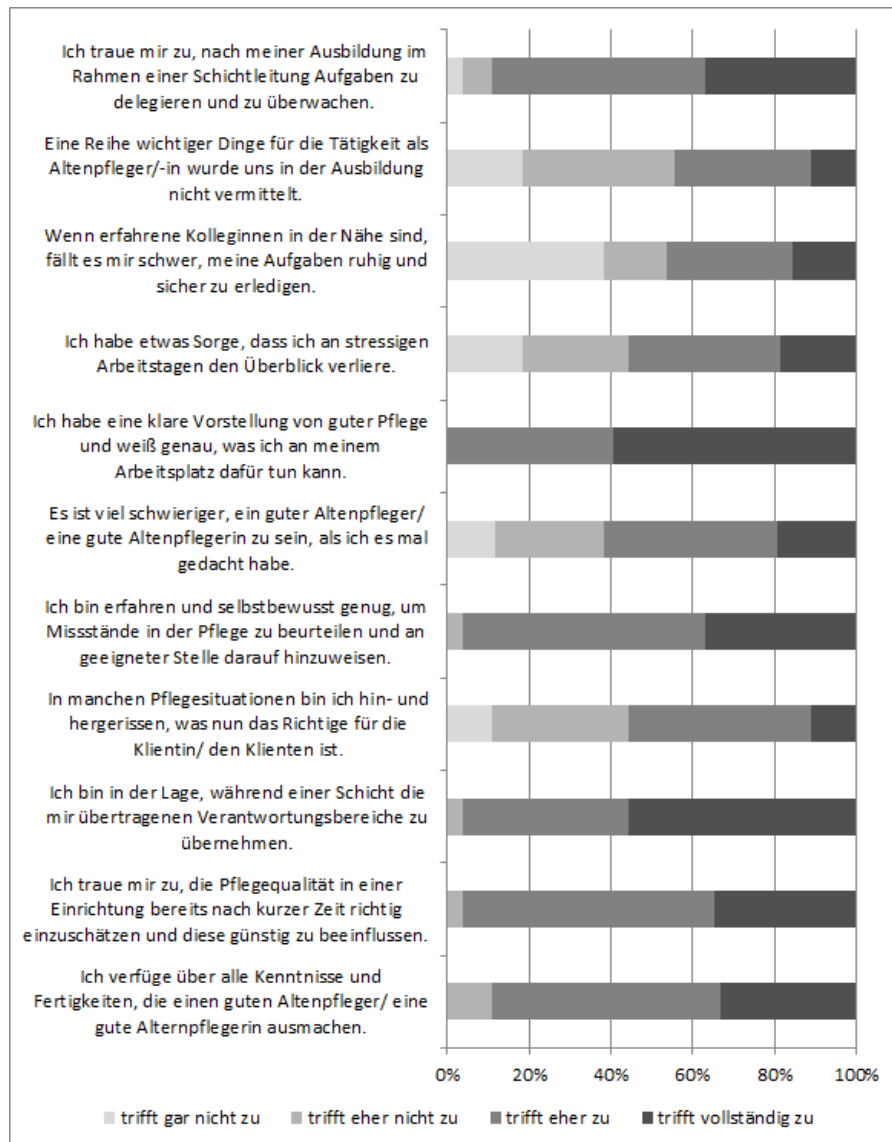


### 3.3.2 Berufsbefähigung in der Altenpflege

Den eigenen Einschätzungen nach weisen die Schülerinnen am Ende ihrer Ausbildung insgesamt eine relativ hohe Berufsbefähigung im Bereich der Altenpflege auf. So ergibt sich in einer Skala zur Berufsbefähigung in der Altenpflege (berufbef1, Cronbachs  $\alpha = 0,851$ ) ein mittlerer Wert von 3,14 bei einem maximal möglichen Wert von 4.



Abb. 21: Berufsbefähigung in der Altenpflege



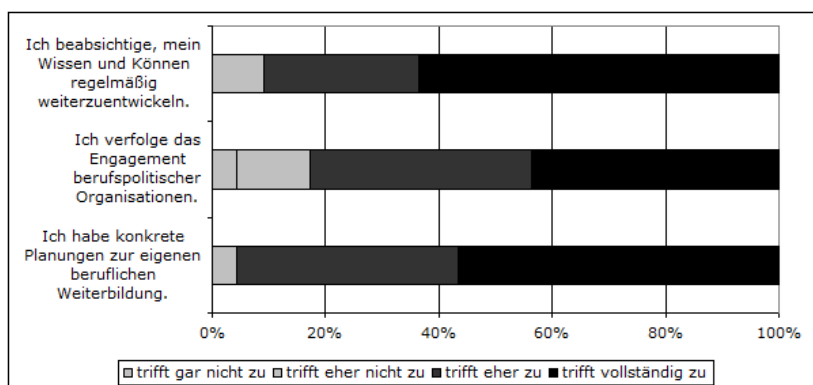
Die Mehrheit der Schülerinnen kommt zu dem Urteil, dass sie in der Ausbildung alle wichtigen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben hat, die sie in der Altenpflege benötigt (52,2% „trifft eher zu“, zwölf Nennungen; 34,8% „trifft vollständig zu“, acht Nennungen). Dennoch bemängelt ein Teil der Schülerinnen, dass eine Reihe wichtiger Dinge für den Altenpflegeberuf in der Ausbildung nicht vermittelt wurden (26,1% „trifft eher zu“, sechs Nennungen; 8,7% „trifft vollständig zu“, zwei Nennungen). Die Schülerinnen haben eigenen Angaben zufolge in ihrer Ausbildung klare Vorstellungen von Pflegequalität entwickelt (43,4% „trifft eher zu“, zehn Nennungen; 56,5% „trifft vollständig zu“, 13 Nennungen). Fast alle Schülerinnen trauen sich zu, die Pflegequalität in der Praxis einzuschätzen und positiv zu beeinflussen (95,4%, 21 Nennungen) sowie auf Missstände hinzuweisen (95,6%, 22 Nennungen).

Unsicherheiten berichten die Schülerinnen teilweise hinsichtlich eines souveränen Handelns und Auftretens in der Praxis. So geben 47,8% der Schülerinnen an, in manchen Pflegesituationen hin- und hergerissen zu sein, was das Richtige für den Klienten ist (39,1% „trifft eher zu“, neun Nennungen; 8,7% „trifft vollständig zu“, zwei Nennungen). Ebenfalls 47,8% der Schülerinnen haben Befürchtungen, an stressigen Arbeitstagen den Überblick zu verlieren (34,8% „trifft eher zu“, acht Nennungen; 13% „trifft vollständig zu“, drei Nennungen). Auch gibt ca. ein Drittel der Schülerinnen an, dass die Anwesenheit erfahrener Kolleginnen / Kollegen die ruhige und sichere Ausführung ihrer Aufgaben erschwere (27,3% „trifft eher zu“, sechs Nennungen; 9,1% „trifft vollständig zu“, zwei Nennungen). Insgesamt kommt über die Hälfte der Schülerinnen zu dem Urteil, dass sich die Arbeit in der Altenpflege als schwieriger herausgestellt hat als von ihnen erwartet (40,9% „trifft eher zu“, neun Nennungen; 13,6% „trifft vollständig zu“, drei Nennungen). Dennoch kommen fast alle Schülerinnen zu der Einschätzung, die ihnen übertragenen Verantwortungsbereiche übernehmen zu können (39,1% „trifft eher zu“, neun Nennungen; 56,5% „trifft vollständig zu“, dreizehn Nennungen). Auch die Übernahme einer Schichtleitung traut sich die Mehrheit der Schülerinnen zu (47,8% „trifft eher zu“, elf Nennungen; 39,1% „trifft vollständig zu“, neun Nennungen).

### 3.3.3 Bereitschaft zu lebenslangem Lernen

Die Schülerinnen zeigen ihren eigenen Angaben nach eine hohe Bereitschaft zu lebenslangem Lernen. So ergibt sich in einer Skala zum lebenslangen Lernen (leblern, Cronbachs  $\alpha = 0,491$ ) ein mittlerer Wert von 3,41 bei einem maximal möglichen Wert von 4.

Abb. 22: Bereitschaft zu lebenslangem Lernen



95,6% der Schülerinnen geben an, konkrete Pläne zur eigenen beruflichen Weiterbildung zu haben (39,1% „trifft eher zu“, neun Nennungen; 56,5% „trifft vollständig zu“, dreizehn Nennungen). 90,1% der Schülerinnen planen, ihr Wissen und Können regelmäßig weiterzuentwickeln (27,3% „trifft eher zu“, sechs Nennungen; 63,6% „trifft vollständig zu“, vierzehn Nennungen). Des Weiteren geben die Schülerinnen mehrheitlich an, sich regelmäßig über das Engagement berufspolitischer Organisationen in der Altenpflege zu informieren (39,1% „trifft eher zu“, neun Nennungen; 43,5% „trifft vollständig zu“, zehn Nennungen).

## 4 Zusammenfassung

Am Ende der Ausbildung zur Altenpflegerin/zum Altenpfleger fand eine abschließende Befragung der Schülerinnen der beteiligten Altenpflegefachseminare statt, an welcher 27 Schülerinnen teilnahmen. In der abschließenden Befragung wurden frühere Fragestellungen fortgesetzt, wie auch neue Befragungsschwerpunkte gelegt. Einen inhaltlichen Schwerpunkt der Befragung bildeten die Erfahrungen der ehemaligen Altenpflegeschülerinnen mit dem Modularisierungskonzept und den Modulen. Im Verlauf der Ausbildung wurden die Schülerinnen regelmäßig zur Umsetzung des Modularisierungskonzepts in ihrem schulischen Unterricht befragt. Zum Ende der Ausbildung sehen die Schülerinnen eine Umstellung des Unterrichts auf das modularisierte Curriculum mehrheitlich als gegeben an. Weiterhin sind jedoch fehlende Bemühungen der Lehrenden, Lernergebnisse und Handlungskompetenzen transparent zu machen und fehlender Austausch der Lehrenden untereinander Kritikpunkte der Schülerinnen. 43,4% der Schülerinnen geben darüber hinaus an, dass ihnen die Modulbeschreibungen der behandelten Module auch im dritten Ausbildungsjahr nicht oder nicht vollständig vorlagen.

In der abschließenden Befragung der Altenpflegeschülerinnen wurde jedoch auch die Rolle der Schülerinnen selbst in den Blick genommen. Ihr Engagement und ihre Bemühungen, das Modulkonzept zu verstehen und mit diesem zu arbeiten, war ebenfalls Gegenstand der Evaluation. Die Schülerinnen schätzen ihre eigenen Bemühungen, sich mit der modularisierten Ausbildung auseinanderzusetzen und das Modularisierungskonzept zu verstehen, relativ hoch ein. Nur eine Minderheit sieht die eigene Einsatzbereitschaft rückblickend kritisch. Wenn ein Teil der Schülerinnen angibt, nicht mit den Modulbeschreibungen gearbeitet zu haben, um Lernergebnisse und Handlungskompetenzen in Erfahrung zu bringen, so lässt sich dies möglicherweise darauf zurückführen, dass die Modulbeschreibungen den Schülerinnen nicht oder nicht vollständig vorlagen. Zum Ende der Ausbildung zeigt sich, dass die Schülerinnen letztlich mit der Struktur des Modularisierungskonzepts sowie den Einheiten, Lernergebnissen und Handlungskompetenzen der Module ausreichend vertraut geworden sind. Etwa ein Drittel der Schülerinnen hat jedoch auch am Ende der Ausbildung weiterhin Schwierigkeiten, Zusammenhänge zwischen Lerninhalten durch den Rückgriff auf die Module zu verstehen.

Die Mehrheit der Schülerinnen hat sich im dritten Ausbildungsjahr gut an die modularisierte Struktur der Ausbildung gewöhnt. Mit 39,1% gibt jedoch weiterhin ein großer Anteil der Schülerinnen an, auch im letzten Ausbildungsjahr noch Schwierigkeiten mit der modulorientierten Form des Lernens gehabt zu haben. Im Vergleich mit dem fächerorientierten Unterricht zeigt sich am Ende der Ausbildung ein Trend dahin, dass der modulorientierte Unterricht positiver bewertet wird. Auch mit Blick auf die gesamte Ausbildungsorganisation ziehen die Schülerinnen im Mittel eine eher positive Bilanz über die modularisierte Form der Ausbildung. Mehrheitlich sehen die Schülerinnen mehr Vor- als Nachteile in einer modularisierten Ausbildung, würden sich erneut für eine modularisierte Ausbildung entscheiden und würden diese Ausbildungsform auch anderen empfehlen. Dennoch kommen die Schülerinnen mehrheitlich zu der Einschätzung, dass nicht

jede/ jeder für eine modularisierte Form der Ausbildung geeignet sei. Ein Grund hierfür könnte sein, dass die Schülerinnen – wie sich bereits in früheren Befragungen zeigte – das Anspruchsniveau und den Lernaufwand in der modularisierten Ausbildung als sehr hoch erlebt haben.

Wie bereits in früheren Befragungen bildete einen weiteren Schwerpunkt der Befragung die Ausbildungszufriedenheit und Motivation der Schülerinnen. Die Schülerinnen zeigen sich mehrheitlich zufrieden mit der absolvierten Ausbildung. Mit einem Viertel der Schülerinnen gibt jedoch ein relativ großer Anteil an, eher oder sehr unzufrieden zu sein.

Die Schülerinnen schätzen an ihrem Ausbildungsberuf die Freude und das Empfinden von Sinnerfüllung durch die Arbeit mit älteren Menschen und die guten Arbeitsmarktperspektiven. An hilfreichen Faktoren zur Bewältigung der modularisierten Ausbildung wird v.a. die Unterstützung durch verschiedene Personengruppen – Dozentinnen/Dozenten, Angehörige und Mitschüler/-innen – angeführt. Gleichzeitig weisen die Schülerinnen darauf hin, dass eine frühzeitige Aushändigung des Modulhandbuches und umfangreichere Informationen über die Modularisierung zu Ausbildungsbeginn ihnen die Bewältigung der modularisierten Ausbildung hätte erleichtern können. Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen am Ende der Ausbildung sowohl durch intrinsische als auch durch extrinsische Faktoren motiviert werden, weiterhin in der Altenpflege tätig zu sein. Neben der Freude an der Arbeit mit älteren Menschen spielen die Hoffnung auf ein festes Einkommen und einen langfristigen und sicheren Arbeitsplatz für alle Schülerinnen eine Rolle. Mit den Themen berufliche Selbstwirksamkeit und Berufsbefähigung wurden neben den fortgeführten Fragestellungen in der letzten Befragung der Schülerinnen neue Schwerpunkte gesetzt. Die Schülerinnen zeigen hohe Werte in der verwendeten Skala zur beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass die Schülerinnen am Ende der Ausbildung glauben, beruflichen Herausforderungen gewachsen zu sein und mit einem Gefühl beruflicher Sicherheit in das Berufsleben starten können.

Etwas schlechtere Werte ergeben sich in einer Skala, die konstruiert wurde, um spezifischer die Berufsbefähigung in der Altenpflege zu erfassen. Mehrheitlich glauben die Schülerinnen, alle für den Altenpflegeberuf wichtigen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben zu haben und die ihnen in der beruflichen Praxis übertragenen Verantwortungsbereiche übernehmen zu können. Teilweise scheinen jedoch noch Unsicherheiten hinsichtlich eines souveränen Handelns und Auftretens in der beruflichen Praxis zu bestehen. Als Schwierigkeiten in der beruflichen Praxis werden von einem Teil Entscheidungsunsicherheiten in bestimmten Pflegesituationen, Überforderung an stressigen Arbeitstagen und unsichere Aufgabenausführung bei Anwesenheit erfahrenerer Kolleginnen/Kollegen berichtet. Mehrheitlich geben die Schülerinnen jedoch an, dass sie sich auch nach der Ausbildung weiterbilden und ihr Wissen und Können regelmäßig aktualisieren wollen.





# **Teil B:**

## **Bericht zur Befragung der Lehrenden**

**Autorinnen:**

Dipl. Psych. Birthe Demal

Dipl. Psych. Sabine Kluwe

Prof. Dr. Barbara Knigge-Demal



**FH Bielefeld**  
University of  
Applied Sciences

## 1 Einführung

In die Evaluation des Projektes „Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung“ wurden die verschiedenen an der Ausbildung zur Altenpflegerin/zum Altenpfleger beteiligten Personengruppen einbezogen. Es fanden Befragungen der Schüler/-innen, der Lehrenden und der Praxisanleiter/-innen statt. Im vorliegenden Dokument wird die Befragung der Lehrenden im Rahmen der Evaluation der dreijährigen Altenpflegeausbildung näher beschrieben. Dabei werden die Ziele und Intentionen sowie das Vorgehen der Befragung vorgestellt.

### 1.1 Ziele der Befragung

Die Befragung der Lehrenden zielte darauf ab,

- (a) den Umsetzungsprozess des modularisierten Curriculums in der dreijährigen Altenpflegeausbildung in den Fachseminaren nachzuvollziehen und zu dokumentieren.

Ziel war es, Faktoren zu identifizieren, die die Umsetzung in den einzelnen Fachseminaren beeinträchtigen oder begünstigen. Hemmende und fördernde Faktoren aufzuspüren, ermöglichte es, sinnvoll in die Implementierung einzugreifen und Hilfestellungen für eine gelungene Umsetzung zu geben. Eine Intention der Befragung der Lehrenden war es also, Aufschluss über diejenigen Faktoren und Prozesse in den Fachseminaren zu gewinnen, die einer gelingenden Implementierung zu Grunde liegen. Auf Basis dieser Erkenntnisse ließ sich ein Modell einer gelungenen Curriculumimplementierung entwerfen.

- (b) Einschätzungen der Lehrenden zum modularisierten Curriculum zu erhalten.

Die Interviews sollten Aufschluss darüber geben, welche Vorteile und Errungenschaften, aber auch welche Schwierigkeiten und Grenzen die Lehrenden im vorliegenden modularisierten Curriculum sahen. Hier konnten sich Informations- und Unterstützungsbedarfe der Lehrenden hinsichtlich der Arbeit mit dem Modulhandbuch zeigen.

- (c) Erwartungen an die weitere Zusammenarbeit zu klären.

Die Befragung der Lehrenden konnte zur Klärung von Verantwortlichkeiten im Projekt und gegenseitigen Erwartungen der Beteiligten beitragen. Hierdurch konnte die Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlichen Einrichtungen und Altenpflegefachseminaren unterstützt werden.

Die Perspektive der Lehrenden hatte insofern eine besondere Bedeutung für die Projektevaluation, als dass die Umsetzung des entwickelten Curriculums wesentlich von der Arbeit der Lehrenden, von ihrem Informationsstand und ihren Einstellungen usw. abhing. Die aus der Befragung zu gewinnenden Daten stellten in einigen Teilbereichen eine Ergänzung und Erweiterung derjenigen Ergebnisse dar, die aus den Befragungen der Schüler/-innen bereits vorlagen. An anderer Stelle gingen sie jedoch deutlich über die Befragung der Schüler/-innen hinaus. Gleichzeitig wurden mit den organisatorischen Aufgaben und den Modulprüfun-



gen neue Akzente in der Evaluation gesetzt, die der Perspektive der Schulleitung und der Lehrenden bedurften.

## **1.2 Stichprobe**

An der Befragung nahmen mit den Kursleiterinnen und Kursleitern, den Curriculumverantwortlichen und den Schulleiterinnen und Schulleitern drei Personengruppen teil, die die Perspektive der Unterrichtenden repräsentierten und gleichzeitig jeweils eine eigene Perspektive im Team der Fachseminare einnehmen. Den Annahmen des Projektteams zufolge weist die Kursleitung innerhalb des Kollegiums die höchste Nähe zu den Schülerinnen und Schülern auf. Es wurde auch angenommen, dass sie den größten Unterrichtsanteil im Modellkurs übernimmt. Sie erfährt die Rückmeldungen der Schüler/-innen und kann genaueste Auskunft über die Passung zwischen dem Lernstand der Schüler/-innen und den im Curriculum festgeschriebenen Lernergebnissen und Handlungskompetenzen geben.

Die Curriculumverantwortliche übernimmt innerhalb des jeweiligen Altenpflegefachseminars die Koordination der Module und Modulverantwortlichkeiten. Während andere Lehrende überwiegend in einzelnen Modulen arbeiten, wird angenommen, dass die Curriculumverantwortliche Überblick über die Zusammensetzung des gesamten Curriculums und einen breiteren Zugang zum Curriculum hat. Im Rahmen der Koordination der Zusammenarbeit im Team der Lehrenden arbeitet sie sowohl mit den hauptamtlichen als auch mit den nebenamtlichen Dozentinnen und Dozenten zusammen und kann so als Sprachrohr ihrer Kolleginnen und Kollegen fungieren und Prozesse, Stärken und Grenzen in der Zusammenarbeit beschreiben. Die Schulleiterin kann über organisatorische Aspekte der Ausbildungsplanung und des Personalmanagements Auskunft geben. Sie ist in den Abstimmungsprozess mit der Modulverantwortlichen involviert und arbeitet wie diese mit den hauptamtlichen und nebenamtlichen Dozentinnen und Dozenten zusammen.

## **1.3 Erhebungsmethode**

Die Befragung der Lehrenden erfolgte qualitativ. Mit dem ersten Ausbildungsjahrgang im Modellprojekt stand die Erforschung der Curriculumumsetzung noch am Beginn, so dass der breitere Fokus der qualitativen Forschung besonders hilfreich war. Hierdurch konnten die Umsetzung beeinflussende Faktoren bestimmt werden, die in quantitativen Befragungen möglicherweise vernachlässigt werden würden. Des Weiteren wurde angenommen, dass ein qualitatives Vorgehen besonders geeignet ist, um Aufschluss über Einstellungen und Werthaltungen der Beteiligten zu erhalten, da die interviewten Personen nicht in ihren Aussagen durch vorgegebene Antwortkategorien gelenkt werden. Die qualitative Untersuchung einer kleinen Stichprobe bot sich auch an, da nicht die Verallgemeinerbarkeit der erhofften Erkenntnisse im Vordergrund stand, sondern die Umsetzung im speziellen Fall der beteiligten Fachseminare nachgezeichnet werden sollte.

Die Methode wurde außerdem den vielfältigen Perspektiven der auf Seiten der Fachseminare am Projekt Beteiligten gerecht, da den einzelnen Lehrenden das Wort gegeben wurde. Hierzu fanden die Befragungen der Lehrenden in Einzelin-

Interviews statt. Den Interviews lag ein Interviewleitfaden zu Grunde, in welchem offene Fragen zu den vier Themenschwerpunkten „Modularisierungskonzept“, „Organisatorische Aufgaben“, „Umsetzung der Module im Unterricht“ und „Projekteinbindung“ formuliert waren. Jedem Themengebiet waren mehrere Unterpunkte untergeordnet, zu welchen Informationen im Interview gewonnen werden sollen. Tabelle 1 stellt Themenschwerpunkte der Befragung, Unterpunkte und zugeordnete Fragestellungen gegenüber:

Tab. 1: Thematische Schwerpunkte und Fragestellungen des Interviewleitfadens

Schwerpunkte	Unterkategorien	Fragestellungen
<b>Modularisierungskonzept</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transparenz der Module und des Modularisierungskonzepts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie ist der Zugang gelungen?</li> <li>• Welche Vorteile / Errungenschaften werden gesehen?</li> <li>• Welche Nachteile / Probleme / Schwierigkeiten werden gesehen?</li> <li>• Wie wurden Probleme / Schwierigkeiten gelöst?</li> </ul>
<b>Organisatorische Aufgaben</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planung des Ausbildungsjahres</li> <li>• Arbeit im Team und Personalplanung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie ist die Umsetzung gelungen?</li> <li>• Welche Vorteile / Errungenschaften werden gesehen?</li> <li>• Welche Nachteile / Probleme / Schwierigkeiten werden gesehen?</li> <li>• Wie wurden Probleme / Schwierigkeiten gelöst?</li> </ul>
<b>Umsetzung der Module</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umsetzung der Module im schulischen Unterricht</li> <li>• Arbeit mit dem Modulhandbuch</li> <li>• Umsetzung der Modulprüfungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie ist die Umsetzung gelungen?</li> <li>• Welche Vorteile / Errungenschaften werden gesehen?</li> <li>• Welche Nachteile / Probleme / Schwierigkeiten werden gesehen?</li> <li>• Wie wurden Probleme / Schwierigkeiten gelöst?</li> </ul>
<b>Projektumsetzung und Projekteinbindung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• anstehende Aufgaben in den Fachseminaren</li> <li>• Nutzung von Unterstützungsstrukturen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche weiteren Aufgaben bestehen?</li> <li>• Welche ungelösten Probleme bestehen?</li> <li>• Wie können Unterstützungsstrukturen genutzt werden?</li> </ul>

## 2 Intentionen der Befragung

### 2.1 Modularisierungskonzept

Es stellt sich die Frage, inwieweit die Lehrenden selbst einen Zugang zum modularisierten Curriculum und den Modulen gefunden haben. Hier geht es darum,

ob die Charakteristika des modularisierten Curriculums (wie ergebnis- und kompetenzorientiertes Lernen, Exemplarität und Interdependenz) den Lehrenden transparent sind und das Curriculum auf Akzeptanz durch die Lehrenden stößt. Die Befragung kann an dieser Stelle einerseits helfen, Grenzen des Curriculums bzw. dessen Beschreibung zu erkennen. Gleichzeitig kann die Akzeptanz des Curriculums durch die Lehrenden die Umsetzung der Module im Unterricht und damit auch die Akzeptanz des Curriculum auf Seiten der Schüler/-innen beeinflussen.

## **2.2 Organisatorische Aufgaben**

An dieser Stelle steht infrage, welche Auswirkungen die Umstellung auf das modularisierte Curriculum auf organisatorische Aufgaben in den Fachseminaren mit sich bringt. Zum einen sollen organisatorische Herausforderungen und Probleme zur Sprache kommen, so dass Unterstützungsbedarfe sichtbar werden. Zum anderen kann das Gelingen der organisatorischen Aufgaben in einem Fachseminar Hinweise für die Beratung anderer Fachseminare geben. Insbesondere wird an dieser Stelle die Personalplanung in den Blick genommen. Die Umstellung auf das modularisierte Curriculum stellt das Fachseminar vor neue Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit freiberuflichen Dozentinnen/Dozenten und führt dazu, dass Verantwortungsbereiche im Team im Sinne des Curriculums neu verteilt werden müssen. Das Gelingen der organisatorischen Umsetzung beeinflusst einerseits die Umsetzungsqualität, andererseits aber auch die Zufriedenheit der beteiligten Akteure. Organisatorische Aufgaben, die aus der Umstellung auf das modularisierte Curriculum entstehen, beanspruchen Ressourcen auf Seiten der Lehrenden, die für Unterrichtsprozesse genutzt werden können, wenn die organisatorischen Prozesse optimiert werden.

## **2.3 Umsetzung der Module im Unterricht**

Die Umsetzung der Module im Unterricht bildet den Schwerpunkt der Befragung und integriert neben der Unterrichtsgestaltung ebenso die Arbeit mit dem Modulhandbuch und die Umsetzung der Modulprüfungen. Die Befragung der Schüler/-innen hat bereits auf Unterschiede in der Umsetzung der Module im Unterricht hingewiesen. Die Befragung der Lehrenden kann aufzeigen, wie in den einzelnen Fachseminaren mit dem modularisierten Curriculum im Unterricht gearbeitet wird und in welchen Bereichen die Lehrenden Unterstützungsbedarf bei der Umsetzung des modularisierten Curriculums sehen. Bezüglich der Vermittlung der Module im Unterricht steht infrage, in welchem Umfang die Vermittlung von Lernergebnissen und Handlungskompetenzen, die Verknüpfung von Modulen und Moduleinheiten und die Verdeutlichung der Exemplarität der Inhalte gegenüber den Schülerinnen/Schülern gelingt. Die Diskussion der methodischen Gestaltung des Unterrichts kann Hinweise darauf geben, welche Unterrichtsmethoden sich für die Vermittlung der Module als hilfreich erwiesen haben.

Der Einsatz des Modulhandbuches in der Arbeit mit den Schülerinnen/Schülern soll helfen, den Schülerinnen/Schülern die angestrebten Lernergebnisse und Handlungskompetenzen der einzelnen Module und Moduleinheiten und die Verknüpfung der Moduleinheiten und Module untereinander transparent zu machen. In welcher Form das Modulhandbuch von den Lehrenden genutzt wird, kann einerseits Unterstützungsbedarfe aufzeigen, andererseits aber auch zu Anregun-

gen für die Beratung anderer Fachseminare und zur Verbesserung der Umsetzungsqualität führen. Voraussetzung für den optimalen Einsatz des Modulhandbuchs in der Arbeit mit den Schülerinnen/Schülern ist die Auseinandersetzung mit dem Modulhandbuch und die Nutzbarkeit des Modulhandbuchs durch die Lehrenden selbst. Defizite in diesem Bereich können zur Überarbeitung des Modulhandbuchs anregen, aber auch auf Informations- und Fortbildungsbedarfe hinweisen.

Das modularisierte Curriculum bringt Umstellungen für die Gestaltung von Prüfungen mit sich. Wie diese von den Lehrenden erlebt werden und welche Wege in den Fachseminaren gefunden wurden, Prüfungen nach dem modularisierten Curriculum zu gestalten, ist ebenso von Interesse wie die Unterrichtsgestaltung und die Arbeit mit dem Modulhandbuch. Wichtig ist es zu erfahren, inwieweit die vorliegenden Dokumente für die Lehrenden zur Gestaltung der Modulprüfungen hilfreich waren und welche methodische Gestaltung der Modulprüfungen sich als sinnvoll erwiesen hat.

## **2.4 Projektumsetzung und Projekteinbindung**

An dieser Stelle sollen die Einbindung der Lehrenden in das Projekt und die Unterstützung der Lehrenden durch die Projektmitarbeiter/-innen in den Blick genommen und reflektiert werden. Im bisherigen Projektverlauf wurden drei Strukturen zur Unterstützung aufgebaut – Informationsveranstaltungen in den Einrichtungen, Steuerungsgruppentreffen bzw. Begleitveranstaltungen und individuelle Beratungen. Im Gespräch mit den Lehrenden soll reflektiert werden, wie hilfreich diese Unterstützungs- und Beratungsstrukturen erlebt wurden.

Des Weiteren werden die in den Fachseminaren im weiteren Projektverlauf anstehenden Aufgaben thematisiert. Die Vorbereitung des zweiten Ausbildungsjahres steht hier im Vordergrund. Gemeinsam mit den Lehrenden soll überlegt werden, welche Unterstützungsbedarfe die Fachseminare haben und inwieweit diese im Rahmen bestehender Unterstützungsstrukturen gedeckt werden können.

## **3 Standardisierung des methodischen Vorgehens**

### **3.1 Vorbereitung**

Die Fachseminare werden über die thematischen Bereiche und den zeitlichen Umfang der Interviews sowie über das Vorgehen schriftlich informiert. Es wird darauf hingewiesen, dass die Schulleiterin, die Kursleiterin und die Modulverantwortliche in Einzelinterviews befragt werden sollen. Ebenso weist das Schreiben darauf hin, dass eine Tonbandaufzeichnung der Gespräche stattfindet. Im Anschluss an die schriftliche Information erfolgt eine telefonische Terminabsprache. Die Projektmitarbeiterin/der Projektmitarbeiter klärt, dass im Fachseminar Räume zur ungestörten Durchführung der Gespräche vorhanden sind. Im Telefongespräch weist die Projektmitarbeiterin/der Projektmitarbeiter noch einmal auf die Tonbandaufzeichnung des Interviews hin. Die Schulleiterin, die Kursleiterin und die Modulverantwortliche werden gebeten, ihr Einverständnis mit dem Vorgehen und insbesondere mit der Tonbandaufzeichnung des Interviews zu geben.

### **3.2 Durchführung**

Die Interviews von Lehrenden einer Einrichtung werden in dem jeweiligen Altenpflegefachseminar von einer Projektmitarbeiterin/einem Projektmitarbeiter durchgeführt. Um die Konstanz in der Betreuung beizubehalten, wird die Befragung der Lehrenden in den Fachseminaren in Paderborn und Bielefeld von einer Mitarbeiterin der Fachhochschule Bielefeld und in Köln durch eine Mitarbeiterin des Deutschen Instituts für angewandte Pflegeforschung übernommen. Die Befragung der Lehrenden erfolgt einzeln. Während der Befragung sind nur die Dozentin/der Dozent selbst und die interviewende Mitarbeiterin/der interviewende Mitarbeiter anwesend. Andere Lehrende des Fachseminars sind nicht anwesend. Die Projektmitarbeiterin/der Projektmitarbeiter bemüht sich darum, dass das Gespräch in ruhiger und ungestörter Atmosphäre stattfindet. Für die Dauer des Interviews ist eine Zeitstunde angesetzt.

Die Projektmitarbeiterin/der Projektmitarbeiter leitet durch einen kurzen Einführungstext auf das Thema der Befragung hin. Sie/Er stellt das Vorgehen und die einzelnen Themenschwerpunkte in der Befragung noch einmal vor und erklärt die Anonymisierung der Interviewdaten. Der Einführungstext im Interviewleitfaden dient hierbei als Orientierung. Die Projektmitarbeiterin/der Projektmitarbeiter leitet durch die im Interviewleitfaden formulierten offenen Fragen jeweils in die einzelnen Themengebiete ein. Hierbei wird die im Interviewleitfaden gewählte Formulierung beibehalten. Geht die/der Lehrende in ihren/seinen Antworten auf einzelne im Interviewleitfaden festgehaltene Unterpunkte nicht ein, so fragt die Projektmitarbeiterin/der Projektmitarbeiter gezielt nach. Hier kann die Projektmitarbeiterin/der Projektmitarbeiter die Fragen frei formulieren. Ebenso können Verständnisfragen gestellt werden. Das Interview wird mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet.

### **3.3 Auswertung**

Zur Auswertung der Lehrendeninterviews wurde mit der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring gearbeitet. Die auf Tonband aufgezeichneten Interviews wurden extern vollständig transkribiert. Eine Transkription nonverbaler Kommunikationsanteile wurde nicht vorgenommen. Die transkribierten Interviews wurden anschließend paraphrasiert. Hierbei stellte ein Wort die kleinstmögliche Codiereinheit dar. Entsprechend der Bereiche des Interviewleitfadens wurden die Interviews in Abschnitte unterteilt. Innerhalb dieser Abschnitte wurden orientiert an den Fragen des Interviewleitfadens Kategorien gebildet, denen die Paraphrasen der einzelnen Interviews zugeordnet wurden. Die Auswertungsschritte werden in Tabellen abgebildet. Diese beinhalten die Abschnitte, die Kategorien und die Paraphrasen. Zusätzlich wurde eine Spalte mit Bemerkungen aufgenommen. Hierunter werden weitere Angaben der Lehrenden zu einer bestimmten Paraphrase aufgeführt – z.B. Lösungsstrategien zu einem in der Paraphrase beschriebenen Umsetzungsproblem. Den interviewten Lehrenden wurden zur Wahrung der Anonymität Buchstaben-Codes zugewiesen.

## **4 Darstellung der Befragungsergebnisse**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Lehrendenbefragung erläutert. Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an den Gliederungsabschnitten des In-

interviewleitfadens. Es werden Befragungsergebnisse zu folgenden Themen dargestellt: Projekteinstieg, Zugang zum Modularisierungskonzept bzw. Bewertung des Modularisierungskonzepts, organisatorische Aufgaben und Prozesse, Umsetzung im Unterricht und Projekteinbindung bzw. Zusammenarbeit mit den Projektmitarbeiterinnen -mitarbeitern.

#### **4.1 Ergebnisse zum Projekteinstieg**

Der Projekteinstieg wird von den Lehrenden überwiegend als problemlos beschrieben. Eine Lehrende äußert sich wie folgt: „Mit dem Projekteinstieg ist es mir gut gegangen, es hat mir keine Schwierigkeiten gemacht.“ (Interview C, Z. 29f.). Schwierigkeiten ergaben sich in einzelnen Fällen durch zusätzliche Belastungen in den Fachseminaren. Hierunter fallen insbesondere personelle Schwierigkeiten: So führten in einem Fachseminar personelle Veränderungen durch Elternzeitvertretungen und eine Langzeiterkrankung zu einer schwierigen Situation, in der der Projekteinstieg erschwert war. Die Situation wird von einer Lehrenden wie folgt beschrieben: „Das Kollegium hat sich durch Elternzeitvertretungen verändert“; „neue Kollegen haben den Verlauf des Projekts nicht mitbekommen und sind kritisch“. (Interview E, Z. 41ff.).

Erschwert war der Projekteinstieg auch dann, wenn noch keine umfassende Identifikation mit dem Projekt und den Projektzielen erfolgt war, wie folgendes Zitat zeigt: „Meine Motivation hemmt das fehlende Wissen über Langfristigkeit und den realen Gewinn für die Auszubildenden.“ (Interview G, Z. 69ff.). Diese Aussage spielt zum einen auf die unsichere Perspektive von Curriculumprojekten an, da sich aus diesen nicht notwendigerweise eine Anpassung des gesetzlich verankerten Curriculums ergibt. Zum anderen wird hier jedoch auch infrage gestellt, inwieweit ein modularisiertes Curriculum grundsätzliche Gewinne für die Schüler/-innen bieten kann.

#### **4.2 Ergebnisse: Zugang zum Modularisierungskonzept/Bewertung des Modularisierungskonzepts**

Die Lehrenden haben größtenteils ohne Schwierigkeiten einen guten Zugang zum Modularisierungskonzept gefunden: „Zugang zum Modularisierungskonzept zu finden ist nicht schwierig.“ (Interview C, Z. 40f.). Hierfür wurden die im Projekt angebotenen Informationswege genutzt, die von den Lehrenden überwiegend als hilfreich beurteilt wurden. An dieser Stelle wurden insbesondere die Auftaktveranstaltung und der Austausch der Schulen untereinander hervorgehoben: „Sehr positiv war die Auftaktveranstaltung durch den Austausch mit anderen Teilnehmern, gute Vorträge, Hintergrundinformationen aus Einzelgesprächen und die Möglichkeit, konkrete Fragen zu stellen.“ (Interview G, Z. 42ff.). Erleichtert wurde einigen Lehrenden der Zugang durch ein zeitnahes Studium, in dem z.T. bereits eine modularisierte Ausbildung umgesetzt wurde. Eine Erleichterung für den Zugang zum Modularisierungskonzept stellte auch die Identifikation mit den Projektzielen dar: „Zweck des Modularisierungskonzepts war klar; vor dem Hintergrund habe ich mir das erschlossen.“ (Interview A, Z.19ff.). In diesem Fall konnte sich die Lehrende an den Projektzielen orientieren, um sich auf dieser Grundlage einen Zugang zum Modularisierungskonzept und den einzelnen Modulen zu erarbeiten.

Die Einschätzungen der Lehrenden zu den Zugewinnen durch das Modularisierungskonzept ergeben ein uneindeutiges Bild. Es lässt sich vermuten, dass zum frühen Zeitpunkt der Befragung eine Einschätzung der Vorteile der Modularisierung noch nicht gelingt. Dies führt dazu, dass die Angaben der Lehrenden weit streuen und sich keine gemeinsamen Trends erkennen lassen. Es kristallisieren sich drei Aspekte heraus, die von den Lehrenden als Verluste bzw. Erschwernisse erlebt werden. Erstens erleben sie eine Einschränkung ihrer pädagogischen Freiheit durch einen höheren Grad an Festlegung im modularisierten Curriculum von den Lehrenden als Verlust: „bin gebundener als früher“ erklärt hierzu eine Lehrende (Interview C, Z. 124). Zweitens beschreiben die Lehrenden das Modulhandbuch als teilweise noch unausgereift: „Ausgestaltung des Modulkonzepts ist noch nicht ausgereift.“ (Interview B, Z. 103f.). Hier kommt zum Tragen, dass die Lehrenden mit der ersten Fassung des Modulhandbuchs arbeiten, welche sich noch in einem Überarbeitungsprozess befindet. Drittens bereiten die formulierten Lernergebnisse und Handlungskompetenzen den Lehrenden Schwierigkeiten. Hier zeigt sich, dass die Umstellung auf Output-Orientierung eine Herausforderung für die Unterrichtenden darstellt. So erleben einige Lehrende das Fehlen inhaltlicher Angaben als Grenze des Curriculums und als Belastung für ihre Arbeit: „Lernergebnisse sind z.T. nicht so konkret, dass sie die Inhalte ersetzen.“ (Interview B, Z. 42f.).

Die Zusammensetzung der Module aus Moduleinheiten wird von den Lehrenden überwiegend als stimmig betrachtet: „Man kann sich vorstellen, was mit den Modulen gemeint ist, wie die Zusammensetzung zustande kam.“ (Interview C, Z. 45f.).

Probleme mit der Modulzusammensetzung zeigen sich nach Angabe der Lehrenden nur bei einzelnen Modulen, wie im folgenden Beispiel: „Problematisch ist die Trennung von Pflichtmodul 5 und 7.“ (Interview F, Z. 68ff.).<sup>8</sup>

Schwierigkeiten bereitet den Lehrenden jedoch die Verteilung der Module. Zwei Aspekte werden von den Lehrenden als problematisch empfunden: die Verortung einzelner Module in der Ausbildung und die Verpflichtung, Module innerhalb eines Ausbildungsjahres abzuschließen. Die Lehrenden beschreiben, dass die zeitliche Verortung einzelner Module in der Ausbildung zu Schwierigkeiten führt – z.B. durch fehlende Grundlagen oder durch eingeschränkte Vorbereitung auf anstehende Praxiseinsätze. Hierauf verweist auch folgendes Zitat: „Bestimmte Lernergebnisse sind dem zweiten Jahr zugeordnet und man braucht die, wenn man die Schüler in die Praxis schicken will.“ (Interview B, Z. 132ff.). Hingewiesen wird hier auf Lernergebnisse, die aus Sicht der Lehrenden im ersten Ausbildungsjahr verortet sein sollten, im Curriculum jedoch für einen späteren Zeitpunkt in der Ausbildung vorgesehen sind. Umgekehrt weisen Lehrende zum Teil auch auf Lernergebnisse und Handlungskompetenzen hin, die aus ihrer Sicht zu früh im Ausbildungsverlauf angesiedelt sind und in ihrer Komplexität die Schüler/-innen zum vorgesehenen Zeitpunkt überfordern. Die Verpflichtung, Module innerhalb eines Ausbildungsjahres abzuschließen, erleben die Lehrenden im Hinblick auf bestimmte Module als nicht erfüllbar. Hier wird unter anderem das Bei-

---

<sup>8</sup> Die Pflichtmodule 5 und 7 des Modulhandbuchs umfassen folgende Themenschwerpunkte: ... (PM 5) und ... (PM 7).

spiel Pflegeprozess und Pflegeplanung genannt. Eine Lehrende kommt zu dem Schluss: „Lern- und Lehrerfahrungen sprechen dafür, dass dieser Prozess länger braucht.“ (Interview H, Z. 541f.). Die Betonung exemplarischen Lernens im modularisierten Curriculum wird von den Lehrenden unterschiedlich bewertet. Teils sehen die Lehrenden das exemplarische Lernen im Curriculum zu stark betont und weisen auf das Fehlen bestimmter Inhalte hin: „Sehe, dass doch ein paar Inhalte zu kurz gekommen sind.“ (Interview H, Z. 688f.). Teils wird darauf verwiesen, dass das exemplarische Lernen den Schülerinnen/Schülern Schwierigkeiten bereitet: „Nicht alle Schüler können exemplarische Inhalte auf weitere Situationen übertragen.“ (Interview E, Z. 181ff.).

### **4.3 Ergebnisse zu organisatorischen Aufgaben und Prozessen**

Die Einschätzungen der Lehrenden zu den Auswirkungen auf organisatorische Aufgaben und Prozesse werden im Folgenden in zwei Schwerpunktbereiche untergliedert: die Jahresplanung einerseits und die Personalplanung und die Zusammenarbeit im Team andererseits.

#### **4.3.1 Organisatorische Aufgaben und Prozesse: Jahresplanung**

Es zeigt sich, dass die Modularisierung relativ geringen Einfluss auf die Jahresplanung der Fachseminare hatte und diese nicht erschwerte oder begünstigte. Dies belegen folgende Aussagen: „Theorie- und Praxisphasen sind nicht verändert worden.“ (Interview A, Z. 105f.); „Zufällig passen Modularisierungsprojekt und bisherige Verteilung von theoretischen und praktischen Anteilen in der Ausbildung gut zusammen.“ (Interview H, Z. 813f.). Am Beispiel des Fachseminars in Paderborn zeigt sich, dass die Modularisierung organisatorische Probleme für kleine Fachseminare mit sich bringt. So ist der Einsatz von Fremddozenten, die wöchentlich nur ein gewisses Stundenkontingent zur Verfügung haben, schwer zu vereinbaren mit dem kompakten Unterrichten von Modulen. „Schwierig für einzügige Fachseminare“; „es hat uns an den Rand unserer Ressourcen gebracht“. (Interview H, Z. 877ff.).

#### **4.3.2 Organisatorische Aufgaben und Prozesse: Personalplanung und Zusammenarbeit im Team**

Im Rahmen des Modularisierungsprojekts wurden für die Organisation der einzelnen Module Modulverantwortliche bestimmt. Die Verteilung der Modulverantwortung wurde in den Fachseminaren unterschiedlich organisiert. Zum Teil wird die Verantwortung für einzelne Module auf die hauptamtlichen Mitarbeiter aufgeteilt wie im folgenden Beispiel beschrieben: „Wir haben im Team Module auf Modulverantwortliche aufgeteilt“ (Interview G, Z. 39f.). Zum Teil liegt die Modulverantwortung für alle Module bei einer Person (Interview B, Z. 457ff.). In diesem zweiten Modell tragen Lehrende Verantwortung für einzelne Moduleinheiten, nicht aber für ganze Module. Die Teilnahme am Modularisierungsprojekt führte in den Fachseminaren zu einer Zunahme an Kommunikation und Interaktion im Team: „Kommunikation und Interaktion findet mehr statt.“ (Interview D, Z. 172ff.). Dies ergibt sich z.T. aus der Notwendigkeit vermehrter Absprachen, dadurch dass mehrere Lehrende in einem gemeinsamen Modul unterrichten. Hierauf verweist auch das folgende Zitat: „Übergabekultur zwischen Dozenten



und Kursleitung und Dozentenkonferenzen wurden wichtiger mit der Modularisierung.“ (Interview H, Z. 894f.). Es zeigt sich, dass in den verschiedenen Fachseminaren nebenamtliche Dozentinnen/Dozenten in unterschiedlichem Umfang zum Einsatz kommen. Während in den Fachseminaren in Bielefeld und Köln ein relativ großes Kollegium aus hauptamtlichen Mitarbeiterinnen besteht und nebenamtliche Dozentinnen/Dozenten nur wenig eingesetzt werden („haben nur eine externe Dozentin eingesetzt“, Interview B, Z. 343f.), ist das Fachseminar in Paderborn auf die Zusammenarbeit mit vielen nebenamtlichen Dozenten angewiesen („arbeiten mit sehr vielen nebenamtlichen Dozenten“, Interview C, Z. 157).

Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit nebenamtlichen Dozentinnen/Dozenten ergibt sich ein gemischtes Bild. Einerseits werden Schwierigkeiten berichtet. Zum einen führt die Zusammenarbeit mit nebenamtlichen Dozentinnen/Dozenten, die keine Einweisung in das Modularisierungskonzept erhalten haben, zu einem erhöhten Arbeitsaufwand für die hauptamtlichen Mitarbeiterinnen. Diese müssen ihre nebenamtlichen Kolleginnen/Kollegen informieren und schulen, wie im Folgenden angesprochen: „Es muss eine intensive Auseinandersetzung mit den Fremddozenten stattfinden“; „Man muss den Fremddozenten viel erklären.“ (Interview D, Z. 166f. / 180). Zum anderen zeigte sich bei einigen Dozenten eine kritische Haltung gegenüber dem Projekt: „Honorardozenten reagierten teils kritisch.“ (Interview F, Z. 225). Gleichzeitig berichten auch einige Lehrende, die Zusammenarbeit mit nebenamtlichen Dozentinnen/Dozenten als problemlos erlebt zu haben. Eine Lehrende erklärt zum Beispiel: „Fremddozenten wurden ins Modulhandbuch eingewiesen, dann haben die das gemacht.“ (Interview A, Z. 214f.).

#### **4.3.3 Organisatorische Aufgaben und Prozesse: Bilanz**

Insgesamt machen die Aussagen der Lehrenden deutlich, dass die Umstellung auf ein modularisiertes Curriculum in den Fachseminaren zumindest kurzfristig zu einem erhöhten Arbeitsaufwand führt. Inwieweit dieser Mehraufwand langfristig bestehen bleibt, wird von den Lehrenden unterschiedlich beantwortet. Eine Lehrende vermutet: „neues Curriculum bedeutet auch langfristig organisatorischen Mehraufwand“ (Interview G, Z. 373ff.). Eine andere Lehrende nimmt dagegen nicht an, dass ein langfristiger Mehraufwand zu erwarten ist. Wie folgende Aussage zeigt, bedeutet ein modularisiertes Curriculum aus ihrer Sicht „später nicht mehr Organisationsaufwand als das alte Curriculum“ (Interview F, Z. 244f.).

#### **4.4 Ergebnisse zur Umsetzung im Unterricht**

Die Einschätzungen der Lehrenden zur Umsetzung des modularisierten Curriculums im Unterricht lassen sich in drei inhaltliche Bereiche gliedern: die Unterrichtsgestaltung, den Einsatz und die Bewertung des Modulhandbuchs und die Modulprüfungen.

#### 4.4.1 Unterrichtsgestaltung

Die Interviews zeigen, dass sich das modularisierte Curriculum im Unterricht noch nicht vollständig etabliert hat. So zeigen Aussagen wie die folgende, dass die Modulstruktur im Unterricht teilweise in den Hintergrund tritt: „Unterrichtlich denken wir in Moduleinheiten, nicht in Modulen.“ (Interview B, Z. 589ff.). In diesem Zusammenhang sind auch Schwierigkeiten der Lehrenden zu sehen, die Interdependenzen zwischen den Moduleinheiten eines Moduls im Unterricht zu verdeutlichen. Hier berichtete eine Lehrende: „Verknüpfungen zwischen Modulen zu vermitteln ist schwer.“ (Interview G, Z. 438). Erschwerend wirkt sich auf die Transparenz der Modulstruktur im Unterricht eine Verteilung der Unterrichtseinheiten auf mehrere Dozentinnen/Dozenten aus: „Zusammenhänge aufzunehmen, wenn die Moduleinheiten durch viele Dozenten unterrichtet werden, ist nicht immer gelungen.“ (Interview C, Z. 270ff.) Die Aussagen der Lehrenden zeigen gleichzeitig auch, dass die Aufteilung eines Moduls auf viele Lehrkräfte gängige Praxis in den Fachseminaren ist: „Module werden in Teilbereiche untergliedert von unterschiedlichen Dozenten unterrichtet.“ (Interview G, Z. 518ff.). Hinsichtlich der Frage, inwieweit Lernergebnisse und Handlungskompetenzen im Unterricht erreicht wurden bzw. grundsätzlich als erreichbar eingeschätzt werden, gehen die Einschätzungen der Lehrenden auseinander. Eine Lehrende berichtet: „konnte den Unterricht gut auf formulierte Lernergebnisse und Handlungskompetenzen ausrichten“ (Interview E, Z. 314). Eine andere Lehrende erklärt zur Erreichbarkeit der Lernergebnisse und Handlungskompetenzen dagegen: „manchmal ist es schwierig“ (Interview C, Z. 259ff.). Begründet wird dies durch Schwierigkeiten in der methodischen Umsetzung. Eine Lehrende resümiert: „habe meinen Unterricht methodisch zu wenig auf die Lernergebnisse ausgerichtet“ (Interview C, Z. 259 ff.). Dies ist vermutlich dem frühen Zeitpunkt der Befragung geschuldet, zu dem die Lehrenden durch fehlende Modulprüfungen noch keine solide Basis für ihre Einschätzungen hatten. Im Gespräch mit den Lehrenden lag der Fokus eher auf Umsetzungsproblemen und Schwierigkeiten mit dem Curriculum. Es zeigte sich unter anderem, dass noch keine vollständige Umstellung auf das modularisierte Curriculum stattgefunden hat.

#### 4.4.2 Einsatz und Bewertung des Modulhandbuchs

Das Modulhandbuch wird von den Lehrenden in drei Funktionen eingesetzt: zur Unterrichtsplanung, zur Lehrgangsplanung und zur Information der Schüler/-innen über die Inhalte und Ziele des Unterrichts. Zur Unterrichtsplanung wird das Modulhandbuch von allen befragten Lehrenden eingesetzt. Im Rahmen der Lehrgangsplanung dient das Modulhandbuch z.T. als Vorlage zur Planung nachfolgender Kurse, in die das modularisierte Curriculum in abgewandelter Form übernommen werden soll: „Haben in das Modulhandbuch reingeschrieben, was wir verändern würden, wenn wir die Modularisierung weiterführen.“ (Interview C, Z. 300ff.).

In unterschiedlichem Ausmaß wird das Modulhandbuch eingesetzt, um den Schülerinnen und Schülern Modulstruktur, Lernergebnisse und Handlungskompetenzen transparent zu machen. Zum Teil haben die Schüler/-innen Zugriff auf das Modulhandbuch: „Modulhandbuch steht als Ordner in der Klasse“ (Interview F, Z. 488f.). Zum Teil wird die Weitergabe des Modulhandbuchs an die Schüler/-innen nicht als sinnvoll erachtet. „Ich würde den Schülern das Modulhandbuch

nicht in vollständiger Form zur Verfügung geben.“ (Interview B, Z. 870ff.). Begründet wird dies u.a. mit der hohen Komplexität des Modulhandbuchs und dem Entwicklungsstand zum Zeitpunkt der Befragung: „Modulhandbuch verändert sich ständig“; „halte es für zu komplex und zu umfangreich“ (Interview B, Z. 870ff.). Teils wird die Transparenz der Lernergebnisse und Handlungskompetenzen im Unterricht hergestellt, wie im Folgenden beschrieben: „Beim Beginn einer neuen Moduleinheit oder eines Gesamtmoduls stelle ich dieses den Auszubildenden vor.“ (Interview D, Z. 208ff.). Die Bewertung des Modulhandbuchs als Arbeitsmittel für die Unterrichtsplanung fällt positiv aus. Die Lehrenden bewerten das Modulhandbuch überwiegend als hilfreich. „Modulhandbuch ist umfangreich, strukturiert aufgebaut, man kann sich gut reindenken.“ (Interview F, Z. 464).

#### **4.4.3 Modulprüfungen**

Zum Stand der Lehrendenbefragungen wurden in zwei der drei Fachseminare noch keine Modulprüfungen durchgeführt, in einem Fachseminar hat eine Prüfung stattgefunden. Hierdurch ergibt sich, dass Fragen zu den Modulprüfungen für die Lehrenden schwer zu beantworten sind. Die Lehrenden bleiben in ihren Aussagen und Einschätzungen relativ offen. Die Planung der Modulprüfungen ist zum Zeitpunkt der Befragung noch relativ offen. Hinsichtlich der geplanten methodischen Umsetzung werden Klausuren und Fallbeispiele am häufigsten genannt. Die Lehrenden stellen zwei Schwierigkeiten heraus, die sich durch die Umstellung von Lernfeldprüfungen auf Modulprüfungen ergeben: ein erhöhter organisatorischer Aufwand und eine erhöhte Belastung für die Schüler/-innen. Ein erhöhter organisatorischer Aufwand ergibt sich dadurch, dass vermehrt Absprachen zwischen Lehrenden notwendig werden. Dadurch, dass eine Prüfung ein relativ großes Stundenkontingent umfasst, sind meist mehrere Dozenten / Dozentinnen involviert, die gemeinsam eine Modulprüfung planen müssen: „Modulabschlussklausur bedeutet große organisatorische Schwierigkeit, weil man viele Dozierende unter einen Hut bekommen und die Gewichtung wahren muss.“ (Interview G, Z. 521ff.). Eine erhöhte Belastung für die Schüler/-innen ergibt sich nach Einschätzung der Lehrenden durch die Zusammenfassung von Moduleinheiten zu Modulen. Das Abprüfen eines gesamten Moduls bedeutet für die Schüler/-innen einen erhöhten Lernaufwand und stellt einen Stressfaktor dar. „Den Auszubildenden hat es Angst gemacht, dass viele Inhalte in einer großen Klausur abgeprüft werden.“ (Interview D, Z. 309). Als Lösungsstrategie schlägt eine Lehrende vor, dass sich Schüler/-innen gezielter auf Handlungskompetenzen vorbereiten anstatt umfangreich Inhalte zu lernen: „Wenn die Auszubildenden das Modulhandbuch haben, können sie sich gezielt auf die Handlungskompetenzen vorbereiten.“ (Interview C, Z. 377). Dies erfordert eine hohe Transparenz der Prüfungsanforderungen für die Schüler/-innen. Kurzfristig führt die Umstellung auf die Prüfung von Modulen aus Sicht der Lehrenden überwiegend zu Schwierigkeiten. Langfristig werden jedoch auch mögliche Gewinne gesehen. Hier nennen die Lehrenden z.B. das Abschließen eines Themenbereichs (Interview B, Z. 949ff.), die Prüfung von Handlungskompetenzen (Interview F, Z. 639ff.) und das Training der Prüfungssituation im Examen (Interview F, Z. 634).

#### **4.5 Ergebnisse zur Projekteinbindung/ Zusammenarbeit mit den Projektmitarbeiterinnen und –mitarbeitern**

Die Ergebnisse zur Projekteinbindung und zur Zusammenarbeit mit dem wissenschaftlichen Projektteam umfassen zum einen die Bewertung der bisherigen Einbindung und Zusammenarbeit und zum anderen die Erwartungen der befragten Lehrenden an die weitere Einbindung und Zusammenarbeit.

##### **4.5.1 Bewertung der bisherigen Einbindung und Zusammenarbeit**

Die angebotenen Unterstützungsstrukturen wurden von den Lehrenden überwiegend genutzt und als hilfreich bewertet. Insbesondere wird die Info-/ Auftaktveranstaltung sehr positiv bewertet: „Informationsveranstaltung war für mich enorm wichtig, um den Sinn der neuen Konzeption und das Modulhandbuch zu verstehen.“ (Interview D, Z. 326f.). Das Angebot zur individuellen Beratung wird von den Lehrenden positiv bewertet: „Beratungsangebot ist schön“ (Interview E, Z. 448). Gleichzeitig weisen jedoch viele Lehrende darauf hin, dieses Angebot aus verschiedenen Gründen nicht genutzt zu haben. Als Grund wird unter anderem genannt, dass die zeitlichen Ressourcen für weitere Termine mit den Projektmitarbeiterinnen/-mitarbeitern nicht zur Verfügung standen: „Bei mehr zeitlichen Spielräumen hätte ich individuelle Beratung wahrgenommen.“ (Interview G, Z. 558ff.). Es wird jedoch auch deutlich, dass auf Seiten der Lehrenden eine Hemmschwelle besteht, Beratung einzufordern, wie im Folgenden beschrieben: „Die Hemmschwelle ist hoch; man möchte alles selber lösen können“ (Interview C, Z. 471ff.).

##### **4.5.2 Erwartungen an weitere Einbindung und Zusammenarbeit**

In den Fachseminaren anstehende Aufgaben verteilen sich auf drei Bereiche: die Planung der Modulprüfungen, die Evaluation des ersten Ausbildungsjahres und die Planung des zweiten Ausbildungsjahres. Dabei werden im Zusammenhang mit den Modulprüfungen z.T. ungelöste Probleme gesehen. Andere Lehrende geben an, nicht vor unlösbaren Problemen zu stehen: „viel Arbeit, aber keine unlösbaren Probleme“ (Interview F, Z. 725f.). Die Lehrenden sprechen ein breites Spektrum an Themen für die Unterstützungsstrukturen an, wobei zwei Themen mehrfach genannt werden: das Thema Unterrichtsmethoden und das Thema Modulprüfungen. Von mehreren Lehrenden wird der Wunsch nach einer Methodenschulung geäußert. Hinsichtlich der Modulprüfungen sowie verwandter Themen (Erstellen von Leistungsnachweisen, Credit Points) wünschen sich die Lehrenden zum Teil weitere Informationen oder auch die Unterstützung des Projektteams bei der Umsetzung. Des Weiteren zeigt sich vermehrt der Wunsch nach Beratung und Austausch, zum einen mit dem wissenschaftlichen Projektteam, zum anderen aber auch zwischen den Fachseminaren.





**Teil C:  
Bericht zur Befragung  
der Praxisanleiter/-innen**

**Autorin:**

Dipl. Psych. Sabine Kluwe

**Mitwirkung:**

Dipl. Psych. Birthe Demal

Prof. Dr. Barbara Knigge-Demal



**FH Bielefeld**  
University of  
Applied Sciences

## 1 Projektbezogener Hintergrund

Für die dreijährige Ausbildung zur Altenpflegerin/zum Altenpfleger im Projekt „Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegeausbildung“ lag der Evaluationsschwerpunkt zunächst auf dem schulischen Teil der Ausbildung. Das neu strukturierte Curriculum wurde einerseits auf seine Umsetzbarkeit durch die an den Fachseminaren Lehrenden hin überprüft. Andererseits wurde dessen Lernbarkeit aus Sicht der Schüler/-innen untersucht. Die Evaluation wurde bestimmt und vervollständigt durch die Sichtweise der Praxisanleiter/-innen, die Eindrücke der Lehrenden und die intensiv erschlossene Perspektive der Schüler/-innen in der modularisierten Ausbildung zur Altenpflegerin/zum Altenpfleger.

### 1.1 Zur Rolle der Praxisanleiter/-innen

Die Praxisanleiter/-innen tragen hohe Verantwortung für das Erreichen der Ausbildungsziele. Auch Umstellungen in der Ausbildung, wie sie durch das Modularisierungsprojekt angestoßen wurden, müssen von ihnen mitgetragen werden. Zum Gelingen des Modellprojekts tragen sie bei, indem sie den Transfer der neuen Curriculumstruktur in die praktische Ausbildung ermöglichen. Darüber hinaus gehören Praxisanleiter/-innen zu den wenigen Personen, die innerhalb des Ausbildungszeitraums valide Aussagen über die Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen im praktischen Teil der Ausbildung machen können. Um die Wirkungen der Modularisierung auf die Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen sowie auf die praktische Ausbildung zu erfassen und um die dort vorherrschenden Bedingungen für die Projektumsetzung abzuschätzen, wurden die Praxisanleiter/-innen der Modellkurse gegen Ende der dreijährigen Ausbildung befragt. Die Ziele und Schwerpunkte der Befragung werden im nun folgenden Abschnitt 1.2 genauer erläutert.

### 1.2 Ziele und Fragestellungen der Praxisanleiter/-innen-Befragung

Die Befragung der Praxisanleiter/-innen zielte auf die Erhebung von Variablen zu drei großen Komplexen, mit denen unterschiedliche Untersuchungsfragen verknüpft waren. Die übergeordneten Fragestellungen und die damit assoziierten Befragungsfelder sind in der folgenden Übersicht zusammengestellt. Sie werden im nachfolgenden Abschnitt 1.3 näher erläutert.

- Unter welchen allgemeinen Bedingungen wird der praktische Ausbildungsteil umgesetzt?

Erhebung von Vor- und Rahmenbedingungen der Anleitungstätigkeit, die einen moderierenden Einfluss auf die Wirkungen des Projekts und dessen Umsetzbarkeit nehmen. Hierzu zählen individuelle Merkmale der Praxisanleiter/-innen, institutionelle Rahmenbedingungen in den Praxiseinrichtungen sowie institutionelle Rahmenbedingungen der Lernortkooperation (explizit: Zusammenarbeit mit den Modellschulen).

- Inwieweit ist es innerhalb dieses Rahmens gelungen, die Praxisanleiter/-innen in das Projekt einzubeziehen und die Projektziele in die praktische Ausbildung zu transferieren? Welche Wirkungen entfaltet die Modulari-



sierung auf die praktische Ausbildung? Konnten die Module im Praxisteil erfolgreich umgesetzt werden?

Erfassung von Wirkungen und Prozessen, die durch das Modellprojekt/die Modularisierung angestoßen wurden. Die relevanten Variablen beziehen sich einerseits auf die Einbindung der Praxisanleiter/-innen in das Modellprojekt, andererseits auf die konkrete Umsetzung der Module des dritten Ausbildungsjahres.

- Inwieweit haben die im Projekt ausgebildeten Modellschüler/-innen einen zufriedenstellenden Ausbildungsstand erreicht?

Erhebung von Fremdurteilen der Praxisanleiter/-innen über die Handlungskompetenz der betreuten Schüler/-innen zum Ende der modularisierten Ausbildung.

### **1.3 Ausgangs- und Rahmenbedingungen der Praxisanleitung und der Projektumsetzung**

Hinter diesem Befragungskomplex stand die Frage nach denjenigen allgemeinen Bedingungen, unter denen die Anleitung im praktischen Ausbildungsteil tagtäglich stattfindet. Zu den relevanten Bedingungen zählen neben institutionellen Faktoren in den Praxiseinrichtungen (z.B. die dienstliche Regelung der Anleitungstätigkeit) und individuellen Voraussetzungen der Praxisanleiter/-innen (z.B. deren Qualifikation und Anleitungserfahrung) auch die Gegebenheiten der Lernortkooperation. All diese Faktoren nehmen bedeutsamen Einfluss auf die Ausbildungsqualität. In der Evaluation des Modularisierungsprojektes diente die Untersuchung dieser Einflussgrößen dem Zweck, mehr über die Rahmenbedingungen der Projektumsetzung im praktischen Teil der Ausbildung zu erfahren.

#### **1.3.1 Individuelle Voraussetzungen der Praxisanleiter/-innen**

Zu diesem ersten Befragungsschwerpunkt sollten individuelle Merkmale der Praxisanleiter/-innen wie Motivation, Qualifikation oder Anleitungsstil erhoben werden. Angenommen wurde, dass der Umgang mit der Umstellung und den Modulen auch mit solchen individuellen Voraussetzungen der Praxisanleiter/-innen zusammenhängt.

##### *Motivation und Anleitungskompetenz*

Zur Abschätzung der Kompetenz und der Routine, auf die die Praxisanleiter/-innen bei der Betreuung der Modellschüler/-innen zurückgreifen konnten, waren mit der Befragung die berufliche Qualifikation sowie die Berufs- und Anleitungserfahrung zu erheben. Auch der individuelle Weg der befragten Pflegekräfte zur Übernahme einer Tätigkeit als Praxisanleiterin/Praxisanleiter sollte nachgezeichnet werden. Wie die Entscheidung für diese Aufgabe zustande gekommen ist oder ob eine Fortbildung besucht wurde (werden konnte, musste) lässt Rückschlüsse auf die motivationalen Voraussetzungen für die Betreuung und Anleitung zu.

##### *Betreuung und Anleitung der Schülerinnen und Schüler*

Neben Motivation und Kompetenz prägen auch der persönliche Stil und die individuelle Rollenauffassung eines/einer jeden Praxisanleiters/Praxisanleiterin die

Anleitungstätigkeit. Selbstverständnis und Anleitungsstil könnten auch das Vorgehen im Modularisierungsprozess beeinflusst haben. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Praxisanleiter/Praxisanleiterin bildete darum einen zweiten Schwerpunkt innerhalb des Befragungskomplexes zu den individuellen Voraussetzungen. Mit Blick auf das modularisierte Ausbildungskonzept war ein partizipativer Anleitungsstil zu favorisieren, der die Selbstständigkeit der Schüler/-innen fördern und dem Austausch über die Module auch in der praktischen Ausbildung Raum geben würde. Um herauszufinden, wie verschiedene Aufgaben und Haltungen im Rahmen der Betreuung und Anleitung von den Praxisanleitern/Praxisanleiterinnen bewertet und gewichtet werden, sollten Selbsteinschätzungen der Befragten zum Anleitungsstil und Selbstverständnis als Praxisanleiter/-in eingeholt werden. Von Interesse war bspw., welche Bedeutung die Praxisanleiterin/der Praxisanleiter der gemeinsamen Reflexion des Lernprozesses oder der Orientierung an schulischen Unterrichtsinhalten beimisst. Bezüglich des Anleitungsstils sollte darüber hinaus ermittelt werden, inwieweit der Praxisanleiter/die Praxisanleiterin die betreuten Schüler/-innen vorwiegend zu selbstorganisiertem Lernen und selbstständigem Arbeiten anleitet. Abzufragen wäre außerdem die grundsätzliche Bereitschaft und Bemühung zur Abstimmung der Praxisanleitung auf die schulischen Ausbildungsinhalte (Herstellung des Praxisbezuges). Auch die Erwartungen, die Praxisanleiter/-innen an ihre Schüler/-innen stellen, lagen im Fokus der Befragung. Fähigkeiten, Haltungen und Verhaltensweisen, die die anleitenden Pflegekräfte bei ihren Schülerinnen und Schülern für wichtig erachten, spiegeln ebenfalls die Rollenauffassung einer Praxisanleiterin/eines Praxisanleiters wider. Es wird angenommen, dass sich die Vorstellungen der betreuenden Praxisanleiter/-innen zu dieser Frage auf die Einstellungen der Schüler/-innen auswirken und damit auch ihr Verhalten in der Ausbildung beeinflussen. Die abgefragten Fähigkeiten und Verhaltensweisen decken sich mit den in der ersten Schülerbefragung vorgegebenen Items zur Rolle als Schüler/Schülerin. Über einen Vergleich der Daten von Schülern/Schülerinnen und Praxisanleitern/Praxisanleiterinnen könnte der Frage nachgegangen werden, ob die als wichtig erachteten Haltungen und Verhaltensweisen voneinander abweichen.

### **1.3.2 Institutionelle Rahmenbedingungen in der Praxiseinrichtung**

Unter der Zielsetzung, weitere förderliche und hinderliche Einflüsse auf die Anleitungstätigkeit und die Projektumsetzung zu bestimmen, wurden die institutionellen Rahmenbedingungen in den ausbildenden Praxiseinrichtungen in den Blick genommen. Innerhalb dieses Befragungsschwerpunktes sollten Aspekte der Arbeitsbelastung, wie etwa die Arbeitszeiten der Praxisanleiterin/des Praxisanleiters oder die Anzahl der betreuten Schüler/-innen, erfasst werden. Ebenso von Interesse war, inwieweit von Seiten der Einrichtung Zeit und Raum für die Anleitung der Schüler/-innen vorgesehen sind und deren Umsetzung durch die Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen sichergestellt wird. Einzuschließen war zudem die Frage nach vorhandenen sozialen Ressourcen und Unterstützungspotentialen in der Einrichtung, etwa in Form eines unterstützenden Teams oder durch rücksichtsvolle Vorgesetzte. In die zu erhebenden Rahmenbedingungen wurde die Informations- und Kommunikationsqualität innerhalb der Praxiseinrichtung als weiterer wichtiger Punkt eingeschlossen. Der Informationsfluss und die Organisation des Austausches innerhalb der Praxiseinrichtung haben ihre Anteile

daran, ob Praxisanleitern die Ziele des Modellprojekts transparent werden und wie gut sie eine Innovation des schulischen Konzepts in den praktischen Teil der Ausbildung übernehmen können.

### **1.3.3 Qualität und Strukturen der Lernortkooperation**

Die Kooperation zwischen den Lernorten Schule und Praxiseinrichtung ist generell eine wichtige Determinante des Ausbildungserfolges. Schwierigkeiten und Frustrationen für den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin ergeben sich insbesondere, wenn sich die Ausbildungsziele nicht weitgehend ergänzen, sondern sich möglicherweise dissonant zueinander verhalten und die Zusammenarbeit der beiden Lernorte nicht durch Kooperation geprägt ist. Allerdings ist zu erwarten, dass diese Problemlagen ggf. auch bei den Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern Enttäuschung, Frustration und Unzufriedenheit auslösen. Im Rahmen des Modellprojekts müsste die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Lernorten auch Einfluss darauf genommen haben, wie gut sich die Praxisanleiter/-innen in das Vorhaben „Modularisierung“ einbezogen fühlen und fühlten, wie transparent ihnen das modularisierte Vorgehen geworden ist und inwieweit sie schließlich den Praxisteil der Ausbildung auf den neuen schulischen Ansatz abstimmen konnten. In die Befragung der Praxisanleiter/-innen wurden deshalb die Frage nach vorhandenen Kooperationsstrukturen der Lernorte sowie eine Beurteilung des Informationsaustausches und der Zusammenarbeit mit dem projektbeteiligten Fachseminar mit aufgenommen. Zur umfassenden Beurteilung der Lernortkooperation ist es wichtig, diese aus Sicht aller Beteiligten einschätzen zu lassen. Der Kooperationsaspekt war darum in die Befragung der Schüler/-innen, der Dozentinnen und Dozenten sowie der Praxisanleiter/-innen eingeschlossen.

### **1.3.4 Modellprojekt, Modularisierungskonzept und Module aus Sicht der Praxisanleiter/-innen**

In einem zweiten großen Befragungskomplex wurden die Evaluationsfragen zur Modularisierung behandelt. Hinsichtlich dieses Kernthemas interessierten zum einen die Sichtweisen der Praxisanleiter/-innen zum modularisierten Ausbildungskonzept, zum anderen ihre Erfahrungen mit der Projektumsetzung. Des Weiteren sollte anhand der Erfahrungswerte der Praxisanleiter/-innen die Praxistauglichkeit der Module überprüft werden.

#### *Einbindung in das Modellprojekt, Informationsstand und Einschätzungen zum Modularisierungskonzept*

In welchem Umfang die Praxisanleiter/-innen über das Modellprojekt und das Konzept der modularisierten Ausbildung informiert sind, und inwieweit sie beidem gegenüber aufgeschlossen sind, kann sich auf ihr Engagement in der Ausbildung der Schüler/-innen und auch auf die Qualität ihrer Anleitung auswirken. Ziel der Befragung war es also, von den Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern eine Rückmeldung zu ihrem Informationsstand zum Modellprojekt, zum Modularisierungskonzept und zu den Modulen einzuholen. Zudem galt es abzuschätzen, inwiefern die betreuenden Praktiker/-innen auf der Grundlage des erfassten Informationsstandes die Möglichkeit haben, Lernangebote an den schulisch erworbenen Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler anzupassen und so die Ausbildung in der Praxiseinrichtung in sinnvoller Ergänzung zum Lernort Schule zu

gestalten. Um den Informationsstand der Praxisanleiter/-innen in Erfahrung zu bringen, sollten zum einen elementare Kenntnisse zu modularisierten Curricula abgefragt werden, die ein Grundverständnis für das Modularisierungskonzept widerspiegeln. Zum anderen galt es, deren Kenntnisse über das konkrete, im Projekt entwickelte Ausbildungskonzept (z.B. Verteilung und Inhalte der Module über die Ausbildungsjahre hinweg) zu überprüfen.

#### *Bewertung von Modulen: Praxisbezug der Module des dritten Ausbildungsjahres und Umsetzbarkeit der Praxisaufgaben*

Zur Evaluation des modularisierten Ausbildungskonzepts war die Frage nach der Übertragbarkeit der Module in die praktische Ausbildung zentral. Ein wichtiges Ziel war es deshalb, durch die Befragung der Praxisanleiter/-innen auch zu einer Einschätzung des Praxisbezuges und der praktischen Umsetzbarkeit der Module (bzw. der damit verknüpften Lernergebnisse) zu kommen. Zur Begutachtung der angesprochenen Modulqualitäten von Seiten der Praxisanleiter/-innen wurde ein zweiteiliger Befragungsblock entworfen, der sich in Anbetracht des Befragungszeitpunktes ausschließlich auf die Module des dritten Ausbildungsjahres bezog.

#### *Praxistauglichkeit der Module*

Über den ersten Block sollte zunächst der Informationsstand der Praxisanleiter/-innen zu den Modulen des dritten Ausbildungsjahres eingeholt werden. Des Weiteren wurden Items formuliert, über die die Befragten die Praxistauglichkeit der Module begutachten konnten. Da die Bewertung der Module einen relativ hohen Informationsstand voraussetzte, über den vermutlich nicht alle Praxisanleiter/-innen verfügen würden, wurde hier ein spezielles zusätzliches Antwortfeld („kann ich nicht beurteilen“) konstruiert.

#### *Umsetzung und Umsetzbarkeit von Modulen (Lernaufgaben/Praxisaufgaben)*

Einen zweiten Schwerpunkt bildeten Fragen, die sich auf die Umsetzung der Lernaufgaben (Praxisaufgaben) beziehen. Um eine höchstmögliche Antwortrate zu erzielen, wurden für die Einschätzung durch die Praxisanleiter/-innen die sechs Pflichtmodule fokussiert ausgewählt. Gefragt wurde danach, ob zum betreffenden Modul eine Lernaufgabe umgesetzt wurde, und wie gut sich diese gegebenenfalls umsetzen ließ.

### **1.3.5 Beurteilung des Lernstandes und der Kompetenzentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern**

Zielsetzung der schulischen wie der Ausbildung in der beruflichen Praxis ist es, berufliche Handlungskompetenzen anzubahnen, deren Transformation in den beruflichen Alltag möglich wird. Diese Aktualisierung von Handlungskompetenzen und deren Performanz im realen beruflichen Kontext lassen sich besonders valide unter Praxisbedingungen überprüfen. Mit Hilfe der Praxisanleiter/-innen konnten der Evaluation nun zusätzliche Daten zu den Modellschülerinnen und -schülern in Form von Fremdbeurteilungen zur Verfügung gestellt werden. So wurde das Befragungsziel aufgenommen, die subjektiven Kompetenzschätzungen durch die Schülerinnen und Schüler aus der Perspektive der Praxisanleiter/-innen zu ergänzen.

Die Praxisanleiter/-innen verfügen über einen pädagogisch geschulten Blick, der sie zur routinierten Einschätzung ihrer Schüler/-innen befähigt. So gehört die Beurteilung des Ausbildungsstandes zu den Kernaufgaben der Praxisanleiter/-innen. Die langjährige Erfahrung in der praktischen Ausbildung mit einer Vielzahl unterschiedlichster „Lerntypen“ hinterlässt einen inneren Vergleichsmaßstab, an dem die eigenen Einschätzungen relativiert und justiert werden können.

Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich die Schüler/-innen bereits im dritten Ausbildungsjahr, sie hatten also den größten Teil ihrer Ausbildung absolviert. Auch die Praxisanleiter/-innen blickten nun auf einen längeren Zeitraum hinsichtlich der betreuten Projekt-Schüler/-innen zurück. Entsprechend dem Befragungsdesign und dem Befragungszeitpunkt wurde das Befragungsinstrument nun nicht auf eine differenzierende Feinanalyse oder veränderungssensible Messung ausgerichtet. Ziel war es vielmehr, ein grobes Screening zum Ausbildungsstand mit Blick auf die Gesamtgruppe der Projekt-Schüler/-innen zu erhalten.

So wurden zur Einschätzung des Ausbildungsstandes durch die Praxisanleiter/-innen Kompetenzen auf sehr allgemeiner Ebene formuliert, die für den Altenpflegeberuf als wesentlich angesehen werden können. Der optimistischen Erwartung entsprach es, dass die abgefragten Kompetenzen/Lernergebnisse bei den eingeschätzten Modellschülerinnen und -schülern zum gegebenen Zeitpunkt (Ende drittes Ausbildungsjahr) weitgehend ausgebildet sein müssten.

## 2 Methodisches Vorgehen

Die Fragestellungen zum Praxisteil der modularisierten Ausbildung wurden in ein quantitatives Untersuchungsdesign mit einmaliger Datenerhebung übersetzt. Über eine schriftliche Befragung zum Ende des Evaluationszeitraums wurden mit Hilfe eines selbst entwickelten Fragebogens aktuelle und retrospektive Einschätzungen der Praxisanleiter/-innen erhoben. Bei der Konzeption des Fragebogens galt es einerseits, mit nur einer Befragung möglichst alle wichtigen Schwerpunkte abzudecken. Andererseits kam es darauf an, das Instrument auf die zeitliche Positionierung der Befragung im Ausbildungsverlauf der Schülerinnen (drittes Ausbildungsjahr) gut abzustimmen.

### 2.1 Struktur des Fragebogens

Das Ergebnis der Instrumentenentwicklung war ein 13-seitiger Fragebogen mit knapp 100 Items (Anlage 6). Diese lassen sich 5 Bereichen grob zuordnen, welche in Tabelle 1 entsprechend ihrer Abfolge im Fragebogen aufgelistet sind.

Tab. 1: Aufbau des Fragebogens nach Befragungsschwerpunkten

\* Anteil steigt mit Anzahl betreuter Schüler/-innen!

Bereiche	Inhalte / Subskalen	Anzahl Items % Anteil
Angaben zur Person	soziodemographische Angaben, Berufsbiografie	8 Items (≤ 8%)

Institutionelle Rahmenbedingungen	Merkmale der Einrichtung, Bedingungen der Praxisanleitung,	20 Items (≤ 20%)
Rolle als Praxisanleiter/-in	Motivation, Anleitungsstil, Gewichtung von Fähigkeiten und Lernergebnissen	26 Items (≤ 26%)
Modularisierungsprojekt, curriculares Konzept und Module des dritten Ausbildungsjahres	Einbindung in das Projekt, Informationsstand zum Curriculum; ggf. Transfer in die praktische Ausbildung, Vertrautheit/Umgang mit Modulen des dritten Ausbildungsjahres; schul-spezifische Lernortkooperation	37 Items (≤ 38%)
Einschätzung der Schüler/-innen	Lernstand, Motivation, Integration ins Pflegeteam	8 Items (≥ 8%)*

## 2.2 Durchführung der Befragung

Die Praxisanleiter/-innen aller Modellschüler/-innen wurden über die Schulen ausfindig gemacht und von Seiten der Fachseminare mit der Bitte um Teilnahme an der Befragung angefragt. Nach Aushändigung des soeben vorgestellten Fragebogens durch die Fachseminare konnten die Praxisanleiter/-innen im März und April 2011 befragt werden. Der Erhebungszeitpunkt fiel somit wie vorgesehen zwischen die dritte und die letzte Befragung der projektbeteiligten Altenpflegeschüler/-innen (Juli 2010 und September 2011). 35 Praxisanleiter/-innen sendeten schließlich ihre ausgefüllten Fragebögen persönlich an das Evaluationsteam der FH Bielefeld zurück.

## 2.3 Befragungsgruppe

Die 35-köpfige Befragungsgruppe, die nun zur Untersuchung der Fragestellungen zur Verfügung stand, bildet einen Anteil von gut drei Vierteln aller Praxisanleiter/-innen, die einen oder mehrere Modellschüler/-innen im Projektzeitraum (Ausbildungsstart: 2008) betreut haben. Alle Praxisanleiter/-innen (kurz: „PA“), die dem Aufruf zur Teilnahme folgten, haben ihre Schüler/-innen in Kooperation mit einem der drei projektbeteiligten Altenpflegefachseminare ausgebildet. In der Tabelle 2 ist die Verteilung der befragten PA und der jeweils betreuten Modellschüler/-innen auf die einzelnen Fachseminare zusammengefasst.

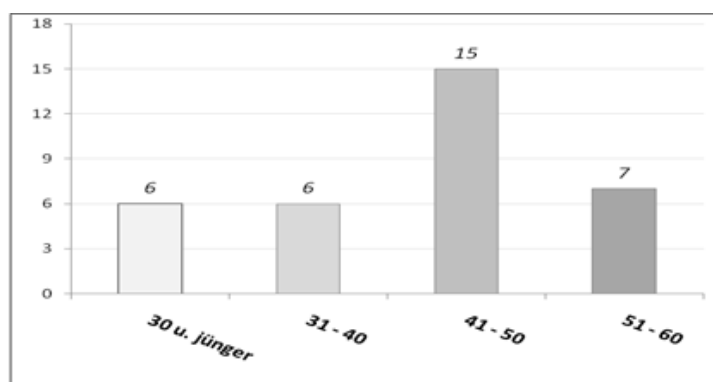
Tab. 2: Rekrutierte Praxisanleiter/-innen mit Modellschülern/Modellschülerinnen

Altenpflegefachseminar	Anzahl befragter PA <sup>9</sup>	Anzahl betreuter Modellschüler/-innen
IN VIA Fachseminar Paderborn	10	11
Johanneswerk Bielefeld	15	18
Marillac Schule Köln	9	12

### 2.3.1 Geschlecht und Alter

An der Befragung nahmen neun männliche (26%) und 26 weibliche (74 %) Praxisanleiter/-innen teil. Dies entspricht einem Geschlechterverhältnis von 1:3 in der Befragungsgruppe. Die nachfolgende Abbildung 1 zeigt die Altersverteilung der befragten Praxisanleiter/-innen. Wie dort zu sehen ist, sind unter ihnen Personen jeden Alters vertreten. Eine Häufung ist jedoch für die Altersgruppe der 41- bis 50-Jährigen erkennbar (15 Personen; 44%), in die auch der Mittelwert von rd. 43 Jahren fällt. Lediglich 12 der Befragten (36%) sind 40 Jahre oder jünger, sodass in der Stichprobe die älteren, erfahrenen Pflegekräfte dominieren.

Abb. 1: Altersgruppenverteilung in der Befragungsstichprobe



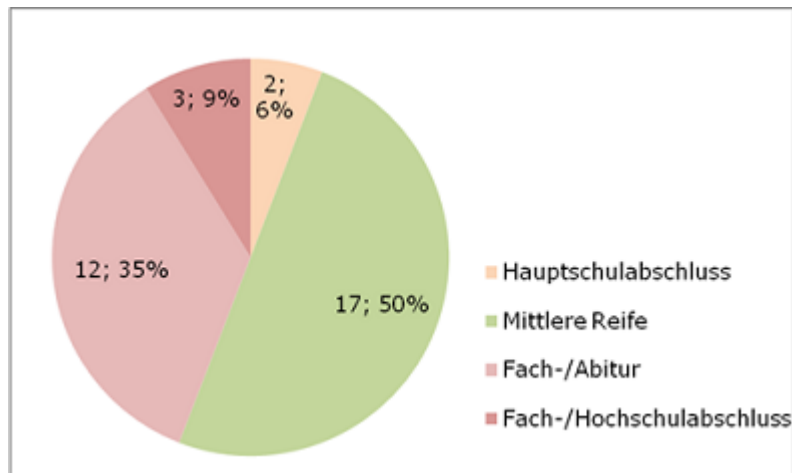
(n=34; eine Person ohne Angabe/nicht in der Statistik)

### 2.3.2 Schulabschlüsse

Der typische Schulabschluss der im Modellprojekt befragten Praxisanleiter/-innen ist die mittlere Reife, welche exakt die Hälfte aller Befragten angibt (vgl. Abb. 2). Ein gutes Drittel der 34 Pflegekräfte hat ein Abitur oder Fachabitur abgelegt. Einige wenige der Praxisanleiter/-innen (3) haben darüber hinaus einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss erworben. Die Hauptschulabsolventen/-innen stellen die kleinste der hier vertretenen Gruppen, welche lediglich zwei Personen umfasst.

<sup>9</sup> Eine Person ohne Angabe/nicht in der Statistik

Abb. 2: Allgemeinbildende Schulabschlüsse



(n=34; eine Person ohne Angabe/nicht in der Statistik)

Daten zur beruflichen Qualifizierung und Berufserfahrung der rekrutierten Praxisanleiter/-innen werden im nun folgenden Ergebnisteil aufgeschlüsselt, da sie im Kontext unserer Fragestellungen als bedeutsame Vor- und Rahmenbedingungen der Anleitungstätigkeit im engeren Sinne eingeordnet werden.

### 3 Ergebnisse der Praxisanleiter/-innen-Befragung

#### 3.1 Ausgangs- und Rahmenbedingungen der Anleitungstätigkeit

Die unter 3.1.1 vorgestellten Ergebnisse geben zunächst differenzierten Aufschluss über persönliche Merkmale der befragten Praxisanleiter/-innen. In Abschnitt 3.1.2 werden dann die Ergebnisse zu den institutionellen Rahmenbedingungen auf Ebene der ausbildenden Praxiseinrichtungen sowie auf Ebene der Lernortkooperation vorgestellt.

##### 3.1.1 Individuelle Voraussetzungen der Praxisanleiter/-innen

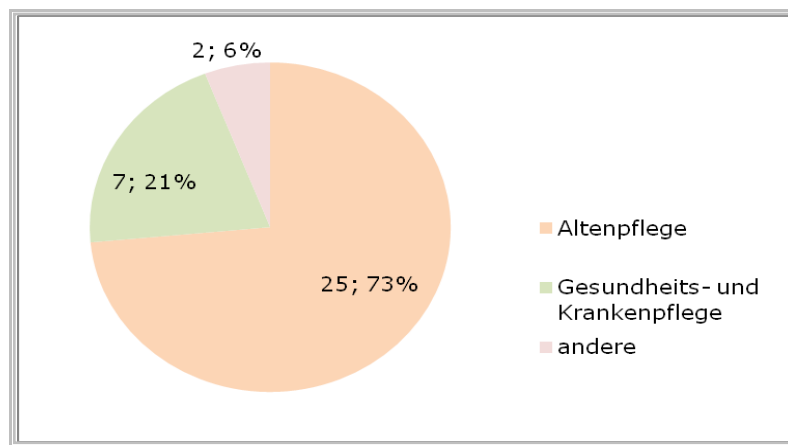
Als individuelle Voraussetzungen wurden die beruflichen Qualifikationen der Praxisanleiter/-innen respektive ihrer Berufs- und Anleitungserfahrungen sowie die Dauer der Tätigkeit in der aktuellen Einrichtung abgefragt. Zur Erhebung persönlicher Merkmale (Motivation, Einstellung, Verhaltenstendenzen) waren die Befragten zudem angehalten, sich selbst in ihrer Rolle und ihrem Selbstverständnis als Praxisanleiterin/Praxisanleiter einzuschätzen.

##### *Berufliche Qualifizierung und Berufserfahrung*

Die dritte Abbildung präsentiert die beruflichen Qualifikationen der befragten Praxisanleiter/-innen. Diese sind überwiegend als Altenpfleger/-innen ausgebildet (zu knapp drei Vierteln). Daneben findet sich ein bedeutsamer Anteil an gelernten Gesundheits- und Krankenpflegerinnen und -pflegern. Die verbleibenden 2 Personen haben ihren Weg in die Pflege- und Anleitungstätigkeit über andere Berufe gefunden.



Abb. 3: Berufliche Qualifizierung der befragten Praxisanleiter/-innen

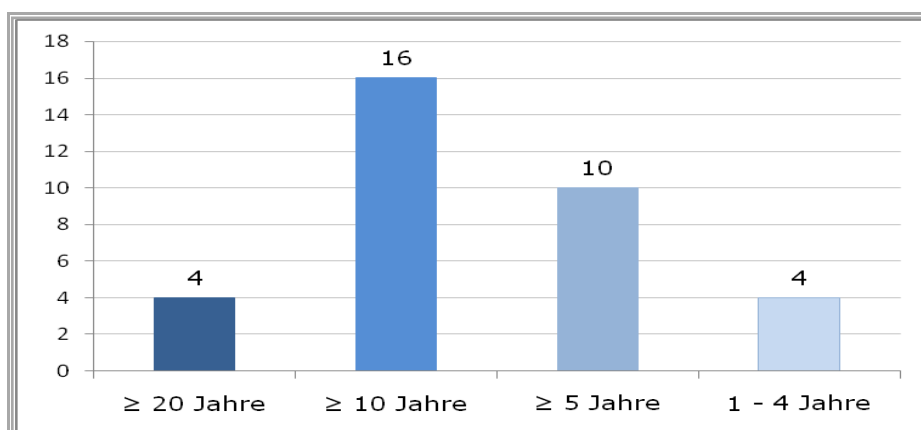


(n=34; eine Person ohne Angabe/nicht in der Statistik)

#### Berufserfahrung

Die Praxisanleiter/-innen in der Befragungsgruppe waren überwiegend erfahrene Pflegekräfte, die in der Mehrzahl bereits viele Jahre in der ausbildenden Einrichtung tätig sind (Mittelwert: 11 Jahre), und zudem über mehrjährige Erfahrung als Praxisanleiter/-in verfügten (Mittelwert: 6,4 Jahre). Die bis dato konkret abgeleiteten Berufsjahre wurden nicht abgefragt. Aus dem Datum des Ausbildungsabschlusses ließ sich jedoch in etwa abschätzen, wie lange die Befragungsteilnehmer/-innen im Beruf standen. So lag der „älteste“ Berufsabschluss bereits 35 Jahre zurück, die beiden „jüngsten“ Ausbildungen wurden 2007 und 2010 abgeschlossen. 75% Prozent der Berufsabschlüsse lagen 10 Jahre oder länger zurück. Das Gros der befragten Praxisanleiter/-innen war in der ausbildenden Praxiseinrichtung bereits lange Jahre beschäftigt (siehe dazu Abbildung 4). 20 von 34 Personen (knapp 60%) gaben an, zum Befragungszeitpunkt 10 oder mehr Jahre in dieser Einrichtung tätig gewesen zu sein.

Abb. 4: Tätigkeit in der ausbildenden Praxiseinrichtung / Dauer in Jahren

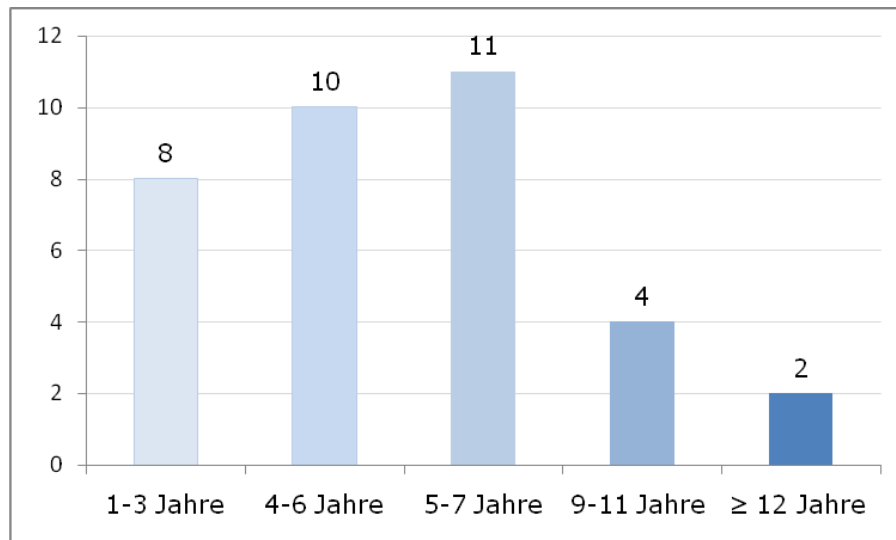


(n=34; eine Person ohne Angabe/nicht in der Statistik)

### Qualifizierung zur Praxisanleitung

Die von uns befragten Praxisanleiter/-innen sind durch die Teilnahme an speziellen Weiterbildungsprogrammen und/oder durch ihre langjährige Anleitungserfahrung für die Tätigkeit als Praxisanleiter/-in qualifiziert. Zum Zeitpunkt der Erhebung blicken die Befragten im Mittel auf 6,4 Jahre Erfahrung in der Anleitung von Schülerinnen und Schülern zurück. Abbildung 5 gibt einen Überblick über die Verteilung der Anleitungserfahrung aller Praxisanleiter/-innen.

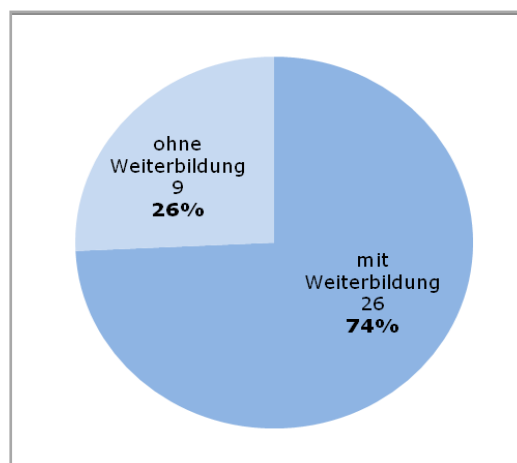
Abb. 5: Tätigkeit als Praxisanleiter/-in in Jahren



(Angaben von n=35 Befragten)

Wie in der Abbildung 6 zu sehen ist, haben sich 26 der insgesamt 35 befragten Praxisanleiter/-innen durch eine Weiterbildung für die Anleitungsaufgabe qualifiziert. Gut ein Viertel der Befragten verfügt nicht über eine solche Weiterbildung.

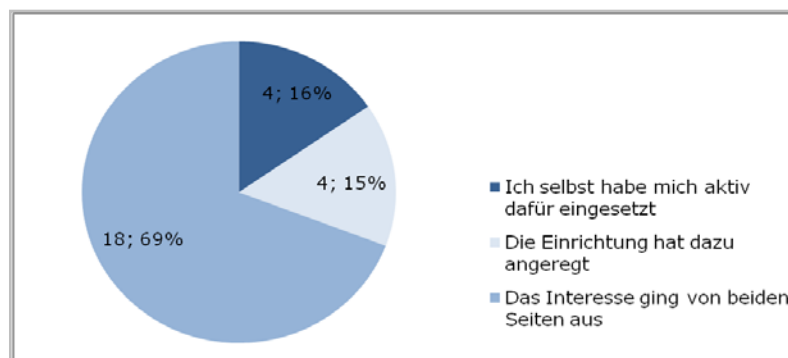
Abb. 6: Praxisanleiter/-innen mit und ohne Weiterbildung



(n=34; eine Person ohne Angabe/nicht in der Statistik)

Gefragt nach dem Beweggrund für die Weiterbildung (intrinsisch/extrinsisch: „Wer oder was hat sie dazu bewegt, diese Weiterbildung zu absolvieren?“), sollten die betreffenden 26 Personen aus drei vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wählen. In Abbildung 7 ist die Antwortverteilung grafisch dargestellt.

Abb. 7: Intrinsisch vs. extrinsische Motivation zur Weiterbildung



(Angaben von n=26 Personen)

Ein weiteres Datum zur Motivation wurde mit dem Komplex der institutionellen Rahmenbedingungen zusammen erhoben, welcher im nachfolgenden Abschnitt 3.1.2 ausführlich besprochen wird.

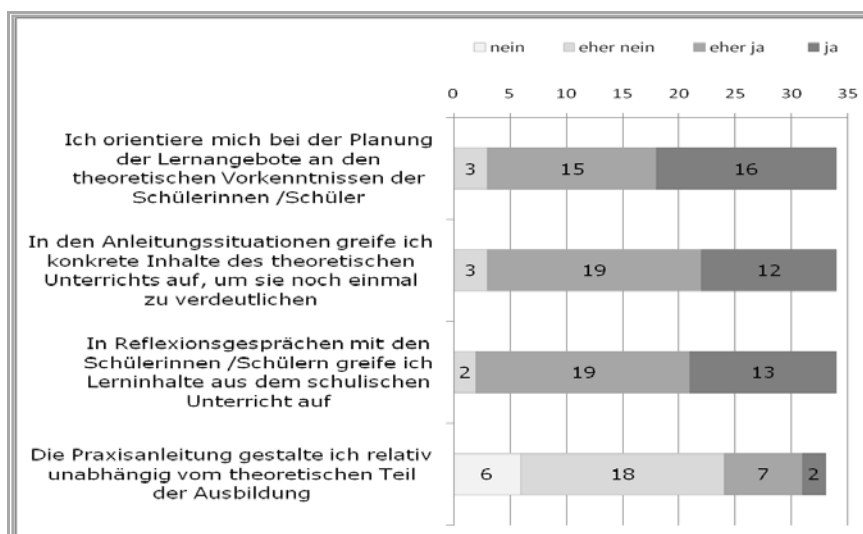
#### *Rollenauffassung und Selbsteinschätzung zum Anleitungsstil*

Zum Anleitungsverhalten wurden zehn Items vorgegeben, die erneut auf einer vierstufigen Skala einzuschätzen waren. Die Aussagen thematisieren die Abstimmung der praktischen Ausbildung auf die schulischen Lernergebnisse und Lernziele. Weitere Schwerpunkte bilden die den Schülerinnen und Schülern eingeräumten Partizipationschancen sowie die Handhabung allgemeiner Feedbackprozesse.

#### *Abstimmung auf schulische Ausbildung und theoretische Inhalte*

Wie aus den in Abbildung 8 vorgestellten Befragungsergebnissen hervorgeht, waren die Praxisanleiter/-innen insgesamt darum bemüht, die praktische Anleitung und die Lernaufgaben mit den schulischen Ausbildungsinhalten in Einklang zu bringen. So wurde den ersten drei Aussagen mit nur ganz wenigen Ausnahmen zugestimmt. Dennoch scheint es noch Entwicklungskapazität zu geben, wenn es darum geht, die theoretischen Lerninhalte bei der Planung der Lernangebote und Durchführung der Anleitungssituationen aufzugreifen: Der ersten Aussage wurde zu 44% (n=15) nur eingeschränkt zugestimmt, bei dem Statement zur Durchführung der Anleitungssituation äußerten 56% (n=19) nur eine vorsichtige Zustimmung. Ganz ähnlich fiel die Antwortverteilung beim darauf folgenden dritten Item aus. 9 von insgesamt 33 antwortenden Praxisanleitern/-innen (27%; Aussage 4) kamen zu der übergeordneten Einschätzung, dass sie ihre Anleitungstätigkeit „relativ unabhängig vom theoretischen Teil der Ausbildung“ gestalten.

Abb. 8: Abstimmung auf theoretischen (schulischen) Ausbildungsteil

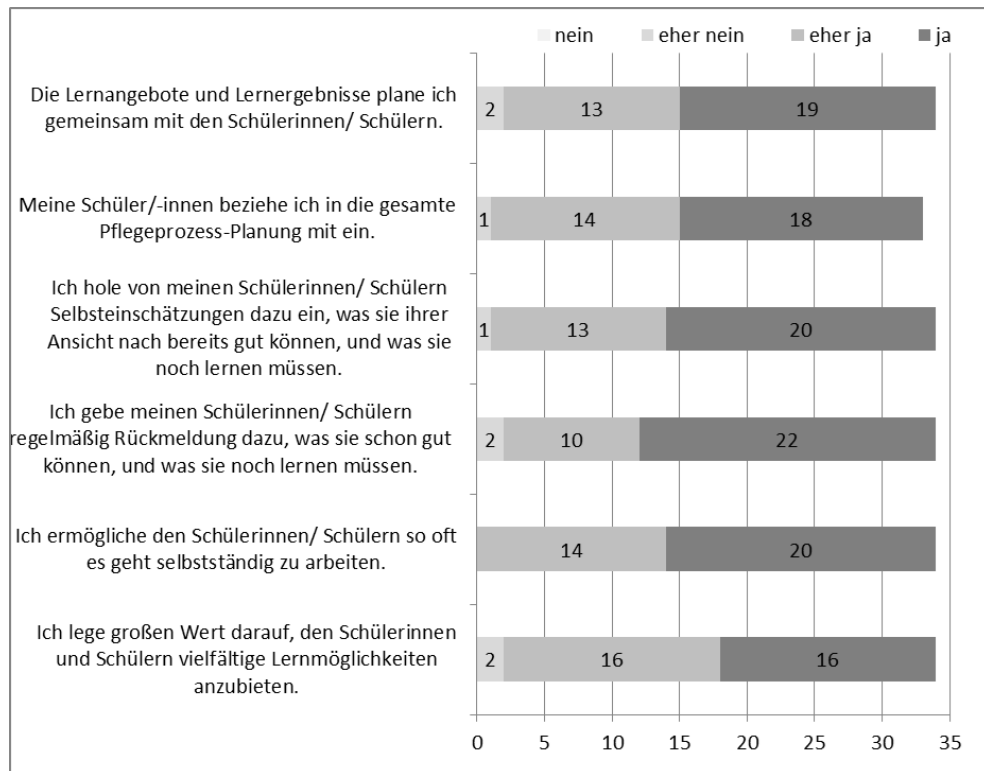


(Häufigkeiten von n=34; eine Person ohne Angabe/nicht in der Statistik)

#### *Partizipation, Selbstständigkeitsförderung und Feedback*

Wie anhand der in Abbildung 9 gezeigten Ergebnisse nachvollzogen werden kann, bildet sich insgesamt in den Antworten der PAL ein partizipativer und auf Selbstständigkeit bedachter Anleitungsstil ab. Ihr partizipatives Vorgehen demonstrierten die befragten Praxisanleiter/-innen etwa durch die gemeinsame Planung der Lernangebote (94%-ige Zustimmung bei Aussage 1, volle Zustimmung: 46%) oder den Einbezug in die Pflegeprozess-Planung (97%-ige Zustimmung bei Aussage 2, volle Zustimmung: 55%). Auch das nahezu durchgängig praktizierte Einholen von Selbsteinschätzungen der Schüler/-innen lässt auf einen partizipativen Anleitungsstil schließen. So gaben 33 der 34 Befragten an, die Schüler/-innen anzuhalten, ihre Kompetenzen und Entwicklungsbedarfe selbst einzuschätzen. Über die Hälfte von ihnen (n=20; 59%) bejahten das betreffende Statement ohne Einschränkung. Diese Antworttendenz zeugt gleichzeitig davon, dass Selbstständigkeit im beruflichen Lernen von den Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern groß geschrieben wird. Deutlich wird dies aber vor allem durch die ausnahmslose Zustimmung aller Befragten zu der Aussage „Ich ermögliche den Schülern/Schülerinnen so oft es geht, selbstständig zu arbeiten.“ Hier entfallen allein 59% Prozent der Antworten (n=20) auf die Kategorie „trifft vollständig zu“. Sehr bemüht waren die Befragten laut eigener Angabe, ihren Schülern/Schülerinnen regelmäßig Feedback zu deren Lernstand zu geben. Zwei Drittel der Praxisanleiter/-innen (22 von 34 Personen) bejahten das vierte Statement ohne Einschränkung, 10 Personen (29%) antworteten mit „eher ja“ (siehe Abbildung 20, Aussage 4). Auf vielfältige Lernmöglichkeiten für ihre Schüler/-innen legen die Praxisanleiter/-innen ebenfalls großen Wert. 32 Personen (94%) fanden es laut Befragungsergebnis wichtig, ihren Schülerinnen und Schülern eine vielfältige Palette von Lernsituationen zur Verfügung zu stellen (volle Zustimmung: 16 Personen; 47%).

Abb. 9: Partizipation und Feedback



(Antworthäufigkeiten von n=33/34)

Während eben die Anforderungen thematisiert wurden, die die Praxisanleiter/-innen in der praktischen Ausbildung an sich selbst stellen, geht es nun um bestimmte Erwartungen der Praxisanleiter/-innen an die Schülerinnen und Schüler. Die nachfolgend besprochenen Ergebnisse geben Auskunft darüber, welche schülerseitigen Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen in der Praxisausbildung favorisiert werden. Auch in diesen subjektiven Präferenzen und Schwerpunkten spiegelt sich letztlich der Anleitungsstil der Praxisanleiter/-innen wider.

*Favorisierte Einstellungen und Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern*  
 Zur Erhebung der von den Praxisanleiterinnen und -anleitern präferierten Einstellungen und Verhaltensweisen der Schülerinnen/Schüler wurden 13 Aussagen vorgegeben, aus denen die Befragten die aus ihrer Sicht fünf wichtigsten auswählen sollten. Aus der einfachen Häufigkeitsauszählung (Wie viele Praxisanleiter/-innen wählen die Aussage unter die ersten fünf wichtigsten Aspekte?) konnte die in Tabelle 3 zusammengefasste Rangfolge ermittelt werden.

Tab. 3: Rangreihung der Einstellungen/ Verhaltensweisen nach Wichtigkeit

Die Schülerinnen / Schüler...	Häufigkeit/Prozent von n=33
...bringen Problemsituationen offen zur Sprache	20; 61%
...suchen Kontakt zu den Klientinnen und Klienten	20; 61%
...fragen, wenn ihnen etwas unklar ist	20; 61%
...äußern ihre Lernwünsche und Interessen	18; 54,5%
...reflektieren ihr Handeln gemeinsam mit mir	16; 48,5%
...integrieren sich aktiv ins Team	14; 42%
...sind offen gegenüber Kritik	14; 42%
...halten mich hinsichtlich ihres Lernstandes auf dem Laufenden	13; 39%
...gestalten ihre Arbeit nach dem Wissensstand, den sie in der Schule erworben haben	11; 33%
...sagen, wenn sie sich über- oder unterfordert fühlen	8; 24%
...signalisieren dem Team ihre Einsatzbereitschaft im Pflegedienst	5; 15%
...gestalten ihren Lernprozess in der Einrichtung selbstständig	3; 9%
...respektieren die Erfahrungheit der Pflegekräfte	3; 9%

(n=33; 2 Personen ohne Angabe/nicht in der Statistik)

### 3.1.2 Institutionelle Rahmenbedingungen der Anleitungstätigkeit und der Lernortkooperation

Die im Folgenden behandelten Ergebnisse geben Aufschluss über die institutionellen Rahmenbedingungen der Anleitung in den Praxiseinrichtungen und der Lernortkooperation.

#### *Institutionelle Rahmenbedingungen in den ausbildenden Praxiseinrichtungen*

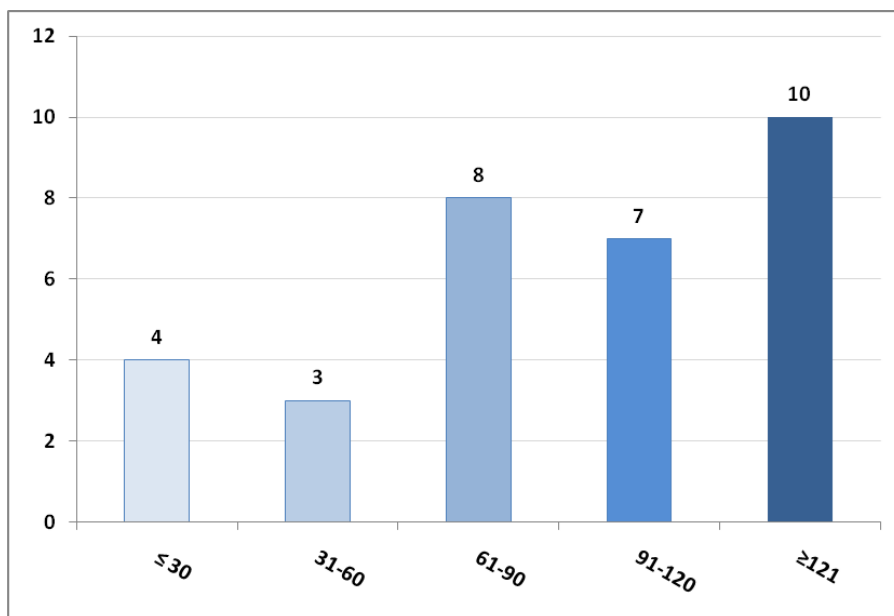
Die befragten Praxisanleiter/-innen waren zum Befragungszeitpunkt zu 82%, und somit überwiegend, in stationären Einrichtungen tätig (28 von 34 Befragten; eine Person ohne Angabe/nicht in der Statistik). Vier der Befragten (12%) übten ihren Beruf in einer ambulanten Pflegeeinrichtung aus. Die beiden verbleibenden Personen gaben bei der Frage nach ihrem aktuellen beruflichen Wirkungsfeld beide Einrichtungstypen an.

#### *Größe der ausbildenden Praxiseinrichtungen*

Wie in Abbildung 10 zu sehen ist, waren Praxiseinrichtungen unterschiedlicher Größe vertreten. Die Anzahl betreuter Klientinnen und Klienten schwankte zwischen sechs und 200. Zu den vier ambulanten Pflegeeinrichtungen zählten zwei kleine mit sechs bzw. 17 Klienten/Klientinnen und zwei große mit 150 bzw. 200

Klientinnen und Klienten. Die meisten Modell-Schüler/-innen absolvierten aber zum Erhebungszeitpunkt ihre Praxisphasen wohl in einer größeren Einrichtung: 25 von 32 antwortenden Praxisanleitern/Praxisanleiterinnen (78%) geben als Tätigkeitsfeld eine Einrichtung mit über 60 Klientinnen und Klienten an.

Abb. 10: Größe der Praxiseinrichtungen; Häufigkeit nach Klienten/ Klientinnen-Anzahl

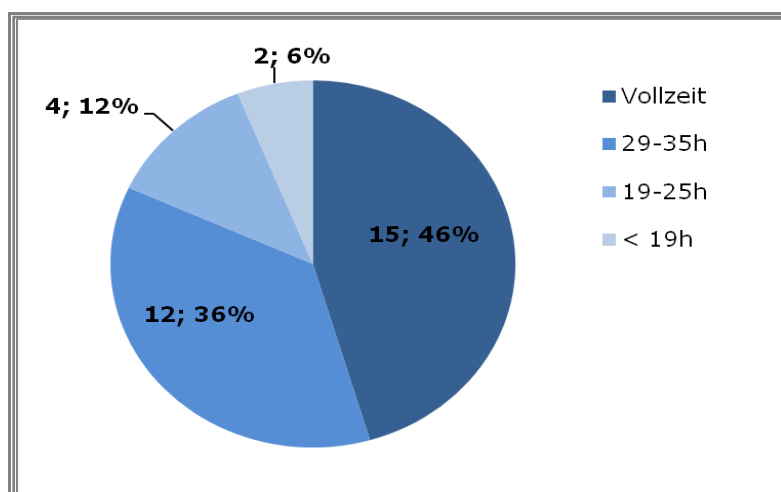


(n= 34; eine Person ohne Angabe/nicht in der Statistik)

#### *Beschäftigungsumfang*

Aus den Angaben der Praxisanleiter/-innen zu ihrem regulären Beschäftigungsumfang in den Pflegeeinrichtungen ergibt sich die in Abbildung 11 gezeigte Verteilung. Die wöchentliche Beschäftigung betrug im Mittel 32,75 Stunden, jedoch streute deren Umfang stark zwischen den Befragten und bewegte sich in einer Spanne von 7 bis 42 Wochenstunden. Etwas weniger als die Hälfte der befragten Personen (15; 46%) ging einer Vollzeitbeschäftigung nach, daneben war ein gutes Drittel der insgesamt 33 Antwortenden (36%) mit einem Umfang von 29-35 Wochenstunden beschäftigt. Vier der Praxisanleiter/-innen hatten Teilzeitstellen mit einem geringeren Stunden-Kontingent (19-25h), weitere zwei Personen waren nur wenige Stunden pro Woche in der angegebenen Einrichtung tätig.

Abb. 11: Verteilung der Beschäftigungsumfänge



(n=33; 2 Personen ohne Angabe/nicht in der Statistik)

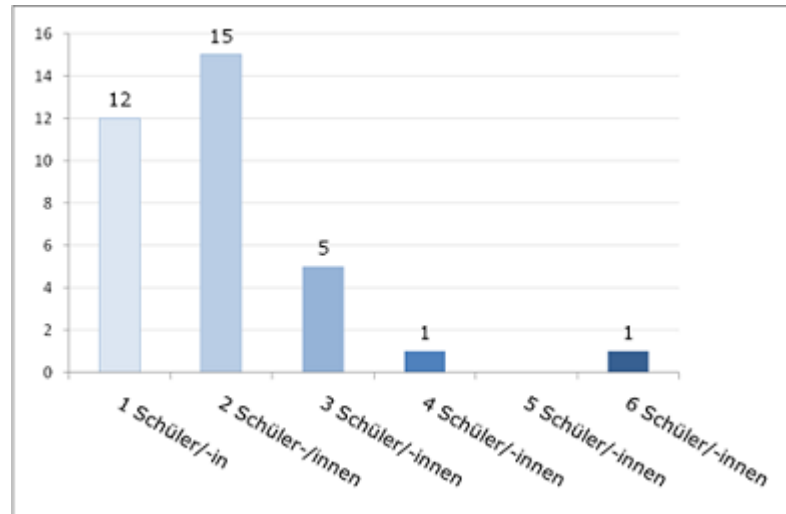
Zur Ermittlung zentraler Kennwerte und Bedingungen der Anleitungstätigkeit wurden zum einen die Zeitressourcen der Praxisanleiter/-innen über die Abfrage einfacher Kennzahlen festgehalten. Zusätzlich konnten die realen Umsetzungsbedingungen der Anleitungstätigkeit über eine speziell entwickelte Skala weiter konkretisiert werden.

#### *Zeitorganisatorische Umsetzungsbedingungen*

Zunächst wurden die Praxisanleiter/-innen nach der Anzahl betreuter Schüler/-innen (Modellschüler/-innen und weitere andere Schüler/-innen), nach ihrer monatlichen Anleitungszeit sowie nach der dienstlichen Regelung von Anleitungszeiten befragt. Wie aus Abbildung 12 hervorgeht, betreuten die Praxisanleiter/-innen überwiegend (zu 65%) zwei oder mehr Schüler/-innen gleichzeitig. Lediglich gut ein Drittel der befragten Gruppe leitet einen Schüler/eine Schülerin an.



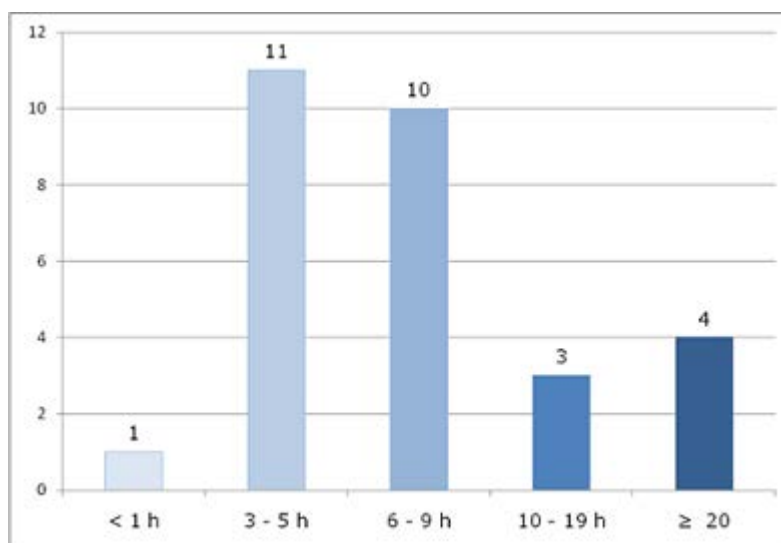
Abb. 12: Anzahl betreuer Schüler/-innen



(Angaben von n=34 Befragten)

Die Frage nach der Ausweisung von Anleitungszeiten im Dienstplan beantworteten 15 von 34 Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern mit „ja“ (44%). In den Dienstplänen der übrigen 19 Personen werden die Anleitungszeiten laut Befragungsergebnis nicht vermerkt. Zur Ermittlung der aufgewendeten Zeitressourcen für die konkrete Anleitung von Schülerinnen/Schülern wurde den Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern folgende Frage gestellt: „Wie viel Zeit verbringen Sie mit geplanten und gezielten Anleitungssituationen pro Schülerin/Schüler im Monat (reine Anleitungs-/Übungszeit, nicht gemeinsame Arbeitszeit)?“ Während fünf Personen zu dieser Frage keine Angabe gemacht haben, verteilen sich die stark variierenden Stundenangaben der übrigen 30 Personen um einen Mittelwert von 8,48 (siehe dazu Abbildung 13).

Abb. 13: Monatliche Anleitungszeiten pro Schüler/-in



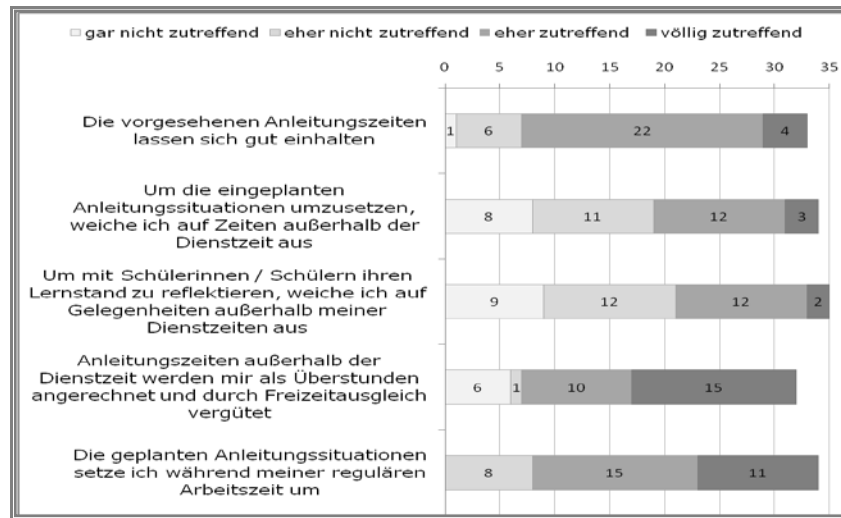
(n=30 Personen; fünf Personen ohne Angabe/nicht in der Statistik)

Zur Darstellung des vollständigen Befragungsergebnisses wurden oben in Abbildung 13 die Zeitangaben der Praxisanleiter/-innen übersichtshalber zu fünf Gruppen zusammengefasst. Insgesamt 15 Aussagen zu weiteren Bedingungen ihrer Anleitungstätigkeit sowie zum Gelingen der Umsetzung hatten die Praxisanleiter/-innen auf einer vierstufigen Skala zu begutachten. Die Statements beziehen sich u. a. auf solche Faktoren, die die Umsetzung der Praxisanleitung bekanntermaßen behindern (Belastungen) oder unterstützen (Ressourcen). Zur Ergebnispräsentation werden die Aussagen im Folgenden zu inhaltlich zusammenhängenden Blöcken zusammengefasst.

#### *Zeitorganisatorische Rahmenbedingungen der Anleitungstätigkeit*

In der Abbildung 14 sind zunächst die Antwortverteilungen zu denjenigen Aussagen wiedergegeben, die sich auf zeitlich-organisatorische Anforderungen der Umsetzung beziehen.

Abb. 14: Befragungsergebnisse zu den zeitorganisatorischen Bedingungen



(n=32-35 Personen)

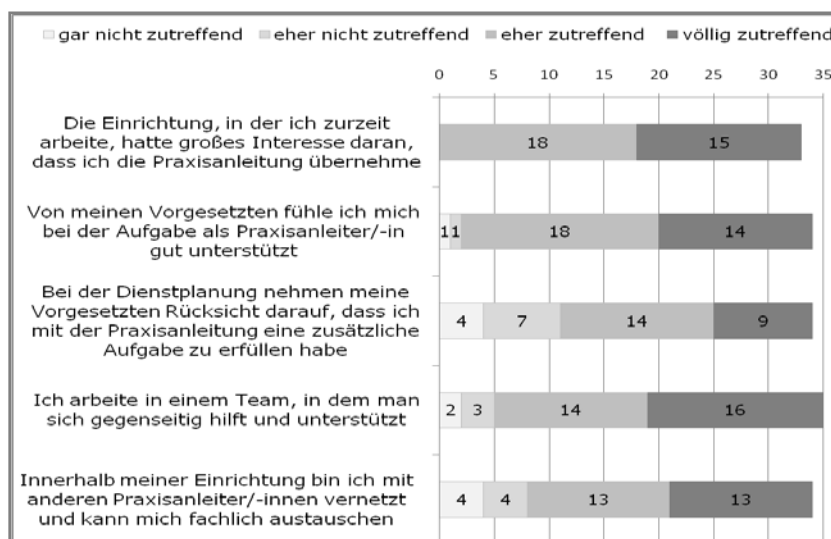
26 von 32 antwortenden Praxisanleitern/Praxisanleiterinnen (81%) versicherten, dass sich die vorgesehenen Anleitungszeiten mehr oder weniger gut einhalten lassen. Volle Zustimmung erhielt die erste Aussage allerdings nur von vier Personen (vgl. Abbildung 14). Viele der Befragten wichen laut eigener Angabe zur Umsetzung der Anleitungssituationen (15 Personen; 44%) und zur Reflektion des Lernstands mit den Schülerinnen und Schülern (14 Personen; 40%) auch auf Zeiten außerhalb ihrer Dienstzeiten aus (siehe Aussage 2 und 3). Bei acht Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern ist davon auszugehen, dass sie häufiger außerhalb als innerhalb der Dienstzeit gezielt anleiten: Sie beantworteten das Item zur Umsetzung während der regulären Arbeitszeit mit „trifft eher nicht zu“. Insgesamt wurde aber die Anleitungsaufgabe vorwiegend innerhalb der Dienstzeit bewältigt. Dies geht aus dem Befragungsergebnis zur letzten Aussage hervor, welcher 76% der Praxisanleiter/-innen (26 von 34 Personen) zustimmen. 15 von 31 antwortenden Personen – dies ist knapp die Hälfte der Befragten – gaben mit der Antwort „völlig zutreffend“ auf das vierte Statement hin zu verstehen, dass ihnen Anleitungstätigkeiten außerhalb der Dienstzeiten uneingeschränkt angerechnet und vergütet werden. Bei sechs der Praxisanleiter/-innen (Antwort: „völlig unzutreffend“) ist anzunehmen, dass eine Anrechnung/Vergütung nicht stattfindet.

#### *Unterstützungspotentiale in der Einrichtung*

Zu einem zweiten Block wurden hier die Einschätzungen der befragten Praxisanleiter/-innen zu den sozialen Unterstützungsbedingungen in ihrer Einrichtung zusammengezogen (Ergebnisse zusammengefasst in Abbildung 15). Die Antworten der Praxisanleiter/-innen lassen erkennen, dass diese sich überwiegend durch Vorgesetzte sowie das Team unterstützt fühlten (siehe Abbildung 15). So stimmten alle bzw. nahezu alle Befragten den ersten beiden Aussagen zur Förderung der Übernahme und zur Unterstützung auf der Leitungsebene zu (Aussage zur guten Unterstützung durch Vorgesetzte: 94%-ige Zustimmung, volle Zustim-

mung: 41%). Das Interesse und die allgemeine Unterstützungswilligkeit der Vorgesetzten äußerte sich aber nicht zwangsläufig in Form einer rücksichtsvollen Dienstplanung: Bei Betrachtung der Antworten auf die dritte Aussage (vgl. Abb. 15) fällt auf, dass hier nur ein Viertel der Befragten (neun Personen) dem Statement uneingeschränkt zustimmte. Die große Mehrheit der Befragten arbeitete zum Befragungszeitpunkt nach eigener Angabe auch „in einem Team, das sich gegenseitig hilft und unterstützt“ (Zustimmung insgesamt: 86%, volle Zustimmung: 46%). Ähnlich gut wurden die Vernetzung und der Austausch mit anderen Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern in der Einrichtung beurteilt (vgl. Abbildung 15, vierte Aussage). Nicht alle konnten auf diese wichtige Ressource zurückgreifen, acht Praxisanleiter/-innen verneinten das betreffende Statement. Um einen möglichen Einfluss der Einrichtungsgröße auf die Qualität der Vernetzung und des fachlichen Austausches zu überprüfen, wurden die eben genannten acht Fälle auf dieses Merkmal hin untersucht. Die Analyse hat gezeigt, dass die besagten Praxisanleiter/-innen aus Einrichtungen mit ganz unterschiedlicher Klientinnen- und Klientenzahl kommen (18 bis 150; M=79). Die Einrichtungsgröße allein kommt demnach als Erklärung des schwachen Vernetzungsstatus in diesen Fällen nicht infrage.

Abb.15: Unterstützungspotentiale in der Praxiseinrichtung

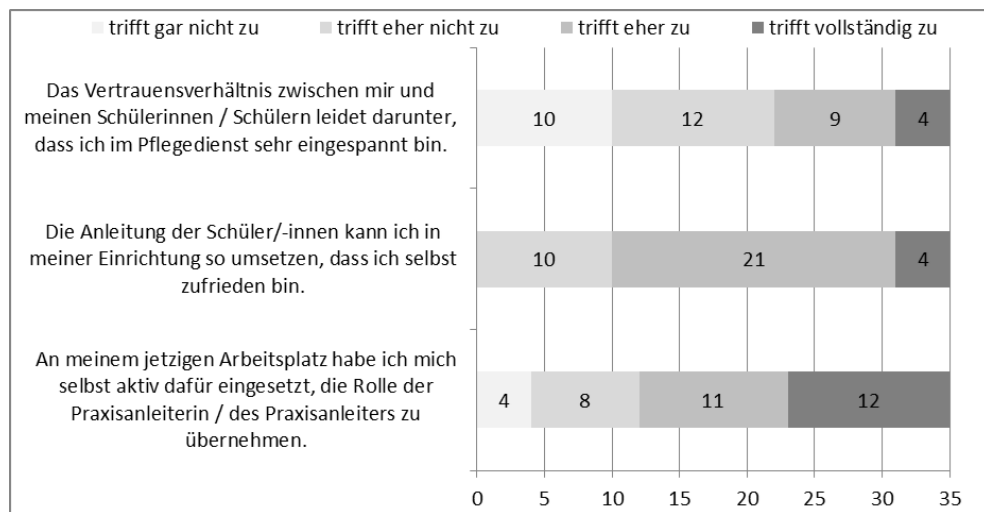


(Angabe der Häufigkeiten von n= 33-35)

### Motivation und Zufriedenheit

Die folgenden drei Ergebnisse beziehen sich auf Aspekte der Motivation und Zufriedenheit in der Rolle als Praxisanleiter/-in.

Abb. 16: Ergebnisse zur Motivation und Zufriedenheit in der Praxisanleiter/-innen-Rolle



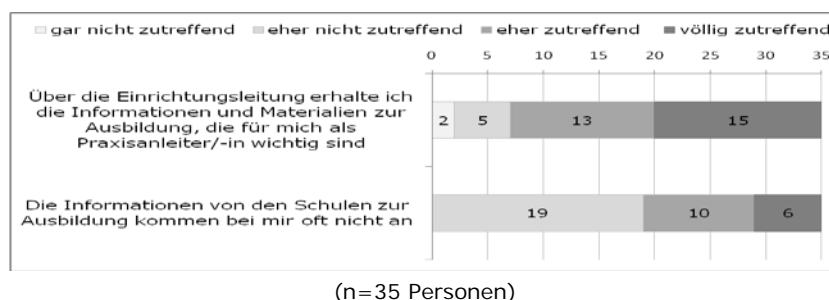
(Angabe der Antworthäufigkeiten von n=35 Personen)

Die Übernahme der Tätigkeit als Praxisanleiter/-in geschah dem Befragungsergebnis zufolge überwiegend aus eigenem Antrieb heraus (Abbildung 16/Aussage 1). So gaben zwei Drittel der Befragten (23 Personen) an, sich aktiv dafür eingesetzt zu haben, 12 Personen (34%) unter ihnen bekräftigten dies gar mit ihrer vollen Zustimmung. Laut eigener Angabe konnten die 35 Praxisanleiter/-innen ihre Aufgabe zum größten Teil zur eigenen Zufriedenheit umsetzen (25 Personen, 71% stimmten der zweiten Aussage zu). Eine volle und klare Selbstzufriedenheit in ihrer Rolle signalisierten allerdings nur wenige der Befragten (vier Personen). Für eine Gruppe von 10 Personen (29%) schien es unter den gegebenen Bedingungen in der Praxiseinrichtung eher nicht möglich, ihre Aufgabe zur eigenen Zufriedenheit auszufüllen. Ein stark differenzierendes Antwortbild kam bei der Frage nach einer möglichen Auswirkung beruflicher Belastung auf die „Beziehungspflege“ im Ausbildungskontext zustande. Der Großteil der Praxisanleiter/-innen (24 Personen; 63%) kam nicht zu der Einschätzung, dass die Ausübung des Pflegedienstes das Vertrauensverhältnis zwischen ihnen und ihren Schülerinnen und Schülern belastete. 37% von ihnen (13 Personen) bejahten die Aussage und geben hiermit zu verstehen, dass die berufliche Belastung negative Konsequenzen für die Beziehung zum Schüler/zur Schülerin habe.

#### *Erhalt notwendiger Informationen für die Praxisanleitung*

Das Antwortergebnis zu einem letzten Aussagen-Paar aus dem Befragungsteil zu relevanten Rahmenbedingungen der Anleitungstätigkeit ist in Abbildung 17 zusammengefasst.

Abb. 17: Erhalt relevanter Informationen zur Praxisanleitung



Den Angaben der Praxisanleiter/-innen zufolge funktionierte der Informationsfluss über die Leitung der Bildungseinrichtungen insgesamt recht gut. Lediglich sieben der 35 Personen gaben an, dass wichtige Ausbildungsmaterialien sie nicht zuverlässig erreichten. Eine völlig reibungslose Weitergabe von Informationen und Materialien durch die Einrichtungsleitung bescheinigten 15 der Befragten (43%; siehe Abbildung 17). Mit Blick auf solche Informationen, die die Praxisanleiter/-innen von den Fachseminaren erhalten müssten, fällt das Urteil der Befragten nicht ganz so gut aus. So bekräftigten 16 Praxisanleiter/-innen (46%) die negativ formulierte Aussage zum Informationserhalt über die Schulen (siehe Abbildung 17). Auch die 19 Personen, die das betreffende Statement ablehnten, taten dies nicht ohne Einschränkung (Antwort lautet „eher nein“).

#### *Welche Bedingungen beeinflussen die Zufriedenheit in der Anleitungstätigkeit?*

Auf der Basis einer korrelationsstatistischen Auswertung des Fragenblockes zu den Rahmenbedingungen wurden diejenigen Faktoren isoliert, die am häufigsten mit einer hohen Umsetzungszufriedenheit einhergingen. Korreliert man das Item „Die Anleitung der Schüler/-innen kann ich in meiner Einrichtung so umsetzen, dass ich selbst zufrieden bin“ mit allen anderen, so ergeben sich die stärksten Zusammenhänge für die folgenden Aussagen:

- „Die vorgesehenen Anleitungssituationen lassen sich gut einhalten.“ (r=.625)
- „Meine Vorgesetzten nehmen bei der Dienstplanung Rücksicht darauf, dass ich mit der Praxisanleitung eine zusätzliche Aufgabe zu erfüllen habe.“ (r=.546)
- „Innerhalb meiner Einrichtung bin ich mit anderen PA vernetzt und kann mich fachlich austauschen.“ (r=.492)
- „Die geplanten Anleitungssituationen setze ich während meiner regulären Arbeitszeit um.“ (r=.483)
- „Ich arbeite in einem Team, in dem man sich gegenseitig hilft und unterstützt.“ (r=.477)
- „Die Einrichtung, in der ich zurzeit arbeite, hatte großes Interesse daran, dass ich die Praxisanleitung übernehme.“ (r=.459)

### 3.1.3 Institutionelle Rahmenbedingungen der Lernortkooperation (Zusammenarbeit mit dem projektbeteiligten Fachseminar)

Weitere Rahmenbedingungen der Anleitungstätigkeit und der Projektumsetzung konnten mit Einschätzungen zur Lernortkooperation ermittelt werden. Die hierzu vorgestellten Ergebnisse bezogen sich auf die Qualität und die Formen der Zusammenarbeit zwischen Fachseminaren sowie Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern.

#### *Vorhandene Formen der Zusammenarbeit zwischen den Lernorten*

Zur Erhebung der Kooperationsformen wurden insgesamt sieben gängige Formen der Zusammenarbeit abgefragt. Ergänzend wurde nach weiteren Formen der Zusammenarbeit gefragt, welche dann gegebenenfalls im freien Antwortmodus benannt werden konnten.

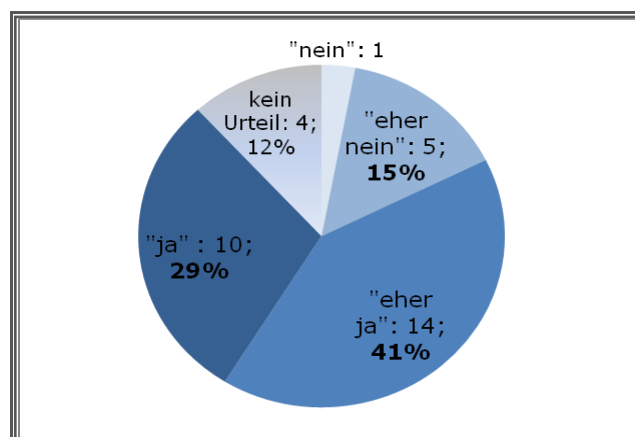
Zunächst ist die Anzahl positiv antwortender Praxisanleiter/-innen zu allen vorgegebenen Kooperationsarten aufgeführt. Diesem Ergebnis zufolge bildeten

- Praxisbesuche der Lehrenden (angegeben von 31 Personen; 91%) das am häufigsten umgesetzte Kooperationsmodell.
- Daneben existierten in den meisten Praxiseinrichtungen auch Praxis-mappen zur gemeinsamen Nutzung von Schülerinnen und Schülern und PAL (28 Angaben; 82%).
- Ähnlich stark vertreten unter den Kooperationsformen waren Praxisanleiter/-innen-Treffen, die für 26 von 34 Personen der Befragungsgruppe (76%) regelmäßig stattfanden.
- Bei einer kleineren Gruppe der befragten Praxisanleiter/-innen (7 Personen; 21%) wurden in diese Praxisanleiter/-innen-Treffen auch Schüler/-innen einbezogen.
- Der Einführungstag für Schüler/-innen zum Start in ihre erste Praxisphase gehört bei der Mehrheit der Praxisanleiter/-innen (62%; 21 positive Antworten) zum Programm.
- Etwa die Hälfte dieser Personengruppe wiederum (zehn der Befragten; 29% der Gesamtgruppe) beginnt mit ihren Schülerinnen und Schülern auch alle übrigen Praxisphasen mit einem Einführungstag.

#### *Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Lernorten*

Über die allgemeine Qualität der Zusammenarbeit mit den projektbeteiligten Fachseminaren kamen die befragten Praxisanleiter/-innen zu der in Abbildung 18 gezeigten Einschätzung. 80% von ihnen (24 von 34 Personen) bezeugten eine gute bis sehr gute Zusammenarbeit mit dem Fachseminar. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass beim Gros der Praxisanleiter/-innen eine gute Basis vorhanden ist, um die Ausbildungsziele zu erreichen und auch den Informationsaustausch im Rahmen des Modularisierungsprojekts konstruktiv zu gestalten und sich somit auf das modularisierte Curriculum einzustellen.

Abb. 18: „Insgesamt gestaltet sich die Zusammenarbeit mit dem Altenpflegefachseminar, in dem das Modularisierungsprojekt stattfindet, sehr gut“.



### 3.2 Die Modularisierung aus Sicht der Praxisanleiter/-innen

Unter diesem Abschnitt zur modularisierten Ausbildung werden alle Befragungsergebnisse vorgestellt, die sich auf die Umsetzung des Modularisierungskonzeptes und der Module (Fokus: Module des dritten Ausbildungsjahres) aus Sicht der Praxisanleiter/-innen beziehen.

#### 3.2.1 Informationsstand und Einbezug in das Modellprojekt

Die im Folgenden besprochenen Ergebnisse sind aus einem umfassenden Befragungsteil hervorgegangen, in dem die Praxisanleiter/-innen nach dem bekannten vierstufigen Antwortschema Einschätzungen zum Modellprojekt und zur Modularisierung vorgenommen haben. In dem Fragenkomplex wurden bspw. Informationsstand und Informationswege, die Einbindung in das Projekt oder die Einstellung zur Modularisierung thematisiert.

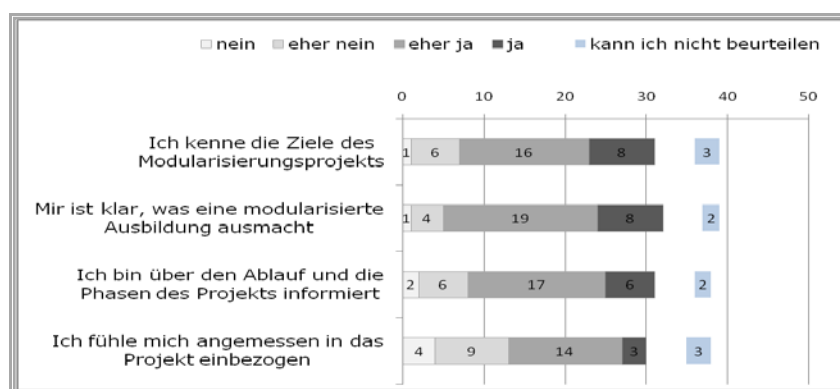
##### *Informations- und Kenntnisstand zum modularisierten Ausbildungskonzept und zum Modularisierungsprojekt*

Einer großen Mehrheit der befragten Praxisanleiter/-innen ist gemäß der in Abbildung 19 gezeigten Antwortverteilung deutlich, was eine modularisierte Ausbildung ausmacht. 79% der Befragten bejahten dieses Statement, acht Personen von ihnen (23%) gaben gar ihre volle Zustimmung. Fünf Personen stimmten dem Statement nicht zu, zwei weitere Personen können es für sich nicht beurteilen. Eine ganz ähnliche Verteilung ergaben die Antworten der Praxisanleiter/-innen auf die Frage nach Bekanntheit der Ziele des Modellprojektes. Hier waren es insgesamt 24 Personen (69%), die dem Item „Ich kenne die Ziele des Modellprojektes“ zustimmen (davon volle Zustimmung: 8 Personen; 23%). Sieben Personen (21%) kannten die Projektziele laut eigener Einschätzung eher nicht bzw. gar nicht. Darüber hinaus gaben drei der Befragten an, den eigenen Kenntnisstand diesbezüglich nicht beurteilen zu können. 70% der Praxisanleiter/-innen schätzten sich selbst als gut informiert ein über Ablauf und Phasen des Projekts, sechs von ihnen (18%) konnten diesbezüglich ihre volle Zustimmung geben



(siehe Abbildung 20/Aussage 3). Acht Personen (24%) signalisierten hingegen mit ihren Antworten, dass sie sich nicht bzw. eher nicht gut informiert fühlten. Die vierte Aussage zur Projekteinbindung bestätigten 14 Personen mit „eher zutreffend“, drei Personen mit „völlig zutreffend“. Demnach fühlte sich etwas über die Hälfte der Befragungsgruppe angemessen ins Projekt einbezogen. Als nicht bzw. eher nicht ausreichend eingebunden bezeichneten sich 13 Personen (39%). Weitere drei Personen gaben kein Urteil zu ihrer Einbindung in das Projekt ab. Insgesamt kann anhand der Daten eine kleinere, aber bedeutsame Gruppe projektbeteiligter Praxisanleiter/-innen bezeichnet werden, die zum Befragungszeitpunkt noch nicht ausreichend über modularisierte Ausbildungskonzepte im Allgemeinen und das Modellprojekt im Besonderen informiert waren.

Abb. 19: Kenntnisstand und Einbezug in das Modularisierungsprojekt



(Antworthäufigkeiten von n=33/34)

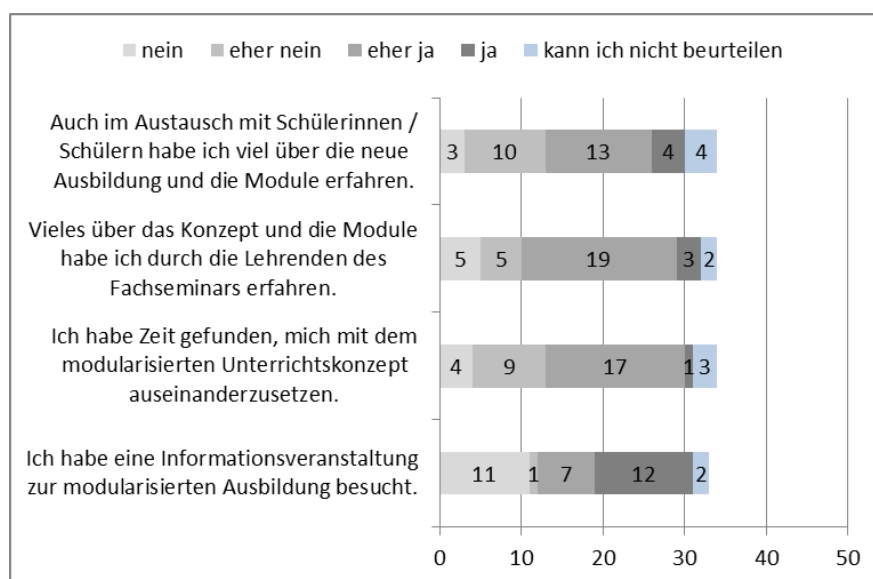
#### *Informationswege, Informationsquellen, Informationsbedarf*

Um herauszufinden, über welche Wege die Praxisanleiter/-innen Informationen zur modularisierten Ausbildung erhalten haben und inwieweit sie Gelegenheit hatten, sich mit der Modularisierung näher auseinanderzusetzen, wurden die in Abbildung 20 aufgeführten Items formuliert. Den Befragungsdaten zufolge hat der überwiegende Teil der Befragten (18 Personen; 53%) nach eigener Angabe Zeit gefunden, sich mit der modularisierten Ausbildung auseinanderzusetzen. Von einer intensiven selbstgesteuerten Auseinandersetzung kann allerdings nicht ausgegangen werden, schließlich stimmte nur eine von 18 Personen dem betreffenden Statement ohne Einschränkungen zu. Die Gruppe derjenigen Praxisanleiter/-innen, die gar keine bzw. eher keine Zeit gefunden haben, sich mit dem modularisierten Unterrichtskonzept zu befassen, umfasst 13 Personen (38%). Weitere drei Personen konnten die entsprechende Aussage nicht beurteilen. Mit ihren Antworten bekundeten 19 der befragten Praxisanleiter/-innen (58%) ihre Teilnahme an einer Informationsveranstaltung zur modularisierten Ausbildung. Die Infoveranstaltungen wurden im Rahmen des Modellprojekts von den projektbegleitenden wissenschaftlichen Instituten angeboten. Etwas über ein Drittel der Befragten (12 Personen; 36%) hat dieses Angebot nicht in Anspruch genommen.

Auch im Austausch mit Lehrenden und Schülerinnen und Schülern haben viele der Praxisanleiter/-innen etwas über das neue Ausbildungskonzept erfahren oder

ihr Verständnis vertiefen können. Knapp zwei Drittel der Befragungsteilnehmer/-innen konnten dies im Gespräch mit Lehrenden des projektbeteiligten Fachseminars tun (22 Personen; 65%). 17 von 34 befragten Personen (50%) gaben an, durch die Schüler/-innen mehr über das modularisierte Curriculum erfahren zu haben. Die Lehrenden der Fachseminare können in diesem Fall als formale oder informelle Informationsquelle eingeordnet werden, je nachdem, in welchem Rahmen der Austausch zwischen ihnen und den Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern stattgefunden hat (offizielles Treffen vs. informeller Austausch). Im Fragebogen wurde diesbezüglich allerdings keine Unterscheidung vorgenommen.

Abb. 20: Informationswege und Informationsquellen zur modularisierten Ausbildung



(Antworthäufigkeiten von n=33/34)

Auskunft darüber, inwieweit die Praxisanleiter/-innen den eigenen gegebenen Informationsstand (bzw. erhaltene Informationen) als zufriedenstellend einschätzten, gaben ihre Antworten zum zusätzlichem Informationsbedarf. Zur Frage „Wünschen Sie sich mehr oder andere Informationen zur modularisierten Ausbildung?“ ergab sich die folgende Antwortverteilung (n=32; drei Personen ohne Angabe/nicht in der Statistik):

Ja	17	53,1%
nein	15	46,9%

Demzufolge bekundete etwas über die Hälfte der befragten Praxisanleiter/-innen einen Bedarf an zusätzlicher bzw. anders gelagerter Information. Zur Konkretisierung dieses zusätzlichen Informationsbedarfes wurden die mit „ja“ antwortenden 17 Personen anschließend gefragt: „Wenn ja: Zu welchen Dingen genau wünschen Sie sich Informationen und von wem würden Sie gern informiert werden?“ 15 der 17 Personen haben im frei zu beantwortenden Teil Angaben ge-

macht; verwertbare Aussagen fanden sich unter den Antworten von insgesamt 14 Personen. Die zweiteiligen Antworten dieser Praxisanleiter/-innen sind in der Tabelle 4 wörtlich wiedergegeben.

Tab. 4: Zusätzlich gewünschte Informationen und Informationsquellen

PA Nr.	Info gewünscht wozu genau?	Info gewünscht wie und durch wen?
1		„Aktive Vorstellung durch Altenpflege-Schule“
2	„Allgemein: Infomaterial“	
3	„Aufgrund des hohen Arbeitsaufkommens fehlen Informationen zur modularisierten Ausbildung“	„Regelmäßiger Austausch zwischen Schule und Arbeitsstätte“
4	„Die detaillierten Pläne der Schule; mit dem Konzept verbundenes Ausbildungslernziel; modularisierte Ausbildung“	
5		„Fortlaufende Information, mehr Informationsaustausch mit der Schule“
6	„Generell mehr Informationen zum Projekt“	
7	„Mehr Inhalte“	„Inhalte vermittelt vom Fachseminar“
8	„Mehr Vorinformationen zu Modul 3“	„Vom Fachseminar“
9		„Durch die Schule“
10	„Inhalte der modularisierten Ausbildung“	„Vom Ausbildungsträger“
11	„Was das alles bringen soll. Meiner Meinung nach ist alles gleich wie bei anderen Fachseminaren“	
12	„Ineinandergreifen der Module“	
13	„Wie wird es weiter ausgebaut? Generalistisch? Akademisch?“	
14	„Zielsetzung und Konzept“	„Fachseminar“

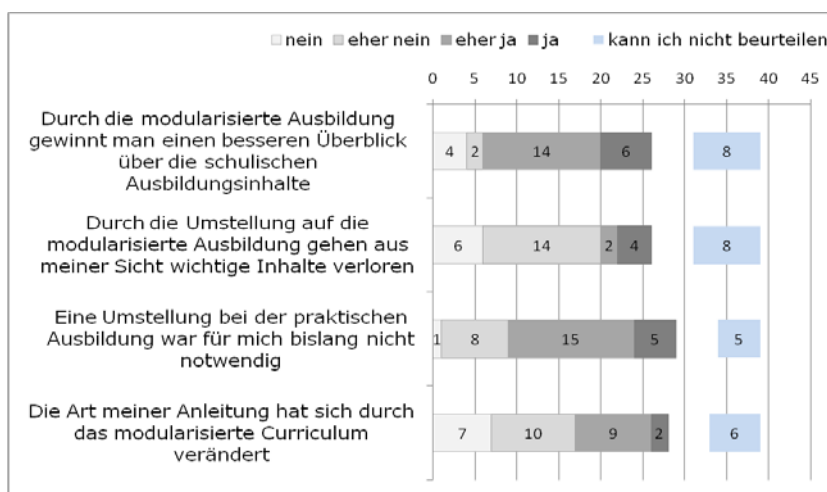
(Antworten von 14 Personen)

Neben einem allgemein formulierten generellen Mehrbedarf an Information über das Projekt, die modularisierte Ausbildung oder die Module (Inhalte, Ineinandergreifen), lassen sich aus den Aussagen in der linken Spalte zwei Schwerpunkte ableiten: einerseits ein Klärungsbedarf hinsichtlich des Ausbildungskonzepts bzw. des Ausbildungszieles, das hinter der Modularisierung steht, andererseits hinsichtlich der langfristigen Ziele und der Zukunft der Altenpflegeausbildung. Unabhängig von der Art zusätzlich gewünschter Informationen wurden die Schulen als präferierte Informationsquelle angegeben (vgl. Tabelle 2/rechte Spalte). Eine Person (PA 1) konkretisiert diesen Wunsch mit den Worten „Aktive Vorstellung durch die Altenpflegeschule“, zwei andere Praxisanleiter/-innen (PA 3 und 5) hoben mit ihren Aussagen die Gegenseitigkeit und Kontinuität im Austausch mit dem Fachseminar hervor.

### Einschätzungen zur Modularisierung und deren Auswirkungen

Die folgenden Ergebnisse vermitteln einen Eindruck davon, wie die Praxisanleiter/-innen die modularisierte Ausbildung ganz allgemein beurteilten und wie sie deren Auswirkungen auf den praktischen Ausbildungsteil einschätzten. Einen Überblick gibt die Abbildung 22. 20 der 34 antwortenden Praxisanleiter/-innen (59%) kamen insgesamt zu der Einschätzung, die modularisierte Ausbildung verschaffe ihnen einen verbesserten Überblick über die schulischen Ausbildungsinhalte, sechs von ihnen betonten dies ausdrücklich. Ebenfalls sechs Personen erkannten keinen Gewinn an Übersicht durch das neue Ausbildungskonzept. Acht der Befragten (23%) sahen sich nicht in der Lage, darüber ein Urteil abzugeben.

Abb. 22: Konsequenzen der Modularisierung



(Antworthäufigkeiten von n=34)

Sechs Praxisanleiter/-innen haben den Eindruck gewonnen, dass wichtige Inhalte der Ausbildung durch die Umstellung auf Module verloren gegangen seien. Dagegen steht eine Mehrzahl von 20 Befragten (59%), welche keinen Verlust von Ausbildungsinhalten bemerkt haben. Auch hierzu konnten acht der Befragten (23%) keine Einschätzung vornehmen. Unter den Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern überwog insgesamt die Ansicht, dass die Modularisierung sich nicht auf die Anleitungstätigkeit ausgewirkt habe (siehe Abbildung 22, Aussage 3 und 4). So gaben 20 Personen (59%) an, eine Umstellung in der Anleitung sei bisher nicht erforderlich gewesen, die übrigen neun Personen (26%) waren der gegenteiligen Ansicht und haben sehr wohl eine Umstellung im praktischen Ausbildungsteil als notwendig erachtet. Fünf weiteren Personen fiel es zu schwer, diese Frage zu beantworten. 11 der befragten Praxisanleiter/-innen (32%) haben nach eigener Angabe bemerkt, dass sich ihre Art der Anleitung verändert hat, exakt die Hälfte aller Antwortenden (17 Personen) kam nicht zu dieser Einschätzung. Die übrigen sechs Personen konnten die Frage für sich nicht beantworten.

Die aus Sicht der Evaluation wichtige Frage nach möglicherweise bemerkten Veränderungen wurde im Fragebogen ein weiteres Mal aufgegriffen (etwas all-

gemeiner formuliert): „Was hat sich für Sie in der praktischen Ausbildung durch das neue modularisierte Curriculum verändert?“. 18 der 35 Befragten haben an dieser Stelle die Möglichkeit ergriffen, eine freie Antwort zu formulieren. Drei Antwortende vermerkten, es habe sich ihrem Empfinden nach durch die Modularisierung nichts geändert. Vier Personen gaben aus unterschiedlichen Gründen an, sie könnten mögliche Veränderungen nicht beurteilen (z.B. da bereits vorher nach modularisiertem Modell gearbeitet wurde oder weil dies der erste Einsatz als Praxisanleiter gewesen sei). Die Antworten der übrigen 11 Personen sind in der umseitig erstellten Tabelle 5 aufgelistet.

Tab. 5: „Was hat sich für Sie in der praktischen Ausbildung durch das neue modularisierte Curriculum verändert?“

	förderlich	hinderlich
PAL 1	„Auszubildende lernen schneller, Zusammenhänge in der Praxis zu verknüpfen“	-
PAL 2	„Bessere Vorbereitung auf Anleitungs-situationen“	-
PAL 3		„Das Einfinden in die verschiedenen Module war etwas schwierig, da ich immer erst die Lernfelder suchen musste“
PAL 4	„Die Schüler sind besser auf die Praxis-einsätze vorbereitet“	-
PAL 5	„Die schulischen Ausbildungsinhalte sind transparenter geworden“	-
PAL 6	„Die Struktur ist in einem anderen Rahmen gehalten. Die notwendigen Inhalte sind noch weiterhin erhalten“	-
PAL 7	„Inhalte können kohärent vermittelt werden. Kompetenzen können theoretisch wie praktisch über den aktuellen Lehrstand erweitert werden“	-
PAL 8	„Motivation der Schüler“	-
PAL 9	„Ausbildung ist transparenter, Zusammenhänge besser erkennbar/erlernbar“	„Intensive Beschäftigung mit den Kompetenzen, größerer Arbeitsaufwand“
PAL 10	„Strukturierter, übersichtlicher“	-
PAL 11	„Theoretische Lerninhalte können leichter und besser nachvollzogen und durch praktische Lerneinheiten unterstützt werden“	-

(Zitate von 11 Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern)

### 3.2.2 Module und Lernaufgaben des dritten Ausbildungsjahres

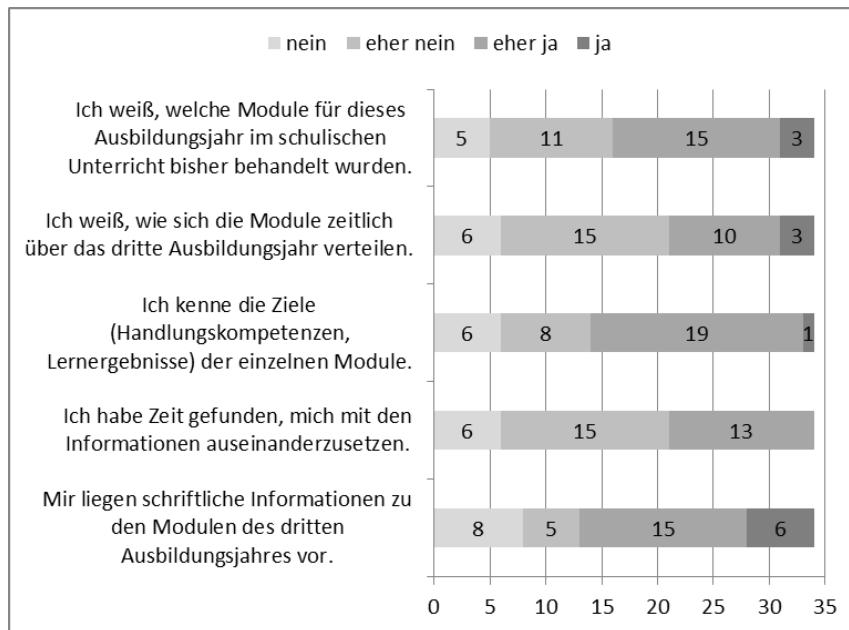
Nach der Besprechung allgemeiner Wirkungen der Modularisierung aus Sicht der Praxisanleiter/-innen geht es nun um die konkrete Umsetzbarkeit von Modulen

und Lernaufgaben. Die Einschätzungen der Praxisanleiter/-innen zu vorliegender Information über die Module des dritten Ausbildungsjahres sowie zu deren Umsetzung und Praxisbezug wurden in einem ausführlichen Teil des Fragebogens eingeholt.

#### Informations- und Kenntnisstand

Die Ergebnisse zum Informations- und Kenntnisstand sind in der Abbildung 22 zusammengefasst. Wie dort zu sehen ist, gaben 21 der insgesamt 34 antwortenden Praxisanleiter/-innen (62%) an, über schriftliche Informationen zu den Modulen des dritten Ausbildungsjahres zu verfügen. Über ein Drittel der Befragten (13 Personen) konnte dagegen laut eigener Angabe nicht auf schriftliches Infomaterial zurückgreifen. Ihren Antworten zufolge haben die meisten der Praxisanleiter/-innen keine Zeit gefunden, sich mit Informationen zu den Modulen auseinanderzusetzen. Lediglich 38% von ihnen (13 Personen) gaben der Aussage „Ich habe Zeit gefunden,...“ ihre moderate Zustimmung. Jedoch schien die Mehrzahl der Praxisanleiter/-innen die Ziele der Module des dritten Ausbildungsjahres zu kennen. Knapp 60% der Befragten (20 von 34) bekundeten ein, wenn auch überwiegend durch ein vorsichtiges, „eher ja“ mit den Lernergebnissen/Handlungskompetenzen vertraut zu sein (siehe Abbildung 23/ Aussage 3). Den übrigen 14 Personen, die hier einen bedeutsamen Anteil von 41% ausmachen, waren die Modulziele nicht klar.

Abb. 22: Informations- und Kenntnisstand zu den Modulen des 3. Ausbildungsjahres



(n= 34; eine Person ohne Angabe)

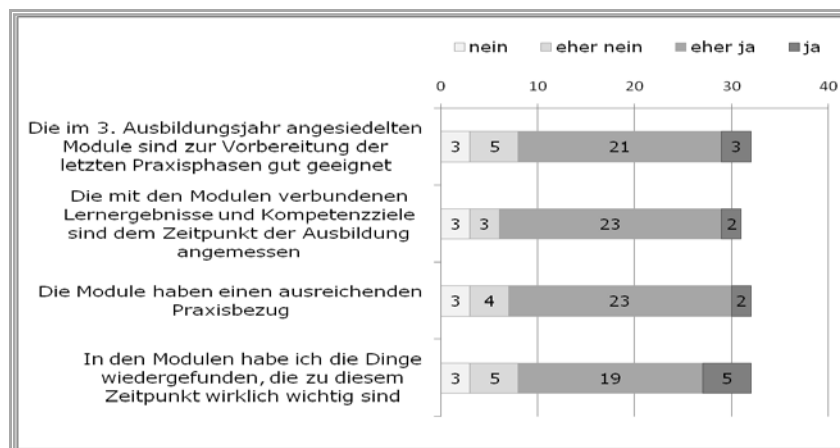
Wie aus den Antworten zum nächsten Statement hervorgeht, waren sich die Praxisanleiter/-innen hinsichtlich der zeitlichen Verteilung der Module über das dritte Ausbildungsjahr hinweg weniger sicher (siehe Abbildung/Aussage 4). Hier

waren es nur 13 der insgesamt 34 antwortenden Personen und damit weniger als 40%, die ihre Kenntnis von der chronologischen Abfolge bestätigten, wobei sich nur drei von diesen wirklich sicher waren. Dem Befragungsergebnis zufolge war gut der Hälfte der Praxisanleiter/-innen (in etwa) klar, welche Module bis zum Zeitpunkt der Befragung im schulischen Unterricht behandelt wurden. So bejahten 18 Personen (53%) die Aussage „Ich weiß, welche Module für dieses Ausbildungsjahr...behandelt wurden“ – dies z.T. trotz gewisser Unsicherheiten bezüglich der Modulverteilung über das gesamte Ausbildungsjahr hinweg.

#### Beurteilung der Module

Die Mehrzahl der Praxisanleiter/-innen sah sich in der Lage, die Module des dritten Ausbildungsjahres anhand der in Abbildung 23 wiedergegebenen Aussagen einzuschätzen. Die gleichförmige Verteilung der jeweils 32 Antworten (bzw. 31 bei Aussage 2) spiegelt eine insgesamt positive Beurteilung der Praxistauglichkeit der Module durch die Praxisanleiter/-innen wider. 75% der Befragten bescheinigten den Modulen sowohl deren Relevanz und Angemessenheit für den gegebenen Ausbildungszeitpunkt als auch deren Praxisbezug und Tauglichkeit für die Vorbereitung der letzten Praxisphasen. Ein Blick auf den zuvor vorgestellten Informations- und Kenntnisstand wirft die interessante Frage auf, wie diejenigen Befragten zu ihrem Urteil (über Module) gelangt sind, die für sich selbst eine geringe/ keine Kenntnis der Module angegeben haben.

Abb. 23: Beurteilung der Module des dritten Ausbildungsjahres



(n= 32; drei Personen ohne Angaben)

### 3.2.3 Lernaufgaben im dritten Ausbildungsjahr: Umsetzung und Umsetzbarkeit

Ergebnisse zur Umsetzung und Umsetzbarkeit der Module konnten ermittelt werden, indem die Praxisanleiter/-innen gezielt zur Bearbeitung der Lernaufgaben (Praxisaufgaben) zu sechs Pflichtmodulen im dritten Ausbildungsjahr befragt wurden. Über ein zweiteiliges Antwortschema sollten die Befragten zunächst angeben, ob sie eine Lernaufgabe zum genannten Pflichtmodul mit ihrer Schüle-

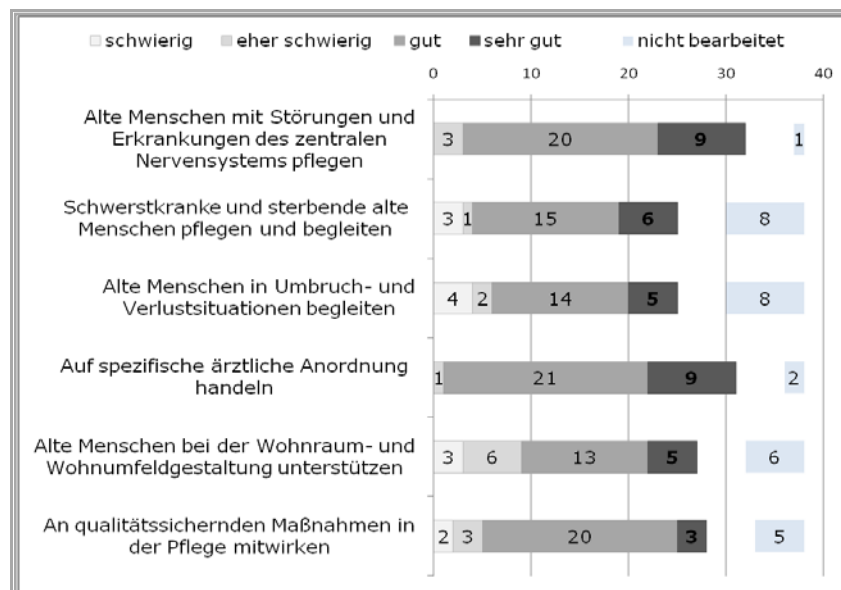
rin/ihrem Schüler bearbeitet hatten. Im Falle der Bearbeitung waren sie dann aufgefordert, die Umsetzbarkeit der betreffenden Lernaufgabe zu beurteilen.

#### *Umsetzung und Umsetzbarkeit der Lernaufgaben zu sechs Pflichtmodulen*

Den soeben beschriebenen Befragungsteil haben 33 der 35 Praxisanleiter/-innen bearbeitet. Die Befragungsergebnisse zu den sechs vorgegebenen Modulen sind in der Abbildung 24 zusammengefasst. In dem grau gehaltenen Balken links sind jeweils die Einschätzungen zur Umsetzbarkeit festgehalten, der hellblaue rechte Balken gibt die Anzahl derjenigen Praxisanleiter/-innen wieder, die die Praxisaufgabe bis zum Erhebungszeitpunkt nicht bearbeitet hatten. Wie der Abbildung 25 zu entnehmen ist, waren zum Zeitpunkt der Befragung am häufigsten die Lernaufgaben (Praxisaufgaben) zu den beiden Modulen „Alte Menschen mit Störungen und Erkrankungen des zentralen Nervensystems pflegen“ und „Auf spezifische ärztliche Anordnung handeln“ umgesetzt worden. Die gleichen beiden Lernaufgaben erlebten die Praxisanleiter/-innen auch als am wenigsten kompliziert in der Umsetzung. Für „Auf spezifische ärztliche Anordnung handeln“ gaben 30 von insgesamt 31 Umsetzenden (97%) an, dass diese gut oder sogar sehr gut zu bearbeiten gewesen seien, für „Alte Menschen mit Störungen und Erkrankungen des zentralen Nervensystems...“ sind es 29 von 32 (91%) umsetzende Praxisanleiter/-innen (siehe Abbildung). Jeweils drei Viertel der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter hatten zum Erhebungszeitpunkt mit ihren Schülerinnen und Schülern Praxisaufgaben zu den beiden Modulen „Schwerstkranke und sterbende alte Menschen pflegen und begleiten“ und „Alte Menschen in Umbruch- und Verlustsituationen begleiten“ bearbeitet. Auch im Fall dieser Module wurde den Lernaufgaben überwiegend eine gute oder sehr gute Umsetzbarkeit bescheinigt. Die praktische Bearbeitung des Moduls zur „Begleitung in Umbruch- und Verlustsituationen“ fällt aus Sicht der Praxisanleiter/-innen insgesamt etwas schwerer als die Lernaufgabe zur „Pflege Schwerstkranker und Sterbender“ (siehe Antwortverteilungen in der Abbildung). Etwas durchmischter fielen die Einschätzungen für die Praxisaufgabe zum Modul „Alte Menschen bei der Wohnraum- und Wohnumfeldgestaltung unterstützen“ aus, welche von insgesamt 27 Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern durchgeführt wurde. Ein Drittel der Umsetzenden (neun Personen) schätzte die Bearbeitung dieser Lernaufgabe als „schwierig“ oder „eher schwierig“ ein. Die übrigen 19 Personen (67%) antworteten mit „gut“ oder „sehr gut“. Bezüglich der Lernaufgabe zum Modul „An qualitätssichernden Maßnahmen in der Pflege mitwirken“ (Umsetzungsquote: 85%) stimmt wieder die große Mehrzahl Befragten darin überein, dass sich diese recht gut habe umsetzen lassen. Dies bestätigten 23 und somit 82% derjenigen 28 Praxisanleiter/-innen, die diese Lernaufgabe bereits bearbeitet hatten.



Abb. 24: Umsetzung und Umsetzbarkeit der Lernaufgaben im dritten Ausbildungsjahr



(n=33)

### 3.3 Beurteilung der betreuten Modellschüler/-innen

Zur Abschätzung der Kompetenzen und des Lernstandes von Schülerinnen und Schülern des Modellprojekts haben die Praxisanleiter/-innen ihre Schüler/-innen auf einer einfachen Skala nach sieben Kompetenzmerkmalen eingeschätzt.

#### 3.3.1 Stichprobe der eingeschätzten Schülerinnen und Schüler

Über die Befragung der Praxisanleiter/-innen wurden 43 der insgesamt 54 verbliebenen Modellschüler/-innen im letzten Ausbildungsabschnitt erfasst. Dies entspricht einer Ausschöpfungsquote von insgesamt 80%. Auf die drei Altenpflege-Schulen verteilen sich die von ihren Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern eingeschätzten Modellschüler/-innen wie folgt:

Tab. 6: Erfasste Modellschüler/-innen nach Fachseminaren

(+2 ohne Zuordnung)

IN VIA Fachseminar Paderborn	11 (von 15) Modell-Schüler/-innen
Johanneswerk Bielefeld	18 (von 24) Modell-Schüler/-innen
Marillac Schule Köln	12 (von 15) Modell-Schüler/-innen

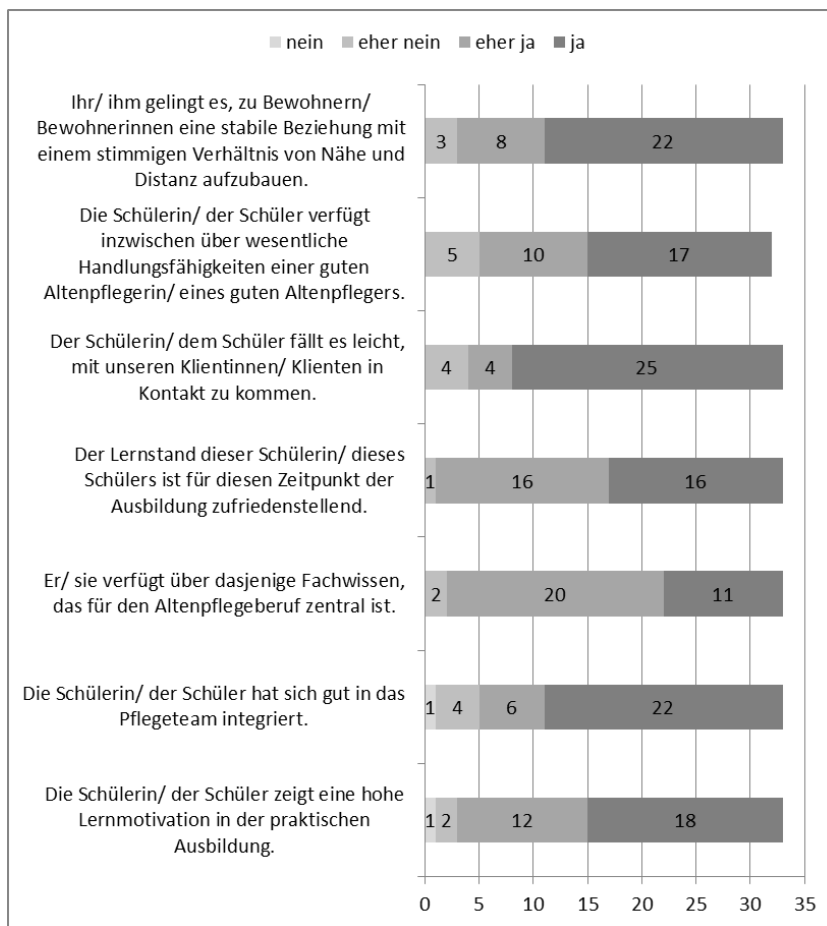
Zusätzlich zu den hier in Tabelle 6 vermerkten 41 Schülerinnen und Schülern wurden zwei weitere Modellschüler/-innen erfasst. Diese können allerdings keinem der Fachseminare zugeordnet werden, da in den Fragebögen die Angabe der Praxisanleiter/-innen zum kooperierenden Fachseminar fehlt. Von den sechs

männlichen und 37 weiblichen Modellschülern/Modellschülerinnen wurden 6 Schüler/-innen erst relativ kurz vor dem Befragungszeitpunkt übernommen (Betreuungsdauer fünf Monate oder weniger), 20 Schüler/-innen wurden seit Beginn der Projektlaufzeit von dem/der befragten Praxisanleiter/-in betreut. Bei den restlichen Schülern betrug die Dauer der Anleitung durch die Befragten zwischen sechs und 20 Monaten. Für drei Schüler/-innen lagen keine Angaben vor.

### 3.3.2 Entwicklung der Schüler/-innen in der praktischen Ausbildung

Wie an den in Abbildung 25 gezeigten Einschätzungen der Praxisanleiter/-innen zu erkennen ist, lässt sich ein recht positives Bild vom Lernstand der Schüler/-innen, ihrer Motivation und den in der Ausbildung angebahnten Kompetenzen zeichnen. Aus Sicht der Praxisanleiter/-innen zeigte sich die Mehrheit der Modellschüler/-innen in der praktischen Ausbildung sehr motiviert. So wurde die Aussage zur „hohen Lernmotivation“ für 26 der insgesamt 43 Altenpflegeschüler/-innen (60%) ausdrücklich bejaht, für ein weiteres Drittel wurde mit Einschränkung zugestimmt. Drei Schülern/Schülerinnen schien der notwendige Antrieb zu fehlen.

Abb. 25: Einschätzungen zu 43 Modellschülern/ Modellschülerinnen

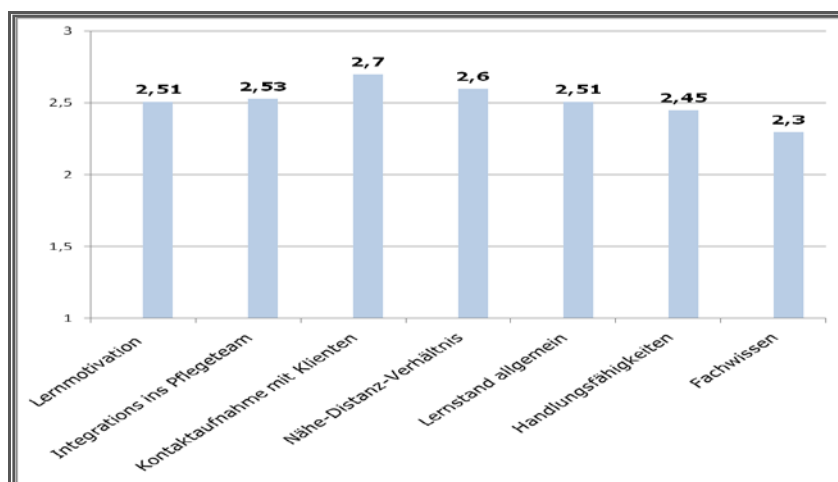


Bei einem Großteil der Schüler/-innen haben die Praxisanleiter/-innen den Eindruck, dass diese sich gut in das Pflorgeteam integriert hätten (siehe Abbildung 25/Aussage 2). Eine uneingeschränkt gelungene Integration wurde 29 Modellschülerinnen und -schülern (68%) bescheinigt, für neun von ihnen (21%) beantworteten die Befragten das entsprechende Statement mit „eher ja“. Bei fünf Schülern/Schülerinnen sahen die Anleitenden Entwicklungsbedarfe hinsichtlich der Integration in das arbeitende Team. Mit Blick auf die Gesamtgruppe kam bei der Frage nach dem Fachwissen der Modellschüler/-innen das schlechteste Ergebnis im Vergleich der sieben abgefragten Kompetenzbereiche zustande. So waren die Praxisanleiter/-innen bei 16 der angehenden Altenpflegeschüler/-innen (37%) vollständig davon überzeugt, dass diese über das zentrale Fachwissen für den Altenpflegeberuf verfügen. Die meisten Schüler/-innen (24 Personen; 56%) erhielten diesbezüglich von den Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern aber die Einschätzung „eher ja“. Drei Schüler/-innen konnten sich den Befragten zufolge bis dato das notwendige Fachwissen nicht aneignen.

Fast ausnahmslos zufrieden äußerten sich die Praxisanleiter/-innen zum bis dato erzielten Lernstand der Schüler/-innen. Für mehr als die Hälfte der Schüler/-innen (23 Schüler/-innen, 54%) fiel das Urteil der Befragten eindeutig zufriedenstellend aus, den anderen 19 (44%) wurde ein zumindest eher zufriedenstellender Lernstand bescheinigt. Die Kontaktaufnahme mit den Klientinnen/Klienten fiel nur wenigen Schülerinnen und Schülern noch schwer (vgl. Abbildung 25/Aussage 5). Die allermeisten von ihnen kamen dem Befragungsergebnis zufolge sehr gut in Kontakt mit den alten Menschen (volle Zustimmung bei 34 Schülerinnen und Schülern, 79%; moderate Zustimmung bei 5 Schülerinnen und Schülern; 12%). Im Beziehungsaufbau mit den Klientinnen und Klienten schien es den Schülerinnen und Schülern auch überwiegend zu gelingen, das richtige Verhältnis von Nähe und Distanz zu finden. Bei 29 Modellschülerinnen und -schülern (67%) beobachteten die Praxisanleiter/-innen ein vollständig stimmiges Nähe-Distanz-Verhältnis, bei 11 von ihnen (26%) erhielt das Item zum stabilen Beziehungsaufbau die moderate Zustimmung („eher ja“). Zu der Frage nach den bislang entwickelten Handlungsfähigkeiten ihrer Schüler/-innen äußerten sich die Praxisanleiter/-innen ein wenig verhaltener. 24 der 43 Schüler/-innen (57%) erhielten bezüglich der wesentlichen Handlungsfähigkeiten des Altenpflegeberufs die bestmögliche Einschätzung (völlige Zustimmung zur sechsten Aussage), für knapp ein Drittel der gesamten Schülergruppe wurde das Statement vorsichtig bejaht. Fünf Schüler/-innen (12%) verfügten nach Einschätzung ihrer Praxisanleiter/-innen noch nicht über die wesentlichen Altenpflegerischen Handlungskompetenzen.

Die in Abbildung 26 gegenübergestellten Mittelwerte aus den eben gezeigten Antwortverteilungen (hier sortiert nach Themen) vermitteln einen Eindruck von den Kompetenzniveaus in der Gesamtgruppe der Schüler/-innen im direkten Vergleich aller abgefragten Bereiche.

Abb. 26: Gruppenmittelwerte zu allen Kompetenzbereichen im direkten Vergleich



(43 Fremdurteile von n=33 Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern)

## 4 Zusammenfassung

Insgesamt nahmen 35 Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter an der schriftlichen Befragung zum Modellprojekt teil. Zwei Drittel davon war weiblich. Das Alter der Befragten variierte zwischen 30 und 60. Die Hälfte der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter hat die Schule mit der Mittleren Reife abgeschlossen, etwa ein Drittel mit dem Abitur. Drei der Befragten haben einen Hochschulabschluss. Die meisten Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter (etwa drei Viertel) haben eine Ausbildung zur Altenpflegerin/zum Altenpfleger absolviert. Die restlichen Personen sind Gesundheits- und Krankenpflegerinnen bzw. haben einen anderen Beruf erlernt. Die befragten Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter waren durchschnittlich bereits 11 Jahre in der Einrichtung tätig, die am Modellprojekt teilnahm. Der Berufsabschluss lag zwischen 35 und zwei Jahren zurück. Ihre mittlere Erfahrung als Anleitung betrug 6,4 Jahre. Drei Viertel der Befragten hat sich durch eine Weiterbildung für die Praxisanleitung qualifiziert.

### 4.1 Rollenauffassung und Selbsteinschätzung zum Anleitungsstil

Als weitere personenbezogene Daten wurde das Anleitungsverhalten der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter erhoben. Konkret thematisiert wurde im Fragebogen die Abstimmung der praktischen Ausbildung auf die schulischen Lernergebnisse und Lernziele, die den Schülerinnen und Schülern eingeräumten Partizipationsmöglichkeiten sowie die Handhabung von Feedbackprozessen. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter bemüht sind, die praktische Anleitung und die Lernaufgaben mit den schulischen Ausbildungsinhalten in Einklang zu bringen. Entwicklungspotenziale wurden allerdings sichtbar, wenn es darum geht, die theoretischen Lerninhalte bei der Planung der Lernangebote und Durchführung der Anleitungssituationen aufzugreifen: So orientieren sich beispielsweise nur 44% der Befragten bei der Planung der Lernangebote uneingeschränkt an den theoretischen Vorkenntnissen

der Schülerinnen und Schüler und 35% stimmen uneingeschränkt der Aussage zu, dass sie bei Anleitungssituationen diese Vorkenntnisse zur Verdeutlichung noch einmal aufgreifen. 27% der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter kommen zu dem Schluss, dass sie ihre Anleitungstätigkeit „relativ unabhängig vom theoretischen Teil der Ausbildung“ gestalten.

Darüber hinaus zeichnete sich bei den Befragten ein partizipativer und auf Selbstständigkeit ausgerichteter Anleitungsstil ab. Die Partizipation der Schülerinnen und Schüler wird zum Beispiel darin deutlich, dass etwa die Hälfte der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter uneingeschränkt darauf achtet, die Lernangebote gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu planen und diese in die Pflegeprozessplanung einzubeziehen. Auch das nahezu durchgängig praktizierte Einholen von Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler lässt auf einen partizipativen und auf Selbstständigkeit bedachten Anleitungsstil schließen. Ebenfalls sehr bemüht sind die Befragten laut eigener Angabe darin, ihren Schülerinnen und Schülern regelmäßig Feedback zu deren Lernstand zu geben und ihnen vielfältige Lernmöglichkeiten zu eröffnen.

Neben dieser Erfassung des Anleitungsstils wurden die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter auch nach ihren favorisierten Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber den Schülerinnen und Schülern befragt. Dazu wurden ihnen 13 Aussagen vorgegeben, von denen sie aus ihrer Sicht die fünf wichtigsten auswählen sollten. Demnach ist den Befragten am wichtigsten (jeweils 61% Zustimmung), dass die Schülerinnen und Schüler Problemsituationen offen ansprechen, sie den Kontakt zu den Klientinnen und Klienten suchen und sie nachfragen, wenn etwas unklar ist. Weniger wichtig ist ihnen (jeweils 9% Zustimmung), dass die Schülerinnen und Schüler ihren Lernprozess in der Einrichtung selbstständig gestalten bzw. sie die Erfahrung der Pflegekräfte respektieren.

## **4.2 Institutionelle Rahmenbedingungen**

Die befragten Praxisanleiter/-innen waren zum Erhebungszeitpunkt hauptsächlich in stationären Einrichtungen tätig (82%, 28 von 34 Befragten, eine Person ohne Angabe). Vier Personen arbeiteten in einer ambulanten Pflegeeinrichtung, zwei gaben beide Einrichtungstypen an. Die Anzahl der betreuten Klienten/-innen schwankte zwischen 6 und 200. Zu den vier ambulanten Pflegeeinrichtungen zählten zwei kleine mit 6 bzw. 17 Klienten/-innen und zwei große mit 150 bzw. 200 Klienten/-innen. 25 Praxisanleiter/-innen (78%) gaben als Tätigkeitsfeld eine Einrichtung mit über 60 Klienten/-innen an. Der wöchentliche Beschäftigungsumfang der Praxisanleiter/-innen betrug zum Befragungszeitpunkt im Mittel 32,75 Stunden und streute zwischen 7 und 42 Wochenstunden. Fast die Hälfte der Befragten (46%) ging einer Vollzeitbeschäftigung nach, ein gutes Drittel (36%) war mit einem Umfang von 29-35 Wochenstunden beschäftigt. Vier Personen hatten Teilzeitstellen (19-25 Stunden), weitere zwei Personen waren nur wenige Stunden pro Woche in der angegebenen Einrichtung tätig.

Zur Erfassung der zeitorganisatorischen Umsetzungsbedingungen der Anleitungstätigkeit wurden die Praxisanleiter/-innen nach der Anzahl der betreuten Schüler/-innen, nach ihrer monatlichen Anleitungszeit sowie nach der dienstlichen Regelung von Anleitungszeiten befragt. Es zeigte sich, dass die Befragten

überwiegend (65%) zwei oder mehr Schüler/-innen gleichzeitig betreuten. Gut ein Drittel leitete eine Schülerin/einen Schüler an. Nur bei 44% der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter waren die Anleitungszeiten im Dienstplan ausgewiesen. Der Umfang der reinen Anleitungszeit mit der Schülerin/dem Schüler variierte stark und betrug im Mittel 8,48 Stunden im Monat. Der größte Teil der Befragten (81%) gab an, dass sich die vorgesehenen Anleitungszeiten mehr oder weniger gut einhalten ließen. Viele Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter wichen zur Umsetzung der Anleitungssituationen (44%) und zur Lernstandreflexion mit den Schülerinnen und Schülern (40%) auch auf Zeiten außerhalb ihrer Dienstzeiten aus, diese wurden nur bei 48% der Befragten uneingeschränkt angerechnet und vergütet.

Das Unterstützungspotential für die Praxisanleiterinnen in den Einrichtungen wurde als überwiegend hoch eingeschätzt. So stimmten nahezu alle Befragten (94%) den Aussagen zur „Förderung der Übernahme und zur Unterstützung auf der Leitungsebene“ zu. Das Interesse und die allgemeine Unterstützungsbereitschaft der Vorgesetzten äußerten sich allerdings nicht zwangsläufig in einer rücksichtsvollen Dienstplanung, nur ein Viertel der Befragten erfuhr hier uneingeschränkt eine Anerkennung ihrer Anleitungstätigkeit. Die Mehrheit der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter (86%) gab an, in einem Team zu arbeiten, das sich gegenseitig unterstützt und hilft. Ähnlich gut wurden die Vernetzung und der Austausch mit anderen Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern in der Einrichtung beurteilt.

#### *Motivation und Zufriedenheit*

Die Übernahme der Tätigkeit als Praxisanleiterin und Praxisanleiter geschah überwiegend aus eigenem Antrieb. So geben zwei Drittel der Befragten an, sich aktiv dafür eingesetzt zu haben. Eine volle Zufriedenheit in ihrer Rolle signalisieren allerdings nur wenige der Befragten (4 Personen). Für eine Gruppe von 10 Personen (29%) scheint es unter den gegebenen Bedingungen in der Praxiseinrichtung eher nicht möglich, ihre Aufgabe zur eigenen Zufriedenheit auszufüllen. 37% der Befragten machten deutlich, dass die berufliche Belastung negative Konsequenzen für die Beziehung zum Schüler/zur Schülerin hatte.

### **4.3 Lernortkooperation mit dem Altenpflegefachseminar**

Als weitere Rahmenbedingung der Anleitungstätigkeit wurden Einschätzungen zur Lernortkooperation erhoben, sie bezogen sich auf die Qualität und die Formen der Zusammenarbeit zwischen Fachseminaren und Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern. Den Angaben der Befragten zufolge waren Praxisbesuche der Lehrenden das am häufigsten umgesetzte Kooperationsmodell (91%). Zudem lagen in den meisten Einrichtungen (82%) Praxismappen zur gemeinsamen Nutzung von Schülerinnen/Schülern und Praxisanleitung vor, regelmäßige Praxisanleiter(-innen)-Treffen fanden in 76% der Einrichtungen statt. Bei 21% waren hier auch die Schülerinnen und Schüler anwesend. In 62% der Einrichtungen findet zu Beginn der ersten Praxisphase ein Einführungstag für die Schülerinnen und Schüler statt, bei 29% beginnen auch alle übrigen Praxisphasen mit einem solchen Tag. 80% der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter bezeugen eine gute bis sehr gute Zusammenarbeit mit dem Fachseminar.

Den Angaben der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter zufolge funktionierte der Informationsfluss über die Einrichtungsleitung insgesamt recht gut. Lediglich 7 Personen gaben an, dass wichtige Ausbildungsmaterialien sie nicht zuverlässig erreichen.

#### **4.4 Modularisierung aus Sicht der Praxisanleiter/-innen**

Die Auswertung der Befragung zeigte, dass die Mehrheit der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter (79%) wusste, was eine modularisierte Ausbildung ausmacht, 69% gaben darüber hinaus an, dass ihnen die Ziele des Modellprojektes bekannt waren. 70% schätzten sich als gut informiert über Ablauf und Phasen des Projekts ein, angemessen in das Projekt einbezogen fühlte sich allerdings nur etwas mehr als die Hälfte der Befragten.

Ebenfalls etwa die Hälfte der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter hatte Zeit, sich mit der modularisierten Ausbildung auseinanderzusetzen. An der Informationsveranstaltung zur Modularisierung, die in den Schulen durch die Projektbegleitung für die Praxisanleiterinnen/ Praxisanleiter durchgeführt wurde, nahmen 58% der Befragten teil. Auch im Austausch mit Lehrenden (65%) und Schülerinnen und Schülern (50%) haben viele der Praxisanleiterinnen etwas über das neue Ausbildungskonzept erfahren oder ihr Verständnis vertiefen können. Mehr oder andere Informationen zur modularisierten Ausbildung wünschten sich 53% der Befragten: einerseits bestand ein Klärungsbedarf hinsichtlich des Ausbildungskonzepts bzw. des Ausbildungszieles, das hinter der Modularisierung steht, andererseits hinsichtlich der langfristigen Ziele und der Zukunft der Altenpflegeausbildung. 59% der Praxisanleiter/-innen kamen zu der Einschätzung, dass die modularisierte Ausbildung ihnen einen besseren Überblick über die schulischen Ausbildungsinhalte verschafft, sechs Personen hatten den Eindruck, dass wichtige Inhalte der Ausbildung durch die Umstellung auf Module verloren gegangen sind. Unter den Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern überwog insgesamt die Ansicht, dass die Modularisierung sich nicht auf die Anleitungstätigkeit ausgewirkt hat, 59% waren der Meinung, dass keine Umstellung der Anleitung erforderlich war. 32% der Befragten haben nach eigener Angabe bemerkt, dass sich ihre Art der Anleitung durch die Projektteilnahme verändert hat. Auf die Frage, was sich in der praktischen Ausbildung durch das modularisierte Curriculum verändert hat, antworteten die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter u.a., dass die Auszubildenden schneller Zusammenhänge in der Praxis erkannten, die Schülerinnen und Schüler besser auf die Praxiseinsätze vorbereitet und motivierter waren.

#### **4.5 Beurteilung der Module und Lernaufgaben des dritten Ausbildungsjahres**

Nach der Besprechung allgemeiner Wirkungen der Modularisierung aus Sicht der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter geht es nun um die konkrete Umsetzbarkeit von Modulen und Lernaufgaben. 62% gaben an, dass sie über schriftliche Informationen zu den Modulen des dritten Ausbildungsjahres verfügten. Nur 38% fanden Zeit, sich mit diesen Informationen auseinanderzusetzen und bei 41% der Befragten blieben die Modulziele unklar. Ähnliches gilt bei 60% für die Sicherheit zur chronologischen Abfolge der Module. Auch war nur der Hälfte der

Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter klar, welche Module bis zum Zeitpunkt der Befragung im schulischen Unterricht behandelt wurden. Überwiegend positiv beurteilten sie die Praxistauglichkeit der Module: 75% bescheinigen ihnen eine Relevanz und Angemessenheit für den Ausbildungszeitpunkt und hielten sie für geeignet für die Vorbereitung der letzten Praxisphasen. Zum Befragungszeitpunkt waren am häufigsten die Lernaufgaben zu den beiden Modulen „Alte Menschen mit Störungen und Erkrankungen des zentralen Nervensystems pflegen“ und „Auf spezifische ärztliche Anordnung handeln“ umgesetzt worden. Diese Aufgaben erlebten die Befragten auch als am wenigsten und zugleich als kompliziert in der Umsetzung. Jeweils drei Viertel der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter hatten zum Erhebungszeitpunkt mit ihren Schülerinnen/ihrem Schüler Praxisaufgaben zu den beiden Modulen „Schwerstkranke und sterbende alte Menschen pflegen und begleiten“ und „Alte Menschen in Umbruch- und Verlustsituationen begleiten“ bearbeitet. Die praktische Bearbeitung der Lernaufgabe zum Modul „Begleitung in Umbruch- und Verlustsituationen“ fiel den Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern insgesamt etwas schwerer als die Lernaufgabe zum Modul „Pflege Schwerstkranker und Sterbender“.

#### **4.6 Beurteilung der betreuten Schülerinnen und Schüler im Modellprojekt**

Über die Befragung der Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter wurden 43 der insgesamt 54 verbliebenen Schülerinnen und Schüler, also 80%, im letzten Ausbildungsabschnitt begleitet, darunter waren sechs Schüler und 37 Schülerinnen. Sechs Schülerinnen und Schüler wurden erst kurz vor dem Befragungszeitpunkt übernommen (Betreuungsdauer fünf Monate oder weniger), 20 Schülerinnen und Schüler wurden seit Beginn der Projektlaufzeit von der/dem befragten Praxisanleiterin/Praxisanleiter betreut. Bei den restlichen Schülern/Schülerinnen betrug die Dauer der Anleitung durch die Befragten zwischen sechs und 20 Monaten.

Die Praxisanleiter/-innen hatten überwiegend einen positiven Eindruck vom Lernstand der Schülerinnen und Schüler sowie von ihrer Motivation und den in der Ausbildung angebahnten Kompetenzen. 60% der Schülerinnen und Schüler verfügten demnach über eine hohe Lernmotivation, 68% hatten sich gut in das Pflorgeteam integriert.

Im Rahmen der Befragung zur Ausprägung der Kompetenzen zeigte sich, dass das Fachwissen am schlechtesten beurteilt wurde, nur 56% der Schülerinnen/Schüler verfügten demnach aus Sicht der Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter über das zentrale Fachwissen für den Altenpflegeberuf, 54% erreichten einen eindeutig zufriedenstellenden Lernstand.

Gelungen ist den Schülerinnen/Schülern der Beziehungsaufbau mit den Klientinnen/Klienten (91%). Zur Frage nach den bislang entwickelten Handlungsfähigkeiten ihrer Schüler/-innen äußern sich die Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter verhaltener. Dennoch erhielten 57% der Schüler/-innen bezüglich der wesentlichen Handlungsfähigkeiten im Altenpflegeberuf die bestmögliche Einschätzung durch die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter.







## Literatur

- Bortz, J. (2005). Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 6. Auflage. Heidelberg: Springer
- Götz, K. (1999). Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung. Theoretische Grundlagen. Weinheim: Juventa.
- Mayring, P. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008). Landesberichterstattung Gesundheitsberufe Nordrhein-Westfalen 2008. Situation der Ausbildung und Beschäftigung in Nordrhein-Westfalen.
- Schyns, B. (2001). Determinanten beruflicher Veränderungsbereitschaft bei Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen unterer Hierarchiestufen. (Dissertation Universität Leipzig).
- Schyns, B. & von Collani, G. (2010). Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung. In: A. Glöckner-Rist (Hrsg.). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS Version.





