



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

PROFESSIONALISIERUNG VON LEHRERINNEN IN DER GESUNDHEITS- UND KRANKENPFLEGE

Verfasserin:

Bettina Koller, 9707417

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag^a. phil.)

Wien, 4. Mai 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemser

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Einleitung	9
I Theoretischer Abschnitt	13
1 Die Situation der Pflegepädagogik in Österreich	15
1.1 Organisation und Individualität der Ausbildung der Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege in Österreich	16
1.2 Daten und Fakten	21
1.3 Pflegelehrerbildung in Europa	23
1.4 Ausblick für die Ausbildung von Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege	24
2 Skizze des aktuellen Diskussions- und Forschungsstandes	29
2.1 Beschreibung der Verordnung für Lehr- und Führungsaufgaben in der Gesundheits- und Krankenpflege	29
2.1.1 Lernfeld IV Lehren und Lernen	30
2.2 Professionalisierung der Pflegelehrerinnen und Professionalisierungsde- batte aus bildungswissenschaftlicher Sicht	31

2.2.1	Professionalisierung, Professionalität, Profession	33
2.2.2	Ulrich Oevermanns Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns	35
2.3	Professionelle pädagogische Kompetenz	41
2.3.1	Der Kompetenzbegriff aus entwicklungs- und kognitionspsycho- logischer Sicht	42
2.3.2	Der Kompetenzbegriff aus bildungswissenschaftlicher Sicht . . .	45
2.4	Kompetenzbasierte Standards für die Lehrerbildung	52
2.4.1	Terharts Expertise zur Ausbildung von Lehrenden in der Berufs- bildung	53
2.4.1.1	Absolventenstandards	54
2.4.2	Professional Minds	55
2.5	Vom Anfänger zum Experten	56
2.5.1	Stufe 1: Neuling	60
2.5.2	Stufe 2: Fortgeschrittene Anfängerin/fortgeschrittener Anfänger	61
2.5.3	Kompetente Pflegende	64
2.5.4	Erfahrene Pflegende	65
2.5.5	Pflegeexpertin/Pflegeexperte	66
2.6	Ausblick	68

II Empirischer Abschnitt 71

3 Empirischer Abschnitt 73

3.1	Forschungsansatz	73
3.2	Zur Entstehung und Durchführung der Untersuchung	74

3.2.1	Ausgangssituation	74
3.2.2	das Interview in der qualitativen Forschung	75
3.2.3	Zur Auswertung von Leitfadeninterviews	76
3.2.4	Vorstellung des verwendeten Datenmaterials	77
3.2.5	Ziel und Fragestellung	78
3.3	Auswertung und Darstellung der Ergebnisse	79
3.3.1	Die Rolle der Lehrenden in der Gesundheits- und Krankenpflege	79
3.3.2	Die therapeutische Funktion von Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege	81
3.3.3	Bildung und Fortbildung	83
3.3.4	Handarbeit vor Kopfarbeit - Learning by doing	85
3.3.5	Lehrer als Experten - Experten als Lehrer?	86
4	Resümee und Ausblick	89
	Tabellenverzeichnis	93
	Literaturverzeichnis	97
III	Appendizes	105
A	Auswertungsschritte im Detail	107
A.1	Erster Auswertungsschritt: Bilden von Textportionen	107
A.2	Zweiter Auswertungsschritt: Induktive Kategorienbildung	116
B	Ehrenwörtliche Erklärung	121
C	Zusammenfassung Abstract	123
D	Curriculum vitæ	125

Vorwort

Dem Beruf der Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege ist in den letzten Jahren verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt worden. Die Entwicklung und Akademisierung der Pflege in Europa hat auch in Österreich ihre Spuren hinterlassen und stellt die Berufsgruppe vor neue Herausforderungen. Die Gruppe der Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege muss und musste sich mit dem Gesundheits- und Krankenpflegegesetz 1997 neu organisieren, da dies auch mit einer Ausbildungsreform und neuen Unterrichtsfächern verbunden war. Ebenso wurde mit diesem Bundesgesetz für die Pflegenden ein eigenständiger Tätigkeitsbereich verankert. Dies verlangt Handlungsautonomie, die bereits in der Grundausbildung vermittelt werden muss (vgl.: HIRSCHFELD, 2000, S. 21). Der Gesundheitsbericht des Österreichischen Bundesinstituts für Gesundheitswesen 2005 empfiehlt eine Veränderung in den Zugangsvoraussetzungen für Schüler/-innen und eine zentrale Registrierung aller Angehörigen der Gesundheits- und Krankenpflegeberufe in Österreich. Diese Veränderungen erfordern von den Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege Weiterentwicklung mit geringen Zeitressourcen, denn es werden neue Forderungen an die Ausbildung gestellt:

Die Ausbildung soll kritisches Denken fördern, Weiterlernen ermöglichen und dazu verpflichten, das eigene Handeln zu reflektieren, und Erkenntnisse aus der Pflegeforschung umzusetzen. Die Ausbildung soll befähigen, multidisziplinär zu arbeiten, die Sozial und Gesundheitspolitik zu beeinflussen, soziales und menschliches Kapital zu schaffen und dadurch Globalisierung und Gesellschaft menschenwürdig und „gesünder“ gestalten. (vgl.: HIRSCHFELD, 2000, S. 21)

Handlungsautonomie, Reflexionsfähigkeit und Einbeziehung von Forschungsergebnissen sind eindeutige Merkmale eines Professionalisierungsprozesses und lassen so einen eindeutigen Trend in Richtung Professionalisierung erkennen (vgl. STICHWEH, 1996,

S. 51 -53). Daraus ergibt sich für die Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege eine komplexe Erwartungsstruktur, die zu neuen Anforderungen und unterschiedlichen Wahrnehmungen des beruflichen Status insgesamt.

Aber wo sehen sich die betroffenen Lehrerinnen in diesem Entwicklungsprozess? Die vorliegende Diplomarbeit leistet einen Beitrag, um einen Einblick in die aktuelle Forschungs- und Theoriediskussion zum Thema Professionalisierung im Lehrerinnenberuf unter spezieller Berücksichtigung der Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege zu geben. Mit Hilfe von qualitativen Interviews wird die Einschätzung der Lehrerinnen zum Thema erhoben, ausgewertet und dargestellt.

Zu danken ist an dieser Stelle allen Personen, die mir in all den Jahren des Studiums und beim Verfassen der Diplomarbeit unterstützend zur Seite standen. Ein besonderer Dank gebührt meiner Betreuerin, Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittmesser, für ihre wertvolle fachliche Unterstützung und Geduld im Betreuungsprozess.

Einleitung

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der Professionalisierung von Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege auseinander. Der pflegepädagogische Berufsbereich ist schwer einzugrenzen. Neben Aufgaben im Rahmen der theoretischen Ausbildung hat die Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege auch Aufgaben im Rahmen der praktischen Ausbildung zu erfüllen. Hinzu kommen noch Tätigkeiten im Rahmen der Organisation und Administration (vgl.: Gesundheits- und Krankenpflegegesetz, Bundesgesetzblatt I, Nr. 108, 1997)

Jede Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege in Österreich ist bereits in ihrem „Zweitberuf“ tätig, da eine mindestens zweijährige Berufserfahrung im gehobenen Dienst der Gesundheits- und Krankenpflege eine der Voraussetzungen für die Ausübung der Lehrerinnentätigkeit ist (vgl.: Gesundheits- und Krankenpflegegesetz, Bundesgesetzblatt I, Nr. 108, 1997).

In Gesprächen, Diskussionen und Arbeitskreisen kommt immer wieder zum Vorschein, dass sich viele Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege primär nicht als Lehrerinnen, sondern als diplomierte Pflegepersonen sehen, die auch eine lehrende Funktion ausüben.

„Die Krankenpflegeideologie trug dazu bei, das Entstehen eines Selbstverständnisses als Lehrkraft zu verhindern, da alles, was die Schwester von ihrer eigentlichen Aufgabe, dem unmittelbaren Dienst am Kranken abhielt, - also auch das Unterrichten - abgelehnt wurde. Die Behauptung drohender Praxisferne wird bis heute als stärkstes Argument gegen Verberuflichungs- und Professionalisierungstendenzen aller Art in der Pflege angeführt“ (WANNER 1987, S. 105 in MAYER 1995).

Wie das vorangegangene Zitat zeigt, ist oft ein fehlendes Selbstverständnis der Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege zu beobachten. Der Stand der Forschung zum Thema Professionalisierung der Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege ist im deutschsprachigen Raum, speziell in Österreich sehr lückenhaft. Die Lehrerinnen an den genannten Schulen haben aber nicht nur Aufgaben in der Grundausbildung für Gesundheits- und Krankenpflege zu vollziehen. An den Schulen für allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege werden auch Fortbildungen, Seminare, Weiterbildungen und Zusatzausbildungen für bereits ausgebildete Pflegepersonen angeboten, die ebenfalls von Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege organisiert und durchgeführt werden. Das Aufgabenspektrum reicht vom Training manueller Tätigkeiten bis zur Betreuung schriftlicher Abschlussarbeiten. Als Herausforderung und erschwerend erweist sich die Arbeit mit Schüler/-innen unterschiedlichen Alters (17-50 Jahre) und unterschiedlichster Vorbildung (Pflichtschulabsolventen - Akademiker) (vgl.: Stellenbeschreibung des Arbeitskreises Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege Niederösterreich, 2006).

Die Diskrepanz zwischen Lehrerinnenausbildung, der Anforderung im Berufsalltag und der unterschiedlichen Vorbildung von Lehrerinnen in der Pflege ergibt eine Berufsgruppe, die heterogener nicht sein könnte.

Aber wo sieht sich die Lehrerin in der Gesundheits- und Krankenpflege selbst? Was macht sie aus? In dieser Arbeit wird in folgenden Schritten versucht, die Professionalisierungsbedürftigkeit der Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege zu skizzieren. Nach einer Hinführung zum Thema werden professionstheoretische Erkenntnisse dargestellt. Dabei handelt es sich zunächst um soziologische Professionstheorien, die anschließend in bildungswissenschaftlicher Rezeption betrachtet werden, und abschließend handlungs- und kognitionstheoretisch beleuchtet werden. Der Schwerpunkt der Betrachtung liegt in der bildungswissenschaftlichen Perspektive.

Bei den soziologischen Professionstheorien können vier Bereiche, die in der Literatur beschrieben sind, unterschieden werden:

Die interaktionistisch orientierte Betrachtung, die in der Tradition der Chicagoer Schule steht, der machttheoretische Ansatz, bei dem die Etablierung und Durchsetzung von Professionen im Kontext sozialer Macht und Ungleichheit thematisiert wird. Hier sei

Abbott als Vertreter dieses Ansatzes zu erwähnen. Niklas Luhmann entwickelte eine systemtheoretische Theorie der Professionen, die von Rudolf Stikweh weitergeführt wurde, und als vierter Bereich ist der strukturtheoretische Ansatz von Ulrich Oevermann zu nennen (vgl.: COMBE / HELSPER, 1996, S. 10 - 15).

In weiterer Folge wird ein Bezug zur allgemeinen Erziehungswissenschaft hergestellt und die Kernpunkte pädagogischer Professionen erörtert. Koring beschreibt in seinem Aufsatz zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit einen Professionsbezug zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft herzustellen als sinnvoll. Er hebt die Wichtigkeit der Pädagogik als Wissenschaft und nicht als Mischwesen, das sich der Praxis andient, hervor (vgl.: KORING, 1996, s. 312).

Abgerundet wird die theoretische Betrachtung von einem handlungs- und kognitionstheoretischen Ansatz am Beispiel des Kompetenzstufenmodells von Patricia Benner.

Im anschließenden empirischen Teil werden Interviews mit Lehrerinnen an Niederösterreichischen Gesundheits- und Krankenpflegeschulen durchgeführt, die nach der qualitativen Inhaltsanalyse Philipp Mayrings ausgewertet werden.

Anhand der eingangs dargestellten wissenschaftlichen Erkenntnisse soll untersucht werden, wie weit hier von einer Professionalisierungsbedürftigkeit des Personals auf der Basis professionstheoretischer Erkenntnisse gesprochen werden kann.

Teil I

Theoretischer Abschnitt

Kapitel 1

Die Situation der Pflegepädagogik in Österreich

Im nun folgenden Kapitel wird ein Einblick in die momentane Situation der Pflegepädagogik in Österreich gegeben. Betrachtet man die Situation aus einem historischen Gesichtspunkt, so ist festzustellen, dass das Selbstverständnis von Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege eng mit ihrer vorangegangenen beruflichen Situation zusammenhängt (vgl.: MÜCKE 1994/ zit. n. ALBERT, 1999, S. 12). Problematisch ist auch die rechtliche „Zwischenstellung“ der Berufsgruppe zu betrachten, die den Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege eine Zuordnung zur Gruppe der Lehrerinnen im öffentlichen Schulsystem nicht ermöglicht. Die Ausbildung und Aufgabenstellungen der Lehrerinnen sind ganz klar im Gesundheits- und Krankenpflegegesetz geregelt. Die Entlohnung erfolgt über die jeweilige Rechtsträgerschaft der Schule.

Untersuchungen zur Motivation von Pflegepersonen, Lehrerinnen für Pflege zu werden haben gezeigt, dass das Motiv des Unterrichtens nicht im Vordergrund stand. Oft pocht das private Umfeld auf Veränderungen, um geregelte Dienstzeiten der Familienmitglieder zu erwirken. In den Befragungen wurden aber auch Unzufriedenheiten mit der momentanen beruflichen Situation genannt (vgl. ALBERT, 1999, S. 12). Der folgende Absatz beschäftigt sich mit gesetzlichen Rahmenbedingungen, Ausbildung und Tätigkeitsbereichen.

1.1 Organisation und Individualität der Ausbildung der Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege in Österreich

Im Gesundheits- und Krankenpflegegesetz von 1997 ist die Ausbildung für Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege im § 65 geregelt. Dieser besagt, dass Angehörige des gehobenen Dienstes für Gesundheits- und Krankenpflege verpflichtet sind, eine Sonderausbildung zu absolvieren, um Lehraufgaben ausüben zu dürfen. Diese im Gesetz geforderte Sonderausbildung für Lehraufgaben hat gemäß § 71 GuKG mindestens ein Jahr und 1600 Stunden zu umfassen (vgl.: Gesundheits- und Krankenpflegegesetz, BGBl I, Nr. 108 /1997). Sonderausbildungen werden in Österreich an unterschiedlichen Ausbildungsstätten in den verschiedenen Bundesländern angeboten. Die Lehrpläne orientieren sich an den gesetzlich vorgegebenen Rahmenbedingungen. Nach der Gleichhaltungsverordnung gemäß § 65a und 65b sind auch Personen ohne Sonderausbildung, jedoch mit einer als gleichwertig angesehenen Ausbildung oder Studium berechtigt, Lehraufgaben auszuüben. Für alle Lehrenden gilt jedoch das Diplom im gehobenen Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege als Voraussetzung. Über die Gleichwertigkeit der Ausbildungen entscheidet der Akkreditierungsbeirat des Bundesministeriums für Gesundheit, Familie und Jugend.

In Berufskreisen fällt es oft schwer, den Beruf der Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege zu benennen und zu definieren. In der täglichen Schulpraxis sind die Bezeichnungen „Lehrschwester“ oder „Lehrpfleger“ häufig in Verwendung (vgl.: MAYER, 1995, S. 4). Die Berufsbezeichnung der Pflegelehrerin ist momentan in einschlägiger Fachliteratur sehr gebräuchlich. Absolventen der Universitätslehrgänge für Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege werden als geprüfte „Pflegepädagogen“ in die Praxis zurückkehren und lösen somit die Berufsbezeichnung der „akademischen Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege“, an der Niederösterreichischen Landesakademie Mödling ab (vgl.: www.pflege.noelak.at/lehrgaenge.at[28.07.2008]).

In den folgenden Absätzen wird die Organisation, Individualität und ein Ausblick für die Ausbildung der Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege dargestellt. Bezogen auf Aufgaben und Arbeitsgebiet der Lehrerinnen wird zwischen theoretischem

und praktischen Unterricht nicht unterschieden. Die Lehrkräfte sind für beide Bereiche zuständig (vgl.: RENNER-ALLHOFF / BERGMANN-TYACKE, 2000, S 64).

Im § 24 des Österreichischen Gesundheits- und Krankenpflegegesetzes werden die Aufgaben der Lehrtätigkeit wie folgt aufgelistet. “(1) Die Lehrtätigkeit in der Gesundheits- und Krankenpflege umfasst die Planung, Durchführung und Auswertung des theoretischen und praktischen Unterrichts an Gesundheits- und Krankenpflegeschulen, an Pflegehilflehrgängen, an sonstigen Ausbildungsgängen, in denen Gesundheits- und Krankenpflege gelehrt wird, sowie im Rahmen der Fort- Weiter- und Sonderausbildung. (2) Hierzu zählen insbesondere: Erstellung des Lehr- und Stundenplanes, Planung, Vorbereitung, Nachbereitung und Evaluierung des Unterrichts in fachlicher, methodischer und didaktischer Hinsicht, Erteilen von Unterricht in den jeweiligen Sachgebieten, Vorbereitung, Abhaltung und Evaluierung von Prüfungen und pädagogische Betreuung der Auszubildenden., (Gesundheits- und Krankenpflegegesetz, BGBl, Nr. 108 / 1997) Möchte man für die Sonderausbildung für Lehrer zugelassen werden, so ist eine zweijährige Berufsausübung im gehobenen Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege Voraussetzung. Die Sonderausbildung kann berufsbegleitend stattfinden, schließt mit einer Prüfung ab und erlaubt die Zusatzbezeichnung: „Lehrerin / Lehrer für Gesundheits- und Krankenpflege“. Die Sonderausbildung hat mindestens ein Jahr und 1600 Stunden zu dauern (vgl.: RENNER - ALLHOFF / BERGMANN-TYACKE, 2000, S. 65).

Die Sachgebiete, welche in der Sonderausbildung vermittelt werden, sind in Lernfelder gegliedert. Die Lernfelder tragen die Bezeichnungen: Person - Interaktion - Kommunikation, Gesundheit- Krankheit - Gesellschaft, Wissenschaft und Beruf, Lehren und Lernen, Bildungsmanagement, einrichtungsautonomer Bereich und Praktikum (vgl.: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich II, Nr. 453 Verordnung für Gesundheits- und Krankenpflege, Lehr und Führungsaufgaben). Lehrgänge für Pflegelehrerinnen finden an Institutionen in Zusammenarbeit mit Universitäten oder an Universitäten selbst statt. Exemplarisch soll dies am Bundesland Niederösterreich dargestellt werden.

Die Niederösterreichische Landesakademie führt in Kooperation mit der medizinischen Universität Wien den Universitätslehrgang für Pflegepädagogik. Dieser Lehrgang dauert vier Semester und umfasst 1620 Stunden. Das Ziel des Universitätslehrganges ist die Vermittlung von pädagogischem und pflegerischem Wissen, das diplomierte Pflege-

personen befähigt, im Sinne des Gesundheits- und Krankenpflegegesetzes den theoretischen und praktischen Unterricht in der Gesundheits- und Krankenpflege an Schulen und Ausbildungsstätten für Gesundheitsberufe oder anderen Schulen zu erteilen. Nach positiver Absolvierung aller vorgeschriebenen Prüfungen verleiht die medizinische Universität Wien die Berufsbezeichnung „Akademische Pflegepädagogin / Akademischer Pflegepädagoge“. In einer verliehenen Urkunde geht die Berechtigung zur Führung der Berufsbezeichnung hervor (vgl.: <http://www.pflege.noelak.at/lehrgaenge.at> [28. 07. 08]). An der Donauuniversität Krems wird der M.Sc-Universitätslehrgang Pflegepädagogik angeboten. Dieser umfasst die Stufen Propädeutikum Pflegepädagogik und Hauptfach Pflegepädagogik. Der Abschluss ist der Sonderausbildung für Lehraufgaben gemäß der Gleichhaltungsverordnung im Gesundheits- und Krankenpflegegesetz gleichgestellt. Veranstalter dieses Lehrgangs ist das Department für klinische Medizin und Biotechnologie. Als primäre Ausbildungsziele werden die Entwicklung eines vertieften Verständnisses von Theorie und Praxis in der Pflege und der Erwerb der Fähigkeit, Ausbildungs- und Unterrichtssituationen kompetent zu gestalten, genannt. Die Studierenden sollen ein Verständnis für die Lernprobleme von Schülerinnen und Schülern entwickeln und Möglichkeiten erkennen, wie diese geführt und begleitet werden können und wie sie Lernprozesse in unterschiedlichen Kontexten in schulischen wie im berufspraktischen Feld auslösen, begleiten und evaluieren können. Der Abschluss nach drei Semestern lautet Akademische/r Expert/in/e, nach sechs Semestern Master of Science. (vgl.: <http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/pflegepaedagogik/index.php>[30. 07. 2008]). Diese Heterogenität in den Ausbildungslehrgängen kann nicht nur als österreichisches Phänomen beobachtet werden, sondern ist auch in anderen europäischen Staaten zu beobachten. Dargestellt wurden die Ausbildungsstandards der EU-Mitgliedsstaaten von Renner- Allhoff und Bergmann-Tyache. Innerhalb der letzten acht Jahre sind an Universitäten und besonders an Fachhochschulen einige pflegewissenschaftliche Studiengänge entstanden. Einen Überblick dazu bietet der Studienführer Pflege und Gesundheit in Österreich. Auffallend ist jedoch, dass sich für die Ausbildung von Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege kein explizit genannter Studiengang auffinden lässt, wie es beispielsweise in Deutschland mit Studiengängen für Pflegepädagogik oder für Berufspädagogik Fachrichtung Pflege oder mit den Lehramtsstudiengängen für das

Berufsfeld Pflege der Fall ist (vgl.: DEUTMEYER, M./ THIEKÖTTER, A.,2007, S. 20). In Österreich sind außer der gesetzlich vorgeschriebenen Mindestanforderung an die Sonderausbildung keineswegs einheitliche Strukturen vorzufinden. Ebenfalls fällt auf, dass die exemplarisch dargestellten Sonderausbildungen für Lehraufgaben nicht an bildungswissenschaftlichen, sondern an medizinischen Instituten angesiedelt sind. Um einen Überblick zu erhalten werden die Ausbildungsanbieter mit den derzeit geführten Ausbildungen in Österreich angeführt:

Bezeichnung der Ausbildung	Ausbildungsanbieter
Fachhochschul-Studiengang „Gesundheits- und Pflegemanagement“ und Aufbauomodul auf Grund der Kooperationsvereinbarung mit dem Institut für Erziehungs- und Bildungsforschung an der Universität Klagenfurt	Technikum Kärnten, Feldkirchen
Universitätslehrgang „Nursing Science“	Universität für Weiterbildung Krems
Universitätslehrgang „Pflegepädagogik“	Universität für Weiterbildung Krems
Universitätslehrgang für lehrendes Personal im gehobenen Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege und in den gehobenen medizinisch-technischen Diensten	Sozial- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Universität Linz
Universitätslehrgang für lehrendes Pflegepersonal	Sozial- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Universität Linz
Universitätslehrgang für Gesundheitswissenschaft	Geisteswissenschaftliche Fakultät der Universität Salzburg in Kooperation mit dem Bildungszentrum der Landeskliniken Salzburg

Fortsetzung auf der nächsten Seite

<i>Bezeichnung der Ausbildung</i>	<i>Ausbildungsanbieter (Fortsetzung)</i>
Universitätslehrgang für Lehrer und Lehrerinnen der Gesundheits- und Pflegeberufe	Universität Salzburg in Kooperation mit der SALK - Gemeinnütziger Salzburger Landeskliniken Betriebs-Ges.m.b.H.
Universitätslehrgang für Lehrerinnen der Gesundheits- und Krankenpflege	Geisteswissenschaftliche Fakultät der Universität Graz in Kooperation mit dem Amt der Steiermärkischen Landesregierung
Universitätslehrgang „Lehrpersonen für Gesundheitsberufe“	Medizinische Universität Innsbruck in Kooperation mit dem Ausbildungszentrum West für Gesundheitsberufe
Bakkalaureatsstudium Pflegewissenschaft (Schwerpunkt Lehre)	Private Universität für Gesundheitswissenschaften, Medizinische Information und Technik (UMIT), Hall in Tirol
Universitätslehrgang für lehrendes Krankenpflegepersonal	Medizinische Universität Wien in Kooperation mit der Niederösterreichischen Landesakademie für höhere Fortbildung in der Pflege
Universitätslehrgang für Pflegepädagogik	Medizinische Universität Wien in Kooperation mit der Niederösterreichischen Landesakademie für höhere Fortbildung in der Pflege
Universitätslehrgang für Lehrerinnen und Lehrer für Gesundheits- und Krankenpflege	Human- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Wien in Kooperation mit dem Wiener Krankenanstaltenverbund

Fortsetzung auf der nächsten Seite

<i>Bezeichnung der Ausbildung</i>	<i>Ausbildungsanbieter (Fortsetzung)</i>
Universitätslehrgang für Lehrerinnen und Lehrer für Gesundheits- und Krankenpflege und Lehrhebammen	Human und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Wien in Kooperation mit dem Wiener Krankenanstaltenverbund

Tabellenende

Tabelle 1.1: Gleichgehaltene Universitäts- und Fachhochschulausbildungen für Lehraufgaben(vgl. BGBl. II Nr. 456/2006)

Diese Tabelle verdeutlicht die Situation der unterschiedlichen Angebote und Abschlüsse in jedem Bundesland. In weiterer Folge werden Daten aus dem österreichischen Pflegebericht des Jahres 2007 angeführt, um die Darstellung zu ergänzen.

1.2 Daten und Fakten

Dem österreichischen Pflegebericht 2007, der im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit, Familie und Jugend entstanden ist, lassen sich einige Daten, die Situation der Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege betreffend entnehmen, die sich für die Darstellung der momentanen Situation als wichtig erweisen und die bis jetzt aufgezeigte Situation vervollständigen.

Der Bericht teilt die Lehrkräfte in drei Kategorien ein. Lehrkräfte für theoretische Fächer, Lehrkräfte für praktische Fächer (für das angeleitete Praktikum) sowie Lehrkräfte für Management. Die durchgeführte Analyse bezieht sich auf rund 8.600 Personen, die einer Lehrverpflichtung nachkommen oder im Management der erfassten Schulen tätig waren. Etwas mehr als die Hälfte des Lehr- und Managementpersonals an Gesundheits- und Krankenpflegesschulen ist weiblich. Die Lehrkräfte an Gesundheits- und Krankenpflegesschulen in Österreich weisen, obwohl nicht gesetzlich gefordert, den höchsten Bildungsgrad im Vergleich zu anderen in der Pflege tätigen Personen auf. Rund die Hälfte hat entweder einen Universitäts- oder einen Fachhochschulabschluss. Im Jahr 2005 wurde eine Fragebogenerhebung zur Ausbildungspraxis durchgeführt, bei der Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege, sowie Direk-

torinnen an allgemeinen Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege befragt wurden. Laut Gesundheits- und Krankenpflegegesetz ist es möglich, dass Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege vier bis 18 verschiedene Fächer unterrichten. Die grosse Gefahr hinter dieser Regelung sehen die Experten darin, dass der Personaleinsatz nach ökonomischen/quantitativen Gesichtspunkten und weniger nach qualitativen Erfordernissen getätigt wird. In den Ergebnissen der Befragung ist ganz klar ersichtlich, dass sich betreffende Lehrerinnen für manche von ihnen unterrichtete Fächer nicht adäquat ausgebildet fühlen. Es konnte jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl der zu unterrichtenden Fächer und dem Gefühl adäquat ausgebildet zu sein aufgezeigt werden (vgl.: ÖBIG, Österreichischer Pflegebericht, 2007, S. 58-71). Hier lässt sich ein persönliches Engagement der befragten Berufsgruppe bezüglich ihrer Ausbildung herauslesen.

Das offene Curriculum für die Ausbildung zum Gehobenen Dienst in der Gesundheits- und Krankenpflege formuliert als Ziel für die Lehre und Bildung in der Pflege, interessierte Menschen für den Beruf der professionellen Gesundheits- und Krankenpflege zu qualifizieren. Lebenslanges Lernen soll gefördert und die berufliche Weiterentwicklung sichergestellt werden. Die Kompetenzen der Auszubildenden sollen erkannt, genutzt und gefördert werden. Die Kompetenzen sollen so gefördert werden, dass die Lernenden die Kontrolle über die Lernsituation behalten (control of destiny). Dies passiert durch Sensibilisierung, Motivation, Orientierung sowie Entwicklung von Argumentations-, Entscheidungs- und Handlungsfreiheit. Gefördert werden sollen die theoriegeleitete Reflexion, selbstständiges Handeln und vernetztes Denken. Der Aufbau des Curriculums orientiert sich auf den von Patricia Benner beschriebenen Pflegekompetenzstufen. Obwohl es sich bei Benner um die Beschreibung des situativen Kompetenzerwerbes in der Pflege handelt, wurde bei der Erstellung des Curriculums für die Gesundheits- und Krankenpflege beschlossen, diesen Ansatz aufzugreifen und auf die Lernziele zu übertragen. (vgl.: ÖBIG, 2003, S. 17 - 18).

Die Kompetenzstufen und das Modell von Benner werden in einem späterem Kapitel behandelt. Ebenso wird versucht, einen Brückenschlag zu einer möglichen Ausbildung für Lehrende in der Pflege zu finden, die dann nach einem Kompetenzstufenmodell ausgebildet werden könnten. Dies ist insofern als wichtiger Diskussionspunkt zu sehen,

da alle Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege in Österreich mit dem Ben-nerschen Kompetenzstufenmodell vertraut sein müssen, um ihren Unterricht danach zu orientieren und aufzubauen. Untersuchungen in Deutschland und der Schweiz haben gezeigt, dass ein Stufenmodell, wie es von Dreyfus und Dreyfus präsentiert wurde, auch für die Ausbildung von Lehrerinnen geeignet zu sein scheint. Kombiniert mit Standards in der Lehrerbildung könnte dies ein möglicher Weg in der Ausbildung für Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege sein.

Zusätzliche Daten und Fakten über die Berufsgruppe der Lehrerinnen in der Pflege wären an dieser Stelle hilfreich und könnten der Diskussion über den Sonderweg der Lehrerbildung in der Pflege dienlich sein.

1.3 Pflegelehrerbildung in Europa

Wenn es um die Neuorientierung der Bildung von Pflegelehrerinnen in Österreich geht, so kann ein Blick über die Grenzen in benachbarte Länder dienlich sein. Jedoch zeigt sich auch innerhalb von Europa eine außerordentlich uneinheitliche Bildungslandschaft für Pflegelehrerinnen. Es wird an unterschiedlichsten Institutionen ausgebildet. Vom universitären Studium, über Teacher´s Colleges, Politechnics, Weiterbildungsinstitute, Abendkurse, Anlernverfahren oder pädagogische Kurzqualifizierungen kann alles gefunden werden. In den Ländern, wo sich universitäre Studiengänge für die Bildung von Pflegelehrerinnen verantwortlich zeigen, handelt es sich häufig um pflege- oder gesundheitswissenschaftliche Fachstudien, die pädagogische Anteile enthalten können, aber nicht müssen. Exemplarisch können hier Griechenland, Schweden oder Portugal genannt werden, die in ihren gesundheitswissenschaftlichen Fachstudien keine pädagogischen Elemente vorgesehen haben. Diese Studien werden dann mit einem pädagogischen Master ergänzt. In Belgien findet die Ausbildung in zwei Zyklen statt, die sich in zwei Jahre Fachstudium und zwei Jahre Spezialisierung für Management, Pflegeexpertise und Lehrtätigkeit teilt. Grossbritannien setzt auf die berufsqualifizierende Erstausbildung einen fachwissenschaftlichen Master und eine pädagogische Zusatzqualifikation (vgl.: REIBER, 2008, S.55).

In unserem Nachbarland Deutschland ist die Bildung der Pflegelehrerinnen eine integrierte fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ausbildung, die jedoch ähnlich wie der in Österreich auf Bundesländerebene geregelt und unterschiedlich gestaltet wird. Eine ähnliche Situation ist in den Niederlanden zu finden. In Finnland, Schweden und Grossbritannien findet sich zudem ein inhaltlich bestimmtes Leitbild für die Profession in Form von Zielen und Standards (vgl.: REIBER, 2008, S. 60). Eine wünschenswerte europäische Konsequenz wäre es, die Bildung der Pflegelehrerinnen an einem Leitbild zu orientieren, das in der pädagogisch-didaktischen Kompetenz begründet ist, die Lehrerbildung an einer Universität stattfindet, wo es um forschendes Lernen geht, und den Studierenden ein reflektiv-kritischer Zusammenhang zwischen Fach- und Sachlogik und zwischen pädagogischer Theorie und berufspädagogischer Praxis vermittelt wird. In diesem Zusammenhang könnten Kompetenzen und Professionsstandards für Pflegelehrerinnen entwickelt werden, die als Grundlage für ein berufswissenschaftliches Kerncurriculum dienen. Eine von Reiber geforderte Konsequenz für die Pflegelehrausbildung wäre es auch klarzustellen, dass es sich bei dieser Ausbildung keinesfalls um eine „Allrounder“-Ausbildung handelt, sondern um eine berufspädagogische Profilierung auf der Basis einschlägiger Professionalität (vgl.: REIBER, 2008, S. 61).

1.4 Ausblick für die Ausbildung von Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege

Trotz der in der Einführung beschriebenen Problematiken des beruflichen Selbstverständnisses und der Heterogenität der Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege bietet die momentane Diskussion für die Lehrerinnenbildung in der Pflege neue Chancen. Wichtig wäre es, eine inhaltliche Reform anzutreiben, in der Kompetenzen, Standards und Kerncurricula erarbeitet werden, die trotz der vorhandenen Vielfalt und Diversifizierung wieder Vergleichbarkeit in der Lehrerinnenbildung herstellen, und der Forderung nach universitärer Lehrerbildung nachkommen (vgl.: BISCHOFF-WANNER, 2008, S. 36-37). Aber ist universitäre Lehrerbildung in der Berufsbildung sinnvoll? Bonz beantwortet diese Frage, indem er die „Doppelrolle“ als besondere Her-

ausforderung für professionelles Handeln der Lehrenden in berufsbildenden Schulen anspricht. Pädagogische Verantwortung und beruflich- fachwissenschaftliche Fundierung können divergieren und müssen ausbalanciert werden. Darauf müssen die Lehrkräfte jedoch vorbereitet werden. Deshalb plädiert Bonz für ein Universitätsstudium, das breit im pädagogisch- erziehungswissenschaftlichen Bereich fundiert ist und beruflich- fachliche Studieninhalte entsprechend der beruflichen Ausrichtung enthält (vgl. BONZ, 2001, S. 85-86 / In ALBERS/BONZ/NICKOLAUS, 2001). Bereits Herbart weist auf die Gefahren einer Lehrerausbildung die bloß auf Praxiserfahrung aufbaut hin.

„Sie lieben es weit mehr, das Gewicht ihrer Erfahrungen und Beobachtungen gegen jene (der Wissenschaft) geltend zu machen. Dagegen ist denn aber auch schon bis zur Ermüdung oft und weitläufig bewiesen, auseinandergesetzt und wiederholt, dass bloße Praxis eigentlich nur Schlendrian, und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe die Tätigkeit des Erziehers geht hier unaufhörlich fort, auch wider seinem Willen wirkt er gut oder schlecht und ebenso unaufhörlich kehrt die Rückwirkung, kehrt der Erfolg seines Handelns zu ihm wieder, aber ohne ihm zu zeigen, was geschehen wäre, wenn er anders gehandelt, welchen Erfolg er gehabt hätte, ... wenn er pädagogische Mittel, deren Möglichkeit ihm nur nicht träumte, in seiner Gewalt gehabt hätte. Von allem diesem weiß seine Erfahrung nichts; er erfährt nur sich, nur sein Verhältnis zu den Menschen, nur das Misslingen seiner Pläne, ohne Aufdeckung der Grundfehler, nur das Gelingen seiner Methode, ohne Vergleichung mit den vielleicht rascheren und schöneren Fortschritten besserer Methoden“ (AI, S. 125; B, S. 55f / zit. n. BENNER, 1993, S. 34).

Bei der Ausbildung der Lehrpersonen ist jedoch zu berücksichtigen, dass neben den kognitiven, soziale, personale, intuitive und kreative Dimensionen behandelt werden. Dies bedarf eines längeren beruflich-persönlichen Lernprozesses. Diesen Entwicklungsprozess zu begleiten sollte Aufgabe der Lehreraus- und -weiterbildung sein (vgl.: TERHART, 2001, S. 166-167). In diesem Zusammenhang hat Ewald Terhart im Auftrag der Deutschen Kultusministerkonferenz eine Expertise zur Lehrerausbildung in der Berufsbildung erarbeitet. Terhart hält in all der Diskussion um die Gefahr der Standardisierung

diese für wichtig, um das Lehrerhandeln zu evaluieren. Er unterscheidet Standards für Ausbildungssituationen, ausgebildete Lehrkräfte oder Absolventen, und Standards für das Steuerungssystem der Organisation. Terhart versteht unter dem Begriff der Standardisierung, das gesamte System der Lehrerausbildung in den Blick zu nehmen und zu entwickeln. Zu den Absolventenstandards gehören für die erste Phase der Lehrerausbildung vier aufeinander aufbauende Kompetenzstufen: Wissensbasis, Reflexions-, Kommunikations- und Urteilsfähigkeit. Die Lehrerausbildung sollte sich demnach an folgenden Themenbereichen orientieren:

1. Menschenbilder / Erziehungstheorien / Erziehungsprozesse
2. Lernen, Entwicklung und Sozialisation im Kindes- und Jugendalter
3. Schule und Schulsystem
4. Unterricht als Vermittlungs- und Interaktionsprozess
5. Lernstrategien und Lernmethoden für Schüler
6. Lerndiagnostik und Lernförderung
7. Lernschwierigkeiten, Heterogenität, Leistungsbeurteilung
8. Kooperation mit Kollegen, Eltern und außerschulischen Institutionen
9. Schul- und Unterrichtsentwicklung
10. Lehrerberuf und Professionalität

Terhart möchte mit diesen Standards auch die Nähe zum erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Anteil im lehrerbildenden Studium hervorheben (vgl.: TERHART, 2002, zit. nach BISCHOFF-WANNER, REIBER, 2008, S. 122-123).

Die Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung ist an sich nicht neu. Es soll jedoch durch die Formulierung von Standards die Vorstellung über den gut ausgebildeten Lehrer expliziert und empirisch kontrollierbar gemacht werden (vgl.: TERHART, 2002, S. 5).

In der Schweiz wurde ein Forschungsprojekt mit dem Titel „Professional Minds“ durchgeführt, das aus berufspädagogischen Handlungssituationen Standards für Lehrkräfte im Bereich Berufsbildung ableitet. Die Forschungsgruppe von Fritz Oser und Ursula Renold entwickelten nach einer Expertenbefragung 45 Standards für eine Berufsfachschule und gewichteten diese nach Relevanz, Häufigkeit und Schwierigkeit. Im Anschluss wurde aufgrund dieser Standards ein so genanntes Diagnoseinstrument entwickelt, welches individuelle Kompetenzausprägungen auf dem Koninuum zwischen Novize und Experte ermöglicht (vgl.: KERN, 2005, zit. nach BISCHOFF-WANNER, REIBER, 2008, S. 126). In einem späteren Kapitel wird sowohl Terhart´s Expertise zu Standards für die Berufsbildung als auch die Schweizer Studie Professional Minds genauer betrachtet.

Was für die Berufspädagogik entwickelt wurde könnte nun auch für die Pflegepädagogik niedergeschrieben und weiterentwickelt werden, damit sie die Besonderheiten der Pflegelehrerausbildung berücksichtigen (vgl.: BISCHOFF-WANNER, REIBER, 2008, S. 127). Vielleicht ist es für Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege dann auch leichter, sich in ihrem beruflichen Selbstverständnis als Lehrerinnen und nicht als Krankenpflegepersonen zu sehen.

Kapitel 2

Skizze des aktuellen Diskussions- und Forschungsstandes

Das folgende Kapitel widmet sich den gesetzlichen Rahmenbedingungen der Pflegelehrausbildung und bezieht sich auf Expertisen. Darüber hinaus werden mögliche Ansätze formuliert.

2.1 Beschreibung der Verordnung für Lehr- und Führungsaufgaben in der Gesundheits- und Krankenpflege

Dieser Abschnitt zeigt zunächst die gesetzlichen Rahmen auf. Er wird unterteilt in Lernfelder und Kompetenzbereiche. Als exemplarisches Beispiel wird in Punkt 2.1.1 das Lernfeld Lehren und Lernen dargestellt.

Gemäß dem Gesundheits- und Krankenpflegegesetz dient die Sonderausbildung für Lehraufgaben der Vermittlung von Kompetenzen für die Ausübung von Lehraufgaben. Die Verordnung für Lehr- und Führungsaufgaben beschreibt als Ausbildungsziel dieser Sonderausbildungen den Erwerb wissenschaftlich fundierter Kenntnisse und Fertigkeiten, die für die Wahrnehmung von Lehraufgaben in der Gesundheits- und Krankenpflege erforderlich sind. Die Inhalte dieser Ausbildung umfassen 1600 Stunden und sind

in Lernfeldern gegliedert. Drei dieser Lernfelder gelten in gleicher Weise für die Sonderausbildung für Führungsaufgaben. Vier spezifische Lernfelder sind im Anschluss für die zukünftigen Pflegelehrerinnen vorgesehen. Um einen Überblick zu erhalten, werden nun die Lernfelder mit den darin angeführten Kompetenzen dargestellt (vgl. BGBl. II Nr. 453/2005).

Lehraufgaben	Führungsaufgaben
LERNFELD I (200 Stunden) Person – Interaktion – Kommunikatio	
LERNFELD II (100 Stunden) Gesundheit – Krankheit – Gesellschaft	
LERNFELD III (300 Stunden) Wissenschaft und Beruf I (100 Stunden) Wissenschaft und Beruf II (200 Stunden)	
LERNFELD IV (370 Stunden) Lehren und Lernen I (220 Stunden) Lehren und Lernen II (150 Stunden)	LERNFELD IV (150 Stunden) Führen und Leiten
LERNFELD V (150 Stunden) Bildungsmanagement	LERNFELD V (370 Stunden) Management (220 Stunden) Angewandtes Pflegemanagement (150 Stunden)
LERNFELD VI (180 Stunden) Einrichtungsautonomer Berei	LERNFELD VI (180 Stunden) Einrichtungsautonomer Bereich
LERNFELD VII (300 Stunden) Praktiku	LERNFELD VII (300 Stunden) Praktikum

Abbildung 2.1: Sonderausbildung für Lehr- und Führungsaufgaben

Als exemplarisches Beispiel der Lernfelder wird im Folgenden Lernfeld IV - Lehren und Lernen dargestellt.

2.1.1 Lernfeld IV Lehren und Lernen

In diesem Teilbereich der Beschreibung der Verordnung wird exemplarisch ein Lernfeld dargestellt. Darin wird von Kompetenzen und Kompetenzstufen gesprochen, jedoch nicht näher auf den Kompetenzbegriff eingegangen. Die Darstellung des Kompetenzbegriffs ist deshalb für diese Arbeit unumgänglich und folgt im nächsten Kapitel.

Dieses Lernfeld soll Fragen, Probleme und Interessen der Auszubildenden bearbeiten, die für die gegenwärtige Berufssituation von Bedeutung sind. Die allgemeine Didaktik soll Fähigkeiten, Kenntnisse und Verhaltensweisen vermitteln, die dazu beitragen, dass die Berufspraxis differenziert gesehen und verstanden wird. Die zukünftigen Leh-

rerinnen sollen sich selbstständig darin zurecht finden und kompetent handeln. Dieses Fach soll für die wissenschaftliche Begründung, Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts und die entsprechenden Bildungsaufgaben qualifizieren. Inhaltliche Schwerpunkte dieses Lernfeldes sind: Erziehungswissenschaft (Grundlagen), Pädagogik (Einführung), Berufspädagogik (insbesondere Pflegepädagogik), Didaktik und Methodik, Pädagogische Psychologie, Soziologie, Erwachsenenbildung, Mediendidaktik, Leistungsbeurteilung und die Rolle der Lehrenden im dualen Ausbildungssystem. Das Stundenausmass für dieses Lernfeld umfasst 220 Stunden und beschreibt unter anderem folgende Kompetenzen.

Es sollen aus den beruflichen Anforderungen Qualifikationserfordernisse und Lernziele abgeleitet werden. Klassische und neue pädagogische Theorien und Modelle kritisch beleuchtet und in den Unterrichtskontext übertragen werden. Lernpsychologische Erkenntnisse sollen im Lehr- und Lernprozess zielgruppenorientiert umgesetzt werden. Die Auszubildenden sollen auf der Basis von individuellem Förderungsbedarf die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Lernenden fördern, fordern und entwickeln. Es soll der eigene Unterricht in ein Ausbildungskonzept integriert und weiterentwickelt werden (vgl. BGBl. II Nr. 456/ 2006).

Die in den Lernfeldern beschriebenen Kompetenzen erfahren keine Abstufung oder sind nicht hierarchisiert. Wie ein mögliches Fünf-Stufen-Modell der Professionalisierung von Lehrerinnen aussehen könnte wird in der dargestellten Studie von Barbara Koch-Priewe im Kapitel vom „Anfänger zum Experten“ näher erläutert.

2.2 Professionalisierung der Pflegelehrerinnen und Professionalisierungsdebatte aus bildungswissenschaftlicher Sicht

Um sich in weiterer Folge näher mit professionstheoretischen Fragen und konkreten professionstheoretischen Perspektiven auseinandersetzen zu können, werden im folgenden Absatz die in der Literatur am häufigsten beschriebenen Professionstheorien dargestellt. Am Beginn der Darstellung werden soziologische Professionstheorien angeführt,

und im Anschluss daran die bildungswissenschaftliche Sicht diskutiert. Der Überblick und die Einordnung der soziologischen Professionstheorien wurde dem Werk „Pädagogische Professionalität“ von Combe und Helsper entnommen, das sich auf Originaltexte der Vertreter stützt.

Die funktionalistische Betrachtungsweise beschreibt die gesellschaftlichen Funktionen von Professionen und ihre Merkmale. Zu diesen Merkmalen zählen: systematisches, wissenschaftliches Wissen, eine am Gemeinwohl ausgerichtete Handlungsorientierung, Autonomie, Standards der Berufsausübung und Ausbildung. Diese Merkmale sind klar benannt, enthalten jedoch keine Diskussion zum Prozess der Professionalisierung. Als Vertreter dieser Position sind Marshall und Parsons zu nennen (vgl.: COMBE/HELSPER, 1996, S. 9-10). Der Ansatz Rudolf Stichwehs legt Augenmerk auf ein systematisches Nachzeichnen der historischen Entwicklung von Professionen. Er spricht wie auch schon Luhmann von „professionellen Funktionssystemen“. Dieser Zugang wird auch als systemtheoretische Theorie der Professionen bezeichnet (vgl.: COMBE / HELSPER, 2002, In OTTO, RAUSCHENBACH, VOGEL, S. 32). Stichweh beschreibt in seiner Darstellung der Professionen einer funktional differenzierten Gesellschaft Professionen als Berufe, die ihre Berufsidee reflexiv handhaben, Wissen und Ethos eines Berufs bewusst kultivieren, kodifizieren, vertexten und somit in die akademische Lehrbarkeit überführen (vgl.: STICHWEH, 1996, S. 51). Stichweh geht auch davon aus, dass der Status des Klienten universalisiert wird (vgl. COMBE / HELSPER, 1996, S. 13).

Als weiterer professionstheoretischer Ansatz kann der interaktionistische Ansatz genannt werden. Ein Vertreter dieses Ansatzes ist Fritz Schütze, der die Tradition der Chicagoer Schule fortgesetzt hat. Schütze konzentriert sich in seiner Betrachtung auf Spannungen und Paradoxien in der Sozialarbeit oder bei Lehrern. Er hebt auch die Arbeit mit Klienten heraus, deren Lebenssituation außer Kontrolle geraten ist und so die Arbeit mit dem Klienten einen sehr hohen Anspruch an den Professionellen stellt (vgl.: COMBE / HELSPER, 2002, In OTTO, RAUSCHENBACH, VOGEL, S. 32).

Abbott und Daheim sind als Vertreter des machttheoretischen Ansatzes zu nennen. Bei diesem Ansatz steht die expertisenhafte Zuständigkeit und deren Institutionalisierung im Vordergrund (vgl.: COMBE / HELSPER, 1996, S. 11). Es geht in diesem

Ansatz um die Arbeit selbst, und die Kontrolle dieser Arbeit (vgl. RABE - KLEBERG, 1996, S. 290). Abbott hebt Zuständigkeiten und ein Recht auf diese Zuständigkeiten hervor (vgl. ABBOTT, 1989, S.). Der machttheoretische Ansatz vertritt eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, so genannte „Semiprofessionen“ in die Position der Profession zu transformieren. Ausser Acht gelassen wird bei diesem Ansatz jedoch der strukturtheoretische Gesichtspunkt, der nun in einigen Stichworten dargestellt wird (vgl.: COMBE / HELSPER, 1996, S. 12).

Oevermann versucht in diesem Ansatz nicht die klassischen Professionstheorien wieder zu beleben, sondern ihre Defizite zu überwinden und versucht an deren Handlungsprobleme anzuknüpfen und daraus Handlungsnotwendigkeiten abzuleiten (vgl.: OEVERMANN, 1996, S. 70 - 71). Dieser Ansatz wird mit sozialen Berufen, wie zum Beispiel dem des Therapeuten oder dem des Lehrers in Verbindung gebracht. Bevor näher auf Oevermanns Theorie eingegangen wird, ist es aber noch wichtig einige Begriffe darzustellen und voneinander abzugrenzen.

2.2.1 Professionalisierung, Professionalität, Profession

Es erscheint als wichtig, die Begriffe der Professionalisierung, Professionalität und Profession zu klären. Je nachdem, unter welcher theoretischen Perspektive betrachtet wird nehmen die Begriffe Professionalisierung, Professionalität und Profession andere zentrale Merkmale an.

Unter dem Begriff der Profession werden aus soziologischer Sicht bestimmte Berufe eingeordnet, die durch Merkmale und Eigenschaften gekennzeichnet sind. Die Untersuchungen von Professionen begannen im angelsächsischen Raum um 1930. Genannte Merkmale sind etwa akademische Ausbildung, eine berufsständische Organisation, die Standards und Berufsethik überwacht, und ein gesellschaftlicher Wertbezug. Der Beruf des Mediziners ist hier immer wieder genannt. Professionalität hingegen meint einen erreichten Zustand oder Zustand der Könnerschaft. Diese Ansätze werden seit den 1980er Jahren im angloamerikanischen Raum diskutiert. Man fragt sich, was das Wissen, Denken und Handeln eines Experten von einem so genannten Novizen, also einem Anfänger unterscheidet (vgl. COMBE, 2005, S.7) Patricia Benner hat hier einen Beitrag für die Gesundheits- und Krankenpflege geleistet. In ihrer Studie vom Novice to Ex-

pert analysiert sie Beobachtungen aus der Pflegepraxis und wendet dabei das Modell des Kompetenzerwerbs an, das von Dreyfus und Dreyfus entwickelt wurde. Es wird dargestellt, wie sich das Handeln von Pflegeexpertinnen von dem der Anfängerinnen unterscheidet und nimmt so wieder Einfluss auf die Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege (vgl. BENNER, 2000, S. 13-14). Patricia Benner zeigt, so wie auch Oevermann in seiner Theorie behauptet, dass Theoriewissen von Erfahrungswissen ergänzt wird, das szenisch-gestalthaft, intuitiv ohne viel Besinnungszeit beurteilt (vgl.: BENNER, 2000, S. 14).

Breinbauer schreibt in einem Aufsatz zu pädagogischer Professionalität, dass diese erst demjenigen zugesprochen werden kann, der das Problem des pädagogischen Handelns überhaupt erst einmal angemessen und hinreichend differenziert zu reflektieren und zur Sprache zu bringen vermag (vgl.: BREINBAUER, 2001, S. 9).

Der Begriff der Professionalisierung meint Bewegung, einen Prozess, Handlungsdynamik. Begonnen in den 1930er Jahren mit Arbeiten von Parsons, haben Stichweh, Oevermann und Helsper den Prozess bis heute fortgeführt und bestimmen die momentane Professionalisierungsdiskussion aus soziologischer Sicht (vgl. COMBE, 2005, S. 7). Arno Combe hat bei seinem Eröffnungsreferat einer Tagung in Wien diese handlungstheoretischen Annahmen in einigen Punkten zusammengefasst: „

1. *Professionen bearbeiten Handlungsprobleme für den Einzelnen und seine psychosoziale Integrität als auch für die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung und Reproduktion von existenzieller Bedeutung sind.*
2. *Professionen realisieren ihre sachlichen Ziele im Medium einer Beziehungspraxis. Daraus resultiert ein beachtliches Maß an Unsteuerbarkeit und Undurchschaubarkeit des Handlungsgeschehens, so dass auch die Zurechnung von Erfolg nie eindeutig herzustellen ist (Bollnow: „Wagnischarakter“ ; Oevermann: „Nichtstandardisierbarkeit“).*
3. *Ein weiterer Grundzug des handlungstheoretischen Modells ist dessen Verortung in einem Widerspruchsmodell. Stichworte hierzu sind Antinomien und Paradoxien. Sie verweisen auf einen Balanceakt zwischen an sich unvereinbaren Anforde-*

runen. Oft kann man beim pädagogischen Handeln das eine nicht tun, ohne das andere zu lassen. So lautet das Leitmotiv. “ (COMBE, 2005, S. 7-8)

Diese Zusammenfassung der handlungstheoretischen Annahmen des soziologischen Zugangs durch Arno Combe wurde aus diesem Grund angeführt, weil es einen gut gegliederten Überblick dessen gibt, was momentan in der Diskussion bezüglich der Professionalisierung von Lehrern in aktueller Literatur aufscheint, eine gute Verknüpfung zum Kompetenzstufenmodell von Benner hergestellt werden kann und Oevermanns Theorie in der momentanen Diskussion eine grosse Rolle einnimmt. Die Darstellung des Modells von Oevermann erfolgt im nun folgenden Abschnitt

2.2.2 Ulrich Oevermanns Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns

Im folgenden Absatz wird Oevermanns Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns dargestellt. Dieser Ansatz soll deshalb in dieser Arbeit nicht fehlen, da es sich bei der beschriebenen Theorie um einen Diskussionspunkt handelt, der aus der momentanen Professionalisierungsdebatte nicht wegzudenken ist. Ausserdem handelt es sich bei Oevermanns Ansatz um ein Modell fallanalytischer Arbeit, das mit dem Modell von Patricia Benner, und mit den Theorien der Kompetenzstufen in Verbindung gebracht werden kann.

Oevermann möchte in seiner theoretischen Skizze nicht nur klassische Professionalisierungstheorien wieder beleben, sondern ihre analytischen Defizite überwinden, die er darin sieht, dass deren innere, auf die von ihnen typischerweise zu lösenden Handlungsprobleme zurückführende handlungslogische Notwendigkeit nicht hinreichend erfasst wird (vgl.:OEVERMANN, 1996, S. 70-71).

Zentrale Begriffe wie Fallstruktur, Fallstrukturgesetzlichkeit, Krise, Routine, autonome Lebenspraxis, systematische Erzeugung des Neuen, Subjektivität und Objektivität stehen in der Professionalisierungstheorie nah beisammen. Zur These der Autonomie menschlicher Lebenspraxis sei gesagt, dass laut Oevermann bei jedem Schritt der Herauslösung aus entlastenden und zugleich fremdbestimmten institutionellen Normierungen parallel der Schritt von belastender Verantwortlichkeit zur Seite steht. Für We-

ber (Modell zweckrationalen Handelns) ist die Autonomie des Subjekts ein konstitutives Element in der Befähigung zu einer selbständigen, mit Anspruch auf Vernünftigkeit und rationaler Begründbarkeit vollzogenen Zwecksetzung. Sie gilt als Strukturprämisse und nicht als Wertprämisse, denn diese würde die Zwecksetzung bereits vorgeben. Hier zeigt sich die erste Bestimmung professionellen Handelns. Professionalisiertes Handeln ist wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis. Es soll die beschädigte Autonomie der Praxis im Namen der Wissenschaft wieder hergestellt werden. (vgl.: OEVERMANN, 1996, S. 71-80).

Im weiteren geht Oevermann auf die unmittelbar praktische Krisenbewältigung durch Entscheidung und die Eigenlogik rekonstruktiver Bearbeitung von Geltungsfragen ein. Die Krisenbewältigung wird in zwei Phasen dargestellt. Die primäre Phase besteht aus der aktiv-praktischen Entscheidung zu einer Aktion. Gekennzeichnet durch spontane, reflexartige, intuitive Entschliefungen. Gefolgt von der sekundären Phase der Rekonstruktion dieser Entschliefungen. Hier steht die problematisierende Bearbeitung von Geltungsfragen im Mittelpunkt. In dieser eigenständigen Bearbeitung von Geltungsfragen wurzelt auch die Strukturlogik professionalisierten Handelns. Die Bearbeitung von Geltungsfragen kann sich jedoch nur dann realisieren, wenn sie von politischen und wirtschaftlichen Entscheidungen entbunden und relativ unabhängig sind (vgl. OEVERMANN, 1996, S. 81-87).

Oevermann stellt die Frage nach den Lebensbereichen, die in eine Geltungskrise geraten können. Daraus ergeben sich drei funktionale Foci der Logik professionellen Handelns. Dazu zählen, die Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit und die Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität des Einzelnen im Sinne eines geltenden Entwurfs der Würde des Menschen. Als dritter Focus wird die methodisch explizite Überprüfung von Geltungsfragen und -ansprüchen unter der regulativen Idee der Wahrheit genannt. Für die Praxis professionalisierten Handelns gilt immer ein Zusammenwirken aller drei Foci, ohne dass einer dieser drei dominiert. (vgl.: OEVERMANN, 1996, s. 88-94).

Als Beispiel wird die Professionalisierungsbedürftigkeit des wissenschaftlichen Diskurses dargestellt - mit dem Ergebnis, dass nur bei vollkommener Praxisentlastetheit

forschungspraktisch gehandelt werden kann. Das heißt konkret: Befreit von allen konkreten Einreden und funktionalen Indienstnahmen der Praxis. Weiters sei zu beachten, dass der Forscher durch die widersprüchliche Einheit von Rollenhandeln und Handeln als ganze Person geprägt ist. Geht man im Sinne der Professionalisierungstheorie von der widersprüchlichen Einheit von Wissenschaftshandeln als Handeln der ganzen Person und als methodisch unpersönliches Rollenhandeln aus, dann ist klar, dass die konkreten Forschungsvorhaben auch an der konkreten ganzen Person eines jeweiligen Forschers hängen. Es können auch Phänomene beobachtet werden, die eher als Deprofessionalisierung anzusehen sind. Der geringe Einfluss der Praxis auf die Sozialwissenschaften wird als problematisch, unangemessen - ja sogar anstößig gesehen. Die Wissenschaft im Elfenbeinturm wird als Entgleisung oder Fehlentwicklung betrachtet. Für eine Professionalisierungstheorie ist jedoch Autonomie der Wissenschaft etwas Unverzichtbares. Es verkörpert sich eine Tendenz zu einer Assimilation von Wissenschaftshandeln und Verwaltungshandeln. (vgl.: OEVERMANN, 1996, S. 95-109).

Mit einem Verweis auf das zehnte Kapitel in Parsons Social Systems über die Medical Profession richtet Oevermann seinen Beitrag auf den Focus der Therapie. Er unterscheidet zwischen diffusen und rollenförmigen Beziehungen. Zweiteres sind Beziehungen, die normativ idealisiert oder durch aufeinander bezogene Rollendefinitionen gekennzeichnet sind. Die möglichen Themen von rollenförmigen Beziehungen sind bindend festgelegt. Im Zentrum der Therapie steht die widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen im Arbeitsbündnis einerseits und die widersprüchliche Einheit von Autonomie und Abhängigkeit des Patienten im Arbeitsbündnis andererseits. Dies bedingt eine wissenschaftlich-methodische Qualifizierung (Ausbildung) ebenso, wie eine interventionspraktische (praktische Einübung in eine Kunstlehre und Handlungspraxis). Der Therapeut kann sich auf eine methodisch kontrollierte und nach expliziten Geltungskriterien bewährte erfahrungswissenschaftliche Wissensbasis berufen. Daher muss die Ausbildung auf eine Aneignung dieser immer breiter werdenden erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnisse und Methoden gestellt sein. Die auf den Focus der Therapie bezogenen Professionen sind demnach in einer doppelten Weise professionalisiert. Zum einen hinsichtlich der Einübung in den wissenschaftlichen Diskurs, zum anderen auf die Anwendung der erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnisbasis und

des damit verbundenen erfahrungswissenschaftlichen professionalisierten Habitus auf die Lösung der Probleme einer konkreten Praxis wie sie in der Therapie ansteht (dies bezieht sich auf das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis). In der Phase der Professionalisierung muss zunächst in einem ersten Schritt die Distanz zur Praxis eingeübt werden, um die Distanz zur Praxis dann wieder zu überwinden, jedoch mit dem Ziel, dass jene Distanz nie verloren geht. Außer den vorangegangenen Professionalisierungsmerkmalen sind noch weitere Qualifikationsmerkmale des Therapeuten zu nennen. Um eine sachgemäße Diagnose stellen zu können, muss der Therapeut die Pathologie kausal allgemein erklären, und ein Symptom dem Typus der Krankheit zuordnen können. Den Gegensatz von Fallverstehen bilden Subsumtion (alle Erkenntnisse und Messdaten subsumieren) und Rekonstruktion (Einbettung der konkreten Fallstruktur in ihren lebens- und erfahrungsgeschichtlichen Zusammenhang). Dazu kommt eine vorläufig intuitive Gestalterfassung, der jedoch die distanziert-analytische Herauslösung und Identifikation einzelner Kausalbeziehungen folgen muss. Als weiteres Merkmal der Therapie ist anzuführen, dass der Arzt oder Therapeut immer noch als solcher zu handeln hat, auch wenn seine Praxis scheitert. Im Unterschied zur klassischen Professionalisierungstheorie beschreibt Oevermann in seiner Darstellung das Modell des Arbeitsbündnisses (vgl.: OEVERMANN, 1996, S. 109-134).

Im folgenden soll über den Unterschied zwischen der Professionalisierungsbedürftigkeit von Tätigkeiten und der faktischen Professionalisiertheit diskutiert werden. Die primär auf die institutionelle Erscheinung der Professionen als Professionen blickende klassische Theorie konnte immer nur nachzeichnen, was schon den Professionalisierungsprozess historisch erfolgreich durchlaufen hatte. Dieser Rest von Empirismus führte dazu, dass einerseits Berufe, deren Tätigkeit zwar professionalisierungsbedürftig, deren Professionalisierung aber historisch nicht gelungen war, als solche nicht eingeordnet werden konnten und als Semiprofessionen klassifiziert wurden (z. Bsp.: Lehrer). Andererseits wurden Berufe, die auf der zweiten Ebene nicht professionalisierungsbedürftig waren, sich aber einer institutionellen Formation und Absicherung der klassischen Professionen erfolgreich zur Interessenwahrung bedienten, als Professionen eingeordnet (z. Bsp.: Ingenieure). Die Differenz dieser beiden Typen entfaltet sich erst auf der Ebene der Anwendung einer wissenschaftlich begründeten Problemlösung. Bei

der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse des Ingenieurs fehlt die Struktur des Arbeitsbündnisses mit dem Klienten. Der Ingenieur wendet seine wissenschaftlichen Kenntnisse nicht auf die Lebenswelten seines Klienten an, sondern auf ein rein technisches Problem. Der Ingenieur hat Lösungen zu entwickeln. Es werden Entscheidungen getroffen, die aber nicht in die Rahmung eines Arbeitsbündnisses fallen. Daher sind alle technischen und ingenieuralen Anwendungen professionalisierungsbedürftig (d. h. sie bedürfen eines wissenschaftlichen Studiums) sind aber auf der Ebene der konkreten Anwendung in der Praxis nicht professionalisierungsbedürftig (vgl. OEVERMANN, 1996, S. 135-140).

Nun soll die spezifische Professionalisierungsproblematik der pädagogischen und pflegerischen Berufe unter dem Gesichtspunkt des Focus von Therapie beleuchtet werden. Dazu muss pädagogisches Handeln zunächst von der naturwüchsigen sozialisatorischen Praxis in Familie, Verwandtschaft unterschieden werden. Es geht um zusätzliche Erziehung und Bildung außerhalb dieser Praxis. Die Prinzipien der pädagogischen Praxis werden nicht neu erfunden, sondern der Praxis der naturwüchsigen Sozialisation entnommen und durch bewusste methodische Prüfungen gesteigert und geklärt. Hier also liegt die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns - in Vermittlung von theoretischer Begründbarkeit und fallspezifischer konkreter Anwendung des theoretischen Wissens in einer in sich autonomen Aktion. Die Differenzierung von Wissensvermittlung und Normenvermittlung entspricht laut Oevermann grob jener von Ausbildung und Bildung (vgl. OEVERMANN, 1996, S. 141-145).

Als dritte Funktion pädagogischer Praxis sieht Oevermann neben der Wissens- und Normenvermittlung die therapeutische Dimension pädagogischer Praxis. Denn im Zuge der Wissens- und Normenvermittlung wird zwangsläufig ein Interaktionsprozess mit den Schülern eröffnet. Das Lehrer- Schülerverhältnis ist bis zum Abschluss der Pubertät geprägt von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen. Es stellt sich die Frage, wie dies nun in ein professionelles Arbeitsbündnis überführt werden kann. Pädagogisches Handeln ist also unter dem Aspekt seiner objektiv gegebenen therapeutischen Dimension ein prophylaktisches Handeln im Hinblick auf sein Potential der Weichenstellung der Biographie von Schülern in Richtung auf psychosoziale Normalität oder Pathologie (vgl.: OEVERMANN, 1996, S. 146-151). Wie könnte eine mögliche Struk-

tur des Arbeitsbündnisses zwischen Lehrer und Schüler aussehen? Hier liegt die besondere Schwierigkeit in der Hilfe zur Selbsthilfe. Als einzige Möglichkeit ergibt sich hier die Neugierde und der Wissensdrang des Kindes. Hier entspricht die soziale Rolle des Schülers eines Unterweisungsbedürftigen analog zur sozialen Rolle des Patienten als Heilungsbedürftigen. Die fehlende Professionalisierung des pädagogischen Handelns zeigt sich unter dem Binnenaspekt täglicher Praxis nun vor allem darin, dass die Lehrer diese widersprüchliche Einheit von Diffusität und Spezifität nicht aufrechterhalten können, sondern entweder zur distanzlosen Verkindlichung des Schülers oder zum technologischen, wissensmäßigen und verwaltungsrechtlichen Expertentum zerfallen lassen (vgl.: OEVERMANN, 1996, S. 152-156).

Diese Ausgangslage verlange laut Oevermann nach einer mæeutischen bzw. sokratischen Pädagogik. Eine mæeutische Pädagogik wird darauf aus sein, zunächst ein Problembewusstsein durch Konfrontation mit unerwarteten Konstellationen oder Folgen zu wecken. dies funktioniert nur dann, wenn der Schüler für den Lehrer als ganze Person thematisch ist. Für ein professionalisiertes Lehrerhandeln wäre nun konstitutiv, die „Gegenübertragungsgefühle“ (die Psychoanalyse wird von Oevermann als strukturanaloge Form professionalisierungsbedürftigen Handelns herangezogen, und bedeutet nicht, dass Oevermanns Theorie als psychoanalytische Denkfigur zu betrachten wäre) ähnlich wie ein Therapeut einerseits innerlich zuzulassen und nicht von vornherein abzuwehren, andererseits aber nicht auszuagieren. In der Praxis passieren genau hier Strukturfehler. Der Lehrer muss geübt und gewöhnt sein, den Schüler ernst zu nehmen und auf die detaillierte Beobachtung seines Handelns zu vertrauen (vgl. OEVERMANN, 1996, S. 156.162).

Oevermann plädiert im Weiteren für die Abschaffung der gesetzlichen Schulpflicht, um dadurch den Weg für ein autonomes pädagogisches Arbeitsbündnis freizumachen. Geschichtlich betrachtet war die gesetzliche Schulpflicht unumgänglich, da sie für alle Bürger Minimalbildung bedeutete. Doch unsere Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft befindet sich in einer ganz anderen Phase. Auf die Diskussion der Abschaffung der gesetzlichen Schulpflicht wird in dieser Arbeit jedoch nicht näher eingegangen. Was bedeutet diese Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns für die Ausbildung von Lehrerinnen? Im Mittelpunkt müsste eine kunstlehrartige Einübung

in das pädagogische Arbeitsbündnis stehen. Als Grundlage des Studiums soll natürlich bewährtes, relevantes methodisches und theoretisches Wissen stehen. Doch es muss von fallorientierter, fallrekonstruktiver, exemplarischer Materialerschließung auch in Form von „learning by doing“ begleitet werden. Die Anleitung sollten erfahrene Kolleginnen übernehmen. Der Lehrer braucht Sensibilität für die je aktuelle Interaktionsstruktur und-dynamik im Verhältnis zum einzelnen Schüler und zur Klasse. Eine regelmäßige Supervision pädagogischen Handelns wird in der heutigen Praxis immer bedeutsamer. Andererseits braucht der Lehrer - und das ist Voraussetzung für pädagogische Professionalität - die Fähigkeit zur wissenschaftsfundierten Analyse und Begründung seines Handelns. Mit bloßer Sensibilität kommt er / sie nicht weit, wenn es um die Anforderungen an professionalisiertes Handeln geht (vgl.:OEVERMANN, 1996, S. 162-182).

Der folgende Absatz widmet sich professioneller pädagogischer Kompetenz und beleuchtet diese Begrifflichkeit aus verschiedenen Blickwinkeln. Im Speziellen wird dabei auf die professionelle pädagogische Kompetenz aus bildungswissenschaftlicher Sicht eingegangen.

2.3 Professionelle pädagogische Kompetenz

In diesem Abschnitt wird ein kurzer Überblick über den Forschungsstand des Themenbereichs „pädagogische Professionalität“ gegeben, um sich in weiterer Folge näher mit dem Kompetenzbegriff nach K.-O.. Bauer zu beschäftigen, dessen Ansatz gut mit den Stufen der Kompetenz von Patricia Benner zu verknüpfen ist.

Der Begriff der Pädagogischen Kompetenz ist im Zusammenhang mit pädagogischer Professionalität immer wieder thematisiert und soll hier im Überblick dargestellt werden.

In den fünfziger bis ziebziger Jahren des vorangegangenen Jahrhunderts hatte man vor allem Lehrerpersönlichkeiten mit den Merkmalen flexibel, humorvoll, freundlich, demokratisch im Unterricht und vieles mehr, gesucht. Dies änderte sich in den achtziger, neunziger Jahren insofern, dass nicht nur die Persönlichkeit des Lehrers, sondern auch Verhaltensweisen (z. Bsp.: Lehrersprache, Frageverhalten, positive Rückmeldungen an Schüler) ausschlaggebend für einen „Fachmann“ waren. Ebenfalls in den achtziger Jah-

ren, zum Zeitpunkt der Entwicklung des Konstruktivismus wurden nicht mehr einzelne Handlungen und Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers gesucht, sondern komplexe Interaktionsmuster und sachlich überdauernde Bedeutungsstrukturen.

Das bedeutete für die Praxis, dass der professionelle Lehrer, die professionelle Lehrerin drei grundlegende Anforderungen beherrschen musste: 1. Eine effektive Organisation des Unterrichtsablaufes, 2. die Entwicklung des Stoffes im Unterricht und 3. die Organisation der Unterrichtszeit. Insgesamt kommt es aber auf die kognitive Integration curricularer und pädagogischer Wissensbestände im konkreten Lehrerhandeln an. Studien in den sechziger Jahren haben gezeigt, dass der professionelle Lehrer, die professionelle Lehrerin mit folgenden Merkmalen ausgestattet sein muss: effiziente Klassenführung, gutes Zeitmanagement, Variation der Aufgabenschwierigkeiten, Rücksicht auf die Leistungsstärke der Schüler (vgl.: GUDJONS, 2000, 46-48).

Der Begriff der Kompetenz wird in verschiedenen Bereichen der Erziehungswissenschaft unterschiedlich verwendet. Wissenschaftshistorisch würde die Begriffstria von Heinrich Roth gefunden werden, die er 1971 im zweiten Band seiner pädagogischen Anthropologie eingeführt hat. Darin unterscheidet er: Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz (vgl. ROTH, 1971 / In: RAUSCHENBACH, VOGEL, 2002, S. 13). Roth erwähnt, dass er seine Vorstellung der drei Kompetenzbereiche vom amerikanischen Psychologen Whyte übernommen habe (vgl. WHYTE, 1965 / In: RAUSCHENBACH, VOGEL, 2002, S. 15).

2.3.1 Der Kompetenzbegriff aus entwicklungs- und kognitionspsychologischer Sicht

Der Begriff der Kompetenzen kann in aktueller Literatur auch im Zusammenhang mit Bildungsstandards gefunden werden, wobei hier fast ausnahmslos die Definition von Weinert zu finden ist. Franz Weinert unterscheidet zur Definition und Auswahl von Kompetenzen für internationale Schulleistungsstudien folgende Begriffsvarianten.

1. *„Kompetenzen als allgemeine intellektuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen, die eine Person befähigen, in sehr unterschiedlichen Situationen anspruchsvolle Aufgaben zu meistern.“*

2. Kompetenzen als funktional bestimmte, auf bestimmte Klassen

- *von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen, die sich psychologisch als Kenntnisse, Fertigkeiten, Strategien, Routinen oder auch bereichsspezifische Fähigkeiten beschreiben lassen.*
- *Kompetenz im Sinne motivationaler Orientierungen, die Voraussetzungen sind für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben.*
- *Handlungskompetenz als Begriff, der die ersten drei genannten Kompetenzkonzepte umschließt und jeweils auf die Anforderungen und Aufgaben eines bestimmten Handlungsfeldes, zum Beispiel eines Berufes, bezieht.*
- *Metakompetenzen als Wissen, Strategien oder auch Motivationen, die Erwerb und Anwendung von Kompetenzen in verschiedenen Inhaltsbereichen erleichtern.*
- *Schlüsselkompetenzen, d. h. Kompetenzen im oben unter Punkt zwei definiertem funktionalen Sinne, die über eine vergleichsweise breite Spanne von Situationen und Aufgabenstellungen hinweg einsetzbar sind. Weinert zählt hierzu unter anderem muttersprachliche und mathematische Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die Inhalte einer basalen Allgemeinbildung. “(WEINERT, 1999, zit. nach KLIEME, 2004, S. 10-11)*

Zur Definition dieses Kompetenzbegriffes kommt Weinert in Abwägung unterschiedlicher theoretischer Standpunkte und empirischer Befunde der Kognitions- und Entwicklungspsychologie, was bedeutet, dass seine Definition der Kompetenzen funktional bestimmt, aber rein auf das Kognitive beschränkt sind.

Eine fachbezogene Formulierung von Kompetenzen darf mit der traditionellen Ausbreitung von Inhaltslisten in stoffdidaktischer Gliederung nicht verwechselt werden. Es kann nur dann von Kompetenzen gesprochen werden, wenn grundlegende Zieldimensionen innerhalb eines Faches benannt werden, in denen systematisch über Jahre hinweg, Fähigkeiten aufgebaut werden. Neben der Unterscheidung von Teildimensionen haben Kompetenzmodelle den wichtigen zweiten Aspekt der Kompetenzniveaus. Vorgeführt wurde dies in den Schulleistungsstudien TIMSS, PISA und IGLU. Die Unterscheidung der Niveaus bedarf einer genauen Analyse der Anforderungen, verbunden

mit einzelnen Situationen und Aufgabenstellungen. Auf der Basis empirischer Erprobungen kann dann gesagt werden, welche Anforderungen auf einem unteren, mittleren oder hohen Kompetenzniveau bewältigt werden können. Ausgearbeitete, empirisch gestützte Kompetenzmodelle gibt es bis jetzt nur für einzelne Lernbereiche. Deshalb wird sich in vielen Fällen in der Erarbeitung von Bildungsstandards noch auf Erfahrungswissen und Fachdidaktik gestützt. Langfristig sollten diese Modelle einer empirischen Überprüfung unterzogen werden. Wie kann Kompetenz gemessen werden? Kompetenz kann als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen gesehen werden, und als Verbindung von Wissen und Können. Entsprechend breit muss die Umsetzung in Aufgaben und Tests gestaltet sein. Möchte man die Testentwicklung an bestimmten Kompetenzmodellen orientieren, so müssen Aufgaben entwickelt werden, die genau das erfassen, was für ein bestimmtes Niveau charakteristisch ist. Dies ist ohne didaktische und psychologische Expertise nicht möglich (vgl. KLIEME, 2004, S.11-13).

Bildungsstandards nutzen Kompetenzmodelle, in dem der simultane Einsatz von Wissen und Können eine wichtige Rolle spielt. Jedoch herrscht im Bildungsbereich nicht selten Unklarheit über das Verhältnis von Wissen und Können. Oft wird Wissen mit Lehrplanwissen gleichgesetzt, und kann ausserhalb der Lernsituation nicht angewendet werden. So stellt es keine Basis für kompetentes Handeln dar. Ein anderes Prinzip des Kompetenzaufbaus ist die zunehmende Vernetzung von Wissens-elementen, die Bildung von Meta- Wissen und abstraktem Wissen. Mit diesem Prinzip lassen sich die Entwicklungsstufen von Kompetenzen unterscheiden. Auf höheren Kompetenzstufen ist die Fähigkeit vorhanden, das eigene Vorgehen zu reflektieren und argumentativ darzustellen. Klieme beschreibt, dass eine Verknüpfung von Wissen und Können nicht auf Situationen „jenseits der Schule“ verschoben werden kann. Es ist beim Wissenserwerb immer die Vielfalt möglicher Anwendungssituationen mit zu bedenken. Kompetenzerwerb kann erfolgreich sein, wenn Lernende innerhalb eines Gegenstandsbereiches Erfahrungen machen, die für sie selbst relevant sind, das Lehr- und Lernmaterial die verschiedenen Komponenten von Kompetenz angemessen abbildet, „Fälle, und nicht eine isolierte Komponente von Kompetenz behandelt wird, und der kulturelle Kontext innerhalb der Lernprozesse bedacht wird. Hier wird deutlich, dass Stufung und Entwicklung von Kompetenzen nicht nur die systematische Entwicklung von Aufgaben

und Testverfahren stützen, sondern auch Hinweise für die Gestaltung der Lernumwelt geben (vgl.: BULMANN, WOLFF, KLIEME, 2003, S. 64-66).

2.3.2 Der Kompetenzbegriff aus bildungswissenschaftlicher Sicht

In weiterer Folge wird der Kompetenzbegriff aus bildungswissenschaftlicher Sicht und auf die Lehrerinnenbildung bezogen betrachtet. Karl- Otto Bauer entwickelte ein Theorie- und Trainingskonzept auf erziehungswissenschaftlicher Ebene und begründet dies damit, dass zwischen der psychologischen Perspektive auf Bildungsprozesse und der pädagogischen Perspektive erhebliche Differenz besteht. Dies soll in den folgenden Absätzen verdeutlicht werden (vgl.: BAUER, 2002, S. 9-11).

Heute wird allgemein die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr- Lernprozessen als Kernbereich der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern betrachtet (vgl.: BAUER, 2002, S. 49-59). Bauer führte als Überbegriff der überfachlichen Kompetenzen den Begriff der „pädagogischen Basiskompetenzen“ ein. Es handelt sich dabei um Handlungskompetenzen, die zum Teil mit Emotionen verknüpft den Handlungsablauf steuern. Diese pädagogischen Basiskompetenzen sind in sechs Dimensionen (Ziele klären und Inhalte strukturieren, soziale Strukturen bilden, Interaktionen steuern, Kommunizieren und Informieren, Lernumgebung gestalten, Hintergrundarbeit leisten) gegliedert (vgl.: BAUER, 2005, S. 28 - 29). Bauer beschreibt die Entstehung pädagogischen Könnens durch Übung, Reflexion und intensive Auseinandersetzung mit der eigenen täglichen Arbeit. Im Folgenden soll näher auf die von ihm entwickelten Basiskompetenzen eingegangen werden.

Die Aufgaben von Pädagoginnen in öffentlichen Bildungseinrichtungen gliedern sich in Erziehen, Beraten, Betreuen und Schule entwickeln. In der Berufspraxis stehen Erziehen und Unterrichten im Mittelpunkt. Lehrerinnen und Lehrer berichten von Problemen in den Bereichen: Umgang mit Kritik, Methodenvielfalt, Wechsel der Sozialformen, Interesse bei schwach motivierten Schülern wecken, gleichzeitiges Arbeiten mit schnellen und langsamen Lernern. Eine noch grössere Schwierigkeit bereitet die Zusammenarbeit im Team.

Bauer und Kopka haben in unterschiedlichen Untersuchungen Lehrerinnen und Lehrer bei der Arbeit begleitet und mit verschiedenen Methoden Daten darüber ge-

sammelt, wie sie ihre Arbeitsaufgaben angehen und lösen. So konnten sie aufzeigen, wie erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer ihre Erfolge hervorbringen. Rahmenbedingungen haben in den Ergebnissen eine untergeordnete Bedeutung. Lehrerinnen und Lehrer sahen sich als erfolgreich, wenn zur Bewältigung von Problemen geeignete Handlungskompetenzen entwickelt wurden.

Unter den Handlungskompetenzen versteht Bauer fachliche Kompetenzen, fachdidaktische Kompetenzen und überfachliche pädagogische Kompetenzen. Anstelle der überfachlichen pädagogischen Kompetenzen führte Bauer den Begriff der pädagogischen Basiskompetenzen ein. Bauer vermutet, dass diese Handlungskompetenzen zum Teil mit Emotionen verknüpften kognitiven Mustern zugrunde liegen, die den Handlungsablauf steuern. Von Außen betrachtet wirken Pädagoginnen und Pädagogen dann sicher, wenn die Handlungsmuster stimmig und ohne Verzögerung ineinander greifen. Wichtig zu erwähnen scheint, dass die sechs genannten Dimensionen pädagogischer Basiskompetenzen ihre Wirkung nur miteinander entfalten und auf nicht linearer Weise aufeinander einwirken.

Zur Dimension Ziele klären und Inhalte strukturieren zählt Sequentiell ordnen, Analog verknüpfen, Logisch oder kausal verknüpfen, Wichtiges hervorheben und Reduzieren. Die Strukturierung von Inhalten ist eine anspruchsvolle geistige Tätigkeit, die im Hinblick auf die Auswahl von Themen, Aufgaben, Lehrmitteln und die weitere didaktische Planung durchgeführt werden muss. In der zweiten Dimension beschreibt Bauer das Bilden von sozialen Strukturen. Erfolgreiche Pädagoginnen und Pädagogen übernehmen Leitung und Führung, ermöglichen aber gleichzeitig die Selbstorganisation. Sie pflegen arbeitsbezogene Bindungen und stellen rasch Kontakt her. Erfolgreiche Pädagoginnen und Pädagogen sind in der Lage, Kleingruppen zu bilden und anzuleiten. Diese Dimension der sozialen Strukturbildung wurde in der empirischen Unterrichtsforschung unter dem Gesichtspunkt der effizienteren Klassenführung behandelt. Bei der dritten Dimension Interaktion steuern, wurde ursprünglich angenommen, dass sich diese Fähigkeit leicht transferieren lässt. Bei dieser Dimension geht es um Diskussionen anleiten, Moderieren, Spielen, Wertschätzung zeigen, Gefühle wahrnehmen, Humor zeigen, Gefühle zeigen. Es wurde angenommen, dass der, der mit Schülergruppen arbeitet, auch mit kleinen Teams im Kollegium umgehen kann. Dies war jedoch nicht der Fall.

Sozialkompetenzen lassen sich nicht einfach übertragen, weil es sich um unterschiedliche Situationstypen handelt.

Die Kooperation mit Kollegen wird im Allgemeinen nicht als Lernsituation wahrgenommen, sondern als Situation in der es um Arbeitsverteilungen und Macht geht. Deshalb setzen andere, weitgehend unbewusste Handlungsabläufe und Routinen ein, wenn es Lehrerinnen und Lehrer nicht mit Schülern, sondern mit Kollegen zu tun haben. Ein exzellenter Pädagoge muss also nicht unbedingt ein netter und akzeptierter Kollege sein. In der vierten von Bauer beschriebenen Dimension wird die Kommunikation behandelt. Lehrerinnen und Lehrer können als Experten für Kommunikation bezeichnet werden. Es kann als gesichert gesagt werden, dass eine kompetente Darbietung von Informationen eine der wichtigsten Bedingungen für gute fachliche Leistungen ist und dass die entsprechenden Kompetenzen zum Basisrepertoire professioneller Pädagogen gehören (Visualisieren, Diskussionen leiten, Vortragen, Fragen stellen, aktiv zuhören, Feedback geben, Feedback empfangen, Beratungsgespräche führen).

Die fünfte Dimension wurde mit der Methode der Datenanalyse nach der Grounded Theory ermittelt und mit der Bezeichnung Gestaltung von Lernumgebungen versehen. Zur Gestaltung der Lernumgebung ordnet Bauer Körper einsetzen, Material erfinden, Clown spielen, aus Räumen Lernräume machen, Rhythmen finden, Parcours aufbauen, Webseiten einrichten, Rollen darstellen, Rituale schaffen und Anfänge/Abschlüsse inzenieren zu. Empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit von gut gestalteten Lernumgebungen zeigen, dass es einen starken Zusammenhang von Lernumgebung und Lernerfolg gibt. Als sechste der genannten Dimensionen von Basiskompetenzen wird die Dimension der Hintergrundarbeit beschrieben. Diese umfasst die Handlungsrepertoires Planen, Organisieren, Archivieren, Schriftliche Leistungen bewerten, Evaluieren, Karriere reflektieren, Von Sorgen lösen, Subjektive Theorien überprüfen, Zeitmanagement und Rolle klären. In dieser sechsten Dimension ist eine Handlungsmodalität genannt, die bisher zu kurz kam - die sorgfältige Reflexion mit explizitem Bezug auf pädagogische Theorien und Wertvorstellungen (vgl.: BAUER, 2005, S. 14-28).

Terhart beschreibt im Vergleich dazu vier Kompetenzbereiche des Lehrers, die dazu beitragen sollen die Herausforderungen des Berufs zu bewältigen. Als erste sei die Kompetenz zur Organisation von Lernprozessen zu nennen. Darunter soll verstan-

den werden, dass der Lehrer über Wissen und Fähigkeiten verfügt, diese Organisation von Lernprozessen selbst zu organisieren. Für besonders dringlich hält Terhart die Kompetenz der Lehrer, ihre je erworbenen beruflichen Kompetenzen kontinuierlich zu überprüfen und zu erweitern. Eine besondere Rolle spielt hierbei die Fähigkeit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit im Kollegium. Leider steht das schon sprichwörtliche Einzelkämpfertum als stabiles Element der Berufskultur von Lehrkräften der Einlösung dieser für die Zukunft wirklich zentralen Kompetenz entgegen. Innerhalb der Kompetenz zur Organisation von Lehren und Lernen spielt die Fähigkeit, die Schüler an eine zunehmend eigenständige Organisation ihres Lernens heranzuführen eine ganz wichtige Rolle. Als abschließende Kompetenz beschreibt Terhart die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen als wichtige Position (vgl.: TERHART, 2001, S. 182-185).

In Literatur der Professionalisierungsforschung wird das Konzept des „pädagogischen Takts“ von Herbart immer wieder zitiert. Es soll in dieser Arbeit als Ergänzung aus der Interpretation Dietrich Benners kurz erwähnt werden.

Herbart versuchte bereits im 19. Jahrhundert an der Verbesserung der Lehrerbildung mitzuwirken, indem er ein Modell zur Vermittlung von Theorie und Praxis entwarf. Er entwickelte eine allgemeine Pädagogik, die zugleich die Kompetenzen bestimmt, die für ein professionelles pädagogisches Handeln erforderlich sind. (vgl.: BENNER, 1993, S. 27 - 29). In seiner ersten Vorlesung über Pädagogik forderte Herbart seine Zuhörer auf, mit ihm über das Verhältnis von Theorie und Praxis nachzudenken. Eine Frage, die auch heute immer wieder nach Antworten sucht. Zwischen der Wissenschaft von einer Praxis und der Praxis selbst kann nämlich nur grundsätzlich unterschieden werden, wenn zugleich in der Praxis selbst unterschieden wird zwischen einer eher gekonnten, gelungenen Ausübung der pädagogischen Praxis und einer weniger gekonnten oder gar misslingenden Ausübung. Deshalb ließ er seine Zuhörer die weitere Unterscheidung treffen: „*Unterscheiden Sie weiter die Kunst des ausgebildeten Erziehers von der einzelnen Ausübung dieser Kunst.*“ Daraus würde sich eine weitere Frage ergeben, nämlich, was denn Wissenschaft zum besseren Gelingen von Praxis beitragen und wie gelingende Praxis zu einer Erkenntnisquelle der Wissenschaft werden könnte. Insgesamt erwähnte Herbart vier Theorie Praxis Modelle:

1. Im ersten Modell ignoriert die Praxis die Wissenschaft (Modell des praktischen Zirkels). Es beschreibt die mögliche Einstellung von Praktikern zur Wissenschaft, die ihre Tätigkeit ohne wissenschaftliche Anleitung ausüben. In diesem Modell bewegt sich die Praxis im Zirkel ihrer eigenen Erfahrungen.
2. Das Modell des praktischen Zirkels erweitert sich zu dem des hermeneutischen Zirkels. Das zweite Modell wird um das Wissen um die geschichtlich-soziale Relativität allen Nachdenkens und Handelns erweitert. Es werden vorausgegangene Erfahrungen zugrunde gelegt, jedoch nicht durch neues Handeln neue Erfahrungen hervorgebracht.
3. Das dritte Modell strebt eine prospektive Vermittlung von Theorie und Praxis an. Die Theorie entwirft Hypothesen über Ursache- Wirkungskzusammenhänge und Erklärung von Naturvorgängen und die Praxis verwendet das von der Theorie konstruierte und im wissenschaftlichen Experiment bewährte Wissen, indem sie die Natur mit den Mitteln wissenschaftlicher Rationalität menschlicher Herrschaft unterwirft. Herbart lehnt dieses Modell ab, da es auf die Pädagogik nicht übertragbar sei.
4. Das vierte Modell, auch als pädagogischer Takt bezeichnet, erkennt die Differenz von Wissenschaft und Praxis als theoretisch nicht überbrückbare Differenz an und erklärt die Frage nach der Handlungsrelevanz von Wissenschaft und der Erkenntnisrelevanz von Praxis zu einer Frage sowohl der Wissenschaft als auch der Praxis. Mit dem Begriff Takt umschreibt Herbart eine gewisse pädagogische Verantwortlichkeit (vgl.: BENNER, 1993, S. 30 - 39)

In diesem vierten Modell konzipiert Herbart ein nicht-hierarchisches Verhältnis von Erfahrungslernen und wissenschaftlichem Lernen. Durch Überlegung, durch Nachdenken, Nachforschung, durch Wissenschaft soll der Erzieher vorbereiten. Nicht seine einzelnen Handlungen, sondern sich selbst. Sein Gemüt, seinen Kopf und sein Herz zum richtigen Aufnehmen, Aufpassen, Empfinden und Beurteilen der Erscheinungen, die auf ihn warten. Hat sich der Lehrer mit Grundsätzen gerüstet, so werden ihm seine Erfahrungen deutlich sein und nicht jedes Mal belehren, was zu tun sei. Dieses Modell kann

auch als Modell handlungsorientierter Theorie im Primat der Praxis bezeichnet werden. Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit. Aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte (vgl.: BENNER, 1993, S. 39 - 48). Dieses Modell entwirft zugleich eine Konzeption für die Bildung eines sittlichen Akts humaner Verantwortlichkeit im Zeitalter moderner Wissenschaft und Technologie. Die pädagogische Praxis verbindet die Erziehenden und Unterrichtenden nicht mehr auf eine von ihnen selbst schon erreichte Mündigkeit, die der nachwachsenden Generation einfach beizubringen wäre, sondern im eigenen Streben nach Bildung gegenüber den Heranwachsenden auf eine Kompetenz zur pädagogischen Praxis, die sich in ihnen selbst allererst über ihre eigene Bildung entwickeln kann (vgl.: BENNER, 1993, S. 39 - 54). Herbarts Allgemeine Pädagogik entwickelt eine Theorie pädagogischer Urteils- und Handlungskompetenz, die die pädagogische Praxis an der Aufgabe und den Möglichkeiten ausrichtet, die Heranwachsenden zu einer universellen Urteils- und Handlungskompetenz zu befähigen. Dies ist nicht nach dem Stand der Herkunft der Heranwachsenden zu bemessen. An die Stelle von standesspezifischer Unterweisung tritt eine Erziehung durch Unterricht. An die Stelle der geburtsständisch vorbestimmten Standesmoral tritt eine universelle moralische und politische Erziehung (vgl.: BENNER, 1993, S. 83 - 87).

Die Kinderregierung bezieht nach Herbart ihre pädagogische Legitimation allein daraus, dass sie keine Gewalt über den Willen von Kindern ausübt, sondern einzig den Zweck verfolgt, keine Zwecke im Hinblick auf den kindlichen Willen zu verfolgen, und so die notwendige Voraussetzung dafür schafft, dass sich im Kind ein eigener Wille entwickeln kann. Herbart ordnet dem pädagogischen Handeln drei Dimensionen zu: Regierung, Unterricht und Zucht. In der Praxis treten diese Dimensionen nicht getrennt auf. Dies lässt sich mit folgendem Beispiel darstellen. Möchte ein Kind ins tiefe Wasser laufen, so drohen wir ihm mit der Gefahr, in die es sich begibt (Regierung). Wir sprechen mit dem Kind und zeigen ihm, wie es sich sicher im Wasser bewegen kann (Unterricht). Und verfolgen anschliessend, vielleicht in ein Spiel verpackt, ob es

sich einsichtig verhält (Zucht). Darin liegt die anspruchsvolle wie schwierige Aufgabe pädagogischer Praxis (vgl.: BENNER, 1993, S. 87 - 98).

Die Professionalität des Pädagogen liegt nach Herbart nicht daran zu regieren und Gewalt über Heranwachsende auszuüben, sondern zielt darauf ab, so zu lehren und zu unterrichten, dass Unterricht bildet. Unterricht kann nicht ausschließlich zur Wissensvermittlung dienen. Herbart behauptet, dass bloße Erziehung getrennt von der Wissensvermittlung und umgekehrt zur Nicht-Bildung der Heranwachsenden dient. Einziges Ziel des erziehenden Unterrichts ist es, in jedem Heranwachsenden eine größtmögliche Vielseitigkeit des Interesses auszubilden. Nur dem Vielseitigen sprach Herbart Chance zu, sich nicht als Mittel für die Zwecke Anderer gebrauchen zu lassen, sondern sich und andere als Selbstzweck anerkennen zu können. Die zweite pädagogische Aufgabe im erziehenden Unterricht sieht Herbart in der sittlichen Bildung. Erziehender Unterricht verfolgt das Ziel, die Heranwachsenden durch Unterricht aus dem praktischen Zirkel standesspezifischer Welterfahrung und standesspezifischen Umgangs mit Menschen zu befreien, indem er ihnen eine Vielseitigkeit entwickelt, die an der Idee einer menschlichen Praxis gegenseitiger Anerkennung interessiert ist. Herbart spricht auch von einer zeitlichen Entwicklung der Vielseitigkeit des Interesses. Benner erläutert, dass Herbarts Annahmen zur zeitlichen Konstitution von Bewusstsein und Selbstbewusstsein durch die Entwicklungstheorie Piagets bestätigt wurden. Merkmal eines erziehenden Unterrichts ist, dass Herbart die Hauptklassen des Interesses gleichzeitig beachtet und Lernprozesse in der Reihe der Erkenntnis mit solchen in der Reihe der Teilnahme verbindet. Das zweite Merkmal des erziehenden Unterrichts liegt in formalen Stufen der Wechselwirkung von interessenloser Vertiefung und interessenbezogener Besinnung. Als drittes Merkmal des Erziehenden Unterrichts zeigt sich, dass Unterricht ein interaktiver Prozess der Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen sein soll. Der Lernende soll dabei Interesse entwickeln, das Gelernte in außerunterrichtlichen Situationen zu gebrauchen (vgl.: BENNER, 1993, S. 98 - 118).

Nachdem der Kompetenzbegriff jetzt von verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet wurde, wird noch einmal kurz auf professionelle, pädagogische Kompetenz eingegangen. Aus der Beobachterperspektive wirkt Handeln dann professionell, wenn es zielsicher, flüssig und gekonnt erfolgt und wenn es zur rechten Zeit und im rechten Tempo ge-

schiebt. Pädagogisches Handeln erfolgt überwiegend in komplexen Situationen, unter Zeitdruck und simultan. Das kann nur gelingen, wenn Pädagoginnen über ein reichhaltiges Repertoire an Handlungsmustern verfügen, die hochverdichtet unterhalb der Bewusstseinschwelle abgespeichert sind und abgerufen werden können, ohne dass das Bewusstsein sie erst mühsam aufbauen muss. Die Handelnden wissen, wie sie handeln müssen. Durch das Verfügen von Handlungsrepertoires entsteht professionelle Sicherheit. Expertenlehrer verfügen über Handlungspläne (Routinen), die jedoch nicht vollständig ausgeführt, sondern lokal an die Gegebenheiten angepasst werden (vgl. BAUER, 2002, S. 51-57). Aber was bedeutet dies für die Lehrerbildung? Ewald Terhart hat dazu im Auftrag der Deutschen Kultusministerkonferenz eine Expertise erstellt, die auf die Diskussion der Lehrerbildung Empfehlungen formuliert.

2.4 Kompetenzbasierte Standards für die Lehrerausbildung

„Standards werden in der Regel als neue Steuerungselemente für die Entwicklung und Qualitätssicherung der Lehrerausbildung beschrieben und zugleich als Wissensbestände, die notwendig angeeignet werden müssen und die einen handlungsorientierten Gütemaßstab enthalten. Ergebnis ist ein Kompetenzprofil“ (TENORTH In: BISCHOFF-WANNER, REIBER, 2008, S. 108).

Claudia Bischoff-Wanner und Karin Reiber haben sich im Bereich der Pflegepädagogik mit Standards für die Lehrerinnenausbildung im Bereich der Pflege auseinandergesetzt, und für die Pflegepädagogik relevante Begrifflichkeiten zusammengefasst. So berufen sie sich in ihrer Standarddefinition auf Heinz-Elmar Tenorth, der in einem Vortrag über inhaltliche Reformziele in der Lehrerausbildung Standards als Messinstrument für den erreichten Erfolg sieht. In der begrifflichen Abgrenzung von Standard und Kompetenz berufen sie sich auf Terhart, Oser und Oelkers, die in ihren Ausführungen die Begriffe Kompetenz und Standard klar voneinander trennen (vgl. BISCHOFF-WANNER, REIBER, 2008, S. 109). Eine weiterführende begriffliche Auseinandersetzung würde

den Rahmen dieser Arbeit überschreiten, jedoch werden die Beiträge von Ewald Terhart, Fritz Oser und Ursula Renold als Beispiel für berufswissenschaftliche Standards und berufspädagogische Diagnostikstandards als mögliche Wege für die Ausbildung von Pflegelehrerinnen angeführt.

2.4.1 Terharts Expertise zur Ausbildung von Lehrenden in der Berufsbildung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich auch mit der Ausbildung von Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege. Zu dieser Fragestellung liegen noch kaum Untersuchungen und Konzepte vor. Daher wird auf genuin schulpädagogische Erkenntnisse zurück gegriffen, die sich mit Parametern der Lehrerbildung allgemein auseinandersetzen. Ewald Terhart etwa formulierte in diesem Zusammenhang Standards für die Lehrerbildung, die er wiederum auf Kompetenzen aufbaut. Nach einer Erläuterung dieser Standards und der von Terhart definierten Kompetenzen wird versucht, Terharts Konzept für die Pflegelehrerbildung fruchtbar zu machen.

Als Ausgangsbasis für die Entwicklung von Standards in der Lehrerbildung ist die bislang fehlende empirische Evaluation und Wirkungsanalyse von Lehrerbildung in Deutschland zu nennen. Terharts Expertise zur Ausbildung von Lehrenden beschäftigt sich mit der Frage, was denn Qualitätskriterien für gute Lehrerbildung seien. Es geht um die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen von Standards in der Lehrerbildung. Aus Vorstellungen über den guten Lehrer wurden diejenigen Kompetenzen abgeleitet, die dieser gute Lehrer haben soll. Von diesen Lehrerkompetenzen ausgehend wurde ein Konzept für eine Ausbildung entwickelt, in der diese Kompetenzen erworben werden sollen (vgl.: TERHART, 2002, S. 10). Terhart hält Standards für die Lehrerbildung insofern wichtig, als dass sie als Kriterien der Evaluation herangezogen werden können. Es werden Standards für ausgebildete Personen, Standards für Institutionen der Ausbildung und Standards für dasjenige Steuerungssystem differenziert. Als exemplarisches Beispiel werden die von Terhart formulierten Standards für ausgebildete Personen angeführt.

2.4.1.1 Absolventenstandards

Nach der ersten, universitären Phase der Lehrerbildung sollen folgende Ziele erreicht werden:

- Wissensbasis für und über das spätere Berufsfeld
- Reflexionsfähigkeit über Sachthemen, aber auch über die eigene Person in Verbindung mit den Anforderungen des beruflichen Feldes
- Kommunikationsfähigkeit über Inhalte, Strukturen und Probleme des unterrichtsfachlichen pädagogisch-didaktischen und schulbezogenen Bereichs, sowie
- Urteilsfähigkeit angesichts pädagogischer Handlungsprobleme und Entscheidungsfragen

Diese vier Kompetenzen werden aufeinander aufbauend betrachtet. Die zweite Phase baut hierauf auf und bezieht sich auf die Entwicklung und Erprobung der eigenen beruflichen Handlungs- und Reflexionsfähigkeit

- bei der Planung, Durchführung und Auswertung des eigenen Unterrichts
- bei der Erarbeitung eines breiten, fachbezogenen ebenso wie fachverbindenden Methodenrepertoirs
- hinsichtlich der Erfassung spezifischer Lernbedürfnisse der Schüler
- bei der Kooperation mit Kollegen und zum Zweck der Unterrichts- und Schulentwicklung
- bei der Kommunikation und Beratung von Eltern
- in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen (vgl.: TERHART, 2002, S. 30).

In weiterer Folge formuliert Therhart für die Bereiche Unterrichtsfächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften und schulpraktische Studien Standards, die am Ende

der zweiten Phase in vier aufeinander aufbauende Kompetenzstufen (Wissen, Reflexion, Urteil, Können) erreicht sein sollen. Ebenso wurden für die Absolventen der 2. Phase zehn Standards formuliert (vgl.: TERHART, 2002, S.35).

In den Standards für die Ausbildungssituation differenziert Terhart Institutionen der ersten Phase, Institutionen der zweiten Phase und Prüfungs- und Einstellungsmodalitäten. Eine Universität, in der Lehrerbildung stattfindet benötigt ein institutionell möglichst hoch angesiedeltes Zentrum für Lehrerbildung, Fakultäten, die die Ausbildung in den Fachwissenschaften wahrnehmen, eine analoge Entscheidungsinstanz für das erziehungswissenschaftliche Studium, eine hinreichende Zahl von Fachdidaktikprofessuren, ein verzahntes Kerncurriculum für die Lehrerbildung und eine kriterienorientierte Mittelvergabe (vgl.: TERHART, 2002, S. 38-39). In der Expertise wird eine möglichst breit angelegte Evaluation in allen Bundesländern empfohlen und weist darauf hin, dass eine Reihe von Forschungsfragen noch nicht bearbeitet oder neu aufgeworfen wurden. Linda Darling-Hammond hat versucht, Probleme und Streitfragen bezüglich Standards in der Lehrerbildung aus der Sicht der nordamerikanischen Schulforschung aufzuzeigen. Standards und Beurteilungsverfahren sollen richtig aufgebaut werden. Können Beurteilungs- und Bewertungsverfahren, die Individuen und Pädagogen nicht bevorzugen wollen, entwickelt werden? Können die Lehrer auf die Erfüllung von Standards vorbereitet werden? Können Standards für den Eintritt in den Lehrerberuf zu einem Nachlassen von potentiellen Interessenten und in Folge zu Lehrermangel führen? Standards in der Lehrerbildung sind sicherlich kein Wundermittel. Jedoch können sie helfen, eine gewisse Struktur und Kohärenz in das momentane vielleicht zufällige berufliche Lernen von Lehrern bringen (vgl.: TERHART, 2002, S. 71-75).

2.4.2 Professional Minds

Professional Minds steht für ein Forschungsprojekt des Departments für Erziehungswissenschaft an der Universität Freiburg unter der Leitung von Prof. Dr. Fritz Oser, in Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Institut für Berufspädagogik Lausanne und Zollikofen unter der Leitung von Dr. Ursula Renold. Maja Kern hat als Mitarbeiterin an diesem Projekt die wichtigsten Informationen zusammengefasst. Es beschäftigt sich mit der Frage, wie professionelles Handeln von Berufsbildenden an berufsbildenden Schu-

len und in den Lehrbetrieben gestärkt, verbessert und nach außen sichtbar gemacht werden kann. Zu Beginn des Projekts wurden mit Hilfe von Expertenbefragungen 45 Standards für die Berufsfachschule entwickelt. Es wurden Situationen definiert und evaluiert, die im Berufsalltag als besonders herausfordernd oder als ganz alltäglich angesehen wurden. Dies diente als Grundlage für die Formulierung der Standards. 793 Personen haben an der Fragebogenerhebung zu den Standards der Berufsfachschulen teilgenommen (vgl.: KERN, 2005, S. 5-7). Als weiteres Ziel ist die Verfilmung der Standards zu nennen. Dabei sollen so genannte Filmvignetten hergestellt und der jeweils definierte Standard eindeutig dargestellt werden. Dies weicht von der ursprünglichen Idee ab, in der Expertenhandeln und Novizenhandeln eindeutig dargestellt werden sollte. Die momentane Darstellung findet sich zwischen den beiden Polen und zeigt Unterrichtssequenzen aus der Sicht der Lehrenden, der Auszubildenden und eine Gesamtperspektive. Auf die Filmvignetten aufbauend wird ein Diagnoseinstrument für das Ausmaß der Standarderreichung erstellt. Lehrpersonen haben im Anschluss an den Film einen Fragenkatalog zu beantworten, aus dem abzuleiten ist, ob es sich um einen Novizen- oder Expertenlehrer handelt (vgl. KERN, 2005, S. 8-10). Erste Validierungsergebnisse zeigen, dass sich Lehrpersonen der Berufsfachschulen und Nicht-Lehrpersonen in der Beurteilung des auf den Filmvignetten beobachteten Unterrichtsverhaltens signifikant unterscheiden. Es ergeben sich auch interessante Unterschiede zwischen dem Beurteilungsprofil der Lehrpersonen, demjenigen der Nicht-Lehrpersonen und einem Expertenprofil, welches mittels eines Expertentrainings entwickelt wurde. In einer dritten Forschungsphase sollen die validierten Diagnoseinstrumente direkt in der Aus- und Weiterbildung von Berufsfachschullehrpersonen eingesetzt werden. Eine Pilotstudie für Rückmeldungen war für den Herbst 2008 geplant (vgl.: <http://groups.uni-paderborn.de/kukl/printable/04a10d9aac0d3e408/04a10d9b320d71139/index.html>[05.01.09]).

2.5 Vom Anfänger zum Experten

Dieser grosse Abschnitt der Arbeit widmet sich dem Kompetenzstufenmodell von Patricia Benner, das abgeleitet von Dreyfus und Dreyfus für die Pflege entwickelt wurde. Die Beschreibung erhält in dieser Arbeit den hohen Stellenwert, da es begonnen mit der

Ausbildung für Gesundheits- und Krankenpflege bis hin zur praktischen Gesundheits- und Krankenpflege die Einstufung in Kompetenzstufen verlangt. Ob dieses System auch für die Ausbildung von Lehrerinnen in der Pflege geeignet wäre, wird durch die Studie von Barbra Koch-Priewe unterstützt, die das Modell von Dreyfus und Dreyfus an Junglehrern testete.

Der Mathematiker und Systemanalytiker Stuart Dreyfus und der Philosoph Hubert Dreyfus haben auf der Grundlage von Untersuchungen an Schachspielern und Piloten ein Modell des Kompetenzerwerbs entwickelt. Dieses Modell besagt, dass ein Lernender beim Erwerben und Vertiefen einer Fähigkeit verschiedene Leistungsstufen durchlaufen muss. Beim Durchlaufen dieser Stufen verändert sich die Wahrnehmung des Lernenden. Die Situation wird immer mehr als vollständiges Ganzes gesehen. Man wird vom unbeteiligten Beobachter zum engagierten Handelnden (vgl. BENNER, 2000, S. 35).

Die amerikanische Pflegeexpertin Patricia Benner versucht in einer von ihr durchgeführten Studie dieses Modell auf die Gesundheits- und Krankenpflege anzuwenden. Es wird jedoch nicht versucht, die Teilnehmer der Studie selbst in die Entwicklungsstufen des Modells einzuordnen. Statt dessen wurde jede einzelne Situation danach beurteilt, welche Stufe sich in ihr widerspiegelt. Pflegepersonen, die die Expertenstufe erreicht haben, sind in der Lage, ihren Kollegen beratend zur Seite zu stehen. Die Analyse von Prozessen und Entscheidungen in der Krankenpflege stößt immer wieder an ihre Grenzen, weil Aufgabenschwierigkeiten, Prioritäten, Beziehungsaspekte und Leistungen einer kompetenten Pflege ohne die Berücksichtigung von Kontexten, Absichten und Interpretationen nicht angemessen erfasst werden können. Die Erfahrung spielt in Benners Modell eine große Rolle. Jedoch nicht die Erfahrung, die eine Sache des Verstreichens von Zeit oder eines hohen Lebensalters ist, sondern eine Verfeinerung vorgefasster Vorstellungen und Theorien durch die Begegnung mit realen Praxissituationen. Erst der Dialog zwischen Theorie und Praxis ermöglicht den Pflegenden verfeinerte Sichtweisen. Zwischen den Stufen des Kompetenten und Erfahrenen und der Expertenstufe besteht kein kontinuierlicher Übergang (vgl.: BENNER, 2000, S. 54.55).

Dreyfus und Dreyfus berichten von Ergebnissen von Untersuchungen amerikanischer Luftstreitkräfte, die zeigen, dass man nur dadurch ein hohes Niveau in seiner

Leistung erreichen kann, wenn man sich von Regeln lossagt. Als Beispiel sei hier jenes der Piloten genannt, die in ihrer Ausbildung dazu angehalten wurden, Instrumente und Anzeigen nach einer festen, vorgegebenen Reihenfolge zu prüfen. Ihre Ausbilder jedoch, die diese Regeln vorgaben, sehr viel schneller die Fehler in den Instrumenten entdeckten. Hier war die Frage zu beantworten, ob diese Ausbilder die Regeln, die sie lehrten schneller und genauer anwenden konnten als ihre Schüler. Die Ergebnisse der Messungen der Augenbewegungen zeigten jedoch, dass diese Regeln von den Ausbildern gar nicht angewandt wurden. Dadurch waren sie in der Lage, schneller und besser zu agieren. Daraus ergibt sich die Annahme, dass sich Fähigkeiten mit zunehmender Erfahrung und Beherrschung qualitativ verändern. Eine Folge aus diesem Modell besteht also darin, dass formale Strukturmodelle, Entscheidungsanalysen und Prozessmodelle die höheren Ebenen pflegerischer Kompetenz nicht angemessen beschreiben können. (vgl.: BENNER, 2000, S. 55-57).

Benner orientiert sich in ihrer Untersuchung am interpretativen Ansatz zur Erfassung und Beschreibung von klinischem Wissen. Bei diesem Ansatz wird eher synthetisch als analytisch vorgegangen, um die Möglichkeit zu einer überschaubaren und umfassenden Darstellung der Pflegepraxis geben zu können. Dieses Untersuchungsmodell orientiert sich auch in der interpretativen Textanalyse, in der nicht ein Wort alleine, sondern der Text als Ganzes gesehen wird. So kann auch Praxiswissen nur ganzheitlich untersucht werden. Der interpretative Ansatz bezieht immer den Kontext einer Situation mit ein. Es werden auch die Absichten und Auffassungen der Beteiligten in die Betrachtung miteinbezogen. Es wird das Problem der endlosen Auflistung einzelner Aufgaben ohne Angaben über deren Bedeutung im Verhältnis zueinander vermieden. Es handelt sich nicht mehr um ein Aufzählen von elementaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie es in der Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflege noch üblich ist. Erst wenn das Ganze gesehen wird, kann begonnen werden, Pflege-theorien und Pflegeforschung auf die Grundlage eines fundierten klinischen Wissens zu stellen. In Interviews wurden Pflegenden gebeten, einzelne Erfahrungen, die sie mit Patientinnen und Patienten hatten, detailliert zu erzählen. Die Analyse der Protokolle ergab 31 verschiedene Kompetenzen. Diese wurden dann in sieben Bereiche der Pflegepraxis aufgeteilt und mit den Bezeichnungen Helfen, Beraten und Betreuen, Diagnostik

in der Patientenüberwachung, wirkungsvolles Handeln bei Notfällen, Durchführen und Überwachen von Behandlungen, Überwachung und Sicherstellung der Qualität der medizinischen Versorgung und abschliessend Organisation und Zusammenarbeit versehen. (vgl.: BENNER, 2000, S. 58-64)

Zunächst unterscheidet Benner sechs Aspekte des praktischen Wissens: Sensibilität für feine qualitative Unterschiede, ein gemeinsames Verständnis, Annahmen, Erwartungen und Einstellungen, paradigmatische Fälle und persönliches Wissen, Maximen und nicht vorgesehene Aufgaben. Expertinnen erkennen beispielsweise schon lange bevor ihnen Messinstrumente veränderte Vitalzeichen ihrer Patienten angeben, deren kritische Zustände. Diese Wahrnehmungsfähigkeit von Pflegeexpertinnen wird auch als „Kennerblick“ bezeichnet. Pflegende sollten diese Wahrnehmungen sammeln und Kontext, Auffassungen, Besonderheiten und Resultate beschreiben. Daraus entsteht die Möglichkeit, ein gemeinsames Verständnis für extreme Situationen zu finden (vgl.: BENNER, 2000, S. 25-40). Das geltende Curriculum in der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege ist im Aufbau an die Kompetenzstufen Patricia Benners angelehnt. Die Ausbildung der Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege erfolgt nicht nach diesem Kompetenzstufenmodell.

Barbara Koch-Priewe hat in einer Studie zur Professionalisierung von Junglehrern das Modell von Dreyfus und Dreyfus auf Lehrerinnen angewandt. Koch-Priewe wiederholte im Rahmen der hochschuldidaktischen Forschung zur Genese von Lehrprofessionalität eine frühere Expertenstudie von Berliner (1987) unter etwas variierten Bedingungen. Lehramtsstudentinnen wurden Fotos von Klassenzimmern gezeigt, in denen Unterricht stattfand, und gebeten zu sagen, was sie auf den Bildern sehen. Ergebnisse vorangegangener Studien zeigten, dass berufserfahrene Lehrerinnen zu einem sehr schnellen Erkennen einer bedeutungsvollen Handlungskonstellation in der Lage sind, und ihr Wissen immer mit den Handlungen gekoppelt ist, die erfolgversprechendes Reagieren möglich machen. Das heißt mit einem Können, das auf eigenen Erfahrungen beruht. In der Studie von Berliner (1987) zeigte sich als Differenz zwischen den Berufserfahrenen und den Anfängern, dass die Experten versuchten, die jeweilige Unterrichtsmethode mit einem allgemeinen Begriff zu bezeichnen. Die Experten der Originalstudie fokussierten ihren Blick nur auf die Aktivitäten der Schüler und schlossen daraus auf

die Unterrichtsmethode, ohne sich um andere Details des Fotos zu kümmern. Im Gegensatz dazu hatten sowohl die Anfänger als auch die an der Studie teilnehmenden Studentinnen vor allem Details beobachtet, wie zum Beispiel die Sitzordnung oder die ästhetische Raumbgestaltung. Die Lehrerexperten erfassen bei der Wahrnehmung von Unterrichtssituationen immer ein didaktisch-methodisches Problem. Mit diesem Problem aktualisieren sie zugleich das vorhandene Wissen über geeignete Lösungsschritte, also ihr eigenes Können (vgl.: http://www.uni-koeln.de/ew-fak/einr/koekola/vortrag_koch_priewe.html[14.10.2007]) In den nun folgenden Absätzen wird ein Einblick in die von Benner benannten Kompetenzstufen gegeben, deren Funktion im offenen Curriculum für die Gesundheits- und Krankenpflege dargestellt, mit Daten des Kompetenzstufenmodells von PISA ergänzt und mit den Forschungsergebnissen von Koch-Priewe über den Professionalisierungsprozess von Junglehrerinnen abgerundet.

2.5.1 Stufe 1: Neuling

Das für den Anfänger typische Verhalten ist regelgeleitet. Ein Anfänger verfügt über keinerlei Erfahrung mit Situationen in denen er aktiv werden sollte. Schüler in der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege sind unerfahren und können Zusammenhänge noch nicht deuten. Jedoch sind nicht nur Schüler von dieser Situation, sondern auch jede Pflegeperson, die in ein ihr noch unbekanntes, neues Fachgebiet wechselt betroffen. Das bedeutet, dass es einen Unterschied gibt zwischen einer Ebene, die durch schulisch vermittelbare Grundsätze und Theorien erreicht werden kann, und der Eben, die aufgrund von kontextabhängigem Beurteilen und Handeln erworben wird. Anfänger handeln sehr eingeschränkt und unflexibel, sie orientieren sich an aufgestellten Regeln. Doch dieses Befolgen von Regeln stehen einem erfolgreichen Eingreifen oft im Wege, denn diese Regeln können den Anfängern nicht sagen, welche Aufgabe in einer kritischen Situation die wichtigste ist (vgl.: BENNER, 2000, S. 41-42). Anfänger müssen sich auf abstrakte Grundsätze, formale Modelle und Theorien verlassen, damit sie sich sicher in ihrem Lernfeld bewegen können. Diese abstrakten Grundsätze und formalen Modelle und Theorien dienen den Anfängern als Instrumente für den Umgang mit neuen Situationen und ermöglichen ein wirkungsvolles Lernen (vgl. BENNER, 2000, S.184-190). Für Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege bedeutet

dies, im Unterricht darauf hinzuweisen, auf bestimmte Anzeichen für die Bereitschaft eines Patienten, sich auf Neues einzulassen, zu achten, und die handelnde Pflegeexpertin zu beobachten (vgl. BENNER, S. 43). Das Curriculum für die Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege beschreibt Fähigkeiten und Fertigkeiten von Anfängern folgendermassen: Anfänger sollen in der Lage sein, objektiv messbare Parameter zu beobachten und Abweichungen von der Norm zu erkennen. Es werden definierte Fähigkeiten beherrscht, jedoch nicht vertieft oder hinterfragt. Wissen und Können wird logisch, jedoch ohne Einordnung in den Gesamtzusammenhang angewandt. Es werden bereits einzelne Pflegehandlungen am Patienten selbstständig, sicher und fachgerecht ausgeführt und wiederkehrende Handlungen werden erkannt. Anfänger können einzelne Pflegehandlungen routinemäßig ausgeführt, ohne jedoch Prioritäten setzen zu können (vgl.: ÖBIG, 2003, S. 40).

Klieme, Neubrand und Lüdtke haben 2001 im Kompetenzstufenmodell von PISA die mathematische Kompetenz von Personen in fünf Niveaus vorgestellt. Demnach wird die Stufe eins mit „Rechnen auf Grundschulniveau“ definiert. Personen, die dieser Stufe zugeordnet werden, haben arithmetisches und geometrisches Wissen auf Grundschulniveau. Dieses Wissen kann abgerufen und unmittelbar verwendet werden. Aufgabenstellungen können gelöst werden, wenn diese eine bestimmte Standard-Mathematisierung nahe legen (vgl.: BULMANN, WOLFF, KLIEME, 2003, S. 63).

Nach Koch-Priewe befolgen Lehrerinnen auf der Anfängerstufe kontextfreie Regeln, die sich nur auf einzelne Aspekte beziehen. Dies ergibt Handlungssicherheit. Ihr Verhalten ist unflexibel. Beispiele für mögliche Regeln sind unter anderem, den Schülern nicht den Rücken zuzudrehen, oder keine W-Fragen zu stellen (vgl.: http://www.uni-koeln.de/ew-fak/einr/koekola/vortrag_koch_priewe.html[14.10.2007]).

2.5.2 Stufe 2: Fortgeschrittene Anfängerin/fortgeschrittener Anfänger

In dieser Ebene wurden bereits so viele Situationen bewältigt, dass sich die Lernenden der wiederkehrenden bedeutungsvollen situativen Bestandteile bewusst werden konnten, oder von einem Mentor darauf hingewiesen wurden. Für den Unterricht oder die

Praxisreflexion mit Schülerinnen ist dabei zu beachten, dass sich die Schülerinnen noch auf beigebrachte Regeln konzentrieren müssen und nur einen kleinen Teil der Situation aufnehmen können. Fortgeschrittene Anfängerinnen und ihre Lehrerinnen sollen sehr viel Zeit mit dem Kennernlernen neuer Aspekte verbringen. Es braucht Zeit und Hilfestellung beim Setzen von Prioritäten. Der fortgeschrittene Anfänger hat noch nicht den Blick für das Wesentliche einer Situation, deshalb ist es auch wichtig, ihm im Praxisalltag eine Lehrerin oder Praxisanleiterin zur Seite zu stellen, damit weder Patient noch Schülerin selbst zu Schaden kommen(vgl.: BENNER, 2000, S. 43-44).

Die Untersuchung Benners zeigte die Problematik, dass Lehrende in der Pflege die schwierige Aufgabe, ihre eigenen praktischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Kenntnisse auf hohem Niveau zu halten ohne die Erfahrung der Praxis bewältigen. Doch ist es unumgänglich, fortgeschrittene Schüler von Ausbildern klinisch unterweisen zu lassen, die selbst über ein hohes Kompetenzniveau verfügen. Pflegende, die die Expertenstufe erreicht haben können diese Funktion der praktischen Ausbildung übernehmen. Dies verlangt nach einer Zusammenarbeit erfahrener Mitarbeiter der Praxis und des Lehrpersonals an den Schulen. Dieses Modell zeigt auch die Kommunikationsschwierigkeiten von fortgeschrittenen Anfängern und Pflegeexperten auf. Oft kommt es zu Missverständnissen auf Seiten der Anfänger, die in der Formulierung bestimmter Inhalte und Wahrnehmungen zugrunde liegen. Benner befragte in ihrer Studie Lehrende der Gesundheits- und Krankenpflege, Ausbildungsabsolventen und erfahrene Pflegenden der Praxis zum Thema, was frisch ausgebildete Pflegepersonen können sollten und was nicht. Die Ergebnisse der Befragung zeigten wenig Übereinstimmung zwischen den befragten Parteien. Diese mangelnde Übereinstimmung stellt die Ursache für einen Teil der Konflikte und Missverständnisse dar (vgl. BENNER, 2000, S. 183-190). Zusätzlich haben fortgeschrittene Anfänger, die in den Beruf einsteigen mit dem Steigen der Verantwortung und der mangelnden Anerkennung zu kämpfen. Die Berufsanfänger in Benners Studie hatten mit ihrem persönlichen und gesellschaftlichen Ansehen zu kämpfen und hatten Probleme, dieses Ansehen mit ihren tatsächlichen beruflichen Anforderungen und Leistungen in Einklang zu bringen. Diese Behauptungen wurden unter anderem mit folgenden Aussagen belegt:

„Eines der Dinge, die mir am meisten Schwierigkeiten bereiten, ist schlicht und einfach die Tatsache, dass ich eine Krankenschwester bin. Meine Freunde haben kein Verständnis für meine Entscheidung, diesen Beruf zu ergreifen, und finden meine Arbeit erniedrigend. Das bringt mich auf die Palme, und ich versuche, ihnen klarzumachen, dass ich tagtäglich mit wichtigen Dingen zu tun habe, bei denen es um Leben und Tod geht, und dass ich eine grosse Befriedigung aus den menschlichen Kontakten und Beziehungen ziehen kann, die ich an meinem Arbeitsplatz habe. Ich weiss nicht, wie lange es dauern wird, bis es mir wirklich gut damit geht, eine Krankenschwester zu sein oder - wie meine Freunde sagen - nur eine Krankenschwester, aber noch bin ich nicht so weit.“(BENNER, 2000, S. 195)

In diesem Beispiel ist ganz klar die gestiegene Verantwortung zu erkennen, die Pflegende, auch zu Beginn ihrer Berufskarriere, zu tragen haben. Forschungen in anderen Bereichen haben ergeben, dass Berufsanfänger ihrem erlernten Beruf dann langfristig treu bleiben, wenn sie einen ersten Arbeitsplatz erhalten, an dem sie sich gefordert fühlen. Hall und Hall stellten fest, dass Personen nach fünf- bis siebenjähriger Berufstätigkeit umso erfolgreicher waren, je herausfordernder das erste Arbeitsjahr für sie gewesen war. Auch Gray, Campel und Grant fanden in einer Studie mit Managern heraus, dass der erste Arbeitsplatz den späteren Berufserfolg positiv beeinflusst (vgl.: BENNER, 2000, S. 187 - 195).

In den Fähigkeiten und Fertigkeiten des ÖBIG Curriculums für die Gesundheits- und Krankenpflege wird dem fortgeschrittenen Anfänger ein „sich in den Patienten Einfühlen“ und „persönlich Anteil nehmen“ zugesprochen. Die Kommunikation als Ausdruck zwischenmenschlicher Beziehung wird als bedeutend hervorgehoben. Pflegesituationen werden reflektiert und die Beziehung beeinflussende Sichtweisen, Haltungen und Befindlichkeiten thematisiert. Fortgeschrittene Anfänger können allgemeine Richtlinien und Standards individualisiert anwenden und Eigenbezug zu Situationen formulieren. Es können bereits wichtige Aspekte einer Situation erkannt werden und mit eigenem Fachwissen und eigenen Erfahrungen eingeschätzt werden. Es wird versucht, in Pflege- und Arbeitsplanungen Prioritäten zu setzen, und versucht, die Fragen wo, wann und warum pflegewirksam zu beantworten (vgl.: ÖBIG, 2003, S. 41).

Das Kompetenzstufenmodell von PISA bezeichnet die Stufe zwei als die Stufe der Elementaren Modellierung. Hier werden einfachste begriffliche Modellierungen vorgenommen. In dieser Stufe können Personen den passenden Lösungsansatz finden, wenn mehrere Lösungsansätze angeboten werden (vgl. BULMANN, WOLFF, KLIEME, 2003, S. 63).

Bei Lehrerinnen auf der Stufe des fortgeschrittenen Anfängers ist eine Vermischung von Buchwissen und Berufserfahrung zu beobachten. Es beginnt ein Aufbau von Fall- oder Episodenwissen und begrifflich differenziertere Wahrnehmungen von Situationen. Lehrer auf dieser Stufe sind noch nicht flexibel. Sie nehmen wahr, dass Schüler auf Lehrerverhalten entgegengesetzt reagieren und lassen ihr Handeln davon beeinflussen (vgl.: http://www.uni-koeln.de/ew-fak/einr/koekola/vortra_koch_priewe.html[14.10.2007]).

2.5.3 Kompetente Pflegende

Von Kompetenten kann gesprochen werden, wenn sie bereits zwei bis drei Jahre im gleichen oder in einem ähnlichen Berufsfeld tätig sind. Sie beginnen dann ihre Handlungen auf längerfristige Ziele oder Pläne auszurichten, über deren Bedeutung sie sich bewusst sind. Es zeigt sich eine bewusst, abstrakte und analytische Betrachtung für Situationen und nicht mehr „reines Reagieren“. Dies ermöglicht ein effizientes und organisiertes Arbeiten, auch wenn es noch nicht so schnell und flexibel ist (vgl.: BENNER, 2000, S. 45-46). Aus dem Dreyfus-Modell geht hervor, dass Pflegende, die sich auf der Stufe der Kompetenten befinden, am meisten von praxiserfahrenen Kolleginnen lernen können, die sich bereits auf der Stufe der Erfahrenen oder Pflegeexperten befinden. Hier ist es sinnvoll, praktische Demonstrationen zu geben und gemeinsam Fallbeispiele zu erörtern (vgl: BENNER, 200, S. 195).

Im Kompetenzstufenmodell von Pisa wird die Stufe drei als Modellieren und begriffliches Verknüpfen auf dem Niveau der Sekundarstufe I bezeichnet. In dieser Kompetenzstufe verfügen die Schülerinnen und Schüler über Wissen des Standardstoffes der Lehrpläne aller Schulformen. Sie können Konzepte aus unterschiedlichen Bereichen verknüpfen und somit zur Lösung von Problemstellungen nutzen (vgl.: BULMANN, WOLFF, KLIEME, 2003, S. 63).

Im offenen Curriculum für die Gesundheits- und Krankenpflege wird die Stufe drei als Stufe des Fortgeschrittenen bezeichnet. Hier können die Auszubildenden Auswirkungen und Gefahren von Maßnahmen durch Wissen und Erfahrung einschätzen. Es wird die Frage der Konsequenz von bestimmten Pflegehandlungen gestellt. Ebenso können in Routinesituationen bereits Prioritäten gesetzt werden. Die Pflegequalität kann bereits anhand definierter Kriterien exemplarisch beurteilt werden. Jedoch muss die Planung und Koordination vielschichtiger/komplexer Pflegesituationen noch geübt werden (vgl.: ÖBIG, 2003, S. 42).

Kompetente Lehrer haben nicht mehr Orientierung an Handlungsregeln. Sie können kontextbezogene Ziele nennen und sehen unterschiedliche Wege, sie zu erreichen. Kompetente Lehrer sind flexibel und selbstverantwortlich. Zum Beispiel fällen sie kurz vor Ende des Unterrichts die Entscheidung, kein neues Thema mehr einzuführen (vgl. http://www.uni-koeln.de/ew-fak/einr/koekola/vortrag_koch_priewe.html[14.14.2007]).

2.5.4 Erfahrene Pflegende

Hier ist eine Ebene erreicht, auf der Situationen als Ganzes und nicht mehr in einzelnen Aspekten wahrgenommen werden. Das Handeln wird an Maximen (verschlüsselte Anweisungen von Personen, die bereits ein vertieftes Verständnis von der Situation haben) ausgerichtet. Situationen werden ganzheitlich aufgefasst und spontan begriffen. Dies macht es leichter, Entscheidungen zu treffen. Für die Weiterbildung von Erfahrenen ist es wichtig zu beachten, dass sie am besten anhand von Fallbeispielen lernen, anhand derer sie aus unterschiedlichen Perspektiven eine Situation betrachten können. Theorien, auf denen Fähigkeiten und Handlungsweisen ursprünglich aufgebaut haben, werden von Erfahrenen häufig als unnützes Beiwerk betrachtet. Aber auch Situationsanalysen von Lehrenden werden als unnötiger Umweg zur Lösung des Problems betrachtet. Für erfahrene Pflegende ist es am günstigsten, sich durch ein induktives Vorgehen an die Situation zu nähern. Das bedeutet, dass man von einer Situation ausgeht und die Lernenden ihr Verständnis der Situation schildern lässt. Tauchen aber dann Situationen auf, die ihr Verständnis und ihre Handlungskompetenz überfordern, so ist das Gebiet, auf dem Fortschritte erreicht werden können, gefunden. Solche Fallbeispiele findet man, indem man erfahrene Pflegende Situationen schildern lässt, in

denen sie ihrer Meinung nach erfolgreich gehandelt haben, und Situationen, in denen sie mit ihrer Leistung nicht zufrieden waren, oder sich verunsichert fühlten. Die Ebene der erfahrenen Pflegeperson findet man in etwa bei Pflegenden, die drei bis fünf Jahre im gleichen Bereich gearbeitet haben (vgl.: BENNER, 2000, S. 47-50).

Die Stufe vier im Kompetenzstufenmodell von PISA wird als „Umfangreiche Modellierung auf der Basis anspruchsvoller Begriffe“ bezeichnet. Hier können Lösungen über mehrere Zwischenergebnisse hinweg aufgebaut werden. Es werden auch offene Modellierungsaufgaben bewältigt, wo die Lernenden unter vielfältigen Lösungswegen einen eigenen finden müssen (vgl. BULMANN, WOLFF, KLIEME, 2003, S. 63).

Das Ausbildungscurriculum für die Gesundheits- und Krankenpflege beschreibt die Stufe der erfahrenen Pflegenden nicht mehr, da es sich um eine Kompetenzstufe handelt, die eine Pflegeperson erst nach Beendigung der Ausbildung erreichen kann.

Gewandt und geübt handelnde Lehrer - wie sie von Koch-Priewe bezeichnet werden - haben elaborierte Wahrnehmungsmuster und ein holistisches Verständnis des Prozesses. Sie erkennen Ähnlichkeiten bei scheinbar unterschiedlichen Situationen. Gewandt und geübte Lehrer können auf Grund der Beobachtung der Schülerinnen von deduktivem zu induktivem Vorgehen wechseln (vgl.: http://www.uni-koeln.de/ew-fak/einr/koekola/vortrag_koch_priewe.html [14.10.2007]).

2.5.5 Pflegeexpertin/Pflegeexperte

Auf dieser Ebene sind Pflegende nicht mehr auf analytische Prinzipien angewiesen, um in bestimmten Situationen angemessene Handlungen abzuleiten. Die Pflegeexpertin ist in der Lage, jede Situation intuitiv zu erfassen, und direkt auf den Kern des Problems vorzustößen. Jedoch ist es schwierig, von Expertinnen zu erfahren, warum sie in der Situation so gehandelt haben. Häufig antworten sie mit der Erklärung „es schien mir das Richtige zu sein“, „es sah gut aus“. Experten haben Schwierigkeiten, ihr Wissen in Worte zu fassen. Dreyfus und Dreyfus beschreiben diese Ebene folgendermassen:

„Die handelnde Person ist sich der einzelnen Merkmale und Regeln nicht mehr bewusst, ihre Ausführungen werden flüssig und flexibel und erreichen ein hohes Niveau. Der Schachspieler entwickelt ein Gefühl für das Spiel,

der Sprecher einer Fremdsprache spricht fließend, und der Pilot steuert seinem Gefühl nach nicht mehr eine Maschinen, sondern er fliegt einfach“.

(DREYFUS u. DREIFUS / zit. n. BENNER, 2000, S. 52)

Dies bedeutet jedoch nicht, dass Experten keine Analysen betreiben. Wann sich jemand auf der Expertenstufe befindet, ist schwer zu erkennen. Für Kolleginnen und Patienten ist dies oft klar, doch die üblichen Beurteilungskriterien erfassen die Leistungen von Experten nicht ausreichend. Hier ist es angebracht qualitative Bewertungsstrategien zur Ergänzung der üblichen Standards heranzuziehen. Pflegepersonen, die die Expertenstufe erreicht haben, können ihren Kolleginnen beratend zur Seite stehen. Außer auf Spezialpflegeeinheiten haben Pflegenden kaum Gelegenheit, ihre Beobachtungen mit anderen zu vergleichen und mit ihnen Übereinstimmungen zu entwickeln. In der Entwicklung einer gemeinsamen Sprache und im Austausch vergleichbarer Beobachtungen gibt es noch enormen Nachholbedarf. Mit diesem Wissen könnte man Pflegenden auf niedrigeren Kompetenzstufen die Gelegenheit geben, sich weiterzuentwickeln. Mit dem „Blick für das Machbare“ unterscheiden sich Pflegeexpertinnen von erfahrenen Pflegenden (vgl. BENNER, 2000, S. 51 - 54).

Im Kompetenzstufenmodell von PISA wird die Stufe fünf als die Stufe der komplexen Modellierung und innermathematisches Argumentieren bezeichnet. Hier ist anspruchsvolles curriculares Wissen verfügbar. Lernende, die dieser Kompetenzstufe zugeordnet werden, können auch sehr offen formulierte Aufgaben bewältigen. Sie müssen ein Modell frei wählen, oder selbst konstruieren. Dies umschließt auch Begründungen, Beweise und der Modellierungsprozess selbst wird reflektiert (vgl. BULMANN, WOLFF, KLIEME, 2003, S. 63).

Expertenlehrer verfügen über eine holistische Wahrnehmung und integrierte Auffassung von Situationen. Sie reagieren ohne Anstrengung, flüssig und den jeweiligen situativen Erfordernissen angemessen. Aufgrund der Klassensituation können Themenänderungen durch Stil und Methode erfolgen (vgl.: http://www.uni-koeln.de/ew-fak/einr/koekola/vortrag_koch_priewe.html [14.10.2007]).

2.6 Ausblick

Das in Umrissen dargestellte Modell bietet die Möglichkeit, die Kenntnisse und Fähigkeiten von handelnden Personen weiterzuentwickeln. Es birgt aber auch die Gefahr missverstanden zu werden, und als Grundlage für Standards oder Normen missbraucht zu werden. Ebenso darf das Fundament der Ausbildung nicht außer Acht gelassen werden. Das Wissen in der Theorie ist eine der Voraussetzungen für das Erlangen hoher Kompetenz. Dient dieses Modell nur für den Berufsbereich der Pflege, oder ist es auch auf andere Berufsgruppen übertragbar? Bauer hat im Zusammenhang mit einer Studie zur Entwicklung im Lehrerberuf den Begriff des „professionellen Selbst“ entwickelt. Darunter wird das organisierende Zentrum verstanden, das Werte, Ziele, Handlungsrepertoires, Fachwissen und Fachsprache, Wahrnehmungen und Feedback miteinander verbindet und somit als Handlungsträger sichtbar wird. Das professionelle Selbst setzt sich immer wieder neue Ziele und betrachtet die Erweiterung der eigenen Handlungskompetenz. Wie auch die Pflegeexpertin bei Benner, kann die professionell handelnde Person ein berufliches Selbst aufbauen, hat ein umfassendes Handlungsrepertoire zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben, kann sich in einer nichtalltäglichen Berufssprache verständigen, kann ihre Handlungen aus der Berufswissenschaft ableiten und übernimmt persönlich für die gesetzten Handlungen Verantwortung. Das professionelle Selbst erzeugt sich in der Unterrichtspraxis täglich neu. Expertenlehrer oder bei Bauer auch erfolgreiche Lehrkräfte genannt, verfügen über Handlungspläne (Routinen), die lokal an Gegebenheiten angepasst werden. Leistungsfähige Experten unterscheiden sich demnach von Anfängern durch: Stabilität des Unterrichtsablaufs, Verfügung über sozial geteilte Verhaltensmuster, Flüssigkeit des Ablaufs und flexible Zielverfolgung, Umgang mit Zielen, Aufteilung und Prioritätensetzung, innere Logik des Unterrichtsplans und Orientierung an schüler- und stoffbezogenen Prinzipien (vgl.: BAUER 2002, S. 53-57).

Aber reicht es, wenn eine Lehrerin ein Bündel an Kompetenzen vorweisen kann, um erfolgreich zu agieren? Wenn Pädagogen als Experten bezeichnet werden sollen, dann sollten sie im Unterschied zum Laien, der in der Regel zu wissen glaubt, wer der singuläre Andere ist, wissen, dass sie es nicht wissen und nicht wissen können. Das bedeutet aber nicht nichts zu wissen, sondern im Gegenteil sehr viel zu wissen. Dies setzt eine gründliche akademische Ausbildung und intensive Auseinandersetzung mit

dem Professionswissen voraus (vgl. BREINBAUER, 2001, S. 11-12). Dies bedeutet für professionelle Pädagoginnen, sich ständig auf Unerwartetes, Neues einzulassen und die Alltagsroutine zu durchbrechen.

Nach der von Koch-Priewe durchgeführten Studie mit Lehramtsstudenten löste dieses Stufenmodell eine ambivalente Reaktion aus. Zum einen wurde den Novizen klar, wie viele Stadien des bedingten Misserfolgs noch vor ihnen liegen. Zum anderen schien es aber entlastend zu wirken, sich als Anfänger definieren zu können, von dem noch kein perfektes Lehrerverhalten zu erwarten ist. Ebenso wurde deutlich, dass das eigene praktische Können nur ein Ergebnis der eigenen Erfahrungen sein und nicht von Dritten vermittelt werden kann. Bromme skizzierte 1995, dass zuerst das wissenschaftliche Wissen eine immens hohe Bedeutung für Lehramtsstudentinnen hat und ihnen subjektiv Sicherheit zu gewährleisten scheint. Mit zunehmender Berufserfahrung wandelt es sich zu einem pädagogischen Wissen über Inhalte in Verbindung mit potentiellen Lernhandlungen der Schülerinnen. Aus vorhandenen Wissensbeständen, die aus unterschiedlichen Bereichen stammen, werden im Kontext eigener Erfahrungen neue Sinn- und Bedeutungseinheiten konstruiert. Das bedeutet, dass sich Junglehrerinnen durch eigene, erfahrungsbezogene Erzeugung ihrer Wahrnehmungsmuster und Wissenskomponenten, und zwar während sie ihr erstes Können erproben professionalisieren. Koch-Priewe schließt daraus, dass es enorm wichtig ist, in welcher Konstellation diese Wahrnehmungsmuster erworben werden. Geschieht dies ohne wissenschaftliche Reflexion, entsteht ein Können und das dazugehörige Wissen, das zwar professionstypisch sein mag, aber nicht in Bezug auf eine Berufswissenschaft begründbar ist. Für die Lehrerausbildung ergibt sich daraus folgende Konsequenz: Da auch in der ersten Ausbildungsphase erworbene Wahrnehmungsstrukturen mit Können verbunden sein sollen (sonst läuft man Gefahr dass es heisst: vergessen Sie alles, was Sie in der ersten Phase gelernt haben), müssen die Lehramtsstudierenden in zyklischen Prozessen angeleitet werden, ihre ersten bedeutungsvollen Fälle, in denen sie eigenes Können erproben und erweitern, auch mit Hilfe wissenschaftlicher Kategorien zu betrachten und zu reflektieren. Dies spricht gegen ein Modell der Lehrerbildung, das sich in der ersten Phase nur auf das Studium von einem oder zwei Fächern konzentriert, und die erziehungs- sowie grundwissenschaftlichen Studien in eine dar-

auf folgende Phase verschiebt. Festzuhalten bleibt, dass die Professionalität des Lehrerberufs aus einem ständigen Sich-Einlassen auf Unsicherheit und Unerwartetes besteht (vgl.: http://www.uni-koeln.de/ew-fak/einr/koekola/vortrag_koch_priewe.html [14.10.2007]).

Teil II

Empirischer Abschnitt

Kapitel 3

Empirischer Abschnitt

In den nun folgenden Abschnitten wird zum Forschungsansatz, der Entstehungsgeschichte, der Ausgangssituation, dem Interview und der Auswertung in nachvollziehbaren Schritten Stellung bezogen.

3.1 Forschungsansatz

Für die Beantwortung der Forschungsfragen sollen qualitative Forschungsmethoden zur Anwendung kommen, da sie sich an einer möglichst gegenstandsnahen Erfassung der ganzheitlichen, kontextgebundenen Eigenschaften sozialer Felder ansiedeln. Diese ganzheitlichen Eigenschaften stehen in enger Verbindung zu den Bedeutungen, die sie für die in diesem sozialen Feld handelnden Personen haben (vgl.: TERHART, 1997, S. 27). Zur Datenerhebung dienen Interviews mit Pflegelehrerinnen. Die durch die Interviews gewonnenen Daten werden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Die Inhaltsanalyse will fixierte Kommunikation analysieren, regelgeleitet sein, dabei systematisch und theoriegeleitet vorgehen und hat das Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen. Kategoriesysteme sollen weitgehend alle Aspekte eines Textes erfassen (vgl.: MAYRING, 2003, S. 13). Das gewonnene Datenmaterial soll so reduziert werden, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, aber ein überschaubarer Kurztext entsteht. Inhaltsanalyse bietet sich dann an, wenn man nur an der inhaltlichen Ebene des Materials interessiert ist, und eine Komprimie-

rung zu einem Kurztext benötigt. Die Verfahrensweisen qualitativer Inhaltsanalyse sind in vielen Bereichen der psychologischen, pädagogischen und soziologischen Forschung eingesetzt worden (vgl.: MAYRING, 2003, in FLICK 2003, S. 486-474).

3.2 Zur Entstehung und Durchführung der Untersuchung

3.2.1 Ausgangssituation

Da die Situation der Pflegelehrerinnen und deren Professionalisierung in Österreich noch nicht untersucht wurde, und aus diesem Grund auf keine Daten zurückgegriffen werden konnte war es eine logische Schlussfolgerung sich in dieser Untersuchung und zur Beantwortung der eingangs formulierten Forschungsfrage, für einen qualitativen Forschungsansatz zu entscheiden. Es soll die Frage beantwortet werden, ob Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege eine professionalisierende Ausbildung zu absolvieren haben, oder ob es einer Standardisierung und Qualitätssicherung in der Ausbildung für Lehrerinnen in der Pflege bedarf? In qualitativ empirischen Forschungen wird versucht, Abstraktionen aus der Erfahrung zu generieren. Als zentrales Element des qualitativen Ansatzes können gegenstandstheoretische Annahmen über den Charakter individuellen Handelns, zwischenmenschlicher Interaktion und der daraus resultierenden Konstitution der sozialen Welt genannt werden. Qualitative Forschung ist Ausdruck einer weniger struktur- und administrations- als vielmehr kultur- und subjektorientierten Perspektive (vgl. TERHART, 2003, S. 28 - 33). Die vorliegende Erhebung bezieht sich auf die Lebenswelt von Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege. Hier stünden verschiedene Formen der Datenerhebung zur Verfügung, wie etwa die Dokumentenanalyse, die Beobachtung und das Interview. In vielen Projekten werden diese drei Methoden der Datenerhebung in Kombination eingesetzt. In der vorliegenden Arbeit wurde zur Datenerhebung die Methode des Interviews angewandt, das in einem folgenden Kapitel genauer beschrieben werden soll.

Kritiker des qualitativen Forschungsansatzes stellen immer wieder die Frage nach der Geltungsbegründung von interpretativ gewonnen Aussagen. Es wird nach der „Wahr-

heit“ der Resultate gesucht, und diese hinterfragt. Es wird diskutiert, ob es sich bei qualitativer Forschung nicht nur um subjektiv eingefärbten Journalismus, nicht verallgemeinerbare Einzelfallschilderungen, unkontrollierbare bloß literarische Darstellungen handle, aber nicht um Wissenschaft. Deshalb ist es für qualitative Forscher unumgänglich ihre Wissenschaft peinlich genau zu verfolgen, und zu einer geteilten Überzeugung zu machen (vgl.: TERHART, 2003, S. 39 - 40).

3.2.2 das Interview in der qualitativen Forschung

„Das Interview erscheint als einfache Methode, nicht zuletzt aufgrund seiner Nähe zum Alltagsgespräch. Fragen zu stellen liegt nahe und erscheint so leicht. Darin liegt etwas Verführerisches.....“(FRIEDRICHTS, 1990, S. 209 / zit. nach FRIEBERTSHÄUSER, 2003, S. 371).

Interviews werden in qualitativen Forschungen gerne und häufig eingesetzt, da sie einen raschen Zugang zum Forschungsfeld bieten. Befragte haben hier die Gelegenheit über ihre Biographien, Weltanschauung, Erfahrungen oder Kontexte zu erzählen. Zu bedenken ist jedoch, dass beim Interview die Gestik, die nonverbalen Antworten, Reaktionen der Befragten nicht in die Auswertung mit einbezogen werden (vgl. ATTESLANDER, 1995, S. 132). Zur Datenerhebung dienen verschiedenste Interviewtechniken. Für welche sich die Forscher entscheiden, ist abhängig vom Forschungs- und Erkenntnisinteresse, der Zielgruppe und der methodischen Anlage der Untersuchung insgesamt (vgl.: FRIEBERTSHÄUSER, 2003, S. 374). In der vorliegenden Arbeit wurden Leitfaden-Interviews zur Erhebung der Daten verwendet. Hier wurde vor dem Interview ein Leitfaden mit vorformulierten Fragen und Themenbereichen ausgearbeitet, damit Themenkomplexe im Gespräch vorgegeben waren. Bei Leitfaden-Interviews wird ein Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes auf Seiten des Forschenden vorausgesetzt. Bezüglich der Interviewtechniken gibt es noch einmal Unterschiede in der Anwendung und Durchführung. Hier hängt es davon ab, wie stark der Leitfaden strukturiert wurde. Es können fertig vorformulierte Fragen nach einer festgelegten Reihenfolge vom Befragten beantwortet werden, aber auch vorbereitete Leitfäden, die aus einer Fragenpalette bestehen, und deren Reihenfolge nicht wichtig ist finden Anwendung. Es können aber

auch Leitfaden-Interviews angewendet werden, bei denen nur ein Thema vorgegeben wird, und der Befragte dazu aufgefordert wird zu erzählen (vgl. FRIEBERTSHÄUSER, 2003, S. 375 - 376). Bei den für die Diplomarbeit durchgeführten Interviews wurde der Leitfaden detailliert ausformuliert und mögliche Nachfrage-Themen bereits vorgegeben. Der Grund dafür war eine gewisse Standardisierung der verschiedenen Interviews, um eine Vergleichbarkeit bei der Auswertung zu erleichtern. Um unverständliche oder zu komplexe Fragestellungen auszuschließen, wurden im Vorfeld zwei Probeinterviews durchgeführt. Die Interviewten wurden gebeten, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand konkreter Erzählung von bestimmten Erlebnissen und anhand von Beispielen darzustellen (vgl.:Friebertshäuser, 2003, S. 376).

3.2.3 Zur Auswertung von Leitfadeninterviews

Im folgenden Absatz werden mögliche Auswertungstechniken von Leitfadeninterviews beschrieben und auf die, für die Arbeit verwendete qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring, näher dargestellt.

Unter inhaltsanalytischem Verfahren soll ein Austausch zwischen erhobenem Material und theoretischen Vorüberlegungen verstanden werden. Bos und Tarnay unterscheiden die „hermeneutisch-interpretierende“ und die „empirisch-erklärende“ inhaltsanalytische Auswertungstechnik. Die nun, von Christiane Schmidt beschriebene, dargestellte Auswertungsstrategie kann als Mischform dieser beiden Zugänge verstanden werden. Das „Material“ ist immer der Ausgangspunkt der Auswertungsschritte. Die für die Arbeit verwendeten Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Ebenso werden Feldnotizen (in welcher Situation das Interview entstanden ist, wie die Interviewten das Gespräch erlebt haben..) in die Auswertung miteinbezogen. Als Einstieg in die Analyse des transkribierten Materials ist ein Durchsehen und Kennzeichnen von Themen und Aspekten, die im Interview vorkommen, geplant. Hier sollen Themen und Einzelaspekte geordnet und thematisch zusammengefasst werden. Diese Themen werden im Folgenden als Auswertungskategorien bezeichnet. Die Auswertungskategorien werden als Folge der Auseinandersetzung mit dem Material und dem Hintergrund theoretischer Überlegungen verstanden. Die zu Beginn eher vagen Kategorien werden in der Auswertung ausdifferenziert, präzisiert, modifiziert und

ergänzt bzw. ersetzt. Daraus wird ein Codierleitfaden erstellt, mit dem der nächste Auswertungsschritt - das Codieren der Interviews - erfolgen kann. Wichtig dabei ist, dass Interviews immer wieder intensiv gelesen werden und auch ein Austausch darüber im Forschungsteam erfolgt. Der Austausch im Forschungsteam kann bei der vorliegenden Arbeit im Diplomandinnenkolloquium mit Studierenden und Frau Prof. Schritteser erfolgen. Hilfreich ist es, wenn neben dem Text der Transkripte bereits Anmerkungen angefügt wurden. Zweifel an diesem Austauschprozess ist bei Popitz und Bahrndt zu finden, die die Meinung vertreten, dass Forscher mit Vorurteilen an die Textauswertung heran gehen (vgl.: SCHMIDT, 2003, S. 244-249). Mayring (1993) unterteilt das inhaltsanalytische Vorgehen grundsätzlich dreistufig. Die erste Phase beinhaltet das Entwickeln von Fragestellungen, Begriffen, Kategorien und Analyseinstrumenten. In einem zweiten Schritt wird das Instrumentarium angewendet. Dies orientiert sich an Gegenstand und Ziel der Untersuchung. In einem abschliessendem dritten Schritt wird ein Rückbezug der Ergebnisse auf die Fragestellung vollzogen (vgl.: LANGE, 2008, S. 51, in MAYRING, GLÄSER, 2008)

3.2.4 Vorstellung des verwendeten Datenmaterials

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit mit dem Titel „Professionalisierung von Pflegelehrerinnen“ wurden drei Leitfadeninterviews mit zwei Lehrerinnen und einem Lehrer für Gesundheits- und Krankenpflege an drei unterschiedlichen Institutionen geführt. Jeder der drei Interviewpartner verfügt über einen anderen Schulabschluss und eine andere Ausbildung und Berufsberechtigung in der Pflegelehre. Es wurden Lehrende an drei unterschiedlichen Institutionen ausgewählt, die sich in der Grösse, Schüleranzahl und Leistungsangebot unterscheiden. Der Kontakt wurde telefonisch und per Brief über die Direktorinnen der jeweiligen Institutionen gestellt. Am Beginn des Interviews wurden alle Interviewten gebeten, einen Überblick über ihre Arbeitssituation zu geben. Begonnen vom Schultyp, an dem unterrichtet wird, bis hin zur Ausbildung, die selbst absolviert wurde, gaben alle eine Beschreibung ihrer momentanen Arbeitssituation wieder. Im Anschluss daran wurden die Interviewten gebeten, Alltagssituationen im Lehrerberuf zu beschreiben. Alltagssituationen, die man in positiver und Alltagssituationen, die man in negativer Erinnerung hat. Nach den einzelnen Frageblöcken

wurden die Antworten von der Interviewerin paraphrasiert, um so die wichtigsten Aussagen noch einmal zu wiederholen, zusammenzufassen und das Verstandene auch noch einmal wiederzugeben, um sich den Inhalt von den Interviewpartnern bestätigen zu lassen.

Die interviewten Lehrerinnen und Lehrer sind an unterschiedlichen Schulen für allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege beschäftigt. Und haben sich nach erfolgreicher telefonischer Kontaktaufnahme mit den Direktoren der Schulen freiwillig zur Interviewdurchführung gemeldet. Nach der Durchführung der Interviews wurden diese transkribiert und in einem ersten Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse in „Textportionen“ unterteilt. Diese orientieren sich im Wesentlichen am Interviewleitfaden, da die Reihenfolge der Gesprächsinhalte gleich war, konnten die Inhalte Punkt für Punkt abgehandelt werden. Die Interviewauswertung wurde erst einmal in drei große Bereiche gegliedert, die mit Auswertung Arbeitssituation, Auswertung Alltagssituation positiv und Auswertung Alltagssituation negativ benannt wurden. Anhand des ersten Interviews werden die Auswertungsschritte nachvollziehbar dargestellt.

3.2.5 Ziel und Fragestellung

Das Erkenntnisinteresse der Arbeit „Professionalisierung von Pflegelehrerinnen“ lag einerseits darin, die momentane Situation umfassend darzustellen und andererseits die Situation aus der Sicht der betroffenen Lehrerinnen zu beleuchten. Folgende Fragestellung steht im Mittelpunkt der Untersuchung: Inwieweit kann von Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrpersonals an Gesundheits- und Krankenpflegeschulen auf Basis professionstheoretischer Erkenntnisse gesprochen werden? Im Speziellen soll auf die Frage, ob Lehrende in der Gesundheits- und Krankenpflege eine professionalisierende Ausbildung zu absolvieren haben oder eine Standardisierung der bestehenden Ausbildungsangebote im Sinne der Qualitätssicherung anzustreben wäre, beantwortet werden.

3.3 Auswertung und Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt, und mit Textpassagen aus den einzelnen Interviews belegt. Das Hauptaugenmerk wurde auf die Erlebnisse und Erfahrungen von Lehrenden in der Gesundheits- und Krankenpflege gerichtet, um davon eine mögliche Professionalisierungsbedürftigkeit oder veränderte Ausbildungen für Lehrende in der Pflege abzuleiten.

3.3.1 Die Rolle der Lehrenden in der Gesundheits- und Krankenpflege

Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege rekrutieren sich bis heute aus dem Berufsstand der Pflege selbst. Der Zugang zur Ausbildung für die Lehre war immer gebunden an eine pflegerische Erstausbildung. (vgl. STÖCKER, BEIER, 2002, S. 218). Dieser Umstand schafft bis heute Unsicherheit für die eigene Identität.

„Und ich denk ma dann - pah - des war jetzt für mi a tolles Gefühl. Die Stunde ist gut gelaufen, und des ist des häufigste Freudengefühl, des ich in meinem Beruf hab‘, und des ist schön, weil des ist mein Hauptberuf.“

„[...]wär ich vielleicht heute auch a oberflächliche Schwester, und würd‘ schwierige Patienten als schwierig erleben.“

Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege sehen sich nach wie vor in verschiedenen Rollen, wobei die Rolle der Lehrerin als momentaner Hauptberuf gesehen wird.

„Ja also ich glaube, was da so bestätigt ist, dass diese Schüler zum Beispiel auch schon im Praktikum sind und ma dann als Fachfrau in dem Fall trotzdem sieht, dass das gut ist, wenn die das in der Schule noch einmal sehen von jemandem, der so quasi den Griff beherrscht.“

In dieser sich selbst auferlegten „Doppelrolle“ möchten Lehrerinnen Verantwortung für die praktische Ausbildung übernehmen und praktische Fertigkeiten korrigieren, die Schülerinnen während deren praktischer Ausbildung vermittelt wurden.

„Ja, und dieser „Flow“ in den man dann kommt, wenn beide am Gleichen arbeiten.“

Als besonders befriedigend werden Situationen erlebt, in denen Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege gemeinsam mit ihren Schülern Handlungsabläufe trainieren, die auch ein wichtiges Element der praktischen Ausbildung darstellen.

„Also Pflege muss hier einfach noch einen Weg finden, ich hab jetzt keine Lösung akut parat, wie es ausschaun soll, nur der Weg wie er jetzt gegangen wird, der is, der, der passt für mich nicht.“

„[...]so zwischen Theorie und Praxis permanent hin und her zu driften also das sind Dinge, die teilweise schwierig sind, und wo ich mir wirklich die Frage stelle, wie professionell ist das Ganze“

Lehrerinnen empfinden diese „Doppelrolle“ oder „Doppelfunktion“, für Theorie und Praxis zuständig zu sein als eher unbefriedigend und erwarten von der Berufsgruppe der Pflege, diesen Zustand zu verändern.

„Die zweite Frage ist, die sich überhaupt alle Pflegenden stellen müssen, nicht nur die, die in der Ausbildung stehen. Wie vertreten wir unsere Interessen? [...]oder lassen wir einfach andere entscheiden, die -ähm - selbsternannte Pflegeexperten sind. Oder nehmen wir vielleicht doch die Erkenntnis der Pflegewissenschaft her, um pflegerische Probleme zu lösen.“

Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege sehen ihre Berufszugehörigkeit in der Pflege und nicht in der Pädagogik, wobei die Funktion der Ausbildung als ein Teil der Pflege gesehen wird, und versuchen auch bei Problemen der Pflegepraxis Stellung zu beziehen. Bestätigt auch Interviewpartnerin 01 gleich zu Beginn des Interviews *„...also tätig als Lehrerin, damit hätt´ ich gern begonnen...“* ihre Zugehörigkeit

zum Berufsstand der Lehrer, so lässt sich durchgängig in allen Interviews erkennen, dass Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege sich verbal als Lehrer bezeichnen, jedoch in ihren Gedanken zur Berufszugehörigkeit mit der Pflege stark verwurzelt sind, und berufspolitisch zur Pflege Stellung beziehen. Jedoch lässt sich ein Wunsch nach geänderten organisatorischen Rahmenbedingungen erkennen, der mit Argumenten nicht belegt wird.,,...*das ist einmal eine grundsätzliche Überlegung[/.../gehören wir ins Bildungsministerium, oder gehören wir ins Gesundheitsministerium?*“ Lehrende in der Gesundheits- und Krankenpflege identifizieren sich zwar mit ihrem ursprünglich erlernten und ausgeübten Beruf, lassen aber Unsicherheiten bezüglich ihrer zuständigen Verwaltungsbehörde erkennen.

3.3.2 Die therapeutische Funktion von Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege

Im folgenden Abschnitt werden Ergebnisse dargestellt, bei denen es um Zuständigkeiten von Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege geht, die über deren lehrende und organisatorische Aufgaben hinaus gehen. Die interviewten Lehrerinnen und Lehrer sehen ihre Aufgaben auch in emotionaler Betreuung ihrer Auszubildenden. Dies beginnt bei immer wieder betonten vier Augen Gesprächen zwischen Lehrerinnen und Schülern, bis hin zu sehr persönlicher Betreuung der Schüler in schwierigen Lebenssituationen.

„Und diese Dinge sind ja für uns - gerade in einer - im Sozialberuf wichtig, dass man Zweiergespräche auch mit Schülern führen kann. Ungestört - dass niemand zuhört.“

Die bevorzugte Zeit, um diese Gespräche zu führen, und andere organisatorische Tätigkeiten mit Schülern abzuhandeln, ist die für die Schüler definierte Mittagspause.

„Ich hab dann einfach mit der Station viele Gespräche geführt.“

„Dann ist zwischen zwölf und dreizehn Uhr - haben die Schüler Pause - das ist eben die Zeit, wo man zu Mittag essen geht und auch wieder Schülergespräche führt.“

Auf den Inhalt der Schülergespräche wird in keinem der Interviews näher eingegangen. Ebenso fehlt es an Begründungen, warum diese Gespräche eine so hohe Wichtigkeit erfahren.

Es zeigt sich, dass nicht nur Schülergespräche als essentiell genannt werden, sondern auch eine Vermittlerrolle zwischen Theorie und Praxis, gerade, wenn es um schwierige Situationen geht.

„Es hat plötzlich chaotische Zustände aus verschiedenen Gründen gegeben[...]es war sehr schwierig diese Schüler zu begleiten,[...]aber irgendwie einfach doch, durch viele Gespräche[...]ja, durch wirklich gute Unterstützung und Begleitung hat sich das immer wieder zum Guten gewandt.“

„Dann hat sich die Situation ergeben, dass von einem Schüler die Mutter einen Suizid verübt hat, schwer verletzt gewesen ist. Von einer zweiten Schülerin, die dort vor Ort war[...]die Grossmutter an einem schweren Karzinom - ein schweres Karzinom diagnostiziert wurde. Und die beiden also dementsprechend fertig gewesen sind, und irgendwie gelähmt.“

Das Schicksal von Schülern spielt in bestimmten Ausbildungssituationen, wie zum Beispiel Abschlussprüfungen eine grosse Rolle, und die Lehrer fühlen sich in diesen Situationen dafür verantwortlich, ihre Schüler durch diese Situationen zu begleiten, und ihnen emotional zur Seite zu stehen.

„Sie sind aber dann doch rein gekommen, trotz ihrer schwierigen privaten Situation, und haben mich dann angerufen, ob ich nicht auf die Station kommen kann. Sie möchten es doch probieren[...]wir haben uns gegenseitig alle sehr unterstützt[...]also ich war sehr stolz“

Die Lehrerin in der Gesundheits- und Krankenpflege stellt sich auf die gleiche Ebene mit Schülern und sieht ihre Aufgabe in einer wechselseitigen Unterstützung mit dem Schüler. Funktioniert dies, so führt es zu einem Zustand der Zufriedenheit.

„Und ich immer wieder versucht habe sie aufzufangen - das ganz sicher über das Lehrer sein hinaus geht, aber ich denk, da ist schon eine Qualität zu erkennen - ok - da kann ich nicht nur Lehrer sein, sondern da muss ich manchmal mehr anbieten[...]weil die Schüler das Gefühl gehabt haben - da gibt´s eine Lehrerin, die ist Tag und Nacht für sie bereit.“

Die Lehrenden in der Gesundheits- und Krankenpflege laufen Gefahr, ihren im Gesetz definierten Aufgabenbereich zu verlassen und auch für andere Bereiche zuständig sein zu wollen. Die Tatsache der fehlenden Abgrenzung birgt Gefahren von Überforderung bis hin zum Burn out. Lehrpersonen in der Pflege entwickeln im Laufe ihrer Tätigkeit und auch vorangegangenen Arbeit in der Pflege eine hohe Sensibilität für Situationen, die emotional belastet sind. Diese hohe Sensibilität führt auch dazu, diese Situationen wieder ins Lot zu bringen.

„Und ja, dann liegt so ein Knistern in der Luft. Das ist eine angespannte Situation, die dann eben durch Interventionen. Ich sag´ jetzt einmal, ich sprech das direkt an und frag´ was los ist, oder was ihnen nicht passt.“

3.3.3 Bildung und Fortbildung

Bezogen auf ihre berufliche Weiterentwicklung und Fortbildung legen Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege sehr hohen Stellenwert auf pflegespezifische Spezialisierung.

„Fachausbildungen jetzt, ob das gerontologische Pflege, Validation, Aromapflege - da gibt´s unterschiedliche Fachrichtungen, Fachausbildungen.“

Auch ein immer wieder kehrender Kontakt mit der Praxis und praktische Tätigkeit wird von Lehrern in der Pflege als Fortbildung gesehen, jedoch auch kritisiert, weil dadurch keine Weiterentwicklung bemerkt wird, dies aber mit Argumenten nicht begründet werden kann.

„Basiswissen bringt jeder, der einige Jahre in der Praxis war mal automatisch mit. Das heißt, da bin i der Meinung, man braucht auch nicht ständig das irgendwie wieder auffrischen. Fortbildungen find i immer sehr wichtig dazu. Für mich persönlich ist es so, dass i seit [...]immer wieder in die Praxis geh.“

Obwohl die Fortbildungen für praktische Tätigkeiten und Spezialisierungen von allen Interviewten als dringliche Notwendigkeit betrachtet wurden, sprachen alle den Wunsch nach einer Ausbildung für Pflegelehrerinnen auf Hochschulebene aus. Alle Interviewpartner haben ihre Lehrerbildung an unterschiedlichen Institutionen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten absolviert und versuchen für sich Ausbildungen zu absolvieren, die gleichzeitig auch einen Hochschulabschluss mit sich bringen. Teilweise haben sie ihre Vorhaben schon umgesetzt, teilweise sind sie noch auf der Suche, aber alle drei entschieden sich für eine andere Lösung, mit unterschiedlichen Abschlüssen.

„[...]die Ausbildung zum Lehrer haben natürlich an und für sich alle und das Diplom unterschiedlich[...]ein Universitätsstudium, das hab ich als einzige im Team.“

„Das war auch der Grund, warum ich das Studium begonnen hab. Ich wollte einfach einen gut theoretisch fundierten Hintergrund haben, bevor ich so mehr oder weniger in die Lehre gehe.“

„[...]einerseits, dass die Anforderungen in unserem Bereich, also es ist ein Umbruch da in unserem Ausbildungssystem, und ich möchte für das vorbereitet sein. Nach Möglichkeit eine akademische Ausbildung. Ich mein, momentan wird glaub´ ich gearbeitet daran, am Studienplan - ich weiß nicht, wann der herauskommt. Dass man nicht nach Innsbruck, oder nach Hall oder nach Salzburg, oder nach Graz pendeln muss.“

Die verschiedenen Bildungsangebote der Bundesländer machen die Entscheidung für die eine oder andere schwieriger. Auch spielen geographische Überlegungen eine entscheidende Rolle. Für diejenigen, die bereits ein Studium absolviert haben, stellt sich der Berufsalltag anders dar, als vor dem Studium.

„[...]und dieses ewige Reflektieren, das für mich sehr wichtig ist, das mich aber teilweise auch nervt, weil ich immer alles hinterfrage[...]Ich würd´ vielleicht ein paar Probleme dadurch weniger haben[...]manchmal steh ich mir dadurch schon ein bissl im Weg[...]ich schau kritisch auf mich hin.“

„[...]bin ich sensibilisiert. Ich denk viel mehr nach. Ich hinterfrag viel mehr.“

Der Wunsch nach Veränderung wird klar angesprochen, aber ein möglicher Weg für die Umsetzung ist noch nicht gefunden. Bildung und Fortbildung für Pflegelehrerinnen wird in zwei Ebenen geteilt. Einerseits in die Ausbildung von Spezialisierungen in der praktischen Pflegearbeit, andererseits in den Bereich einer Lehrerinnenausbildung auf Universitätsebene. Fortbildungsbedarf in pädagogischen Themen werden von den Interviewten nicht angesprochen.

3.3.4 Handarbeit vor Kopfarbeit - Learning by doing

Die folgende Kategorie beschreibt das positive Erleben von Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege, wenn es um das Training von manuellen Tätigkeiten geht.

„Heute Vormittag zum Beispiel hab ich praktisch gearbeitet mit den Schülern[...]und dann den Schülern so Schritt für Schritt die praktischen Dinge zu zeigen und zu sehen, dass viele es begreifen, dass die dann üben[...]das ist ja wenn man theoretisch vorträgt net immer ganz so einfach.“

Die Schüler für praktische Übungen zu motivieren fällt leicht. In der theoretischen Ausbildung wird die Lehrtätigkeit als schwieriger empfunden. Eine Begründung dafür wird nicht abgegeben.

„...bei der praktischen Diplomprüfung hab´ ich´s geschafft, sie zu motivieren, Höchstleistungen zu bringen. Bei diesen Fachbereichsarbeiten ähm, bei diesen Schülerinnen hab ich´s nicht geschafft, einfach auf sie zuzugehen, sie so zu motivieren, dass sie einen Sinn dahinter sehen.“

Alle Interviewten beschreiben Elemente der praktischen Ausbildung oder des manuellen Trainings als sehr zufrieden stellende Alltagssituationen. Unisono fallen die Berichte von negativen Alltagserlebnissen aus, in denen es ausschliesslich um Sequenzen der theoretischen Ausbildung geht. Wo ein gewisses Gefühl der Überforderung, oder Ziellosigkeit berichtet wird. Schülermotivation wird mit „Anpacken, Zugreifen“ gleichgesetzt.

„...man kann mit den Schülern zu einer gewissen Perfektion gelangen, wenn man das Interesse wecken kann, des ist nämlich die Frage. Kannst du dieses Interesse wecken? Und dass die mitgehen. Weil auch praktischen Unterricht kann man sicher so machen, dass man des abhandelt und die net wirklich mitgehen. Dass die nur zuschaun. Aber in dem Moment, wo die beginnen teilzuhaben, ist des des Befriedigende, denk ich mir, und des ist es auch in der Theorie, nur da ist es nicht so einfach, weil ja die Beteiligung ja net so - so massiv meistens ist. Weil du hast - du musst an Input geben an theoretischen - es ist Vortrag dabei - du kommst da net so in die Trainingsphase. Das Training ist vielleicht das Interessante.“

„[...]das ist eine sehr zufriedenstellende Situation für mich[...]weil ich einfach, da schaff ich es einfach, dass ich rundherum komm[...]und das ist einfach klass, wenn man sieht, wie sie mitarbeiten, wie sie, wie ein jeder sich hineinsteigert, oder sogar in der Pause, da können die gar nicht aufhören.“

Aktives Handling wird als aktive Mitarbeit oder Teilhabe am Unterricht empfunden. Bei theoretischen Inhalten kann dies nicht beobachtet werden.

3.3.5 Lehrer als Experten - Experten als Lehrer?

Der folgende Abschnitt beschreibt, wie Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege ihre Funktion als Experte sehen, und wann eine Pflegeperson als Experte betrachtet werden kann.

„[...]ein grosser Vorteil ist, dass wir meistens die Möglichkeit haben uns Fachgebiete als Lehrer auszusuchen, die wir schon vorher in der Praxis

selber bearbeitet oder erfahren haben. Und ich finde für einen Lehrer, der so etwas unterrichtet ist es auch notwendig, dass er auch Spezialist ist[...].Ich bin wirklich der Meinung, so wie es Fachärzte gibt, gibt es auch Fachleute in der Pflege und die sollen genau dieses Gebiet unterrichten.“

Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege verlangen nach fachspezifischen Spezialisierungen. Dies ist per Gesetz nicht geregelt und es steht jedem Unterrichtenden frei, sich in Spezialgebiete zu vertiefen.

„Die Schüler in dieser Ausbildung brauchen ein gutes Basiswissen. Und dieses Basiswissen bringt eigentlich jeder, der einige Jahre in der Praxis war mal automatisch mit, wenn sie einmal sehr gut Betten machen können oder sehr gut Einreibungen durchführen können, werden sie das nicht mehr verlernen.“

Es besteht die Grundannahme, dass Handling und Training praktischer Fertigkeiten von allen Pflegepersonen übernommen werden können, die einige Jahre praktische Erfahrung mitbringen. Eine Begründung, warum es die pädagogisch ausgebildete Lehrerin in der Gesundheits- und Krankenpflege braucht, wird nicht abgegeben. Jedoch werden Situationen geschildert, in denen es auf Entscheidungen der Lehrenden ankommt. In diesen Situationen berufen sich Lehrende in der Gesundheits- und Krankenpflege auf ihre Erfahrungen als Lehrende. Veränderungen des eigenen Verhaltens wurden nach der Ausbildung zum Lehrenden von allen Befragten beobachtet.

„[...]/daher spontan reagieren ist etwas, was ich schon sehr gerne mache, und gute Erfahrungen auch damit habe. “

„Na ja, eine Sensibilisierung durch die Ausbildung. Ich bin sensibilisiert worden. [...] Ich denk viel mehr nach. Ich hinterfrag viel mehr. “

Auch wird die momentane Situation der Ausbildung der Lehrenden in der Pflege als unbefriedigend erlebt. Der Wunsch nach Veränderung ist vorhanden, Lösungen können nicht genannt werden.

„Also mein Wunsch [...]wäre einfach eine Professionalisierung der Ausbildung,[...]dass sie nicht so bleibt, wie sie jetzt ist. “

Hier lässt sich ganz klar der Wunsch nach Veränderung erkennen, der einerseits in einer Veränderung der Lehrerbildung liegt, aber auch eine Spezialisierung in den Fachbereichen vorsieht.

Kapitel 4

Resümee und Ausblick

Ausgehend von der Frage, inwieweit von Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrpersonals an Gesundheits- und Krankenpflegesschulen auf Basis professionstheoretischer Erkenntnisse gesprochen werden kann, wurde im Speziellen auf die Frage, ob Lehrende eine professionalisierende Ausbildung zu absolvieren haben oder eine Standardisierung der bestehenden Ausbildungsangebote im Sinne der Qualitätssicherung anzustreben wäre, eingegangen. In den folgenden Textabschnitten werden die Ergebnisse der Datenauswertung näher beleuchtet und Implikationen für die Praxis gegeben.

Hier ist die Tatsache zur Kenntnis zu nehmen, dass Lehrpersonen in der Gesundheits- und Krankenpflege nach wie vor, den bereits in der Literatur (Wanner 1987, Mayer 1995) beschriebenen Rollenkonflikt in sich tragen. Lehrende wählen als Berufsbezeichnung bereits Lehrerin oder Lehrer für Gesundheits- und Krankenpflege, fühlen sich aber noch immer als Pflegeperson. In den durchgeführten Interviews war dieser Rollenkonflikt ganz klar zu erkennen und bildet eine der Hauptkategorien in der Ergebnisdarstellung.

Bonz betrachtet diese „Doppelrolle“ als besondere Herausforderung der Lehrenden in berufsbildenden Schulen. Pädagogische Verantwortung und beruflich-fachwissenschaftliche Fundierung können divergieren und müssen ausbalanciert werden. Darauf müssen die Lehrkräfte jedoch vorbereitet werden. Hier ist, so wie Bonz, auf ein Universitätsstudium zu pochen, das breit im erziehungswissenschaftlichen Bereich fundiert ist und

berufsfachliche Studieninhalte vorweist (vgl.: BONZ, 2001, S. 85-86 / In ALBERS / BONZ / NICKOLAUS, 2001).

Als zweite Kategorie konnte die „therapeutische Funktion von Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege“ dargestellt werden. Alle Interviewpartner schilderten hohe Sensibilität, wenn es um emotional schwierige Situationen ihrer Schüler geht. Es war eine einstimmige Bereitschaft zu beobachten, in diesen Situationen einzugreifen, sich dafür zuständig und verantwortlich zu fühlen.

Oevermann (1996) spricht die spezifische Professionalisierungsproblematik pflegerischer und pädagogischer Berufe unter dem Gesichtspunkt der Therapie an. Er plädiert dafür, pädagogisches Handeln von der naturwüchsigen sozialisatorischen Praxis in Familie und Verwandtschaft zu unterscheiden. Es geht um zusätzliche Erziehung und Bildung außerhalb dieser Praxis. Professionelles pädagogisches Handeln ist gekennzeichnet durch Vermittlung von theoretischer Begründbarkeit und fallspezifischer konkreter Anwendung des theoretischen Wissens in einer an sich autonomen Aktion (vgl.: OEVERMANN, 1996, S.141-145).

Bezogen auf den Interaktionsprozess zwischen Lehrer und Schüler stellt er die Forderung nach einem professionellen Arbeitsbündnis, in dem Lehrer zwischen diffusen und spezifischen Beziehungen unterscheiden können (vgl.: OEVERMANN, 1996, S. 146-156). Für die Ausbildung von Lehrerinnen plädiert Oevermann für eine kunstlehrartige Einübung des pädagogischen Arbeitsbündnisses. Die Anleitung der Studierenden sollte durch erfahrene Kolleginnen erfolgen. Es geht um wissenschaftsfundierte Analyse und Begründung und nicht bloß um Sensibilität (vgl.: OEVERMANN, 1996, S. 162-182). Eine Möglichkeit, diese Anliegen Oevermanns in die Praxis umzusetzen und in die Ausbildung von Lehrerinnen Einzug zu verschaffen, wird durch das Kompetenzstufenmodell von Benner (2000) gesehen. Eines der Ziele dieses Modells ist die wissenschaftliche Begründbarkeit professionellen Handelns. Es legt in einem fünf Stufen Plan dar, was Auszubildende auf den jeweiligen Kompetenzstufen zu leisten haben.

Bei den interviewten Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege konnte dieses (wie von Oevermann beschrieben) professionelle pädagogische Handeln nicht beobachtet werden. Es kann zwischen diffusen und spezifischen Beziehungen nicht un-

terschieden werden. In zukünftigen Ausbildungen von Lehrenden in der Gesundheits- und Krankenpflege wäre dieser Aspekt zu berücksichtigen.

Weiters hat sich der Bereich „Bildung und Fortbildung“ als dritte Kategorie in der Interviewauswertung dargestellt. Es zeigt sich, dass pflegefachspezifische Fortbildungen absolviert und als wichtig eingestuft werden. Dies ist insofern als wichtig zu erkennen, als in der Lehrerinnenausbildung für Pflegende keinerlei pflegefachliche Spezialisierung vorgesehen ist. Bereits im österreichischen Pflegebericht von 2007 wird darauf hingewiesen, dass Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege oft bis zu 18 verschiedene Fächer zu unterrichten haben. Es ist nachvollziehbar, dass die betreffenden Lehrerinnen hier nach pflegespezifischen Inhalten und Weiterbildungen zu neuen Themen der Pflegewissenschaft verlangen. Auffallend ist jedoch auch anzumerken, dass keine der interviewten Lehrpersonen Fortbildungen zu pädagogischen Themen anspricht oder als wichtig erkennt. Eine wissenschaftliche Begründbarkeit der gewünschten Inhalte wird ebenso nicht angesprochen.

Hier läuft die Pflegepädagogik Gefahr, sich ausschliesslich an der Berufspraxis zu orientieren. Reiber (2007) verlangt hier nach einem anschlussfähigen Diskurs in der Pflegepädagogik. Nach Akademisierung und Stärkung der erziehungswissenschaftlichen und berufspädagogischen Inhalte der Lehrerinnenbildung in der Pflege (vgl. REIBER, 2007, S. 449). Hier gibt es in Österreich, so wie auch in Deutschland, ein Defizit über Daten, die die Pflegepädagogik betreffen, und eine Neuorganisation oder Standardisierung der Ausbildung möglich machen würden.

Die vierte Kategorie der Datenauswertung wurde mit „Handarbeit vor Kopfarbeit - Learning by Doing“ betitelt. Hier fällt auf, dass ausschließlich Situationen des praktischen Tuns als besonders positiv erlebt und geschildert werden. Wurden die Interviewten gebeten, von negativen Erlebnissen in ihrem Berufsalltag zu berichten, so fanden sich ausschließlich Beispiele aus dem theoretischen Unterricht oder aus der Betreuung der wissenschaftlich orientierten Abschlussarbeiten. Die Frage des „Warum“ bleibt durch diese Arbeit unbeantwortet. Jedoch drängt sich die Vermutung auf, dass es sich dabei wieder um die bereits angesprochene Problematik des Rollenkonflikts handelt und erziehungswissenschaftliche Aufgaben sehr häufig von Intuition getragen werden, was letztendlich zu unbefriedigenden Ergebnissen führt.

An dieser Stelle ist Karl - Otto Bauer (2002) zu erwähnen, der für die Lehrerbildung ein Trainingskonzept auf erziehungswissenschaftlicher Ebene entwickelt hat. Bauer beschreibt die Entstehung pädagogischen Könnens durch Übung, Reflexion und intensive Auseinandersetzung mit der eigenen täglichen Arbeit. Dieses Anliegen wird auch von Patricia Benner (2000) vertreten. Die Grundlage für dieses pädagogische Können kann in einer akademischen Ausbildung geschaffen werden, die es den Studierenden ermöglicht, wissenschaftlich fundierte Inhalte in der Praxis anzuwenden, zu reflektieren und sich mit ihrer täglichen Arbeit auseinanderzusetzen. Dies würde zu weniger unbefriedigenden Situationen in der täglichen Unterrichtspraxis führen.

Als letzte Kategorie ist „Lehrer als Experten - Experten als Lehrer“ zu nennen. In dieser Kategorie stellt sich die Frage, ob es überhaupt pädagogisch ausgebildete Lehrerinnen in der Pflege braucht, oder ob Experten aus der Pflegepraxis nicht auch lehrende Funktionen übernehmen könnten. Die Frage, ob denn eine Lehrerin für Pflege gebraucht wird, beantworten die Interviewten damit, dass sie mit ihrer Erfahrung als Lehrperson schon einen wichtigen Beitrag für die Ausbildung leisten. Konkrete Beispiele können nicht abgegeben werden.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht kann diese Frage, ob es denn Pflegelehrerinnen bedarf mit folgenden Argumenten beantwortet werden:

Bauer (2005) argumentiert dies mit dem Begriff der „pädagogischen Basiskompetenzen“. Dieses pädagogische Können entsteht durch Übung, Reflexion und intensive Auseinandersetzung mit der eigenen täglichen Arbeit (vgl. BAUER, 2005, S. 29). Koch- Priewe zeigt in der vorliegenden Arbeit beschriebenen Studie, dass Lehrerinnen auf der Expertenstufe immer bei der Wahrnehmung von Unterrichtssituationen ein didaktisch-methodisches Problem erfassen. Mit diesem Problem wird zugleich das eigene vorhandene Wissen über geeignete Lösungsschritte aktualisiert. Sie reagieren ohne Anstrengung, flüssig und den jeweiligen situativen Erfordernissen angemessen.

Um diese Stufe erreichen zu können und sich vom pädagogischen Laien zu unterscheiden, bedarf es eines sehr umfangreichen Wissens. Dies setzt eine akademische Ausbildung und intensive Auseinandersetzung mit dem Professionswissen voraus (vgl.: Breinbauer, 2001, S. 11-12).

Abschliessend kann gesagt werden, dass sowohl die befragten Lehrerinnen als auch die spärlich vorhandene Literatur zum Thema Pflegepädagogik eine Veränderung und Neustrukturierung der Ausbildung für Lehrerinnen in der Pflege anstreben. Es wäre sinnvoll, bei dieser Umstrukturierung bereits vorhandene Daten aus der Berufsbildung und aus anderen europäischen Ländern zu berücksichtigen. Eine einheitliche Lösung für alle neun Bundesländer zu finden wäre erstrebenswert.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der Pflegelehrerbildung ein gutes erziehungswissenschaftliches Fundament zu geben, damit Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege ihr Lehrerhandeln als ihre Kernkompetenz betrachten. Im Anschluss kann die Möglichkeit einer pflegespezifischen Spezialisierung geboten werden. Die Ausbildung auf Hochschulebene anzusiedeln und einen engen Kontakt zur Schulpraxis zu halten, um den Lehrerinnen in Ausbildung die Möglichkeit der Reflexion in der Praxis zu geben, wird als unvermeidlich gesehen.

Die in dieser Arbeit dargestellten Expertisen zum Thema könnten für die praktische Umsetzung der Neustrukturierung der Ausbildung hilfreich zur Seite stehen.

Tabellenverzeichnis

1.1	Gleichgehaltene Universitäts- und Fachhochschulausbildungen für Lehr-	
	aufgaben(vgl. BGBl. II Nr. 456/2006)	21
A.1	Textportionen Interview Nr. 1	108
A.2	Textportionen Interview Nr. 1	113
A.3	Textportionen Interview Nr. 1	116
A.4	Ergebnis der induktiven Kategorienbildung	120

Literaturverzeichnis

- [1] ALBERS, H.-J., BONZ, B., NICKOLAUS, R. (Hrsg.) (2001): Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs und Beschäftigungssystem, Diskussion Berufsbildung, Band 2, Hohengehren, Schneider Verlag.
- [2] ABBOT, Andrew (1989): The System of Professions, An Essay on the Division of Expert Labor, Chicago, the University of Chicago Press.
- [3] ALBERT, M. (1998): Krankenpflege auf dem Weg zur Professionalisierung. Eine qualitative Untersuchung mit Studierenden der berufsintegrierten Studiengänge „Pflegedienstleitung/Pflegemanagement“ und „Pflegepädagogik“ an der Katholischen Fachhochschule Freiburg. Dissertation, Freiburg.
- [4] ALBERT, M. (1999): Professionalisierungsverständnis von Studierenden der Pflegepädagogik, In PR-Internet 12/99
- [5] Arbeitskreis der Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege Niederösterreichs, Stellenbeschreibung 2006, unveröffentlichtes Manuskript.
- [6] ATTESLANDER, P. (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung, (8. bearb. Auflage), Berlin, New York,
- [7] BASTIAN, J/ HELSPER, W. et. al. : (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf, Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität, Opladen, Leske und Budrich.
- [8] BAUER, K. (2002): Kompetenzprofil LehrerIn, in Erziehungswissenschaft Professionalität und Kompetenz, Otto, Rauschenbach, Vogel (Hrsg), Opladen, Verlag Leske.

- [9] BAUER, K.-O. (2005): Pädagogische Basiskompetenzen, Theorie und Training, Weinheim und München, Juventa Verlag
- [10] BENNER, D. (1993): Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik, 2. überarbeitete Auflage, Weinheim und München, Juventa Verlag.
- [11] BENNER, D. (2007): Unterricht - Wissen - Kompetenz. Zur Differenzierung zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben, In: BENNER, D., (Hrsg.), Bildungsstandards, Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven, Paderborn, Ferdinand Schöningh.
- [12] BENNER, P. (2000): from Novice to Expert . Stufen zur Pflegekompetenz, Bern, Verlag Hans Huber.
- [13] BISCHOFF-WANNER, C. / REIBER, K. (2008): Kompetenzorientierung und Standards in der Ausbildung für Pflegelehrer/-innen / In: BISCHOFF-WANNER, C. / REIBER, K. (Hrsg.): Lehrerbildung in der Pflege, Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen, Weinheim und München, Juventa.
- [14] BONZ, B. (2001): Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern für berufliche Schulen und Ausbildungsstand - die Folgen der Entwicklung der Lehrerbildung nach 1945 / In: ALBERS, H.-J., BONZ, B., NICKOLAUS, R. (Hrsg.): Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem, Diskussion Berufsbildung, Band 2, Hohengehren, Schneider Verlag.
- [15] BREINBAUER, I.-M.(2001): Muss denn der Lehrer gebildet sein? / In: BRINEK, G. / SCHIRLBAUER, A. (Hrsg.): Lob der Schule, Wien, WUV.
- [16] BRENNER, R. (1994): Krankenpflegeausbildung - Berufsausbildung im Abseits, Frankfurt am Main, Mabuse-Verlag.

- [17] BULMANN, E. / WOLFF, K. / KLIEME, E. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - eine Expertise - Berlin, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- [18] Bundesgesetz über Gesundheits- und Krankenpflege, BGBl. I - Ausgegeben am 19. August 1997 - Nr. 108, Wien.
- [19] COMBE, A., HELSPER, W. (1996): Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen / In: COMBE, A., HELSPER, W., Pädagogische Professionalität, Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt am Main, Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- [20] COMBE, A. (2005): Professionalisierung von pädagogischen Berufen, In KO-WARSCH, A., POLLHEIMER, K. (Hrsg.) / In: Professionalisierung in pädagogischen Berufen, Purkersdorf, Verlagsbuchhandlung Brüder Hollinek.
- [21] DEUTMEYER, M. / THIEKÖTTER, A. (2007): Studienführer Pflege und Gesundheit in Österreich, ein Beitrag zur Professionalisierung durch Akademisierung, Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- [22] FLICK, U. (2003): Qualitative Forschung. Ein Handbuch Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- [23] FREIDSON, E. (1986): Professional Powers, a Study of the Institutionalization of Formal Knowledge, Chicago, London.
- [24] FRIEBERTSHÄUSER, B.: (2003) Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft
- [25] GIESECKE, H.: (1996) Das Ende der Erziehung. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung? / In: COMBE, A., HELSPER, W., Pädagogische Professionalität, Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt am Main, Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- [26] GUDJONS, H. (2000): Belastungen und neue Anforderungen - Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren / In BASTIAN,

- J. / HELSPER, W./ REH, S. / SCHELLE, C. (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf, Opladen, Leske und Budrich.
- [27] HEITGER, M. (1991): Der Lehrer als Pädagoge, IN Heitger, M.: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart - Lehrer sein heute, Innsbruck - Wien, Tyrolia Verlag
- [28] KERN, M. (2005): Professional Minds: Handlungssituationen und Standards für die Berufsausbildenden./ In: BCH folio Berufsbildung Schweiz, 131. Jahrgang, Heft 3.
- [29] KERSTING, K. (2002): Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit ? eine Studie zur moralischen Desensibilisierung
- [30] KLIEME, M. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? / In: Pädagogik 6 (2004).
- [31] KOZON V. MAYER H., SEIDL E. (Hrsg.) (2000) Pflegewissenschaft? Aufbruch in Österreich, Wien, Facultas-Universitätsverlag.
- [32] KOZON, V. /FORTNER, N (Hrsg.) (1999): Bildung und Professionalisierung in der Pflege, Wien, Österreichische Gesellschaft für vaskuläre Pflege.
- [33] LANGE, B. (2008): Imagination aus der Sicht von Grundschulkindern. Datenerhebung, Auswertung und Ertrag für die Schulpädagogik. In: MAYRING, P., GLÄSER-ZIRKUDA, M.(Hrsg.) (2008): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse, 2. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- [34] LAVE J, WENGER E., (1991) Situated learning Legitimate peripheral participation, Cambridge, University press
- [35] ÖBIG: Offenes Curriculum Allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege. Im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit und Frauen, November 2003.
- [36] ÖBIG: Österreichischer Pflegebericht. Im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit, Familie und Jugend, Mai 2007.
- [37] MAYER, H. (1995): Berufsmotivation und berufliches Selbstverständnis von Lehrschwwestern und Lehrpflegern. Eine schriftliche Befragung der Lehrpersonen

in der Krankenpflege an den Wiener Krankenpflegeschulen für Allgemeine- und Kinderkrankenpflege.

- [38] MAYRING, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse ,Grundlagen und Techniken, 8. Auflage, Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- [39] MAYRING, P./ GLÄSER-ZIRKUDA, M. (Hrsg.), (2008): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse, 2. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- [40] NERHEIM, H. (2001): Die Wissenschaftlichkeit der Pflege, Paradigma, Modelle und kommunikative Strategien für eine Philosophie der Pflege- und Gesundheitswissenschaften, Bern, Verlag Hans Huber.
- [41] NIEKE, W. (2002): Kompetenz, in Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz , Otto, Rauschenbach, Vogel (Hrsg.), Opladen, Verlag Leske.
- [42] OEVERMANN, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In COMBE, A./HELSPER, W.: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, 3. Auflage, Frankfurt, Suhrkamp.
- [43] RABE-KLEEGER, U. (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis, oder: was ist semi an traditionellen Frauenberufen? / In COMBE, A. / HELSPER, W.: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus Pädagogischen Handelns, 3. Auflage, Frankfurt, Suhrkamp.
- [44] RAUSCHENBACH, H., VOGEL, P. (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Opladen, Verlag Leske.
- [45] REIBER, K. (2008): Zum Stand der Pflegelehrerbildung - Deutsche Verhältnisse in europäischer Perspektive / In BISCHOFF-WANNER, C., REIBER, K. (Hrsg.), (2008): Lehrerbildung in der Pflege. Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen, Weinheim und München, Juventa Verlag.

- [46] RENNEN-ALLHOF, B., BERGMANN-TYACKE, I., (2000): Lehrerinnen und Lehrer für Pflegeberufe in Europa, Ausbildungsstandards in den EU-Mitgliedstaaten, Bern, Verlag Hans Huber.
- [47] SCHAEFFER, D./ HELLER A. / SEIDL, E. (HRSG.), (1995): Akademisierung von Pflege und Public Health. ein gesundheitswissenschaftlicher Dialog, Pflegewissenschaft heute, Band 3, Wien, Maudrich Universitätsverlag.
- [48] SCHMIDT, C. (2003): „Am Material“:Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In FRIEBERTSHÄUSER, B. / PRENGEL, A. (2003): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München, Juventa Verlag.
- [49] SCHÜTZE, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. / In: COMBE, A. /HELSPER, W.: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus Pädagogischen Handelns. 3. Auflage Frankfurt: Suhrkamp.
- [50] SCHRITTESSER, I. (2005): Professional Communities: mögliche Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns
- [51] STÖCKER, G. (2002): Bildung und Pflege - Eine berufs- und bildungspolitische Standortbestimmung, Hannover, Schlütersche GmbH.
- [52] STÖCKER, G. / BEIER, J. (2002): Bildungsplan „Pflege mit System“ Studiengänge in der Pflege. / In: STÖCKER, G. (2002): Bildung und Pflege - Eine berufs- und bildungspolitische Standortbestimmung, Hannover, Schlütersche GmbH.
- [53] TILLEY, S., WATSON, R. (1995): Accountability in nursing and midwifery, Chapman , Hall.
- [54] TERHART, E. (1996) : Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern / In pädagogische Professionalität? Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Combe , Helsper, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, Budrich Leske + Budrich

- [55] TERHART, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte, Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- [56] TERHART, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Zentrale Koordination Lehrerbildung.
- [57] TERHART, E. (2003): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes / In FRIEBERTSHÄUSER B. / PRENGEL A.(Hrsg.)(2003): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Juventa Verlag, Weinheim und München.
- [58] TERHART, E. (2002): Nach Pisa, Europäische Verlagsanstalt, Sabine Groenewold Verlage, Hamburg.

Teil III

Appendizes

Anhang A

Auswertungsschritte im Detail

A.1 Erster Auswertungsschritt: Bilden von Textportionen

Interviewtranskript	Anmerkungen, Deutungen und offene Kategorien
IP: „Also tätig als Lehrerin, damit hätt‘ ich gern begonnen, bin ich wesentlich über zwanzig Jahre.“	Die interviewte Person definiert ihren Beruf und ihre Rolle ganz klar als Lehrerin und trennt diese Tätigkeit von ihrem vorigen Beruf.
IP: „Und diese Dinge sind ja für uns in einer - im Sozialberuf wichtig, dass man Zweiergespräche auch mit Schülern führen kann. Ungestört, dass niemand zuhört. Dann ist zwischen zwölf und dreizehn Uhr haben die Schüler Pause. Das ist eben die Zeit wo man zu Mittag Essen geht und auch wieder Schülergespräche führt. „	Die interviewte Person sieht in ihrer Funktion oder Tätigkeit auch die Aufgabe einer therapeutischen Funktion.

Fortsetzung umseitig

Interviewtranskript	Anmerkungen, Deutungen und offene Kategorien
IP: „Fachausbildungen jetzt, ob das gerontologische Pflege, Validation, Aromapflege - da gibt's unterschiedliche Fachrichtungen, Fachausbildungen“	Als Bildungs- und Weiterbildungsnotwendigkeit für Pflegelehrerinnen werden pflegerische Spezialbereiche genannt und auch absolviert.
IP: „Ausser man hat mal aus irgendeinem Grund länger Unterricht, oder ist zum Beispiel auch genötigt das Haus zuzusperren, weil es keinen Portier gibt.“	Pflegelehrerinnen stehen auch für „lehrerferne“ Tätigkeiten zur Verfügung.

Tabellenende

Tabelle A.1: Textportionen Interview Nr. 1

Auswertung: Beschreibung einer Alltagssituation positiv

Interviewtranskript	Anmerkungen, Deutungen und offene Kategorien
IP: „Also im Grunde ist das ja überhaupt nicht schwierig zu beantworten, weil für mich das nahezu alle Unterrichtssituationen sind.“	Fehlende Reflexivität? Kann zwischen gutem und schlechtem Gelingen unterschieden werden?
IP: „Und denk ma dann - pah - das war jetzt für mi a tolles Gefühl. Die Stunde ist gut gelaufen, und das häufigste Freudegefühl das ich in meinem Beruf hab, und das ist schön, weil das ist mein Hauptberuf.“	Der Beruf wird in verschiedene Teile, Bereiche unterteilt. Die Lehrerinnentätigkeit wird als Hauptberuf gesehen.

Fortsetzung umseitig

Interviewtranskript	Anmerkungen, Deutungen und offene Kategorien
IP: „Heute Vormittag zum Beispiel hab´ ich praktisch gearbeitet mit den Schülern[...] Dann den Schülern so Schritt für Schritt die praktischen Dinge zu zeigen und zu sehen, dass viele es begreifen, dass sie dann üben und dass die fragen, hab ich die Lagerung? Stimmt das? Liegt die genau richtig? Und also das ist dann wirklich gemeinsam mit dem Schüler, das ist ja wenn man theoretisch vorträgt net immer ganz so einfach.“ IP: „Wenn so ein Unterricht schön verläuft ist des a wunderbar, wenn man das Gefühl hat, man hat die Neuen so begrüsst, dass die sich am ersten Nachmittag wohl gefühlt haben, und sich interessiert haben - auch in der ersten Stunde.“ IP: „Ja also was ich glaube, was da so bestätigt ist, dass diese Schüler zum Beispiel auch schon im Praktikum sind und ma dann als Fachfrau in dem Fall trotzdem sieht, dass das gut ist, wenn die das in der Schule noch einmal sehen von jemandem, der so quasi den Griff beherrscht.“	Positive Empfindung bei praktischer Arbeit. Handarbeit wird der Kopfarbeit vorgezogen. Ein wichtiger Faktor für guten Unterricht ist das Wohlfühlen der Schüler und das Empfinden des „gut Ankommens“. Rollenverständnis „Fachfrau“ möchte Fehler der Praxis korrigieren.

Fortsetzung umseitig

Interviewtranskript	Anmerkungen, Deutungen und offene Kategorien
IP: „Man kann mit den Schülern zu einer gewissen Perfektion gelangen.“	Training von Handlungsabläufen - „Handling“.
IP: „Weil auch praktischen Unterricht kann man sicher so machen, dass man es abhandelt, und die net wirklich mitgehen. Dass die nur zuschaun. Aber in dem Moment, wo die beginnen teilzuhaben, ist des - des Befriedigende denk ich mir und des ist es auch in der Theorie - nur da ist es nicht so einfach.“	„Learning by Doing“ Bei praktischem Handeln ist das Lernen und bei der Sache sein einfacher, als bei der Theorie.
IP: „Weil du hast - du musst an Input geben an theoretischen - es ist Vortrag dabei - du kommst da net so in die Trainingsphase. Das Training ist vielleicht das Interessante.“	Praktisches Handeln wird vorrangig bewertet. Theoretischer Unterricht wird einem Vortrag gleichgesetzt.
IP: „Ja, und dieser Flow in den man dann kommt, wenn beide am Gleichen arbeiten sicher. Dieses Empathische, dieses Gemeinsame, was man da dann hat“	Lehrerhandeln und Schülerhandeln wird auf die gleiche Ebene gestellt und als positiv empfunden.
IP: „[...] ein grosser Vorteil ist, dass wir meistens die Möglichkeit haben, uns Fachgebiete als Lehrer auszusuchen, die wir schon vorher in der Praxis selber bearbeitet oder erfahren haben.“ [...] „Ich bin der Meinung, so wie es Fachärzte gibt, gibt es auch Fachleute in der Pflege und die sollen genau dieses Gebiet unterrichten.“	Der Experte als Lehrer. Wichtig ist fachliches Pflegewissen.

Fortsetzung umseitig

Interviewtranskript	Anmerkungen, Deutungen und offene Kategorien
IP: „Wenn man sattelfest ist in diesem Thema, dann hat man dieses Gefühl der Sicherheit.“	Sicherheit durch Expertenwissen.
IP: „Die Schüler in dieser Ausbildung brauchen ein gutes Basiswissen. Und dieses Basiswissen bringt eigentlich jeder, der einige Jahre in der Praxis war, mal automatisch mit. Wenn sie einmal Betten machen können oder sehr gut Einreibungen durchführen können, werden Sie das nicht mehr verlernen.“	Pflegeexperten als Lehrende
IP: „Das heisst - da bin i der Meinung, man braucht auch nicht ständig das irgendwie wieder auffrischen. Fortbildungen find i immer sehr wichtig dazu. Für mich persönlich ist es so, dass ich seit über zwanzig Jahren für mich immer wieder in die Praxis gehe.“	Praktische Arbeit in der Gesundheits- und Krankenpflege wird als Fortbildung gesehen.
IP: „Ich war zum Beispiel voriges Jahr wieder auf einer internen Station und einem Pflegeheim im Praktikum im Sommer, muss allerdings sagen, ich bin zu dem Schluss gekommen - das sind leere Kilometer für mich. Weil - Pause - da ist also kaum etwas, wo ich das Gefühl hätte, ich würde jetzt etwas Neues dazu lernen.“	In der praktischen Arbeit und im praktischen Handeln wird kein Fortschritt im eigenen Tun gesehen. Das führt zu Enttäuschung.

Fortsetzung umseitig

Interviewtranskript	Anmerkungen, Deutungen und offene Kategorien
IP: „Über Fortbildungen und über die Schüler selber über die praktische Diplomprüfung und so weiter ist man eh immer am Laufenden.“	Schüler dienen als Informationsquelle für neue Unterrichtsinhalte.
IP: „Man müsste und könnte da wieder Spezialwissen erwerben - net - zum Beispiel einer meiner Spezialbereiche ist ja das EKG-Monitoring. Natürlich kannst Du da jedes Jahr a neues Gerät kennenlernen.“	Produktinformation als Fortbildung.
IP: „Daher steh ich dem ständigen in die Praxis laufen der Lehrer sehr kritisch gegenüber. Des ist für mich kein Ziel und ich hab mich auch voriges Jahr entschlossen, nachdem es unbefriedigend war für mich, ich einfach das Gefühl gehabt hab, dass das relativ leere Kilometer sind in der Praxis zu sein, gedacht hab´ ich werd das weitgehend einstellen. Des ist zeitlich eh net so einfach möglich.“	Praktische Arbeit als Fortbildung unbefriedigend - keine pädagogische Begründung, sondern zeitliche Argumentation.

Fortsetzung umseitig

Interviewtranskript	Anmerkungen, Deutungen und offene Kategorien
---------------------	--

Tabellenende

Tabelle A.2: Textportionen Interview Nr. 1

Auswertung: Beschreibung einer Alltagssituation negativ

Interviewtranskript	Anmerkungen, Deutungen und offene Kategorien
IP: „Also, da fallen mir spontan zwei - wenn man´s verallgemeinert - zwei Situationen ein, die immer wieder dieses Gefühl haben - ansprechen - und zwar einerseits Situationen, wo man natürlich sich selber einen Fehler zuweist, oder wo man dem Schüler an Fehler zuweist. Also entweder wenn man eine negative Note gibt und sagt - der Schüler war da - hat da nicht entsprochen - des ist trotzdem net angenehm, wenn man´s macht, und dann die Situation die vielleicht noch schwieriger ist, wenn man das Gefühl hat, ma hat selber an Fehler g´macht [...] weil ma ja eben Beurteilen, Bewerten, Kritisieren muss, auch als Lehrer, wie in jedem Beruf.“	Als schwierige Situationen werden Situationen der negativen Beurteilung und die eigenen Fehler betrachtet.

Fortsetzung umseitig

Interviewtranskript	Anmerkungen, Deutungen und offene Kategorien
IP: „ Und des ist vielleicht etwas, wo ich mir denke, gerade wenn man einen Sozialberuf gelernt und ausgeübt hat, ist das eine der schwierigsten Tätigkeiten, die man ausüben muss.“	Beurteilung als schwierigste Situation mit der Begründung des Primärberufes Sozialberuf.
IP: „ Des war jetzt zum Beispiel vor einigen Wochen, hab ich das Gefühl gehabt, eine Klasse hat sich zu streng bewertet gefühlt, und i hab ma dann die gesetzlichen Notenbewertungen geholt und hab mir die wieder durchgelesen und dann ist es mir wieder besser gegangen, weil man möchte ja net, dass die Schüler glauben, ma war jetzt so streng, ma hat so streng beurteilt, des möcht ma net.“	Beurteilung als schwierige Situation - Gesetzestext als Unterstützung
IP: „Es hat schon Situationen gegeben, vereinzelt, wo ich nachher mir gedacht hab, ich war nicht gerecht. Und des gibt´s anfoch, und da is ma als Lehrer in einer schwierigen Situation. Kann man hergehen und sagen, ich hab das Gefühl ich war selber nicht gerecht, oder muss man des irgendwie durchstehen und sagen, na, na des hat schon gepasst.“	Unsicherheit und Selbstzweifel in der Notengebung und Beurteilung.

Fortsetzung umseitig

Interviewtranskript	Anmerkungen, Deutungen und offene Kategorien
IP: „....hab auch kein Problem als lang-jähriger Lehrer zu fragen - wart ihr unzufrieden?“	Schülerzufriedenheit als Indikator für richtiges Lehrerhandeln.
IP: „Und da war es einfach so, dass ich mir gedacht hab - es könnte sein, dass die sich auch gar nicht bewusst sind, wie entsteht genau diese Beurteilung.....dass viele Schüler die Notendefinition nicht kennen. Ich hab´ dann mit den Schülern die Notendefinition durchgemacht.“	Versuch einer Rechtfertigung.
IP: „Das ist vielleicht das, was man häufig als Lehrer nicht tun kann, wenn man eine mündliche Prüfung hat und den Zeitumfang rechnet, dass man - oder was ja die meisten Lehrer in den anderen Schulen nicht tun, und nicht können - ähm - wirklich die Note, die Beurteilung und die Gedanken dazu erläutern.....allein schon unzumutbar - aber auch für den Lehrer - da auch noch Erklärungen abzugeben zur Note.“	Zweifel an der Rechtfertigung.

Fortsetzung umseitig

Interviewtranskript	Anmerkungen, Deutungen und offene Kategorien
IP: „Ich reagier sehr spontan. Weil ich die Erfahrung gemacht hab, dass mein Gefühl sehr viel Aussage hat, und deshalb verlass ich mich auf das Gefühl, auch wenn ich mal falsch liegen würde, des is net so schlimm. Daher spontan reagieren ist etwas, was ich schon sehr gerne mache, und gute Erfahrungen auch damit habe.....das macht natürlich auch einen alten Lehrer aus.“	Richtige Reaktion in der Situation.

Tabellenende

Tabelle A.3: Textportionen Interview Nr. 1

A.2 Zweiter Auswertungsschritt: Induktive Kategorienbildung

Kategorien stellen einen zentralen Schritt der Inhaltsanalyse dar. Dabei handelt es sich um einen sehr sensiblen Prozess, eine Kunst (vgl.: KRIPPENDORFF, 1980 / In MAYRING 2003, S. 74). Bei der induktiven Kategorienfindung werden die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess abgeleitet, ohne sich auf eingangs formulierte Theoriekonzepte zu beziehen. Das Datenmaterial wird möglichst gegenstandsnah abgebildet, ohne Verzerrungen durch den Forscher zu erfahren. Innerhalb der Groundet Theory von Corbin und Strauss wird dieser Schritt „offene Kodierung“ genannt. Das Ergebnis der Kategorienbildung oder auch Codierung genannt ist ein System an Kategorien zu einem bestimmten Thema, verbunden mit konkreten Textpassagen. In der weiteren Analyse werden Hauptkategorien gebildet, die dann im Sinne der Fragestellung interpretiert werden (vgl.: MAYRING, 2003, S. 75-76).

In den durchgeführten Interviews konnten fünf Hauptkategorien herausgearbeitet werden. Sie sind benannt als Rolle, Therapeutische Funktion, Bildung und Fortbildung, Handarbeit vor Kopfarbeit - Learning by doing, der Lehrer als Experte - der Experte als Lehrer und Verantwortung in schwierigen Situationen. Die definierten Kategorien werden nun in der Tabelle Ergebnisse der induktiven Kategorienbildung dargestellt, und im Anschluss in einer Auswertung der Ergebnisse näher erläutert.

Kategorie	Beschreibung / Definitionen
Rolle	In diese Kategorie fallen alle Äusserungen der Interviewten, die darauf schliessen lassen, dass sie sich gedanklich noch mit ihrem Primärberuf - „der praktischen Gesundheits- und Krankenpflege“ identifizieren. Ankerbeispiel: Interview I / 267: „Fachfrau für die Praxis“
Therapeutische Funktion	Diese Kategorie umfasst ein breites Feld von allen durchgeführten Interviews. Sie enthält Beispiele der täglichen Schul-, Unterrichts- und Prüfungspraxis, die die Wichtigkeit der persönlichen, sozialen und therapeutischen Begleitung der Schüler beschreiben und ein positives Abschliessen der Ausbildung davon abhängig machen. Ankerbeispiel: Interview I / 53: „... und diese Dinge sind ja für uns - gerade in einer - im Sozialberuf wichtig, dass man Zweiergespräche auch mit Schülern führen kann, ungestört, dass niemand zuhört.“

Fortsetzung umseitig

Kategorie	Beschreibung / Definitionen
Bildung und Fortbildung	Bei dieser Kategorie handelt es sich um Angaben jeglicher Art, die Ausbildung, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen in der Pflege betreffen. Als Fortbildungen werden ausschliesslich Spezialgebiete der Gesundheits- und Krankenpflege genannt. Ankerbeispiel: Interview I / 104: „Fachausbildungen jetzt, ob das gerontologische Pflege, Validation, Aromapflege - da gibt's unterschiedliche Fachrichtungen, Fachausbildungen.“
Handarbeit vor Kopfarbeit, Learning by Doing	Hier werden Beispiele angeführt, die zufriedenstellende Situationen mit Schülern beim Training von praktischen Fertigkeiten beschreiben. Als problematisch werden Situationen erlebt, bei denen es ausschliesslich um theoretische Aspekte ohne Handlungsabläufe handelt. Ankerbeispiel: Interview II / 296 „[...] bei der praktischen Diplomprüfung hab' ich's geschafft sie zu motivieren, Höchstleistungen zu bringen. Bei diesen Fachbereichsarbeiten [...] hab' ich's nicht geschafft, einfach auf sie zuzugehen, sie zu motivieren, dass sie einen Sinn dahinter sehen.“

Fortsetzung umseitig

Kategorie	Beschreibung / Definitionen
Der Lehrer als Experte - der Experte als Lehrer	Diese Kategorie beinhaltete Erklärungen dazu, was ein Lehrer an Wissen benötigt, um als Lehrender in einem bestimmten Unterrichtsfach bestehen zu können. Aber auch Erklärungen dafür, was ein Praktiker braucht, um als Experte lehren zu können. Ankerbeispiel: Interview I / 304 „[...]was find ich ein grosser Vorteil ist, dass wir meistens die Möglichkeit haben uns Fachgebiete als Lehrer auszusuchen, die wir schon vorher in der Praxis bearbeitet und erfahren haben.“
Verantwortung in schwierigen Situationen	In dieser Kategorie geht es darum, sich für schwierige Situationen - häufig werden hier Situationen der Beurteilung genannt - zu rechtfertigen, die Schuld bei sich selber zu suchen und keine Verantwortung argumentiert. Ankerbeispiel: Interview I / 371: „Also da fallen mir auch spontan [...] zwei Situationen ein, die immer wieder das Gefühl haben - [...] und zwar einerseits Situationen, wo man natürlich sich selber an Fehler zuweist, oder wo man dem Schüler an Fehler zuweist.“

Fortsetzung umseitig

Kategorie	Beschreibung / Definitionen
-----------	-----------------------------

Tabellenende

Tabelle A.4: Ergebnis der induktiven Kategorienbildung

Anhang B

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich, Bettina Koller, bestätige mit meiner Unterschrift, dass ich die vorliegende Schrift und alle vorausgegangenen und begleitenden Arbeiten selbstständig durchgeführt, sowie die verwendete Literatur ausnahmslos zitiert und in das Literaturverzeichnis eingefügt habe.

Unterschrift der Verfasserin

Wien, am 4. Mai 2009

Anhang C

Zusammenfassung | Abstract

Die Arbeit „Professionalisierung von Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege“ beleuchtet die Frage, inwieweit von einer Professionalisierungsbedürftigkeit der Lehrerinnen in der Pflege auf Basis professionstheoretischer Erkenntnisse gesprochen werden kann. Dazu wird die Situation der Pflegepädagogik in Österreich dargestellt, in weiterer Folge gesetzliche Rahmenbedingungen und Expertisen zum Thema beleuchtet, um abschließend in einer qualitativen Untersuchung die Sicht der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer zu erheben. Das letzte Kapitel zeigt Ergebnisse und daraus resultierende Empfehlungen für die Praxis.

The thesis „Professionalization of teachers working in the field of nursing“ highlights the question to which extent there is a need for professionalization of teachers working in the field of nursing, based on findings in reference to theory of professions. In addition to that the status quo of the science of nursing education in Austria will be presented. Subsequently, the regulatory framework and experts´reports on the specific topic will be examined and finally the points of view of the concerned teachers will be ascertained by means of a qualitative analysis. The last chapter presents conclusions and subsequent recommendations for practice.

Anhang D

Curriculum vitæ

Name	Bettina KOLLER
1980-1984	Volksschule Pottendorf
1984-1988	Hauptschule Theresianum Eisenstadt
1988-1991	Fachschule für wirtschaftliche Berufe Theresianum Eisenstadt
1991-1994	Krankenpflegeschule am Landeskrankenhaus Mödling, Abschluss mit dem allgemeinen Diplom für Krankenpflege
1994-1997	Landeskrankenhaus Baden, beschäftigt als diplomierte Krankenschwester, Herzüberwachungsstation
1995	Zusatzausbildung zur Überwachung und Pflege von Patienten auf Herzinfarkteinheiten am AKH Wien
1997 lfd	Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege an der Schule für allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege Baden
1997-1999	Universitätslehrgang für lehrendes Krankenpflegepersonal an der Landesakademie Mödling
2000	Studienberechtigungsprüfung für die Studienrichtung Pädagogik

- 2000 Studium der Pädagogik an der Universität Wien
- 2000 Mitglied des Arbeitskreises Lehrerinnen der Schulen für
Gesundheits- und Krankenpflege Niederösterreichs
- 2005-2007 Mitarbeit an der Entwicklung eines Praxiskatalogs für die
Praktische Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege

4. Mai 2009