Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Verfasserin
Margarete Strasser-Kindler

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Oktober 2010

Studienkennzahl lt. Studienplan: A 297
Studienrichtung lt. Studienplan: Diplomstudium Pädagogik
Betreuer: Dr. Gerhard Bisovsky
Fachzuständige Habilitierte: Ao. Univ. Prof. Dr. Mag. Ilse Schrittesser
Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung .................................................................................................................................................. - 5 -
   1.1 Vorwort ............................................................................................................................................. - 6 -
   1.2 Gliederung der Arbeit ...................................................................................................................... - 6 -
   1.3 Problemdarstellung ......................................................................................................................... - 7 -
   1.4 Fragestellungen .............................................................................................................................. - 11 -

2 Theorie ..................................................................................................................................................... - 12 -
   2.1 Der Qualitätsbegriff ......................................................................................................................... - 12 -
      2.1.1 Qualität ......................................................................................................................................... - 13 -
      2.1.2 Qualitätsicherung und Qualitätsentwicklung ........................................................................... - 19 -
      2.1.3 Qualitätsmanagement ............................................................................................................. - 22 -
   2.2 Der Qualitätsbegriff in der Bildung ................................................................................................. - 32 -
      2.2.1 Qualitätsmerkmale - Ökonomie - Bildung ................................................................................. - 34 -
      2.2.2 Qualitätsbestimmungsversuche im Bildungskontext ................................................................ - 35 -
      2.2.3 Ebenen – Perspektiven von Qualität im Bildungsbereich ...................................................... - 41 -
   2.3 Die „gute“ Schule – die „gute“ Ausbildung .................................................................................... - 45 -
      2.3.1 Perspektiven, Strukturen und Dimensionen von Qualität in .................................................... - 47 -
      2.3.2 Qualitätssicherung auf den verschiedenen Ebenen des Schul- und Ausbildungssystems .... - 52 -
      2.3.3 Verschiedene Perspektiven ..................................................................................................... - 55 -
      2.3.4 Studienergebnisse zu Schul- und Ausbildungsqualität ............................................................ - 57 -
      2.3.5 Merkmale „guter“ Schulen und „guter“ Ausbildung ................................................................. - 60 -
   2.4 Qualitätsarbeit in der Organisation Schule ..................................................................................... - 77 -
   2.5 Resümee ............................................................................................................................................. - 84 -

3 Ausbildung in der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege ..................................................... - 86 -
   3.1 Qualitätsarbeit an einer Schule für allg. Gesundheits- und Krankenpflege .............................. - 88 -

4 Empirischer Teil ......................................................................................................................................... - 94 -
   4.1 Methodendarstellung und Begründung ............................................................................................. - 94 -
      4.1.1 Datenerhebung ............................................................................................................................ - 95 -
      4.1.2 Samplestruktur ........................................................................................................................... - 96 -
      4.1.3 Interviewtechnik ......................................................................................................................... - 97 -
      4.1.4 Interviewablauf .......................................................................................................................... - 98 -
      4.1.5 Datenanalyse .............................................................................................................................. - 99 -
   4.2 Ergebnispräsentation ....................................................................................................................... - 101 -
      4.2.1 Kategorie Handelnde Personen ................................................................................................. - 101 -
      4.2.2 Kategorie Theorie – Praxis Verknüpfung .................................................................................. - 109 -
      4.2.3 Kategorie Leistung – Prüfung .................................................................................................... - 110 -
      4.2.4 Kategorie Unterricht .................................................................................................................. - 114 -
      4.2.5 Kategorie Beurteilung von außen und Vergleich mit anderen .................................................. - 116 -
      4.2.6 Kategorie Gestaltung und Ausstattung der Schule ................................................................. - 116 -
      4.2.7 Kategorie Kommunikation in der Schule .................................................................................. - 118 -
   4.3 Ergebnisdiskussion ........................................................................................................................... - 121 -

5 Fazit und Ausblick ..................................................................................................................................... - 123 -

6 Literaturverzeichnis .................................................................................................................................... - 125 -

7 Abbildungsverzeichnis ............................................................................................................................. - 135 -
8 Tabellenverzeichnis .............................................................. - 135 -
9 Abkürzungsverzeichnis ....................................................... - 135 -
10 Anhang ............................................................................. - 136 -

10.1 Kurzzusammenfassung / Abstract ...................................... - 136 -
  10.1.1 Deutsche Fassung .......................................................... - 136 -
  10.1.2 Englische Fassung .......................................................... - 137 -

10.2 Gruppeninterview .............................................................. - 138 -
  10.2.1 Postskript Gruppeninterview 1 ....................................... - 138 -
  10.2.2 Postskript Gruppeninterview 2 ....................................... - 138 -

10.3 Auswertungsschritte - Beispiele .......................................... - 139 -

10.4 Lebenslauf ......................................................................... - 142 -
1 Einleitung

Das Schreiben dieser Diplomarbeit und die Auseinandersetzung mit der Thematik stellte am Ende des Studiums noch eine gewaltige Herausforderung dar, die mich jedoch persönlich und berufsspezifisch bereichert hat. Großen Anteil am Gelingen hatten einige Personen, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte:

- Frau Univ. Prof. Dr. Mag. Ilse Schrittesser, meiner fachzuständigen habilitierten Betreuerin, danke ich für ihre professionelle Hilfestellung und kritisch-konstruktiven Kommentare;
- meinem Betreuer, Herrn Dr. Gerhard Bisovsky für seine motivierenden Worte und wertvollen Anregungen;
- Frau Mag. Ilse Knahr für ihr aufmerksames Korrekturlesen;
- den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Gruppeninterviews, ohne deren engagierte Diskussionen diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre;
- den Kolleginnen und Kollegen im Diplomandenseminar für die wertvollen Gespräche.

1.1 Vorwort

Im Rahmen meiner Tätigkeit als akademische Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege sind Qualität in der Ausbildung und gute Ausbildung an der Schule mehrfach thematisiert worden und so wurde auch meine Aufmerksamkeit auf das Thema „Qualität in der Ausbildung“ gelenkt. Während des Studiums wurde eine Lehrveranstaltung zum Thema „Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung“ angeboten und so vertiefte ich mich erstmals in die Problematik, schrieb eine Seminararbeit und beschloss in diese Richtung weiterzuarbeiten und meine Diplomarbeit der Thematik „Qualität und Ausbildung“ zu widmen.

Anmerkung zur Diplomarbeit


1.2 Gliederung der Arbeit

Nach der Problemdarstellung (Kapitel 1.3) werden die dieser Arbeit zugrunde gelegten Fragestellungen präsentiert. Im anschließenden theoretischen Teil der Arbeit wird im Kapitel 2.1 und den nachfolgenden versucht, sich dem Qualitätsbegriff anzunähern und damit in Zusammenhang stehende Wortverbindungen zu beschreiben, Abgrenzungen vorzunehmen und Klarheit und Transparenz in diesen Begriffen zu schaffen. Wie in der Problemdarstellung aufgezeigt, ist eine Verknüpfung von Qualität und Bildung, wie es vielleicht per se erscheint, nicht selbstverständlich. In Kapitel 2.2 wird der Qualitätsbegriff in Zusammenhang mit Bildung gebracht. Anhand von Ewald Terharts Begriffsbestimmungsversuchen im Bildungskontext wird die Komplexität dargestellt. Weiters werden in Unterkapiteln Perspektiven und Dimensionen für Qualität im Bildungsbereich erläutert. Die Annäherung an Qualität in der Schule und in der Ausbildung erfolgt im Kapitel 2.3. In diesem Kapitel werden anhand verschiedenster Autoren die Merkmale, Struk-


1.3 Problemdarstellung


² Die Begriffe Outcome-, Output-, Input- und Prozessqualität werden zu einem späteren Zeitpunkt ausführlich erörtert.


3 Diese von den Schülerinnen und Schülern formulierten Merkmale sind in den Gesprächen jeweils zu hinterfragen und zu prüfen, was unter „gut“ bzw. „qualitätssvoll“ verstanden wird.
Berichte aus Deutschland und Österreich zu dieser Thematik gelegt, da hier Ähnlichkeiten in der Struktur bestehen. Die Ausbildung in der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege ist eine duale, dies wird in Kapitel 2.4 noch genauer beschrieben. Um die Fragestellungen einzugrenzen, wurde für diese Arbeit ein Teilbereich der Ausbildung, nämlich die theoretische, hinterfragt. Dies deshalb, weil die theoretische Ausbildung und auch die Qualität von Schulseite und Lehrkraftseite beeinflussbarer erscheint als die praktische Ausbildung, auf die die Schule weniger Einfluss hat⁴. Die Qualität an diesen Praktikumsstellen ist abhängig von den Praxisanleiterinnen⁵ und Praxisanleitern sowie den Pflegepersonen vor Ort, die die praktische Ausbildung hauptsächlich begleiten.

Es findet sich viel Literatur, die sich mit Qualität in der Schule und Merkmalen zu „guter“ Schule im Allgemeinen auseinandersetzt. Zur Qualität im Bereich Berufsaußbildungen findet man viel weniger, und noch fokussierter, für Qualität der Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege existiert kaum Literatur, wesentlich dem Bereich „gute“ Schule ein relativ großes Kapitel gewidmet ist und die die Qualität in der Berufsaußbildung betreffende Beschreibung eher überschaubar ist. Dies ist im Hinblick auf die Ergebnisse der kleinen empirischen Untersuchung und den Vergleich mit der Literatur, wo auch Schlüsse aus der Literatur zu Qualität in der Schule zu ziehen sein werden, ein sehr spannender Aspekt und bestärkt und unterstützt das Forschungsinteresse.

⁴ Die praktische Ausbildung erfolgt an verschiedenen Praktikumsstellen in Krankenhäusern, geriatrischen Wohn- und Pflegeheimen, extramuralen und sozialen Einrichtungen.
⁵ Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter sind diplomierte Pflegepersonen, die eine Weiterbildung besucht haben und die Anleitung von Auszubildenden ohne zusätzliche Entlohnung neben ihrer täglichen Arbeit durchführen.
1.4 Fragestellungen

Aufgrund der eingeführenden Problemdarstellung wurde deutlich, wie umfangreich sich die Thematik darstellt. Die Eingrenzung des Schwerpunktes geschieht durch die folgenden Fragestellungen. Der Fokus des Interesses liegt auf den folgenden Fragestellungen, die durch die Diplomarbeit bearbeitet und beantwortet werden sollen:

1. Was wird in der einschlägigen Literatur unter Qualität von Ausbildung und „guter“ Schule verstanden?

2. Welche Merkmale von Qualität formulieren Schülerinnen und Schüler des 3. Ausbildungsjahres einer allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflegeschule bzw. wie nehmen sie diese in ihrer theoretischen Ausbildung wahr?

3. Welche subjektiven Konzepte von Qualität in der Ausbildung haben Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Ausbildung?

4. Wie verhalten sich diese zu den in der Literatur diskutierten Merkmalen und Definitionen von „guter“ Schule und Qualität in der Ausbildung?

5. Was kann die Organisation Schule davon profitieren, wenn Schülerinnen und Schüler über ihr Verständnis von Ausbildungsqualität befragt werden? – was bedeutet dieses Wissen um Schulqualität oder Handeln nach Qualitätsnormen für die Organisation einer Gesundheits- und Krankenpflegeschule?
2 Theorie


Da die Arbeit eine Gesundheits- und Krankenpflegeschule fokussiert, wird die Ausbildung kurz erläutert und die Qualitätsarbeit, wie sie in der Schule aufgrund der gesetzlichen und curricularen Vorgaben durchgeführt wird, aufgezeigt und die betreffende Schule (organisatorisch) vorgestellt. Ein Einblick in die Qualitätsarbeit der Schule, an der die Befragung der Schülerinnen und Schüler erfolgt, rundet dieses Bild am Ende des theoretischen Abschnitts ab.

2.1 Der Qualitätsbegriff

Der Qualitätsbegriff ist ein weitgefächterter und es bedarf daher vorerst allgemeiner Begriffserklärungen, um sich der Thematik Qualität in der Ausbildung zu nähern und damit auseinanderzusetzen. Eine wichtige Aufgabe bei einer näheren Betrachtung stellen deshalb Definitionen der verwendeten Begriffe und Komposita, die auf Qualität Bezug nehmen, dar.
2.1.1 Qualität


\(^6\) Prof. Avedis Donabedian MD, MPH, 1919- 2000, amerikanischer Qualitätsforscher, gilt als Begründer der Qualitätsforschung im Gesundheitswesen
\(^7\) DIN = Deutsche Industrienorm
\(^8\) EN = Europäische Norm
\(^9\) ISO = International Standardisation Organisation
\(^10\) Siehe Kapitel 2.1.3

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Qualität also einerseits etwas Subjektives, schwer Fassbares ist und andererseits, wenn Merkmale, Erwartungen definiert werden und diese messbar gemacht werden, auch etwas (scheinbar) Objektiviertes. Für die Bildungswissenschaft würde das bedeuten, dass Ausbildungsziele oder Standards diese Aufgabe im Sinne von Messen und Überprüfen von vorher festgelegten Zielen, erfüllen könnten. An dieser Stelle ergibt sich eine Parallele zur Debatte um Messbarkeit von Kompetenzen. Obwohl in diesem

---

11 TQM wird in dieser Arbeit im Kapitel Qualitätsmanagement näher ausgeführt.
12 Siehe dazu Kapitel 2.3. in dieser Arbeit.

13 Klieme und Hartig verweisen dabei auf Arnold 2002 und Geißler, Orthey 2002

15 Vgl. Gruschka 2006 In: Klieme/Hartig 2007, S. 22
Zusammenhang mit Qualität eine sehr interessante und bietet viel Stoff für eine intensive Auseinandersetzung, die jedoch an dieser Stelle nicht weitergeführt werden kann. Dafür bieten sich andere Arbeiten, die Qualität mit Standards und Kompetenzen in den Mittelpunkt stellen, an.


17 Eine detaillierte Beschreibung von QIBB erfolgt in Kap. 2.1.3.1 i. d. A.

18 Näheres dazu im nächsten Kapitel

Aufgrund der vorangegangenen Ausführungen lässt sich festhalten, dass es keine allgemein gültige Bestimmung für oder von Qualität geben kann. So wie der Kompetenzbegriff ist auch der Qualitätsbegriff ein sehr schwer fassbarer und lässt in seiner „Eindeutigkeit“ viel Diskussionsraum offen und ist nicht eindeutig festzumachen. Doch gerade diese Vielschichtigkeit lässt Spielraum, auch im Zusammenhang mit Bildung, Ausbildung und Schule ein Begriffsverständnis für Qualität zu entwickeln und darzulegen, wie es später versucht werden wird. Die Möglichkeiten sich dem Begriff anzunähern sind so vielfältig, dass die einzelne Schule die Chance erhält, für „sich“, aus dem gesamten Schulteam heraus, ein Verständnis und Merkmale von Qualität zu entwickeln. Qualität kann in diesem Zusammenhang als ein immer wieder neu zu bestimmendes Moment dargestellt werden, in dem sich für die am Prozess beteiligten Personen die Möglichkeit der dauernden Thematisierung und Überprüfung eröffnet um immer wieder mit neuen Perspektiven ein neu zu formulierendes Qualitätsverständnis zu entwickeln. Das erlaubt auch, die leistungsorientierte Sichtweise in einem öffentlichen19 Schulsystem soweit auszuklammern als auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler Leistung erbringen, sich weiterentwickeln und somit Qualität entsteht, die jedoch vielleicht nicht anhand von guten Schulnoten oder anderen Output-


2.1.2 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung


---

20 Outputkriterien sind erreichte und überprüfbar Bildungsziele, Bildungsstandards, Abschlüsse oder sonstige Leistungen der Schülerinnen und Schüler, aber auch Werte und Einstellungen (eher in Richtung Outcomekriterien), die nicht „unmittelbar“ messbar sind.

21 Qualitätskonzepte im Zusammenhang mit Bildung werden später ausführlich referiert. Vgl. Kap. 2.2 in dieser Arbeit


Damit möchte die EU einerseits ein Balance von Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt erzeugen und die Beschäftigungsfähigkeit und den Zugang zu Ausbildungen in Europa verbessern. Es stecken also überwiegend arbeitsmarktpolitische Ziele hinter diesen „qualitätsverbessernden Initiativen“. Die Qualitätssicherung soll durch Erfahrungsaustausch, Benchmarking und vertiefender Analyse

---

der gewonnenen Daten entstehen und die eher Input-orientierte Qualitätsarbeit soll künftig vermehrt Prozesse, Output und das System als „Ganzes“ berücksichtigen. Dieser gesamteuropäische Qualitätsprozess nimmt auch auf die österreichische Berufsbildung Einfluss.


---


Ökonomische Zielsetzungen werden vor allem im Qualitätsmanagement oft als Begründung für deren Einführung vorgebracht. Eine ausführliche Diskussion dazu im folgenden Kapitel und auch in Kapitel 2.2 i. d. A.

Weiterzulesen in Kapitel 2.2 i. d. A.
2.1.3 Qualitätsmanagement


„Auf die Mitwirkung aller ihrer Mitglieder gestützte Managementmethode einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und dadurch Zufriedenstellung der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und für die Gesellschaft zielt.“ (DIN EN ISO 8402 In: Kamiske/Brauer 2008, S. 343)


26 Diese Normenreihe wurde inzwischen überarbeitet und ist deshalb nicht mehr gültig; weiterzulesen im Kapitel Qualitätsmanagementmodelle;


2.1.3.1 Qualitätsmanagementmodelle

Die Inhalte des Qualitätsmanagements werden im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems angewendet. Ein Qualitätsmanagementsystem kann helfen, Handlungen und Entwicklungen gezielt zu planen, zu steuern und transparent zu machen, dadurch sollen auch Kunden und Kundinnen höheres Vertrauen in das Unternehmen entwickeln. Es dient der Strukturierung und systematischen Um-


Die beiden beschriebenen Qualitätsmanagementsysteme sind sehr bekannt, gerade weil sie aus der Wirtschaft kommen und häufig angewendet werden, die

31 Siehe dazu Kapitel 2.4.

\textsuperscript{34} Die hier als Beispiele angeführten, gelten als Managementmodelle. Es gibt für den Bildungsbereich weitere Beispiele für systematische Qualitätsarbeit, deren Beschreibung jedoch den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde.

\textsuperscript{35} LQW ist ein urheberrechtlich geschützter Begriff und wurde von ArtSet Qualitätsfeststetigung GmbH und dem Institut für Erwachsenenbildung Hannover entwickelt.

\textsuperscript{36} In Deutschland 539 und in Österreich 17 „testierte“ Einrichtungen, Stand Juni 2006 (vgl. Veltjens 2006, S. 2f)

Kein Modell, sondern ein Projekt, speziell für den Berufsbildungsbereich, wird noch kurz vorgestellt, weil es vom Zugang auf Qualität ganz dem eben diskutierten Managementgedanken entspricht und weil der Focus auf Qualität in der Berufsbildung liegt. Die „Qualitätsinitiative Berufsbildung“ (QIBB) wurde 2004 für die schulische Berufsbildung37 in Österreich gestartet und ist Teil des europäischen Qualitätsprozesses. QIBB greift auf den gemeinsamen Qualitätssicherungsrah-

---

37 Berufsschulen, mittlere und höhere technisch-gewerbliche Schulen, kaufmännische Schulen, humanbe- rufliche Schulen, land- und forstwirtschaftliche Schulen, Kindergarten- und Sozialpädagogik

---


rahmens (EQF\textsuperscript{41}). Das Entwickeln von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen für den Bereich der beruflichen Bildung ist dabei das Ziel. Dazu braucht man Methoden, Instrumente und Kriterien zur Evaluierung dieser komplexen Materie, die noch entwickelt werden müssen und wo die Zusammenarbeit im europäischen Raum von Vorteil sein kann. Die Problematik dabei ist, wie bereits ange- sprochen, der beträchtliche Unterschied in den Berufsausbildungen der einzelnen Länder, diesen gilt es dabei zu beachten.


In nachfolgenden Kapiteln dieser Arbeit, wenn es um die Qualität in Bildung und Schule oder auch um die Schule als Organisation geht, wird über die Sinnhaftigkeit oder die Problematik bei der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen ins Bildungssystem oder die Einzelschule noch diskutiert werden.


Zur Verdeutlichung noch einmal die wichtigsten Merkmale, die in der Arbeit bereits beschrieben wurden und deren Inhalt auch im Rahmen eines adaptierten Qualitätsmodells seine Anwendung finden kann: Qualität soll als ein immer wieder neu zu bestimmendes Moment dargestellt werden, für die am Prozess beteiligten Personen eröffnet sich die Möglichkeit der dauernden Thematisierung und Überprüfung, damit kann mit neuen Perspektiven ein neu zu formulierendes Qualitätsverständnis entwickelt werden (vgl. Kap. 2.1 i. d. A.)

### 2.2 Der Qualitätsbegriff in der Bildung


---

\(^{42}\) Effektivität = Verhältnis von Absicht und Wirkung (vgl. Terhart 2002, S. 46)  
\(^{43}\) Effizienz = Verhältnis von Aufwand und Ertrag (vgl. Terhart 2002, S. 46)


Schulleistungstests wie PISA\textsuperscript{44} oder TIMSS\textsuperscript{45} an, die „[…] latent bereits vorhandene negative Einstellungen zu Institutionen sowie Personal im Bildungsbereich […]“ (Terhart 2002, S. 48) bestärkt haben. Die Problematik der Frage nach der Wirkung des Bildungssystems ist dadurch öffentlich geworden und muss sich der Frage nach Effizienz stellen. Die Forschungsansätze und Analysebemühungen zu Bedingungen von Bildungsqualität und Schulqualität wurden national und international intensiviert, um die Ergebnisse solcher Studien verbessern zu können (vgl. ebd., S. 48f).

Wie bereits im allgemeinen Teil aufgezeigt, ist Qualität in verschiedener Weise beschreibbar und insgesamt unscharf und gerade deshalb können auch für das Bildungssystem divergente Zugänge aufgezeigt werden. Terhart nennt vier Zugangsmöglichkeiten im Bildungsbereich, um Qualität näher bestimmen zu können, auf die nachfolgend eingegangen wird, weil sie einen gelungenen Weg aufzeigen, den Begriff „Qualität“ aus der Wirtschaftssprache in den Bildungsbereich übernehmen zu können. Davor werden die Grenzen der Übernahme von ökonomischem Qualitätsdenken auf den Bildungssektor aufgezeigt und am Ende dieses Kapitels die Komplexität anhand der verschiedenen Ebenen und Perspektiven nochmals erörtert.

\subsection*{2.2.1 Qualitätsmerkmale - Ökonomie - Bildung}


\textsuperscript{44} PISA = Programme for International Student Assessment  
\textsuperscript{45} TIMSS = Trends in Mathematics and Science Study

2.2.2 Qualitätsbestimmungsversuche im Bildungskontext


2.2.2.1 Normative Bestimmungsversuche

2.2.2.2 Analytische Bestimmungsversuche


---

46 Terhart fasst die Kategorien kurz zusammen und zitiert Harvey und Green. Für diese Arbeit wurde auf die Primärquelle zurückgegriffen, wobei diese aus dem Englischen von Terhart übersetzt wurde.
ten oder „Abhaken“ dieser Standards täuscht eine gewisse Qualität vor, ob damit wirklich Bildungsqualität geleistet wird, kann jedoch nicht davon abgeleitet werden, weil die Komplexität im Zusammenhang mit Schul- und Ausbildungsqualität dabei unberücksichtigt bleibt⁴⁷.


⁴⁷ Vgl. dazu die knappen Ausführungen zu Bildungsstandards in dieser Arbeit Kap. 2.1.1
⁴⁸ Weitere Ausführungen dazu in Kap. 2.2.3
im Bildungsbereich geben kann, sondern diese immer aus bestimmter Perspektive von der jeweiligen Interessensgruppe bestimmt wird.


Terhart unterstreicht die Wichtigkeit analytischer Bestimmungsversuche im Diskurs über Qualität, deren Aufgabe es ist, sprachlichen Missverständen vorzubeugen oder sie auszuräumen und Klarheit im Begriffsgebrauch zu schaffen (vgl. Terhart 2000, S. 817).
2.2.2.3 Empirische Bestimmungsversuche


2.2.2.4 Qualität als operatives Problem

Im letzten Konzept von Terhart zur Qualitätsbestimmung, wird die Frage aufgeworfen „wie man ein möglichst hohes Maß an Qualität erreichen kann“ (Terhart 2000, S. 819). Es geht um operative Bestimmungsversuche von Qualität. Die Problematik daran ist, eine Entscheidung zu treffen, welche Instrumente und Strategien benutzt werden, um das Qualitätsniveau systematisch zu heben. Im Rahmen der Strategien kann „kompensatorisch“ (Terhart 2000, S. 819) gearbeitet werden. Das bedeutet, Problemstellen zu identifizieren und zu beheben oder

Abbildung 1 Qualitätsbestimmungsversuche im Bildungskontext M. St.-K. nach Terhart 2000

Die aufgezeigten Varianten zur Verwendung und Bestimmung des Begriffs Qualität in Verbindung mit Bildung haben gezeigt, wie unterschiedlich diese sind. Dilton (2000) sieht die Probleme in der Debatte um Qualität im Bildungssystem genau darin, dass keine Übereinstimmung darüber besteht, was exakt unter Qualität zu verstehen ist und dass es unklar ist, auf welcher Ebene, mit welchen Methoden, anhand welcher Maßstäbe gültige und nachvollziehbare Aussagen über

---

49 Terhart geht nicht näher auf die genannten „Folgen“ ein. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass, wenn Evaluierungsergebnisse nicht den Vorstellungen der übergeordneten Stelle entsprechen, es zu Änderungen von „oben“ kommen und somit einen Eingriff in die Autonomie geben könnte.

2.2.3 Ebenen – Perspektiven von Qualität im Bildungsbereich


Das „Konstrukt“ von Qualität in der Bildung kann nach Dubs in allgemeiner Form beschrieben werden:

„Qualität meint die bewertete Beschaffenheit eines Bildungssystems, einer Schule oder einer Klasse gemessen an den in einem politischen Aushandlungsprozess gefundenen Ansprüchen und Zielvorstellungen aller am Bildungswesen interessierten Gruppierungen und Personen (Anspruchsgruppen).“ (Dubs 2004, S. 25)

In dieser Definition finden sich sowohl die Mehrebenenbetrachtung als auch der Hinweis auf die verschiedenen Perspektiven der Interessensgruppen wieder. Die Ansprüche und Interessen der jeweiligen Gruppierungen sind aber meist höchst unterschiedlich, verändern sich und sind deshalb auch schwer fassbar. Dubs verweist darauf, dass diese Formulierung keine allgemeingültige, verbindliche Definition sein kann, die beschreibt, was Qualität in der Bildung ist, sondern er
hebt vielmehr die Problematik damit hervor und unterstreicht die vorangegangenen Ausführungen in dieser Arbeit.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es nicht „die“ Qualität in der Bildung geben kann, so wie es auch nicht „die“ Qualität allgemeingültig gibt. Qualität ist einerseits von der Perspektive der jeweiligen den Qualitätsbegriff bestimmenden Person oder Bildungseinheit abhängig und andererseits vom Referenzpunkt, an dem Qualität „gemessen“ wird. Hier kann festgehalten werden, dass es wichtig ist, viele Ebenen zu beachten, um ein breites Qualitätsbild zeichnen zu können. Es kann nicht alles, was in Bildungsprozessen passiert, quantifiziert und messbar gemacht werden, deshalb sollte ein Qualitätsmanagementsystem nicht unreflektiert aus ökonomischen Bereichen übernommen werden. Bildungsqualität darf nicht auf Drop-out-Raten, Notendurchschnitt oder das Erreichen von Lernzielen reduziert werden. Demnach ist Terhart zuzustimmen, dass Qualität in der Bildung im Sinne einer Transformation zu sehen ist und dem muss auch in der Qualitätsarbeit Rechnung getragen werden. Deshalb muss in der jeweiligen Bildungseinrichtung reflektiert werden, was unter Qualität verstanden wird und von „welcher“ Qualität gesprochen oder welche angestrebt wird.

An dieser Stelle erfolgt wieder ein „Brückenschlag“ zu den bereits erarbeiteten Merkmalen von Qualität:

- Die an der Qualitätsarbeit und dem Prozess beteiligten Personen entwickeln immer wieder durch veränderte Perspektiven ein neues Qualitätsverständnis; dieses prozesshafte Geschehen muss immer wieder thematisiert, reflektiert und überprüft werden (vgl. Kap. 2.1 i. d. A.);

Ergänzt werden kann die im vorangegangenen Kapitel entwickelten These durch den Begriff der Transformation als „die“ Form von Qualität für Bildungseinrichtungen und um die Bereicherung der verschiedenen Ebenen, die es bei der Qualitätsarbeit in Schule oder Ausbildung zu berücksichtigen gilt.

Nachdem referiert und diskutiert wurde, was unter Qualität in der Bildung verstanden werden kann und inwieweit es sinnvoll ist, Qualitätsdenken in die Bil-

50 Der gesellschaftliche und politische Kontext, der die einzelnen Personen und auch die Bildungseinheiten umgibt, beeinflusst und verändert Perspektiven und Ansprüche.
dungslandschaft zu tragen, wenden wir uns einer Systemebene zu, der einzelnen Schule oder Berufsausbildungsstätte als Qualitätseinheit.
2.3 *Die „gute“ Schule – die „gute“ Ausbildung*

Wie bereits eingangs festgestellt, gibt es zahlreiche Literatur zum Thema Schulqualität, „gute“ Schule, aber weniger zum Bereich der „guten“ beruflichen Ausbildung. Deshalb wird die ausführlich geführte Schulqualitätsdebatte dargestellt und ergänzt durch Beiträge zur Ausbildungsqualität. Vieles von dem bis jetzt Diskutierten zu Qualität in Bildung, zu Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement trifft auf Schulqualität und auch auf berufliche Ausbildungsqualität zu, kann jedoch feiner ausdifferenziert und ergänzt werden, was im Folgenden geschehen wird. Diese theoretische Grundlage soll es ermöglichen, Schlüsse für die Qualität der Ausbildung in der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege zu ziehen.


Der Frage nachzugehen, was denn Qualität in der Schule und der Ausbildung prägt oder durch welche Merkmale sie gekennzeichnet werden kann, ist die Aufgabe des folgenden Kapitels. Die Verknüpfung von Ebenen, Dimensionen und Perspektiven von Schulqualität und Ausbildungsqualität ist so präsent, dass eine Trennung in Teilkapitel nur schwer gelingt, wodurch die Komplexität einer „guten“ Schule noch unterstrichen wird.

Als Anlass für die Konzentration der Schulforschung auf die „Herausarbeitung der Kennzeichen guter Schulen“ (Terhart 2002, S. 61), und damit ist die einzelne Schule fokussiert, sieht Terhart die Ergebnisse der Schulsystemvergleiche aus den 1970er Jahren, die aufgezeigt haben, dass Differenzen zwischen Schulen innerhalb einer Schulform sehr groß sein können51, d.h. trotz gleicher Rahmenbedingungen sind Schulen höchst unterschiedlich. Dadurch wurde die Systemperspektive beiseitegelegt um sich vermehrt der Ebene der Einzelschule zu widmen (vgl. ebd. S. 61).


---

51 Siehe dazu die weiteren Ausführungen zu Untersuchungen von Rutter, Mortimore u. a. in diesem Kapitel
2.3.1 Perspektiven, Strukturen und Dimensionen von Qualität in Schule und Ausbildung

Qualitätsarbeit soll eine systematisch geplante Arbeit sein, daher braucht es zur Systematisierung Ordnungsschemata. Es finden sich in der Literatur die bereits erwähnten Strukturen, die Dimensionen nach Ergebnis (Output/Outcome), Prozess (innerschulische Struktur) und Rahmenbedingungen (Input) einteilen. Die Qualitätsdimensionen, auf den verschiedenen Ebenen angesiedelt, beschreiben vor allem wirkungsorientiert die Inputs und Outputs, während strukturelle Beschreibungen des Bildungswesens zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung eher im Hintergrund stehen oder standen und erst in neuerer Zeit populär geworden sind (vgl. Fend 2008, S. 198f). In der Folge werden verschiedene Strukturen vorgestellt, die einerseits die Mehrebenen des Systems von Schule berücksichtigen und andererseits auch die einzelnen Dimensionen beschreiben.


- Umgang mit Rahmenvorgaben: es existieren ein Schulleitbild und ein Qualitätsleitbild, die gemeinsam erarbeitet wurden und die Schule hat ihren Qualitätsanspruch definiert. Auf Basis des Lehrplans wurde ein schulspezifisches Curriculum erstellt und die Führung beobachtet die Einhaltung dessen.

\textsuperscript{52} Die Indikatoren auf den anderen Ebenen werden nicht weiter ausgeführt, da die Schulebene in diesem Kapitel und für diese Arbeit am bedeutsamsten ist. Obwohl, wie bereits argumentiert wurde, die anderen Ebenen immer berücksichtigt werden sollten.
Verfahren Qualitätsmanagement: Das Qualitätsleitbild wurde gemeinsam erarbeitet, der Informationsfluss ist gesichert und Evaluationsergebnisse werden auch umgesetzt.

Verantwortliche Akteure: Schulführung, Schulorganisation und Kollegium:
Schulorganisation und Schuladministration: Klassenlehrer treffen sich regelmäßig. Die Verwaltung ist kundenorientiert, freundlich und arbeitet ökonomisch und zuverlässig.


Anhand dieser Aufzählungen wird deutlich, dass Schulqualität nicht (nur) anhand von Outputkriterien wie den Schulnoten von Schülerinnen und Schülern gemessen werden kann oder an Inputkriterien wie Schulausstattung, sondern Prozesskriterien und Instrumente der Schulgestaltung zu Qualitätsmerkmalen werden und in den Mittelpunkt gerückt werden (vgl. ebd. S. 199).

Thonhauser schließt sich den vorangegangenen Beschreibungen nach Vergleichen verschiedener Untersuchungen zum Thema Schulqualität an, indem er auf der Ebene der Einzelschule davon spricht, dass es wichtig sei, sich mehrere


**Input – Prozess – Output - Modell**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Inputqualitäten oder Inputvariablen</th>
<th>Prozessqualitäten oder Prozessvariablen</th>
<th>Produktqualitäten oder Produktvariablen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Kontext der Schule</td>
<td>• Unterrichtsgestaltung</td>
<td>• Outputs: Schülerleistungen, Selbstkonzept bei Schülerinnen und Schülern usw.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Eingangsvoraussetzungen von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern</td>
<td>• Führung der Schule</td>
<td>• Outcomes: Erfolg an fortführenden Schulen, Berufs- und Lebenserfolge</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Abbildung 2 Input - Prozess-Output - Modell nach Dubs 2004 (S. 26) adapt. M. St.-K.

Diese Mehrdimensionalität kommt der Forderung nach verschiedenen Perspektiven nach, bezieht handelnde Personen mit ein und endet nicht bei Leistungsfeststellungen oder Lernzielerreichung, sondern hat auch „andere Qualitäten“ im Blick.

In einem noch detaillierteren Modell zeigt Ditton (2000) die Komplexität von Schulqualität auf, und zwar im Hinblick darauf, was eine gute Schule ausmacht. Auch hier finden sich Begriffe wie „Prozess“ und „Output“, aber um den Ansprüchen nach „Vollständigkeit“ der Faktoren und Merkmale näher zu kommen, ergänzt durch nachfolgend aufgezeigte, erweiternde Aspekte. Als „Voraussetzungen“ für Qualitätssicherung in Schule und Unterricht nennt Ditton „Bedingungen: Strukturen, Finanzen, Personal, Materialeinsatz und In-


Fehring, Windelband verwenden eine Definition für die Konkretisierung von Qualität der betrieblichen Ausbildung: „Qualität in der betrieblichen Ausbildung bedeutet die Sicherstellung hoher Qualität der Ausbildungsprozesse dahingehend, dass die Auszubildenden qualifiziert werden, die relevanten beruflichen Arbeitsaufgaben nach Abschluss der Ausbildung fehlerfrei zu bewältigen. Das bedingt

\textsuperscript{53} Vgl. Kap. 2.2.2.2

54 Weitere Ausführungen dazu in dieser Arbeit Kap. 2.2.2.2
55 Im Rahmen der analytischen Bestimmungsversuche von Terhart in Kap. 2.2.2.2 erläutert
2.3.2 Qualitätsarbeit auf den verschiedenen Ebenen des Schul- und Ausbildungssystems


Die folgenden Beispiele sollen aufzeigen, welche Maßnahmen oder Aspekte auf den bereits mehrfach genannten Ebenen des Schulsystems, welche als bedeutsam für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung angesehen werden, gesetzt werden. Obwohl in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf die einzelne Schule bzw. Ausbildungsstätte gelegt wird, werden die Maßnahmenmöglichkeiten überblicksartig auf allen Ebenen kurz dargestellt um nochmals darzulegen, dass in der Einzelschule an Qualität gearbeitet werden kann und soll, aber die anderen Ebenen berücksichtigt werden müssen, weil sie einander beeinflussen bzw. manchmal bedingen.

Ditton nennt Faktoren auf der Schulebene, die für die Qualität einer Schule bedeutend sein dürften, die einander beeinflussen und in Beziehung zueinander stehen. Durch die graphische Darstellung wird das Zusammenwirken der Faktoren verdeutlicht.
**Schulkultur:**
Gemeinsam akzeptierte, handlungsrelevante und eindeutige Ziele; Einigkeit hinsichtlich der primär zu erfüllenden Aufgabe; Organisatorische und pädagogische Leitung; Geregelte Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten;

**Schulmanagement:**
Gemeinsam geteiltes Aufgabenverständnis; Eine gemeinsame Vision; Geklärte Entscheidungsbefugnisse und –verfahren; Geregelte Aufgabenverteilungen

**Kooperation und Koordination:**
Koordinierter Schul- und Unterrichtsbetrieb; Kooperation mit Partnern außerhalb der Schule (Eltern, Administration, Berater…); Einführung neuer Lehrer; Erfahrungsaustausch/ Wissens-Sharing

**Personalpolitik und Personalentwicklung:**
Kooperation innerhalb der Schule (Schulleitung-Lehrer-Schüler); Rekrutierung, Sozialisation und Weiterbildung der Lehrer; Regelung der Fort- und Weiterbildung

Abbildung 3 Bedeutsame Faktoren auf Schulebene nach Ditton 2000 (S. 85) adapt. M. St.-K.


Maßnahmen auf der Schulebene können Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergespräche sein, Benchmarking oder ein Schulprogramm. Im Rahmen von Benchmarking ist es einer Schule möglich ihre Leistungen, Ergebnisse, Entwicklungen

- 53 -


57 Siehe dazu auch Beiträge der Forschung in Bezug auf Vergleichen von einzelnen Schulen weiter unten
58 Eder meint damit die Rückmeldung von Schülerinnen, Schülern an ihre Lehrpersonen in schriftlicher oder mündlicher Form oder die Unterrichtsbegleitung durch Kolleginnen, Kollegen, die Direktorin oder den Direktor, die dann Feedback zum jeweiligen Unterricht geben (vgl. Eder et al 2002, S. 32f).
2.3.3 Verschiedene Perspektiven


59 Die Perspektive der Eltern wird hier nicht beschrieben, da Schülerinnen und Schüler einer Gesundheits- und Krankenpflegeschule bereits junge Erwachsene sind und es kaum Berührungspunkte zwischen Schule und Eltern gibt und somit keine Relevanz für die vorliegende Arbeit besteht.

60 Dies intendiert auch die vorliegende Arbeit!
Im Rahmen eines schottischen Projekts\textsuperscript{61} wurden Fragen zu Merkmalen schulischer Qualität gesammelt. Posch und Altrichter fassten die Fragen auf der Q.I.S.\textsuperscript{62} Homepage zusammen. Während Schülerinnen und Schüler folgende Fragen als Qualitätsmerkmale sehen:

- „If you don’t understand something will the teacher help you?"
- Can the teacher control the class?
- Can the teacher take a joke?
- Do you get punished for things you didn’t do?
- Do teachers apologise when they are in the wrong?
- Do teachers pick on you or treat you all the same?“ (Posch/ Altrichter o.J., o.S.),

stellen Lehrerinnen und Lehrer Fragen zu anderen Dimensionen von Schulqualität, z.B.:

- „Is the school environment pleasant to work in?"
- Is there a climate of discipline?“ (Posch/ Altrichter o.J., o.S.).


\textsuperscript{61} The Scottish Office 1992; weiters wurden Eltern, Schulleitung befragt – deren Perspektiven werden hier nicht zitiert.

\textsuperscript{62} Q.I.S.: Qualität in Schule, ist ein Projekt des BMUK und wird in einem späteren Kapitel noch erörtert; \url{www.qis.at}
2.3.4 Studienergebnisse zu Schul- und Ausbildungsqualität


---


64 Dabei wurden verschiedene Faktoren wie die Unterrichtsleistungen, Verhaltensweisen, die Abwesenheiten der Schülerinnen und Schüler und die Erledigung der Hausaufgaben erfasst und mittels Fragebogen, Interviews und teilnehmender Beobachtung das Unterrichts- und Schulleben erhoben.


- eine deutliche und für jeden spürbare normative Betonung der Bedeutung des Lernens und guter schulischer Leitungen;
- ein klar strukturiert Unterricht, in dem wenig Zeit für sachfremde Tätigkeiten aufgewendet wird;
- eine schülerzentrierte Atmosphäre, in der eher Lob als Tadel als Sanktionsmittel Verwendung finden, und in der die Schüler sich als Personen akzeptiert fühlen;
- Möglichkeiten der Mitsprache und der Übernahme von Mitverantwortung für Schüler;
- geringe soziale Fluktuation, sowohl im Lehrkörper als auch in der Zusammensetzung der Lerngruppen;
- enge Zusammenarbeit und Wertkonsens im Kollegium;“

(Specht 1994, S. 24)


---


67 Zusätzlich wurden Aspekte aus jugendsoziologischer Sicht berücksichtigt, die bei einer Qualitätsbeurteilung der Jugendlichen für bedeutsam gehalten werden. Das „Lernklima“ wurde in das Qualitätsmodell mit einbezogen, weil es Ausbildungsqualität beeinflusst, es ist jedoch, schränken die Studienautorinnen und Studienautoren ein, so wie die jugendspezifischen Aspekte, nur bedingt steuerbar und zu beeinflussen.


Nachfolgend sind die einzelnen Qualitätsbereiche aufgelistet und die von den Auszubildenden als am wichtigsten genannten Kriterien für die Ausbildungsqualität dazu vermerkt:

„Organisation und Lernortkooperation“: Abstimmung der Ausbildungsinhalte zwischen Berufsschule und Betrieb;

„Inhalte und Methoden“: selbstständige Planung und Durchführung der Arbeit durch die Auszubildenden selber und Einbindung in größere Aufgaben, ausreichende Übungszeit und Toleranz bei Fehlern und der Erwerb von zusätzlichen Qualifikationen wird ebenso als Qualitätsmerkmal hoch eingeschätzt;

„Eignung und Verhalten der Ausbilder und Lehrer“: die fachliche Kompetenz und der respektvolle Umgang;


---

68 Die Bewertung der Outputqualität ist in dem vorliegenden Bericht noch nicht behandelt.


„Organisation und Lernortkooperation“: Gespräche mit den Auszubildenden, wie sie mit der Ausbildung zurechtkommen, regelmäßiger Berufsschulunterricht, Behandlung betrieblicher Inhalte in der Schule;

„Inhalte und Methoden“: einbeziehen in größere Aufgaben, Akzeptanz von Fehlern bei neuen Tätigkeiten, selbstständige Planung, Durchführung und Kontrolle von Arbeiten durch Auszubildende;

„Eignung und Verhalten der Ausbilder und Lehrer“: verständliche Erklärungen der Inhalte durch Berufsschullehrer, Beherrschung der Lerninhalte durch die Berufsschullehrer;

„Materielle Bedingungen“: diese werden als insgesamt nicht so relevant für eine gute duale Ausbildung erachtet, wobei die „technische Ausstattung der Schule auf dem neuesten Stand“ als noch am wichtigsten betrachtet wird (vgl. Krewerth/ Eberhard/ Gei 2008, S. 4ff);


70 In dieser Arbeit werden nicht alle Ergebnisse der Untersuchung dargestellt, da es in Teilbereichen auch um Wertorientierung der Auszubildenden und um Konfliktfelder und deren Lösungsansätze in der dualen Ausbildung ging, die im Rahmen dieser Arbeit nicht relevant erscheinen.


(1) „Die allgemeine Qualität der Schule als Arbeits- und Lebensort“: Gestaltung und Ausstattung der Klassenräume und Arbeitsplätze, aber auch der Schule insgesamt;
(2) „Die Ebene des Unterrichts“: Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, Zeiteinteilung und Unterrichtsmethodik und partizipative Unterrichtsformen;
(3) „Die Ebene der Leistungsfeststellung und Beurteilung“: Anzahl und Vorbereitung auf Prüfungen, aber auch die Alternativen zu gebräuchlichen Leistungsbeurteilungen;
(4) „Die Ebene der Schüler-Lehrer-Interaktion“: Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten durch Schülerinnen und Schüler, individuelle Angebote, Rückmeldungen und Maßnahmen für „schlechte LehrerInnen“;

(Eder 1996, S. 340 – Kursiv M. St.-K.)


Die angeführten Untersuchungen sind nur ein kleiner Ausschnitt aus der Forschung im Gebiet „Qualität in der Schule und Ausbildung“ und die kurzen zusammenfassenden Darstellungen werden den umfangreichen Studien nur bedingt gerecht, aber der beabsichtigte Querschnitt und Einblick konnte damit gewährt werden und es wurde aufgezeigt, wie weit sich der Bogen spannt.

2.3.5 Merkmale „guter“ Schulen und „guter“ Ausbildung


In guten Schulen werden Feste gefeiert und die Räume sind Lebensräume und keine „Wartesäle dritter Klasse“ (Fend 1998, S. 203). Der Kontakt zu „Abnehmern“ der Schülerinnen und Schüler wird aktiv aufrecht erhalten und die Absolventen haben gute Chancen auf und in weiterführenden Schulen oder am Arbeitsmarkt. Am Unterricht beteiligen sich alle Schülerinnen und Schüler aktiv und

\textsuperscript{76} Vgl. dazu die genauere Erläuterung zu den Qualitätsmerkmalen von Fend in dieser Arbeit.
\textsuperscript{77} Eder erläutert den hier verwendeten „Schulkultur“ Begriff nicht näher, sondern beschreibt ihn durch die angeführten Faktoren.


Schulen, die ein solches hohes Leistungsniveau gewährleisten, werden durch folgende Merkmale beschrieben:

2. Effektive Führung in Fragen des Unterrichts und der Unterrichtspraxis: Da in Amerikas Schulen viel auf der Ebene der einzelnen Schule ent-
schieden wird, liegt auch die Initiative in der Weiterentwicklung des Angebotes bei den einzelnen Schulen.


5. Fortlaufende Verbesserung des Curriculums: Da die Schule in Lehrplanfragen weitgehende Autonomie hat, wird der Sachverhalt sehr bedeutsam, ob es an Schulen eine Mentalität der permanenten und kooperativen Weiterentwicklung des Unterrichtsangebotes gibt.


8. Positive Beziehungen zwischen Schule, der Familie und der Gemeinde: Die Schule kann nur optimal im Verbund mit der Familie und der Gemeinde funktionieren.“ (Fend 1998, S. 220f)


ort eine spezifische Diskussion über Qualität zu führen. Dabei, und das erscheint als eine der wichtigsten Botschaften, dürfen die anderen Ebenen nicht vergessen werden, sondern müssen berücksichtigt werden um der Vernetzung von Schule, Ausbildung, Qualität und auch den dazugehörigen Ebenen zu entsprechen.

Ähnlich verhält es sich mit den Perspektiven auf Qualität. Dem meist nicht ausgesprochenen Qualitätsanspruch oder den definierten Qualitätsbegriffen aller beteiligten Akteuren gerecht zu werden, ist ein schwieriges und wahrscheinlich fast unmögliches Vorhaben. Deshalb ist es wichtig, Perspektiven transparent zu machen, diese zu berücksichtigen und zu präzisieren und möglichst viele Beteiligte in die Qualitätsarbeit einzubinden. Daraus können Schwerpunktsetzungen entwickelt werden, die vom gesamten Schulteam mitgetragen werden können. Ohne die jeweilige (für andere nachvollziehbare) Sichtweise zu beachten, wird es nicht gelingen Qualitätsarbeit als ganzes Team (Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler und sonst an der Schule Beschäftigte) zu leisten, gemeinsame Qualitätsvorstellungen zu entwickeln und eine „gute“ Schule und Ausbildung zu gestalten.

Posch und Altrichter (1997) beschreiben die Relativität des Qualitätsbegriffs nach Burrows et al. (1992) in einer „pragmatische Definition“ für Schulqualität:

„[…] dass eine Institution im Hinblick auf einen Faktor hohe Qualität aufweisen kann, während sie in Bezug auf einen anderen Faktor von niedriger Qualität sein kann. Man kann nicht mehr erreichen, als jene Kriterien, die jeder Stakeholder bei seinen Qualitätseinschätzungen benutzt, so klar als möglich zu definieren und diese – zueinander in Wettbewerb stehen – Sichtweisen zu berücksichtigen, wenn Qualitätsbeurteilungen vorgenommen werden.“


Welche Bilanz lässt sich nun aus den in diesem Kapitel angeführten Merkmalen, Indikatoren, Studienergebnissen oder Charakteristika zur „guten“ Schule oder „guten“ Ausbildung ziehen und wie ist die zu Beginn der Arbeit formulierte Forschungsfrage: „Was wird in der einschlägigen Literatur unter Qualität von Ausbildung und „guter“ Schule verstanden?“ zu beantworten?

---

79 charakteristisch (gr., lat.): bezeichnend, kennzeichnend für jmdn. oder etwas (Duden 1997, S. 144). Konkret in diesem Fall kennzeichnen die genannten Begriffe Qualität in Schule.
Diese Frage kann nicht eindeutig und schon gar nicht mit einem Satz zufriedenstellend beantwortet werden, aber eine Zusammenschau mit dem Ziel eine Annäherung an die gestellte Frage zu erreichen, soll den Abschluss dieses Kapitels bilden. Dazu wurden Aussagen aus dem vorausgegangenen Text stark vereinfacht, nur Merkmale, Indikatoren und Charakteristika belassen. Danach wurde versucht Überbegriffe zu bilden, die zu den jeweiligen Merkmalen etc. passen. Da sich Merkmale in den einzelnen Textstellen wiederholen, ist es so möglich, die Gemeinsamkeiten hervorzuheben und damit text-und autorenübergreifend die Annäherung an: „Was ist Qualität in Schule und Ausbildung?“ oder „Was ist eine „gute“ Schule, Ausbildung?“ zu erreichen. Einschränkend wird festgehalten, dass die Merkmale oder Überbegriffe nicht vollständig sind, aber einen sich wiederholenden Querschnitt aufzeigen und die in dieser Arbeit verwendete Literatur widerspiegeln:

**Einstellung zu Leistung:** hohes Leistungs niveau der Schule; nicht nur fachliche Leistungen werden erfasst, sondern auch pädagogische, erzieherische Wirkungen bei der Gestaltung des Schullebens mit einbezogen; hohe Leistungserwartungen; ein fairer Umgang mit Leistungen; deutliche spürbare normative Betonung der Bedeutung des Lernens und guter schulischer Leistungen; hohe Erwartungen; Führen von Schülerberichten über Lernerfolge und Fortschritte; Anforderungen an Schülerinnen und Schüler;

**Pädagogische Haltung:** Pädagogisches Ethos des Kollegiums; Lehrpersonen beteiligen sich am Schulleben, dies gilt als Dienstpflicht und als Zeichen der Professionalität; im Umgang mit der Schülerschaft wird gemeinsames pädagogisches Konzept konsequent beachtet und soziales Verhalten erwartet; geprägt von Wertschätzung, Respekt, Ehrlichkeit; klare, für alle transparente Regeln; ausgeprägte Schulkultur; Konsens über Leitvorstellungen; klare, transparente Regeln; Schülerinnen und Schüler als „Mitproduzenten“ schulischer Leistung angesehen, dadurch wird Verantwortung übertragen; im Kollegium weitgehende Einigkeit in fachlichen, methodischen und didaktischen Bereichen; keine „Fraktionen“ gebildet, die ausgrenzen; regen die Persönlichkeitsentwicklung an, alle können sich positiv entwickeln; eher Lob als Tadel als Sanktionsmittel; enge Zusammenarbeit und Wertkonsens

im Kollegium; Schulalltag ist geplant, für Schülerinnen und Schüler vorgegeben, aber genug Freiräume; Lehrpersonen vermitteln Begeisterung und Interesse, fordern heraus Lösungen zu finden und kreativ zu sein; Lehrerinnen und Lehrer haben Zeit für ihre pädagogisch didaktische Aufgabe, weniger mit Routineaufgaben beschäftigt; eine auf Lob und Anerkennung Wert legende Lehrerschaft die Freude am Unterrichten zeigt und auch außerschulische Aktivitäten organisiert; respektvolle Behandlung durch Lehrerinnen und Lehrer in der Berufsschule, aber auch im Betrieb;

Verhalten der Schülerinnen und Schüler: respektvoller, fairer Umgang miteinander; gegen Mobbing und Ausgrenzung Einzelner ein Konzept; geprägt von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung; Konflikte und Probleme werden demokratisch konsensual gelöst; geringe Fluktuation auch in der Zusammensetzung der Lerngruppen; die Schüler fühlen sich als Personen akzeptiert; Mitsprache; Übernahme von Mitverantwortung für Schüler; Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten durch Schülerinnen und Schüler; individuelle Angebote; Rückmeldungen und Maßnahmen für „schlechte LehrerInnen“;

Lehren und Lernen: Arbeitsethos des Kollegiums; erstellen eines schulspezifischen Curriculums; die Verwaltung arbeitet kundenorientiert, freundlich, arbeitet ökonomisch zuverlässig; Arbeitszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer ist hoch; klar strukturierter Unterricht, wenig Zeit für sachfremde Tätigkeiten aufgewendet; geringe soziale Fluktuation im Lehrkörper; die Kommunikation von Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern; Ausgeglichchenheit zwischen einzelnen Schulkindern und der gesamten Klasse; Zeit- und Unterrichtsmethodik, die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an Entscheidungen; Lehrpersonen erklären verständlich und beherrschen den von ihnen vorgetragenen Stoff „selbst gut“; selbstständige Planung und Durchführung der Arbeit durch die Auszubildenden selber und Einbindung in größere Aufgaben; ausreichende Übungszeit und Toleranz bei Fehlern; Erwerb von zusätzlichen Qualifikationen;

Schulleitung: Führung beobachtet Einhaltung von Regeln; Schulführung ist von respektvollem, zielorientiertem, transparentem, partizipativem Umgang geprägt; die Schulleitung nimmt ihre Führungsposition wahr, agiert zielbewusst, auch konsensbereit; engagierte Schulleitung; delegiert Aufgaben, teilt Verantwortung; das Lehrpersonal in Entscheidungen mit einbezogen;

Aktives Schulleben: Durch Feste wird Zugehörigkeit zur Schule gefördert; am Schulleben nehmen alle Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler teil; reichhaltiges Schulleben mit Partizipation; Feste feiern;
Offenheit – Kommunikation: Schulleitbild und ein Qualitätsleitbild, die gemeinsam erarbeitet wurden, die Schule hat ihren Qualitätsanspruch definiert; Qualitätsleitbild gemeinsam erarbeitet; der Informationsfluss ist gesichert und Evaluationsergebnisse umgesetzt; Konferenzen effektiv vorbereitet, durchgeführt und nachbearbeitet; Klassenlehrer treffen sich regelmäßig; Außenbeziehungen werden gepflegt; Kontakt zu „Abnehmern“ wird aktiv aufrecht erhalten;
den Absolventen eröffnen sich gute Chancen auf weiterführende Schulen oder im Arbeitsmarkt; aktive Beziehung zum Umfeld gepflegt; elterliche Mithilfe wurde positiv aufgezeigt; Abstimmung der Ausbildungsinhalte zwischen Berufsschule und Betrieb;

Lebens- und Arbeitsplatz Schule – Organisation: die Räume sind Lebensräume und keine „Wartesäle dritter Klasse“; schulische Umgebung auf konzentrierteres Arbeiten ausgerichtet; Gestaltung, Ausstattung der Klassenräume und Arbeitsplätze, auch der Schule insgesamt; Lernmedien und technische Ausstattung auf dem neuesten Stand und guter Zustand der Räumlichkeiten;

Schul- und Lernatmosphäre: positives Klima; freundliche lockere Atmosphäre; am Unterricht beteiligen sich alle aktiv; schülerzentrierte Atmosphäre; positives Schulklima; angenehme Atmosphäre;

Unterrichten und ihre Arbeitszufriedenheit ist hoch. Die Schule ist Lebens- und Arbeitsplatz für Schülerinnen und Schüler und die Lehrkräfte.


Neben diesen Indikatoren sollen jedoch die in den Anfangskapiteln erarbeiteten Begriffsannaherungen an Qualität nicht außer Acht gelassen werden. Die Verknüpfung der „praktischen“ Merkmale mit dem dahinterstehenden Qualitätsbegriff erscheint wichtig um nicht „irgendwie“ Qualitätsarbeit zu leisten und der Komplexität von Qualität in Schule und Ausbildung gerecht zu werden.

Abschließend zum großen Abschnitt „gute“ Schule und „gute“ Ausbildung wird nachfolgend kurz ein spezielles Projekt zu Qualitätsarbeit in der Schule vorgestellt, das einerseits Einrichtungen unterstützen möchte, systematisch an Qualitätsarbeit heranzugehen und andererseits Tipps, Methoden und Material für die einzelne Schule und Ausbildungseinrichtung zur Verfügung stellt und teilweise jene Merkmale und Bereiche anspricht, die gerade beschrieben wurden. In der Illustration dieses Projekts wird die Unterschiedlichkeit in der Betrachtung von Qualität im Vergleich zum bereits vorgestellten Projekt QIBB (vgl. die Darstellung im Kapitel Qualitätsmanagementsysteme, 2.1.3.1) verdeutlicht.
2.3.5.1 Q.I.S.


Ein auf Q.I.S. aufbauendes Projekt ist QIBB, allerdings mit völlig anderer Perspektive auf Qualität, weswegen es beim Kapitel Qualitätsmanagementsysteme besprochen wurde (vgl. Kap. 3.1.2.1 i. d. A.).
Beim Lesen der Bereiche und der subsummierten Themen dazu, finden sich tatsächlich viele in dieser Arbeit bereits erwähnte Bereiche. Es ergibt sich fast so etwas wie eine strukturierte Übersicht und Zusammenschau. Die einzelnen Bereiche stellen eine Struktur dar, die mit Inhalten oder Merkmalen der jeweils damit arbeitenden Schule „gefüllt“ werden müssen. Dabei kann die Spezifizierung auf einen Bereich erfolgen, oder mehrere Bereiche mit einzelnen Unterthemen zur strukturierten Qualitätsarbeit herangezogen werden.

Die fünf Qualitätsbereiche sind: „Lehren und Lernen, Lebensraum Schule und Klasse, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen, Schulmanagement, Professionalität und Personalentwicklung“.


---

65\textsuperscript{82})

\textsuperscript{82} Das Schulautonomie Handbuch entstand kurz vor der Veröffentlichung der Q.I.S. Internetseite. Im auszugsweise dargestellten Kapitel des Handbuchs wird jedoch darauf hingewiesen, dass die Homepage nahezu „wortident“ mit diesem Handbuch sein wird. Auf der Q.I.S. Homepage ist allerdings Univ. Prof. G. Haider als Autor dieser 5 Bereiche genannt, während im Handbuch M. Iby und E. Radnitzky als Verfasser des Leitfadens aufscheinen.

\textsuperscript{83} Es werden jene Untertemen als Beispiele ausgewählt, die für den empirischen Teil wichtig sein könnten, das heißt, bei Schülerinnen und Schülern einer allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflegeschule relevant zur Beurteilung von Qualität in der Ausbildung. Eine Erweiterung ist jedoch jederzeit möglich.

---

- 75 -
Das Mitspracherecht der Lernenden am Schulgeschehen oder auch die externe Darstellung der Schule wird in den Bereich der „Schulpartenchaft und Außenbeziehungen“ eingeordnet.

Dem „Schulmanagement“ werden die organisatorischen und administrativen Arbeiten der Schule, der Informationsfluss an der Schule sowie der Führungsstil und die pädagogisch - beratende Kompetenz der Schulleitung zugerechnet.


Die Systematik der Bereiche und die Offenheit der Themenbereiche, die darunter gereiht werden, erlauben im Rahmen des empirischen Abschnitts einen Vergleich der Kategorisierung der Aussagen der Schülerinnen und Schüler der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung ohne die angestrebte Offenheit der Kategorienbildung einzuengen. Darin findet sich auch die Begründung für die Illustration in dieser Arbeit. Das nochmalige Aufgreifen erlaubt den Vergleich, ob die genannten Bereiche für die Schülerinnen und Schüler ebenso wichtige Überbegriffe für eine „gute“ Ausbildung darstellen, wie es von Q.I.S. betont wird.
2.4 Qualitätsarbeit in der Organisation Schule


Am ehesten gelingen Veränderungen, und diese Annahme kann auch für die Einführung von Qualitätsarbeit gelten, wenn sie von Organisationsmitgliedern „[…] möglichst selbständig, bewusst und willentlich […]“ (Schrittesser 2007, S. 20) initiiert und eingeführt werden. Auf die dahinterstehenden Theorien kann hier nicht eingegangen werden\(^87\), aber es erscheint wichtig, diese bestehende Prob-

---


\(^86\) Karl E. Weick geht davon aus, dass „Bildungseinrichtungen als Systeme weitgehend loser Verbindungen beschrieben“ (Fuchs 2004, S. 208) werden können. Die Akteure, deren Handlungen und die Organisationsziele sind nur schwach miteinander verbunden, was zu einer höheren Autonomie der Organisationsangehörigen führt, wodurch sie Veränderungen innerhalb der Organisation unterstützen, aber auch verhindern können (vgl. Fuchs 2004, S. 208).

\(^87\) Zur Vertiefung zum Thema „Abwehrphänomene“ z.B. Schrittesser 2007, S. 267
lematik aufzuzeigen, denn einerseits kann Qualitätsarbeit, und das wurde bereits an mehreren Stellen dieser Arbeit betont, nur vom ganzen Team erfolgreich gestaltet werden und andererseits ist der in dieser Arbeit geprägte Qualitätsbegriff nur dann möglich, wenn die Organisation und deren Akteure reflektiert, überlegt und mit Wissen an die „Sache“ herangehen.


Systeme müssen sich von Zeit zu Zeit neu ordnen und definieren, dabei durchlaufen sie Krisen, die selbstverständliches, alltägliches Handeln in Frage stellen und deshalb für die Organisationsentwicklung besonders positiv und markant sind, weil dabei ein Reifungsprozess durchlaufen wird (vgl. Schley 1998, S. 20f). Im Rahmen von Qualitätsarbeit passiert der Organisation Schule genau das,


Es liegt an allen an dieser Entwicklung Beteiligten, die „Perspektiven Schulqualität und Schulentwicklung dargestellt zu verbinden, daß unter dem Strich eine qua-

---


Diese hier diskutierte Beiträge zeigen auf, dass Qualitätsarbeit nicht im „Vorbeigehen“, nicht „an einem Tag“ und auch nicht „nebenbei“ in der Organisation Schule „passiert“. Es bedarf eines reflexiven, bewussten Vorgehens, das in einer transparent gestalteten Organisation entwickelt werden muss, und hier zeigt sich eine Parallele wie bereits bei der Annäherung an den Begriff der Qualität beschrieben. Mit diesem Wissen können die besprochenen Widerstände, Ignoranzen, Boykotte, Krisen etc. überwunden werden und die nachfolgend aufgezeigten Aspekte von Qualitätsarbeit für eine Organisation, im Speziellen für die Schule oder die Ausbildung positiv hervorgehoben werden.


Die aktive Teilnahme der am Schulleben beteiligten Personen ist dabei zu berücksichtigen – das ist eine Parallele, die sich bei Organisationen und Qualitätsarbeit zeigt: Veränderungen sind erfolgreich, wenn viele Interessensgruppen beteiligt und Perspektiven berücksichtigt werden und deren Qualitätsbegriff transparent ist. Die Bereitschaft, neue Wege in Form von Qualitätsentwicklung zu gehen, kostet Zeit und Energie, ist mit Unsicherheiten und neuen Anforderungen verbunden, die vom gesamten Team der Schule getragen werden müssen. Betont wird immer wieder89, dass es der Ressourcen für die Planung und Umsetzung von Qualitätsarbeit bedarf. Dies meint einerseits zeitliche Freiräume, aber vor allem auch Beratung und Know- how durch Expertinnen und Experten.

---

89 Vgl. z.B. Radnitzky 2002, S. 162


Bezugnehmend, vor allem auf die anfangs gestellte Forschungsfrage, kann bilanzierend festgestellt werden, dass die aktive Beteiligung von Akteuren in einer Organisation, im Fall dieser Arbeit sind es die Schülerinnen und Schüler einer Ausbildung, die Transparenz steigert und dadurch auch die Chance auf eine Entwicklung und die Anbahnung eines Prozesses von „innen heraus“ erhöht. Aufgrund des Wissens um organisationstheoretische und organisationsspezifische Grundlagen kann davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung eines Qualitätsverständnisses durch alle am Prozess beteiligten Personen dann erfolgreich ist.
2.5 Resümee

Den Abschluss des theoretischen Teils bilden eine kurze Rückschau und ein Blick auf die erste Forschungsfrage, die als Basis der Auseinandersetzung diente.

✓ Was wird in der einschlägigen Literatur unter Qualität von Ausbildung und „guter“ Schule verstanden?


Die Frage: „was ist denn eine ‘gute’ Schule oder ‘gute’ Ausbildung?“ kann nicht mit einem Satz beantwortet werden, vielmehr gibt es Merkmale, die darauf hinweisen, dass es sich um eine “gute“ Schule oder „gute“ Ausbildung handelt. Diese wurden ausführlich dargestellt und diskutiert.


Davor wird in einem kurzen einführenden Kapitel die Ausbildung in der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege als Wissensgrundlage für die Datenerhebung und das Sample erläutert und die Qualitätsarbeit, wie sie an der Schule, an der die kleine empirische Untersuchung stattgefunden hat, durchgeführt wird, aufgezeigt.
3 Ausbildung in der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege


\(^{90}\) GuK- AV= Verordnung der Bundesministerin für Arbeit, Gesundheit und Soziales über die Ausbildung im gehobenen Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege (Gesundheits- und Krankenpflege – Ausbildungsverordnung – GuK-AV)


\textsuperscript{91} Bei positivem Abschluss: Akademische Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege. Das Studium der Pflegewissenschaft kann akkreditiert werden und ersetzt den Univ. Lehrgang.
\textsuperscript{92} Steigende Überalterung der Bevölkerung, daher erhöhter Pflege(personal)bedarf,
3.1 Qualitätsarbeit an einer Schule für allg. Gesundheits- und Krankenpflege

Die Schule, an der die Empirischen Daten erhoben wurden, gehört zum Wiener Krankenanstaltenverbund (KAV). Die Schule hat über 300 Ausbildungsplätze und das Pädagogische Team besteht aus einer Direktorin und 22 Lehrerinnen und Lehrern, weiters aus einem Sekretariat mit drei Mitarbeiterinnen, neun Schülerbetreuerinnen und Hausarbeiterinnen.


93 Die angeführten Daten sind der Homepage bzw. dem Schulprofil entnommen. Um die Anonymität zu wahren, werden diese nicht angegeben, sind aber bei der Autorin zwecks Nachvollziehbarkeit einzusehen.
94 Zwei Männer und 20 Frauen
95 Der Schule ist ein Wohnheim für Auszubildende angeschlossen, die Schülerbetreuerinnen sind für die außerschulischen Anliegen der Schülerinnen und Schüler und das Wohnheim zuständig. Es besteht eine enge Zusammenarbeit mit der Direktorin (ist auch ihre Vorgesetzte) und den Lehrenden.
96 Sekretariat, Schülerbetreuung und Reinigungspersonal sind ausschließlich weiblich besetzt, deshalb wird nur die weibliche Form verwendet.
98 Die Prozessbeschreibung wurde vom Geschäftsbereich Qualitätsarbeit der KAV Generaldirektion in Auftrag gegeben und wurde von Schuldirektorinnen und Schuldirektoren der KAV GuK Schulen hauptverantwortlich ausgearbeitet.


---

⁹⁹ Richtlinien zur Beurteilung von theoretischen Prüfungen
ⁱ⁰⁰ Praktikumsbeurteilungen und Übersicht über erreichte Kompetenzen und Qualifikationen in der Praxis
ⁱ⁰¹ Siehe einige Zeilen weiter unten


An der Schule selbst wird Qualitätsarbeit durch verschiedene Maßnahmen betrieben, die von der Direktorin festgesetzt werden, deren Umsetzung aber nicht oder nur sporadisch evaluiert wird. Von der Direktorin vorgegeben ist ein schriftliches Feed-back durch die Schülerinnen und Schüler in allen Unterrichtsgegenständen, die über 20 Unterrichtseinheiten haben. Die Ergebnisse der

102 Die hier angeführten Beispiele für die Qualitätsarbeit an der Schule sind einem Expertengespräch mit dem Qualitätsbeauftragten entnommen. Dieses wurde anlässlich einer Seminararbeit im Jänner 2008 aufgezeichnet.

\(^{103}\) Möglich wäre eine Auswirkung auf die Beurteilung der Lehrerinnen und Lehrer, dies ist jedoch nur eine Vermutung der Autorin und an dieser Stelle nicht verifizierbar.
gesamte Team, diese Vorschläge so weit wie möglich zu beachten. Es gibt jedoch keine Kontrollen oder Konsequenzen bei Abweichungen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass an der Schule einerseits von „oben“ vorgegebene Qualitätsarbeit geleistet wird und andererseits durch die Direktion zusätzlich Qualitätsarbeit vorgegeben wird. In der Qualitätsarbeit wird lückenhaft bis gar nicht evaluiert, ob die einzelnen bereits gesetzten Maßnahmen zu einer Qualitätsveränderung (in welchem Sinn auch immer) führen. Dazu wäre es notwendig im Schulteam den Begriff Qualität zu beschreiben und Abläufe und Prozesse transparent zu machen, so wie es die in der Arbeit entwickelte Begriffsannäherung vorsieht. Kriterien, die für das Schulteam Qualität bedeuten, müssen dazu als Basis erarbeitet werden, wodurch der Kommunikationsfluss der Akteure gefördert wird, was zur Qualitätsentwicklung und zur Weiterentwicklung der Organisation beiträgt. Dies wäre somit ein wichtiger Auftrag für die Zukunft.


104 Vgl. dazu Kapitel 2.4
4 Empirischer Teil

Im kommenden Abschnitt der Arbeit wird die gewählte Methode begründet und genau erläutert, die Stichprobe, die Datensammlung und die Datenanalyse werden illustriert und die Ergebnisse der kleinen empirischen Untersuchung präsentiert.

4.1 Methodendarstellung und Begründung

ring/ Brunner 2010, S. 327f). Diese Vorgangsweise scheint aufgrund der Fragestellungen für diesen Forschungsprozess nicht die richtige, weswegen der induktive Weg in Anlehnung an Mayring und Schmidt gewählt wurde. Eine genauere Beschreibung erfolgt noch einmal im Kapitel „Datenauswertung“.

4.1.1 Datenerhebung


105 Diese Reflexion spiegelt den subjektiven Eindruck der Autorin wider.
106 www.nurse-communication.at ist eine Plattform, auf die alle Schülerinnen und Schüler als User Zugang haben und die sie auch regelmäßig einsehen müssen, da auch Lernmaterialien, Prüfungstermine etc. darüber bekanntgegeben werden.
107 Das dritte Ausbildungsjahr absolvieren zum Interviewzeitpunkt insgesamt 79 Schülerinnen und Schüler.

4.1.2 Samplestruktur


Die Schülerinnen und Schüler sind volljährig und somit bedurfte es keiner Erlaubnis durch Erziehungsberechtigte.
4.1.3 Interviewtechnik


---

108 Der Leitfaden ist bei der Autorin einsehbar und auf der CD mit den Transkripten gespeichert, die der zu beurteilenden Arbeit beiliegt.
Teilnehmer paraphrasiert und verbal zusammenfasst. Diese konnten dadurch Ergänzungen und Korrekturen sofort vornehmen bzw. das Verständnis der Interviewerin als gültig erklären.


4.1.4 Interviewablauf

Die beiden Gespräche fanden in Gruppenräumen der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflegeschule statt, sodass die Schülerinnen und Schüler keine unnötigen Zeit- und Wegverluste hatten. Da die Interviews während der Unterrichtszeit festgesetzt waren, entschuldigte die Direktorin das Fernbleiben der Schülerinnen und Schüler und die Vortragenden wurden über die Absenz informiert. Die Gruppenräume waren ausreichend groß, gut gelüftet, es gab Getränke und Süßigkeiten bzw. Salzgebäck zur „Begrüßung“. Die Gespräche dauerten 52 bzw. 63 Minuten und wurden nicht von „außen“ gestört. Vor Beginn der Videoaufzeichnung,

109 Die Transkripte sind bei der Autorin einzusehen, und es liegt eine CD der zu beurteilenden Arbeit bei.
bis alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer anwesend waren, und auch im Anschluss an die Gruppeninterviews wurde über Alltägliches des Schullebens geplaudert. Es herrschte eine sehr entspannte, offene Stimmung. Während der Gruppeninterviews wirkten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr konzentriert und waren „ernsthaft bei der Sache“, was sich anhand zweier Aussagen bekräftigen lässt: „Da muss man mal überlegen“ (GI 2/8) und „Obwohl, es ist ja meiner Meinung nach ziemlich schwer zu sagen, was Qualität wirklich ist, weil jeder von uns Qualität an verschiedenen Sachen misst. Von daher ist es auch ziemlich schwer zu differenzieren, was genau die Qualität ist.“ (GI 1/344)\(^{110}\).

Vor Aufzeichnungsbeginn wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer noch einmal auf die Anonymisierung der Gesprächsaufzeichnungen für die Diplomarbeit seitens der Interviewerin hingewiesen und auch Verschwiegenheit über die Diplomarbeit hinaus über den Gesprächsverlauf bzw. über den Diskussionsinhalt zugesichert.

### 4.1.5 Datenauswertung


\(^{110}\) Beide Aussagen sind den Transkripten der Gruppeninterviews entnommen.
Die Textanalyse und deren Beschreibung erfolgten nach festgesetzten Regeln, damit sie von einer anderen auswertenden Person ähnlich durchgeführt werden könnten (So müssen Kodierregeln festgelegt werden um Zuordnung zu bestimmten Kategorien zu ermöglichen, wenn Unklarheit herrscht). Der Auswertungsmodus muss aber, so schreibt Mayring, immer an den Gegenstand der Untersuchung angepasst werden (vgl. Mayring 2003, S. 42f).
4.2 Ergebnispräsentation

Mit Hilfe der im letzten Kapitel beschriebenen Vorgangsweise wurden fünf Kategorien entwickelt. Diese werden in dem jetzt folgenden Abschnitt präsentiert und mit Ankerbeispielen aus dem Transkript\textsuperscript{111} belegt. Die beschriebenen Ergebnisse sind nicht als repräsentativ zu werten, sie geben lediglich die Beiträge der im Sample beschriebenen Gruppe wieder.

4.2.1 Kategorie Handelnde Personen

Diese Kategorie summiert Aussagen zu handelnden Personen in der theoreti-
schen Ausbildung, die von den Interviewten genannt wurden und denen be-
stimmte Merkmale im Sinne der Qualität in der Ausbildung zugedacht werden.

4.2.1.1 Rolle der Lehrerinnen und Lehrer

Y: „[…] Aber vielleicht, dass die Qualität abhängig ist von der jeweiligen Ausbildung des Lehrers […]. Wenn wir das jetzt wieder unterteilen in eine pädagogische Aus-
bildung – weil ein Lehrer muss Schüler[n] beibringen, wie teilweise ganz komplexe
Konzepte funktionieren, also wenn wir das rein auf die Theorie beziehen. […] Aber
dass da einfach auch der Lehrer selbst theoretisch gut ausgebildet sein muss, um
das auch weitergeben zu können und Qualität zu erhalten.“ (GI 2/ 868)

Als eines der Qualitätsmerkmale einer „guten“ Ausbildung sehen die Ge-
PR tricks Beispiel: Frauen mit Codes belegt und deshalb nachvollziehbar: GI
sprachsteilnehmerinnen und Teilnehmer die Lehrenden. Im Zentrum stehen da-
bei die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, die Vermittlung der Inhalte im
Unterricht und der Umgang mit den Auszubildenden.

In den Gruppengesprächen äußern die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, dass
Lehrende fachlich, methodisch, didaktisch und pädagogisch ausgebildet sein
müssen um Qualität in der Ausbildung zu gewährleisten. Sie sollen als Fachexp
er, die für den Beruf (Dipl. Gesundheits- und Krankenschwester oder Dipl.
Gesundheits- und Krankenpfleger) notwendigen Kompetenzen vermitteln und
auch selber fachliche Kompetenzen mitbringen.

\textsuperscript{111} Die Ankerbeispiele aus den Transkripten sind jeweils mit Codes belegt und deshalb nachvollziehbar: GI
1 = Gruppeninterview 1, GI 2 = Gruppeninterview 2, die Zahlen dahinter geben die Zahlennummerierung
wieder;
Y: „Die eigene theoretische Ausbildung vom Lehrer, das macht sicher auch einen guten Vortragenden aus. Und dann auch die Qualität der theoretischen Ausbildung, die er versucht zu vermitteln.“ (GI 2/ 513)

S: „Na ja, man braucht einmal einen Lehrer, der das gut rüberbringt, so dass wir es auch verstehen.“ (GI 2/ 10)

E: „Professionelle Lehrkräfte.“ (GI 1/ 13)

E: „Ja, eine gute Ausbildung genossen. Den Abschluss für das machen, was sie unterrichten, und auch Erfahrung darin.“ (GI 1/ 21)

C: „Unterrichtsfähigkeiten; weiß, wie man etwas aufbereitet.“ (GI 1/ 423)


A: „…der hat Erfahrung.“ (GI 1/ 326)

D: „Dass er nicht nur von der Theorie, den Grundlagen, dem Stoff, sondern auch aus der Praxis etwas einbringt und sagt, so oder so läuft es ab, oder Beispiele bringt aus der Berufserfahrung. Ich denke mir, dass das auch ein Zeichen ist.“ (GI 1/ 332)

A: „Also auf jeden Fall, wie schon vorher angesprochen, das Wissen, wirklich ein konkretes Wissen auf dieses Thema bezogen. Allgemeinwissen, Ausbildung, Erfahrung, Berufserfahrung, bereitet einen gut vor auf die Praxis, so in diese Richtung.“ (GI 1/ 415)

E: „Dass das Fachwissen vorhanden ist.“ (GI 1/ 323)

U: „Ich finde es auch wichtig, dass ein Lehrer auch weiß, wovon er spricht, dass er das unterrichten kann, was er gelernt hat. Dass er nicht dort steht und sich selbst von vorne und hinten nicht mit dem Thema auskennt beziehungsweise es er doch wüsste aber er so aufgeregt ist, dass er alles durcheinander bringt. Das hat dann keinen Sinn für mich.“ (GI 2/ 161)

Z: „Dass er trotzdem praxisorientierte Geschichten erzählen kann, damit wir uns das besser vorstellen können.“ (GI 2/ 516)

S: „Dass man immer den neuesten Stand lernt, dass die Lehrer auch Fortbildungen machen. Nicht, dass wir das alte System lernen, und dann gibt es schon Neueres.“ (GI 2/524)

Y: „Ja, weil das brauchen wir nicht, dass da ein Lehrer unterrichtet, der sich die letzten 15 Jahre in Gartentherapie weitergebildet hat, und wir sind da im Schwerpunkt-Krankenhaus, im […]“. (GI 2/883)

Fragen von Schülerinnen und Schülern beantworten zu können wird als wichtig erachtet, aber das „Nichtwissen“ von Lehrenden auf eine Frage der Auszubildenden wird nicht negativ eingestuft, sondern es soll offen kommuniziert werden und die Antwort baldmöglichst nachgeholt werden.

E: „Ein Lehrer mit Qualität, der weiß auf alles irgendwie immer eine Antwort.“ (GI 1/323)

C: „Oder sonst gibt er zu, dass er es nicht weiß.“ (GI 1/328)

E: „Ja, genau, das auch. Zugeben, wenn man etwas nicht weiß.“ (GI 1/330)

Z: „Dass, wenn man Fragen hat, und der Lehrer kann sie zum Beispiel nicht beantworten, dass er sich vielleicht die Mühe macht, das bis zur nächsten Stunde herauszufinden und das dann zu beantworten.“ (GI 2/527)

W: „…und nicht vergisst!“ (GI 2/531)

In den Interviews ordnen die Gruppen den Lehrenden gewisse Attribute zu, die für die Qualität der Ausbildung mitentscheidend sind. Die Lehrenden sollen motivierend, aktivierend, kreativ, sicher und offen für Neues sein.

Z: „Sie (Anm. M. St.-K.: die Lehrenden) müssen eine gewisse Motivation mit sich bringen. […] Natürlich, es gibt Lehrer, die stehen vorne, die haben die Klasse total unter Kontrolle und jeder ist integriert, und wenn einmal jemand nicht aufpasst, dann wird er dazu gebracht, dass er doch aufpasst. Aber ich verstehe es halt nicht… wenn jemand die Motivation verliert, dann macht es mir als Schüler auch keinen Spaß mehr, […]“ (GI 2/139)


W: „Mitreißen muss er sie.“ (GI 2/504)

Z: „Dass er in einer guten Form ist, dass er nicht zu strikt ist – es gibt einen Weg, wie man es gut machen kann; ich weiß nicht, wie man es sagt…“ (GI 2/506)

Z: „Oder gewisse Regeln und Bedingungen, wie sie sein müssen, das ist schon okay – aber dass man nicht immer nur geradeaus gehen kann, sondern vielleicht
auch einmal nach links oder nach rechts schauen; toleranter sein gegenüber neuen Sachen." (GI 2/ 124)


E: „Na ja, einfach auch Respekt, Vertrauen, einfach ausreden lassen, zuhören. Verbesserungsvorschläge, was man besser machen kann. So ein bisschen freundschaftlich, also nicht freundschaftliches Verhältnis, aber Vertrauen, also ein angenehmes Verhältnis.“ (GI 1/ 48)
B: „Erstens, dass sie alle gleich behandeln sollten, keine Bevorzugungen oder Sympathien. Einfach, dass jeder Schüler quasi gleichgestellt ist. Also, das ist mir persönlich wichtig.“ (GI 1/ 41)
A: „Ja, ein freundlicher Mensch halt.“ (GI 1/ 421)

Einmal wurde von den Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern eine angenehme Stimme als Qualitätsmerkmal angesprochen, während sonstige „Äußerlichkeiten“ nicht thematisiert wurden.

Z: „Eine gute Stimme, eine laute Stimme, dass jeder zuhören kann.“ (GI 2/)

4.2.1.2 Rolle der Auszubildenden

Die am Gruppeninterview teilnehmenden Schülerinnen und Schüler thematisierten die Auszubildenden selber als Qualitätsmerkmal und teilten ihnen eine wichtige Rolle dabei zu. Dabei geht es einerseits um Eigenschaften, die Lernende mitbringen sollen um den Unterricht und die Ausbildung „gut“ gelingen zu lassen und andererseits sprechen sie auch die Voraussetzungen der Bewerberinnen und Bewerber für die Berufsausbildung an. Sie sehen sich als „Maßstab“ einer gelungenen Ausbildung und auch als eine Art „Multiplikator“.

T: „Wir sollten es halt umsetzen können. An uns merkt man es auch, wie wir dann arbeiten, wenn wir fertig ausgebildet sind.“ (GI 2/ 551)

R: „[…] und die Schüler bringen dann das Wissen von sich und den Lehrern in die Welt hinaus, in die Praktika und die Stellen.“ (GI 2/ 840)
D: „Sowohl Lehrer als auch Schüler – was der Lehrer oder der Vortragende bringt und was die Klasse/die Schüler dazu beitragen, von den Arbeiten her, oder sich einbringen.“ (GI 1/ 1036)

C: „Nein, sie (Anm. M. St.-K.: die Schülerinnen und Schüler) können schön auch die Qualität drücken […]“ (GI 1/ 1047)

Im Gespräch wird herausgearbeitet, dass die Lernenden auch ihren „Beitrag“ für einen „guten“ Unterricht leisten müssen. Offenheit, Zufriedenheit, Lernbereitschaft wurden dazu als Charakteristika genannt, daneben sollen die Auszubildenden auch motiviert und engagiert sein.

R: „Unsere Motivation ist auch wichtig.“(GI 2/ 554)

T: „Uns engagieren.“ (GI 2/ 560)

W: „Aufmerksam sein.“ (GI 2/ 562)

T: „Interesse zeigen.“ (GI 2/ 564)

S: „Mitarbeiten.“ (GI 2/ 568)


Z: „Ja, aber es ist sicher auch etwas anderes, wenn jeder davor den gleichen Stand hat und dann die Ausbildung beginnt. Wenn jeder den gleichen Abschluss hat, und dann beginnt die Ausbildung. Das ist sicher etwas anderes. Da kann man sich jetzt darum streiten, ob das besser oder schlechter ist, aber…“(GI 2/ 655)

X: „Ich glaube, dass sie das jetzt ja umstellen wollen, dass man das nachher nur mehr mit Matura machen kann, und das finde ich auch überhaupt nicht gut; weil ich bin mir sicher, dass die, die von der Sozialschule kommen, mehr Wissen haben als jene, die die Matura haben.“ (GI 2/ 664)

T: „Man tut sich leichter, aber es ist nicht erforderlich.“ (GI 2/ 686)
Die Feststellung der Eignung im Rahmen der Aufnahmeverfahren wird ebenso kritisch betrachtet und anhand der eigenen Kolleginnen und Kollegen in den jüngeren Jahrgängen diskutiert. In der Diskussion werden physische, soziale und kognitive Fähigkeiten der Bewerberinnen und Bewerber besprochen, die teilweise bei Schulkolleginnen und Kollegen vermisst werden. Als Begründung dafür werden die als nicht optimal eingestuften Aufnahmeverfahren gesehen. Auswahlverfahren werden dabei aber grundsätzlich als qualitätsfördernd bzw. nötig für die Qualität der Ausbildung erachtet, allerdings werden die Inhalte, die im Rahmen dieser Tests überprüft werden, in Frage gestellt.

E: „Das auf jeden Fall, aber das muss man halt irgendwie schaffen, das herauszufiltern. Das ist schwer, wenn man einen Menschen nur einmal sieht für eine Stunde, in der man das Aufnahmegespräch macht. Aber meines Erachtens kann man das schon sehr gut machen. Und wenn es dann nur deswegen ist, weil es sonst zu wenige Leute gibt, dann fände ich es schade.“ (GI 1/ 716)

R: „Also, die Aufnahmeverfahren sind, glaube ich, überall in jedem Beruf wichtig. Da sieht man, ob die irgendwie die Fähigkeiten dazu haben, ob man die ausbauen kann. Man sieht einfach den ersten Eindruck vom Menschen, und der zählt auch meistens und ist wichtig. Und ja, ich finde schon wichtig, dass die Aufnahmeverfahren gemacht werden.“ (GI2/ 594)

Z: „(? Es spricht auch für Qualität), wenn man Beschränkungen macht, wenn man Aufnahmeprüfungen macht.“ (GI2/ 600)

X: „Ja, aber ich finde, die Aufnahmeprüfungen sind nicht wirklich aussagekräftig, überhaupt in unserem Beruf, denke ich mal, braucht man mehr Hausverstand zu dem Ganzen, als dass da irgendein Wunderwuzzi dasitzt.“ (GI2/ 602)

Z: „Und ein bisschen Grips sollten auch wir haben. Ich bin schon der Meinung.“ (GI2/ 617)
C: „Die Aufnahmekriterien finde ich teilweise auch seltsam, weil teilweise Leute aufgenommen werden, wo ich denke, und das wird sich auch zeigen, die entweder körperlich oder psychisch nicht in der Lage sind, diesen Beruf auf lange Sicht auszuüben. Man nimmt Leute auf, bei denen man weiß, dass sie nach wenigen Jahren draußen sein werden.“ (GI 1/ 576)


Z: „Wenn man zufrieden ist mit seinen persönlichen Leistungen, wenn die Lehrer zufrieden sind“. (GI 2/ 892)

W: „Wenn die Schüler in die Praxis hinausgehen und sagen können: ‘Ja, ich weiß, was ich weiß’. Und dass ich keine Angst haben muss, dass ich da jetzt alleine arbeiten muss und alleine so viel Verantwortung übernehmen muss; sondern dass ich es weiß, dass ich das schaffe.“ (GI 2/ 896)

S: „Und nicht daran zweifle, dass ich nichts kann, dass ich auf die Station geworfen werde, sozusagen, und nichts damit anzufangen weiß.“ (GI 2/ 905)

W: „Wenn ich auf die Station gehe, wenn ich dort zu arbeiten anfange, dass sich die nicht denken: ‘Um Gottes willen, wo kommt denn die her?’ Sondern dass man sieht, dass die auch etwas kann.“ (GI 2/ 910)


C: „Das ist mir manchmal passiert, dass ich mir gedacht habe, super, das haben wir ganz genau gelernt, das weiß ich eigentlich besser, die machen jetzt den Fehler, das ist nicht so toll, das haben wir sogar besprochen.“ (GI 1/ 372)

Dabei scheint das Weitergeben von aktuellem Wissen an bereits länger arbeitende Kolleginnen und Kollegen auch ein Merkmal zu sein, an dem Qualität in der Ausbildung sichtbar gemacht werden kann. Dabei wird die reflektierte, kritische Weitergabe von theoretisch Erlerntem thematisiert.

- 107 -
U: „Wissen weitergeben können. Also, dass wir das, was wir gelernt haben, auch weitergeben können – wieder an Schüler, wenn die einmal Praxis haben.“ (GI 2/ 860)

X: „Und dass die frisch Diplomierten auch das umsetzen auf der Station und sich nicht… also, dass sie das, was sich geändert hat, auch umsetzen und nicht den alten Schwestern alles nachtrotten.“ (GI 2/ 920)

W: „Und vielleicht den älteren Schwestern auch etwas zeigen.“ (GI 2/ 929)
W: „Ja, aber dass man ihnen die neuesten Sachen zeigt, die man gerade erst in der Schule gelernt hat.“ (GI 2/ 933)

Z: „Wenn man das, was man in der Ausbildung vielleicht nicht so gut gefunden hat, wenn man das als fertig Diplomierte nicht umsetzt. So ist es, wie ich es mir eigentlich gewünscht hätte.“ (GI 2/ 936)

B: „Ein fundiertes Fachwissen, das man dann in der Arbeitswelt übertragen kann.“ (GI 1/ 937)

E: „Professionelles Wissen weiterzugeben, um auch auf die Zukunft optimal vorbereiten zu können.“ (GI 1/ 942)

E: „Wenn ich auf der Station/in der Arbeit meinen Beruf mache, darauf super zurückgreifen kann und irgendwie keine Probleme habe - also weiß, dass ich in jedem Bereich etwas gelernt habe, also dass ich nirgends größere Probleme haben könnte oder irgendwo kein Wissen.“ (GI 1/ 960)

4.2.1.3 Rolle der Leitung

Die Leitung der Schule wurde von beiden Gesprächsgruppen als eine für die Qualität der Ausbildung (mit)verantwortliche Person angesehen. Dies zeigt sich anhand der folgenden Aussagen.

Y: „Die Schulführung – jetzt nicht als Gegenstand, sondern als Organ.“ (GI 2/ 102)

Von der Direktorin oder dem Direktor werden einerseits ähnliche Attribute wie bei den Lehrenden diskutiert, andererseits aber die Führung und Leitung der Schule mit Zielen und Vorgaben hervorgehoben und auch im Sinne der Qualität „verlangt“. Getroffene Entscheidungen sollen dabei für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, aber auch für die Auszubildenden transparent und nachvollziehbar sein.

S: „Sie (Anm. M. St.-K.: die Schulleitung) soll sich in uns hineinversetzen können, das ist auch ganz wichtig, denke ich mir.“ (GI 2/ 115)

E: „Eigentlich eh auch so wie die Lehrer. Loyal muss sie sein, sie muss auch das Fachwissen haben.“ (GI 1/ 467)
D: „Ich finde, der Umgang mit uns sollte passen.“ (GI 1/ 470)


E: „Also, ich finde die Direktorin, die über den Lehrern steht, und von außen gesehen der Kopf der Ausbildung ist. Wenn jemand kommt, dann sieht er Direktorin, Lehrer, Schüler [Anm.: deutet eine Pyramide an].“( GI 1/ 460)

C: „Sie gibt irgendwie die Richtung vor, wo die Schule sich hin entwickeln soll. Das finde ich extrem wichtig. Und wir spüren das, mich wundert es eigentlich immer, wie sehr man das spürt, wie sie ist, was sie will und wie sie tickt, obwohl wir mit ihr eigentlich nichts direkt zu tun haben. Aber man kriegt es einfach mit, dass da gewisse Interessen von ganz oben kommen, die manchmal durchaus problematisch sind.“ (GI 1/ 472)

4.2.2 Kategorie Theorie – Praxis Verknüpfung

In dieser Kategorie werden Äußerungen zusammengefasst, in denen die Lernenden hohe Praxisorientierung und starken Praxisbezug des theoretischen Unterrichtes als ein Qualitätsmerkmal ihrer Ausbildung ansehen.

Das impliziert, dass theoretisch Erlerntes ihrer Meinung nach in die Praxis umsetzbar und dort anzuwenden sein soll.

C: „[…] Und in der Praxis habe ich schon erlebt, dass die Leute gesagt haben: ’Entschuldige, warum weißt Du solche theoretischen Sachen, das braucht man doch nicht in der Pflege[…]‘. (GI 1/ 103)

Y: „Eine gute Ausbildung – also, wenn man das Theoretische wirklich gut in der Praxis anwenden kann, also wenn das, was man theoretisch lernt, auch praktisch anwendbar ist – finde ich.“ (GI 2/ 25)

T: „Ich denke allgemein, dass der Bezug zum Praktischen bei uns ganz wichtig ist – dass nicht nur die Theorie vorgetragen wird, sondern auch praktische Beispiele, weil wir das dann ja umsetzen müssen.“ (GI 2/ 777)

S: „Theorie und Praxis verknüpfen, das finde ich voll wichtig, weil es nützt nichts, wenn ich etwas theoretisch lerne, es aber nachher nicht umsetzen kann.“ (GI 2/ 851)

C: „[…] wo einmal eine (Anm. M. St.-K.: Diplomierte Kollegin auf einer Station) gesagt hat: ’Du weißt theoretisch so viel, aber…‘. Und dann hat sie halt irgendetwas gesucht, was ich praktisch nicht gewusst habe […]“
Die Theorie stellt dabei, nach Aussagen in den Interviews, die Basis für den Beruf dar und trägt zum Bestehen im Berufsalltag bei. Der theoretische Unterricht sollte deshalb konkret auf den künftigen Beruf zugeschnitten sein und möglichst praxisnah gestaltet sein.

Z: „Ich glaube, dass einfach das Hintergrundwissen wichtig ist, auch wenn ich es vielleicht nicht in der Praxis anwenden kann, aber ich muss es ja wissen, warum das so ist und warum das passiert – damit ich dem Patienten auch in einfachen Worten erklären kann, was jetzt da los ist. Gut, dann wendet man es ja eigentlich wieder in der Praxis an – aber nicht handwerklich.“ (GI 2/51)

C: „Bei mir, besonders im Hinblick auf Pflege, wäre das eine möglichst konkrete Vorbereitung für die Berufsausübung. Also, dass ich da wirklich für das, was ich dann mache, ausgebildet werde, und nicht für irgendwelche theoretischen anderen Sachen, die dann eh nicht vorkommen.“ (GI 1/59)

X: „Ich finde, was auch eine gute Ausbildung ausmacht, ist die gesamte Organisation, auch von den Prüfungen. […] zwei oder drei Sachen in einer Woche und dann wieder zwei Monate nichts, sondern dass das wirklich aufgeteilt ist. Und ich glaube, dass das schon den Schülern die ganze Ausbildung extrem erleichtert; weil man doch immer eine gewisse Zeit zum Vorbereiten hat. […]“ (GI 2/199)

D: „Ja, bessere Aufteilung.“ (GI 1/164)
Die Schülerinnen und Schüler äußern sich kritisch über fehlende Transparenz der Beurteilungskriterien und finden eine gewisse Sicherheit in unabhängigen Prüfungseinsätzen bei mündlich zu absolvierenden Prüfungen.


W: „Und allgemein, zum Beispiel bei der […]-Prüfung, da hat man drei Fragen. Die drei Fragen beantwortet man, dann sagt sie: „Ja, was geben wir denn jetzt her?“ Die überlegt da fünf Minuten, was sie mir jetzt gibt. Ich weiß jetzt nicht, ob ich gut war, weil sie sagt: „Ja, das passt. Ja, das passt. Ja, das passt.“ Dann bekommst du ein Befriedigend. Und warum? Wie sehe ich dann meine Fehler; und was habe ich nicht gesagt?“ (GI 2/ 456)

C: „Und das teilweise bei Noten, wo man nicht weiß, wie sie zustande kommen.“ (GI 1/ 150)

C: „Ja, transparente Kriterien – dass die Leute ähnlich beurteilt werden. Ich weiß schon, das geht nie so ganz, aber halt so, dass ein Bemühen sichtbar ist.“ (GI 1/ 868)

E: „Ja, die (Anm. M. St.-K.: Beisitzenden und Prüferinnen oder Prüfer) unabhängig voneinander sind; damit das halt irgendwie fair läuft.“ (GI 1/ 879)

E: „O ja. Für mich ist es angenehm, weil ich mich sicher fühle. Vor allem, wenn da jemand von der Gewerkschaft sitzt, dann fühle ich mich wohler und es ist auch mehr Qualität.“ (GI 1/ 921)

Werden die Prüfungsinhalte vorher besprochen, so gilt es als Qualitätsmerkmal, dass sich die Prüferinnen und Prüfer an Absprachen halten. Nicht vorgetragener Stoff darf nicht prüfungsrelevant sein.

C: „[…] dass nichts geprüft wird, was nicht unterrichtet worden ist; dass man sich darauf vorbereiten kann.“ (GI 1/ 881)

E: „Dass nichts geprüft wird, was vorher nicht angekündigt würde – wo gesagt wurde 'nein, das kommt nicht' und dann doch.“ (GI 1/ 884)
Die Gesprächsteilnehmerinnen und Teilnehmer erwarten als Qualitätsmerkmal auch gleiche Prüfungsmodi, sodass ein Gegenstand klassenübergreifend jeweils entweder mündlich oder schriftlich geprüft wird.

Z: „Beziehungsweise, das hat es auch schon gegeben, dass die eine Klasse über den Prüfungsgegenstand eine schriftliche Prüfung gehabt hat und die andere eine mündliche. Das ist natürlich auch ein Unterschied. Ich weiß nicht, ob das dann unbedingt so fair ist.“ (GI 2/ 453)

Handelt es sich um praktische Inhalte, sollten diese auch im Vorfeld der Prüfung praktisch unter Anleitung geübt werden. Optimalerweise schaffen die Lehrenden dazu die Rahmenbedingungen, die Schülerinnen und Schüler nützen freiwillig dieses Angebot.

D: „Die Vorbereitung vor der Prüfung, dass man so eine Art Übungsstunden hat, dass das von den Lehrern angeboten wird – ‘Kommen Sie zu mir, machen Sie einen Termin aus.’“ (GI 1/ 756)

Schülerinnen und Schüler bemerken aber kritisch, dass Prüfungen ein gewisses Niveau haben müssen um die Qualität der Ausbildung zu sichern und fordern dies neben Fairness auch ein. Die Schülerinnen und Schüler sind sich der Verantwortung in ihrem künftigen Beruf bewusst.

A, C & E: „Fair.“ (GI 1/ 840)

B: „Ich glaube schon, dass sie einem gewissen Standard entsprechen sollten, wir arbeiten ja doch mit Menschen zusammen. Und wenn man da etwas falsch macht, kann es dann schon…“ (GI 1/ 842)

Es gilt auch nicht als Qualitätsmerkmal und führt eher zu Misstrauen gegenüber dieser Ausbildungsstelle, wenn jährlich alle Schülerinnen und Schüler beim ersten Diplomprüfungsantritt positiv abschließen.

Z: „Es kommt darauf an, warum sie alle positiv diplomiert haben. Wenn das nur geschenkt war… an dem muss man es messen. Wenn alle wirklich so super waren, dann okay, aber…“ (GI 2/ 480)

C: „Die (Anm. M. St.-K.: Lehrerinnen und Lehrer) vermitteln das.“ (GI 1/ 144)

E: „Von der Direktorin geht es auch aus. Also, ich merke das halt bei den Zeugnisverteilungen, es wird gesagt: ‚den hätte ich nächstes Jahr gern noch anders!’ wenn wo ein Dreier steht, so auf die Art.“ (GI 1/ 146)

C: „Ja. Also, ich tue mir wirklich schwer und das frustriert mich unendlich – dieser irre Anspruch und dann die Realität. […] da hat es Prüfsungszeiten gegeben, da habe ich […] drei, vier Monate keinen freien Tag, keine freie Stunde gehabt. Entweder ich war auf der Station oder ich habe gelernt. Rund um die Uhr, mehr oder weniger. Und ich war dann echt schon fertig. Also das kenne ich auch vom Studium nicht, da hat man auch Zeit für die Sachen.“ (GI 1/ 121)

C: „[…] Gleichzeitig gibt es extremen Druck in der Schule. Ich weiß nicht, wie es Euch geht, aber ich empfinde da einen starken Leistungsdruck: ‚Wenn Du das machst, dann schaffst Du das nicht.’“ (GI 1/ 136)

Die hohen Anforderungen werden auch als nicht adäquat für die zukünftige Aufgabe erachtet und erscheinen trotz Engagement kaum bewältigbar. Als weiteren Grund für den hohen Leistungsdruck nennen die Gesprächsteilnehmerinnen und Teilnehmer auch die duale Ausbildung selber.

C: „[…] ist, dass ich das Gefühl habe, der Anspruch, der da gestellt wird. Es gibt da einen irrsinnigen Anspruch, was eine Superkrankenschwester oder einen -krankenpfleger ausmacht – das heißt jetzt Pflege am neuesten Standard, und das sind Prophylaxen, das ist der psychische Umgang und die Kommunikation, und ein irrsinniges fachliches Wissen im Hintergrund, Pathologie undPhysiologie und weiß der Kuckuck, was noch alles… Und wir werden da also wirklich vollgeladen mit Stoff, das ist ein größeres Studium, so wie es abläuft. Und auf der anderen Seite ist die totale Kluft, und dann kommt das, was wirklich geprüft wird und was wirklich lernbar ist für die Leute, die da sitzen[…]“ (GI 1/ 93)

C: „Bewältigbar wäre mir auch noch wichtig. Ich habe teilweise das Gefühl, wenn man das ernst nimmt, ist das unbewältigbar.“ (GI 1/ 783)

C: „Ja, einschränken auf das, was wirklich wichtig ist.“ (GI 1/ 788)

E: „Da gibt es die Arbeit und die Prüfung und die Arbeit und dies und das…” (GI 1/ 801)

C: „Und nebenbei arbeitest du im Praktikum und bist vielleicht drei Tage auf einer neuen Station – alles ist neu und man hat so einen [riesigen] Kopf – wo ist was, wer ist wofür zuständig, was muss ich da machen, was erwarten die? – und dann kann man für die wichtigste Prüfung im Jahr lernen.“ (GI 1/ 802)
4.2.4 Kategorie Unterricht


Z: „Ja, sicher, wenn die eine Unterrichtsstunde ein bisschen kürzer ist, ist die Auffmerksamkeit wahrscheinlich mehr da und länger da und dadurch ist die Qualität auch wieder höher.“ (GI 2/ 802)

R: „Es ist ja auch die Konzentration. Am Abend, wenn wir um 17:15 Uhr erst aus haben, das ist schon anstrengend, dass man sich mit dem Stoff auch wirklich konzentriert auseinander setzt.“ (GI 2/ 805)

S: „Es ist ja auch etwas anderes, wenn um 12:45 Uhr ein Unterrichtsfach beginnt und dasselbe dann erst um 16:15 Uhr oder 17:15 Uhr aufhört, als wenn um 14:30 Uhr ein anderer Vortragender kommt.“ (GI 2/ 809)


D: „Und ich denke mir, dass der Unterricht eben auch in der Schule abwechslungsreich sein muss, mit Theorie und auch mit Praxis, dass das eben gemeinsam ist, dass für uns da klar ist, was wichtig ist für die Ausbildung und für den Beruf nachher. Und dass der Unterricht auch gut aufbereitet ist.“ (GI 1/ 24)

D: „Gruppenarbeiten, dass man auch selbst arbeitet; Beispiele; und dass wir auch Unterlagen bekommen, Handouts oder so.“ (GI 1/ 31)
C: „Ja. Zum Beispiel, wir werden zwar immer in Gruppen eingeteilt zum Arbeiten, das schon, aber es wird nicht reflektiert, was passiert. Man kann daraus nicht lernen, nicht wirklich etwas mitnehmen, man macht halt immer sein Ding.“ (GI 1/ 233)

C: „Ja, die Einschränkung auf das Wesentliche ist mir sehr wichtig. Es gibt Leute, die üben irrissig aus und bringen zu wenig. Oder Lehrer, die den Blick dafür haben, wer wir sind und was wir brauchen. Wir haben teilweise Mediziner, die glauben, wir werden gleich Oberärzte nach dem Abschluss. […]“ (GI 1/ 428)

A: „Die Unterrichtsmethoden - wie der Lehrer den Unterricht gestaltet, wie er aufgebaut ist, was auch in Richtung Kommunikation hin spielt, welche Medien er einsetzt, wie er es bringt. Ob es hängen bleibt, ist auch die Frage – ob es sich die Schüler merken oder nicht.“ (GI 1/ 494)

U: „Dass ein Lehrer auch gute und übersichtliche Skripten gibt und nicht nur die Power Point-Präsentationen, die er uns zeigt, uns als Skriptum gibt. Weil dann könnte er auch schneller reden während seines Vortrages – so kommen ein paar mit, die nicht, dann nützt die ganze schöne PowerPoint-Präsentation nichts, wenn Du einen wichtigen Teil, den er mündlich gesagt hat, nicht mitgeschrieben hast. Also, dass das vielleicht ein bisschen differenziert wird – eine schöne PowerPoint und dann…“ (GI 2/ 535)

S: „Wir haben den Unterricht gemeinsam gestaltet, also wir haben vorgetragen, sie (Anm. M. St.-K.: die Lehrerin) hat immer wieder dazwischen Folien eingeworfen und etwas dazu gesagt, dann haben wir wieder geredet – und das war voll super. Da passt ein jeder auf, weil das ist einmal etwas anderes.“ (GI 2/ 745)


X: „Exkursionen, um sich das alles einmal praktisch anzuschauen. So, wie wir zum Beispiel in die Intensiv hinaufgegangen sind, wie wir das durchgemacht haben; weil man sich vieles schwer vorstellen kann, und dann sieht man das praktisch.“ (GI 2/ 773)

Im theoretischen Unterricht sollen praktische Inhalte geübt werden, aber manchmal genügen Üben an Puppen nicht, daher wird als Qualitätsmerkmal das vermehrte Üben auf der Station, an Patienten gefordert. In solchen Aussagen findet sich die geforderte Praxisverbundenheit wieder.

E: „Ja, auch an den Puppen! Das sind Sachen, die gehören wirklich auf der Station geübt, weil an der Puppe Katheter setzen, an der Puppe Magensonde setzen…“ (GI 1/ 263)

C: „Wenn man sie zu oft macht. Also, bei den praktischen Pflegefähigkeiten, finde ich, sind Wiederholungen sehr wohl ein Qualitätsmerkmal, weil das sind ja Dinge,
die man faktisch umsetzen und automatisieren muss. Und die muss man einfach wiederholen, damit das geht. Aber theoretisch ergibt es keinen Sinn." (GI 1/ 448)

Eine Zielvorstellung der Schülerinnen und Schüler ist es, Unterrichtsinhalte ver- netzen zu können.

Y: „Vielleicht auch, dass man Brücken bauen kann und irgendwann selbständig zwischen den Fächern verknüpfen kann – GUK mit Patho oder GUK mit HKP. Dass man irgendwann dort hingezogen wird, wo man selbst logisch seine Schlüs- se ziehen kann und das dann aber auch anwenden kann.“ (GI 2/ 220)

4.2.5 Kategorie Beurteilung von außen und Vergleich mit anderen

Aussagen, in denen die Interviewten Qualität als den Vergleich mit anderen Schulen oder Ausbildungsstellen sehen oder wo Qualitätsbeurteilungen durch ausbildungs- oder schulfremde Personen beschrieben werden, sind in dieser Ka- tegorie zusammengefasst. Positive Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler von diplomierten Kolleginnen und Kollegen oder von Patientinnen und Patienten gelten als Qualitätsmerkmal für die Ausbildung.

Y: „[..] Ja, was Qualität sicher in der theoretischen Ausbildung auch bemerkbar macht, ist im Verhältnis zu anderen Schulen.“ (GI 2/ 232)

S: „Wenn man sich zum Beispiel mit einer Freundin unterhält, die an einer anderen Krankenpflegeschule im gleichen Ausbildungsjahr ist. Da kann man sich auch ein bisschen austauschen, „was habt ihr schon gelernt? was müsst ihr noch lernen, was ich schon gelernt habe?“ zum Beispiel.“ (GI 2/ 241)

X: „Vielleicht auch Rückmeldungen von Diplomierten.“ (GI 2/ 250)

W: „Auch das, was die Patienten über das Spital hinaustragen. Meine Mama arbei- tet im Spital am […], und da ist einer gekommen und hat gesagt: „Das […], das hat so einen guten Ruf“. Und das kann man auch weit über die Grenzen hinaus hö- ren.“ (GI 2/ 252)

4.2.6 Kategorie Gestaltung und Ausstattung der Schule:

Diese Kategorie beschreibt Aussagen zur Ausstattung, Gestaltung und Einrich- tung des Schulgebäudes und der Klassen.

Aus vielen der folgenden Aussagen kann gefolgt werden, dass Schule nicht nur als ein Ort des Lernens oder der Ausbildung betrachtet wird, sondern für die Schülerinnen und Schüler auch einen Lebensort darstellt.

*R:* „Überhaupt auch die Gestaltung der Schule, zum Beispiel mit Farben, dass hier ein gemütliches Flair ist.“ (Gi 2/ 334)

*D:* „Ich finde schon, dass wo man sitzt – ob es ein angenehmer Raum ist, wo es kalt/warm ist – dass man sich wohl fühlt im Klassenraum. Auch von den Sesseln her.“ (Gi 1/ 518)

*A:* „Also ich muss sagen, von der Erfahrung, weil ich unsere Klasse auch schon kenne und so… Wir waren jetzt zwei Wochen unten im Hörsaal […], und da hat man schon gemerkt, da ist es dann wirklich unruhiger, unkonzentrierter, weil das sind so kleine stickige Bunker, unter Anführungszeichen. Also, da hat man dann schon wirklich gemerkt, dass da die Stimmung schon anders war, finde ich.“ (Gi 1/ 524)

*W:* „Dass man die Puppen hat.“ (Gi 2/ 88)

*S:* „Die ganzen Materialien.“ (Gi 2/ 92)


*S:* „Ausreichend Platz, ausreichend Licht.“ (Gi 2/ 361)

*V:* „Die Temperatur ist auch wichtig – dass man nicht mit der Winterjacke in der Klasse sitzen muss.“ (Gi 2/ 407)

Zusatzangebote der Schule, sowohl für den schulischen Bereich als auch für die Freizeit- und Pausengestaltung, werden positiv wahrgenommen und als Qualitätsmerkmal angesehen.

*Z:* „Die Freizeitgestaltung, die man hat oder, keine Ahnung… wenn man zum Beispiel Nordic Walking Stöcke anbietet oder einen Power Napping Room oder einen Krafttrainingsraum.“ (Gi 2/ 337)

*T:* „Ja. Auch die Fachbibliothek, zum Beispiel.“ (Gi 2/ 344)

Die Wartung, Reparatur und Benützbarkeit der technischen Geräte wird in diesem Zusammenhang diskutiert und nach bisherigen Erfahrungswerten als verbesserungswürdig eingestuft.
Y: „Ja, eben. Und wenn der dann mal hin ist… und es ist klar, dass der irgendwann einmal nach einiger Zeit den Geist aufgibt, wenn jeder vier, fünf Sachen herunterlädt und sich 300 Viren einfängt und so weiter… Dass das vielleicht auch schneller repariert wird, weil das sind ja Unterrichtsmaterialien, die genutzt werden. […] Ich finde einfach, dass das notwendiges Unterrichtsmaterial ist, und das sollte nicht länger als, keine Ahnung, drei Wochen in der Reparatur sein. Und wir warten jetzt zum Beispiel seit einem Jahr auf unseren Computer.“ (GI 2/ 374)

U: „Oder zumindest, wenn er repariert wird, dass er noch dieses Jahr repariert wird. Wir sind im dritten Jahr und brauchen das nächstes Jahr nicht mehr.“ (GI 2/ 395)


T: „Vielleicht eine Möglichkeit, dass man individuell gestalten kann, zum Beispiel auf einer Pinnwand; so wie wir es am Schulanfang in der 1. gemacht haben, wo wir Leitsätze für unsere Klasse gemacht haben, die uns eigentlich die ganzen drei Jahre begleitet haben. Die hängen immer noch.“ (GI 2/ 418)

X: „Ja, das hat die erste Klasse jetzt gemacht mit den Blumen…“(GI 2/ 427)

Die Klassenschülerhöchstzahl lässt für manche Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer einen Schluss auf Qualität zu. Ihren Aussagen zufolge fördern kleinere Schülerzahlen im Unterricht die Qualität.

Z: „Die Anzahl an Schülern in der Klasse vielleicht. Wenn das so riesige Klassen sind, ist die Qualität vom Unterricht vielleicht schon ein bisschen schlechter. Es gibt da ja auch Studien, die das beweisen.“ (GI 2/ 302)

R: Ja, dass es auch familiär ist, weil es gibt ja auch Schulen, wo sie zu hundert in einem Hörsaal sitzen. Und so ist es halt wirklich eine Gruppe und es ist viel leichter, dass der Lehrer auf die Schüler besser eingehen kann, das ist familiärer. (GI 2/ 306)

4.2.7 Kategorie Kommunikation in der Schule

In dieser Kategorie finden sich Aussagen aus den Gesprächen, die den Umgang im Schulteam beschreiben und die in den Gesprächen als Merkmale für Qualität in der Ausbildung genannt wurden. Thematisiert wird auch, dass nicht nur fachliche Aspekte stimmen müssen, um von einer „guten“ Ausbildung sprechen zu können, sondern auch sozial- kommu-
nifikative Kompetenzen vermittelt werden sollen und Raum für die persönliche Entwicklung gegeben sein soll.

*C:* „Eine gute Ausbildung ist auch, wo man menschlich etwas lernen kann, also nicht nur fachlich, sondern wo man sich entwickeln kann. Das ist, glaube ich, für die Pflege auch sehr wichtig.“ (GI 1/ 180)

In beiden Gesprächsgruppen werden kommunikative Aspekte des Zusammenlebens diskutiert. Dabei werden einerseits das wertschätzende und respektvolle Miteinander angesprochen, andererseits sowohl der Informationsfluss von den Lehrenden zu den Auszubildenden als auch die Rückmeldungen der Lehrenden.

*C:* „Der Umgang mit den Schülern, wie respektvoll er ist – und zwar nicht nur den direkten, sondern zum Beispiel auch, wie man mit unserer Zeit umgeht. Das ist etwas, das mich mitunter sehr ärgern kann, und wo ich das Gefühl habe…“(GI 1/ 387)

*C:* „Zum Beispiel, wenn sich am Vorabend der Stundenplan für den Nachmittag plötzlich ändert. […] Das finde ich, zum Beispiel, ist eigentlich respektlos.“ (GI 1/ 393)

*Z.*: „Gute Ausbildung ist wahrscheinlich auch, wenn jede Klasse dasselbe vom Lehrer hört. […]“ (GI 2/ 170)

*Z.*: „[…] und dann sollte ja jeder dasselbe wissen; dass sich die Lehrer da vielleicht mehr untereinander absprechen müssen […]“ (GI 2/ 177)

Die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden trägt zur „guten“ Ausbildung bei.
S: „[…dass man dem Lehrer zuhört und ihm auch Kontra gibt, wenn er eine Frage stellt. Dass der Lehrer nicht vorne steht und eine Frage stellt, und es kommt nichts zurück. Man muss schon auch irgendwie kommunizieren.“ (GI 2/ 731)

Z: „Qualität in der Ausbildung ist eine gute Interaktion zwischen Schülern, Lehrern, Team.“ (GI 2/ 837)


S: „Nicht gleich am Anfang mit den ganzen Fachausdrücken kommen und wir verstehen nur Bahnhof. Er (Anm. M. St.-K.: der oder die Lehrende) muss uns das so verständlich erklären, dass wir mitkommen.“ (GI 2/ 15)

V: „Ja, wichtig ist auch noch, dass die Fachsprache unserem Wissen angepasst ist; dass es nicht zu schwierig ist oder – was auch manchmal schon vorgekommen ist – zu niedrig.“ (GI 2/ 191)
4.3 Ergebnisdiskussion

- Welche Merkmale von Qualität formulieren Schülerinnen und Schüler des 3. Ausbildungsjahres einer allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflegeschule bzw. wie nehmen sie diese in ihrer theoretischen Ausbildung wahr?
- Welche subjektiven Konzepte von Qualität in der Ausbildung haben Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Ausbildung?
- Wie verhalten sich diese zu den in der Literatur diskutierten Merkmalen und Definitionen von „guter“ Schule und Qualität in der Ausbildung?

Diese eingangs entwickelten Forschungsfragen können auf Grundlage der gewonnen Ergebnisse folgendermaßen illustriert werden.


\[112\] Vgl. Kapitel 2.3 in dieser Arbeit, bes. S. 70ff.
\[113\] Die fünf Qualitätsbereiche sind: „Lehren und Lernen; Lebensraum Schule und Klasse; Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen; Schulmanagement; Professionalität und Personalentwicklung“ (vgl. S. 74f i. d. A.).


Das in einigen Untersuchungen beschriebene „Ethos“ einer Schule lässt sich anhand dieser Untersuchung schwach erahnen und durch vereinzelte Aussagen, wo die Atmosphäre oder Stimmung angesprochen wird, interpretieren. Die Schule

114 In einer Untersuchung des BIBB nennen Berufsschülerinnen und Berufsschüler die Abstimmung der Inhalte von Theorie und Praxis und die Kompetenz der Lehrenden als wichtige Qualitätsmerkmale ihrer Ausbildung (vgl. in dieser Arbeit Kap. 2.3.4 bzw. Beicht/Krewerth 2008, S. 5ff.)

5 Fazit und Ausblick

6 Literaturverzeichnis


Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10093/Weissbuch.pdf Zugriff 24.4.2010


www.artset-lqw.de  12.1.1010
www.eduqua.ch  12.1.2010
www.neunkirchen.lknoe.at/ausbildung/allgemeine-gesundheits-und-krankenpflegeschule/leitbild.html  15.1.2010
www.ottakring.vhs.at  12.1.2010
www.qis.at  8.4.2010
www.vhs.at/vhshietzing.html  1.3.2010
www.vhs.at/745.html  1.3.2010
7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Qualitätsbestimmungsversuche im Bildungskontext M. St.-K. nach Terhart 2000 - 40 -
Abbildung 2 Input - Prozess - Output - Modell nach Dubs 2004 (S. 26) adapt. M. St.-K ..... - 49 -
Abbildung 3 Bedeutsame Faktoren auf Schulebene nach Ditton 2000 (S. 85) adapt. M. St.-K. - 53 -

8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Beispiele f. Auswertungsschritt 1: Bilden von Textportionen und Anmerkungen .......................................................... - 139 -
Tabelle 2 Beispiele f. Auswertungsschritt 2: Herausarbeiten und Finden von Kategorien... - 140 -
Tabelle 3 Auswertungsschritt 3: Kategorienbeschreibung ............................................. - 141 -

9 Abkürzungsverzeichnis

<table>
<thead>
<tr>
<th>Abkürzung</th>
<th>Erklärung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>GuK</td>
<td>Gesundheits- und Krankenpflege</td>
</tr>
<tr>
<td>GuK – AV</td>
<td>Gesundheits- und Krankenpflege Ausbildungsverordnung</td>
</tr>
<tr>
<td>GuKG</td>
<td>Gesundheits- und Krankenpflegegegesetz</td>
</tr>
<tr>
<td>KAV</td>
<td>Wiener Krankenanstaltenverbund</td>
</tr>
<tr>
<td>TQM</td>
<td>Total Quality Management</td>
</tr>
<tr>
<td>EFQM</td>
<td>European Foundation for Quality Management</td>
</tr>
<tr>
<td>BM f. BWK</td>
<td>Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur</td>
</tr>
</tbody>
</table>
10 Anhang

10.1 Kurzzusammenfassung/ Abstract

10.1.1 Deutsche Fassung

10.1.2 Englische Fassung

„What is a 'good' education?“ This question appears to be simple. However, after short consideration, doubts regarding its simplicity arise. On the one hand, quality in school and training seems necessary in times where everything should be looked at economically and, on the other hand, excludes itself for others due to the "immeasurability" of achievements in school or education. In terms of these difficulties this work attempts, in the first instance, to clarify the term “quality”, as well as the components in the direction of education, school and training. It develops an understanding of the concept of quality, which is reflected dynamically, and is influenced by the perspectives of the individual concerned, showing and allowing for "advancement". In its complexity it is a matter of considering the involved levels as well as focusing on the different perspectives. Aspects of "good" school and "good" education - as discussed in the literature - are presented as a summary at the end of the theoretical segment. The empirical part of the work devotes itself to the quality of education in nursing as seen from the perspective of pupils of both sexes completing their final practical training year at the time of the survey. With two groups of learners, group discussions were undertaken on the basis of loosely structured, but guided, interviews. In support of the contents analysis according to Mayring, seven categories were developed inductively. The results, drawn from the group interviews, differ little from the aspects of “good” school and “good” education as discussed in the literature. Especially worth mentioning is the development of self-esteem in terms of both their own achievements and their acquired knowledge in those students who have received a "good" education, these students emphasized the need for a practical career orientation in a "good" education.
10.2 Gruppeninterview

Nach einem Aufruf auf der schulinternen Lernplattform haben sich genügend Schüler und Schülerinnen gemeldet, um zwei Diskussionen stattfinden zu lassen.

Liebe Schülerinnen und Schüler, für meine Diplomarbeit im Pädagogikstudium bräuchte ich Ihre Unterstützung! Ich suche 6-7 Schülerinnen und Schüler, die am 12.11. um 14.45 an einer Gruppendiskussion zum Thema "Qualität in der Ausbildung" teilnehmen. Es dauert wahrscheinlich 1- max. 1,5 Stunden und die Daten werden selbstverständlich anonymisiert. Für die Unterrichtsstunde, in der Sie fehlen, bekommen Sie natürlich eine Entschuldigung. Wenn sich viel mehr Schülerinnen und Schüler melden, werde ich einen zweiten Termin ansetzen und rechtzeitig Bescheid geben. Bitte melden Sie sich bei mir: margarete.kindler@gmx.at mit freundlichen Grüßen Margarete Strasser-Kindler)

10.2.1 Postskript Gruppeninterview 1
3 männliche und 2 weibliche Schüler,
Alter: 19 – 39 Jahre alt,
Vorbildung: 1 x abgeschl. Studium, 2 x Studienabbrecher, 1x Matura, 1x abgeschl. Lehre;
Zeit und Ort: 10.11.2009; 12.45 – 13.50; GuK Schule […] Gruppenraum 4B
Aufzeichnung mit Videokamera
Gesprächsdauer: 52 Minuten
Schüler kommen pünktlich, erscheinen locker, ich biete ihnen Getränke und Süßes an;
Nach kurzer Aufklärung bzgl. Anonymität, Videokamera und Hinweis auf Fokus des Gesprächs Beginn der Aufzeichnung und Fragestellung;
Gespräch verläuft sehr ruhig, ohne Störungen; Schülerinnen wirken sehr konzentriert, Gruppenraum ist ausreichend groß, gelüftet, angenehm temperiert, Schüler sitzen im Halbkreis;

10.2.2 Postskript Gruppeninterview 2
9 weibliche Schülerinnen,
Alter: 19 – 25 Jahre alt,
Vorbildung: 3 x Studienabbrücherinnen, 6x dreijährige Fachschule für Sozialberufe;
Zeit und Ort: 12.11.2009; 14.45 – 15.48; GuK Schule […], Gruppenraum 4A
Aufzeichnung mit Videokamera
Gesprächsdauer: 63 Minuten
Schüler kommen pünktlich, erscheinen locker, ich biete ihnen Getränke und Süßes an;
Nach kurzer Aufklärung bzgl. Anonymität, Videokamera und Hinweis auf Fokus des Gesprächs Beginn der Aufzeichnung und Fragestellung;
Gespräch verläuft ohne Störungen; eine Teilnehmerin drängt sich öfter in den Vordergrund, Gruppenraum ist ausreichend groß, gelüftet, angenehm temperiert, Schüler sitzen im Halbkreis;
### Auswertungsschritte - Beispiele

<table>
<thead>
<tr>
<th>Auswertungsschritt 1 – Bilden von Textportionen + Anmerkungen</th>
<th>GI 2 (Beispiele)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Transkript - Textportionen</strong></td>
<td><strong>Anmerkung, Interpretation, offene Kategorien</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>S: Na ja, man braucht einmal einen Lehrer, der das gut rüberbringt, sodass wir es auch verstehen.</td>
<td>Lehrerinnen und Lehrer erklären verständlich</td>
</tr>
<tr>
<td>S: Nicht gleich am Anfang mit den ganzen Fachausdrücken kommen und wir verstehen nur Bahnhof. Er muss uns das so verständlich erklären, dass wir mitkommen.</td>
<td>Lehrerinnen und Lehrer erklären verständlich, dem Wissensstand der Auszubildenden angepasst</td>
</tr>
<tr>
<td>R: Vor allem in den ersten Stunden; man kommt ja wirklich als Laie her, quasi. Da ist es schon wichtig, dass das wirklich wird.</td>
<td>Verständlich erklären am Wissensstand der Schülerinnen und Schüler orientiert</td>
</tr>
<tr>
<td>Y: Eine gute Ausbildung – also, wenn man das Theoretische wirklich gut in der Praxis anwenden kann, also wenn das, was man theoretisch lernt, auch praktisch anwendbar ist – finde ich.</td>
<td>Theoretisch erlerntes Wissen, wird in der Praxis gebraucht und verwendet - Verbindung von Theorie und Praxis</td>
</tr>
<tr>
<td>Y: Doch, das Wissen kann man auf jeden Fall schon anwenden – ich meine das jetzt nicht nur handwerklich, sondern das Wissen an sich schon auch anwenden.</td>
<td>Vermittlung von „brauchbarem“ Wissen-Theorie/Praxis</td>
</tr>
<tr>
<td>W: Na ja, es kommt ja auch darauf an, auf welche Station man geht. Wenn man jetzt zum Beispiel auf eine Gynäkologie geht, braucht man vielleicht das Neurologische nicht so, und wenn man auf die Neurologie geht, braucht man das von der Gynäkologie vielleicht nicht so.</td>
<td>„spezielles“ Wissen und Inhalte für die Praxis</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 1 Beispiele f. Auswertungsschritt 1: Bilden von Textportionen und Anmerkungen
**Auswertungsschritt 2: Herausarbeiten und Finden der Kategorien GL 2 (Beispiele)**

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Theorie/ Praxis:</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Theoretisches Wissen – aber „brauchbar“ für die Praxis</td>
</tr>
<tr>
<td>Gelerntes in die Praxis umsetzen</td>
</tr>
<tr>
<td>Praxisbezug und Praxisorientiertheit</td>
</tr>
<tr>
<td>Theorie – Praxis</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Handelnde Personen/ Lehrende:</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Motivierende, aktivierende, für Neues offene, kreative Vortragende, sicher im Auftreten</td>
</tr>
<tr>
<td>Laute, angenehme Stimme der Vortragenden</td>
</tr>
<tr>
<td>Fachliche Ausbildung der medizinischen Vortragenden</td>
</tr>
<tr>
<td>Aktuelles Wissen der Lehrenden</td>
</tr>
<tr>
<td>Kompetenz der Vortragenden</td>
</tr>
<tr>
<td>Ausbildung der Lehrenden – fachlich/ methodisch/ didaktisch/ pädagogisch</td>
</tr>
<tr>
<td>Verwendung der Fachsprache</td>
</tr>
<tr>
<td>Kommunikation/ Absprache der Inhalte unter den Lehrenden</td>
</tr>
<tr>
<td>Verständliches Erklären – Eingangsvoraussetzungen der Lernenden sind berücksichtigt</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Handelnde Personen/ Schüler:</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Motivierte, engagierte Schülerinnen und Schüler</td>
</tr>
<tr>
<td>Ausbildungsniveau der Anfänger</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufnahmekriterien</td>
</tr>
<tr>
<td>Rolle der Schülerinnen und Schüler</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 2 Beispiele f. Auswertungsschritt 2: Herausarbeiten und Finden von Kategorien
Auswertungsschritt 3: Beschreibung der Kategorien, Hinweise auf Ankerzitate (beispielhaft)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kategorie</th>
<th>Beschreibung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kommunikation in der Schule</td>
<td>In dieser Kategorien finden sich Aussagen aus den Gesprächen, die den Umgang im Schulteam (Lehrende mit Lernenden) beschreiben und die in den Gesprächen als Merkmale für Qualität in der Ausbildung genannt wurden. Ankerbeisp.: GI 1/387.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 3 Auswertungsschritt 3: Kategorienbeschreibung
10.4 Lebenslauf

Persönliches:
Margarete Strasser – Kindler
geboren 1969 in Oberpullendorf
wohnhalt in Wien; verheiratet, 2 Kinder, geb. 2004/ 2008

Ausbildung:
1985 – 1988 Schule für Kinderkranken- und Säuglingspflege am AKH Wien
1988 Diplom der Kinderkranken- und Säuglingspflege
1998 Diplom der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege
2001 Abschluss als Akademische Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege
2002 Studienberechtigungsprüfung f. Pädagogik
Seit 2002 Studium der Pädagogik
Schwerpunkte: Aus- und Weiterbildungsforschung und Schulpädagogik

Berufliche Laufbahn:
1988 - 1991 Univ. Kinderklinik am AKH Wien
1991 - 1998 Interne Notaufnahme am AKH Wien
1995 - 1998 Vortragstätigkeit an der Akademie für Fort- und Sonderausbildung am AKH Wien
Seit 1998 Schule f. allg. Gesundheits- und Krankenpflege am Wilhelminenspital der Stadt Wien

Wien, Oktober 2010