



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

**Evaluierung des praktischen Anleiterprogramms der Schule für Kinder-
und Jugendlichenpflege am Allgemeinen Krankenhaus Wien
Eine qualitative Studie**

Verfasserin

Bettina Friedlmayer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien 2013

Studienkennzahl: A 057122

Studienrichtung : IDS Pflegewissenschaft

Betreut von: Ass.-Prof. Mag. Dr. Gerhard Müller, MSc

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG	3
1.1 Gegenstand und Problemdarstellung der Untersuchung	3
1.2 Ziele und Relevanz der Untersuchung	4
1.3 Aufbau der Arbeit	6
2 THEORETISCHER HINTERGRUND	7
2.1 Evaluation	7
2.2 Qualitative Forschung	8
2.3 Indikatoren des Anleiterprogramms	9
2.3.1 Definition Struktur-Prozess-Ergebnissqualität	9
2.3.2 Indikatoren	10
2.4 Anleiten	11
2.4.1 Definition	11
2.4.2 Praktische Ausbildung von Gesundheits- und Krankenpflegeschülern in der Kinder- und Jugendlichenpflege	11
2.4.3 Kompetenzen der Anleiterinnen	12
2.5 Vorstellung des Anleiterprogramms	17
2.5.1 Aufbau des Anleiterprogramms	17
2.6 Stand der Literatur	19
3 FRAGESTELLUNGEN	21
4 METHODIK	22
4.1 Auswahl der Studienteilnehmer	22
4.2 Feldzugang und methodisches Vorgehen der Evaluierung	23
4.3 Ethische Aspekte	24
4.4 Methodischer Ansatz	24
4.4.1 Das halbstrukturierte Einzelinterview	24
4.4.2 Die Gruppendiskussion	24
4.5 Auswertungsverfahren	25
4.5.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	27
Techniken qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring	27
4.5.2 Ablaufmodell der Inhaltsanalyse nach Mayring	29
4.5.3 Grundformen des Interpretierens	32
4.5.4 Die Zusammenfassung	32
4.5.5 Kategoriebildung	33
4.5.6 Die Explikation	33
4.5.7 Strukturierung	34
5 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	35
5.1 Darstellung der Kategorien der ersten Reduktion	35
5.1.1 Kategoriebeschreibung der Kategorien erster Reduktion	36
5.2 Ergebnisse der zweiten Reduktion	66
5.2.1 Vorbereitung und Durchführung des Anleiterprogramms	67
5.2.2 Organisation des Anleiterprogramms	71
5.2.3 Erworbene Kompetenzen	73
5.2.4 Verbesserungsvorschläge	76
5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse	78
6 DISKUSSION	81

6.1 Zielsetzungen des Anleiterprogramm	81
6.2 Gestaltung der Lernsituationen	83
6.3 Umsetzung der theoretischen Inhalte der Vorbereitungsphase in die Praxis.....	85
6.4 Fördernde und hemmende Faktoren beim Transfer in die Praxis.....	85
6.5 Beurteilung der Phasen des Anleiterprogramms.....	87
6.6 Limitationen der Untersuchung	87
7 SCHLUSSFOLGERUNGEN	88
8 LITERATURVERZEICHNIS.....	90

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Arbeit evaluiert das Anleiterprogramm der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege am Allgemeinen Krankenhaus der Stadt Wien.

Hierbei leiten Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres Schülerinnen des ersten Ausbildungsjahres im Thema Körperpflege an.

Die vorliegende Studie konnte die Erreichung der Ziele des Anleiterprogramms nachweisen und verdeutlicht damit den Beitrag den die Schule für Kinder-und Jugendlichenpflege zur Ausbildung von Kinderkrankenschwestern und Kinderkrankenpflegern leistet.

Die Evaluierung zeigt außerdem die subjektive Wahrnehmung bezüglich des Prozesses des Anleiterprogramms der Auszubildenden des dritten Ausbildungsjahres während des gesamten Anleiterprogramms, sie drückt die subjektive Wahrnehmung bezüglich der strukturellen Gegebenheiten des Anleitungsprogramms aus und beleuchtet den subjektiven Lerngewinn bezüglich des Anleitens von Schülerinnen für die Absolventen des Anleiterprogramms nach ungefähr einem Jahr Berufserfahrung.

Als methodischer Ansatz der Untersuchung wurde der Methodenmix verschiedener qualitativer Methoden gewählt, hierbei kamen halbstrukturierte Interviews einerseits und Gruppendiskussionen andererseits zum Einsatz. Die Auswertung der Daten erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

Die Studie zeigte, dass alle Befragten Kompetenzen im Anleiten von Schülerinnen und Schülern erreichen konnten und somit ihren Berufspflichten, hinsichtlich der Anleitung von Schülern und Schülerinnen, als Diplomierte Kinderkrankenschwester und Diplomierter Kinderkrankenpfleger nachkommen können.

Abstract

The herewith-presented final thesis is an evaluation of the Guidance Program installed at the School of Child and Youth Care at the General Hospital of Vienna. In this process students from third grade instruct first-graders in the subject 'personal hygiene'.

The presented study is able to prove the achievement of objectives of the Guidance Program and therefore underlines the contribution that the School of Child and Youth Care grants in terms of education of Registered and General Child Nurses.

Besides that the evaluation demonstrates the subjective perception concerning the process of the Guidance Program of the third grade students throughout the complete Program as well as the subjective perception regarding the structure of the Guidance Program and highlights the perceived learning efforts through the instruction method from students for alumni of the Guidance Program after about one year on the job.

From a methodical point of view the analysis is based on a blend of different qualitative methods, semi-structured interview technique on the one hand and moderated group discussions on the other hand, Mayring interpreted that according to the qualitative content analysis.

The study shows that all of the respondents were able to enhance their competences through the instruction of lower grade students and hence discharge their professional duties - in respect to instruction of Students – in their roles as Registered and General Child Nurses.

1 Einleitung

1.1 Gegenstand und Problemdarstellung der Untersuchung

Gemäß § 14 Punkt 11 des Gesundheits- und Krankenpflegegesetzes (GukG) von 1997 ist die „Anleitung und Begleitung der Schüler im Rahmen der Ausbildung“ (Schwamberger, 2006, S.51) im Bereich der eigenverantwortlichen Tätigkeiten der diplomierten Krankenpflegepersonen festgeschrieben. Dies bedeutet, jede Person mit einem Krankenpflegediplom ist verpflichtet und berechtigt Schüler und Schülerinnen¹ anzuleiten. Die Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege bietet ein Anleiterprogramm an, welches sowohl einen theoretischen Input als auch eine praktische Übungsmöglichkeit zum Thema Anleiten von Schülerinnen beinhaltet. Dieses Anleiterprogramm ist Gegenstand der geplanten Untersuchung.

Obwohl in den Berufspflichten der Diplomierten Krankenpflegepersonen explizit festgehalten, ist das Erlernen der Anleiterrolle selten Thema in der Ausbildung. Das Anleiterprogramm der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege am AKH Wien gibt den Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres die Möglichkeit, die Anleitung von Schülerinnen einzuüben. Während dieses Prozesses werden sie von Lehrerinnen begleitet. Die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres bekommen dabei erstmals die Gelegenheit, eine Beurteilung abzugeben. Sie entscheiden anhand der Pflegequalitätsstufen, ob die angeleiteten Schülerinnen des ersten Ausbildungsjahres die vorgegebene Pflegehandlung erfolgreich eingelernt haben.

Das Lehrerteam an der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege geht davon aus, dass das Anleiterprogramm nützlich und praktikabel für die Schülerinnen ist. Eine Überprüfung dieser Annahmen ist noch ausständig. Auch ist nicht bekannt, ob die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres mit dem Prozess des Anleiterprogramms zufrieden sind. Die Absolventen der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege sind bis dato weder zur Struktur zum Prozess des Anleiterprogramms noch retrospektiv zu den Ergebnissen dieses befragt worden.

Auf Grund der fehlenden Evaluierung von solchen Anleitermodellen in der Literatur können keine Rückschlüsse aus der Evaluierung ähnlicher Programme gezogen werden. Die wissenschaftliche Evaluierung zum Nutzen des Anleiterprogramms fehlt.

¹ In dieser Arbeit wird wenn möglich eine geschlechtsneutrale Formulierung verwendet, wenn dies nicht möglich ist wird die weibliche Form verwendet, da der Frauenanteil in der Ausbildung von Kinderkrankenschwestern und Kinderkrankenpflegern weit über 90% liegt

1.2 Ziele und Relevanz der Untersuchung

Das Ziel der Arbeit ist, das Anleiterprogramm der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege wissenschaftlich zu evaluieren. Der Focus hierbei wird einerseits auf die Auszubildenden des dritten Ausbildungsjahres, die im Jahre 2009 im Prozess des Anleiterpraktikums standen und andererseits auf die Absolventinnen des Diplomjahrganges 2005/2008 gelegt, die das Anleiterpraktikum ein Jahr zuvor absolviert haben und somit das Anleiterpraktikum retrospektiv nach einem Jahr Berufspraxis betrachten sollen.

Es sollen die Bedingungen und die Qualität der Zielerreichung, die bei der Einführung des Anleiterprogramms erstellten Zielsetzungen, evaluiert werden. Diese sind:

- Die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres sollen im Hinblick auf ihre baldige Berufsausübung lernen, strukturiert anzuleiten
- Die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres sollen in weiterer Folge lernen, die angeleitete Pflegehandlung bei der Standortbestimmung zu beurteilen. Diese wird mit einem an die Pflegequalitätsstufen angelehnten Beurteilungsbogen durchgeführt. An Hand dieses Beurteilungsbogens soll die Schülerin lernen differenziertes und objektives Feedback an die anzuleitende Schülerin zu geben.
- Die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres sollen im Hinblick auf ihre baldige Berufsausübung erstmals den Wechsel von der Lernenden zur Lehrenden vollziehen und damit erstmals die Verantwortung für den vermittelten Lehrinhalt übernehmen.
- Die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres sollen lernen einen komplexen Handlungsablauf wie das Anleiterprogramm in Teilbereichen zu organisieren und somit ihre Handlungs- und Selbstkompetenz stärken.
- Die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres sollen lernen die im Unterricht gelehrteten theoretischen Inhalte im Fach Kommunikation praktisch umzusetzen.

In weiterer Folge werden Arbeitsschwerpunkte hinsichtlich der Prozess-, Struktur-, und Ergebnisqualität in allen Phasen des Anleiterprogramms² dargestellt.

- Der subjektive Lerngewinn des Anleiterprogramms in der späteren Berufsausübung soll mit den Absolventen des Abschlussjahrganges 2008 nach einem Berufsjahr beziehungsweise mit den Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres unmittelbar nach Abschluss des Anleiterprogramms beleuchtet werden. Hier können zum Beispiel der Transfer der theoretischen Kenntnisse in die Praxis oder die Nachhaltigkeit der im Anleiterprogramm erlernten Fähigkeiten als **Ergebnisindikatoren** dienen.
- Die Evaluierung soll die subjektive Wahrnehmung bezüglich des Prozesses des Anleiterprogramms der Auszubildenden des dritten Ausbildungsjahres während des gesamten Anleiterprogramms widerspiegeln. Hierbei sollen in allen Phasen des Anleiterprogramms verschiedene Indikatoren auf der Prozessebene beleuchtet werden. **Prozessindikatoren** sind hierbei zum Beispiel die Informationsweitergabe an die Schülerinnen oder die Zuordnung der Schülerinnen zu den Stationen. Die eventuellen Unterschiede in der Beurteilung auf der Prozessebene des Anleiterprogramms zwischen den Absolventen des Diplomjahrganges des Vorjahres und den Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres können hier verdeutlicht werden.
- Die Evaluierung soll außerdem die subjektive Wahrnehmung bezüglich der strukturellen Gegebenheiten des Anleitungsprogramms ausdrücken. Als **Strukturindikatoren** können hier die organisatorischen Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel die Einbindung der beteiligten Stationen oder das Einhalten der Termine und Zeitpläne während des Anleiterprogramms, dienen.

Die Relevanz der Evaluierung liegt darin, den Nutzen und die Anwendbarkeit (Mayer, 2000, S.75) des Ausbildungsprogramms in der Pflege zu überprüfen. Die Erkenntnisse aus der Studie können in der Weiterentwicklung des Programms berücksichtigt werden oder als

² Die Phasen des Anleiterprogramms werden an späterer Stelle der Arbeit noch erläutert

Grundlage für die Entwicklung anderer Anleiterprogramme in der praktischen Pflegeausbildung dienen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Das erste Kapitel der Arbeit setzt sich aus der Einleitung, die unter anderem die Problem- und Zieldarstellung, sowie den Aufbau der Arbeit beinhaltet, zusammen. Im Anschluss folgt im zweiten Kapitel der theoretische Hintergrund. Hier werden Fachtermini erklärt und diese von anderen Begrifflichkeiten abgegrenzt. Definitionen von Evaluation, Evaluationsforschung, Schülerinnenanleitung, praktische Ausbildung in der Krankenpflege werden mittels aktueller Literatur aufgearbeitet. Außerdem gibt das zweite Kapitel einen Einblick in das Anleiterprogramm der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege. Im dritten Kapitel werden die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit dargestellt. Die Beschreibung der Methodik und des Feldzuganges erfolgt im vierten Kapitel der Arbeit. Die Beschreibung der Kategorien und die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in Kapitel fünf. Die Diskussion und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen bilden den Abschluss der Arbeit.

2 Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel werden die Begriffe wie Evaluation, qualitative Evaluation und Evaluationsforschung definiert. Außerdem werden die Bedeutung der Schülerinnenanleitung in der praktischen Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflegeperson erläutert.

2.1 Evaluation

Laut dem Gabler Wirtschaftslexikon (<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/55834/evaluation-v5.html> Zugriffsdatum 5. November 2012) ist Evaluation ein Sammelbegriff für den systematischen Einsatz von Methoden, die dazu dienen, die Erreichung eines vorab festgelegten Ziels einer Intervention (z.B. Training, Einarbeitungsmaßnahme, Gehaltssystem etc.) nach deren Durchführung zu überprüfen.

Evaluation stellt laut Stockmann (2007) eine Bewertung oder Beurteilung eines Sachverhalts oder Objektes dar. Hierfür werden Informationen gesammelt, bewertet und beurteilt. Für das Anleiterprogramm bedeutet dies, dass alle Informationen bezüglich aller Phasen des Programms in Form von Interviews gesammelt und nach der Inhaltsanalyse bewertet werden.

Kempfert und Rolff (2005) gehen hier noch einen Schritt weiter und meinen, Evaluation sei vor allem Bewertung. Außerdem sind sie der Ansicht, dass Evaluation nicht etwas einmaliges sein könne, sondern bezeichnen Evaluation als einen Prozess, der mit einer Reise gleichzusetzen sei und eine Art "Reisebegleitung" darstelle.

Da die Evaluation des Anleiterprogramms mehr als eine reine Bewertung und Beurteilung darstellen soll, ist die Definition von Kempfert und Rolff (2005) bezüglich des Anleiterprogramms treffender als die von Stockmann (2007). Kardoff (2006) geht davon aus, dass eine Evaluation von Programmen im Sinne einer wissenschaftlicher Begleitung, Überprüfung und Bewertung die Rationalität, Effektivität und Effizienz, dieser verbessern könnte.

2.2 Qualitative Forschung

In der qualitativen Forschung geht es nicht um Wahrheit und Realität im Sinne messbarer und quantifizierbarer Ergebnisse. Vielmehr sieht die qualitative Forschung die Bedeutung und Zusammenhänge während sozialer Interaktionen und die dadurch entstandenen subjektiven Ergebnisse und subjektiven Erfahrungen als Forschungsgegenstand (Mayer, 2007).

Die Forschungsfrage betroffener Subjekte sollen in der qualitativen Forschung Menschen sein, sie sollen Ausgangspunkt und Ziel dieser Forschungsmethode sein (Mayring, 2002).

Qualitative Methoden beziehen sich immer auf die Gesamtheit menschlicher Erfahrungen. Sie haben dadurch eine große Nähe zur Wirklichkeit und dem Alltag (Cohen, 2005). Cohen (2005) sieht außerdem qualitative Forschungsergebnisse als geeignetes Instrument um wichtige Konzepte in der Pflegepraxis und Ausbildung zu überprüfen. Qualitative Forschung bedient sich auch meist der Sicht des Insiders und nimmt so die emische Perspektive ein. Die gesammelten Daten und die dazugehörigen Auswertungen interagieren miteinander und beinhalten eine dichte Beschreibung dieser (Holloway und Wheeler, 1998). Laut Liehr und Taft-Marcus (2005) können qualitative Forschungsmethoden zur Entwicklung von Instrumenten beitragen. Außerdem könnten vorhandene Instrumente durch die subjektive Sicht der Untersuchungsteilnehmer evaluiert werden und damit eventuell neue Instrumente entwickelt werden (ebd).

Diese sind meist subjektiv und nicht quantifizierbar. Jedoch sollen sie nach Auswertung der gesammelten Daten Rückschlüsse auf die Ziele des zu untersuchenden Gegenstandes bieten.

Durch die qualitative Evaluationsforschung können Prozesse des Forschungsgegenstandes beobachtet, Entwicklungen dokumentiert und eventuell dadurch im Detail rekonstruiert werden. Außerdem werden subjektive Sichtweisen und Interessen der Beteiligten sichtbar und somit transparenter und nachvollziehbarer (Kardoff, 2006). Im Idealfall bietet die qualitative Evaluationsforschung dadurch valide Deutungen von Handlungsmustern und Interaktionsprozessen die als Basis dichte Beschreibungen in situativen Kontexten haben. Sie fördert somit mit Hilfe der Deutungen der Daten die Entwicklung von Selbstreflexion in Lernprozessen (Kardoff, 2006).

2.3 Indikatoren des Anleiterprogramms

Um die Indikatoren in den Strukturen, den Prozessen und den Ergebnissen des Anleiterprogramms zu definieren, muss zuerst geklärt werden, was unter den Begriffen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zu verstehen ist.

2.3.1 Definition Struktur-Prozess-Ergebnisqualität

Unter Strukturqualität wird die Beschaffenheit von Strukturen in Einrichtungen und Unternehmen verstanden (Robert Koch Institut, 2006). Dies kann nun das Vorhandensein von Qualitätsstandards genauso betreffen, wie auch die apparative Ausstattung von Gebäuden (Robert Koch Institut, 2006), sowie im Falle des Anleiterprogramms die vorhandene Infrastruktur, um so ein Programm überhaupt durchführen zu können. Dies kann, vor allem in der Vorbereitungsphase des Anleiterprogramms, die Ausstattung der Schule, das Vorhandensein von Skripten und gutausgebildete LehrerInnen betreffen. In der Übungs- und Beurteilungsphase betrifft dies hauptsächlich die Ausstattung und Infrastruktur der beteiligten Stationen, während in der Reflexionsphase wieder die Schule betroffen ist.

Unter Prozessqualität versteht man, das Funktionieren von Abläufen innerhalb einer Einrichtung (Robert Koch Institut, 2006). Hier können die Abläufe des Anleiterprogramms beleuchtet werden. Zum Beispiel geht es hier um die Informationsweitergabe sowohl an die SchülerInnen als auch an die Stationen, an denen die SchülerInnen während des Programms zugeordnet sind. Hier können auch die Abläufe des Programms an der Schule und der Station selbst, als Indikator für die Prozesse des Programms dienen. Zu den Prozessen wurden vor allem die SchülerInnengruppen in den Gruppeninterviews befragt, da sie noch direkt im Prozess des Anleiterprogramms standen.

Unter Ergebnisqualität versteht man, inwieweit das gesteckte Ziel erreicht worden ist, beziehungsweise wie zufrieden die Beteiligten mit dem Ergebnis sind (Robert Koch Institut, 2006). Im Falle des Anleiterprogramms wurde während der Interviews erhoben, inwieweit das vermittelte Wissen um das Anleitungsgeschehen im subjektiven Empfinden, noch nach einem Jahr vorhanden war. Außerdem wurde gefragt wie die subjektive Zufriedenheit mit dem Programm nach einem Jahr Berufstätigkeit ist.

2.3.2 Indikatoren

Laut Duden online (www.duden.de, Zugriff am 6.11.2012) bezeichnet der Begriff Indikator lediglich einen Umstand oder ein Merkmal, das als Anzeichen oder Hinweis auf etwas anderes dient. Hier hat also der Begriff Indikator lediglich Anzeigerfunktion (Meyer, 2007).

Die Indikatoren in der Evaluation des Anleiterprogramms sollen darüberhinaus mehr als eine Beschreibung eines Umstandes sein. Sie sollen, nachdem Evaluation immer eine Form der Bewertung darstellt, Vergleichswerte liefern. Sie ergaben sich nach der Kategoriebildung bei der Auswertung der Interviews.

Folgende Indikatoren konnten sowohl auf Struktur-, Prozess- als auch Ergebnisqualitätsebene ermittelt werden:

- Informationsweitergabe an die Schülerinnen (seitens der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege und seitens der zugeordneten Station) (Prozessindikator)
- Die Zuordnung der Schülerinnen zu den Stationen an sich (Prozessindikator)
- Infrastruktur der Schule /Station (Strukturindikator)
- Übungsmöglichkeit an der Station (Strukturindikator)
- Kommunikation der SchülerInnen des ersten und des dritten Ausbildungsjahres (Prozessindikator)
- Eventuelle Unterschiede in der Beurteilung (Ergebnisindikator)
- Vorhanden Sein des vermittelten Wissens (Ergebnisindikator)

2.4 Anleiten

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem Thema Anleiten in der Pflege und soll außerdem einen Einblick geben, welche Rolle das Thema Anleiten in der praktischen und theoretischen Ausbildung von Schülerinnen in der Kinder- und Jugendlichenpflege spielt.

2.4.1 Definition

Laut Duden online (www.duden.de, Zugriffsdatum 6.11.2012) ist Anleiten gleichzusetzen, mit unterweisen beziehungsweise jemandem etwas beizubringen. Laut Quernheim (2004) bedeutet Anleitung in der Pflege außerdem, jemandem etwas zu zeigen, ihm in weiterer Folge etwas beizubringen, beziehungsweise ihn bei etwas zu leiten und zu führen (Quernheim, 2004).

Systematisches, strukturiertes und geplantes Anleiten bedeutet somit, einer lernenden Person, Inhalte verständlich zu machen, damit sie in weiterer Folge Pflegemaßnahmen planen und nach mehrmaligem Einüben selbstständig handlungsfähig in der Pflege ihrer Patientinnen werden.

Die Anleiterin in der praktischen Ausbildung der Schülerinnen begleitet, unterstützt und berichtigt diese bei der Umsetzung des in der Schule erworbenen Theoriewissens. Sie ist die erste Ansprechpartnerin für alle großen und kleinen Probleme der Schülerinnen, sie steht in ständigem Kontakt mit der Gesundheits- und Krankenpflegeschule, sie sollte den Transfer zwischen Theorie und Praxiswissen bewältigen, sie ist Expertin in allen pflegerelevanten Fragen, sie plant und koordiniert die Anleitungen innerhalb des Stationsbetriebes und ist außerdem Bindeglied zwischen Schülerinnen und Stationsteam.

Im nächsten Punkt wird die gesetzliche Positionierung der Anleiterinnen erläutert

2.4.2 Praktische Ausbildung von Gesundheits- und Krankenpflegeschülern in der Kinder- und Jugendlichenpflege

Die Ausbildung zur diplomierten Kinderkrankenschwester dauert drei Jahre und umfasst 4600 Stunden, wobei mindestens 2480 Stunden auf die praktische Ausbildung zu entfallen haben. Die praktische Ausbildung fällt in den eigenverantwortlichen Tätigkeitsbereich der

diplomierten Pflegeperson, wie im GuKG §14 Punkt 11 festgehalten ist, die „Anleitung und Begleitung Lernender im Rahmen der Ausbildung“ (Schwammberger, 2006, S.51). Somit sind alle diplomierten Pflegepersonen automatisch bei Beginn ihrer Berufsausübung berechtigt und verpflichtet Schülerinnen anzuleiten.

2.4.3 Kompetenzen der Anleiterinnen

Von Anleiterinnen werden zahlreiche Kompetenzen gefordert. Diese sind in der Literatur unterschiedlich beschrieben. Mensdorf (2005) gliedert diese in Fachkompetenz, Individualkompetenz bzw. persönliche Kompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz.

Mensdorf (2005, S.34) definiert Fachkompetenz wie folgt:

„Fachkompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben selbständig, verantwortlich, fachlich und methodisch richtig durchzuführen und zu beurteilen“

Dies ist ein hoher Anspruch, den schon Berufsanfängerinnen gleich nach Eintritt in ihren pflegerischen Alltag erfüllen sollten, um Schülerinnen, die ihnen ab sofort zur Anleitung zugeteilt werden, kompetent anleiten zu können. Obwohl sie sich als Berufsanfänger, wie Benner (2000) in ihrem Buch Pflegeexperten schreibt, wieder auf der Stufe der fortgeschrittenen Anfänger im Stufenmodell des Kompetenzerwerbes befinden. Sie sind also noch einiges von der Stufe des kompetent Handelnden und noch weiter von den letzten Stufen des Kompetenzerwerbes nach Benner (2000), der Erfahrenen und zuletzt der Expertin, entfernt.

Wie auch Gnam und Denzel (1997) in ihrem Buch Praxisanleitung für Pflegeberufe beschreiben, erwarten sowohl die Leitung einer Station als auch das Stationsteam, die Gesundheits- und Krankenpflegeschulen und nicht zuletzt die Schülerinnen selbst vor allem von Anleiterinnen, fachkompetent und qualifiziert zu sein.

Ogleich die Anleitung von Schülerinnen sofort nach Eintritt ins Berufsleben zum eigenverantwortlichen Tätigkeitsbereich gehört, ist nun verdeutlicht, dass hinsichtlich der Fachkompetenz gerade Berufsanfänger noch bedeutenden Nachholbedarf zu haben

scheinen. Dies untermauert Benner (2000) auch mit der Behauptung, dass Berufsanfänger zwar oft über außerordentliche Kenntnisse in der Pathophysiologie verfügten, jedoch nicht erkennen würden, wann dieses Wissen im Hinblick auf die klinische Arbeit relevant ist. Genau dies zu beherrschen würde aber ein hohes Ausmaß an Fachkompetenz bedeuten, sodass Berufsanfänger unter Umständen bezüglich ihrer Fachkompetenz in der Anleitungssituation überfordert sein könnten.

Wie sieht es hinsichtlich der Individualkompetenz, wie sie Mensdorf definiert, aus?

„**Individualkompetenz** ist die Fähigkeit und Bereitschaft, sich selbst im Rahmen der Arbeitsaufgabe oder der Arbeitsgruppe zu entwickeln und dabei die eigene Begabung, Motivation und Leistungsbereitschaft zu entfalten“ (Mensdorf, 2005, S.34).

Diese Individualkompetenz zeigt sich laut Mensdorf (2005) in der Pflegepraxis besonders im angemessenen Umgang mit beruflichen Beziehungen zum Patienten, Angehörigen und Teammitgliedern. Außerdem sollte eine Anleiterin mit hoher Individualkompetenz Schülerinnen gemäß ihrer besonderen Begabungen fördern und diese unterstützen. Ferner wäre es eine Voraussetzung der individuumkompetenten Anleiterin, Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen im Bezug auf ihre eigenen Stärken und Schwächen zu besitzen und diese auch immer wieder selbstkritisch zu reflektieren (Mensdorf, 2005). Quernheim (2004) meint außerdem, dass Anleiterinnen verantwortungsbewusst, wertschätzend und rücksichtsvoll gegenüber den Schülerinnen in der praktischen Ausbildung sein sollten. Diese Forderung sollte für alle Teammitglieder einer Station im Umgang sowohl untereinander als auch im Bezug auf die Patientinnen selbstverständlich sein und eigentlich keiner expliziten Erwähnung bedürfen.

So ist der Anspruch an die Individualkompetenz aller diplomierten Pflegepersonen, auch der der Berufsanfänger, die sich in der Anleitungssituation befinden, ein sehr hoher. Vor dem Jahr 1997 ließ das Gesetz einen Interpretationsspielraum offen. Es gab für diplomiertes Pflegepersonal keine eindeutige Anweisung, Schülerinnen anzuleiten. Diese Anweisung war so allgemein gehalten, dass daraus keine absolute Pflicht zu ersehen war. Diplomiertes Pflegepersonal, das sich nicht kompetent genug fühlte, konnte es ablehnen, Schülerinnen anzuleiten.

Die aktuelle Gesetzeslage lässt diese Lesart nicht mehr zu und ordnet unmissverständlich jeder diplomierten Pflegeperson, ungeachtet ob sie die erforderliche Fachkompetenz und / oder Individualkompetenz erworben hat, das Anleiten als Tätigkeit im eigenverantwortlichen Bereich zu.

Diese Probleme bestünden nicht, kämen alle Schülerinnen der Gesundheits- und Krankenpflege in den Genuss des Anleiterprogramms, wie es an der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege üblich ist. Denn die Ausbildung einer Anleiterin zu eigener Fach- und / oder Individualkompetenz ist ein wesentlicher Bestandteil des Anleiterprogramms.

Auch die Sozialkompetenz, wie sie Mensdorf (2005) von Anleiterinnen fordert, stellt hohe Ansprüche an die Anleiterinnen.

„**Sozialkompetenz** ist die Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit anderen - unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft, Bildung usw. - rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten“ (Mensdorf, 2005, S.35).

Diese Sozialkompetenz beinhaltet unter anderem die Kommunikationsfähigkeit im nonverbalen und verbalen Bereich, die Fähigkeit empathisch zu sein und kritik- und konfliktfähig zu sein. Quernheim (2004) bezeichnet dies auch als die kommunikative und psychologische Kompetenz der Anleiterinnen. Der Entwicklung dieser Kompetenz kommt sowohl in der theoretischen Ausbildung in der Schule, und hier im Besonderen im Gegenstand Kommunikation als auch im praktischen Pflegealltag einige Bedeutung zu. Die Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege am Allgemeinen Krankenhaus in Wien legt in allen Unterrichtsgegenständen großen Wert auf Ausbildung dieser Sozialkompetenz, und dieser Umstand könnte ohne weiteres an allen Gesundheits- und Krankenpflegeschulen in Österreich übernommen werden.

So sollten alle diplomierten Krankenpflegepersonen, auch die Berufsanfängerinnen, mit umfassenden theoretischen und praktischen Kenntnisse in der Kommunikation ausgestattet sein und daher schon bei Eintritt ins Berufsleben eine gute Basis für Sozialkompetenz mitbringen. Somit sollten die meisten Anleiterinnen der Anforderung bezüglich Sozialkompetenz, wie sie Mensdorf (2005) verlangt, gerecht werden. Als letzte Kompetenz,

die laut Mensdorf (2005) für eine Anleiterin von großer Wichtigkeit ist, sei die Methodenkompetenz genannt.

„Die **Methodenkompetenz** ist die Fähigkeit und Bereitschaft, für bestehende Lern- und Arbeitsaufgaben systematisch und selbständig Lösungswege zu finden und anzuwenden.“ (Mensdorf, 2005, S.35).

Diese Kompetenz zeigt sich im Pflegealltag besonders in der Fähigkeit zu planen, zu organisieren, Probleme zu lösen und Entscheidungen zu treffen. Mensdorf (2005) ist der Meinung, diese Methodenkompetenz beinhaltet, dass zum Beispiel im Pflegealltag in schwierigen Situationen kreative Lösungswege gefunden werden können, oder dass die Anleiterin fähig ist Probleme zu lösen, Entscheidungen zu treffen und insgesamt gutes Zeit- und Ressourcenmanagement besitzt. Sie lässt im Gegensatz zu Quernheim (2004) die Methodenkompetenz im Sinne der Pädagogik fast völlig außer Acht. Quernheim (2004) bezeichnet diese Kompetenz eher als pädagogische Kompetenz. Sie hat folgende Zielsetzung: Handlungsorientierung herzustellen und verschiedene didaktische Methoden anzuwenden. Die nähere Erklärung der didaktischen Methoden fehlt hier. Die Ausbildung dieser Kompetenz ist sowohl bei den diplomierten Pflegepersonen als auch bei den Berufsanfängerinnen unter den Anleiterinnen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Dies lässt sich auf die unterschiedliche Vorbildung und die Motivation der Anleiterin, sich mit Didaktik an sich auseinanderzusetzen, zurückführen. Eine Rolle könnte weiters die Tatsache spielen, ob Anleiterinnen in ihrer Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflegeschule theoretisch und praktisch überhaupt mit Methodenvielfalt in Berührung gekommen sind.

Im Unterschied zu theoretischem Wissen oder Standards im Pflegealltag lassen sich, laut Mensdorf (2005), diese Kompetenzen nicht auswendig lernen, sondern brauchen Zeit und Raum, sich entwickeln zu können. Sie münden in die Bildung der Persönlichkeit jeder diplomierten Pflegeperson.

Die ersten Schritte zur Entwicklung dieser Kompetenzen werden sowohl in der theoretischen als auch praktischen Ausbildung innerhalb der dreijährigen Ausbildung zur diplomierten Kinderkrankenschwester an der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege gesetzt.

Das Anleiterprogramm ist ein weiterer Meilenstein in der Entwicklung der verschiedenen Kompetenzen, die einer kompetenten Anleiterin zu Eigen sein sollten. In allen Phasen des Anleiterprogramms müssen die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres ihre Fachkompetenz, besonders im Bereich der Körperpflege, unter Beweis stellen. Sie handeln hier selbstverantwortlich und müssen ihre Kenntnisse fachlich korrekt und methodisch richtig an die Schülerinnen des ersten Ausbildungsjahres weitergeben.

Diese Fachkompetenz wird in der Vorbereitungsphase gemeinsam mit den Lehrerinnen der Gesundheits- und Krankenpflege reflektiert und gegebenenfalls adaptiert. Sowohl die Fähigkeit, die eigene Fachkompetenz selbstkritisch zu beurteilen, als auch die Fähigkeit, die Fachkompetenz anderer zu beurteilen, wird im Anleiterprogramm gezielt geübt und geschult.

Der Entwicklung der Individualkompetenz wird während aller Phasen des Anleiterprogramms Raum gegeben. Dies zeigt sich besonders durch die Möglichkeit, eigene Begabungen zu entfalten und die Motivation und Leistungsbereitschaft ständig zu erhöhen. Manche Schülerinnen sind buchstäblich mit ihrer Aufgabe gewachsen, und einzelne Schülerinnen entdecken hier ihre Begabung zum Anleiten. Leistungsbereitschaft und Motivation sind während des gesamten Anleiterprogramms meist sehr hoch und so verlagern sich die für das Programm notwendigen Tätigkeiten manchmal sogar in die Freizeit der Schülerinnen.

Außerdem setzen die Schülerinnen beider Ausbildungsjahrgänge wieder einen Schritt in der Entwicklung ihrer Sozialkompetenz, da es unabdingbar ist, während des gesamten Anleiterprogramms die Bereitschaft zu zeigen, sich sowohl mit den Kolleginnen des anderen Ausbildungsjahres, als auch mit den betroffenen Patientinnen und Angehörigen, unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft, Bildung etc. rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen.

Auch die Methodenkompetenz der Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres wird während des gesamten Anleiterprogramms fortwährend geschult. Die anleitende Schülerin ist gefordert, für die bestehenden Lern- und Arbeitsaufgaben systematisch verschiedene Lösungswege zu finden und auch anzuwenden. Dies gilt im Besonderen dann, wenn sich der eingeschlagene Weg der Anleitung nicht als zielführend erweist.

Somit ist das Anleiterprogramm maßgeblich an der Ausbildung der verschiedensten Kompetenzen, die für eine Anleiterin wichtig sind, beteiligt.

2.5 Vorstellung des Anleiterprogramms

Das erste Projekt der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege, das die praktische Umsetzung von theoretischem Wissen am Krankenbett im Sinne einer Prüfung kontrollierte, war im Jahr 1985. Die so genannte praktische Orientierungsprüfung kann als Vorläufer des heutigen Anleiterprogramms gesehen werden. Im Laufe der 15-jährigen Geschichte des Anleiterprogramms ist dieses mehrfach verändert und adaptiert worden.

2.5.1 Aufbau des Anleiterprogramms

Das Anleiterprogramm der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege (Abb. 1) findet jedes Jahr im ersten Praktikumsblock des 1. Ausbildungsjahres statt.

Das Anleiterprogramm gliedert sich in vier Phasen: In der (a) Vorbereitungsphase, die nach Ausbildungsjahrgängen getrennt abläuft, erhält das erste Ausbildungsjahr allgemeine Informationen bezüglich des Anleiterprogramms wie Ablauf und Organisation des Programms und Zielvorstellungen. Außerdem erhalten sie theoretischen Unterricht, im Umfang von 14 Unterrichtseinheiten, bezüglich der im Programm einzuübenden Pflegehandlung. Das dritte Ausbildungsjahr erhält parallel dazu ebenfalls allgemeine Informationen bezüglich Ablauf und Organisation beziehungsweise eventuelle Änderungen des Programms, seit der Zeit als sie sich selbst im ersten Ausbildungsjahr befanden und angeleitet wurden. Außerdem erhalten sie zusätzlich theoretischen Unterricht bezüglich lerntheoretischer Inhalte des Programms im Ausmaß von acht Unterrichtseinheiten.

In der Übungsphase (b) wird das in der Vorbereitungsphase angeeignete Wissen in die Praxis umgesetzt. Innerhalb von vier Wochen haben die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres je drei Tage zur Verfügung, um den Schülerinnen des ersten Ausbildungsjahres die praktischen Fertigkeiten bezüglich des Säuglingsbades und der Ganzwaschung gezielt und strukturiert zu vermitteln. Dazu gehört auch, wie im Informationsblatt festgehalten, die Vorstellung des Kindes anhand der Pflegedokumentation, die Ermittlung des Körpergewichtes, der Körperkerntemperatur, die

Durchführung des eigentlichen Bades oder der Ganzkörperwäsche, wenn notwendig die Nabelpflege, das Wickeln und gegebenenfalls der Bettwäschewechsel.

Außerdem wird die Kommunikation mit dem Kind, den Bezugspersonen und dem Stationsteam gezielt geübt.

Die Beurteilungsphase (c) erfolgt nach der Übungsphase. Hier führt der Schüler des ersten Ausbildungsjahres die vom dritten Ausbildungsjahr angeleitete Pflegehandlung durch und wird an Hand des Beurteilungsbogens zuerst von der anleitenden Schülerin und anschließend von der anwesenden Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege beurteilt. Die Reflexionsphase (d) findet in dem nach der Übungsphase stattfindenden Unterrichtsblock nach Jahrgängen getrennt statt. Hier wird sowohl mit den Schülerinnen des ersten Ausbildungsjahres als auch mit den Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres das Anleiterprogramm insgesamt im Rahmen des Unterrichts reflektiert.

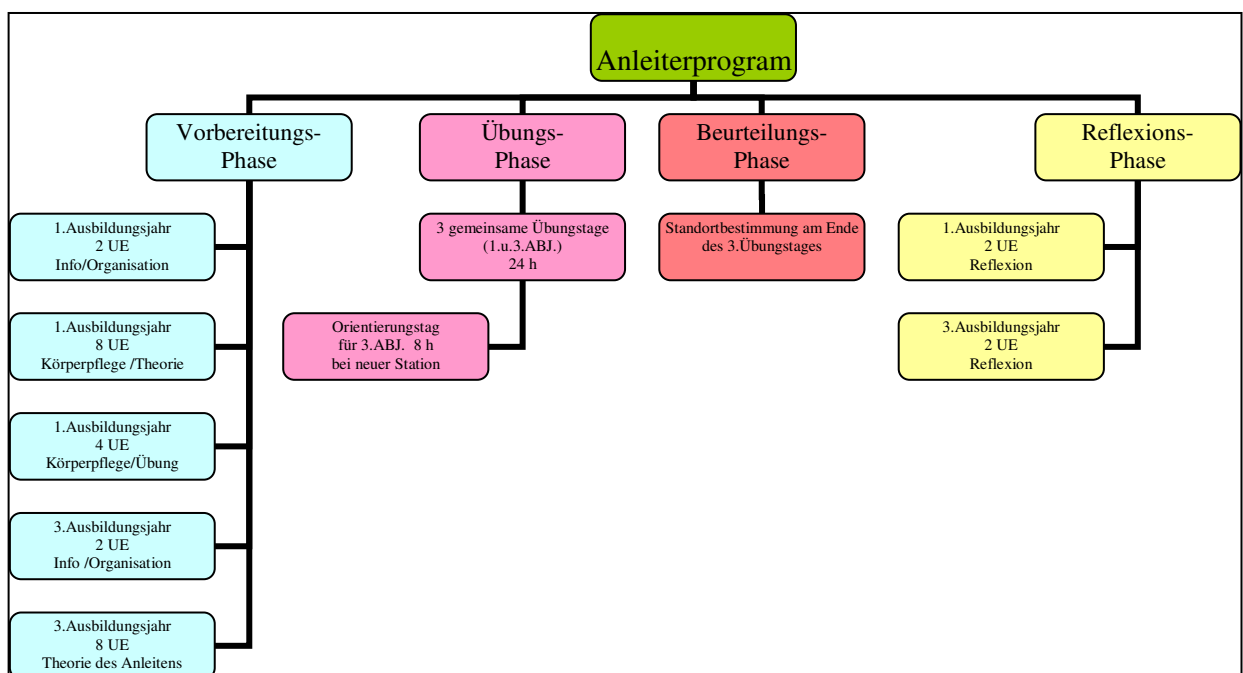


Abbildung 1: Grafische Darstellung des Anleiterprogramms

2.6 Stand der Literatur

Mit den Suchbegriffen „Schüler und Anleitermodelle“, „praktische Ausbildung“, „Anleitung und praktische Ausbildung“, „Begleitung und Auszubildenden“, „Begleitung und Schüler“ wurde in Bibliografien recherchiert. Die Erscheinungsdaten der gesuchten Literatur umfassten die Jahre 1990 bis 2009. In der Zeit von April 2009 bis Dezember 2011 wurde in den Datenbanken von Academic Search Elite und CINAHL (via EBSCO-Host) sowie in Carelit und PubMed mit den Suchbegriffen „student nurse“, „tutorial“, „clinical practice“, „nursing education programmes“, „evaluation nursing programmes“ in unterschiedlichen Kombinationen gesucht. Für die Fragestellung wurde die Suche auf pädagogische Datenbanken mit denselben Suchbegriffen ausgeweitet.

Literatur zum Thema Anleitung von Schülern durch diplomierte Pflegepersonen in der praktischen Ausbildung zur Gesundheits- und Kinderkrankenschwester ist im deutschsprachigen Raum vorhanden (Mensdorf, 2005; Quernheim, 2004). Diese ist meist für erfahrene Pflegepersonen konzipiert und richtet sich nicht an Berufsanfänger. Ob das Thema Anleitung während der dreijährigen Ausbildung im Unterricht behandelt wird oder nicht ist nicht aus der Literatur zu entnehmen.

Evaluationsstudien bezüglich der praktischen Ausbildung von Krankenschwestern wurden von Carpenter (2009) zusammengefasst. Ein Anleiterprogramm, bei dem Schülerinnen Schülerinnen anleiten beziehungsweise eine Evaluation desselben durchgeführt wurde, konnte nicht im Rahmen der Literaturrecherche identifiziert werden.

Der Artikel von Ade (1994) beschreibt das praktizierte Modell an einer Schule für Gesundheits- und Krankenpflege in Karlsbad (D), bei dem Schülerinnen des zweiten Ausbildungsjahres Schülerinnen des ersten Ausbildungsjahres im Rahmen einer Praktikumswoche anleiten. Analog zum Anleiterprogramm an der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege in Wien startet auch hier das Anleiterprogramm mit einer theoretischen Vorbereitungsphase. Diese umfasst bei dem Karlsbader-Modell 14 Stunden an theoretischen Inhalten bezüglich Pädagogik, Didaktik und Psychologie des Anleitens. Danach findet die Anleiterwoche der beiden Ausbildungsjahrgänge statt, wobei aus dem Artikel nicht klar hervorgeht, welche Pflegehandlungen konkret angeleitet werden. Schlussendlich müssen beide Ausbildungsjahrgänge die Praktikumswoche nach festgelegten Kriterien schriftlich

reflektieren. Eine Beurteilungssituation findet nicht statt. Ebenso wird der praktische Lernerfolg des ersten Ausbildungsjahres nicht überprüft.

In der Publikation von Stock (1999) wird dargestellt, wie Schülerinnen des zweiten Ausbildungsjahres Schülerinnen des ersten Ausbildungsjahres in der Körperpflege der Patientinnen anleiten. Schwerpunktthema der Anleitungssituation ist hier die Körperpflege. Die Vorbereitungsphase dieses Schülerinnen- Anleitermodells bezieht sich beim zweiten Ausbildungsjahrgang nur auf das Vermitteln der Methode des Modelllernens und der Wiederholung der anzuleitenden Pflegehandlung. Anhand des Modelllernens sollen die Schülerinnen des zweiten Ausbildungsjahres innerhalb einer Praktikumswoche die Schülerinnen des ersten Ausbildungsjahres in der Körperpflege anleiten. Ob eine Auswertung der Praktikumswoche und eine Beurteilungssituation erfolgt, ist im Artikel nicht dargestellt.

Bei beiden Modellen gibt es eine Anleitungsvariante, bei der Schülerinnen auf unterschiedlichem Vorbereitungs niveau andere Schülerinnen anleiten. Die anleitenden Schülerinnen vollziehen hierbei den Rollenwechsel von der Schülerin zur Lehrerin aber nur teilweise. Die einer Lehrerin zugeschriebene Rolle als Beurteilerin wird in keinem der beiden Anleitermodelle für Schülerinnen geübt, noch von Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege begleitet.

3 Fragestellungen

Aus den gesetzten Zielsetzungen kann folgende Fragestellung formuliert werden:

Welchen Beitrag kann das Anleiterprogramm der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege für die Ausbildung der Schülerinnen leisten?

Daraus lassen sich Subfragen mit unterschiedlichen Schwerpunkten für die Evaluierung ableiten:

- I. Konnten die bei der Einführung des Anleiterprogramms erstellten Zielsetzungen erreicht werden?
- II. Wie gestalten sich die Lernsituationen während des Anleiterprogramms?
- III. Welche theoretischen Inhalte der Vorbereitungsphase des Anleiterprogramms konnten in der Praxis umgesetzt werden?
- IV. Welche Faktoren fördern oder hemmen den Transfer in die Praxis?
- V. Wie beurteilen die Auszubildenden die einzelnen Phasen des Anleiterprogramms?

Daraus ergibt sich folgende thematische Abgrenzung: Das Anleiterprogramm bezieht sich nur auf die Schülerinnenebene, Schülerinnen leiten Schülerinnen an. Die bei der Evaluierung stattfindende Befragung bezieht sich somit auf die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres beziehungsweise auf die Absolventen des Diplomjahrganges 2008. Die zusätzliche Befragung anderer im Anleiterprogramm beteiligten Personen wie die Schülerinnen des ersten Ausbildungsjahres, Stationsschwestern oder Lehrerinnen der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege wäre interessant, würde aber den Rahmen der Diplomarbeit sprengen und wird folglich nicht durchgeführt. Die Evaluierung der Anleitung bezieht sich nur auf die Anleitung im Bezug der Körperpflege, da das Anleiterprogramm nur dieses Thema im Bereich der Grundpflege zur Anleitung vorsieht. Außerdem werden nur Empfehlungen für eine eventuelle Adaptierung des Anleiterprogramms gegeben. Es ist nicht vorgesehen eine Adaptierung beziehungsweise Neukonzipierung des Programms im Rahmen der Diplomarbeit vorzunehmen.

4 Methodik

Die qualitative Evaluation des Anleiterprogramms wird im Sinne eines explorativen, deskriptiven Evaluationsdesigns durchgeführt. Dies wird durch die offene einzelfallintensive und subjektorientierte Beschreibung der ablaufenden Praxisprozesse gewährleistet (Ovreheit, 2002 S.50; Mayring 2002, S.62).

4.1 Auswahl der Studienteilnehmer

Die Auswahl der Studienteilnehmer erfolgt in der qualitativen Forschung „zweckgebunden und gezielt“ (Mayer, 2007, S.155). Hinsichtlich der Samplegröße bei einer qualitativen Untersuchung kann davon ausgegangen werden, dass bereits bei acht bis zehn Personen die gemeinsamen Wahrnehmungen und Erfahrungen vollendend gesammelt sind und aus deren Analyse Muster herausgearbeitet werden können (Holloway und Wheeler, 1998, S.93). Die Maxime der Nützlichkeit und Angemessenheit steht im Mittelpunkt der Sempelbestimmung. Daher werden alle Auszubildenden des dritten Ausbildungsjahres (n=31) zu einer Gruppendiskussion geladen. Hier waren vier Gruppendiskussionen zu je 7-8 Schülerinnen vorgesehen. Die Gruppendiskussionen wurden im Rahmen der Reflexionsphase innerhalb des Unterrichts gruppenteilig geführt. Hierbei wurde den Schülerinnen freigestellt sich aktiv zu beteiligen oder nur stumme Zuhörerin zu sein. Alle Beteiligten gaben ihr schriftliches Einverständnis zur Beteiligung an der Befragung. Zur Auswertung gelangten schlussendlich zwei Gruppendiskussionen mit je acht Schülerinnen, da eine Gruppendiskussion auf Grund organisatorische Probleme nicht stattfand, und eine Gruppendiskussion auf Grund von technischen Probleme des Aufnahmegerätes nicht hörbar war und somit nicht transkribiert werden konnte.

Aus dem Diplomjahr 2008 wurde eine Teilnehmerzahl von zehn Personen für das halbstrukturierte Interview angestrebt. Auch hier gaben die Beteiligten ihr Einverständnis in schriftlicher Form. Es kamen fünf Einzelinterviews zur Auswertung. Von den geplanten zehn Interview Terminen wurden drei wegen Krankheit abgesagt und konnten auch zu einem späteren Zeitpunkt nicht wiederholt werden. Eine Interviewpartnerin zog nach dem Interview ihr Einverständnis zur Transkription und Verwertung zurück. Ein Interview wurde nach Absolvierung des Interviews nicht vollständig transkribiert, da die Interviewpartnerin während des Interviews darauf aufmerksam machte, dass sie noch nie in ihrer jetzigen Berufstätigkeit Schülerinnen angeleitet habe, weil sie auf eine Intensivstation arbeite. Somit

erschien eine Auswertung nicht sinnvoll, da hier eine zentrale Fragestellung der Arbeit nicht ausgewertet werden konnte.

4.2 Feldzugang und methodisches Vorgehen der Evaluierung

Der Feldzugang erfolgte über die Studentin, die in der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege als Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege angestellt ist. Die mündliche bzw. schriftliche Zustimmung zur Durchführung der Untersuchung erfolgte beim Rechtsträger (Krankenanstaltenverbund Wien) und bei der Schuldirektorin der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege am AKH Wien. Den Prozess und die Struktur wurde mit dem dritten Ausbildungsjahr beleuchtet. Dies liegt darin begründet, dass diese Teilnehmer des Anleiterprogramms zum einen durch die zeitliche Nähe dieses und zum anderen durch die noch fehlende Berufspraxis nur prospektive Aussagen bezüglich der Ergebnisse im Nutzen des Anleiterprogramms tätigen konnten. Im Gegensatz dazu, konnten die Absolventen des Diplomjahrganges 2008 schon auf eine fast einjährige Berufspraxis verweisen und somit sowohl retrospektiv den Nutzen des Anleiterprogramms (Ergebnis) als auch den Prozess und die Struktur bewerten. Die Evaluation des Anleiterprogramms wurde im Sinne einer internen Evaluation durchgeführt.

Evaluationskriterien	Erhebungsmethode	Stichprobe
Struktur	Gruppendiskussion Einzelinterviews	3. Abj. Dipl.Jahr 2008
Prozess	Gruppendiskussion Einzelinterviews	3. Abj. Dipl.Jahr 2008
Ergebnis	Einzelinterviews	Dipl.Jahr 2008

Tabelle 1: Vorgehensweise der Evaluierung

Der Evaluator besaß konkretes Situationswissen sowie einen direkten Zugang zu den Akteuren. Die Objektivität und die kritische Distanz zum Evaluationsgegenstand wurde durch die laufende Selbstreflexion, kommunikative Validierung und dem Bewusstmachen der eigenen Rolle bei der Evaluation gewährleistet (Stockmann, 2007, S.170).

4.3 Ethische Aspekte

In der Qualitativen Forschung stehen Menschen im Mittelpunkt der Untersuchung und müssen deshalb von ihren Rechten in Kenntnis gesetzt werden, die sie als Forschungspartizipantinnen haben. Alle Befragten gaben ihr schriftliches Einverständnis. Es wurden die ethischen Grundprinzipien „Achtung vor der Person“, „Wohlwollen“ und „Gerechtigkeit“ berücksichtigt. Eine Begutachtung durch die Ethikkommission wurde nicht angestrebt.

4.4 Methodischer Ansatz

Als methodischer Ansatz der Untersuchung wurde der Methodenmix verschiedener qualitativer Methoden gewählt. Sie eröffnet unterschiedliche Perspektiven und erweitert den systematischen Erkenntnisgewinn, im Gegensatz zur Einzelmethode (Flick, 2004, S.15ff). Aus diesem Grund wurde der Einsatz von halbstrukturierten Einzelinterviews einerseits und Gruppendiskussionen andererseits mit den Teilnehmerinnen geplant (Tab. 1).

4.4.1 Das halbstrukturierte Einzelinterview

Das Interview stellt die mündliche Form der Befragung dar, wo Menschen ihr Erleben, ihre Erfahrung und Bedeutungen mitteilen können (Holloway und Wheeler, 1998, S.68). Um etwas über subjektives Erleben und subjektive Bedeutungen in Erfahrung zu bringen, ist die halbstrukturierte Interviewform zu wählen, weil es den Untersuchungsteilnehmerinnen möglich macht, ihre eigenen Ideen und Wahrnehmungen zu entwickeln. Ein Interviewleitfaden stellt sicher, dass die Interviewerin von allen Interviewten ähnliche Daten erfragt. (Holloway und Wheeler, 1998). Die Befragung der Berufsanfängerinnen erfolgte in Einzelinterviews, da diese Gruppe der Befragten zum Zeitpunkt der Befragung, seit einem Jahr berufstätig ist und somit kein aktiver Klassenverband mehr existierte.

4.4.2 Die Gruppendiskussion

Viele Meinungen und Einstellungen sind stark an den sozialen Kontext gebunden. Deshalb sollen diese am besten in der Gruppe erhoben werden (Mayring, 2002, S.76). Eine Gruppendiskussion kann psychische Sperren bei den Teilnehmerinnen durchbrechen, wodurch kollektive Einstellungen erhoben werden können (Mayring, 2002). Um das Erleben des Anleitungsprozesses, die Probleme dabei und die daraus eventuell

resultierenden Lösungsvorschläge hinreichend diskutieren und das persönliche Erleben mit anderen austauschen zu können, kam im Fall der Auszubildenden des dritten Ausbildungsjahres die Gruppendiskussion zum Einsatz (Meyer, 2007, S.258). Das Anleiterprogramm fand innerhalb des sozialen Kontextes der Klasse des dritten Ausbildungsjahres statt und wurde daher auch innerhalb dieses Kontextes evaluiert.

Damit jeder der Teilnehmerinnen der Diskussion hinreichend Zeit und Gelegenheit hat sich einzubringen, wurde die Gruppe von 31 Auszubildenden in vier zufällig gewählte Untergruppen von 7-8 Personen unterteilt.

4.5 Auswertungsverfahren

Die Datenanalyse erfolgte induktiv in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002). Das Material aus den Gruppendiskussionen beziehungsweise aus den Einzelinterviews wurde schrittweise analysiert und mit am Material entwickelten Kategoriesystemen bearbeitet (Mayring, 2002, S.114).

Qualitative Erhebungsmethoden haben Texte als Ergebnis, die analysiert werden müssen. Diese Texte bringen prinzipielle, teils gewünschte, Unschärfen mit sich (Gläser und Laudel, 2009). Die Relevanz der in den Texten beinhalteten Informationen ist zum Erhebungszeitraum nicht klar. Die gewünschte Unschärfe der erhobenen Texte entspricht dem Prinzip der Offenheit der qualitativen Forschung. Die Datenerhebung wird hier mehr durch die Untersuchten gesteuert als dies bei quantitativen Erhebungsmethoden der Fall ist. Damit kann die Auswertung von qualitativ erhobenen Daten ein Problem mit sich bringen. Es müssen Daten ausgewertet werden, die eine gewisse Unschärfe mit sich bringen und unter Umständen schwer interpretierbare oder unbedeutende Informationen enthalten. (Gläser und Laudel, 2009). Um auch aus diesen Daten verwertbare Informationen zu erhalten und diese auch interpretieren zu können ist ein systematisches Vorgehen von Nöten. Die Interpretation von Daten sollte also nicht willkürlich sondern systematisch und nach rationalen Grundsätzen erfolgen. So kann glaubhaftes Wissen in der qualitativen Forschung erzielt werden (Holloway und Wheeler, 1998). Eine Möglichkeit, die aus Interviews gewonnen Daten auszuwerten, ist die qualitative Inhaltsanalyse. Die Inhaltsanalyse ist ursprünglich eine Technik aus der Kommunikationswissenschaft, die in den Anfängen des letzten Jahrhunderts in den USA zur Analyse von Massenmedien entwickelt wurde (Mayring, 2002).

Die Auswertung der Texte dieser Medien erfolgte mit der Inhaltsanalyse und wurde aber dann quantitativ ausgewertet. Dies bedeutet, dass es in den betreffenden Texten nur zu Häufigkeitsauszählungen bestimmter Begriffe und Motiven kam. Außerdem wurden Textelemente bewertet und miteinander in Beziehung gesetzt. Bei diesem quantitativen Ansatz der Inhaltsanalyse wird aber dem Kontext der Texte, latenten Sinnstrukturen, markanten Einzelfälle und im Text unerwähnte Inhalten wenig Bedeutung zugemessen (Mayring, 2002). Hier liegt die Forderung nach einer qualitativen Inhaltsanalyse begründet. Diese soll sich einer systematischen Vorgangsweise bei der Inhaltsanalyse von Texten bedienen, ohne in vorschnelle Quantifizierungen zu verfallen.

Der Grundgedanke ist hier:

„Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Categoriesystemen bearbeitet“ (Mayring, 2002, S114).

Inhaltsanalyse wertet Texte aus indem sie nach einem bestimmten systemisierten Verfahren diesen Texten Informationen entnimmt.

„Inhaltsanalyse ist eine Forschungstechnik für die objektive, systematische und quantitative Beschreibung des manifesten Inhaltes von Kommunikation“ (Berelson 1952 zit.nach Mayring 2008, S.11).

Der Fokus der Forschung liegt bei dieser Definition der Inhaltsanalyse auf der Erfassung der sozialwissenschaftlichen Realität und nicht auf der bloßen Beschreibung quantifizierter Daten.

Die Liste der verschiedenen Definitionen der Inhaltsanalyse ließe sich noch fortsetzen. Hierbei wird klar dass es sehr stark vom unterschiedlichen Zugang zur Inhaltsanalyse beziehungsweise vom jeweiligen Arbeitsgebiet des Autors abhängt wie diese definiert wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Inhaltsanalyse im Wesentlichen folgende Punkte verfolgt:

- Inhaltsanalyse hat Kommunikation als zentrales Thema
- Inhaltsanalyse arbeitet mit Texten, Bildern, Noten. Das heißt, in weiterer Folge muss diese Kommunikation in irgendeiner Art protokolliert werden
- Inhaltsanalyse geht systematisch vor
- Inhaltsanalyse erfolgt nach expliziten Regeln
- Inhaltsanalyse ist theoriegeleitet
- Inhaltsanalyse ist Teil des Kommunikationsprozesses

(Mayring, 2008)

Dies bedeutet, dass Inhaltsanalyse schriftliche Kommunikation analysiert, dabei systematisch, theorie- und regelgeleitet vorgeht, und dabei Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zieht (Mayring, 2008). Nachdem es keine festgelegten verbindlichen Richtlinien in der qualitativen Sozialforschung zum Analysieren von Texten gibt, steht es jeder/m ForscherIn frei, seine Technik zum Analysieren der erhobenen verschriftlichten Daten selbst zu wählen und im Einzelfall seine/ihre Wahl zu begründen (Mayring, 2008).

4.5.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Techniken qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) möchte die Stärken der quantitativen Inhaltsanalyse beibehalten und auf ihr aufbauend Texte systematisch qualitativ analysieren. Hierbei sind einige Punkte maßgeblich zu beachten.

Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang

Dies bedeutet, dass das erhobene Material immer im Zusammenhang mit seinem Kontext, also im Kommunikationszusammenhang gesehen und in weiterer Folge auch interpretiert werden soll.

Systematisch regelgeleitetes Vorgehen

Hier wird nach einer vorher festgelegten Systematik der Text analysiert. Dabei werden bestimmte Abläufe genau eingehalten.

Kategorien im Zentrum der Analyse

Die Ziele der Analyse von Texten sollte die Erstellung von Kategorien sein, welche diese Ziele konkretisieren. Das Categoriesystem ist also das zentrale Instrument der Analyse. Zur Kategoriekonstruktion gibt es in der Literatur keine verbindlichen Angaben. Wie ein/e ForscherIn zu seinen Kategorien kommt obliegt ihm/ihr und seiner/ihrer persönlichen Interpretation. Allerdings sollte das Categoriesystem das Ergebnis der Analyse darstellen.

Gegenstandsbezug statt Technik

Die systematische Vorgangsweise bei der qualitativen Inhaltsanalyse sollte immer nah am Material bleiben, sie sollte nie eine bloße Technik sein, sondern den Gegenstand der Befragung in den Vordergrund stellen. Die Vorgangsweise des Analysierens kann und soll immer an die konkrete Studie angepasst und gegebenenfalls modifiziert werden.

Überprüfung der spezifischen Instrumente durch Pilot-Studien

Das Fehlen voll-standardisierter Instrumente in der qualitativen Inhaltsanalyse macht das Durchführen von Pilotstudien notwendig. Dies gewährt eine Vergleichbarkeit der durchgeführten Studien.

Theoriegeleitetheit der Analyse

Dies bedeutet, dass immer der Stand der Forschung zum jeweiligen untersuchten Gegenstand mit anderen vergleichbaren Gegenstandsbereichen systematisch in alle Verfahrensentscheidungen mit einfließen soll.

Einbezug quantitativer Analyseschritte

Quantitative Schritte in der Analyse von Texten sollen dort eingebaut werden, wo sie sinnvoll erscheinen. Dies geschieht immer dort, wo Verallgemeinerungen getroffen werden. Hier besteht auch die Option, computergestützte Analyseverfahren einzusetzen.

Gütekriterien

Hier wird der Interkoder-Reliabilität große Bedeutung zugemessen. Dies bedeutet, mehrere ForscherInnen, die den vorgegeben Text nach der gleichen Methode analysieren, sollen wenn möglich zu gleichen oder ähnlichen Ergebnissen kommen. Bei Abweichungen müssen diese interpretiert beziehungsweise Fehlerquellen gesucht werden.

4.5.2 Ablaufmodell der Inhaltsanalyse nach Mayring

Das Ablaufmodell zur Inhaltsanalyse dient zur Orientierung und zur besseren Nachvollziehbarkeit der einzelnen Analyseschritte. Es sollte immer an das jeweilige Material und die Fragestellung angepasst werden. Zuerst wird das zu analysierende Material festgelegt, danach wird die Entstehungssituation definiert. Es folgen formale Charakteristika des Materials und die Festlegung der Richtung der Analyse. Danach wird die Fragestellung theoretisch differenziert und der konkrete Ablauf der Analyse festgelegt. In einem nächsten Schritt müssen die Analyseeinheiten definiert werden. Diese bestehen aus einer Kodiereinheit, die festlegt, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der zur Auswertung gelangt, des Weiteren bestehen sie aus einer Kontexteinheit, die den größten Bestandteil eines Textes festlegt, welcher unter eine Kategorie fallen kann, und sie bestehen ebenfalls aus einer Auswertungseinheit, welche die Abfolge der auszuwertenden Textteile bestimmt. Wesentlich ist hierbei aber immer die Entwicklung eines Categoriesystems. Schlussendlich werden die Ergebnisse interpretiert und die Aussagekraft anhand der Gütekriterien eingeschätzt (Mayring, 2008).

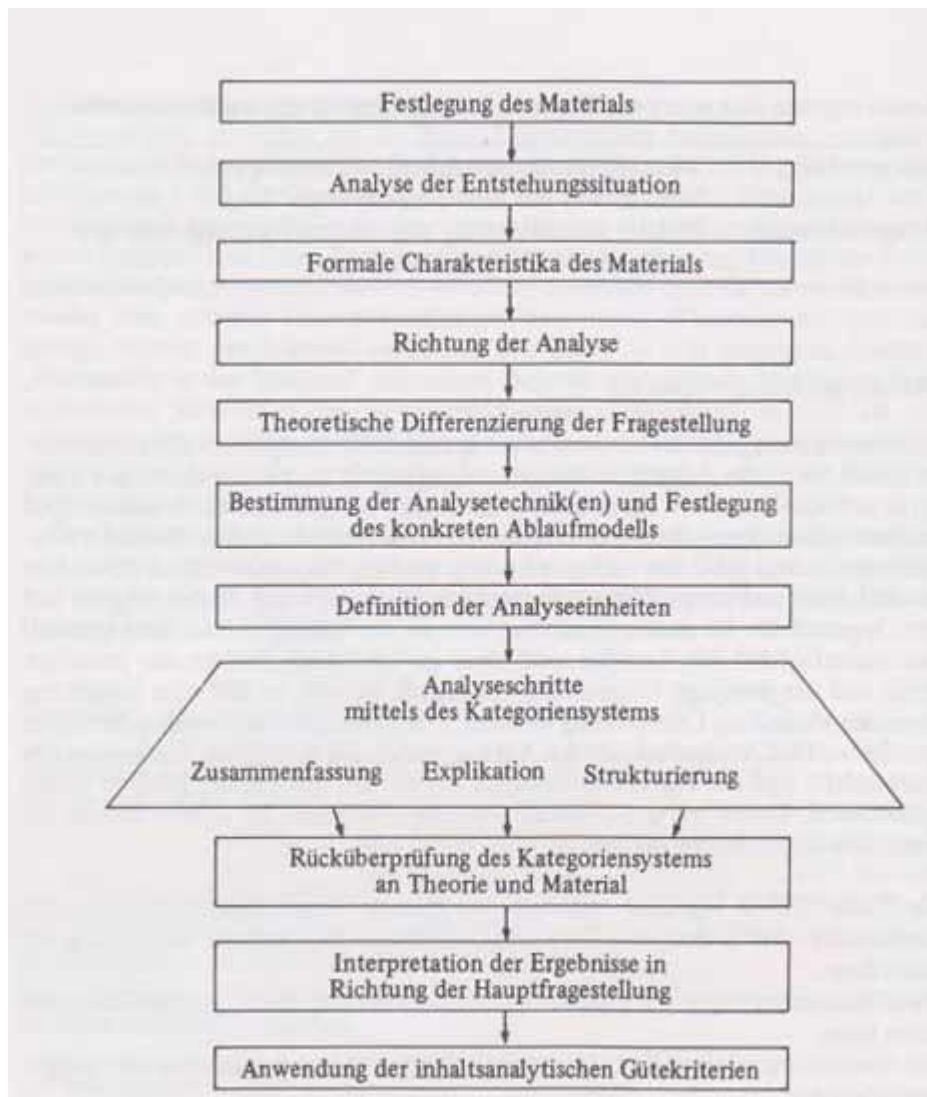


Abbildung 2 Ablaufmodell Stufe 1-8 nach Mayring (2008, S.54)

Das in Abbildung 2 grafisch dargestellte Ablaufmodell von Mayring lässt sich in demnach in acht Stufen einteilen, die aus Mayring (2008, S.54 ff) entnommen wurde.

In Stufe 1 des Ablaufmodells nach Mayring wird festgelegt welches Material ausgewertet werden soll. Es sollen nur Interviewprotokolle ausgewertet werden die einen Bezug zur Forschungsfrage darstellen. In den geführten Interviews kam es immer wieder vor, dass die Interviewpartner weit ausholten und auch Themen ansprachen, teilweise private Erzählungen, die vom Thema der Forschungsarbeit so stark abwichen dass sie nicht zur Auswertung herangezogen wurden.

In Stufe 2 soll die Erhebungssituation dargestellt werden.

Die Interviews wurden, sowohl die Gruppendiskussionen als auch die Einzelinterviews in den Räumlichkeiten der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege des AKH Wien durchgeführt. Wobei die Gruppendiskussionen in Klassenräumen stattfanden und die Einzelinterviews in speziellen Einzel -Besprechungsräumen. Die Dauer der Interviews variierte zwischen 14 und 88 Minuten. Außer den zu interviewenden Personen und der Interviewerin waren keine anderen Personen am Geschehen beteiligt.

Es wurde von allen zu interviewenden Personen ein schriftliches Einverständnis zum Interview eingeholt. Außerdem wurden den betreffenden Personen absolute Anonymität zugesichert.

Stufe 3 beinhaltet die formalen Charakteristika des Materials.

Alle Interviews wurden mit einem Tonbandgerät ohne Handmikrofon aufgenommen. Dann erfolgte die Transkription in Schriftdeutsch. Ausdrücke im Dialekt wurden zwecks der besseren Verständlichkeit und Auswertbarkeit in Schriftdeutsch transkribiert, wobei nicht grammatikalisch richtige Äußerungen nicht korrigiert wurden. Äußerungen auf der emotionalen Ebene wurden nur transkribiert wenn sie eindeutig zu hören waren. Pausen wurden mit dem Wort Pause gekennzeichnet. Um Übertragungsfehler zu vermeiden wurden die Interviews eines nochmaligen Hörens unterzogen und entstandene Hörfehler beseitigt. Außerdem wurden die Zeilen der Transskripte nummeriert, um sie bei der Auswertung besser nachvollziehen zu können.

In Stufe 4 wird die Richtung der Analyse angegeben. Das heißt sie gibt an wohin die Analyse gehen soll und orientiert sich an der Fragestellung der Arbeit. Die Analyse der vorliegenden Interviews orientierte sich an den im **Kapitel 3** formulierten Fragestellungen.

Stufe 5 gibt die theoriegeleitet Differenzierung der Fragestellung an. Mayring (2008) meint hier dass hier theoriegeleitet bedeuten kann an Erfahrungen anzuknüpfen um so einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen. Weiters meint Mayring (2008), dass es daher unabdingbar sei zu überprüfen ob die bisherige Forschung an den Gegenstand angebunden ist, das heißt in Verbindung mit der Fragestellung steht. Dies wird bezüglich des Anleiterprogramms im Kapitel 3 geklärt.

In **Stufe 6** wird die Analysetechnik bestimmt.
Diese wird im Kapitel 4.5 hinreichend erklärt.

In **Stufe 7** werden die Analyseeinheiten definiert. Die Analyseeinheiten bestehen aus der Kodiereinheit, der Kontexteinheit und der Auswertungseinheit. In der Kodiereinheit wird festgelegt welcher kleinste Bestandteil des Textes noch zur Bildung des Categoriesystemes herangezogen werden darf. Die Kontexteinheit legt genau das Gegenteil fest, nämlich wie groß ist der größte Textbestandteil der einfließen darf. Die Auswertungseinheit bestimmt dann welche Textteile der Reihe nach ausgewertet werden (Mayring, 2008).

In **Stufe 8** erfolgt die eigentliche Analyse des Materials (Mayring, 2008).

4.5.3 Grundformen des Interpretierens

Um das erhobene Textmaterial interpretieren zu können, bedarf es einer systematischen Technik. Diese lässt sich in drei Grundformen des Interpretierens differenzieren (Mayring, 2008). Dies sind die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. In Folge werden alle drei Formen erläutert.

4.5.4 Die Zusammenfassung

Das Ziel der Zusammenfassung ist es, das erhobene Material so zu dezimieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und durch eine Abstraktion einen Corpus zu erhalten, der immer noch ein Abbild des Grundmaterials darstellt (Mayring, 2008). Im ersten Schritt der Zusammenfassung werden die Analyseeinheiten bestimmt. Sodann werden diese in knapper Form umgeschrieben, sodass sie auf den wesentlichen Inhalt beschränkt sind. Diesen Arbeitsschritt nennt man Paraphrasieren (Mayring, 2008). Hier werden, unter Beachtung der Z1 Regeln, alle Textbestandteile, welche ausschmückenden sind, also ohne wirklichen Inhalt, weggelassen und auf eine einheitliche Sprachebene gebracht (Mayring, 2008).

4.5.5 Kategoriebildung

Die Kategoriebildung bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse kann auf zwei verschiedene Arten erfolgen, deduktiv und induktiv. Bei der deduktiven Kategoriebildung bestimmt die Kategoriebildung eine theoretische Vorannahme, die bestätigt oder widerlegt werden soll. Die induktive Vorgehensweise dagegen leitet ihr Categoriesystem direkt aus dem Material ab und verallgemeinert dann, ohne sich vorher auf bestimmte Theorien zu beziehen. Für die qualitative Inhaltsanalyse ist die induktive Kategoriebildung sinnvoller, da eine möglichst realitätsnahe Darstellung der Wirklichkeit ohne Verzerrungen oder theoretische Vorannahmen getroffen werden soll (Mayring, 2008).

4.5.6 Die Explikation

Hier ist im Gegensatz zur Zusammenfassung nicht die Reduktion des Materials vorrangig, sondern es wird zu interpretationsbedürftigen Textstellen zusätzliches Material gesucht, um diese Textstellen besser erklären, also explizieren zu können. Hierbei muss aber nun genau definiert werden, was an zusätzlichem Material zugelassen wird. Diese Auswahl ist für die Güte der Explikation maßgeblich. Hierbei kann nun auch der Kontext, in welchem die Daten erhoben worden sind, herangezogen werden. Man unterscheidet zwischen der engen und der weiten Kontextanalyse. Die enge Kontextanalyse lässt nur Material direkt aus dem Text zu. Die weite Kontextanalyse lässt auch Material zu, das Textstellen erklären kann, aber nicht direkt aus den erhobenen Daten kommt (Mayring, 2008).

Hier sollten einige Interpretationsregeln beachtet werden. Dies können zum Beispiel sein:

Bei der engen Kontextanalyse: „Sammele alle Aussagen, die in einer direkten Beziehung zur fraglichen Stelle im direkten Textkontext stehen, das heißt, die sich definierend erklärend, ausschmückend, beschreibend, beispielgebend, Einzelheiten ausführend, korrigierend, modifizierend, antithetisch, das Gegenteil beschreibend zur Textstelle verhalten“ (Mayring, 2008 S 80). Hier wird deutlich, dass sich die enge Kontextanalyse nur auf das zu analysierende Material bezieht, also ausschließlich aus den erhobenen explizit bestehenden Daten heraus interpretiert. Dies gilt für die weite Kontextanalyse nicht. Hier gibt es einige andere Interpretationsregeln wie zum Beispiel: „Ziehe Material über die Entstehungssituation heran.“ Überprüfe, ob aufgrund des eigenen allgemeinen Verstehungshintergrundes weiteres Material heranzuziehen ist“ (Mayring, 2008, S.80). Im

Gegensatz zur engen Kontextanalyse kann hier auch Material zur Interpretation herangezogen werden, das nicht direkt aus den erhobenen Daten kommt (Mayring, 2008).

4.5.7 Strukturierung

Diese Technik will eine gewisse Struktur aus den erhobenen Daten herausfiltern. „Diese Struktur wird in Form eines Categoriesystems an das Material herangetragen“ (Mayring, 2008, S.82-83). Hierbei soll in drei Schritten vorgegangen werden. Zuerst werden Kategorien definiert, indem festgelegt wird, welche Bestandteile des Textes in eine Kategorie fallen. Der zweite Schritt besteht aus dem Setzen von Ankerbeispielen. Hierbei werden konkrete Textstellen aufgezeigt, die als Beispielskategorie für andere verstanden werden können. Der dritte Schritt ist das Festlegen von Kodierregeln, wo es darum geht, die verschiedenen Kategorien voneinander abzugrenzen und Regeln festzulegen, um jede Kategorie eindeutig identifizieren zu können (Mayring, 2008).

Es lassen sich vier verschiedene Formen der Strukturierung definieren.

- Die formale Strukturierung; diese will eine innere Struktur der erhobenen Daten herausfiltern.
- Die inhaltliche Strukturierung; diese will Textstellen zu bestimmten Themen herausfinden und dann zusammenfassen.
- Die typisierende Strukturierung; diese will einzelne markante Ausprägungen in den Texten finden, um diese dann genauer beschreiben zu können.
- Die skalierende Strukturierung; diese will Ausprägungen anhand von Skalenpunkten definieren und die erhobenen Daten daraufhin interpretieren (Mayring, 2008).

5 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt die Analyse des vorliegenden Materials nach den in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008).

Aus der Analyse des Datematerials ergaben sich 19 Kategorien der ersten Reduktion die in Abschnitt 5.1 näher beschrieben werden.

5.1 Darstellung der Kategorien der ersten Reduktion

Im Folgenden werden die Kategorien der ersten Reduktion tabellarisch dargestellt und anschließend näher beschrieben. Hier folgt eine tabellarische Übersicht der Kategorien der ersten Reduktion.

K1	Inhalt der Vorbereitungsphase
K2	Zufriedenheit mit der Vorbereitungsphase
K3	Informationspflicht des Schülers
K4	Erleben der Übungsphase
K5	Kooperation der Station in der Übungsphase
K6	Kompetenzerwerb in der Übungsphase
K7	Kompetenzerweiterung in der Übungsphase
K8	Umsetzung der Kompetenzen im Berufsalltag
K9	Zufriedenheit mit der Übungsphase
K10	Schwierigkeiten in der Beurteilungsphase
K11	Zufriedenheit mit der Beurteilungsphase
K12	Zusammenarbeit Schule und Station
K13	Zuteilung an die Station
K14	Organisation des Anleiterprogramms
K15	Zufriedenheit mit dem Anleiterprogramm insgesamt
K16	Gewichtung der Phasen
K17	Änderungen
K18	Hindernisse in der Übungsphase
K19	Gefühle

Tabelle 2 Kategorien der ersten Reduktion

Die in Tabelle 2 dargelegten Kategorien werden nun beschrieben und mit Zitaten aus den Interviews belegt.

In der folgenden Beschreibung der Kategorien werden die Gruppe der Befragten Gruppendiskutanten **Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres** (Int.R05 und R06) und die Befragten der Einzelinterviews (Int. R04, R08, R09, R16, R19) **Berufsanfängerinnen** genannt.

Die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres standen zum Zeitpunkt der Befragung noch mitten im Prozess des Anleiterprogramms, während die Berufsanfängerinnen zum Zeitpunkt der Befragung, schon ein knappes Jahr im Berufsleben standen. Da ausschließlich weibliche Personen befragt wurden, wird immer die weibliche Form für Schüler und Berufsanfänger verwendet.

5.1.1 Kategoriebeschreibung der Kategorien erster Reduktion

Kategorie 1: Inhalt der Vorbereitungsphase

In dieser Kategorie berichteten die Befragten, welche Inhalte ihnen aus der Vorbereitungsphase noch in Erinnerung waren. Außerdem gewichteten sie diese nach ihrer subjektiv empfundenen Wichtigkeit. Zusätzlich gaben sie ihre Gefühle bezüglich der Länge der Vorbereitungsphase an.

Einige Schüler des dritten Ausbildungsjahres (N=4) und der Berufsanfängerinnen (n=2) gaben an, die Wiederholung der theoretischen Inhalte des Säuglingsbades und das nochmalige praktische Einüben dieses, sei ein sehr wichtiger Inhalt der Vorbereitungsphase gewesen.“ [...] für mich war besonders wichtig die Phase wo wir nochmals den praktischen Unterricht [...] also die praktische Übung, die Wiederholung des Säuglingsbades geübt haben“ (Int.R04, Z 11-16). Dieser Meinung war auch eine weitere Befragte „Wie das Babybad zu funktionieren hat [...] dass wir dieses wiederholt und gefestigt haben,“ (Int.R16 Z22-25). Eine Befragte meinte hierzu „Haben wir Baby gebadet“ (Int. R09 Z19). Eine Befragte schilderte die Wichtigkeit des praktischen Übens so: „Ich glaube dass wir waschen geübt haben und noch einmal alle Arbeitsschritte durchgegangen sind“ (Int.R019 Z22-23). Eine Befragte äußerte sich zum praktischen Einüben des Säuglingsbades „Dass das Säuglingsbad noch einmal durchgesprochen worden ist“ (Int.R06 Z 11). Und zwei Befragte

hielten das Besprechen der praktischen Inhalte für wichtig. So meinte die eine Befragte „Ja generell dass man alles noch einmal durchspricht“ (Int.R06 Z48), während die andere Befragte dies so schilderte „Ich glaube wichtig war schon dass wir das vorher alles noch einmal durchgegangen sind“ (Int.R05 Z18).

Drei Berufsanfängerinnen gaben an, es sei ihnen wichtig gewesen den Beurteilungsbogen der Standortbestimmung der zur Beurteilung, der anzuleitenden Schülerin herangezogen wird, zu besprechen. „Aber in der Vorbereitungsphase haben wir glaube ich schon diesen Beurteilungsbogen gesehen und ich glaube das war schon sehr wichtig“ (Int.R19 Z202-203). Die andere Berufsanfängerin schilderte dies so „Na den Beurteilungsbogen [...], dass wir den durch gegangen sind, ja das war ganz gut“ (Int.R09 Z171-172), dergleichen Meinung war auch die folgende Befragte und äußerte dies so: „Wir haben auf jeden Fall den den Bogen vorher zum Beurteilen bekommen das war hilfreich“ (Int.R08 Z 197-197).

Dagegen gab keine der Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres an, dass die Wiederholung dieses Beurteilungsbogens ein wichtiger Inhalt der Vorbereitungsphase gewesen sei.

Eine Berufsanfängerin und eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres gaben jeweils an, es seien wichtige Inhalte aus der Gesundheits- und Krankenpflege in der Vorbereitungsphase unterrichtet worden. „Naja es sind generell diese ganzen Grundfächer wie Guk Ausscheiden oder Atmen sehr wichtig gewesen“ (Int.R08 Z41-42). Die andere Befragte gab die Inhalte der Gesundheits-und Krankenpflege so an „Die Nabelpflege und die Augenpflege, was mache ich wenn ein blutiger Nabel ist, das war sehr hilfreich“ (Int.R06 Z 17-19).

Besonders wichtig scheinen den Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahrganges die Reflexion und das Zurückversetzen in die Anleitungssituation als sie selbst angeleitet wurden, gewesen zu sein. Zu diesem Zweck wurde zu Beginn der Vorbereitungsphase der zwei Jahre alte Beurteilungsbogen, bei dem die Schülerin des dritten Ausbildungsjahres selbst Schnuppi³ waren, ausgeteilt. „Gut war auch dass wir reflektiert haben wie es bei uns damals war [...] da kann man sich besser hineinversetzen“ (Int. R06, Z.20-21). Dies sah

³ **Schnuppi:** Dieser Begriff wird für den anzuleitenden Schüler des ersten Ausbildungsjahres verwendet. Dieser Begriff hat seinen Ursprung darin begründet, dass der Schüler des ersten Ausbildungsjahres, dadurch dass das Anleiterprogramm in seinem ersten Praktikum stattfindet, erstmals in den Stationsalltag „hineinschnuppert.“

auch eine weitere Befragte so „Wo wir diesen Fragebogen, wo man sich hineinversetzen konnte [...] wie es mir damals gegangen ist [...] also das hat mir gut geholfen“ (Int. R05 Z 98-99). Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres meinte zu diesem Thema „Mir hat das am meisten geholfen, dass ich mich einfach zurückversetzen konnte“ (Int.R05 Z106-107).

Ein wichtiger Inhalt in der Vorbereitungsphase, der sowohl von den Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres (n=1) als auch von den Berufsanfängerinnen (n=2) angegeben wurde, war die Schüleranleitung an sich. „Ich kann mich erinnern dass wir halt ein bisschen über Schüleranleitung gesprochen haben [...] dass wir darüber geredet haben über Schüleranleitung“ (Int.R09 Z 24-27). Die Wichtigkeit der Schüleranleitung in der Vorbereitungsphase wurde von einer anderen Schülerin so geschildert „Es wurde uns gesagt [...] wie wir die Schnuppis anleiten worauf wir acht zu geben haben“ (Int.R19 Z5 0-51). Eine andere Schülerin meinte zum Thema Schüleranleitung in der Vorbereitungsphase „Dieses wie man anleitet [...] wurde besprochen“ (Int.R06 Z 24-25).

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres gab an, dass es wichtig gewesen sei, schriftliche Unterlagen zum theoretischen Inhalt des Säuglingsbades zu erhalten. „Dass wir die Unterlagen noch einmal bekommen haben zum Säuglingsbad an sich“ (Int.R06 Z 11-12). Außerdem gaben zwei Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres an, dass ein wichtiger Inhalt der Vorbereitungsphase die unterschiedlichen Lerntypen gewesen seien. „Also ich fands interessant zu hören, dass es verschiedene Lerntypen gibt“ (Int. R05 Z 13-14). Den Inhalt bezüglich der Lerntypen fand auch eine weitere Schülerin bemerkenswert „Da gibt es diese Lerntypen“ (Int.R05 Z 78).

Ein weiterer Inhalt den zwei Berufsanfängerinnen angaben, war das Feedback geben beziehungsweise Kritik geben und auch annehmen. So schilderte die eine Berufsanfängerin dies so „Auf jeden Fall [...] hatten wir eigenes Thema mit Feedback geben“ (Int. R08 Z 215-216), während die Andere auch angab, dass das Annehmen von Kritik auch ein Inhalt gewesen sei „Wie man effektiv Kritik geben kann [...] und das Annehmen von Kritik“ (Int. R04 Z 34-39).

Eine Berufsanfängerin hob die Wichtigkeit des praktischen Unterrichtes in der Vorbereitungsphase hervor, da sie dieses Wissen dann im Anleiterprogramm an den

Schnuppi weitergeben muss „Wichtig war gerade das Säuglingsbad [...] weil das letztendlich der Inhalt war der beigebracht werden musste“ (Int.R04 Z 20-23).

Eine weitere Berufsanfängerin hielt die Inhalte bezüglich der Interaktion zwischen den Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres und dem Schnuppi für besonders wichtig. „Das was da in der Vorbereitungsphase vermittelt wurde [...] bezüglich auch der Interaktion zwischen mir und den Schnuppis“ (Int.R19 Z191-194). Dieselbe Berufsanfängerin berichtete wie sie ihre Schnuppis angeleitet hat und beschreibt das Anleitemodell des Modellerns und die Methode der nicht teilnehmenden Beobachtung. Beide Inhalte waren Teil der Vorbereitungsphase. Sie beschrieb den Vorgang des Anleitens nach den vorher genannten Modellen, konnte diese aber nicht explizit benennen, sondern beschrieb diese implizit „ So haben wir den ersten Tag gestartet [...] zuerst einmal die Praxis, die habe ich vorgeführt und dann haben wir uns hingesezt und theoretisch darüber gesprochen [...] und dann haben die Schnuppis gebadet“ (Int.R19 Z 179-182).

Eine andere Berufsanfängerin hielt die genaue Terminbesprechung in der Vorbereitungsphase für wichtig. „Der terminliche Inhalt sozusagen, der Termin war natürlich ein großer Punkt“ (Int.R16 Z 27).

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres meinte die Hygienestandards zu Wiederholen sei ein wichtiger Inhalt der Vorbereitungsphase gewesen „Die Hygienestandards, also ich glaube das ist schon wichtig, dass man das noch einmal durchgeht, das haben wir gemacht“ (Int. R05 Z 112-113). Eine andere Schülerin des dritten Ausbildungsjahres meinte das Besprechen aller relevanten Inhalte in der Vorbereitungsphase sei wichtig gewesen „Generell dass man noch einmal alles durchspricht“ (Int. R06 Z 48). Es wurden auch Kritikpunkte bezüglich des Inhalts der Vorbereitungsphase angesprochen, so meinten zwei Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres, dass das praktische Üben der Ganzkörperwäsche in der Vorbereitungsphase gefehlt hätte. „Zur Ganzkörperwäsche hätten wir gerne mehr gehabt [...] dass man praktisch noch einmal üben hätte können“ (Int. R06 Z13-16) und die andere Schülerin meinte: „Wobei wir vielleicht auch mehr auf die Ganzkörperwäsche hätten eingehen sollen“ (Int. R05 Z 19).

Zwei Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres meinten, ein Durchlesen der Inhalte der Vorbereitungsphase, außer der der Hygienestandards, wäre ausreichend gewesen, man hätte den Unterricht in der Vorbereitungsphase nicht benötigt. „Also wenn man uns das allein

daheim durchgelesen hätten, glaube ich hätten wir das genauso hingbracht, wie wenn wir das im Unterricht durchgegangen wären“ (Int. R05 Z 276-278) und die andere Schülerin meinte: „Also so diese allgemeinen Informationen hätte ich mir auch am liebsten durchgelesen“ (Int. 05 Z 281-282).

Dagegen war eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres der Meinung, dass das alleinige Durchlesen nicht richtig gewesen wäre, weil die Gefahr dass diesen Leseauftrag nicht alle Schülerinnen erfüllen zu groß sei „Ich glaube dass das mit dem selbst Durchlesen keine gute Idee ist, weil das nur die Hälfte der Leute [...] machen würde“ (Int. R05 Z 290-291).

Kategorie 2: Zufriedenheit mit der Vorbereitungsphase

In dieser Kategorie wird die Zufriedenheit mit der Vorbereitungsphase im Schulnotensystem von 1-5 dargestellt (Note 1 ist sehr gut, Note 5 ist ungenügend).

Sowohl die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres, als auch die Berufsanfängerinnen benoteten die Vorbereitungsphase. Wobei hierbei die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres in der Zufriedenheiten mehrmals die Note 1 und 3 gaben, wogegen die Berufsanfängerinnen fast alle die Note 2 gaben. Die beste Benotung war in beiden Gruppen die 1 und die schlechteste die Note 3. So gab es verschiedene Gründe warum die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres, beziehungsweise die Berufsanfängerinnen mit der Vorbereitungsphase sehr zufrieden waren (Note 1). So berichteten einige, dass die Gründe für die Note sehr gut die optimale Länge der Vorbereitungsphase oder, die Auffrischung der relevanten Unterrichtsinhalte gewesen waren, für andere war der Perspektivenwechsel ein Aspekt für die gute Benotung. „Also ich war sehr zufrieden, Note 1 [...] ich finde [...] die Länge der Vorbereitungsphase war optimal“ (Int.R04 Z 57-58) Eine andere Befragte sah dies so „Also ich würde sagen Note 1 weil es einfach gepasst hat, weil noch einmal alles aufgefrischt wurde [...] was wichtig war“ (Int. R08 Z 94-95) „die Vorbereitungsphase war sehr gut [...] das jetzt einmal von der anderen Seite zu machen war sehr spannend“ (Int. R16 Z 14-16). So meinte eine Schülerin dass sie zufrieden gewesen sei und begründet dies so „Da habe ich dann doch gesehen dass die Vorbereitungsphase einiges gebracht hat“ (Int. R06 Z 789-790).

Die Note 2 vergaben beide Gruppen der Befragten aus verschiedenen Gründen. So vergab eine Berufsanfängerin eine zwei, da sie sich in der Vorbereitungsphase zunächst verunsichert fühlte, da ihr die zu vermittelnden theoretischen Inhalte sehr umfangreich

erschieden „Da habe ich mir gedacht, wie soll ich das jetzt alles einem Schüler vom ersten Jahrgang vermitteln“ (Int.R19 Z 79-81). Trotz fehlender Erinnerung an diese Phase benotete eine andere Berufsanfängerin diese Vorbereitungsphase mit der Schulnote 2 und begründete dies so “Naja wenn ich mich nicht erinnern kann würde ich eine zwei geben [...] wenn ich nichts Schlechtes weiß“ (Int. R09 Z 68-69). Drei Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres benoteten diese Phase mit einer 2, da das praktische Üben der Ganzkörperwäsche gefehlt hatte und insgesamt mehr Praxis und weniger Theorie in dieser Phase wichtig gewesen wäre. “Note 2 [...] wir haben ja gesagt dass wir die Ganzkörperwäsche gern einmal praktisch üben wollen“ (Int.R06 Z61-63), die andere Begründung für die Note zwei war „Also prinzipiell kann jeder die Ganzkörperwäsche [...] aber ich hätte mir gewünscht dass wir dafür noch genug Zeit kriegen“ (Int.R06 Z 87-91). Und auch eine weitere Befragte gab die Zufriedenheit mit der Note 2 an und lieferte folgende Begründung „Mehr Zeit für die Praxis, weniger Zeit für die Theorie hätte ich sinnvoller gefunden“ (Int.R06 Z 105).

Mit der Note 2,5 benoteten eine Berufsanfängerin und drei Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres diese Phase. Auch waren die Gründe hierfür recht unterschiedlich. So meinte die Berufsanfängerin sie hätte mehr Zeit zum Üben in der Vorbereitungsphase gebraucht. “Würde ich [...] eine zwei bis drei geben [...] ich hätte gern vielleicht ein bisschen mehr Praxis mit den Puppen gehabt“ (Int. R19 Z 82-87). Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres meinte als Begründung für die Note 2-3, dass in dieser Phase nur die Wiederholung von schon bekanntem Wissen im Vordergrund stand. “Also ich würde die Vorbereitungsphase mit 2-3 bewerten, ich finde größtenteils waren die Inhalte eh nur eine Wiederholung für uns“ (Int. R06 Z 317-318). Eine andere Schülerin begründete ihre Note 2-3 damit, dass diese Phase insgesamt zu lang gewesen sei und für sie nicht relevante Inhalte im Unterricht behandelt wurden “Es war einfach zu lang [...] die Inhalte waren ok, besonders weil ich keine Ganzkörperwäsche durchgeführt habe [...] deswegen würde ich eine 2-3 geben“ (Int. R05 Z 121-124). Die dritte Schülerin begründete ihre Note 2-3 damit, dass sie insgesamt zu lang gewesen sei und die Hygienestandards trotzdem nicht ausreichend behandelt worden wären “Ich würde auch eine 2-3 geben weil es zu lang war und ich finde man hätte auf die Hygiene noch eine Spur mehr eingehen können“ (Int.R05 Z 133- 134).

Mit der Note 3 wurde die Vorbereitungsphase nur von den Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres benotet. Die Gründe hierfür waren unterschiedlich. So meinte eine Schülerin, sie könne sich an die Vorbereitungsphase nicht erinnern und vergäbe deswegen

die Note 3 „Ich würde eher eine 3 geben, weil ich habe wirklich nicht so viel in Erinnerung daran, deswegen kann es nicht so toll gewesen sein“ (Int.R06 Z 116-17). Eine andere Schülerin des dritten Jahrganges meinte es hätte eine nochmalige Besprechung vor der Übungsphase gefehlt und sie vergäbe deswegen die Note 3 für die Vorbereitungsphase „Ich würde sagen befriedigend [...] vielleicht [...] setzen wir uns noch eine Tag zusammen [...] wo man das bespricht was offen geblieben ist [...] bevor man in die Übungsphase geht“ (Int. R06 Z 122-133). Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres gab ebenfalls eine 3, da das Thema Säuglingsbad für sie irrelevant war und sie mehr Inhalte zur Ganzkörperwäsche gebraucht hätte. „Ich würde sagen eine drei weil für mich halt die Ganzkörperwäsche im Vordergrund gestanden wäre und das Säuglingsbad eigentlich irrelevant war“ (Int.R05 Z 206-207).

Eine Berufsanfängerin schildert auch eine eingeschränkte Zufriedenheit mit dieser Phase da sie sehr nervös gewesen sei, erstmals den Perspektivenwechsel zur Lehrenden zu vollziehen. „Ja die Nervosität [...] jetzt muss ich jemandem erklären wie es geht [...] und was ist wenn es derjenige nicht versteht [...] ja also das war einfach Nervosität“ (Int.R08 Z 98-101).

Kategorie 3: Informationspflicht der Schülerinnen

Eine einzige Befragte, nämlich eine Berufsanfängerin gab an, dass es die Pflicht der Schülerin sei sich fehlende Informationen, bei Unklarheiten, selbst einzuholen. Da diese Aussage zu keiner der gebildeten Kategorien passte wurde eine eigene Kategorie gebildet. „Also daher denke ich mir, es ist irgendwie Aufgabe nicht nur zu erwarten dass einem alles auf dem Tisch serviert wird, sondern dass man erkennt [...] was benötige ich jetzt noch [...] und das auch erfrage“ (Int. R04 Z 68-71).

Kategorie 4: Erleben der Übungsphase

In dieser Kategorie soll die Beantwortung der Frage nach dem allgemeinen Erleben der Übungsphase beschrieben werden.

Die Frage nach dem subjektiven Erleben beantworteten zwei Berufsanfängerinnen und zwei Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres. Alle vier erlebten die Übungsphase positiv, die Gründe hierfür waren wieder unterschiedlich. Eine Berufsanfängerin schilderte, dass die Station in dieser Phase sehr kooperativ gewesen sei und sie durch Mithilfe unterstützt habe “Sehr positiv [...] meine Station war eigentlich sehr kooperativ [...] hat gut mitgeholfen“ (Int.R04 Z 93-97). Ein weiterer Grund für ihr positives Erleben der Übungsphase war für sie die gemeinsame Einteilung mit den Schülerinnen des ersten Jahrganges, da damit mehr Flexibilität vorhanden war, um den Tagesablauf einzuteilen und die räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten zu strukturieren “Das war eigentlich sehr positiv [...] dass ich mit der Schülerin auf der Station gemeinsam eingeteilt war [...] Dadurch hatten wir auch [...] die Flexibilität uns das im Tagesablauf einteilen zu können [...] und die zeitlichen und räumlichen Strukturen zu schaffen“ (Int. R04 Z 106-110). Eine andere Berufsanfängerin schilderte ihr Erleben der Übungsphase deswegen positiv, da sie Vorerfahrungen im Lehren gehabt habe und es ihr dadurch leichter gefallen sei Wissen weiterzugeben “Sehr positiv [...] dadurch dass ich selber Erfahrung gehabt habe im Lehren ist mir das nicht so schwergefallen mein Wissen weiterzugeben“ (Int.R16 Z. 47-48). Zwei der Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres schilderten ihr Erleben der Vorbereitungsphase deswegen sehr positiv, da sie viel Unterstützung seitens der Station bekommen hätten. Die eine schilderte dies so “Positiv [...] also wir haben dort von Seiten der Station haben wir super Unterstützung bekommen“ (Int. R06 Z 632-633), während die andere Schülerin folgendes schilderte “Bei mir war es auch so dass die alle Bescheid wussten [...] das war sehr angenehm“ (Int.R06 Z 636-655).

Kategorie 5: Kooperation der Station in der Übungsphase

Hier beantworteten zwei der Befragten die Frage nach dem Erleben der Kooperation auf der Station. Beides waren Berufsanfängerinnen die die Kooperation an der Station recht unterschiedlich erlebten.

So berichtet die eine, dass die Kooperation sehr gut gewesen sei da sie Zeit zum Üben bekommen habe “Meine Station war eigentlich sehr kooperativ [...] hat mir auch die Zeit gegeben, dann mit der Schülerin die Dinge um zu können“ (Int.R04 Z.97-98), während die andere Berufsanfängerin gegenteilige Erfahrungen bezüglich der Kooperation der Station schilderte, da die zuständige Schwester die Babys zum Baden einteilte und diese auch teilweise verweigerte, hatte die damals anleitende Schülerin, die heutige Berufsanfängerin, zu wenige Kinder die gebadet werden könnten und damit auch nicht genügend Übungsmöglichkeiten “Dass wir zu wenig Babys gehabt haben [...] auch dass die Station nicht so kooperativ gewesen ist [...] wenn die Säuglingsbadschwester [...] wenn die gesagt hat heute findet kein Säuglingsbad statt, somit haben wir natürlich dann auch keine Babys zur Verfügung gehabt“ (Int.Z16 Z 69-87).

K6: Kompetenzerwerb in der Übungsphase

In dieser Kategorie wird beschrieben welche Kompetenzen bezüglich des Anleitens, sowohl die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres, als auch die Berufsanfängerinnen, glauben in der Übungsphase erworben zu haben.

So schilderte eine der Berufsanfängerinnen in dieser Phase einerseits gelernt zu haben Eigeninitiative zu entwickeln “Die Eigeninitiative übernehmen zu müssen“ (Int.R04 Z 112) andererseits um Unterstützung zu bitten wenn dies nötig sei “Dass man sich Hilfe holt auf der Station“ (R04 Z115). Dieselbe Berufsanfängerin meinte sie habe Kompetenzen im Bezug auf das Anleiten von Schülerinnen erhalten. So antwortete sie auf die Frage welche Kompetenzen sie in dieser Phase erweitert oder dazu gewonnen hat “Naja sicher dass man jemanden anleiten muss“ (Int.R04 Z138), außerdem habe sie ihre Kompetenzen im Bereich des Kinästhetik Infant Handling erweitert. “Also das Handling [...] im Speziellen gings ums Kinästhetik Handling [...] wir haben uns dann gemeinsam damit auseinandergesetzt und dann einen sehr guten Weg gefunden das umzusetzen“(Int. R04 Z147-155). Eine Berufsanfängerin berichtete dass ihr Selbstbewusstsein in dieser Phase durch den respektvollen Umgang der Schwestern und deren Akzeptanz ihrer Kompetenzen sehr

gestiegen sei. “Sie hat gesagt, nein das passt ihnen nicht so gut, wie ich dies dann gesagt habe, dann haben sie es akzeptiert [...], die Schwestern die mich sehr respektvoll behandelt haben [...] mein Selbstbewusstsein ist in dieser Phase, glaube ich, gestiegen“ (Int.R19 Z109-115). Dieselbe Berufsanfängerin gab auch an mehr Selbstsicherheit dadurch gewonnen zu haben viele Fragen der anzuleitenden Schülerin beantworten zu können “Ich habe glaube ich ein bisschen mehr Selbstsicherheit bekommen in dieser Phase [...] weil ich gemerkt habe, ich kann ja doch viele Fragen eigentlich beantworten“ (Int. R19 Z 99-100), sie gab auch an organisatorische Fähigkeiten erworben zu haben “Wir haben uns den [...] Raum organisieren müssen“ (Int. R19 Z155). Dies gab auch eine weitere Berufsanfängerin an „Auch die Arbeitsorganisation habe ich mir noch einmal überdacht“ (R09 Z92).

Zwei Befragte, nämlich eine Berufsanfängerin und eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres, gaben an erstmals den Perspektivenwechsel von der Schülerin zur Lehrerin vollzogen zu haben “Man war halt ein bisschen in der Lehrerposition“ (Int.R19 Z113). Die andere Befragte schilderte ihren Perspektivenwechsel so „Also ich fand es auch interessant einmal nicht in der Rolle des Schülers zu sein, sondern eben in der Anleitungsposition [...] wirklich einer professionellen Person gegen über“ (R05 Z 346-347).

Mehrfach (n=3) wurde berichtet Geduld gelernt zu haben in dieser Phase, dies wurde ausschließlich von den Berufsanfängerinnen berichtet. “Wirklich gelernt habe ich die Geduld einfach“ (R19 Z125), dieser Meinung war auch die zweite Befragte „Naja das Geduldhaben“ (Int. R08 Z110), und dritte Befragte “geduldig sein auf jeden Fall“ (Int.R09 Z80).

Eine Berufsanfängerin meinte, sie habe in dieser Phase ihre eigene Arbeitsweise reflektiert, da sie meinte im Routineablauf der Station hätten sich bei ihr schon Fehler eingeschlichen. “Da habe ich selber halt reflektiert [...] ich muss mich jetzt selbst wieder ein bisschen am Riemen reißen, wenn ich jetzt versuche das zu vermitteln [...] dann muss ich das selber [...] auch wieder mehr tun“ (Int.R09 Z95-98).

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres gab an gelernt zu haben, dass die anzuleitenden Schülerinnen nicht perfekt sein müssen.“ Habe gelernt, dass nicht alles perfekt sein muss“ (Int.R06 Z 346). Dieselbe Schülerin gab auch an sie hätten gelernt, dass es nicht nötig sei etwas vorwegzunehmen und damit die Schnuppis eventuell zu überfordern “Anleitung und Hilfestellung geben aber ihm nicht irgendetwas vorwegnehmen“ (Int. R06 Z346-347).

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres meinte, sie habe auch gelernt, dass man den anzuleitenden Schülerinnen nicht zuviel Information auf einmal geben sollte. “Gelernt ja einfach dass man nicht gleich zu viel Information gibt“ (Int. .R06 Z870-871).

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres berichtete in dieser Phase gelernt zu haben, bei der Beobachtung der anzuleitenden Person mehr auf Kleinigkeiten zu achten. “Ich habe sicher gelernt [...] ein Augenmerk auf Kleinigkeiten zu legen“ (Int.R06 Z880-882). Eine weitere Schülerin dieser befragten Gruppe gab an nun keine Angst mehr zu haben vor einer zukünftigen Anleitungssituation “Quasi dass einem die Angst genommen worden ist vor dem Anleiten“ (Int.R06 Z 883-884).

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres umschrieb ihren Lernerfolg folgendermaßen “Einfach einmal machen lassen [...] dass man sich zurücknimmt [...] auch das so zwischendurch reflektieren [...] so den Anstoß geben, dass die dann auch selber irgendwie drauf kommt“ (Int.R05 Z311-322).

Diese Aussage stimmt im weitesten Sinn mit der Methode der nichtteilnehmenden Beobachtung überein, die ja auch Inhalt der Vorbereitungsphase war. Eine der Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres glaubt, sich nun besser auf den Schnuppi abstimmen zu können, was als Beachtung der Lerntypen in der Anleitungssituation gedeutet werden kann. “Ich habe gelernt, dass man das ganz individuell auf den Schnuppi abstimmen muss“ (Int.R05 Z 326-327). Dieselbe Schülerin gab auch an, das Feedback geben nach der Anleitungssituation gelernt zu haben “Wichtig ist dass man nach dem Säuglingsbad [...] dass man dann reflektiert [...] was man besser hätte machen können“ (Int. R05 Z334-335). Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres meinte auch sie habe gelernt Vertrauen in den Schnuppi zu haben, da der Prozess des Lernens prozesshaft von statten ginge. “Also ich

nehme mir auch mit, dass [...] das Lernen ein Prozess ist [...] dass man Vertrauen hat dass er es schon machen wird“ (Int. R05 Z 1115-1116).

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres sah den Kompetenzerwerb in dieser Übungsphase eher kritisch. So meinte sie, dass diese Phase zu kurz sei, um die theoretischen Inhalte bezüglich des Anleitens wirklich umzusetzen“Ich finds gut dass einmal gehört zu haben aber so wirklich 1:1 anwenden können wir es nicht [...] dies ist einfach eine zu kurze Zeit um den Schnuppi da wirklich unterstützen zu können“ (Int R05 Z 260-265).

Kategorie 7: Kompetenzerweiterung in der Übungsphase

In dieser Kategorie wird beschrieben, welche schon vor dem Anleiterprogramm vorhandenen Kompetenzen, im Anleiterprogramm ausgebaut werden konnten.

Auffallend war, dass fast alle Berufanfängerinnen (n=4) angaben, schon vor dem Anleiterprogramm Kompetenzen besessen zu haben, die sie im Anleiterprogramm erweitern konnten. Im Gegensatz dazu war dies nur bei einer Schülerin des dritten Ausbildungsjahres der Fall. Diese Kompetenzen betrafen zum Beispiel bei einer Berufsanfängerin den Umgang mit den Bezugspersonen des Patienten, aber auch den Umgang mit der anzuleitenden Schülerin “Die Kompetenz die ich ausgebaut habe [...] im Umgang, einfach der Umgang noch mal mit den Eltern [...] dann in der Anleitungphase den Schüler“ (Int.R04 Z125-127). Eine Berufanfängerin gab auch an ihre Geduld in dieser Phase verbessert zu haben “Für mich war wichtig, dass ich ein bisschen an meiner Geduld arbeiten musste“ (Int. R19 Z.93). Eine andere Berufsanfängerin berichtet, dass sie in dieser Phase ihre verbale und nonverbale Kommunikation und ihre Gabe Wissen weiterzugeben, verbessert habe. Auf die Frage welche schon vorhandenen Kompetenzen sie in dieser Phase ausgebaut habe antwortet sie folgendes “Das Gelernte weiterzugeben, die Kommunikation verbal und Nonverbal“ (Int. R16 Z66). Dieselbe Berufsanfängerin meinte auch ihre Kompetenzen im Bereich Feedback geben verbessert zu haben “Ich bin ein Mensch der halt sehr auf Feedback [...] angewiesen ist [...] ich habe gemerkt wenn ich dies oder das mache das hilft ihr total und dann habe ich das auch so weitergemacht“ (Int.R16 Z202-203).

Interessant war, dass zwei der Befragten, eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres und eine Berufsanfängerin, der Meinung waren eine Begabung im Anleiten zu haben und sie diese weiter ausgebaut beziehungsweise sich diese bestätigt hat “Wenn ich mit den Schülern

arbeite [...] da weiß ich nicht ob mir da jetzt direkt was beigebracht worden ist [...] ich mach das eigentlich aus Intuition“ (Int.R09 Z34-36). Eine andere Befragte schilderte ihre natürliche Begabung so „Da ich ja vorher eine Lehre gemacht habe und unter mir auch Lehrlinge waren [...] habe ich das schon gekannt das Anlernen von gewissen Dinge oder Anleiten einfach“ (Int. R06 Z859-866).

Eine Berufsanfängerin meinte auch, dass sie Anleiten von Schülern grundsätzlich aus dem eigenen Erleben von Anleitungssituationen heraus gestalte und Druck bei der Anleitung möglichst vermiede “Ich versuche komplett Druck zu vermeiden [...] einfach diesen Druck habe ich als Schülerin immer ganz schlimm in Erinnerung gehabt“ (Int.R09 Z 42-50).

Kategorie 8: Umsetzen der Kompetenzen im Berufsalltag

Diese Kategorie beschreibt die Antworten auf die Frage nach den Kompetenzen bezüglich des Anleitens, die jetzt schon umgesetzt werden. Diese Frage wurde in den Interviews nur den Berufsanfängerinnen gestellt.

So meinte eine der Berufsanfängerinnen, dass sie das sichere Auftreten das sie im Anleiterprogramm gelernt hätte, nun auch im Berufsalltag umsetzen würde. “Ja das sichere Auftreten [...] sicher Auftreten und da eben Professionalität zu wahren“ (Int.R04 Z164-167). Außerdem gab sie an ihren Kompetenzerwerb im Bereich der Prioritätensetzung nun im Berufsalltag umsetzen zu können “Einschätzen, wenn ich jetzt eine ruhige Zeit auf der Station brauche [...] was für Rahmenbedingungen muss ich jetzt schaffen [...] abzuschätzen wie wichtig dass jetzt ist“ (Int.R04 Z462-469). Eine Berufsanfängerin setzt ihre erworbene Fähigkeit geduldig auch banale Fragen zu beantworten, im derzeitigen Berufsalltag um “Ich hab das damals schon als API⁴ gemerkt, dass da ganz banale Fragen kommen“ (Int. R.19 Z 69-71). Eine andere Berufsanfängerin meinte dass sie vor allem die Weitergabe der Reifezeichen eines Neugeborenen umsetze“ Wie gesagt die Reifezeichen zum Beispiel für ein Baby kann ich natürlich weitergeben“ (Int. R16 Z 37-38).

⁴ **API:** Diese Abkürzung wird für zwei unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet. Zum einen bedeutet Api die Abkürzung des ursprünglichen Namens des Anleiterprogramms, nämlich **AnleiterPraktikum**, zum anderen wird die Abkürzung auch als Bezeichnung für den anleitenden Schüler des dritten Ausbildungsjahres verwendet. Die jeweilige Verwendung ergibt sich aus dem Sinnzusammenhang der getätigten Äußerungen.

Kategorie 9: Zufriedenheit mit der Übungsphase

In dieser Kategorie wird beschrieben, wie hoch die subjektive Zufriedenheit generell mit der Übungsphase unter den Befragten war. Hierfür wurde wieder das Schulnotensystem von 1-5 zu Hilfe genommen.

Diese Frage beantworteten nicht alle Teilnehmer der Interviews. So bewerteten insgesamt sechs Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres die Zufriedenheit mit der Übungsphase und drei Berufsanfängerinnen.

Das Notenspektrum das vergeben wurde befand sich bei den Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres zwischen den Noten 1-3 und bei den Berufsanfängerinnen bewegte sich das Notenspektrum zwischen 1 und 4,5.

Die Gründe für die Zufriedenheit mit der Übungsphase waren wieder höchst unterschiedlich. So gab eine Berufsanfängerin als Begründung für ihre Benotung 1-2 an "Zwischen 1 und 2 würde ich sagen da [...] wir waren beide sehr zufrieden mit der Übungssituation, wir haben ausreichend Zeit gehabt zu üben und auch drei Babys gehabt an denen wir üben konnten" (Int.R04 Z196-202). Zwei Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres waren sehr zufrieden (Note1) mit dieser Übungsphase sie begründeten dies mit viel Freiraum zur Gestaltung der Anleitungssituation einerseits "Also ich war sehr zufrieden weil die Übungsphase kann ich so gestalten wie ich es mir vorstelle [...] es hat auch gut funktioniert weil einfach Freiraum da war [...] somit würde ich der Übungsphase eine 1 geben" (IntR05 Z 463-465) und andererseits durch die Möglichkeit individuell in dieser Phase arbeiten zu können und auf die Bedürfnisse des Schnuppis eingehen zu können. "Ich würde der Übungsphase auf jeden Fall auch die Schulnote 1 geben weil man eben sehr individuell arbeiten kann [...] man kann individuell auf die Bedürfnisse des Schnuppis eingehen" (Int. R05 Z 468-470). Eine weitere Schülerin des dritten Ausbildungsjahres bewertete die Zufriedenheit der Übungsphase mit der Note 2 und begründet dies mit einer ausreichen Anzahl an zu badenden Kindern, sie war zwar insgesamt sehr zufrieden gewesen mit der Übungsphase, sie gebe aber auf Grund der für sie zu langen Übungsphase die Note 2 "Also ich würde mein API Programm mit einer 2 beurteilen, es hat im Großen und Ganzen gepasst [...] es waren immer Kinder da [...] es war mir persönlich aber zu lang" (Int.R06 Z 750-752).

Zwei Befragte, nämlich eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres und eine Berufsanfängerin, waren mit der Übungsphase nur durchschnittlich (Note 3) zufrieden, da sie kritisierten, dass die Übungsphase zu lang sei “Ich würde eine drei geben weil es prinzipiell gepasst hat, mir aber die Zeit zu lang war“ (Int. R08 Z185-186). Die andere Befragte begründet ihre Benotung wie folgt “Also durchschnittlich [...] für mich war es zu lange“ (Int. R06 Z686-687).

Zwei weitere Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres bewerteten die Zufriedenheit mit der Übungsphase auch durchschnittlich (Note 3) begründeten dies aber, zum einen damit zuwenig Kinder baden zu können und fanden deshalb die Phase zu lang „Ich finde die Übungsphase zu lang [...] bei uns war ein Kind da, das kann man einmal am Tag baden [...] und der restliche Tag war also für Übung nicht relevant“ (Int.R05 Z 473-478) und andererseits, dass die Phase zu lang sei und so der Druck steige sich doch in den Stationsalltag integrieren zu müssen. Die andere Befragte meinte hierzu “Dass es zu lang war stimmt [...] dann ist Stress dass man trotzdem noch Tätigkeiten auf der Station übernehmen muss eigentlich, weil man ja nicht einfach faul daneben sitzen kann“ (Int. R05 Z492-497).

Eine Berufsanfängerin vergab für die Übungsphase die schlechteste Note, nämlich 4-5, sie begründete dies mit dem generell mangelnden Verständnis der Station für das Anleiterprogramm “Auf Grund der Hindernisse 4-5 [...] teilweise habe ich auch das Gefühl gehabt dass sie es nicht verstanden haben was da eigentlich los ist“ (Int.R16 Z107-112).

Kategorie 10: Schwierigkeiten in der Beurteilungsphase

Schwierigkeiten in der Beurteilungsphase wurden nur von zwei Berufsanfängerinnen angegeben. Hier gaben zwei Berufsanfängerinnen Schwierigkeiten in der Beurteilungsphase, bei der die Standortbestimmung durchgeführt wurde, an. Diese Schwierigkeiten gestalteten sich recht unterschiedlich, während die eine Berufsanfängerin meinte der Beurteilungsbogen hätte in der Vorbereitungsphase genauer besprochen werden müssen “Diesen Beurteilungsbogen, wie kann wer beurteilt werden, was sind gute Antworten“ (Int.R04 Z 233-234) und sich außerdem durch die Anwesenheit einer Lehrerin bei der Beurteilung verunsichert fühlte “Das ist mir schwergefallen [...], dass dann noch ein Erwachsener dabei sitzt [...] da habe ich mich unsicher gefühlt“ (Int. R04 Z 214-222), schilderte die andere Berufsanfängerin ganz andere Probleme. Sie hatte in der Anleitungssituation zwei Schnuppis anzuleiten und dann natürlich auch zu beurteilen. Die verschiedenen Leistungen der beiden objektiv zu beurteilen fiel ihr schwer “Es war schon schwierig objektiv zu bleiben [...] weil ich habe nämlich einen Schnuppi als besser gefunden als den anderen [...] das wäre mir sehr schwer gefallen das zu sagen [...] weil eben alle beide anwesend waren“ (Int.R19 Z.217-221).

Kategorie 11: Zufriedenheit mit der Beurteilungsphase

In dieser Kategorie ging es wieder darum die Zufriedenheit der Beurteilungsphase mittels Schulnotensystem zu bewerten. Hier gaben vier Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres und vier Berufsanfängerinnen ihre Bewertung ab. Die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres waren sich einig und benoteten ausschließlich ihre Zufriedenheit mit der Beurteilungsphase mit der Note 1. Die Gründe hierfür waren teilweise gleich und teilweise aber dennoch unterschiedlich. So gab eine Schülerin an sehr zufrieden gewesen zu sein, weil sich die anwesende Lehrerin bei der Beurteilung sehr zurückgehalten und ihr ganz die Beurteilung ihres Schnuppis überlassen hätte “Bei uns hat die Beurteilungsphase sehr toll funktioniert [...] ich fand es auch sehr gut, dass die Frau P. das eigentlich mehr oder weniger mir überlassen hat [...], dass die Fr. P eigentlich mehr beobachtet hat und sich da eher zurückgehalten hat“ (Int.R05 Z 827-831).

Den gleichen Grund für ihre Zufriedenheit mit dieser Phase gab auch eine Berufsanfängerin an “Ich war so zufrieden, weil ich die einzige war die beurteilt hat [...] also die Lehrperson [...] hat sich komplett im Hintergrund gehalten“ (Int.R09 Z 200-201). Eine Berufsanfängerin gab die Note eins ohne Angabe von Gründen “Ich würde eine eins geben“ (Int. R19 Z 225).

Eine andere Schülerin des dritten Ausbildungsjahres begründete ihre hohe Zufriedenheit mit der Beurteilungsphase damit, dass dies für sie keine Prüfungssituation war, was sie angenehm empfunden hat “Bei mir hat das alles sehr gut funktioniert, vor allem sehr nett dass während der Standortbestimmung nicht so Prüfungssituationstimmung herrschte“ (Int.R05 Z 838-839).

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres begründete ihre hohe Zufriedenheit damit dass sie keine Prüfungssituation erlebte. Auf Grund organisatorischer Schwierigkeiten hatte ihr Schnuppi die Standortbestimmung schon absolviert und sie leitete diese Schülerin ein zweites Mal an und hier war anstatt einer zweiten Standortbestimmung nur eine Reflexion der Anleitungssituation vorgesehen worden “Ich habe meinen Schnuppi nicht beurteilt, wir haben nur so eine Reflexion gemacht [...] das war sehr angenehm, weil wir einfach nicht diese Prüfungssituation gehabt haben“ (Int.R06 Z 806-810). Und schließlich meinte eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres, sie wäre sehr zufrieden mit der Beurteilungsphase (Note 1) gewesen, weil sie hier die Feedback Regeln anwenden hätte können “Also ich habe halt versucht Kritikpunkte positiv zu formulieren [...] die Feedback Regeln aus der Vorbereitungsphase sich ins Gedächtnis rufen“ (Int.R05 Z 812-817).

Eine Berufsanfängerin gab an, dass zwar die Rahmenbedingungen gepasst hätten, sie sich aber während der Beurteilungsphase selbst überprüft gefühlt hätte, deswegen bewertete sie ihre Zufriedenheit mit dieser Phase mit 2-3 “Die örtliche Gegebenheit war eigentlich gut gegeben [...] man hat sich selber in dieser Situation [...] dann doch ein bisschen überprüft gefühlt“ (Int. R04 Z 268-276). Eine Berufsanfängerin gab die Note 2 in der Zufriedenheit mit dieser Phase an, da die Rahmenbedingungen gepasst hätten. “Ich würde eine 2 geben [...] also die Rahmenbedingungen [...] war eigentlich ganz ok“ (Int.R16 Z 134-136).

Kategorie 12: Zusammenarbeit Schule und Station

Diese Kategoriebeschreibung beleuchtet das subjektive Empfinden der Befragten bezüglich der Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Station während des Anleiterprogramms. Hier gaben sowohl Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres als auch Berufsanfängerinnen ihr subjektives Empfinden der Zusammenarbeit zwischen Schule und Station mit gut an (n=6). Der Grund hierfür war meist, dass die Befragten das Gefühl hatten die Schule hätte die Stationen gut über das Anleiterprogramm informiert“ Die Station wusste [...] von dem Programm [...] das war schon mal sehr positiv [...] man musste nicht mal irgendwas erklären“ (Int. R04 Z 311-313). Derselben Meinung war eine weitere Befragte “Also die Station [...] die waren über das gesamte Anleiterprogramm informiert, wir haben nichts mehr erklären müssen“ (Int.R09 Z136-137). Eine weitere Befragte schilderte dies so: „Sehr gut, sie haben gewusst dass ich da bin, sie haben gewusst wann ich da bin, sie haben gewusst wie viele Tage ich da bin“ (Int.R19 Z 228-229). Außerdem gab eine Befragte zum gleichen Thema folgenden Kommentar ab “Sie wussten dass es stattfindet [...] ich habe auch gesehen [...] dass die Stationen so einen Zettel bekommen haben, wo der Ablauf draufsteht“ (Int.R08 Z 227-230).

Eine andere Schülerin des dritten Ausbildungsjahres meinte, dass der Informationsfluss von der Schule zur Stationsschwester und dann zu den übrigen Schwestern gut funktioniert hätte “Weil auf der Station wo ich war haben alle Schwestern Bescheid gewusst [...] die Stationsschwester und die Schwestern haben sehr wohl darüber Bescheid gewusst“ (Int. R06 Z 622-626). Eine Berufsanfängerin schilderte, dass sie den Eindruck hatte, dass die Station zu wenige Informationen von der Schule erhalten habe beziehungsweise, diese nicht verstanden habe “Ich habe nur [...] quasi gehört, dass sie zuwenig aufgeklärt worden sind, dass sie mit diversen Sachen einfach so nicht einverstanden sind [...] ich habe teilweise auch das Gefühl gehabt dass sie es nicht verstanden haben“ (Int.R16 Z 101-108).

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres meinte, dass die Information von der Schule an die Station gut gewesen sei, es aber im Ermessen der Stationsschwester läge diese Informationen auch an das Team weiterzugeben “Ich glaube dass seitens der Schule genug Engagement und Information an die Stationen weitergegeben worden ist [...] ich finde, dass es sehr viel an der Einstellung der Stationsschwester liegt [...], dass an von der Stationsschwester direkt an dem Tag wo der Schnuppi und der Api da sind die Information gegeben wird“ (Int. R05 Z 787-799).

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres meinte noch, dass es auch die Aufgabe der Schule sei, dafür zu sorgen, dass die versendeten Informationen über das Anleiterprogramm auch auf der Station ausgehängt würden “Ich glaub es gibt eh etwas Schriftliches aber dass die Stationen auch dazu angehalten werden es aufzuhängen“ (Int.R05 Z 764-765).

Kategorie 13: Zuteilung an die Station

Die Zuteilung an die Station an der angeleitet wurde, übernahm die Schule. Die Befragten schilderten in dieser Kategorie wie zufrieden sie subjektiv mit dieser Zuteilung waren.

Eine Berufsanfängerin gab an, dass die Zuteilung an die Station für sie optimal war, da ihr diese Station von einem vorangegangenen Praktikum bekannt war und ihr dies Sicherheit vermittelte “Weil ich hab die Station im Zuge meines Praktikums auch kennenlernen können [...] das hat mir halt auch Sicherheit gegeben [...] für mich war es optimal“ (Int.R04 Z 404-413). Eine andere Berufsanfängerin war mit ihrer Zuteilung an die Station auch sehr zufrieden und begründete dies damit, dass alles perfekt gewesen sei. “Hat perfekt gepasst [...] da finde ich gibt es nichts zu verbessern, weil da hat es nichts zum Aussetzen gegeben“ (Int. R09 Z 161-164). Eine Berufsanfängerin empfand die Zuteilung als nicht ganz ideal und begründete dies damit, dass sie die Station zwar gekannt habe, dies aber lange her sei, sodass dies keinen Vorteil für sie brachte “Es war schwierig, weil man auf eine Station gekommen ist, wo man schon lange nicht mehr war“ (Int. R08 Z 12-13). Eine weitere Berufsanfängerin empfand es als schwierig auf einer Station zugeteilt worden zu sein, die sie nicht von vorangegangenen Praktika kannte und damit das Personal auf der Station für sie unbekannt war “Mit der Zuteilung selber, dadurch dass ich die Station nicht gekannt habe, war es für mich ein bisschen schwierig, ich hätte gern auf einer Station gearbeitet, wo ich bereits gewesen bin, weil da hätte ich auch das Personal gekannt“ (Int. R16 Z 159-162).

Zu diesem Thema meinte auch eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres, dass die Schülerinnen nur an Stationen zugeteilt werden sollte, die ihnen durch vorausgegangene Praktika bekannt sind “Ich glaube dass es sehr wichtig wäre, dass man die Station aussucht wo auch der Anleiter schon einmal war“ (Int. R05 Z 736-737).

Drei Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres vertraten die Meinung, dass die Zuteilung ausschließlich auf Säuglingsstationen stattfinden sollte “Also ich glaube, dass eine Säuglingsstation besser geeignet ist“ (Int.R05 Z1006). Das nächste Zitat bezieht sich auf das

Zitat (R05 Z1006) „Also ich glaube da hat die C. völlig recht“ (Int. R05 Z1020). Auch die dritte Befragte vertrat diese Meinung “Ich finde es persönlich günstiger wenn es nur auf Säuglingsstationen stattfindet“ (Int.R05 Z 1038-1040).

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres kritisierte, dass sie, durch ihre Zuteilung an die Station, längere Abwesenheiten in ihrem eigenen Praktikum gehabt hätte “Was auch für mich eine Katastrophe war [...] ich musste vier Tage ins SMZ Ost, das war für mich eine gestrichene Woche weniger in meinem Praktikum“ (Int. R06 Z 725-726).

Einige (n=4) Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres machten auf Grund ihrer Erfahrungen mit der Zuteilung an die Stationen, Verbesserungsvorschläge. So meinte eine Schülerin, dass es sinnvoller wäre nur den Schnuppi zugeteilt zu bekommen und die Zuteilung an die Station dem Anleiter zu überlassen, anstatt der Schule “Ich finde es angenehmer wenn man den Schnuppi zugeteilt bekommt [...] wenn wir einmal anrufen auf einer Station [...] ist es teilweise einfacher“ (Int.R06 Z 823-827). Eine andere Schülerin des dritten Ausbildungsjahres meinte, man solle die Zuteilung an die Station nicht gänzlich dem Anleiter überlassen, sondern dies gemeinsam mit einer Lehrperson tun“ Ich würde einen Schnuppi zugeteilt bekommen [...] und dann dass man sich zu zweit mit diesem Lehrer zusammensetzt [...] und dann sagt ok wir würden gern dort das Praktikum machen“ (Int R06 Z 843-845). Diese Meinung teilte eine andere Schülerin des dritten Ausbildungsjahres nicht, da sie befürchtet dadurch könnte Chaos in der Zuteilung entstehen „Also ich glaube, dass von der Schule zugeteilt werden kann [...] jeder sucht sich seine Station aus, ich glaube dies würde noch mehr Chaos bedeuten“ (Int.R05 Z 740-741).

Eine weitere Schülerin des dritten Ausbildungsjahres war der Meinung, dass dem Schüler in der anleitenden Funktion zumindest ein Mitspracherecht bei der Zuteilung an die Station zukommen sollte, da die Schüler die in Frage kommenden Stationen besser kennen würden, als die Lehrer an der Schule. “Ich glaube dass es gut wäre wenn die Apis die Stationen zumindest vorschlagen [...] ob das möglich ist in dem Rahmen als Anleiter tätig zu sein, was Lehrer die das dann einteilen natürlich nicht so genau wissen, weil viele kennen zwar vom Arbeiten ein paar Stationen aber niemals alle“ (Int.R05 Z 744-753).

Kategorie 14: Organisation des Anleiterprogramms

In dieser Kategorie schilderten die Befragten wie sie subjektiv die Organisation des Anleiterprogramms in seiner Gesamtheit erlebt haben.

Auf die Frage ob sie irgendwelche Mängel bei der Organisation des Anleiterprogramms feststellen konnte gab die Berufsanfängerin an “Nein es hat bei uns eigentlich alles gut hingehauen“ (Int R04 Z 497).

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres erlebte die Organisation des Anleiterprogramms insgesamt als positiv und begründete dies damit, dass alles geklappt hätte und seitens der Schule Engagement diesbezüglich spürbar war “Ich habe die Organisation prinzipiell positiv erlebt, weil bei mir an sich alles hingehaut hat [...] ich den Eindruck gehabt habe dass die Schule sich schon darum gekümmert hat“ (Int. R05 Z 984-986). Zwei Berufsanfängerinnen bemängelten, bezüglich der Organisation, dass nicht automatisch ein ruhiger Raum auf der Station für die im Anleiterprogramm befindlichen Schüler, zur Besprechung bereitgestellt wurde. Auf die Frage nach organisatorischen Mängeln des Anleiterprogramms antwortete die eine Berufsanfängerin “Vielleicht dass man gleich sagt, dass Schnuppis und Apis einen ruhigen Raum bekommen oder die Stationsschwester dies weiß“ (Int. R19 Z 246-248). Die andere Berufsanfängerin beantwortet dieselbe Frage folgendermaßen “Ja der Raum, den gibt es dort nämlich nicht so wirklich [...] also wir haben nicht so wirklich einen Raum gehabt wo wir uns wirklich zurückziehen konnten“ (R16 Z 179-187).

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres empfand die Organisation des Anleiterprogramms als Chaos, da sie während des laufenden Anleiterprogramms die zugeteilte Station wechseln musste. “So ein bisschen das Chaos pur [...] so von dem hin und her verlegen [...] auf eine andere Station“ (Int. R05 Z 969-971).

Kategorie 15: Zufriedenheit mit dem Anleiterprogramm insgesamt

Diese Kategorie beschreibt die subjektiv empfundene Zufriedenheit mit dem Anleiterprogramm insgesamt. Die Befragten nahmen auch hier das Schulnotensystem von 1-5 zur Hilfe, um ihre Zufriedenheit auszudrücken.

Die Frage nach der Zufriedenheit mit dem Anleiterprogramm insgesamt beantworteten zwei Berufsanfängerinnen und vier Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres. Bei den Berufsanfängerinnen wurde die durchschnittliche Zufriedenheit insgesamt mit der Note 1,75 angegeben, während die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres im Durchschnitt die Zufriedenheit insgesamt mit 2,1 bewerteten.

Eine Berufsanfängerin bewertete das Anleiterprogramm insgesamt mit der Note 1, weil sie alle benötigten Informationen erhalten habe und die Rahmenbedingungen ideal gewesen seien “Ich war sehr zufrieden mit der Situation [...] weil ich auf der einen Seite alle Informationen erhalten habe [...] für mich haben einfach alle Rahmenbedingungen gepasst“ (Int. R04 Z 527-537). Zwei Schülerinnen gaben hier die Note 1,5 in der Zufriedenheit. Beide meinten ihr Grund hierfür sei, dass man sich während des Anleiterprogramms nur auf eine Sache, nämlich das Anleiten, hätte konzentrieren können “Zufriedenheit für mein Api insgesamt eine 1-2, weil ich es sehr angenehm empfunden habe, weil ich mich auf eine Sache habe konzentrieren müssen, das war recht gut“ (Int. R06 Z690- 692) „Ja das sehe ich auch so“ (Int.R06 Z 693).

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres bewertete das Anleiterprogramm insgesamt mit der Note 2 und begründete dies damit, dass sie grundsätzlich zufrieden gewesen sei, besonders da genügend Kinder zur Durchführung des Säuglingsbades vorhanden gewesen seien, allerdings bemängelte sie, dass sie es insgesamt als zu lang andauernd empfunden hatte.“ Ich würde das API Programm mit einer 2 beurteilen, es hat so im Großen und Ganzen gepasst [...] es waren immer Kinder da [...] es war mir persönlich zu lang“ (Int.R06 Z 750- 752). Eine weitere Berufsanfängerin bewertete das Anleiterprogramm insgesamt mit 2-3, da ihr die Zeit zum Üben zu großzügig bemessen schien, zumal sie auf ihrer zugeteilten Station durch eine zu geringe Kinderanzahl zu wenig Übungsmöglichkeit hatte “Würde ich sagen 2-3 [...] ich finde auch dass der Zeitfaktor, dadurch dass wir so wenige Kinder zum Baden hatten, war der Zeitfaktor einfach zu groß bemessen“ (Int.R16 Z 219-223).

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres bewertete das Anleiterprogramm mit der Note 3-4. Sie begründete dies damit, dass ihre anzuleitende Schülerin nicht informiert gewesen sei, dass der Orientierungstag überflüssig sei und das Anleiterprogramm insgesamt zu lang gewesen sei “Ich würde das Ganze eher mit 3-4 beurteilen, weil also mein Schnuppi auch recht wenig Ahnung hatte [...] ich hatte einen Orientierungstag [...] was vollkommen überflüssig war [...] also diese insgesamt vier Tage waren viel zu lang“ (Int. R06 Z 704-709).

Kategorie 16: Gewichtung der Phasen

In dieser Kategorie geht es um die persönliche Gewichtung der Phasen, aus dem persönlichen Empfinden der Befragten heraus.

Drei Berufsanfängerinnen gaben hier die Übungsphase als wichtigste Phase des Anleiterprogramms an. Die Gründe hierfür waren wieder unterschiedlich. So meinte eine Berufsanfängerin, dass sich in dieser Phase zeigen würde, wie erfolgreich die Umsetzung von dem Gelernten sei und auch die dabei gemachten Fehler sichtbar würden “Die Übungsphase, weil es dann wirklich darum geht, das umzusetzen [...] was man gelernt hat[...] also da sieht man einfach die Fehler“ (Int.R04 Z 539-545). Eine der Berufsanfängerinnen gab als Grund, warum die Übungsphase die für sie wichtigste Phase des Anleiterprogramms gewesen sei, an dass dies die Phase gewesen sei das Gelernte einzuüben “Ich würde sagen zuerst die Übungsphase [...] weil ich einfach innerhalb der Übung gemerkt habe, dass eh alles ok läuft, wie wir es eben gelernt haben“ (Int. R19 Z 274-277).

Eine Berufsanfängerin meinte auf die Frage, welche der Phasen des Anleiterprogramms die wichtigste gewesen sei “Ja eh die bei der man übt“ (Int.R09 Z 256-257), sie begründete dies nicht näher. Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres berichtete, dass für sie die Beurteilungsphase das Beste am ganzen Anleiterprogramm gewesen sei, da sie sehr viel positives Feedback durch die anwesende Lehrerin erhalten habe. “Das war halt auch für mich ein positives Feedback [...] dies war schön zu hören [...] also ich finde die Standortbestimmung war das Beste am ganzen Programm, der krönende Abschluss“ (Int. R06 Z 901-908).

Kategorie 17: Änderungen

Diese Kategorie beschreibt die vielfältigen Änderungs- und Verbesserungsvorschläge der Befragten bezüglich des Anleiterprogramms.

Eine Berufsanfängerin und zwei Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres waren der Meinung, man könnte die Anleitung auch auf andere Themengebiete als die Körperpflege ausdehnen. So meinte eine Berufsanfängerin, dass auch zum Beispiel das Messen der Vitalparameter oder das Führen eines Aufnahmegesprächs, bei Neuaufnahme eines Patienten, sich für die Anleitung eignen würde. Sie ist außerdem der Meinung, dass es besser wäre das Thema der Anleitung der anleitenden Schülerin zu überlassen "Ich habe mich immer gefragt, ob es nicht eine andere Übungssituation gibt, die man vorführen könnte [...] natürlich Vitalparameter messen oder überhaupt so ein Aufnahmegespräch [...] vielleicht als Wahlmöglichkeit für das dritte Ausbildungsjahr" (Int.R04 Z573- 594).

Zwischen zwei Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres entstand eine Diskussion, ob und welche Themengebiete sich, außer der Körperpflege, für die Anleitungssituation eignen würden. So meinte eine Schülerin, dass auch ein Verbandswechsel sich für die Anleitungssituation eignen würde "Ein erster Jahrgang kann auch einen Verbandswechsel machen, weil im Grunde genommen nichts dabei ist" (Int. R06 Z 371-371). Die andere Schülerin war nicht dieser Meinung "Also ich finde da wäre ein erster Jahrgang überfordert mit dem Verbandswechsel" (R06 Z.374-375).

Auch über die Länge der Vorbereitungsphase gab es verschiedene Meinungen. So meinte eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres, dass es besser gewesen wäre, den Unterricht innerhalb eines gesamten Tages stattfinden zu lassen, anstatt ihn auf mehrere Tage aufzuteilen. "Einer ganzer Tag für das Anleiterpraktikum, wo man wirklich alles von A-Z durchgeht" (R06 Z 35). Drei Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres waren außerdem der Meinung, man könne die Vorbereitungsphase überhaupt verkürzen von derzeit zehn Unterrichtseinheiten, auf zumindest acht Unterrichtseinheiten "Eventuell reicht es auch einen Tag für theoretisch und praktisch" (R06 Z 40-41). Derselben Meinung war auch eine andere Befragte "Es hätte auch weniger sein können" (R06 Z 71). Eine andere Schülerin des dritten Ausbildungsjahres war auch der Meinung, dass die Vorbereitungsphase verkürzt werden hätte können "Ich finde auch dass man die Theorie zum Säuglingsbad und die Praxis zum Säuglingsbad komprimieren hätte können" (Int.R05 Z57-58).

Dagegen meinte eine Berufsanfängerinnen, dass die Vorbereitungsphase zu kurz gewesen sei und sie mehr Zeit zum Einüben der praktischen Inhalte gebraucht hätte “Für mich persönlich wäre es wichtig gewesen eine ausgedehntere Vorbereitungsphase zu haben mit ein bisschen mehr Möglichkeit zur praktischen Übung“ (R 19 Z307-309).

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres meinte, sie hätte einen Ansprechpartner in der Schule gebraucht, um eventuell auftretende Fragen klären zu können “Einen fixen Ansprechpartner das man sagt [...] sie sind zuständig fürs API Programm und dann rufen wir sie an“ (R06 Z332-333).

Eine Schülerin meinte, dass der Unterricht zum Thema Ausscheiden unbedingt vor dem Start des Anleiterprogramms im ersten Ausbildungsjahr unterrichtet werden sollte, da diese Inhalte dann in der Anleitungssituation gebraucht würden “Ich möchte dazu noch sagen bezüglich Ausscheidung [...] brauch ich einen Unterricht“ (R06 Z444).

Zwei Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres gaben auch an, dass das praktische Üben der Ganzkörperwäsche in der Vorbereitungsphase gefehlt hätte “Zur Ganzkörperwäsche hätten wir gern mehr gehabt [...] dass man praktisch noch einmal üben hätte können“ (Int. R06 Z13-16). Dieser Meinung war auch eine andere Schülerin des dritten Ausbildungsjahres “Wobei wir vielleicht auch mehr auf die Ganzkörperwäsche hätten eingehen sollen [...] da ich das Säuglingsbad oft auch auf der Station durchgeführt habe, die Ganzkörperwäsche nicht und somit wäre eine Wiederholung [...] sinnvoll gewesen“ (Int.R05 Z27-30).

Drei Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres waren der Meinung, dass ein Treffen mit einer Lehrkraft in der Schule, während der Übungsphase sinnvoll gewesen wäre. “Treffen in der Schule, um offene Fragen zu klären wäre sicher nicht schlecht“ (Int. R05 Z176-177). Dieser Meinung schlossen sich zwei weitere Schülerinnen dieses Ausbildungsjahrganges an. “Ich sehe dies auch so [...] wenn man sich da trifft [...] und alles klärt“ (Int.R06 Z 179-184) „Ich möchte mit dem Vorschlag von L. anschließen [...] sich nochmals in der Schule zu treffen“ (Int.R06 Z 190-191).

Zwei Schülerinnen meinten, dass der Orientierungstag, der bei einer nicht bekannten Station direkt am Beginn der Übungsphase steht, unnötig sei, da eine Schülerin im dritten Ausbildungsjahr sich schon genug Wissen angeeignet habe, um auf jeder Station zurecht zu kommen “Da ich noch einen Orientierungstag hatte und ich finde als Schüler wenn man schon im dritten Ausbildungsjahr ist, [...] braucht man keinen Orientierungstag“ (Int.R05 Z 623-625). Dies sah eine weitere Schülerin des dritten Ausbildungsjahres genauso “Ich hatte keinen Orientierungstag, habe aber auch keinen gebraucht“ (Int.R05 Z 646-647).

Die Übungsphase fanden drei Berufsanfängerinnen und vier Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres zu lang und boten unterschiedliche Varianten zur Gestaltung der Übungsphase an. So meinte eine Berufsanfängerin die Verkürzung auf dreimal vier Stunden wäre optimal “Also so vier Stunden pro Tag hätte gut gepasst [...] drei Tage lang“ (Int. R 16 Z 229-232), während eine andere dreimal fünf Stunden bevorzugen würde. “Vier oder fünf Stunden pro Tag würde ich bevorzugen“ (Int. R08 Z142). Eine Berufsanfängerin meinte, dass drei Vormittage zum Üben ausreichend gewesen wären “Drei Vormittage das hätte auch gereicht“ (Int.R09 Z142). Drei Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres meinten, dass zwei Tage zum Üben gereicht hätten “Kann sagen zwei Tage sind ausreichend“ (Int.R06 Z760). Dem stimmte eine weitere Schülerin des dritten Ausbildungsjahres zu “Genau“ (Int.R06 Z 762). Der gleichen Meinung war eine weitere Schülerin des dritten Ausbildungsjahres “Drei ganze Tage habe ich zu lang empfunden, zwei genügen“ (Int. R06 Z 770-771).

Hingegen meinte eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres, dass die insgesamt Stundenanzahl der Übungsphase beibehalten werden sollte, nur sollten diese auf vier anstatt auf drei Tage aufgeteilt werden. “Ich würde es vielleicht auf vier Tage aufteilen“ (R05 Z 617).

Zwei Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres hatten die Idee, den Zeitpunkt des Anleiterprogramms auszudehnen, von jetzt vier Wochen, auf ein ganzes Semester, da dies mehr Flexibilität bei der Auswahl der Stationen brächte “Weil ich glaube wenn das länger ausgedehnt ist als vier Wochen, sagen wir einmal über das ganze Semester glaube ich ist es auch einfacher“ (R 06 Z 486-487). Dieser Meinung schloss sich eine andere Schülerin an“ Ich finde den Vorschlag von I. gut“ (R06 Z 494).

Eine Berufsanfängerin vertrat die Meinung, dass die Möglichkeit das Anleiterprogramm bei nicht ausreichender Leistung während der Standortbestimmung wiederholen zu müssen, zu streichen “Ich würde die Möglichkeit dass jemand wiederholen muss komplett streichen“ (Int.R09 Z 219), sie begründete dies damit, dass dies Druck auf den anzuleitenden Schüler ausüben würde“Weil ich das einfach als zusätzlichen Druck empfinde“ (Int. R09 Z.221).

Drei Berufsanfängerinnen betonten außerdem, dass das Üben in der Übungsphase unbedingt mit Patienten stattzufinden habe und nicht durch das Üben mit Puppen ersetzt werden könnte „An einer Puppe zu lernen ist halt doch etwas anderes als an einem echten Baby“ (R09 Z238). Dieser Meinung war auch eine andere Berufsanfängerin “Aber das Beste ist einfach auf der Station selber [...] weil sich die Puppen nicht bewegen, nicht individuell sind“ (Int. R08 Z288-293). Auch eine weitere Berufsanfängerin war dieser Meinung “Dass es einfach wichtig ist direkt am Patienten zu üben“ (Int. R19 Z 332).

Eine andere Berufsanfängerin meinte auch, dass es zum besseren Verständnis des Anleiterprogramms wichtig gewesen wäre ein persönliches Gespräch seitens der Schule auf der teilnehmenden Station zu führen “Ich befürchte fast dass eine Lehrkraft von der Schule hätte hingehen sollen und ihnen das genau sagen [...] ich habe das Gefühl gehabt, dass sie einfach nicht verstanden haben, worum es geht“ (Int. R16 Z145-149).

Kategorie 18: Hindernisse in der Übungsphase

Diese Kategorie beschreibt alle Erlebnisse die die Befragten in der Übungsphase als hinderlich und/oder störend empfunden haben.

Zwei Berufsanfängerinnen schilderten, dass es Unstimmigkeiten mit der für sie zuständigen Schwester bei der Auswahl der zu badenden Kindern gegeben hätte. So gab die eine an ”Ich glaube ein bisschen ein Hindernis war, dass wir andere Kinder wollten, als die Schwester uns eigentlich geben wollte“ (Int. R 19 Z 137) , während die andere berichtete, dass die zuständige Schwester ihr und ihrem Schnuppi, die zu badenden Kinder teilweise, aus für sie nicht nachvollziehbaren Gründen, vorenthalten hätte “Dass sie quasi beschlossen hat, dass die Kinder [...] nur einmal in der Woche gebadet werden und dann nicht mehr oder dass sie so Lust und Laune irgendwie gehabt hat und gesagt hat, nein heute wird überhaupt kein Baby gebadet“ (Int.R16 Z 89-91).

Das Anleiterprogramm sieht vor, die beteiligten Schülerinnen während der Übungsphase aus dem Stationsalltag zu exkludieren, damit sie sich ausschließlich auf die Anleitungssituation konzentrieren können. Darüber wurden die beteiligten Stationen schriftlich von der Schule in Kenntnis gesetzt. Trotzdem berichteten die Berufsanfängerinnen (n=3) und die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres (n=2), dass sie unfreiwillig in den Stationsalltag integriert wurden und sie dies als störend empfunden hätten “Aber sie wollten die Schnuppis mir immer wegnehmen und ihnen so andere Arbeiten geben wie Füttern oder Betten überziehen“ (Int. R19 Z140-141). Eine andere Berufsanfängerin schilderte dieses Problem so “Von der Station hätte ich mir wirklich erwartet, dass sie den Schnuppi raushält“ (Int.R16 Z 213-214). Die dritte Berufsanfängerin meinte zu dem Thema unfreiwillige Integration in den Stationsalltag “Und man wurde dann auch in den Tagesablauf von der Station eingegliedert, was überhaupt nicht Sinn und Zweck war“ (Int.R08 Z 16-17).

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres schilderte, dass sie sich unfreiwillig in den Stationsalltag eingegliederte hätte da sie Angst hatte für faul gehalten zu werden “Dass man dann trotzdem noch Tätigkeiten ganz normal übernehmen muss eigentlich, weil man ja nicht einfach faul daneben sitzen kann“ (Int. R05 Z 496-497). Eine andere Schülerin des gleichen Ausbildungsjahres sagte, sie hätte sich in den Stationsalltag integriert, damit ihr Schnuppi, der nach dem Anleiterprogramm noch ihr Praktikum auf dieser Station beenden müsse, keine Nachteile habe wenn sie die Übernahme von aufgetragenen Arbeiten verweigern würden “Aber in der Situation haben wir dann nicht gesagt, nein wir machen dies nicht [...] weil ich mir gedacht habe sie hat noch einige Wochen hier zu erledigen und ich glaube dass viele Schwestern das nicht sehr positiv aufnehmen würden, wenn wir sagen [...] nein wir machen dies nicht“ (Int. R05 Z 571-575). Ähnlich schilderte eine Berufsanfängerin diese Situation “ Wir haben dann mitgeholfen [...] dann haben sie gemerkt aha die zeigen eh guten Willen“ (Int.R19 Z 152-153).

Zwei Schülerinnen schilderten, dass sie sich in den Stationsalltag eingegliedert hätten, da sie angesichts der vielen Arbeit auf der Station, ansonsten ein schlechtes Gewissen gehabt hätten. “Wir haben teilweise 23 Kinder gehabt und da war ich dann schon so, dass ich [...] gesagt habe ich möchte mithelfen“ (R 06 Z 675-676). Dies schilderte auch eine weitere Befragte „Ich habe mich dann in den Stationsalltag selbst eingefügt“ (R06 Z 754).

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres meinte auch, dass sie sich gerne in den Stationsalltag integriert hätte, da sie sich sonst gelangweilt hätte. “Für mich war es ganz angenehm, dass ich bei manchen Aktivitäten auch mitmachen konnte, einfach weil ich nicht den ganzen Tag herumsitzen wollte“ (Int. R05 Z 565-566).

Eine weitere Schülerin fand es völlig in Ordnung nach Erledigung der Anleitungssituation in den Stationsalltag integriert zu werden “Dass es an sich in Ordnung ist bei kleinen Tätigkeiten mitzuhelfen [...] nur wenn wir dann fertig waren mit allem“ (Int. R05 Z 592-601). Eine Berufsanfängerin berichtete auch, dass die Station meinte sie bräuchten die Schüler zum Arbeiten und sie könnten sich deshalb nicht ausschließlich der Anleitungssituation widmen “Und von den Stationen eigentlich ziemlich viel Abwehr kommt, die sagen das ist unnötig und wir brauchen die Schüler und das nimmt soviel Zeit weg“ (R08 Z 13-15).

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres hatte den Eindruck, dass den Schwestern auf der Station die Rolle des anleitenden Schüler nicht klar war und sie deshalb ungehalten gewesen seien, wenn sie aufgetragene Arbeiten nicht erledigt hätten “Auch wenn man nur sagt, momentan kann ich das jetzt nicht machen, wegen dem API, weil da muss ich eine andere Aufgabe erledigen, ist das bei manchen Schwestern sehr schwierig“ (R05 Z 579-583). Als weiteres Hindernis in der Übungsphase schilderte eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres den Umstand, dass das Informationsschreiben der Schule bezüglich des Anleiterprogramms nicht auf der Station ausgehängt wurde “Es gab zwar einen Stationskalender [...] aber da war nur eingetragen, dass ich für drei Tage komme [...] mehr aber auch nicht“ (R05 Z 542-543).

Mehrere Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres bemängelten, dass die Informationen seitens der Schule, bezüglich des Anleiterprogramms, an die Stationsschwester nicht an alle Schwestern der Station weitergegeben worden waren “Weil der Informationsfluss von der Stationsschwester [...] einfach nicht gegeben ist [...] die Schwestern erfahren dies einfach nicht“ (R05 Z 525-527), oder „Ich glaube nicht, dass die Schwestern wussten was ich für eine Funktion hatte, dass ich nur drei Tage an der Station bin“ (Int.R05 Z 513-515) und schließlich „Dass die Stationsschwester so ein bisschen eine Ahnung hatte, was genau dort gemacht wurde [...] aber das Team hatte keine Ahnung“ (R06 Z 592-594).

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres gab auch an, die Vorgabe der Schule das zubadende Kind sollte keine Venenzugänge oder ähnliches haben, sei ein Hindernis in der Übungsphase gewesen “Aber ich finde allein mit dieser Auflage es dürfen keinerlei Zugänge sein [...] ist es schwierig“ (Int. R05 Z 1068-1069).

Kategorie 19: Gefühle

In dieser Kategorie schilderten die Befragten ihre Gefühle zu Erlebnissen in allen Phasen des Anleiterprogramms.

Eine der Berufsanfängerinnen berichtete, sie habe sich während des Anleiterprogramms sowohl verunsichert “Nach der Vorbereitungsphase war ich verunsichert, da habe ich mir gedacht, puh was wird das“ (Int. R19 Z256-257), als auch stolz “Wo ich ein bisschen stolz war dass ich das Wissen dann doch umgesetzt habe“ (Int.R19 Z 258-259) und selbstbestätigt “Es war so eine schöne Selbstbestätigung [...] du bist zu Recht im dritten Jahrgang“ (Int R19 Z 262-268) gefühlt.

Eine Schülerin des dritten Ausbildungsjahres fühlte sich ebenfalls stolz “Das ist ja dann irgendwie so, dass man dann stolz ist [...] wenn man dann angeleitet hat“ (Int. R06 Z875-876) und auch selbstbestätigt in ihren Anleitungsfähigkeiten. “Ja offensichtlich habe ich das gut gemacht, dass sie das so gut aufgefasst hat“ (Int. R06 Z 877).

Eine Berufsanfängerin gab an, hauptsächlich negative Gefühle während des Anleiterprogramms gehabt zu haben, da weder sie noch ihr Schnuppi auf der Station wohlgefühlt hätten “Das war für mich schon ein negatives Gefühl, also die Station selber hat mir überhaupt nicht zugesagt [...] mein Schnuppi hat mir jedes Mal geklagt wie schlecht es ihr auf der Station geht“ (Int. R16 Z 193-194).

5.2 Ergebnisse der zweiten Reduktion

Im nächsten Schritt wurden die Kategorien, die sich nach der ersten Reduktion ergaben, einander gegenübergestellt und in vier Hauptkategorien zusammengefasst. Dadurch ergaben sich in Hauptkategorie 1 (HK 1) 8 Subkategorien, in Hauptkategorie 2 (HK2) und 3 (HK3) jeweils 4 Subkategorien und in Hauptkategorie 4 (HK4) 3 Subkategorien. Diese wurden in Tabelle 3 grafisch dargestellt und danach ausführlich beschrieben.

HK 1 Vorbereitung und Durchführung des Anleiterprogramms	Sub.K1	Inhalt der Vorbereitungsphase
	Sub.K2	Zufriedenheit mit der Vorbereitungsphase
	Sub.K3	Informationspflicht des Schülers
	Sub.K4	Erleben der Übungsphase
	Sub.K5	Kooperation der Station in der Übungsphase
	Sub.K6	Zufriedenheit mit der Übungsphase
	Sub.K7	Schwierigkeiten in der Beurteilungsphase
	Sub.K8	Zufriedenheit mit der Beurteilungsphase
HK 2 Organisation des Anleiterprogramms	Sub.K1	Zusammenarbeit Schule Station
	Sub.K2	Zuteilung an die Station
	Sub.K3	Organisation des Anleiterprogramms
	Sub.K4	Zufriedenheit mit dem Anleiteprogramm insgesamt
HK 3 Erworbene Kompetenzen	Sub.K1	Kompetenzerwerb in der Übungsphase
	Sub.K2	Kompetenzerweiterung in der Übungsphase
	Sub.K3	Umsetzung der Kompetenzen im Berufsalltag
	Sub.K4	Gewichtung der Phasen
HK4 Verbesserungsvorschläge	Sub.K1	Änderungen
	Sub.K2	Hindernisse in der Übungsphase
	Sub.K3	Gefühle

Tabelle 3 Hauptkategorien und Subkategorien der zweiten Reduktion

5.2.1 Vorbereitung und Durchführung des Anleiterprogramms

Diese Hauptkategorie stellt die Vorbereitung und Durchführung des Anleiterprogramms dar. Sie beinhaltet die Subkategorien 1-8.

Hier kommen die Inhalte in der Vorbereitungsphase, (Sub Kat.1) ebenso wie die Zufriedenheit mit dieser Phase (Sub Kat.2) zum Tragen. Die Vorbereitungsphase ist von vielen Informationen an die Schülerinnen geprägt, sodass auch die von einer Schülerin des dritten Ausbildungsjahres empfundene Kategorie der Informationspflicht (Sub Kat.3) hier ihren Platz hat. Die Durchführung des Anleiterprogramms haben die Schülerinnen und Berufsanfängerinnen in der Übungs- und Beurteilungsphase an der Station unterschiedlich erlebt und bewertet. Hier waren die Bedingungen an der Station und die Kooperation dieser, ein entscheidender Faktor. (Sub Kat 4-8)

Subkategorie 1 und 2: Inhalte und Zufriedenheit mit der Vorbereitungsphase

Die Inhalte der Vorbereitungsphase waren für die Befragten unterschiedlich wichtig. So meinten zum Beispiel einige (n=6), dass die Wiederholung der theoretische Inhalte und das praktische Einüben dieser Inhalte besonders wichtig gewesen sei “Wie das Babybad zu funktionieren hat [...], dass wir dieses wiederholt und gefestigt haben“ (Int.R16 Z 22-25). Auch die Wiederholung des bei der, in der Standortbestimmung verwendeten, Beurteilungsbogens schien für einige Befragte (n=3) sehr wichtig gewesen zu sein “Wie haben auf jeden Fall den Bogen zum Beurteilen bekommen das war sehr hilfreich“ (Int. R08 Z 197-198).

Auch die Wiederholung von Inhalten im Fach Gesundheits- und Krankenpflege und das Wiederholen der speziellen Hygienestandards“ Die Hygienestandards [...] das ist schon wichtig gewesen“ (Int.R05 Z112-113), war Thema in der Vorbereitungsphase des Anleiterprogramms, dies war für drei der Befragten von Bedeutung. “[...] generell sind diese ganzen Grundfächer wie Guk Ausscheiden oder Atmen sehr wichtig gewesen“ (Int. R06 Z 17-19).

Das emotionale Zurückversetzen in die Rolle des Schnuppis, der sie zwei Jahre davor gewesen waren, war für drei Befragte ein wichtiger Teil der Vorbereitungsphase “Gut war, dass wir reflektiert haben wie es bei uns damals war [...]“ (Int. R06 Z 20-21).

Lerntheoretische Inhalte die die Schüleranleitung an sich betreffen“ Also ich fand's interessant zu hören, dass es verschiedene Lerntypen gibt“ (Int.R05 Z 13-14), das Feedback geben und annehmen “Wie man effektiv Kritik geben und [...] annehmen kann“ (R08 Z 215-216) und die Interaktion zwischen dem Anleiter und dem Anzuleitenden “Das was [...] vermittelt wurde[...] bezüglich der Interaktion zwischen mir und den Schnuppis“ (Int. 19 Z 191-194), waren für einige der Befragten (n=8) wichtig.

Auf Grund der Inhalte und der Länge der Vorbereitungsphase waren die Befragten unterschiedlich mit der Vorbereitung für das Anleiterprogramm zufrieden. So bewerteten die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres ihre Zufriedenheit mit der Vorbereitungsphase im Durchschnitt (Arithmetisches Mittel) mit 1,95, während der Median hier bei 2,5 lag. Die Berufsanfängerinnen vergaben im Durchschnitt (Arithmetisches Mittel) die Note 2, was sich hier genau mit dem Median deckte. Die Begründung für die Vergabe der Note 1 lagen zum Beispiel an dem optimalen zeitlichen Umfang “Die Länge [...] war optimal“(Int.R04 Z 57-58) oder an den für sie passenden Inhalten “Weil einfach alles gepasst hat, weil noch einmal alles aufgefrischt wurde“ (Int. R08 Z 94-95). Dagegen wurde die Länge dieser Vorbereitung auch von manchen (n=3) kritisiert und sie vergaben deswegen die Note 2 „Es war einfach zu lang“ (R05 Z121-125).

Viele (n=7) der Befragten wünschten sich insgesamt mehr Zeit für das praktische Üben und weniger Theorie “Insgesamt mehr Praxis und weniger Theorie“ (Int. R06 Z 60), vor allem der Ganzkörperwäsche, hatte ihnen in der Vorbereitungsphase gefehlt.“ [...] dass wir die Ganzkörperwäsche praktisch üben wollen“ (Int.R06 Z 61-62).

Eine der Befragten bewertete die Vorbereitung zum Anleiterprogramm mit der schlechtesten Note (Note 3) die vergeben wurde und begründete dies mit ihrer fehlenden Erinnerung daran“ Ich habe nicht so viel in Erinnerung daran, deswegen kann es nicht so toll gewesen sein“ (Int. R06 Z 116-117).

Subkategorie 3: Informationspflicht

Eine Befragte meinte außerdem, dass die Schülerinnen bei Unklarheiten die Pflicht hätten sich Informationen einzuholen “Es ist irgendwie die Aufgabe [...], dass man erkennt [...] was benötige ich jetzt noch[...] und das auch erfrage“ (Int. R04 Z 68-71).

Subkategorie 4 und 5 : Erleben der Übungsphase und Kooperation der Station in der Übungsphase

Ob die Durchführung des Anleiterprogramms positiv bewertet wurde und somit eine hohe Zufriedenheit in der Übungsphase und Beurteilungsphase erhielt, war direkt davon abhängig, wie diese Phasen subjektiv erlebt wurden. Dieses Erleben war wiederum stark davon abhängig wie die Station in diesen Phasen kooperierte.

Wenn die Station als sehr kooperativ erlebt wurde“ [...] meine Station war eigentlich sehr kooperativ“ (Int.R04 Z93-94), war auch meist (n=5) „Wir waren beide sehr zufrieden mit der Durchführung“ (Int. R0 4 Z 196-197), die Zufriedenheit mit der Durchführung des Anleiterprogramms höher. Unterstützung erlebten die Befragten von der Station in unterschiedlicher Weise. So berichteten sie ganz allgemein Unterstützung bekommen zu haben “Meine Station [...] hat gut mitgeholfen“ (Int.R04 Z93-97) oder, dass die Stationen gut über das Anleiterprogramm informiert waren und sie diesen Umstand als unterstützend erlebt hätten “Bei mir war es auch so, dass alle Bescheid wussten [...] das war sehr angenehm“ (Int. R06 Z 636-655).

Die Befragte die die Durchführung des Anleiterprogramms eher negativ erlebte, begründete dies mit der mangelnden Kooperation seitens der Station“ [...] die Station ist nicht so kooperativ gewesen [...]“ (Int.R16 Z 69-87).

Subkategorie 6: Zufriedenheit mit der Übungsphase

Die durchschnittliche Zufriedenheit während der gesamten Durchführung des Anleiterprogramms lag bei den Schülerinnen des 3. Ausbildungsjahres im Durchschnitt (Arithmetisches Mittel) bei 2,17, während der Median hier bei 2,5 lag. Die Berufsanfängerinnen gaben der Zufriedenheit in der Vorbereitungsphase im Durchschnitt (Arithmetisches Mittel) die Note 2,5, während der Median bei 2,25 lag. Positiv erwähnt wurden hier die Umstände Übungszeit gehabt zu haben „Wir haben ausreichend Zeit gehabt zu üben [...]“ (Int.R04 Z196-202) , oder auch damit viel Freiraum zur Gestaltung der Anleitungssituation gehabt zu haben „[...] weil einfach Freiraum da war [...] zur Gestaltung der Anleitungssituation“ (IntR05 Z 463-465).

Für Zufriedenheit sorgte auch das Vorhandensein einer ausreichenden Zahl an zu badenden Kindern “Es waren immer Kinder da“ (Int. R06 Z750-752), während der Mangel an zu badenden Kindern für Unzufriedenheit sorgte “Bei uns war nur ein Kind da, das man nur einmal am Tag baden [...] kann“ (Int.R05 Z 473-478).

Die schlechteste Benotung in der Zufriedenheit bei der Durchführung des Anleiterprogramms war die Note 4-5, die Befragte begründet dies mit dem fehlenden Verständnis der Station, bezüglich des Anleiterprogramms “[...] habe ich auch das Gefühl gehabt, dass sie es nicht verstanden haben, was da eigentlich los ist“ (Int.R16 Z 107-112).

Subkategorie 7 und 8: Schwierigkeiten und Zufriedenheit mit der Beurteilungsphase

Ein weiterer Grund für durchschnittliche Zufriedenheit mit der Durchführung des Anleiterprogramms waren Schwierigkeiten in der Beurteilungsphase, während der Standortbestimmung. Hier gaben zwei Befragte an, durch die Anwesenheit der Lehrkraft verunsichert gewesen zu sein “Dass da dann noch ein Erwachsener dabei sitzt [...] da habe ich mich unsicher gefühlt“ (Int. R04 Z214-222), beziehungsweise sich selbst überprüft gefühlt zu haben „Man hat sich selber in dieser Situation [...] überprüft gefühlt“ (Int.R04 Z 268-276).

Eine Befragte berichtet, dass sie zwei anzuleitende Schülerinnen während des Anleiterprogramms zu betreuen gehabt hätte und sie dies als Schwierigkeit beim Beurteilen empfunden hätte “Es war schwierig objektiv zu bleiben [...] weil ich habe nämlich einen Schnuppi besser gefunden als den anderen“ (Int. R19 Z 217-221).

Hingegen bewerteten einige (n=6) ihre Zufriedenheit während der Standortbestimmung mit der Note 1. Die Begründung lag hier meist im reibungslosen Ablauf “Also die Rahmendingungen waren ok“ (Int.R16 Z134-136) oder auch im Verhalten der anwesenden Lehrkraft “Also die Lehrperson [...] hat sich komplett im Hintergrund gehalten“ (Int.R09 Z 200-201).

Aber auch eine, nicht als Prüfungssituation erlebte, Standortbestimmung war eine Begründung für das positive Erleben während der Durchführung des Anleiterprogramms“ [...] vor allem sehr nett, dass während der Standortbestimmung nicht so eine Prüfungssituation herrschte“ (Int. R05 Z838-839).

So bewerteten die Schülerinnen des 3.Ausbildungsjahres die Zufriedenheit mit der Beurteilungsphase im Durchschnitt (Arithmetisches Mittel) mit 1, dies deckte sich mit dem Median (MD=1). Die Berufsanfängerinnen bewerteten die Zufriedenheit mit der Beurteilungsphase im Durchschnitt (Arithmetisches Mittel) mit 1,63, während hier der Median bei 1,5 lag.

5.2.2 Organisation des Anleiterprogramms

Diese Hauptkategorie stellt die Beschreibung aller organisatorischen Abläufe des Anleiterprogramms dar. Dies betrifft die Zusammenarbeit der Schule mit der Station (Sub.Kat1), die Zuteilung an die Station (Sub.Kat.2), aber auch die Organisation des Anleiterprogramms in seiner Gesamtheit (Sub.Kat.3). Da die Zufriedenheit (Sub.Kat.4) insgesamt mit dem Anleiterprogramm sehr stark von den oben genannten Faktoren beeinflusst war, findet auch diese in dieser Hauptkategorie ihren Niederschlag.

Subkategorie 1: Zusammenarbeit Schule Station

Einige (n=6) der Befragten hatten den Eindruck, dass die Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Station gut funktioniert hätte. Sie machten dies einerseits am guten Informationsstand sowohl der Stationsschwester als auch den übrigen Schwestern fest. “Weil die Station wo ich war, [...] haben alle Schwestern Bescheid gewusst“ (Int. R06 Z 622- 626), als auch an der schriftlichen Information seitens der Schule “Ich habe auch gesehen [...], dass die Stationen so einen Zettel bekommen haben, wo der Ablauf draufsteht“ (Int.R08 Z 227-230).

Kritisch bemerkt wurde von zwei Befragten, dass die Weitergabe der schriftlichen Information an die Station von der Einstellung der Stationsschwester abhängt „Ich finde, dass es sehr viel an der Einstellung der Stationsschwester liegt [...] der Informationsfluss“ (Int.R05 Z 787-799). Eine Befragte meinte aber auch, dass die Schule Sorge tragen sollte, dass die Station die schriftliche Information über das Anleiterprogramm auf der Station aushängt. „[...] aber dass die Stationen auch dazu angehalten werden es aufzuhängen“ (Int. R05 Z 764-765).

Subkategorie 2: Zuteilung an die Station

Die Zuteilung an die beteiligten Stationen erfolgte in der Vorbereitungsphase und wurde von der Schule vorgenommen. Mit dieser Zuteilung waren insgesamt drei der Befragten sehr zufrieden und begründeten dies zum einen damit, dass ihnen die Station aus vorangegangenen Praktika bekannt sei „Weil ich habe die Station im Zuge meines Praktikums kennenlernen können [...] für mich war das optimal (Int.R04 Z 404-413), zum anderen, dass es nichts daran auszusetzen gab.“ Hat perfekt gepasst [...] da gibt es nichts zu Verbessern, weil da hat es nichts zum Aussetzen gegeben“ (Int. R09 Z 161-164).

Manche waren mit der Zuteilung an die Stationen weniger zufrieden. Die Gründe hierfür waren vielfältig. Einige der Befragten wären gerne auf einer ihnen bekannten Station zugeteilt gewesen „[...] dadurch dass ich die Station nicht gekannt habe, war es für mich ein bisschen schwierig“ (Int.R16 Z159-162). Mehrere Befragte (n=4) meinten die Zuteilung sollte nur an Säuglingsstationen stattfinden, damit gewährleistet sei, genug zu badende Kinder vorzufinden „Die Zuteilung sollte [...] ausschließlich auf Säuglingsstationen stattfinden [...] da dort immer genug Kinder sind“ (Int. R05 Z 1006).

Mehrere Befragte (n=5) waren der Meinung, die anleitenden Schülerinnen sollten ein Mitspracherecht bei der Zuteilung an die Stationen haben, dies hätte den Vorteil dass der anleitende Schüler flexibel agieren könnte „Ich glaube dass es gut wäre, wenn die APIs die Stationen zumindest vorschlagen [...] das wäre einfacher“ (Int.R05 Z 744-753).

Darüber wie dieses Mitspracherecht aussehen könnte, gab es unterschiedliche Ansichten unter den Befragten, so befürchteten manche „Chaos“ (Int.R05 Z 741) und andere meinten die anleitenden Schülerinnen sollten sich mit einer Lehrkraft besprechen „Und dass man sich dann zu zweit mit diesem Lehrer zusammensetzt“ (Int. R 06 Z843-845).

Subkategorie 4: Zufriedenheit mit dem Anleiterprogramm insgesamt

Die Organisation des Anleiterprogramms wurde sowohl positiv “Ich habe die Organisation prinzipiell positiv erlebt, weil bei mir alles hingehaut hat [...]“ (Int. R05 984-986), als auch teilweise kritisch gesehen, da vor allem das Fehlen eines ruhigen Besprechungsraumes auf der Station als organisatorischer Mangel gesehen wurde “Also wir haben nicht so wirklich einen Raum gehabt, [...] wo wir uns wirklich zurückziehen konnten“ (Int. R16 179-187).

Die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres bewerteten ihre Zufriedenheit insgesamt mit dem Anleiterprogramm im Durchschnitt (Arithmetisches Mittel) mit der Note 2,125, während der Median bei 1,75 lag. Die Berufsanfängerinnen vergaben im Durchschnitt (Arithmetisches Mittel) hier die Note 1,75, der sich genau mit dem Median deckte (Md=1,75). Gründe für hohe Zufriedenheit und somit die Vergabe der Note 1 waren zum Beispiel die passenden Rahmenbedingungen “[...] für mich haben einfach alle Rahmenbedingungen gepasst“ (Int.R04 Z527-537), oder das Vorhandensein von genügenden zu badenden Kindern “[...] es waren immer Kinder da“ (Int.R06 Z 750-752). Gründe für eine durchschnittliche Zufriedenheit insgesamt waren hauptsächlich, die zu geringe Anzahl an zu badenden Kindern “Dadurch dass wir sowenig Kinder hatten [...]“ (Int. R16 Z219-223), und der insgesamt als zu großzügig empfundene zeitliche Rahmen der Übungsphase „[...] also diese vier Tage waren viel zu lang“ (Int. R06 Z 704-709).

5.2.3 Erworbene Kompetenzen

In dieser Hauptkategorie geht es um die Beschreibung der Kompetenzen (Sub Kat.1), die die Befragten während des Anleiterprogramms erworben haben. Außerdem werden die Kompetenzen (Sub.Kat.2) die die Befragten vor dem Anleiterprogramm schon besaßen und nun ausbauen konnten dargestellt. Zusätzlich schilderten die Berufsanfängerinnen welche dieser erworbenen Kompetenzen (Sub.Kat.3) sie nun im Berufsalltag schon umsetzen würden.

Es hat sich gezeigt, dass der Kompetenzerwerb mit der von den Befragten subjektiven Wichtigkeit der Phasen des Anleiterprogramms zusammenhängt, sodass auch die Gewichtung der Phasen (Sub.Kat.4) des Anleiterprogramms in dieser Hauptkategorie beschrieben wird.

Subkategorie 1 : Kompetenzerwerb in der Übungsphase

Alle Befragten gaben an während des Anleiterprogramms etwas gelernt zu haben.

Es wurden dreizehn unterschiedliche, während des Anleiterprogramms erworbene Kompetenzen, beschrieben.

Eine Befragte gab an Eigeninitiative gelernt zu haben “Die Eigeninitiative übernehmen zu müssen [...]“ (Int.R04-Z112). Mehrere (n=6) der Befragten gaben an das Anleiten von Schülern gelernt zu haben „Naja sicher, dass man jemanden anleiten muss [...]“ (Int. R04 Z138). Eine Befragte sagte, sie habe ihre Kompetenzen im Bezug des Kinästhetik Infant Handlings erweitert “Im Speziellen gings um Kinästhetik Infant Handling[...] wir haben dann einen sehr guten Weg gefunden [...] das umzusetzen“ (R04 Z147-155).

Ihr Selbstbewusstsein Mein Selbstbewusstsein ist in dieser Phase [...] gestiegen“ (Int.R19 Z109-115) und ihre Selbstsicherheit “Ich habe auch mehr Selbstsicherheit bekommen in dieser Phase“ (Int.R19 Z99-100) gestärkt zu haben, gaben viele (n=8) der Befragten an.

Auch gaben einige (N=5) an, organisatorische Fähigkeiten erworben zu haben “Wir haben uns den Raum [...] organisieren müssen“ (Int.R19 Z155). Zwei der Befragten schilderten erstmals den Rollenwechsel vom Schüler zum Lehrer vollzogen zu haben “Ich fand es interessant einmal nicht in der Rolle des Schülers, sondern eben [...] in der Anleitungsposition zu sein“ (Int.R05 Z346-347). Mehrfach wurde berichtet Geduld zu haben gelernt zu haben “Wirklich gelernt habe ich die Geduld einfach“ (Int.R08 Z110). Auch die Reflexion der eigenen Arbeitsweise stellte für einige (n=4) einen Kompetenzerwerb dar “Ich habe mich [...] selber halt reflektiert“ (Int. R09 Z95-98).

Einige (n=3) meinten sie haben gelernt, dass Perfektionismus nicht notwendig sei “Habe gelernt, dass nicht alles perfekt sein muss“ (Int.R06 Z 346). Außerdem dürfe man nicht zu viele Informationen auf einmal an den anzuleitenden Schüler geben “Gelernt [...], dass man nicht zuviel Information auf einmal geben sollte“ (Int.R06 Z870-871).

Auch die individuelle Abstimmung auf den anzuleitenden Schüler, also die Beachtung der verschiedenen Lerntypen wurde von zwei Befragten als Lernerfolg genannt “Ich habe gelernt, dass man das ganz individuell auf den Schnuppi abstimmen muss“ (R05 Z 326-

327). Zwei Befragte gaben auch gelernt zu haben Feedback zu geben “Dass man reflektiert [...] was man besser machen kann“ (R05 Z334-335).

Und schließlich meinte eine Befragte, dass sie gelernt habe Vertrauen in die anzuleitende Schülerin zu entwickeln, da sie erkannt habe, dass Lernen ein prozesshafter Vorgang sei. “Also ich nehme mir auch mit [...], dass Lernen ein Prozess ist“ (Int.R05 Z 1115-1116).

Zwei Befragte sahen den Kompetenzerwerb während des Anleiterprogramms eher kritisch, da sie meinten die Übungsphase sei kurz gewesen ,um die im Unterricht gehörten theoretischen Inhalte wirklich umzusetzen. “aber so wirklich 1:1 anwenden können wir es nicht [...] dies ist einfach eine zu kurze Zeit, um den Schnuppi da wirklich unterstützen zu können“ (R05 Z260-265).

Subkategorie 2: Kompetenzerweiterung in der Übungsphase

Die Kompetenzerweiterung der Kompetenzen, die sie schon vor dem Anleiterprogramm besessen hätten, schilderten die Befragten wieder in unterschiedlicher Weise.

So gab eine Befragte an ihren Umgang mit der anzuleitenden Schülerin und den Bezugspersonen des Patienten verbessert zu haben “Die Kompetenz die ich ausgebaut habe [...] einfach der Umgang noch einmal mit den Eltern [...] dann in der Anleitungsphase mit dem Schüler“ (Int. R19 Z125-127). Dieselbe Befragte gab an ihre Geduld verbessert zu haben (Int. R19 Z 93). Zwei der Befragten meinten es gehöre eine gewisse Begabung zum Anleiten, diese hätten sie während des Anleiterprogramms ausgebaut “Ich habe das schon gekannt [...] das Anleiten von gewissen Dingen, [...] ich mache dies aus Intuition“ (R06 Z 859-866).

Subkategorie 3: Umsetzung der Kompetenzen im Berufsalltag

Die Frage nach der Umsetzung im Berufsalltag wurde nur den Berufsanfängerinnen gestellt. Zusätzlich zu den, schon im Punkt Kompetenzerwerb genannten Punkten, wurden folgende Kompetenzen hervorgehoben. Hier wurden hauptsächlich das sichere Auftreten “Ja das sichere Auftreten“ (Int.R04 Z164), die Prioritätensetzung “Abzuschätzen [...] wie wichtig das jetzt ist“ (Int.R04 Z 462-469) und die Geduld “Geduldig sein bei banalen Fragen“ (Int. R 16 Z 37) genannt.

Subkategorie 4: Gewichtung der Phasen

Bei der Frage nach der Wichtigkeit der Phasen gaben die meisten Befragten (n=8) an, dass die Übungsphase die wichtigste gewesen sei, da in dieser Phase der Kompetenzerwerb am höchsten gewesen sei “Weil es dann wirklich darum geht, das umzusetzen [...] was man gelernt hat“ (Int. R04 Z 539-545).

Eine Befragte gab an, dass die Beurteilungsphase die wichtigste gewesen sei, da sie hier viel positives Feedback von der anwesenden Lehrerin bekommen habe. “Dies war schön zu hören [...] ich finde die Standortbestimmung war das Beste am ganzen Programm“ (Int.R06 Z 901-908).

5.2.4 Verbesserungsvorschläge

Diese Hauptkategorie beschreibt alle Änderungs- und Verbesserungsvorschläge (Sub.Kat.1) der Befragten bezüglich des Anleiterprogramms. Da sich diese Änderungswünsche meist aus den Hindernissen während des Programms ergaben, werden hier auch die Hindernisse des Anleiterprogramms (Sub.Kat.2) beschrieben, außerdem waren diese erlebten Hindernisse meist mit Gefühlen (Sub.Kat.3) verknüpft, die auch in dieser Hauptkategorie beschrieben werden sollen.

Subkategorie 1: Änderungen

Hier hatten die Befragten unter anderem zum Beispiel Änderungswünsche hinsichtlich der Vorbereitungsphase. Einige (n=4) meinten die Vorbereitungsphase insgesamt verkürzen zu können “Ich finde dass man die Theorie[...] komprimieren hätten können“ (Int. R05 Z57-58). Dies sollte aber eher zu Lasten der Theorie denn zu Lasten der Praxis geschehen, da diese nach der Meinung der Befragten zu kurz gekommen sei “Ein bisschen mehr Möglichkeit zum praktischen Üben wäre gut gewesen“ (R19 Z307-309).

Mehrere Befragte (n=4) bemängelten, dass das praktische Üben der Ganzkörperwäsche gefehlt hätte und dieser Umstand unbedingt einer Änderung bedürfe “Das praktische Üben [...] in der Vorbereitungsphase hat gefehlt“ (Int. R06 Z13-16).

Drei Befragte meinten, dass ein Treffen mit einer Lehrkraft während der Übungsphase, um auftretenden Fragen zu klären, sinnvoll gewesen wäre “Wenn man sich dann mit einem Lehrer trifft [...] und alles klärt“ (Int. R06 Z179-184). Da viele der Befragten (n=7) meinten

die Übungsphase sei zu lang gewesen, gab es hier vielfältige Änderungsvorschläge. So zum Beispiel “Also vier Stunden pro Tag hätten gepasst“ (Int.R16Z 229-232) oder “Kann sagen zwei Tage sind ausreichend“ (Int.R06 Z 760).

Eine Befragte meinte auch man müsse die Möglichkeit, bei ungenügender Leistung des Schnuppis das Anleiterprogramm wiederholen zu müssen, streichen “Ich würde die Möglichkeit dass jemand Wiederholen muss komplett streichen“ (Int. R09 Z 221).

Beibehalten werden sollte unbedingt das Üben an echten Patienten “An einer Puppe zu lernen ist halt doch etwas anderes als an einem echten Baby“ (Int. R09 Z 238).

Die Ausweitung des Anleiterprogramms auf andere Themen als die Körperpflege erschien manchen sinnvoll “Ich habe mich immer gefragt, ob es nicht eine andere Übungssituation gibt, die man vorführen könnte [...] natürlich Vitalparameter messen oder ein Aufnahmegespräch“ (Int.R04 Z 573-594). Zwei Befragte hielten es auch für sinnvoll, das Anleiterprogramm auf einen längeren Zeitpunkt als vier Wochen auszudehnen. “[...] ich glaube wenn es länger ausgedehnt würde als vier Wochen [...] glaube ich ist es einfacher“ (Int. R06 Z 486-487). Dieser Hinweis es wäre einfacher bezieht sich vor allem auf ein von vielen (n=7) angegebenes Hindernis der Übungsphase. Nämlich nicht eine ausreichende Anzahl an zu badenden Kindern auf der Station vorzufinden “Bei uns war nur ein Kind da zum Baden“ (R05 Z473-478). Auch der mangelnde Informationsfluss von der Stationsschwester zu den übrigen Schwestern wurde mehrmals bemängelt “Der Informationsfluss [...] war einfach nicht gegeben“ (Int.R05 Z525-527) und deshalb folgender Vorschlag gemacht “Ich befürchte fast, dass eine Lehrkraft [...] von der Schule hätte hingehen sollen“ (Int. R 16 Z145-149).

Subkategorie 2 : Hindernisse in der Übungsphase

Ein als sehr groß empfundenenes Hindernis wurde die Integration in den Stationsalltag während des Anleiterprogramms beschrieben. Diese erfolgte teils unfreiwillig “Man wurde dann auch in den Tagesablauf von der Station eingegliedert [...]“ (Int. R08 Z17-17), teils freiwillig aber unter dem Druck dies tun zu müssen „Ich glaube dass viele Schwestern das nicht positiv aufnehmen würden, wenn wir sagen [...] nein wir machen dies nicht“ (Int. R05 Z571-575) und teils freiwillig “Für mich war es ganz angenehm, dass ich bei manchen Aktivitäten auch mitmachen konnte“ (Int. R05 Z 592-601).

Subkategorie 3: Gefühle

Die Gefühle während des ganzen Anleiterprogramms reichten von Verunsicherung “Nach der Vorbereitungsphase war ich verunsichert, da habe ich mir gedacht, puh wie wird das“ (Int. R19 Z 256-257), bis hin zu Selbstbestätigung „Und selbstbestätigt [...] du bist zu Recht im dritten Jahrgang“ (Int. R19 Z262-268). Zwei Befragte gaben auch an stolz gewesen zu sein „Dass man [...] stolz ist wenn man angeleitet hat“ R06 Z 875-876).

Eine Befragte gab an fast ausschließlich negative Gefühle gehabt zu haben, da sie und ihr Schnuppi sich auf der betreffenden Station nicht wohl gefühlt hatten “Das war schon ein negatives Gefühl, also die Station selber [...] hat mir überhaupt nicht zugesagt“ (Int. R16 Z 193-194).

5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

In dieser Arbeit wurden sowohl Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres als auch Berufsanfängerinnen zum Anleiterprogramm der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege am AKH Wien befragt. Die Befragung, bezüglich des Anleiterprogramms der Schule, der Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres fand im Rahmen zweier Gruppendiskussionen statt, die der Berufsanfängerinnen in Einzelinterviews.

Hier zeigte sich, dass für manche Befragte einige Inhalte der Vorbereitungsphase sehr wichtig waren und dann auch in der Übungsphase praktisch umgesetzt wurden. So meinten die Befragten, dass die Wiederholung des Säuglingsbades, die Wiederholung des, bei der Standortbestimmung verwendeten, Beurteilungsbogens, die Wiederholung der Hygienestandards und allgemeine Fächer der Gesundheits- und Krankenpflege zum Beispiel im Bereich Ausscheiden, von großer Wichtigkeit waren, um dann in der Übungsphase kompetent anleiten zu können. Auch die lerntheoretischen Inhalte der Vorbereitungsphase, wie die Tatsache, dass es unterschiedliche Lerntypen und Anleitermodelle gibt, und das Wiederholen der Feedback Regeln hielten einige Befragte für wichtig, um Anleiten zu können. Besonders hervorgehoben wurde, dass es wichtig gewesen sei sich im Rahmen des Unterrichts noch einmal in die Rolle des anzuleitenden Schülers hineinzusetzen. Dies wurde durch das Austeilen ihres eigenen zwei Jahre alten Beurteilungsbogens unterstützt. Bemängelt wurde zum einen die Länge der Vorbereitungsphase, hier waren einige der

Meinung, man hätte diese von 10 Unterrichtseinheiten auf 8 Unterrichtseinheiten kürzen können, und zum anderen dass das praktische Einüben der Ganzkörperwäsche gefehlt hätte. Die meisten der Befragten waren dann mit der Durchführung des Anleiterprogramms, vor allem während der Übungsphase, sehr zufrieden. Besonders wenn sich die zugeteilte Station kooperativ zeigte, stieg die Zufriedenheit mit der Anleitungssituation. Die Kooperation zeigte sich, laut den Befragten, zum Beispiel dadurch, dass die Befragten, allgemein Unterstützung erfahren haben, genügend zu badende Kinder vorhanden waren, der Informationsfluss von der Stationsschwester zu den übrigen Schwestern gegeben war und die Einstellung gegenüber dem Anleiterprogramm der betreffenden Station allgemein als positiv erlebt wurde. Negativ wurde hier die mangelnde Kooperation der Station angegeben. Diese wurde unterschiedlich geschildert. So enthielt eine Station der Befragten, aus für sie nicht nachvollziehbaren Gründen, Kinder zum Baden vor. Andere berichteten überhaupt eine zu geringe Anzahl an zu badenden Kindern vorgefunden zu haben. Manche der Befragten hatten den Eindruck, dass die Schule ausreichend Informationen in schriftlicher Form für die Stationen zur Verfügung stelle, diese aber manchmal nicht von der Stationsschwester an die übrigen Schwestern kommuniziert wurde. Auch erlebten einige der Befragten die Übungsphase als zu großzügig bemessen, sie wünschten sich statt drei Tage mit jeweils acht Stunden, nur drei bis vier Vormittage. Sie begründeten dies damit, dass die Kinder an der Station hauptsächlich vormittags gebadet würden und so der Nachmittag eher überflüssig sei. Die Teilnehmer des Anleiterprogramms sollten während der Übungsphase an der Station nicht in den Stationsalltag integriert werden. Dies sahen einige der Befragten als großes Problem. Teilweise wurde die neue Rolle der anleitenden Schülerin von der Station nicht akzeptiert und die Schülerinnen selbstverständlich in den Stationsalltag integriert, teilweise integrierten sich die Schülerinnen aber auch freiwillig in den Stationsalltag, da sie Angst hatten für faul gehalten zu werden, beziehungsweise weil sie sonst Nachteile fürchteten.

Die Standortbestimmung, bei der die Leistung der anzuleitenden Schülerin von der anleitenden Schülerin im Beisein einer Lehrkraft beurteilt wurde, wurde von den meisten Befragten positiv erlebt. Die Gründe hierfür waren eine angenehme Atmosphäre während der Beurteilungsphase oder die Zurückhaltung der anwesenden Lehrerin. Einige wenige Befragte gaben an, sich selbst überprüft gefühlt zu haben, beziehungsweise Schwierigkeiten bei der Beurteilung von zwei anzuleitenden Schülerinnen gleichzeitig, gehabt zu haben.

Die insgesamt Organisation des Anleiterprogramms wurde von den meisten Befragten positiv erlebt. Schwierigkeiten waren die oben beschriebenen Informationsdefizite der Station, bezüglich des Anleiterprogramms oder das nicht automatische Bereitstellen eines Besprechungsraumes. Aber auch die von der Schule erfolgte Zuteilung an die Station wurde von manchen kritisiert. So meinten einige, dass nur an Säuglingsstationen zugeteilt werden sollte, da nur dort gewährleistet sei, eine ausreichende Anzahl an zu badenden Kindern vorzufinden. Andere meinten die anleitenden Schülerinnen sollten in Absprache mit einer Lehrerin ein Mitbestimmungsrecht bei der Zuteilung an die Stationen erhalten.

Die Befragten schilderten eine Vielzahl an Kompetenzen, die sie während des Anleiterprogramms erworben oder ausgebaut hätten. Sie berichteten, Eigeninitiative zu ergreifen und Feedback geben gelernt zu haben. Ihr Selbstbewusstsein und ihre Selbstsicherheit sei gestärkt worden. Sie hätten organisatorische Fähigkeiten und Fähigkeiten im Kinästhetik Infant Handling erworben. Sie hätten gelernt dass Perfektionismus nicht nötig sei und den anzuleitenden Schülerinnen nicht zuviele Informationen gleichzeitig gegeben werden dürfe. Viele meinten, sie hätten gelernt geduldiger zu sein und zu vertrauen dass Lernen prozesshaft von statten geht. Auch wurde erwähnt, dass hier erstmals der Rollenwechsel von der Schülerin zur Lehrerin vollzogen wurde. Einige gaben an das Anleiten von Schülerinnen im Allgemeinen gelernt zu haben. Die Beachtung der Lerntypen in der Anleitungssituation war der Lernerfolg einiger. Manche konnten ihre natürliche Begabung zum Anleiten, ihre Geduldigkeit und ihren allgemeinen Umgang mit Patienten weiter verbessern. Die Umsetzung im jetzigen Berufsalltag gelang einigen Befragten vor allem im Bereich sicheres Auftreten, Prioritätensetzung und in der Geduldigkeit. Für fast alle Befragten war die Übungsphase die Wichtigste da hier die gelernten theoretischen Inhalte umgesetzt wurden. Eine Befragte meinte die Standortbestimmung sei das Beste am ganzen Anleiterprogramm gewesen, da sie hier das meiste positive Feedback erhalten habe.

Die vorgeschlagenen Änderungen umfassten hauptsächlich organisatorische Wünsche, wie die Länge der Vorbereitungs- beziehungsweise Übungsphase, die Zuteilung an die Stationen, die noch bessere Information der Stationen oder den Wunsch mehr Zeit zum praktischen Einüben der Anleitungssituation zu haben. Eine Befragte meinte, sie würde die Möglichkeit des Wiederholens des Anleiterprogramms streichen, um den Druck während der Beurteilungsphase zu vermindern.

6 Diskussion

Die Ergebnisse werden nun im Hinblick der Fragestellungen diskutiert und an Hand wissenschaftlicher Literatur zum Thema Anleiten bearbeitet. Da hier, wie in Abschnitt 2.6 beschrieben keine evaluierten praktischen Anleitermodelle in der Gesundheits- und Krankenpflege vorliegen, werden die Ergebnisse an Hand von Literatur, die sich mit dem Thema Anleitung in der Gesundheits- und Krankenpflege, beleuchtet.

Hier wurde dargestellt inwieweit die Ziele des Anleiterprogramms erreicht wurden. Außerdem wurde beleuchtet, welche Inhalte der Vorbereitungsphase während des Anleiterprogramms umgesetzt werden konnten, welche Faktoren den Transfer von der Theorie zur Praxis hemmen oder fördern und wie die Befragten die einzelnen Phasen des Anleiterprogramms beurteilten.

6.1 Zielsetzungen des Anleiterprogramm

Die bei der Einführung des Anleiterprogramms gesetzten Ziele konnten erreicht werden. Die Ziele des Anleiterprogramms wurden in Abschnitt 1.2 ausführlich beschrieben. So war ein formuliertes Ziel strukturiert anleiten zu lernen. Dies konnte durch den von den Befragten beschriebenen Kompetenzerwerb erreicht werden. Diese betrafen zum Beispiel die Bereiche, Eigeninitiative, Selbstbewusstsein, Geduld und Selbstsicherheit. Diese Gebiete wurden als wichtige Kompetenzen beim Anleiten von Schülerinnen angegeben. Diese erworbenen Kompetenzen können als Erweiterung der Individualkompetenz der Befragten gesehen werden. Mensdorf (2005) beschreibt die Individualkompetenz unter anderem als „die Fähigkeit und Bereitschaft sich selbst im Rahmen der Arbeitsaufgabe [...] zu entwickeln“ (Mensdorf, 2005, S.34). Auch Mamerow (2010) sieht die Entwicklung der personal- und sozialen Kompetenz als wichtige Voraussetzung, um kompetent Anleiten zu können.

Gnamm und Denzel (1997) sehen die Entwicklung der Selbstsicherheit als wichtigen Aspekt in der Rolle des Anleiters an. Die Befragten geben auch an gelernt zu haben, dem Schüler in der Anleitungssituation nicht zu viele Informationen zu geben. Mensdorf (2005) beschreibt, dass es in der Anleitungssituation wichtig sei den Schüler nicht zu überfordern. Auch Gamm und Denzel (1997) sind dieser Ansicht, dass es wichtig sei den Schüler in der Anleitungssituation weder zu über- noch zu unterfordern. Den Schüler nicht zu überfordern

und die Anleitungssituation an den Schüler anzupassen beschreibt auch Schwewior-Popp (2005) als wichtige Voraussetzung.

Aber auch die Fähigkeit objektives Feedback während der Beurteilungsphase zu geben, die Lernsituation unter Beachtung der Lerntypen individuell auf die anzuleitende Schülerin abzustimmen und auch Vertrauen in den anzuleitenden Schüler zu haben, wurde als Lernerfolg bei den Befragten angegeben. Dies betrifft nun zum einen die vorher beschriebene Erweiterung der Individualkompetenz, dies kann aber auch als Erreichung eines weiteren Ziels des Anleiterprogramms gesehen werden. Nämlich die Fähigkeit während der Beurteilung der anzuleitenden Schülerin an Hand des Beurteilungsbogens differenziertes und objektives Feedback zu geben. Quernheim (2004) betont die Wichtigkeit von Rückmeldungen an die anzuleitenden Schüler in Form von strukturiertem Feedback. Die Beurteilung sollte laut Quernheim (2004) nach nachvollziehbaren Beurteilungskriterien stattfinden. Auch Gnam und Denzel (1997) sind dieser Ansicht. Die Bestimmung und Beachtung der jeweiligen Lerntypen hält auch Zintl (1998) für einen sehr wichtigen Baustein in Lernsituationen. Feedback zu geben und damit dem Schüler zu ermöglichen sein praktisches Handeln zu überprüfen sieht auch Schwewior-Popp (2005) als wichtiges Element während des Anleitens an. Krischkowsky (2008) geht hier noch einen Schritt weiter und sieht regelmäßiges Feedback als Vorstufe für eine gute Beurteilung an. Geppert, Geppert, Füg, Eidam (2005) meinen, dass das Kritik geben und annehmen sogar im Rahmen der Sozialkompetenz, eine Schlüsselqualifikation für alle Pflegenden sei.

Erstmals gaben die Befragten an, den Wechsel der Rolle von der Schülerin zur Lehrerin vollzogen zu haben, dies entspricht der Erreichung eines weiteren Ziels des Anleiterprogramms. Welches besagt dass, die Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres erstmals den Wechsel von der Lernenden zur Lehrenden vollziehen sollten. Da die wissenschaftliche Auswertung eines Anleiterprogramms bei dem Schüler Schüler in der Gesundheits- und Krankenpflege anleiten, noch ausständig ist, kann dieser Punkt nicht mit aktueller Literatur beleuchtet werden.

Ein weiteres Ziel des Anleiterprogramms bestand im Ausbau der organisatorischen Fähigkeiten. Hier wurde von den Befragten der Erwerb dieser organisatorischen Fähigkeiten, vor allem in der Übungsphase berichtet. In dieser Phase standen die Organisation der zu badenden Kinder und die Organisation der räumlichen Gegebenheiten im Vordergrund. Auch Mensdorf (2005) beschreibt die Wichtigkeit der räumlichen Voraussetzungen als einen Punkt zur Gestaltung von positiven Lernbedingungen, aber auch der Auswahl der Patienten für die Anleitungssituation schreibt Mensdorf (2005) einige Bedeutung zu. Quernheim (2004) beschreibt die richtigen räumlichen Gegebenheiten als wichtigen Punkt in der Schüleranleitung. Auch Schwewior-Popp (2005) hält den geeigneten Anleitungsort für sehr wichtig, um eine Anleitungssituation ideal gestalten zu können. Hofmann (2008) ist der Meinung, dass hier die ausbildende Schule für Gesundheits- und Krankenpflege die Aufgabe hat auch im Praktikum ideale Lernbedingungen zu schaffen.

Das letzte zu erreichende Ziel des Anleiterprogramms betrifft die Kommunikation. Hier sollten die anleitenden Schülerinnen die theoretischen Inhalte im Fach Kommunikation praktisch während der Anleitungssituation umsetzen. Die Befragten gaben an ihre Kompetenzen im Bereich der Kommunikation erweitert zu haben. Auch Gnam und Denzel (1997) betonen die Wichtigkeit der Kommunikation in Anleitungssituation als Basis zwischenmenschlicher Beziehungen. Geißner (2006) beschreibt die Kommunikation in der Pflege als eine Schlüsselqualifikation, die besonders im Anleiten von Patienten unabdingbar sei. Kenntnisse über Kommunikation und Gesprächsführung hält auch Schwarz (2011) für eine wichtige sozial-kommunikative Kompetenz für anleitende Pflegepersonen.

6.2 Gestaltung der Lernsituationen

Die Gestaltung der Lernsituationen während des Anleiterprogramms war von vielen Faktoren abhängig. Hier können einige Indikatoren identifiziert werden. Ob eine Lernsituation positiv erlebt wurde, hing maßgeblich von den Prozessen beziehungsweise den strukturellen Gegebenheiten während des Anleiterprogramms ab. So konnten auf der Prozessebene die Informationsweitergabe an die Schülerinnen beziehungsweise an die Station, die Zuteilung an die Station und die Integration in den Stationsalltag als Indikator gewertet werden. Das Robert Koch Institut (2006) versteht unter Prozessqualität das Funktionieren der Abläufe innerhalb einer Einrichtung. So wurde die Lernsituation positiv erlebt, wenn die Informationsweitergabe an die Stationen funktionierte, das heißt die

Befragten das Gefühl hatten, dass alle Personen auf der Station über das Anleiterprogramm informiert waren. Weiters wurde die Zuteilung an die Station dann als positiv erlebt wenn sie zur positiven Gestaltung der Lernsituation beitrug, zum Beispiel in dem eine genügende Anzahl an zu badenden Kindern vorhanden war. Die unfreiwillige Integration in den Stationsalltag kann als weiterer Indikator auf der Prozessebene gesehen werden. Je weniger die Befragten in den Stationsalltag integriert wurden, desto positiver wurde die Lernsituation erlebt. Mensdorf (2005) meint hier dass im Prozess des Anleitens unbedingt geklärt werden müsse wie die Koordination der anzuleitenden Tätigkeiten geschehen kann. Auch Quernheim (2004) hält die Bedingungen des Umfeldes der Lernsituationen im Prozess des Anleitens für wichtig.

Bezüglich der Strukturqualität konnten auch einige Indikatoren identifiziert werden, die zur Gestaltung der Lernsituationen während des Anleiterprogramms positiv oder negativ beitrugen. Die strukturellen Gegebenheiten seitens der Schule wurden, vor allem in der Vorbereitungsphase positiv beurteilt. So trug der Unterricht in den Räumen der Schule und das praktische Üben zur positiven Gestaltung der Lernsituation im Bereich der Schule bei. Allerdings war das Fehlen eines ruhigen Besprechungsraumes ein Mangel in der strukturellen Gegebenheit der Station und trug dazu bei, dass die Lernsituation auf der Station nicht nur positiv gesehen wurde. Ebenso betont Quernheim (2004), dass ein ruhiger Raum wo das Besprechen unter vier Augen möglich ist zur positiven Gestaltung einer Lernsituation beiträgt. Auch Mensdorf (2005) hält einen Raum zur Besprechung, bei dem Störungen unwahrscheinlich sind, für sehr wichtig. Die Gestaltung der Lernsituation in der Übungsphase des Anleiterprogramms an der Station wurde auch dann positiv gesehen, wenn es an der Station genügend Übungsmöglichkeit gegeben hatte, auch dieser Umstand kann im weitesten Sinne als Prozessindikator gewertet werden. So beschreibt auch Mensdorf (2005) das Fehlen von Übungsmöglichkeiten als hemmenden Prozess beim Lernen auf der Station. Dagegen wurden das Vorhandensein von Skripten und die unterrichtenden Lehrerinnen in der Vorbereitungsphase als Unterstützung in der Gestaltung der Lernsituationen gesehen. Als Indikatoren für die Ergebnisqualität können die von den Befragten erworbenen Kompetenzen und ihre Zufriedenheit insgesamt mit dem Anleiterprogramm dienen. Das Robert Koch Institut (2006) versteht unter Ergebnisqualität die Zielerreichung eines gesteckten Zieles. Unter diesem Aspekt können diese Kompetenzen als Indikatoren der Erreichung der Ergebnisqualität gewertet werden. Auch gaben alle Befragten an, beim Anleiterprogramm unterschiedliche Kompetenzen erworben zu haben.

6.3 Umsetzung der theoretischen Inhalte der Vorbereitungsphase in die Praxis

Bei der Umsetzung der Inhalte gaben die Befragten an, vor allem die Inhalte bezüglich des Säuglingsbades und der Hygienestandards, aber auch die lerntheoretischen Inhalte wie das Feedback geben oder die Beachtung der verschiedenen Lerntypen umgesetzt zu haben. Die in der Vorbereitungsphase vorgestellten Anleitermodelle und Methoden, wie das Modelllernen und die teilnehmende und nichtteilnehmende Beobachtung wurden eher implizit als umgesetzter Inhalt beschrieben, als explizit erwähnt. Auch die Inhalte des Kinästhetik Infant Handlings wurden praktisch umgesetzt. Wobei hier auffällig war, dass die praktisch eingeübten Inhalte der Vorbereitungsphase wesentlich mehr umgesetzt wurden, als die theoretischen Inhalte. Dies liegt auch darin begründet, dass Lernen am besten durch praktisches Einüben oder selber durchführen wie es Quernheim (2004) nennt, funktioniert. Auch Mensdorf (2005) betont, dass der Behalteffekt von den Tätigkeiten die das selbständige Umsetzen ermöglichen, am größten sei.

6.4 Fördernde und hemmende Faktoren beim Transfer in die Praxis

Hier wurden einige Faktoren von den Befragten genannt, die den Transfer der theoretischen Inhalte in die Praxis förderten oder hemmten. So wurde in der Vorbereitungsphase eher eine lernfördernde Umgebung an der Schule gestaltet. Diese ergab sich einerseits aus den guten strukturellen Gegebenheiten seitens der Schule und andererseits dadurch dass alle Lehrerinnen der Vorbereitungsphase den Schülerinnen bekannt waren.

Die Faktoren die den Lernerfolg in der Praxis eher förderten waren zum Beispiel die gute Kooperation der Station oder die Unterstützung die die Schülerinnen von den Stationen erfuhren. Die Berücksichtigung solcher organisatorischen Vorraussetzungen sieht Mensdorf (2005) als wichtige Gestaltung einer lernfördernden Grundstimmung an. Auch die positive Grundeinstellung der Station dem Anleiterprogramm gegenüber, förderte eher den Transfer in die Praxis. Quernheim (2004) meint hierzu, dass der Anleiter reflektieren sollte, ob er grundsätzlich dem Thema Anleitung positiv gegenüber steht. Die freie Gestaltung der Anleitungssituation und das Vorhandensein von ausreichender Übungsmöglichkeit wurden als positiv und fördernd empfunden. Quernheim (2004) sagt, dass es hier die Aufgabe der Station sei, Übungsmöglichkeiten bereitzustellen. Auch Gamm und Denzel (1997) betonen dass Lernen organisiert werden müsse und Lernmöglichkeiten bereitzustellen eine Praxisaufgabe sei.

In der Beurteilungsphase wurden besonders die Zurückhaltung der anwesenden Lehrerin und das positive Feedback derselben positiv erlebt und förderte somit den Transfer der erworbenen Kompetenzen in die Praxis. Außerdem kann die positive Grundhaltung der anwesenden Lehrerin als fördernden Faktor zum Transfer in die Praxis gewertet werden. Mensdorf (2005, S.191) meint, dass eine positive Einstellung zur beurteilten Schülerin eine Grundvoraussetzung zur Führung eines Beurteilungsgespräches sei. Auch Gnam und Denzel (1997) sind der Meinung, dass die positive Anleiter-Schüler-Beziehung ausschlaggebend für eine positiv erlebte Anleitungssituation sei.

Als hemmende Faktoren beim Transfer in die Praxis können nicht ideale Lernbedingungen gelten. So ist hier an erster Stelle die mangelnde Kooperation der Stationen oder die unfreiwillige Integration in den Stationsalltag zu nennen. So betonen auch Gnam und Denzel (1997), dass die Station für die Koordination der Arbeitsabläufe ebenso verantwortlich sei wie für die Schaffung eines kooperativen Arbeitsklimas um das Lernen zu ermöglichen. Auch sind sie der Meinung, dass das ganze Team der Station maßgeblich einen positiven Beitrag zur Lernentwicklung bieten kann. Zintl (1998) hält eine angemessene Lernumgebung als Voraussetzung für notwendig. Sieger und Brinker-Meyendriesch (2004) betonen die Wichtigkeit der idealen Gestaltung des Lernortes und der Aufgaben der Schüler in der Arbeitssituation auf der Station um so alle lernfördernden als auch lernhemmenden Faktoren optimal identifizieren zu können

Auch persönliche Befindlichkeiten der anleitenden Schülerin können hier als hemmende oder fördernde Faktoren gewertet werden. So berichteten einige der Befragten sehr nervös beziehungsweise verunsichert gewesen zu sein. Dies könnte als hemmender Faktor beim Transfer in die Praxis gewertet werden. Dagegen förderten Gefühle wie Stolz oder Selbstbestätigung den Transfer der erlernten Fähigkeiten in die Praxis und erhöhten damit die Individual- beziehungsweise Sozialkompetenz (Mensdorf, 2005) der Schülerinnen.

6.5 Beurteilung der Phasen des Anleiterprogramms

Die Zufriedenheit mit den einzelnen Phasen des Anleiterprogramms variierte in den einzelnen Phasen zwischen den Noten 1 und 4,5. Sie wurde jedoch im Durchschnitt jeweils von den Berufsanfängerinnen und den Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres mit der Note 2 beurteilt. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die allgemeine Zufriedenheit mit allen Phasen des Anleiterprogramms gut war. Die Zufriedenheit war sehr stark von den in Abschnitt 6.4 beschriebenen Faktoren abhängig. Je mehr hemmende Faktoren es beim Transfer in die Praxis gab, desto niedriger war die Zufriedenheit mit dem Anleiterprogramm und je weniger hemmende Faktoren vorhanden waren, desto höher war die Zufriedenheit mit dem Anleiterprogramm.

Auch spielten die in Abschnitt 6.2 beschriebenen Sachverhalte eine Rolle bei der Zufriedenheit mit dem Anleiterprogramm. Je positiver die Lernsituation gestaltet werden konnte und je besser die Umsetzung der erworbenen Fähigkeiten gelang, desto höher war die Zufriedenheit mit dem Anleiterprogramm.

6.6 Limitationen der Untersuchung

Die Ergebnisse dieser Studie begründen sich auf die Auswertung von zwei Gruppendiskussionen und fünf Einzelinterviews. Die umfassende Beschreibung und die genaue Vorgangsweise erlaubt eine Übertragung der Ergebnisse. Obwohl bei der Auswertung Datensättigung erreicht wurde, ist die Aussagekraft dieser Studie auf Grund der Größe der Stichprobe, nicht ganz klar. Bei einigen Themen waren sich die Befragten einig, dies erhöht die Aussagekraft, bei anderen differierten ihre Aussagen stark, sodass die Aussagekraft und Übertragbarkeit in diesen Themenbereichen geringer ausfallen könnte. Die vorliegende Studie könnte, insbesondere bei Berücksichtigung der Änderungsvorschläge der Befragten, Ausgangspunkt für eine Verbesserung des Anleiterprogramms an der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege sein. Allerdings müsste nach den Änderungen, die Erreichung der Ziele des Anleiterprogramms neu evaluiert werden.

7 Schlussfolgerungen

Die Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege bietet den Schülerinnen des dritten Ausbildungsjahres die Möglichkeit, im Rahmen des Anleiterprogramms, die Anleitung von Schülerinnen und Schülern einzuüben.

Das Anleiten von Schülerinnen und Schülern ist in den Berufspflichten jeder Diplomierten Pflegeperson laut §14 GuKG vorgesehen. So ist im Curriculum sowohl in der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege als auch der Kinder- und Jugendlichenpflege das Anleiten ein Thema des theoretischen Unterrichts. Einzig das praktische Einüben dieser Anleitungsfunktion findet sich eher selten im Unterricht von Gesundheits- und Krankenpflegeschulen wieder.

Das Anleiterprogramm der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege bietet den Auszubildenden die Möglichkeit sich auf ihre spätere Anleitungspflicht in der Berufsausübung, schon im Rahmen ihrer Ausbildung vorzubereiten. Die zum Anleiten benötigten Inhalte werden nicht nur theoretisch vermittelt, sondern auch praktisch eingeübt und mit einer Beurteilungssituation verknüpft. Das strukturierte und von einer Lehrkraft begleitete Anleiten wird direkt im Stationssetting unter wirklichkeitsnahen Bedingungen geübt. Somit erhalten alle Schüler und Schülerinnen einen ersten Einblick in praktische Anleitungssituationen auf der Station.

Die in den Berufspflichten erwähnte Anleitungspflicht gegenüber Auszubildenden in der Krankenpflege erstreckt sich aber nicht nur auf die Anleitung von Schülerinnen. Besonders in der Kinder- und Jugendlichenpflege müssen Bezugspersonen von Patienten und Patientinnen in verschiedenen pflegerischen Fertigkeiten angeleitet werden. Somit erscheint es unabdingbar Schüler und Schülerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege schon in der Ausbildung eine Möglichkeit zur praktischen Einübung einer Anleitungssequenz zu geben. Das Anleiterprogramm der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege könnte ein Grundstein zur Entwicklung ähnlicher Programme an anderen Gesundheits- und Krankenpflegeschulen sein. Ebenso erscheint es sinnvoll, das praktische Einüben von Anleitungssituationen im Rahmen des Curicullums verbindlich zu verankern. Das bloße Vermitteln von theoretischem Wissen bezüglich des Anleitens stellt hier eine unzureichende Vorbereitung auf den Berufsalltag dar.

Die Studie zeigt eindeutig, dass dem praktischen Einüben einer Anleitungssituation unbedingt Raum im Rahmen der Ausbildung zur diplomierten Pflegeperson gegeben werden sollte. Die Auszubildenden konnten viel, die zum Anleiten notwendige Kompetenzen erwerben beziehungsweise ausbauen.

Somit leistet die Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege mit dem Anleiterprogramm einen wichtigen Beitrag in der Ausbildung von Kinderkrankenschwestern und Kinderkrankenpflegern.

8 Literaturverzeichnis

Ade, G. (2000). Anleiten lernen. Schüler leiten Schüler an. In: Pflege aktuell 2. 199, S.87-89

Benner, P. & Tanner, C.A. & Chesla, A. (2000). Pflegeexperten. Bern: Hans Huber Verlag.

Berelson, B. (1952). Content Analysis in Communication Research. Glencoe III. Freepress
1952 In: Mayring, P. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken 8. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Carpenter, J. (2009). Interprofessional education for medical and nursing students. Evaluation of a programme. In: Medical Education Volume 29 Issue 4. S.263- 328

Cohen, M. (2005). In: LoBiondo, G. & Haber, J. (2005). Pflegeforschung. Methoden. Bewertung . Anwendung. 2. Auflage. München. Jena: Elsevier Verlag.

Flick, U. (2004). Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag.

Flick, U. (Hg.). (2006). Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte. Methoden. Umsetzungen. Hamburg: Rowohlt Verlag.

Geißner, U. (2006). Fallbuch Pflege. Kommunikation verstehen. Stuttgart: Thieme Verlag.

Geppert, S. & Geppert, C. & Füg, L. & Eidam, D. (2005). Lernfelder in der Pflegeausbildung. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.

Gläser, J. & Laudel, G. (2009). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Lehrbuch 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gnam, E. & Denzel, S. (1997). Praxisanleitung - beim Lernen begleiten. Stuttgart: Thieme Verlag.

Hofmann, R. (2008). Handbuch Praxisanleitung. Budapest: Prime Rate.

Holloway, I. & Wheeler, S. (1998). Qualitative Pflegeforschung. Grundlagen qualitativer Ansätze in der Pflege. Wiesbaden: Ullstein Medical.

Kardoff von, E. (2006) In: Flick, U. (Hg.). (2006). Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte Methoden. Umsetzungen. Hamburg: Rowohlt Verlag.

Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2005). Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement. 4.Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Krischkowsky, G. (2008). Gesprächsführung in der praktischen Ausbildung. In: Hofmann, R. (Hg.). (2008). Handbuch Praxisanleitung. Budapest: Prime Rate.

Liehr, R.P. & Taft-Marcus, M. (2005) In: LoBiondo-Wood, G. & Haber, J. (2005). Pflegeforschung. Methoden. Bewertung. Anwendung. München. 2. Auflage. Jena: Elsevier Verlag.

LoBiondo, G. & Haber, J. (2005). Pflegeforschung. Methoden. Bewertung. Anwendung. 2.Auflage. München. Jena: Elsevier Verlag.

Mamerow, R. (2010). Praxisanleitung in der Pflege. 3.Auflage. Hamburg: Springer Verlag.

Mayer, H. (2000). Die Ausbildung von Lehrkräften in der Gesundheits- und Krankenpflege. Evaluation und Neukonzipierung des Universitätslehrganges für Lehrer und Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege. Unveröffentlichte Dissertation. Wien

Mayer, H. (2007). Pflegeforschung kennenlernen. Elemente und Basiswissen für die Grundausbildung. 4.Auflage. Wien: Facultas Verlag.

Mayring, P. (2002). Qualitative Sozialforschung. 5.Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Mayring, P. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8.Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Mensdorf, B. (2005). Schüleranleitung in der Pflegepraxis. Hintergründe. Konzepte. Probleme. Lösungen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Meyer, W. (2007). Datenerhebung. Befragungen- Beobachtungen- Nicht-Reaktive Verfahren. In: Stockmann, R. (2007). Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster: Waxmann Verlag.

Ovreheit, J. (2002). Evaluation gesundheitsbezogener Interventionen. Bern: Hans Huber Verlag.

Quernheim, G. (2004). Spielend anleiten und beraten. 2.Auflage. München: Urban & Fischer Verlag.

Robert Koch Institut, Statistisches Bundesamt Deutschland (2006). Gesundheitsberichtserstattung des Bundes. Gesundheit in Deutschland. Berlin

Schwamberger, H. (2006). GuKG. Gesundheits- und Krankenpflegegesetz. Kurzkommentar. 4.Auflage. Wien: Verlag Österreich.

Schewior-Popp, S. (2005). Lernsituationen planen und gestalten. Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext. Stuttgart: Thieme Verlag.

Schwarz, B. (2011). Patientenedukation kompakt. Austrian Standard plus GmbH. Wien: Druck Anton Rieglernik GmbH.

Sieger, M. & Brinker-Meyendriesch, E. (2004). Der rote Faden für die praktische Ausbildung in den Pflegeberufen. Hannover: Brigitte Kunz Verlag.

Stock, M. (1999). Schülerinnen leiten Schülerinnen an. In: Die Schwester /Der Pfleger. 38(1).1999.S.58-60

Stockmann, R. (2007). Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster: Waxmann Verlag.

Zintl, V. (1998). Lernen mit System. München: Urban & Schwarzenberg Verlag.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb1: Grafische Darstellung des Anleiterprogramms (Eigene Abbildung)

Abb 2: Ablaufmodell nach Mayring: Mayring P. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Verlag. S.54

Tabelle1: Darstellung Vorgehensweise der Evaluierung (Eigene Darstellung)

Tabelle 2: Kategorien der ersten Reduktion (Eigene Darstellung)

Tabelle 3: Hauptkategorien und Sub-Kategorien der zweiten Reduktion (Eigene Darstellung)

Anhang

Interviewleitfaden Einzelinterview

Interviewleitfaden Gruppendiskussionen

Begrüßung und Gesprächseinstieg

Herzlichen Dank, dass sie sich Zeit für das Interview nehmen. Sie selbst sind bereits in den Genuss des neuen Anleiterprogramms an unserer Schule gekommen. Ihre Meinung ist für die Schule ein besonderes Anliegen. Daher möchte ich Sie heute über Ihre Meinung zum Anleiterprogramm und möglichen Veränderungen befragen. Wenn es Ihnen recht ist, würde ich gleich mit der ersten Frage beginnen.

1. Das Anleiterprogramm der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege besteht aus vier Phasen: Der Vorbereitungsphase, der Übungsphase, der Beurteilungsphase und der Reflexionsphase. Wie erlebten Sie persönlich das gesamte Anleiterprogramm?

2. Wie erlebten Sie die Vorbereitungsphase?

- Welcher dieser Inhalte der Vorbereitungsphase waren wichtig für Sie? Können Sie dies erläutern!
- Konnten Sie diese Inhalte der Vorbereitungsphase im Berufsalltag schon umsetzen? Was konnten sie konkret umsetzen?
- Wie zufrieden waren Sie mit dieser Phase?
- Auf einer Skala von 1-5 (Schulnoten).
- Welche Schwierigkeiten traten in dieser Phase auf?
- Könnten Sie mir sagen welche Unterstützung sie benötigt hätten?
- Können Sie ein konkretes Beispiel nennen?

3. Wie erlebten sie die Übungsphase?

- Welche Kompetenzen bezüglich des Anleitens konnten Sie in der Übungsphase erwerben?
- Konnten Sie diese Kompetenzen im Berufsalltag nutzen und eventuell ausbauen? Wenn nicht warum nicht?
- Welche Hindernisse gab es in dieser Phase?
- Welche Inhalte der Vorbereitungsphase waren und sind für Sie nützlich?

- Wie zufrieden waren Sie mit dieser Phase?
- Auf einer Skala von 1-5 (Schulnoten).

4. Wie erlebten sie die Beurteilungsphase?

- Wenn Sie zurückdenken, konnten Sie Inhalte aus der Vorbereitungsphase bei der Beurteilung umsetzen? Welche Inhalte waren dies?
- Was hat die Umsetzung dieser Inhalte verhindert?
- Wenn Sie heute Schüler beurteilen müssen, welche Inhalte der Beurteilungsphase verwenden Sie dafür?
- Welche zusätzliche Hilfe hätten Sie in dieser Phase gebraucht? Von wem?
- Welche Probleme traten in der Beurteilungsphase auf?
- Könnten Sie das /die Probleme erläutern?
- Haben Sie Vorschläge wie diesen Problemen abgeholfen werden könnten?
- Wie zufrieden waren Sie mit dieser Phase?
- Auf einer Skala von 1-5 (Schulnoten).

5. Wie erfolgte aus Ihrer Sicht die Zusammenarbeit zwischen Schule und teilnehmenden Stationen?

- Welche Unterstützung hätte ihrer Meinung nach die Station noch benötigt?
- Wie zweckmäßig war für Sie die Zuteilung an die Stationen?
- Welche Unterstützung hätten Sie persönlich gebraucht?
- Welche Verbesserungsvorschläge zur Unterstützung der Stationen können Sie nennen?

6. Wie haben Sie die Organisation (seitens der Schule/Station) in allen Phasen des Anleiterprogramms erlebt?

- Auf welcher Station waren Sie zugeteilt?
- Waren Sie mit dieser Zuteilung zufrieden?
- Welche Elemente des Anleiterprogramms haben Sie organisiert?
- Wie zufrieden sind Sie mit ihrer Organisation gewesen?
- Was haben Sie bezüglich organisatorischer Belange gelernt?
- Nennen Sie konkrete Beispiele dafür
- Welche persönlichen Lerngewinne bezüglich der Organisation setzen Sie im Berufsalltag um?
- Mit welchen Informationen wurden Sie die Organisation des Anleiterprogramms betreffend ausgestattet?
- Gab es organisatorische Mängel während des Anleiterprogramms?

7. Anschließend ersuche ich Sie um Schilderung Ihrer Gefühle und Wahrnehmungen einer Phase, die während des Anleiterprogramms besonders in Erinnerung geblieben ist?

- Welche Phase des Anleiterprogramms war dies? Warum?
- Welches Erlebnis ist Ihnen in dieser Phase besonders in Erinnerung geblieben?
Begründen Sie bitte ihre Ausführungen
- Was war zu diesem Zeitpunkt (des Erlebnisses) nützlich für Sie?
- Was hätten Sie zu diesem Zeitpunkt von der schule /Station erwartet?

8. Wie zufrieden sind Sie rückblickend insgesamt mit dem Anleiterprogramm gewesen?

- Welche Phase war/ist für Sie die wichtigste? Bitte begründen Sie Ihre Antwort
- Wenn Sie von einer schule oder Station zur Mitarbeit eines Anleiterprogramms eingeladen würden, welche Vorschläge würden Sie einbringen?

- Was haben Sie für ihre derzeitige Tätigkeit aus dem Anleiterprogramm lernen können?
- Was würden Sie anders machen? Bitte begründen sie ihre Antwort

9. Welche Ereignisse und Eindrücke das ganze Anleiterprogramm betreffend sind Ihnen noch wichtig zu reflektieren?

- Welche Inhalte/Ereignisse/Gegebenheiten waren Sie insgesamt gesehen für Ihre jetzige Berufspraxis hilfreich?

Abschließend möchte ich Sie fragen, ob noch Themen zum Anleiterprogramm offen geblieben sind, die Ihnen wichtig wären?

Dann bedanke ich mich für die Teilnahme und wünsche Ihnen noch einen schönen Tag.

Interviewleitfaden Gruppendiskussion drittes Ausbildungsjahr

Begrüßung,

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben an dieser Gruppendiskussion teilzunehmen. Sie selbst sind bereits in den Genuss des neuen Anleiterprogramms an unserer Schule gekommen. Ihre Meinung ist für die Schule ein besonderes Anliegen. Daher möchte ich Sie heute über Ihre Meinung zum Anleiterprogramm und möglichen Veränderungen befragen. Wenn es Ihnen recht ist, würde ich gleich mit der ersten Frage beginnen.

Das Anleiterprogramm der Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege besteht aus vier Phasen: Der Vorbereitungsphase, der Übungsphase, der Beurteilungsphase und der Reflexionsphase. Zu jeder diesen Phasen stelle ich Ihnen jetzt einige Fragen.

1. Welche Inhalte der Vorbereitungsphase waren besonders wichtig für Sie?

- Warum war das so wichtig für Sie? Können Sie das erläutern!
- Wie haben Sie diese Phase erlebt?
- Wie zufrieden waren Sie mit dieser Phase? Auf einer Skala von 1-5 (Schulnotensystem)

Wer möchte sich zu diesen Fragen äußern? Ich bitte um die erste Wortmeldung

2. Wie haben sie die Übungsphase erlebt?

- Welche Kompetenzen bezüglich des Anleitens konnten Sie erwerben?
- Welche Hindernisse gab es in dieser Phase?
- Welche Inhalte der Vorbereitungsphase waren für Sie nützlich?
- Wie zufrieden waren Sie mit dieser Phase? Auf einer Skala von 1-5 (Schulnotensystem)

3. Wie haben sie die Beurteilungsphase erlebt?

- Konnten Sie Inhalte aus der Vorbereitungsphase umsetzen?
- Welche Inhalte der Vorbereitungsphase waren dies genau?
- Was hat die Umsetzung dieser Inhalte aus der Vorbereitungsphase in der Beurteilungsphase eventuell verhindert?
- Welche zusätzliche Hilfe hätten Sie in dieser Phase gebraucht? Von wem?
- Welche Probleme traten in der Beurteilungsphase auf? Können Sie das/die Problem(e) erläutern?
- Haben Sie Vorschläge wie diesen Problemen abgeholfen werden könnten?

4. Welche Ereignisse und Eindrücke das ganze Anleiterprogramm betreffend sind Ihnen wichtig zu reflektieren?

- Bitte begründen Sie ihre Antwort

5. In welcher Art und Weise sollten die Schüler des 3. Abj. ins Anleiterprogramms eingebunden werden?

- Zu welchem Zeitpunkt wäre es aus Ihrer Sicht sinnvoll? Welcher Vorteil ergibt sich dadurch?
- Welche Nachteile ergeben sich eventuell dadurch?

6. Wie erfolgte aus Ihrer Sicht, die Unterstützung seitens der Schule für die teilnehmenden Stationen?

- Welche Unterstützung hätte Ihrer Meinung nach die Station noch benötigt?
- Wie war für Sie die Zuteilung an die Stationen?
- Welche Unterstützung hätten Sie gebraucht?
- Welche Verbesserungsvorschläge zur Unterstützung der Stationen können Sie mir nennen?

7. Wie haben Sie die Organisation(seitens der Schule/Station) in allen Phasen des Anleiterprogramms erlebt?

- Nennen Sie ein Beispiel dazu
- Welche Verbesserungsvorschläge können Sie uns empfehlen

8. Was nehmen Sie für ihre zukünftige Berufstätigkeit aus dem Anleiterprogramm mit?

- Erläutern Sie Ihre Ausführungen wenn möglich mit praktischen Beispielen

9. Anschließend ersuche ich Sie um Schilderung Ihrer Gefühle und Wahrnehmungen einer Phase, die während des Anleiterprogramms besonders in Erinnerung geblieben ist?

- Was war in dieser Phase nützlich für Sie?
- Was hätten Sie sich in dieser Phase von der Station /schule erwartet?

10. Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit dem Anleiterprogramm gewesen?

- Welche Phase ist für Sie die wichtigste?
- Können Sie Ihre Antwort erläutern!
- Wenn Sie von einer Schule oder Station zur Mitarbeit eines Anleitungsprogramms eingeladen würden, welche Vorschläge würden Sie einbringen?
- Was würden Sie anders machen?
- Bitte begründen Sie ihre Ausführungen

Abschließend möchte ich Sie fragen, ob noch Themen zum Anleiterprogramm offen geblieben sind, die Ihnen noch wichtig sind? Vielleicht ein Thema zu dem von mir keine Frage gestellt wurde?

Dann bedanke ich mich für die Teilnahme und wünsche Ihnen noch einen schönen Tag.

Lebenslauf

Bettina Friedlmayer geb. Thoma

Adresse

Lemböckg.6-8/2/9
1230 Wien
Tel.01/888 90 04
E-Mail: bettina@friedlmayer.at

Persönliche Angaben

Geburtsdatum:

19.05.1969

Geburtsort:

Freiburg im Breisgau, Deutschland

Familienstand:

Verheiratet, Mutter einer zwanzigjährigen Tochter

Staatsangehörigkeit:

Deutschland

Schulische Ausbildung

Volksschule

1975 – 1976

1976 - 1979

1.Klasse in Ettlingen, Deutschland

2. bis 4. Klasse in Eching, Deutschland

Gymnasium

1979 – 1985

1985 – 1988

1. bis 5.Klasse in Garching, Deutschland

6. bis 8.Klasse Gymnasium der Dominikanerinnen, Wien

Matura

Mai 1988

am Gymnasium der Dominikanerinnen, Wien

Berufliche Ausbildung

1988 – 1991

Ausbildung zur Kinderkrankenschwester am Gottfried von Preyer'schen Kinderspital, Wien

August 1991

Diplom mit Auszeichnung

Februar –April 2003

Ausbildung Arbeitsmedizinische Assistentin

Mai 2003

Berufsbefähigung für das. allgemeine Diplom

Oktober 2007

Universitätslehrgang für Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege , Abschluss mit Auszeichnung

Seit März 2007

Studium der Pflegewissenschaft

Bisherige Berufstätigkeit

1991 – 1992	Preyer'sches Kinderspital
1992 - 1995	Karenzurlaub
März 1995 – Mai 1996	Privatklinik Döbling (chirurgische als auch interne Stationen, Kreissaal)
Juni 1996 – August 1999	AKH Kinderklinik (Kinderkardiologie) Praxisanleiterin für Schüler im AKH (Kinderklinik)
September 1999 – Oktober 2002	Arbeitsmedizinisches Zentrum, Mödling Durchführung betrieblicher Vorsorgeuntersuchungen im Gesundheitszug der AKNÖ (im Auftrag des AMZ-Mödling), Leitung Frontoffice
Oktober 2002 – Mai 2003	Betriebskrankenschwester bei IBM Österreich
Juni 2003 – August 2003	Berufliche Neuorientierung
September 2003- September 2004	Ambulanz Kinderklinik AKH Wien
Seit September 2004	Schule für Kinder- und Jugendlichenpflege am AKH Wien