D I P L O M A R B E I T

Titel der Diplomarbeit

PROFESSIONALISIERUNG VON LEHRERINNEN IN DER GESUNDHEITS- UND KRANKENPFLEGE

Verfasserin:

Bettina Koller, 9707417

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag\textsuperscript{a}. phil.)

Wien, 4. Mai 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297
Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik
Betreuerin: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittesser
Inhaltsverzeichnis

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kapitel</th>
<th>Seite</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Vorwort</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Einleitung</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>1 Theoretischer Abschnitt</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>1.1 Die Situation der Pflegepädagogik in Österreich</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2 Daten und Fakten</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3 Pflegelehrerbildung in Europa</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>1.4 Ausblick für die Ausbildung von Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>2 Skizze des aktuellen Diskussions- und Forschungsstandes</td>
<td>29</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1 Beschreibung der Verordnung für Lehr- und Führungsaufgaben in der Gesundheits- und Krankenpflege</td>
<td>29</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1.1 Lernfeld IV Lehren und Lernen</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>2.2 Professionalisierung der Pflegelehrerinnen und Professionalisierungsdebatte aus bildungswissenschaftlicher Sicht</td>
<td>31</td>
</tr>
</tbody>
</table>
2.2.1 Professionalisierung, Professionalität, Profession ........................................ 33

2.2.2 Ulrich Oevermanns Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns ............................................................ 35

2.3 Professionelle pädagogische Kompetenz .......................................................... 41

2.3.1 Der Kompetenzbegriff aus entwicklungs- und kognitionspychologischer Sicht .............................................................. 42

2.3.2 Der Kompetenzbegriff aus bildungswissenschaftlicher Sicht ......................... 45

2.4 Kompetenzbasierte Standards für die Lehrerausbildung .................................. 52

2.4.1 Terharts Expertise zur Ausbildung von Lehrenden in der Berufsbildung ........ 53

2.4.1.1 Absolventenstandards ....................................................... 54

2.4.2 Professional Minds ....................................................................................... 55

2.5 Vom Anfänger zum Experten ........................................................................... 56

2.5.1 Stufe 1: Neuling ............................................................................................. 60

2.5.2 Stufe 2: Fortgeschrittene Anfängerin/fortgeschrittener Anfänger ............... 61

2.5.3 Kompetente Pflegende .................................................................................. 64

2.5.4 Erfahrene Pflegende ....................................................................................... 65

2.5.5 Pflegeexpertin/Pflegeexperte ........................................................................ 66

2.6 Ausblick ............................................................................................................. 68

II Empirischer Abschnitt ......................................................................................... 71

3 Empirischer Abschnitt ......................................................................................... 73

3.1 Forschungsansatz .............................................................................................. 73

3.2 Zur Entstehung und Durchführung der Untersuchung .................................... 74
Vorwort


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


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


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

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

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


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

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

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

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

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

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

Theoretischer Abschnitt
Kapitel 1

Die Situation der Pflegepädagogik in Österreich


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


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


Die Niederösterreichische Landesakademie führt in Kooperation mit der medizinischen Universität Wien den Universitätslehrgang für Pflegepädagogik. Dieser Lehrgang dauert vier Semester und umfasst 1620 Stunden. Das Ziel des Universitätslehrganges ist die Vermittlung von pädagogischem und pflegerischem Wissen, das diplomierte Pflege-
personen befähigt, im Sinne des Gesundheits- und Krankenpflegegesetzes den theore-
tischen und praktischen Unterricht in der Gesundheits- und Krankenpflege an Schulen
und Ausbildungsstätten für Gesundheitsberufe oder anderen Schulen zu erteilen. Nach
positiver Absolvierung aller vorgeschriebenen Prüfungen verleiht die medizinische Uni-
versität Wien die Berufsbezeichnung „Akademische Pflegepädagogin / Akademischer
Pflegepädagoge“ . In einer verliehenen Urkunde geht die Berechtigung zur Führung der
Berufsbezeichnung hervor (vgl.: [http://www.pflege.noe.lak/lehrgaenge.at][28. 07. 08]).
An der Donauuniversität Krems wird der M.Sc-Universitätslehrgang Pflegepädagogik
angeboten. Dieser umfasst die Stufen Propädeutikum Pflegepädagogik und Haupt-
fach Pflegepädagogik. Der Abschluss ist der Sonderausbildung für Lehraufgaben gemäß
der Gleichhaltungsverordnung im Gesundheits- und Krankenpflegegesetz gleichgestellt.
Veranstalter dieses Lehrgangs ist das Department für klinische Medizin und Biotechno-
logie. Als primäre Ausbildungsziele werden die Entwicklung eines vertieften Verständ-
nisses von Theorie und Praxis in der Pflege und der Erwerb der Fähigkeit, Ausbildungs-
und Unterrichtssituationen kompetent zu gestalten, genannt. Die Studierenden sollen
ein Verständnis für die Lernprobleme von Schülerinnen und Schülern entwickeln und
Möglichkeiten erkennen, wie diese geführt und begleitet werden können und wie sie
Lernprozesse in unterschiedlichen Kontexten in schulischen wie im berufspraktischen
Feld auslösen, begleiten und evaluieren können. Der Abschluss nach drei Semestern
Diese Heterogenität in den Ausbildungslehrgängen kann nicht nur als österreichisches
Phänomen beobachtet werden, sondern ist auch in anderen europäischen Staaten zu be-
obachtet. Dargestellt wurden die Ausbildungsstandards der EU-Mitgliedstaaten von
Renner- Allhoff und Bergmann-Tyache. Innerhalb der letzten acht Jahre sind an Uni-
versitäten und besonders an Fachhochschulen einige pflegewissenschaftliche Studien-
gänge entstanden. Einen Überblick dazu bietet der Studienführer Pflege und Gesund-
heit in Österreich. Auffallend ist jedoch, dass sich für die Ausbildung von Lehrerinnen
in der Gesundheits- und Krankenpflege kein explizit genannter Studiengang auffinden
lässt, wie es beispielsweise in Deutschland mit Studiengängen für Pflegepädagogik oder
für Berufspädagogik Fachrichtung Pflege oder mit den Lehramtsstudiengängen für das
Berufsfeld Pflege der Fall ist (vgl.: DEUTMEYER, M./ THIEKÖTTER, A., 2007, S. 20). In Österreich sind außer der gesetzlich vorgeschriebenen Mindestanforderung an die Sonderausbildung keineswegs einheitliche Strukturen vorzufinden. Ebenfalls fällt auf, dass die exemplarisch dargestellten Sonderausbildungen für Lehraufgaben nicht an bildungswissenschaftlichen, sondern an medizinischen Instituten angesiedelt sind. Um einen Überblick zu erhalten werden die Ausbildungsanbieter mit den derzeit geführten Ausbildungen in Österreich angeführt:

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

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

Fortsetzung auf der nächsten Seite
Bezeichnung der Ausbildung | Ausbildungsanbieter (Fortsetzung)
--- | ---
Universitätslehrgang für Lehrerinnen und Lehrer für Gesundheits- und Krankenpflege und Lehrhebammen | Human und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Wien in Koope-
ration mit dem Wiener Krankenanstaltenverbund

Tabellenende

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


1.2 Daten und Fakten

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

torinnen an allgemeinen Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege befragt wur-
den. Laut Gesundheits- und Krankenpflegegesetz ist es möglich, dass Lehrerinnen für
Gesundheits- und Krankenpflege vier bis 18 verschiedene Fächer unterrichten. Die gros-
se Gefahr hinter dieser Regelung sehen die Experten darin, dass der Personaleinsatz
nach ökonomischen/quantitativen Gesichtspunkten und weniger nach qualitativen Er-
fordernissen getätigt wird. In den Ergebnissen der Befragung ist ganz klar ersichtlich,
dass sich betreffende Lehrerinnen für manche von ihnen unterrichtete Fächer nicht
adäquat ausgebildet fühlen. Es konnte jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwi-
schen der Anzahl der zu unterrichtenden Fächer und dem Gefühl adäquat ausgebildet
Hier lässt sich ein persönliches Engagement der befragten Berufsgruppe bezüglich ihrer
Ausbildung herauslesen.

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

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

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

1.3 Pflegelehrerbildung in Europa


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

ausforderung für professionelles Handeln der Lehrenden in berufsbildenden Schulen an-
spricht. Pädagogische Verantwortung und beruflich- fachwissenschaftliche Fundierung
können divergieren und müssen ausbalanciert werden. Darauf müssen die Lehrkräfte
doch vorbereitet werden. Deshalb plädiert Bonz für ein Universitätsstudium, das
breit im pädagogisch- erziehungswissenschaftlichen Bereich fundiert ist und beruflich-
fachliche Studieninhalte entsprechend der beruflichen Ausrichtung enthält (vgl. BONZ,
die Gefahren einer Lehrerausbildung die bloß auf Praxiserfahrung aufbaut hin.

„Sie lieben es weit mehr, das Gewicht ihrer Erfahrungen und Beobach-
tungen gegen jene (der Wissenschaft) geltend zu machen. Dagegen ist denn
aber auch schon bis zur Ermüdung oft und weithin bewiesen, auseinan-
dergesetzt und wiederholt, dass bloße Praxis eigentlich nur Schlendrian, und
eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe ... . die Täu-
cigkeit des Erziehers geht hier unaufhörlich fort, auch wider seinem Willen
wirkt er gut oder schlecht ... . und ebenso unaufhörlich kehrt die Rückwir-
kung, kehrt der Erfolg seines Handelns zu ihm wieder, aber ohne ihm zu
zeigen, was geschehen wäre, wenn er anders gehandelt, welchen Erfolg er
gehabt hätte, ... wenn er pädagogische Mittel, deren Möglichkeit ihm nur
nicht träumte, in seiner Gewalt gehabt hätte. Von allem diesem weiß seine
Erfahrung nichts; er erfährt nur sich, nur sein Verhältnis zu den Men-
cchen, nur das Misslingen seiner Pläne, ohne Aufdeckung der Grundfehler,
nur das Gelingen seiner Methode, ohne Vergleichung mit den vielleicht ra-
scheren und schöneren Fortschritten besserer Methoden" (AI, S. 125; B, S.

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

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


Kapitel 2

Skizze des aktuellen Diskussions- und Forschungsstandes

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

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

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

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

Abbildung 2.1: Sonderausbildung für Lehr- und Führungsaufgaben

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

### 2.1.1 Lernfeld IV Lehren und Lernen


Dieses Lernfeld soll Fragen, Probleme und Interessen der Auszubildenden bearbeiten, die für die gegenwärtige Berufssituation von Bedeutung sind. Die allgemeine Didaktik soll Fähigkeiten, Kenntnisse und Verhaltensweisen vermitteln, die dazu beitragen, dass die Berufspraxis differenziert gesehen und verstanden wird. Die zukünftigen Leh-
rerinnen sollen sich selbständig darin zurecht finden und kompetent handeln. Dieses Fach soll für die wissenschaftliche Begründung, Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts und die entsprechenden Bildungsaufgaben qualifizieren. Inhaltliche Schwerpunkte dieses Lernfeldes sind: Erziehungswissenschaft (Grundlagen), Pädagogik (Einführung), Berufspädagogik (insbesondere Pflegepädagogik), Didaktik und Methodik, Pädagogische Psychologie, Soziologie, Erwachsenenbildung, Mediendidaktik, Leistungsbeurteilung und die Rolle der Lehrenden im dualen Ausbildungssystem. Das Stundenausmass für dieses Lernfeld umfasst 220 Stunden und beschreibt unter anderem folgende Kompetenzen.


### 2.2 Professionalisierung der Pflegelehrerinnen und Professionalisierungsdebatte aus bildungswissenschaftlicher Sicht

Um sich in weiterer Folge näher mit professionstheoretischen Fragen und konkreten professionstheoretischen Perspektiven auseinandersetzen zu können, werden im folgenden Absatz die in der Literatur am häufigsten beschriebenen Professionstheorien dargestellt. Am Beginn der Darstellung werden soziologische Professionstheorien angeführt,
und im Anschluss daran die bildungswissenschaftliche Sicht diskutiert. Der Überblick und die Einordnung der soziologischen Professionstheorien wurde dem Werk „Pädagogische Professionalität“ von Combe und Helsper entnommen, das sich auf Originaltexte der Vertreter stützt.


2.2.1 Professionalisierung, Professionalität, Profession

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


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


1. Professionen bearbeiten Handlungsprobleme für den Einzelnen und seine psychosoziale Integrität als auch für die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung und Reproduktion von existenzieller Bedeutung sind.


3. Ein weiterer Grundzug des handlungs-theoretischen Modells ist dessen Verortung in einem Widerspruchsmodell. Stichworte hierzu sind Antinomien und Paradoxi. Sie verweisen auf einen Balanceakt zwischen an sich unvereinbaren Anforder-

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

2.2.2 Ulrich Oevermanns Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns


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

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


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


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


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

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

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

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

2.3 Professionelle pädagogische Kompetenz

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

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

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


2.3.1 Der Kompetenzbegriff aus entwicklungs- und kognitionspsychologischer Sicht

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

1. „Kompetenzen als allgemeine intellektuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen, die eine Person befähigen, in sehr unterschiedlichen Situationen anspruchsvolle Aufgaben zu meistern."
2. Kompetenzen als funktional bestimmte, auf bestimmte Klassen

- von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen, die sich psychologisch als Kenntnisse, Fertigkeiten, Strategien, Routinen oder auch bereichsspezifische Fähigkeiten beschreiben lassen.
- Kompetenz im Sinne motivationaler Orientierungen, die Voraussetzungen sind für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben.
- Handlungskompetenz als Begriff, der die ersten drei genannten Kompetenzkonzepte umschließt und jeweils auf die Anforderungen und Aufgaben eines bestimmten Handlungsfeldes, zum Beispiel eines Berufes, bezieht.
- Metakompetenzen als Wissen, Strategien oder auch Motivationen, die Erwerb und Anwendung von Kompetenzen in verschiedenen Inhaltsbereichen erleichtern.

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


2.3.2 Der Kompetenzbegriff aus bildungswissenschaftlicher Sicht


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


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


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

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

1. Im ersten Modell ignoriert die Praxis die Wissenschaft (Modell des praktischen Zirkels). Es beschreibt die mögliche Einstellung von Praktikern zur Wissenschaft, die ihre Tätigkeit ohne wissenschaftliche Anleitung ausüben. In diesem Modell bewegt sich die Praxis im Zirkel ihrer eigenen Erfahrungen.


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

2.4 Kompetenzbasierte Standards für die Lehrerausbildung


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

2.4.1 Terharts Expertise zur Ausbildung von Lehrenden in der Berufsbildung


2.4.1.1 Absolventenstandards

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

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

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

- bei der Planung, Durchführung und Auswertung des eigenen Unterrichts
- bei der Erarbeitung eines breiten, fachbezogenen ebenso wie fachverbindenden Methodenrepertoires
- hinsichtlich der Erfassung spezifischer Lernbedürfnisse der Schüler
- bei der Kooperation mit Kollegen und zum Zweck der Unterrichts- und Schulentwicklung
- bei der Kommunikation und Beratung von Eltern

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


2.4.2 Professional Minds

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

2.5 Vom Anfänger zum Experten

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


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

(vgl.: BENNER, 2000, S. 58-64)


2.5.1 Stufe 1: Neuling


2.5.2 Stufe 2: Fortgeschrittene Anfängerin/fortgeschrittener Anfänger

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


2.5.3 Kompetente Pflegende


2.5.4 Erfahrene Pflegende

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


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


2.5.5 Pflegeexpertin/Pflegeexperte


„Die handelnde Person ist sich der einzelnen Merkmale und Regeln nicht mehr bewusst, ihre Ausführungen werden flüssig und flexibel und erreichen ein hohes Niveau. Der Schachspieler entwickelt ein Gefühl für das Spiel,
der Sprecher einer Fremdsprache spricht fließend, und der Pilot steuert seinem Gefühl nach nicht mehr eine Maschinen, sondern er fliegt einfach“.
(DREYFUS u. DREIFUS / zit. n. BENNER, 2000, S. 52)


2.6 Ausblick


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

Teil II

Empirischer Abschnitt
Kapitel 3

Empirischer Abschnitt

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

3.1 Forschungsansatz

3.2 Zur Entstehung und Durchführung der Untersuchung

3.2.1 Ausgangssituation


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

3.2.2 das Interview in der qualitativen Forschung


3.2.3 Zur Auswertung von Leitfadeninterviews

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


76

3.2.4 Vorstellung des verwendeten Datenmaterials

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


3.2.5 Ziel und Fragestellung

3.3 Auswertung und Darstellung der Ergebnisse

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

3.3.1 Die Rolle der Lehrenden in der Gesundheits- und Krankenpflege


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

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

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

„Ja also ich glaube, was da so bestätigt ist, dass diese Schüler zum Beispiel auch schon im Praktikum sind und ma dann als Fachfrau in dem Fall trotzdem sieht, dass das gut ist, wenn die das in der Schule noch einmal sehen von jemandem, der so quasi den Griff beherrscht.“
In dieser sich selbst auferlegten „Doppelrolle“ möchten Lehrerinnen Verantwortung für die praktische Ausbildung übernehmen und praktische Fertigkeiten korrigieren, die Schülerinnen während deren praktischer Ausbildung vermittelt wurden.

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

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

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

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

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

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

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

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


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

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

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

„Dann ist zwischen zwölf und dreizehn Uhr - haben die Schüler Pau-
se - das ist eben die Zeit, wo man zu Mittag essen geht und auch wieder
Schülergespräche führt.“
Auf den Inhalt der Schülergespräche wird in keinem der Interviews näher eingegangen. Ebenso fehlt es an Begründungen, warum diese Gespräche eine so hohe Wichtigkeit erfahren.

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

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

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

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

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

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


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

3.3.3 Bildung und Fortbildung

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

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

Auch ein immer wieder kehrender Kontakt mit der Praxis und praktische Tätigkeit wird von Lehrern in der Pflege als Fortbildung gesehen, jedoch auch kritisiert, weil dadurch keine Weiterentwicklung bemerkt wird, dies aber mit Argumenten nicht begründet werden kann.
„Basiswissen bringt jeder, der einige Jahre in der Praxis war mal automatisch mit. Das heißt, da bin i der Meinung, man braucht auch nicht ständig das irgendwie wieder auffrischen. Fortbildungen find i immer sehr wichtig dazu. Für mich persönlich ist es so, dass i seit [...]immer wieder in die Praxis geh.“

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

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

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

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

Die verschiedenen Bildungsangebote der Bundesländer machen die Entscheidung für die eine oder andere schwieriger. Auch spielen geographische Überlegungen eine entscheidende Rolle. Für diejenigen, die bereits ein Studium absolviert haben, stellt sich der Berufsalltag anders dar, als vor dem Studium.
„[...] und dieses ewige Reflektieren, das für mich sehr wichtig ist, des
mich aber teilweise auch nervt, weil ich immer alles hinterfrage[...] Ich würd’
vielleicht ein paar Probleme dadurch weniger haben[...] manchmal steh ich
mir dadurch schon ein bissl im Weg[...] ich schau kritisch auf mich hin.“

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

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

3.3.4 Handarbeit vor Kopfarbeit - Learning by doing

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

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

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

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


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

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

3.3.5 Lehrer als Experten - Experten als Lehrer?

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

„...ein großer Vorteil ist, dass wir meistens die Möglichkeit haben uns Fachgebiete als Lehrer auszusuchen, die wir schon vorher in der Praxis
selber bearbeitet oder erfahren haben. Und ich finde für einen Lehrer, der so etwas unterrichtet ist es auch notwendig, dass er auch Spezialist ist [...]. Ich bin wirklich der Meinung, so wie es Fachärzte gibt, gibt es auch Fachleute in der Pflege und die sollen genau dieses Gebiet unterrichten.“

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

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


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

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

Auch wird die momentane Situation der Ausbildung der Lehrenden in der Pflege als unbefriedigend erlebt. Der Wunsch nach Veränderung ist vorhanden, Lösungen können nicht genannt werden.
„Also mein Wunsch [...]wür einfach eine Professionalisierung der Ausbildung, [...]dass sie nicht so bleibt, wie sie jetzt ist. “

Hier lässt sich ganz klar der Wunsch nach Veränderung erkennen, der einerseits in einer Veränderung der Lehrerausbildung liegt, aber auch eine Spezialisierung in den Fachbereichen vorsieht.
Kapitel 4

Resümee und Ausblick

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


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

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


Bei den interviewten Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege konnte dieses (wie von Oevermann beschrieben) professionelle pädagogische Handeln nicht beobachtet werden. Es kann zwischen diffusen und spezifischen Beziehungen nicht un-
terschieden werden. In zukünftigen Ausbildungen von Lehrenden in der Gesundheits-
und Krankenpflege wäre dieser Aspekt zu berücksichtigen.

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

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

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


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


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


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

<table>
<thead>
<tr>
<th>I.1</th>
<th>Gleichgehaltene Universitäts- und Fachhochschulausbilungen für Lehraufgaben (vgl. BGBl. II Nr. 456/2006)</th>
<th>21</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>A.1</td>
<td>Textportionen Interview Nr. 1</td>
<td>108</td>
</tr>
<tr>
<td>A.2</td>
<td>Textportionen Interview Nr. 1</td>
<td>113</td>
</tr>
<tr>
<td>A.3</td>
<td>Textportionen Interview Nr. 1</td>
<td>116</td>
</tr>
<tr>
<td>A.4</td>
<td>Ergebnis der inductiven Kategorienbildung</td>
<td>120</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Literaturverzeichnis


[34] LAVE J, WENGER E., (1991) Situated learning Legitimate peripheral participation, Cambridge, University press


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


Teil III

Appendizes
### A.1 Erster Auswertungsschritt: Bilden von Textportionen

<table>
<thead>
<tr>
<th>Interviewtranskript</th>
<th>Anmerkungen, Deutungen und offene Kategorien</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>IP: „Also tätig als Lehrerin, damit hätt' ich gern begonnen, bin ich wesentlich über zwanzig Jahre.“</td>
<td>Die interviewte Person definiert ihren Beruf und ihre Rolle ganz klar als Lehrerin und trennt diese Tätigkeit von ihrem vorigen Beruf.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Fortsetzung umseitig*
Interviewtranskript

IP: „Fachausbildungen jetzt, ob das gerontologische Pflege, Validation, Aromapflege - da gibt’s unterschiedliche Fachrichtungen, Fachausbildungen“

IP: „Ausser man hat mal aus irgendeinem Grund länger Unterricht, oder ist zum Beispiel auch genötigt das Haus zuzusperren, weil es keinen Portier gibt.“

Tabellenende

Tabelle A.1: Textportionen Interview Nr. 1

Auswertung: Beschreibung einer Alltagssituation positiv

Interviewtranskript

IP: „Also im Grunde ist das ja überhaupt nicht schwierig zu beantworten, weil für mich des nahezu alle Unterrichtssituationen sind."

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

Anmerkungen, Deutungen und offene Kategorien

Als Bildungs- und Weiterbildungsnwendigkeit für Pflegelehrerinnen werden pflegerische Spezialbereiche genannt und auch absolviert.

Pflegelehrerinnen stehen auch für „lehrerferne“ Tätigkeiten zur Verfügung.

Tabellenende

Fehlende Reflexivität? Kann zwischen gutem und schlechtem Gelingen unterschieden werden?

Der Beruf wird in verschiedene Teile, Bereiche unterteilt. Die Lehrerinnentätigkeit wird als Hauptberuf gesehen.

Fortsetzung umseitig
Interviewtranskript

IP: „Heute Vormittag zum Beispiel hab´ ich praktisch gearbeitet mit den Schülern[...] Dann den Schülern so Schritt für Schritt die praktischen Dinge zu zeigen und zu sehen, dass viele es begreifen, dass sie dann üben und dass die fragen, hab ich die Lagerung? Stimmt das? Liegt die genau richtig? Und also das ist dann wirklich gemeinsam mit dem Schüler, das ist ja wenn man theoretisch vorträgt net immer ganz so einfach.“

IP: „Wenn so ein Unterricht schön verläuft ist des a wunderbar, wenn man das Gefühl hat, man hat die Neuen so begrüsst, dass die sich am ersten Nachmittag wohl gefühlt haben, und sich interessiert haben - auch in der ersten Stunde.“

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

Anmerkungen, Deutungen und offene Kategorien

Positive Empfindung bei praktischer Arbeit. Handarbeit wird der Kopfarbeit vorgezogen.

Ein wichtiger Faktor für guten Unterricht ist das Wohlfühlen der Schüler und das Empfinden des „gut Ankommens“.

Rollenverständnis „Fachfrau“ möchte Fehler der Praxis korrigieren.

Fortsetzung umseitig
IP: „Man kann mit den Schülern zu einer gewissen Perfektion gelangen.“
IP: „Weil du hast - du musst an Input geben an theoretischen - es ist Vortrag dabei - du kommst da net so in die Trainingssphase. Das Training ist vielleicht das Interessante.“
IP: „Ja, und dieser Flow in den man dann kommt, wenn beide am Gleich arbeiten sicher. Dieses Empathische, dieses Gemeinsame, was man da dann hat“
IP: „[...] ein grosser Vorteil ist, dass wir meistens die Möglichkeit haben, uns Fachgebiete als Lehrer auszusuchen, die wir schon vorher in der Praxis selber bearbeitet oder erfahren haben.“
[...] „Ich bin der Meinung, so wie es Fachärzte gibt, gibt es auch Fachleute in der Pflege und die sollen genau dieses Gebiet unterrichten.“

Anmerkungen, Deutungen und offene Kategorien

Training von Handlungsabläufen - „Handling“.
„Learning by Doing“ Bei praktischem Handeln ist das Lernen und bei der Sache sein einfacher, als bei der Theorie.

Praktisches Handeln wird vorrangig bewertet. Theoretischer Unterricht wird einem Vortrag gleichgesetzt.

Lehrerhandeln und Schülerhandeln wird auf die gleiche Ebene gestellt und als positiv empfunden.

Der Experte als Lehrer. Wichtig ist fachliches Pflegewissen.
Interviewtranskript

IP: „Wenn man sattelfest ist in diesem Thema, dann hat man dieses Gefühl der Sicherheit.“

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

IP: „Das heisst - da bin i der Meinung, man braucht auch nicht ständig das irgendwie wieder auffrischen. Fortbildungen find i immer sehr wichtig dazu. Für mich persönlich ist es so, dass ich seit über zwanzig Jahren für mich immer wieder in die Praxis gehe.“

IP: „Ich war zum Beispiel voriges Jahr wieder auf einer internen Station und einem Pflegeheim im Praktikum im Sommer, muss allerdings sagen, ich bin zu dem Schluss gekommen - das sind leere Kilometer für mich. Weil - Pause - da ist also kaum etwas, wo ich das Gefühl hätte, ich würde jetzt etwas Neues dazu lernen.“

Anmerkungen, Deutungen und offene Kategorien

Sicherheit durch Expertenwissen.

Pflegeexperten als Lehrende

Pflegeexpertin als Lehrende

Praktische Arbeit in der Gesundheits- und Krankenpflege wird als Fortbildung gesehen.

In der praktischen Arbeit und im praktischen Handeln wird kein Fortschritt im eigenen Tun gesehen. Das führt zu Enttäuschung.

Fortsetzung umseitig
Interviewtranskript

IP: „Über Fortbildungen und über die Schüler selber über die praktische Diplomprüfung und so weiter ist man eh immer am Laufenden.“


Anmerkungen, Deutungen und offene Kategorien

Schüler dienen als Informationsquelle für neue Unterrichtsinhalte.

Produktinformation als Fortbildung.

Praktische Arbeit als Fortbildung unbefriedigend - keine pädagogische Begründung, sondern zeitliche Argumentation.

Fortsetzung umseitig
Tabelle A.2: Textportionen Interview Nr. 1

<table>
<thead>
<tr>
<th>Auswertung: Beschreibung einer Alltagssituation negativ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Interviewtranskript</td>
</tr>
<tr>
<td>IP: „Also, da fallen mir spontan zwei - wenn man´s verallgemeinert - zwei Situationen ein, die immer wieder dieses Gefühl haben - ansprechen - und zwar einerseits Situationen, wo man natürlich sich selber einen Fehler zuweist, oder wo man dem Schüler an Fehler zuweist. Also entweder wenn man eine negative Note gibt und sagt - der Schüler war da - hat da nicht entsprochen - des ist trotzdem net angenehm, wenn man´s macht, und dann die Situation die vielleicht noch schwieriger ist, wenn man das Gefühl hat, ma hat selber an Fehler g´macht [...] weil ma ja eben Beurteilen, Bewerten, Kritisieren muss, auch als Lehrer, wie in jedem Beruf.“</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Fortsetzung umseitig
Interviewtranskript

IP: „Und des ist vielleicht etwas, wo ich mir denke, gerade wenn man einen Sozialberuf gelernt und ausgeübt hat, ist das eine der schwierigsten Tätigkeiten, die man ausüben muss.“

IP: „Des war jetzt zum Beispiel vor einigen Wochen, hab ich das Gefühl gehabt, eine Klasse hat sich zu streng bewertet gefühlt, und i hab ma dann die gesetzlichen Notenbewertungen geholt und hab mir die wieder durchgelesen und dann ist es mir wieder besser gegangen, weil man möchte ja net, dass die Schüler glauben, ma war jetzt so streng, ma hat so streng beurteilt, des möchte ma net.“

IP: „Es hat schon Situationen gegeben, vereinzelt, wo ich nachher mir gedacht hab, ich war nicht gerecht. Und des gibt´s anfoch, und da is ma als Lehrer in einer schwierigen Situation. Kann man hergehen und sagen, ich hab das Gefühl ich war selber nicht gerecht, oder muss man des irgendwie durchstehen und sagen, na, na des hat schon gepasst.“

Anmerkungen, Deutungen und offene Kategorien

Beurteilung als schwierigste Situation mit der Begründung des Primärberufes Sozialberuf.

Beurteilung als schwierige Situation - Gesetzestext als Unterstützung

Unsicherheit und Selbstzweifel in der Notengebung und Beurteilung.

Fortsetzung umseitig
Interviewtranskript

IP: „....hab auch kein Problem als langjähriger Lehrer zu fragen - wart ihr unzufrieden?“

Schülerzufriedenheit als Indikator für richtiges Lehrerhandeln.

IP: „Und da war es einfach so, dass ich mir gedacht hab - es könnte sein, dass die sich auch gar nicht bewusst sind, wie entsteht genau diese Beurteilung........daß viele Schüler die Notendefinition nicht kennen. Ich hab´ dann mit den Schülern die Notendefinition durchgemacht.“

Versuch einer Rechtfertigung.

IP: „Das ist vielleicht das, was man häufig als Lehrer nicht tun kann, wenn man eine mündliche Prüfung hat und den Zeitumfang rechnet, dass man - oder was ja die meisten Lehrer in den anderen Schulen nicht tun, und nicht können - ähm - wirklich die Note, die Beurteilung und die Gedanken dazu erläutern........allein schon unmumbar - aber auch für den Lehrer - da auch noch Erklärungen abzugeben zur Note.“

Zweifel an der Rechtfertigung.

Fortsetzung umseitig
Interviewtranskript

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

Tabellenende

Tabelle A.3: Textportionen Interview Nr. 1

A.2 Zweiter Auswertungsschritt: Induktive Kategorienbildung


<table>
<thead>
<tr>
<th>Kategorie</th>
<th>Beschreibung / Definitionen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Rolle</td>
<td>In diese Kategorie fallen alle Äußerungen der Interviewten, die darauf schließen lassen, dass sie sich gedanklich noch mit ihrem Primärberuf - „der praktischen Gesundheits- und Krankenpflege“ identifizieren. Ankerbeispiel: Interview I / 267: „Fachfrau für die Praxis“</td>
</tr>
</tbody>
</table>

_Fortsetzung umseitig_
<table>
<thead>
<tr>
<th>Kategorie</th>
<th>Beschreibung / Definitionen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Handarbeit vor Kopfarbeit, Learning by Doing</td>
<td>Hier werden Beispiele angeführt, die zufriedenstellende Situationen mit Schülern beim Training von praktischen Fertigkeiten beschreiben. Als problematisch werden Situationen erlebt, bei denen es ausschließlich um theoretische Aspekte ohne Handlungsabläufe handelt. Ankerbeispiel: Interview II / 296 „[…] bei der praktischen Diplomprüfung hab´ ich´s geschafft sie zu motivieren, Höchstleistungen zu bringen. Bei diesen Fachbereichsarbeiten […] hab´ ich´s nicht geschafft, einfach auf sie zuzugehen, sie zu motivieren, dass sie einen Sinn dahinter sehen.“</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

*Fortsetzung umseitig*
<table>
<thead>
<tr>
<th>Kategorie</th>
<th>Beschreibung / Definitionen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Tabellenende</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle A.4: Ergebnis der inductiven Kategorienbildung
Anhang B

Ehrenwörtliche Erklärung

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

Unterschrift der Verfasserin

Wien, am 4. Mai 2009
### Anhang C

<table>
<thead>
<tr>
<th>Zusammenfassung</th>
<th>Abstract</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Die Arbeit „Professionalisierung von Lehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflege“ beleuchtet die Frage, inwieweit von einer Professionalisierungsbedürftigkeit der Lehrerinnen in der Pflege auf Basis professionstheoretischer Erkenntnisse gesprochen werden kann. Dazu wird die Situation der Pflegepädagogik in Österreich dargestellt, in weiterer Folge gesetzliche Rahmenbedingungen und Expertisen zum Thema beleuchtet, um abschließend in einer qualitativen Untersuchung die Sicht der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer zu erheben. Das letzte Kapitel zeigt Ergebnisse und daraus resultierende Empfehlungen für die Praxis.</td>
<td>The thesis „Professionalization of teachers working in the field of nursing“ highlights the question to which extent there is a need for professionalization of teachers working in the field of nursing, based on findings in reference to theory of professions. In addition to that the status quo of the science of nursing education in Austria will be presented. Subsequently, the regulatory framework and experts´reports on the specific topic will be examined and finally the points of view of the concerned teachers will be ascertained by means of a qualitative analysis. The last chapter presents conclusions and subsequent recommendations for practice.</td>
</tr>
<tr>
<td>Name</td>
<td>Curriculum vitae</td>
</tr>
<tr>
<td>----------------------------------</td>
<td>---------------------------------------------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Bettina KOLLER</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1980-1984 Volksschule Pottendorf</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1984-1988 Hauptschule Theresianum Eisenstadt</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1988-1991 Fachschule für wirtschaftliche Berufe Theresianum Eisenstadt</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1994-1997 Landesklinikum Baden, beschäftigt als diplomierte Krankenschwester, Herzüberwachungsstation</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1995 Zusatzausbildung zur Überwachung und Pflege von Patienten auf Herzinfarkteinheiten am AKH Wien</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1997 lfd Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege an der Schule für allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege Baden</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1997-1999 Universitätslehrgang für lehrendes Krankenpflegepersonal an der Landesakademie Mödling</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2000 Studienberechtigungsprüfung für die Studienrichtung Pädagogik</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
2000 Studium der Pädagogik an der Universität Wien

2000 Mitglied des Arbeitskreises Lehrerinnen der Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege Niederösterreichs

2005-2007 Mitarbeit an der Entwicklung eines Praxiskatalogs für die Praktische Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege

4. Mai 2009