

Denn wir wissen nicht, was sie tun¹ – ein Forschungsprojekt zur Identifikation beruflicher Kernaufgaben ausgewählter personenbezogener Berufe

Zusammenfassung: Was muss man eigentlich als Pfleger*in bzw. als Erzieher*in können? Ein Weg, um diese Frage zu beantworten, wäre es, einen Blick in das jeweilige Curriculum der entsprechenden Ausbildung zu werfen. Doch inwieweit stimmen die dort verankerten Inhalte mit den Anforderungen in der Berufspraxis überein? Ein Forschungsansatz, welcher dieser Frage nachgeht, wird in diesem Beitrag skizziert. Mit jenem sollen die Kernaufgaben der entsprechenden Berufe identifiziert und ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Ausbildungscurricula geleistet werden. Hierfür werden leitfadenbasierte Interviews mit Berufsangehörigen sowie – im Sinne eines triangulativen Vorgehens – nicht-teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse werden die Daten schrittweise reduziert, wodurch die beruflichen Aufgaben hervortreten. Um die Ergebnisse zu validieren, werden sie im Anschluss von Personen aus der Berufs- und Bildungspraxis kritisch begutachtet und diskutiert. Schließen wird der vorliegende Beitrag mit einem Ausblick auf Herausforderungen des Forschungsvorhabens. Erwähnt sei hier bereits, dass diese vor allem in einer operationalisierbaren Definition des Begriffs berufliche Kernaufgaben liegen. Gleichwohl werden Ergebnisse erwartet, die Berufsschullehrer*innen künftig bei der Gestaltung der Ausbildung von personenbezogenen Berufen leiten können.

Schlagwörter: *Berufsfeldanalyse, Berufliche Kernaufgaben, Curriculumforschung, Berufliche Didaktik, Berufliche Ausbildung*

Abstract: What do you actually need to be able to do as a nurse or as an educator? One way to answer this question would be to take a look at the curriculum of the vocational education. But to what extent corresponds the content of the curriculum with the actual requirements in professional practice? This article outlines a research approach to this question. It aims to identify the core tasks of both professions and to contribute to the empirical basis of the vocational education curricula. For this purpose, semi-structured interviews with members of the professions as well as – in the sense of a triangulative approach – non-participant observations are conducted. With the help of qualitative content analysis, the data are reduced step by step, which allows the professional tasks to emerge. To validate the results, they are critically reviewed and discussed by professionals and teachers. This paper concludes with an outlook on challenges of the research project. One of these challenges is to find an applicable definition of the term “professional core tasks”. Nevertheless, results are expected that can guide vocational school teachers to design the training according to the most relevant tasks of the profession – the so-called core tasks.

Keywords: *vocational field analysis, vocational core tasks, curriculum research, vocational didactics, vocational education and training*

1. Forschungslücke und -anlass

Das Ziel einer Berufsausbildung ist – allgemein gesprochen – dieses: Lernende sollen eine berufliche Handlungskompetenz entwickeln. Daran schließt sich die weitreichende Frage an, welche Ausbildungsinhalte zu einer solchen Kompetenz beitragen und somit die Auszubildenden auf die tatsächlichen Herausforderungen des zukünftigen Berufsfeldes vorbereiten. Lehrende, welche gewissermaßen zwischen den

¹ Das vorliegende Forschungsprojekt verfolgt eine ähnliche Fragestellung wie Bahr und Stalder, welche in ihrer Untersuchung “Denn wir wissen nicht, was sie tun?” die Tätigkeiten von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen erforscht haben (2015).

Anforderungen des Berufsfeldes und den Lernenden vermitteln, stellen sich nicht selten die Frage, welche Inhalte sie für einen handlungsorientierten Unterricht auswählen sollen. Selbstverständlich gibt es Lehrpläne, die gemeinsam mit schulinternen Curricula die rechtliche Grundlage für die Ausbildung bilden. Durch die Festlegung verbindlicher Inhalte sichern die Gesetzgeber in Bund und Ländern die Qualität (Lipsmeier, 2014, S. 27). Zumeist entstehen Rahmenlehrpläne auf Bundesebene durch einen entsprechenden Ausschuss, der von Länderseite konstituiert wird (KMK, 2021, S. 7 ff.). Über die konkrete Arbeitsweise solcher Rahmenlehrplanausschüsse lassen sich durch Recherchen kaum detailliertere Informationen erlangen. Spöttl (2014, S. 16) vermutet, dass Curricula „im Sinne einer ‚Ableitungspraxis‘“ entstehen und ohne empirische Forschung berufsrelevante Inhalte ermitteln würden, wobei die Kommissionen „oft sehr beliebig oder nach Interessen der Sozialpartner“ vorgehen. Haasler (2003, S. 5) kritisiert in diesem Zusammenhang bereits im Jahr 2003, dass „berufliches Lernen in der Erstausbildung [...] vorrangig von den Vorgaben und den Anforderungen der abstrakten Prüfungen determiniert [wurde]“. Deshalb fungieren die Prüfungsordnungen nicht selten als inoffizieller Lehrplan.

Aus den Forderungen der Kultusministerkonferenz (2011) geht jedoch hervor, dass die beruflichen Tätigkeiten grundlegende Orientierung für das Lehren und Lernen bieten sollen. So wird „von beruflichen Aufgaben- oder Problemstellungen ausgegangen, die aus dem beruflichen Handlungsfeld entwickelt und didaktisch aufbereitet werden“ (KMK, 2021, S. 11). Die Inhalte von Lehrplänen sollten demnach realistische Repräsentationen der (Arbeits-)Welt sein und bedürfen somit einer empirischen Fundierung (Huisinga & Buchmann, 2006, S. 32 f.; Lisop & Huisinga, 2004, S. 127). Pätzold und Rauner (2006, S. 7) konstatieren, dass auf einer allgemeinen berufswissenschaftlichen Ebene eine empirische Fundierung der Curriculumentwicklung vernachlässigt worden ist. So mangelt es an Studien² zur Erkundung der beruflichen Arbeitswelt, insbesondere in personenbezogenen beruflichen Fachrichtungen (Liebig, 2020, S. 101; Walter, 2015, S. 2). An dieser Stelle setzt die Qualifikationsforschung durch gezielte Berufsfeldanalysen an (Becker & Spöttl, 2015, S. 31 f.; Huisinga & Buchmann, 2006, S. 29). Die Formulierung im Titel weist auf dieses Defizit hin: Denn wir wissen nur unzureichend, was u. a. Pflegende und Erzieher*innen tun, worin also ihre beruflichen Kernaufgaben bestehen. Um den Umfang des Beitrags einzuhalten, beziehen sich die Beispiele im Folgenden auf die (stationäre) Pflege. Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle erwähnt, dass im

² Das Fehlen der Studien lässt sich historisch begründen. So sind „Gesundheit und Pflege“ sowie „Sozialpädagogik“ die jüngsten beruflichen Fachrichtungen in der Lehrer*innenbildung. Zudem sind sie nur an wenigen universitären Standorten vertreten. Schließlich fokussieren die Forschungsbemühungen der Berufspädagogik bislang vorwiegend den gewerblich-technischen und wirtschaftlichen Bereich (Bals & Weyland, 2010, S. 525 f.; Gängler, 2010, S. 571).

Projekt³ noch weitere Berufe integriert sind. Doch da auch im Rahmen des Projekts nicht alle Berufe in den beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege sowie Sozialpädagogik erforscht werden können, wurden diejenigen ausgewählt, in welche die meisten Absolvent*innen einmünden. Für den Bereich Gesundheit und Pflege sind dies Pflegefachfrauen und -männer (Statistisches Bundesamt, 2019a, o. S. und 2019b, o. S.), medizinische Fachangestellte (Verband medizinischer Fachberufe, 2019, S. 1) und Physiotherapeut*innen (Statistisches Bundesamt, 2019c, o. S.). Für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik sind Erzieher*innen die quantitativ bedeutsamste Berufsgruppe. Als Hauptarbeitsfeld ist die Kindertageseinrichtung zu nennen (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 21).

Zusammenfassend verfolgt das Projekt folgende Forschungsfrage: Welche beruflichen Kernaufgaben lassen sich für die personenbezogenen beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege sowie Sozialpädagogik identifizieren? Im Fokus steht dabei die Kategorie „Kernaufgabe“. Daher ist es notwendig, diese zunächst genauer zu bestimmen.

2. Annäherung an den Begriff „Berufliche Kernaufgaben“

Die Begrifflichkeit der beruflichen Kernaufgaben wird in zahlreichen Publikationen im Kontext beruflicher Bildung verwendet (siehe u. a. Messner & Reusser, 2000, S. 158; Rupprecht, 2015, S. 4; Schneider et al. 2019, S. 26; Semmer, 2017, S. 24). Gleichwohl zeigt die Literaturrecherche eine unzureichende theoretische Aufarbeitung der Begrifflichkeit (Semmer, 2017, S. 24). Nach Spöttl (2014, S. 18) ließe sich durch Arbeitsprozessanalysen „in der Regel ein Set von Kernarbeitsprozessen feststellen“. Welche Merkmale jene Kernarbeitsprozesse kennzeichnen, bleibt jedoch unklar. Lediglich Semmer (2017) und Schneider et al. (2019) versuchen, berufliche Kernaufgaben näher zu definieren. Semmer (2017, S. 24) schreibt von Kernaufgaben, die das Rollenverständnis im Besonderen prägten und daher die berufliche Identität der Arbeitenden konstituierten. Dieses und weitere Merkmale beruflicher Aufgaben greifen Schneider et al. (2019, S. 26) auf und definieren die Kernaufgaben bezogen auf die Pflege wie folgt:

Kernaufgaben sind zu verstehen als zentrale und komplexe Aufgaben, die gegenwärtig und zukünftig typisch für einen Arbeitszusammenhang sind und den Hauptbestandteil eines Berufes ausmachen. Sie haben einen

³ Das diesem Artikel zugrundeliegende Teilprojekt „Berufsfeldanalyse in personenbezogenen Fachrichtungen zur Stärkung des doppelten Praxisbezuges“ des Vorhabens „Synergetische Lehrerbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen“ (TUD-Sylber-BBS) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2022 gefördert (03/2020–12/2023). Das Teilprojekt wird geleitet von Prof.‘in Anja Walter. Der Antrag geht auf Prof.‘in Roswitha Ertl-Schmuck zurück. Prof. Hans Gängler berät aus sozialpädagogischer Perspektive.

prozesshaften Charakter und typische Aufgabenmerkmale. Kernaufgaben tragen zur Entwicklung einer beruflichen Identität bei [...]. (Schneider et al., 2019, S. 26)

Diese Definitionsversuche werfen zahlreiche Fragen auf: Was sind zentrale Aufgaben? Was sind komplexe Aufgaben? Wie kann verlässlich beantwortet werden, welche Aufgaben in Zukunft typisch sein werden? Was sind Aufgaben, die eine berufliche Identität konstituieren? Den vorliegenden Definitionsversuchen fehlt es folglich an Eindeutigkeit. Sie zeigen aber zwei Prämissen auf, die für einen Definitionsversuch unumgänglich erscheinen:

Einerseits erscheint zunächst eine Explikation des bisher eher umgangssprachlich verwendeten Begriffs der beruflichen Kernaufgaben sinnvoll. Diese Explikation verfolgt mehrere Ziele: zum einen soll der Begriff dem umgangssprachlichen Begriff in seiner Bedeutung weiterhin ähneln. D.h. er soll nicht vollkommen neu konnotiert werden. Zum anderen werden exakte Merkmale festgelegt, die anderen Forschenden zur Verfügung stehen. Dies wiederum dient dazu, den Begriff für die Theoriebildung und -entwicklung sowie für die Forschung in einem bestimmten Wissensgebiet fruchtbar zu machen (Brühl, 2021, S. 140 ff.). Im Falle dieses Forschungsprojekts wird die Perspektive der Berufsfelddidaktik eingenommen und Kernaufgaben sollten aus diesem Blickwinkel im Sinne der Exemplarität verbindlicher Inhalt einer Ausbildung sein (Lisop & Huisinga, 2004). Andererseits muss bei der Definitionsentwicklung beachtet werden, ob die an diesem Beruf beteiligten Menschen diese Arbeitsaufgaben selbst als Kernaufgaben bezeichnen würden.

Im Folgenden werden daher weiterführende Überlegungen aufgezeigt, die auf eine Operationalisierung beruflicher Kernaufgaben abzielen. Zunächst ist aber im Allgemeinen zu klären, was wir meinen, wenn wir von einer beruflichen Kernaufgabe sprechen, um im Anschluss diese Merkmale näher zu erläutern. Um zu eruieren, was aus berufspädagogischer Perspektive berufliche Kernaufgaben sind, tauschten wir uns mit verschiedenen Mitarbeiter*innen des Berufspädagogischen Instituts der TU Dresden zu verschiedenen Möglichkeiten aus. Im Ergebnis dessen entstand folgende vorläufige Arbeitsdefinition:

Berufliche Kernaufgaben sind berufliche Arbeitsaufgaben, deren erfolgreiche Bewältigung hinreichende Bedingung dafür ist, den Beruf überhaupt ausüben zu können.

Jene Arbeitsaufgaben zeichnen sich durch folgende drei Merkmale aus, wobei zusätzlich zu einem dieser drei Merkmale das vierte Merkmal erfüllt sein muss, um von einer beruflichen Kernaufgabe sprechen zu können:

- 1) sie müssen wiederkehrend im Arbeitsalltag bewältigt werden und/oder
- 2) sie erfüllen die spezifischen Merkmale des Berufs umfänglich und/oder

- 3) *ohne deren Bewältigung kann man den Beruf nicht oder nicht auf Dauer ausüben und*
- 4) *für den jeweiligen Beruf relevante Gruppen erachten diese Arbeitsaufgabe als so wichtig, dass sie aus deren Perspektive Inhalt einer Berufsausbildung sein sollte.*

Das Forscher*innenteam geht davon aus, dass berufliche Kernaufgaben in vielen unterschiedlichen Arbeitssettings eines Berufes häufig wiederkehren. D.h. ein Merkmal einer Kernaufgabe könnte einerseits die Quantität des Auftretens dieser Aufgabe, andererseits die flächendeckende Wiederholung dieser Aufgabe sein. Für die Pflege wäre dies zum Beispiel die Körperpflege. Jene kehrt häufig wieder und wird in verschiedenen Settings (z. B. stationäre, ambulante Pflege) vollzogen. Außerdem ist sie in Bezug auf verschiedene Adressat*innengruppen (Alter, Geschlecht, Grad der Pflegebedürftigkeit etc.) relevant (*siehe Merkmal 1*).

Zudem könnte mit „Kern“ auch das Widerspiegeln des Berufs gemeint sein. D.h., dass diese beruflichen Aufgaben in besonderer Weise durch ihre Merkmalsausprägung beinahe symbolisch für den Beruf stehen und daher besonders zur Schaffung beruflicher Identität aus der Perspektive der Berufsangehörigen beitragen. Semmer (2017, S. 24) beschreibt dies mit den Worten: „Pfleger*innen pflegen“. Solche Aufgaben können auch selten vorkommen, erfüllen die Merkmale des Berufs aber so umfänglich, dass sie durchaus das Potenzial für Kernaufgaben besitzen. Das Haarewaschen im Bett beispielsweise gehört üblicherweise *nicht* zur o. g. Körperpflege, da es äußerst aufwendig ist und der Bedarf nur bei einem geringeren Teil von Patient*innen, die über lange Zeit bettlägerig sind, besteht. Genau deswegen wird das Haarewaschen im Bett im beruflichen Alltag eher selten bewältigt. Dennoch ist es eine Arbeitsaufgabe, die im Besonderen die Merkmale der Leibbezogenheit und der Wiederherstellung des Wohlbefindens der zu Pflegenden erfüllt und daher das Potenzial einer Kernaufgabe aufweist (Remmers, 2011, S. 27 f.) (*siehe Merkmal 2*).

Weiterhin scheint es Aufgaben zu geben, die von ihrer Merkmalsausprägung den Beruf nicht symbolisch widerspiegeln und dennoch eine berufliche Kernaufgabe darstellen, weil sie zum Beispiel rechtlich verpflichtend sind. Hierzu gehört beispielsweise die häufig erwähnte und durch Pfleger*innen auch als *nicht* rollenspezifisch angegebene Dokumentation (Semmer, 2017, S. 25 f.). Zudem geht das Forscher*innenteam davon aus, dass es berufliche Kernaufgaben gibt, ohne die der Beruf nicht ausführbar wäre. Beispielhaft seien hier lebensrettende Sofortmaßnahmen in Notfallsituationen genannt. Vielleicht müssen Pfleger*innen niemals solche Maßnahmen ergreifen und dennoch müssen sie aufgrund der möglichen Folgen beherrscht werden (*siehe Merkmal 3*).

Mit dem Begriff berufliche Kernaufgaben werden überdies *ausschließlich* Arbeitsaufgaben bezeichnet, die so grundlegend für die Ausübung des Berufs sind, dass

Berufsangehörige und andere berufsrelevante Gesellschaftsgruppen (z. B. Pfleger*innen, Patient*innen, Praxisanleiter*innen, Berufsschullehrer*innen) der Meinung sind, dass diese Aufgaben ein Teil der Ausbildung sein sollten (*siehe Merkmal 4*).

Demzufolge kann es auch Arbeitsaufgaben geben, welche, obgleich sie eines der ersten drei Merkmale erfüllen, durch für den Pflegeberuf relevante gesellschaftliche Gruppen nicht als Kernaufgaben angesehen werden. Im Bereich der stationären Pflege muss beispielsweise mehrmals am Tag der sogenannte „unreine Raum“, in welchem unter anderem Urinflaschen und Steckbecken aufbereitet werden, aufgeräumt werden. Dies erfordert durchaus Umsichtigkeit und die Arbeit nach geltenden hygienischen Regeln sowie den nachhaltigen Umgang mit Ressourcen usw. Es ist jedoch fraglich, ob diese Aufgabe durch berufsrelevante gesellschaftliche Gruppen als Kernaufgabe bezeichnet werden würde.

Bezogen auf die Definition der beruflichen Kernaufgaben lässt sich ein fortbestehendes Spannungsverhältnis aus deskriptiven und normativen Anteilen innerhalb der Merkmale der beruflichen Kernaufgaben ausmachen. Auf der einen Seite besitzen Kernaufgaben Merkmale, deren Erfüllung man objektiv beschreiben kann. Auf der anderen Seite besitzen sie Merkmale, deren Erfüllung oder auch deren Nicht-Erfüllung auch von der Meinung der Berufsangehörigen und anderer berufsrelevanter Gruppen abhängen, ohne dass eine an Merkmalen orientierte Begründung vorliegen muss. Damit können durchaus auch intuitive, also dem Bewusstsein unzugängliche Begründungen gemeint sein, die auf sogenannten *Subjektiven Theorien* beruhen (Schwarz-Govaers, 2021, S. 254). Diese lassen sich letztlich nicht objektiv durch eine Form der Merkmalerfüllung prüfen.

3. Berufsfeldanalysen in personenbezogenen beruflichen Fachrichtungen

Da die Kernaufgaben in den beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege sowie Sozialpädagogik bislang nicht ausreichend empirisch eruiert wurden, liegt dem Projekt ein qualitatives Forschungsdesign zugrunde. Dieses umfasst zwei Phasen. In der ersten Phase werden berufliche Aufgaben durch Interviews und Beobachtungen erhoben. Eine Besonderheit ist, dass Studierende im Rahmen von forschungsorientierten Seminaren an der Erhebung beteiligt werden. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse werden aus den vorliegenden Daten anschließend die beruflichen Kernaufgaben extrahiert. In der zweiten Phase wiederum werden die Ergebnisse mit Berufsangehörigen und weiteren Akteur*innen diskutiert und hierdurch validiert.

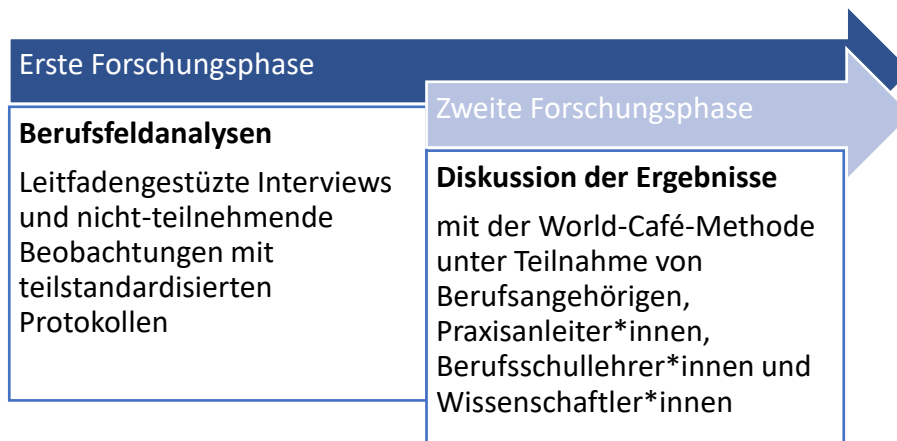


Abbildung 1. Forschungsphasen im Überblick

3.1. Erste Forschungsphase: Erhebung von beruflichen Kernaufgaben

In der berufswissenschaftlichen Forschung werden zur Erhebung von beruflichen Aufgaben im Wesentlichen zwei Methoden verwendet: die Arbeitsbeobachtung und teilstrukturierte Interviews (Spöttl, 2008, S. 174 ff.). Augenscheinlich mag die Methode Beobachtung genügen, da sich berufliche Aufgaben in Handlungen und zum Teil in sehr routinierten Abläufen widerspiegeln. Dafür spräche außerdem, dass häufig durchgeführte und verinnerlichte Handlungen weniger gut erläutert werden können und laut Flick (2016, S. 281) für die Erhebung von Handlungen die Beobachtung eine besonders geeignete Methode ist. Denn Beobachtungen ermöglichen generell ein methodisch kontrolliertes Erfassen und Fremdverstehen von Handlungen (Lamnek & Krell, 2016, S. 515). Zu Bedenken ist allerdings, dass in Gesundheits- und Pflegeberufen sowie in sozialpädagogischen Berufen – vor allem im Gegensatz zu gewerblich-technischen – nicht die Schaffung eines Produkts im Vordergrund steht. Ein Großteil der beruflichen Aufgaben wird durch die Bedürfnisse der Adressat*innen hervorgerufen (Kreher, 2005, S. 321 ff.) und diese wollen zunächst durch die Berufstätigen wahrgenommen werden. Hierüber – warum welche Handlungen wie angebahnt, ausgeführt, abgebrochen oder auch unterlassen werden – können Interviews Aufschluss geben. Diese können auf Themen verweisen, deren Erfassung durch reines Beobachten nicht möglich ist (Flick, 2011, S. 327), wie beispielsweise die subjektiven Sichtweisen der beruflich Tätigen (Flick, 2016, S. 201). Demzufolge ist es im vorliegenden Projekt unerlässlich, ein triangulatives Vorgehen zu wählen, welches Beobachtungen sowie Interviews umfasst. Durch die Interviews werden die Relevanzsetzungen durch die Berufstätigen fokussiert und mittels Beobachtungen ein Blick von außen auf die beruflichen Handlungen geworfen. Die damit erhobenen Daten können sich wechselseitig ergänzen (Lamnek & Krell, 2016, S. 145) und mögen letztlich ein genaueres Bild der beruflichen Kernaufgaben erzeugen.

3.2. Erhebungsmethoden: Interviews und Beobachtungen

Interviews wurden als eine von zwei Erhebungsmethoden herangezogen, da in diesen bewusste kognitive Prozesse, die während einiger beruflicher Handlungen ablaufen, näher erläutert werden können (Misoch, 2015, S. 255). Die Interviews sind deshalb auch nicht biographisch ausgerichtet, sondern lassen sich als akteur*innenspezifische Interviews beschreiben (Mey & Mruck, 2007, S. 254). Nicht die Biographie der befragten Personen steht im Vordergrund, sondern ihre Funktion als Berufstätige in den untersuchten Feldern, ihr Handeln und die Aufgaben, welche ihnen tagtäglich begegnen. Weiterhin wurde für die Interviews eine leitfadengestützte Form gewählt. Sie strukturiert den Kommunikationsprozess dadurch, dass sie die relevanten Themenkomplexe auflistet, und gewährleistet hierdurch eine bessere Vergleichbarkeit der erhobenen Daten (Misoch, 2015, S. 66). Um die beruflichen Kernaufgaben ermitteln zu können, umfasst der Leitfaden eine Erzählaufforderung zur Beschreibung eines typischen Arbeitstages und Fragen nach beispielhaften beruflichen Situationen sowie Steuerungs- und Aufrechterhaltungsfragen, um detaillierte Informationen zu den einzelnen Aufgaben zu erhalten.

Um aber Arbeitsprozesse sowie die dazugehörigen Handlungssituationen detailliert erfassen zu können, wird außerdem die Methode Beobachtung verwendet. Das eingesetzte Verfahren lässt sich als nicht-teilnehmende und teilstandardisierte Beobachtung bezeichnen. Bei einer nicht-teilnehmenden Beobachtung betrachtet der*die Beobachter*in das interessierende Verhalten gleichsam von außen (Lamnek, 2005, S. 561). Das heißt, dass er*sie als Beobachter*in erkennbar ist und idealtypischer Weise nicht mit dem Feld interagiert (Lamnek, 2005, S. 562). Hierdurch soll eine genauere Erfassung der Handlungen sichergestellt werden, indem diese von der nur beobachtenden Person direkt protokolliert werden können. Die Beobachtung kann teilstandardisiert stattfinden, da sie einer spezifischen Forschungsfrage folgt und das Ziel der Beobachtung, Einzelhandlungen zu dokumentieren, damit bereits feststeht (Lamnek, 2005, S. 560). Da die Notizen strukturiert in einem vorgegebenen Raster festgehalten werden, können überdies unterschiedliche Forscher*innen die Beobachtungen durchführen (Lamnek, 2005, S. 560) und die Ergebnisse dennoch miteinander verschränkt werden. Dafür werden im Beobachtungsprotokoll Ort und zeitlicher Rahmen der Beobachtung, die beruflichen Einzelhandlungen sowie die dazugehörige Handlungssituation aufgezeichnet.

3.3. Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse

Als Auswertungsverfahren sowohl für die Interviewtranskripte als auch für die Beobachtungsprotokolle wird die qualitative Inhaltsanalyse herangezogen, da das Analyseziel durch die Forschungsfrage bereits festliegt: in mehreren Stufen – von beruflichen Einzelhandlungen über berufliche Aufgaben – sollen letztlich berufliche Kernaufgaben erschlossen werden. Das Vorgehen orientiert sich dabei an der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 85), um das Abstraktionsniveau Schritt für Schritt zu erhöhen. Durch diese Herangehensweise soll das Datenmaterial zudem möglichst gegenstandsnah und ohne Verzerrungen durch Vorannahmen der Forscher*innen abgebildet und ausgewertet werden (Mayring, 2015, S. 86). Zunächst werden dafür die inhaltstragenden Textteile in der Sprache der Interviewten paraphrasiert. Dazu zählen die beruflichen Einzelhandlungen, aber auch formulierte Arbeitsaufträge, die sich in den Daten finden lassen, und durch die Befragten als relevant gesetzte Tätigkeiten. Nach der Bündelung von inhaltsgleichen Paraphrasen werden die Einzelhandlungen unter berufliche Aufgaben subsumiert, wodurch ein weitläufiges Kategoriensystem entsteht. Nach diesem Schritt können anhand der Definition von beruflichen Kernaufgaben diese bestimmt und extrahiert (Mayring & Brunner, 2010, S. 327) aus dem erhobenen Material Kategoriensysteme für die einzelnen Berufe zu erstellen, welche die beruflichen Kernaufgaben als Oberkategorien sowie die beruflichen Aufgaben als Kategorien auf mittlerer Ebene und Einzelhandlungen als Unterkategorien beinhalten.

3.4. Zweite Forschungsphase: Netzwerktagungen und Gruppendiskussionen

Wie beschrieben werden in der ersten Forschungsphase Arbeitsaufgaben über mehrere reduzierende Analyseschritte aus den Daten extrahiert. Um innerhalb dieser Arbeitsaufgaben die beruflichen Kernaufgaben verlässlicher zu identifizieren, schließt sich eine weitere Forschungsphase an.

Laut der Arbeitsdefinition werden potenzielle berufliche Kernaufgaben erst dann zu solchen, wenn berufsrelevante Gruppen diese Arbeitsaufgaben als Kernaufgaben identifizieren. Zu diesen relevanten Gruppen gehören jene Menschen, die ein gut begründetes Interesse daran haben, dass soeben ausgebildete Berufsangehörige berufliche Arbeitsaufgaben bewältigen können, die man als hinreichend erachtet, um diesen Beruf überhaupt ausüben zu können. Hierzu gehören: Berufsangehörige, Berufsschullehrer*innen, Mitarbeiter*innen der entsprechenden Lehrstühle an Universitäten, Angehörige anderer Berufe, die mit dem entsprechenden Beruf zusammenarbeiten, aber auch – im Falle der personenbezogenen Berufe – die Dienstleistungsempfänger*innen. Innerhalb der Forschung arbeitet ein kleines

Forscher*innenteam, das nur einen äußerst kleinen Teil der relevanten Gruppen repräsentiert. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass die Forschungsergebnisse zumindest einem Teil dieser Gruppen präsentiert werden und eine Diskussion bezüglich dieser Forschungsergebnisse ermöglicht wird.

Ausgewählte Ergebnisse der ersten Forschungsphase werden bei Netzwerktagungen vorgestellt. Diese Netzwerktagungen werden durch eine heterogene Gruppe gekennzeichnet sein wie z. B. Mitarbeiter*innen von berufsbildenden Schulen, Hochschulen und Betrieben. Dementsprechend können die Ergebnisse der ersten Forschungsphase reflektiert, diskutiert und möglicherweise ergänzt werden (Brown & Isaac, 2005, S. 3 ff.). Ziel ist letztlich die Präzisierung und Konkretisierung der identifizierten beruflichen Kernaufgaben. Die World-Café-Methode eignet sich als Gruppendiskussions-Methode, um in heterogenen Gruppen einen Erkenntnisgewinn auf spezifische Fragen zu erzielen (Brown & Isaac, 2005, S. 3 ff.). Entsprechend der World-Café-Methode wird an den Cafétischen folgende Leitfrage zu den verschiedenen vorgestellten Aufgaben gestellt: Erachten Sie diese berufliche Aufgabe als so wichtig, dass sie verbindlicher Inhalt der beruflichen Ausbildung sein sollten? Es werden aber auch Cafétische eingesetzt, um zu klären, ob es sich bei der vorliegenden Aufgabe überhaupt um eine Aufgabe dieses Berufs handelt. Entsprechend ist es wichtig, dass die Tische möglichst heterogen durch verschiedene Vertreter*innen der unterschiedlichen Gruppen besetzt werden. Dass die beschriebene Methode erfolgreich mit diesem Ziel angewendet werden kann, zeigte Walter (2015, S. 16 f.) in ihrer pflegebezogenen Curriculumforschung.

Diese zweite Forschungsphase erhöht folglich die Wahrscheinlichkeit, dass die Arbeitsaufgaben, die als berufliche Kernaufgaben identifiziert wurden, durch viele Menschen, welche diesen Gruppen angehören, als berufliche Kernaufgaben erachtet werden. So handelt es sich bei diesem Teil des Forschungsdesigns eben nicht nur um ein einfaches „*peer debriefing*“ (Misoch, 2014, S. 243), bei welchem Forscher*innen, die nicht direkt am Forschungsprozess beteiligt sind, das Verfahren und die Ergebnisse kritisch prüfen. Es handelt sich vielmehr um ein *community debriefing*, bei welchem Vertreter*innen (berufs-) relevanter Gruppen ausgewählte Ergebnisse der Forschung prüfen. Der Einbezug möglichst vieler Menschen dieser Gruppen stellt dabei die Erfüllung des oben beschriebenen selektiven Samplings dar und zudem wird eine Multiperspektivität auf den Forschungsgegenstand ermöglicht. Dabei kann im konkreten Forschungsprojekt keine statistische Repräsentativität hergestellt werden, aber dennoch können die Forschungsergebnisse dadurch an Validität gewinnen und die intersubjektive Nachvollziehbarkeit kann deutlich erhöht werden (Flick, 2000, S. 82).

4. Fazit und Ausblick

Das Forschungsprojekt, welches auf dem oben beschriebenen Design basiert, wird seit dem Wintersemester 2020/2021 durchgeführt. Aufgrund der Covid-19-Pandemie und der Besonderheit, dass Studierende in die Forschung einbezogen werden, konnten in diesen sehr vulnerablen Berufsfeldern noch keine Beobachtungen stattfinden. Dementsprechend wurden bisher insgesamt 37 Interviews in ausgewählten Berufen der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege und 16 Interviews mit Erzieher*innen geführt.

Im Zuge dessen traten einige Herausforderungen auf: die Interviewantworten sind häufig eher technisch, sodass die Befragten seltener von sozialen Interaktionen berichten, sondern vielmehr von instrumentellen Handlungen, wie z. B. der Vorbereitung von Infusionen. Durch die hinzukommenden Beobachtungen sollten die Daten eine entsprechende Ergänzung erfahren. Zudem ist bei der Datenauswertung die Distinktion zwischen einer beruflichen Einzelhandlung und einer beruflichen Aufgabe in einigen Fällen schwer zu setzen, weil die Übergänge fließend sind. Dies erfordert häufige Treffen zur konsensuellen Validierung im Forscher*innenteam. Auch das Finden einer geeigneten Arbeitsdefinition der beruflichen Kernaufgaben und deren Operationalisierung stellt sich als Herausforderung dar, sodass sich das Autor*innenteam von den Publikationen im Zuge des Projekts einen kritischen Diskurs der wissenschaftlichen Gemeinschaft dahingehend erhofft.

Trotz aller Herausforderungen birgt dieses Forschungsvorhaben große Chancen für die Berufsfelddidaktik. Die begründete Auswahl von Inhalten beruflicher Ausbildungen bedarf aus Perspektive des Forscher*innenteams zweier Säulen: auf der einen Seite stützen normative Annahmen und Forderungen aller berufsrelevanter Personengruppen und selbstverständlich auch die entsprechenden Gesetze die Ansprüche an eine berufliche Ausbildung. Auf der anderen Seite werden Berufsangehörige jeden Tag vor Aufgaben gestellt, die sie bewältigen müssen. Eine Antwort auf diese zweite Säule kann nur die empirische Forschung geben, obgleich klar ist, dass auch die empirische Forschung Erkenntnisgrenzen aufweist (Rauner, 2002, S. 530–540). Daraus folgt, dass normative Ansprüche und empirische Gegebenheiten bezogen auf das Eruiieren möglicher Inhalte beruflicher Ausbildungen komplementär verwendet werden sollten.

Literaturverzeichnis

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Bahr, S. & Stalder, U. M. (2015). "Denn wir wissen nicht, was sie tun?" Werkstattbericht eines mehrperspektivischen Forschungsprojekts zu Tätigkeiten von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In H. Hoffmann, K. Borg-Tiburcy, M. Kubandt, S. Meyer & D. Nolte (Hrsg.), *Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung: Annäherungen an Logiken in einem expandierenden Feld* (S. 230–254). Beltz Juventa.

Bals, T. & Weyland, U. (2010). Berufliche Fachrichtung Gesundheit. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 521–531). Bertelsmann.

Becker, M. & Spöttl, G. (2015). *Berufswissenschaftliche Forschung. Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis* (2., unveränderte Aufl.). Peter Lang.

Brown, J. & Isaacs, D. (2005). *The World Café. Shaping our future through conversations that matter*. Berrett-Koehler.

Brühl, R. (2021). *Wie Wissenschaft Wissen schafft. Wissenschaftstheorie und Ethik für die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). UVK. <https://www.utb.de/doi/epdf/10.36198/9783838557267>

Flick, U. (2000). *Qualitative Sozialforschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften* (5. Aufl.). Rowohlt.

Flick, U. (2011). Triangulation. In G. Oelerich & H.-U. Otte (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 323–328). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Originalausgabe, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 7. Aufl.). Rowohlt.

Gängler, H. (2010). Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 567–574). Bertelsmann.

Haasler, B. (2003). »BAG-Analyse« - Analyseverfahren zur Identifikation von Arbeits- und Lerninhalten für die Gestaltung beruflicher Bildung. Institut Technik und Bildung, Universität Bremen.

Huisinga, R. & Buchmann, U. (2006). Zur empirischen Begründbarkeit von Lernfeldern und zur gesellschaftlichen Vermittlungsfunktion von Lehrplänen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 19, 29–39.

Kreher, S. (2005). Widersprüchliche Botschaften: Wie viel Gesundheitssoziologie brauchen Pflegepädagoginnen, Pflegeexpertinnen und Pflegende? In K. Schneider, E. Brinker-Meyendriesch & A. Schneider (Hrsg.), *Pflegepädagogik für Studium und Praxis* (2., überarbeitete und aktualisierte Aufl.) (S. 319–332). Springer.

Kultusministerkonferenz (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4., vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz.

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6., überarbeitete Aufl.). Beltz.

Liebig, M. (2020). *Arbeitsaufgabenbezug in der beruflichen Didaktik der Sozialpädagogik. Neue Ansätze für das Lehren und Lernen*. Wbv.

Lipsmeier, A. (2014). Qualität in der deutschen Berufsausbildung aus historischer Perspektive. In M. Fischer (Hrsg.), *Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 21–38). Bertelsmann.

Lisop, I. & Huisinga, R. (2004). *Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität*. Verl. d. Ges. zur Förderung arbeitsorientierter Forschung u. Bildung.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Beltz.

- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative Textanalyse – Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Frieberthäuser, A. Langer, A. Prengel, H. Boller (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Aufl., Neuausgabe) (S. 323–333). Juventa.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157–171.
https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13427/pdf/BZL_2000_2_157_171.pdf
- Mey, G. & Mruck, K. (2007). Qualitative Interviews. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis: Grundlagen, Methoden und Anwendungen* (S. 249–278). Gabler.
- Misoch, S. (2014). *Qualitative Interviews*. De Gruyter Oldenbourg.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. De Gruyter Oldenbourg.
- Pätzold, G. & Rauner, F. (2006). Die empirische Fundierung der Curriculumentwicklung – Annäherung an einen vernachlässigten Forschungszusammenhang. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 19, 7–28.
- Rauner, Felix (2002). Qualifikationsforschung und Curriculum – ein aufzuklärender Zusammenhang. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 98(4), 530–554.
- Remmers, H. (2011). Pflegewissenschaft als transdisziplinäres Konstrukt. Wissenschaftssystematische Überlegungen – Eine Einleitung. In H. Remmers (Hrsg.), *Pflegewissenschaft im interdisziplinären Dialog. Eine Forschungsbilanz* (S. 7–47). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rupprecht, B. (2015). *Kompetenzorientierte Leistungsmessungen in der Erzieherausbildung des Freistaates Sachsen* [Dissertation, Universität Leipzig]. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-175273>
- Schneider, K., Kuckeland, H. & Hatziliadis, M. (2016). *Kompetenzorientiertes und anschlussfähiges Curriculum für Hannover – KraniCH*. <https://www.fhmuenster.de/ibl/arbeitsbereiche/kranich/kranich.php>
- Schwarz-Govaers, R. (2021). Bewusstmachen der Subjektiven Theorien als Voraussetzung für handlungsrelevantes berufliches Lernen. Ein handlungstheoretisch fundiertes Arbeitsmodell zur Pflegedidaktik. In R. Ertl-Schmuck & J. Hänel (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 254–292). Beltz Juventa.
- Semmer, N. (2017). Der Wert der Arbeit in der wissenschaftlichen Theorieentwicklung. In C. Busch, A. Ducki & J. Dettmers (Hrsg.), *Der Wert der Arbeit: Festschrift zur Verabschiedung von Eva Bamberg* (S. 31–52). Rainer Hampp.
- Spöttl, G. (2008). Arbeitsprozessbezogene Forschung und deren Methoden. In M. Fischer & G. Spöttl (Hrsg.), *Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung* (S. 156–183). Peter Lang.
- Spöttl, G. (2014). Auseinandersetzung mit arbeitsbezogener Forschung – Erkenntnisgewinn und Reichweite. In G. Spöttl, M. Becker & M. Fischer (Hrsg.), *Arbeitsforschung und berufliches Lernen* (S. 13–38). Peter Lang.
- Statistisches Bundesamt (2019a). Anzahl des Personals in der ambulanten und der stationären bzw. teilstationären Pflege in Deutschland im Zeitraum von 2001 bis 2019. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/36565/umfrage/personal-in-der-stationaeren-und-ambulanten-pflege>
- Statistisches Bundesamt (2019b). Anzahl des Krankenhauspersonals in Deutschland nach Berufsgruppen im Zeitraum von 2015 bis 2019. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/161100/umfrage/krankenhauspersonal-nach-berufsgruppen-1998-und-2008>
- Statistisches Bundesamt (2019c). *Anzahl der sozialversicherungspflichtig beschäftigten Physiotherapeuten in Deutschland in den Jahren von 2012 bis 2019*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/520500/umfrage/anzahl-beschaeftigter-physiotherapeuten-in-deutschland>
- Verband medizinischer Fachberufe (2019). *Zahlen und Fakten*. <https://www.vmf-online.de/downloaddateien/downloads-pressebereich/zahlen-und-fakten.pdf>

Walter, A. (2015). Der phänomenologische Zugang zu authentischen Handlungssituationen. Ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Curriculumsentwicklungen. *Bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 10*, 1-22. http://www.bwpat.de/spezial10/walter_gesundheitsbereich-2015.pdf

Autor:innen

Mirjam Christ studierte Erziehungswissenschaft an der Universität Regensburg und Childhood Research and Education an der TU Dresden. Nach einem Forschungsprojekt zur Ausbildung von Erzieher*innen für Inklusion arbeitet sie aktuell als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktik an der TU Dresden.

Martin Fritzenwanker ist gelernter Gesundheits- und Krankenpfleger und studierte Lehramt an berufsbildenden Schulen in der beruflichen Fachrichtung Gesundheit & Pflege und dem Fach Wirtschafts- und Sozialkunde an der TU Dresden. Derzeit arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik an der TU Dresden.

Sarah Hauswald ist gelernte Gesundheits- und Krankenpflegerin und studierte Lehramt an berufsbildenden Schulen in den beruflichen Fachrichtungen Gesundheit & Pflege und Sozialpädagogik an der TU Dresden. Derzeit arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktik an der TU Dresden.

Annemarie Marx studierte Lehramt an berufsbildenden Schulen in den beruflichen Fachrichtungen Gesundheit & Pflege und Sozialpädagogik an der TU Dresden. Derzeit arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktik an der TU Dresden.