



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Zur Fachbereichsarbeit in der Ausbildung zum
gehobenen Dienst der Gesundheits- und
Krankenpflege.
Eine explorative Untersuchung zur
Betreuungssituation.“

Verfasserinnen

Susanne Hubl
und
Leonore Teufelsbauer

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

Wien, im März 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik
Betreuer: Mag. Dr. Wolfgang Knopf

Wir erklären hiermit ehrenwörtlich, die vorliegende Arbeit selbst verfasst und nur die angegebenen Quellen verwendet zu haben. Diese Arbeit wurde an keiner anderen Universität eingereicht.

Susanne Hubl (S.H.)

Leonore Teufelsbauer (L.T.)

Wien, im März 2011

Vorwort

Einige durchaus pragmatische Überlegungen haben zur Idee der gemeinsamen Erstellung der Diplomarbeit im Bereich der Erwachsenenbildung und Berufspädagogik geführt. Die Verfasserinnen stehen als Angehörige des gehobenen Dienstes der Gesundheits- und Krankenpflege in jahrelangem Diskurs zu unterschiedlichen praxisrelevanten und theoretischen Themen der Berufsbildung. Die Arbeit an derselben Gesundheits- und Krankenpflegeschule wird aus unterschiedlichen Perspektiven, der lehrenden Position und der leitenden Position, wahrgenommen, erfahren und reflektiert, was die Sichtweisen in Bezug auf Spannungsfelder in der Ausbildung auffächert.

Das Naheverhältnis zum Arbeitsfeld, welches auch gleichzeitig Forschungsfeld ist, kann durch wiederholte diskursive Reflexionen an verschiedenen Stellen des Schreib- bzw. Entstehungsprozesses der Diplomarbeit aus der Metaposition besser betrachtet und eingeschätzt werden. Dies begründet unter anderem die Wahl der Forschungsmethode, der dokumentarischen Methode mit komparativer Analyse. In den dabei entstehenden durchaus kontrovers geführten Diskussionen ergeben sich neue Sichtweisen und es wird durch eine gemeinsame Zielrichtung immer wieder ein für beide gangbarer Weg gefunden um weiter zu arbeiten. Im Sinne der in dieser Arbeit verwendeten konstruktivistischen Überlegungen ergeben sich durch Emergenz im Laufe des Forschungsprozesses, bedingt durch häufige Wechsel der Perspektiven, neue Erkenntnisse und Sichtweisen. Dies wird nicht nur als befruchtend für den eigenen Lernprozess erlebt, es ergeben sich demnach auch neue Bedeutungszuschreibungen. Das stringente Erarbeiten erforderte große Disziplin, so wurde es als hilfreich erachtet, mit der guten Erfahrung aus gemeinsamer Arbeit an die Diplomarbeit heran zu gehen.

Für die vorliegende Arbeit ist von den Verfasserinnen gemeinsam ein Konzept zu Inhalt und Erstellung erarbeitet worden. Bei diesem wurde in beiderseitigem Einverständnis auf eine gerechte Arbeitsteilung geachtet. So wurde zu den einzelnen Kapiteln arbeitsteilig recherchiert und die Rohfassung erstellt um dann ein gemeinsames Bearbeiten im Sinne der Interpretation und Dokumentation durchzuführen.

Eine große Hilfe war uns ebenso die reiche Erfahrung und Geduld unseres Betreuers, Hr. Dr. Wolfgang Knopf, der unserer gemeinsamen Arbeitssituation Vertrauen entgegen brachte und für unsere berufliche Situation Verständnis hatte.

Wir bedanken uns bei den Absolventinnen des Lehrganges 2007/10 und den interviewten Lehrerinnen, die uns durch ihre offenen Erzählungen der erlebten Ausbildungssituation reichliches Material für die Bearbeitung zur Verfügung gestellt haben. Weiters gilt der Dank allen Kolleginnen, die uns immer wieder mit ihrer positiven Haltung unterstützten.

Ein großes „Danke“ sprechen wir an unsere Familien aus, die uns immer wieder Kraft zum Durchhalten gegeben haben.

Susanne Hubl

Leonore Teufelsbauer

Wien, im März 2011

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung ins Themenfeld (L.T.)	8
1.1	Zur Erwachsenenbildung und beruflichen Bildung	8
1.2	Zum Beruf	14
1.3	Pflege als Beruf	16
1.3.1	Kurzer historischer Abriss	17
1.3.2	Schule als Institution/Organisation	21
1.3.2.1	<i>Schulentwicklung</i>	23
1.3.2.2	<i>Qualitätsarbeit in der Schule</i>	27
1.3.3	Zur Ausbildung	28
1.4	Zur aktuellen Berufsbildungsforschung	34
1.5	Zusammenfassung (S.H./L.T.)	38
2	Zu schriftlichen Abschlussarbeiten (L.T.)	41
2.1	Zu Fachbereichsarbeiten in der AHS/BHS	42
2.2	Zu wissenschaftlichen Arbeiten für Studierende	43
2.3	Zur Fachbereichsarbeit in der Pflege	44
2.4	Zusammenfassung (S.H./L.T.)	48
3	Die Forschungsfrage (S.H./L.T.)	50
3.1	Ziel der Arbeit	50
3.2	Abgrenzung der Arbeit	51
4	Forschungsfeld und Relevanz des Themas	52
4.1	Die Fachbereichsarbeit (L.T.)	54
4.2	Zur Situation der Schülerinnen (L.T.)	59
4.3	Zur formalen Betreuungssituation (L.T.)	62
4.4	Zur pädagogischen Betreuung (S.H.)	64
4.4.1	Allgemeine pädagogische Implikationen	64
4.4.2	Curriculare Empfehlungen	65
4.4.3	Ganzheitliche Sicht des Menschen	68
4.4.4	Humanistischer Zugang	69
4.4.5	Konstruktivistische Überlegungen	72
4.4.5.1	<i>Emotionale Konstruktion von Wirklichkeit</i>	73
4.4.5.2	<i>Konstruktivistische Didaktik</i>	76

4.4.6	Pädagogische Handlungsformen (S.H./L.T.)	80
4.4.6.1	<i>Zum Begriff Betreuen</i>	86
4.4.6.2	<i>Zum Begriff Begleiten</i>	87
4.4.6.3	<i>Zum Begriff Beraten</i>	88
4.4.6.4	<i>Zum Begriff Coaching</i>	90
4.5	Zusammenfassung (S.H./L.T.)	91
5	Zur qualitativen Forschung (S.H.)	92
5.1	Qualitative Grundprinzipien	93
5.2	Allgemeine Gütekriterien	94
5.2.1	Verfahrensdokumentation	94
5.2.1.1	<i>Vorverständnis</i>	94
5.2.1.2	<i>Analyseinstrumentarium</i>	94
5.2.1.3	<i>Durchführung der Datenerhebung</i>	95
5.2.1.4	<i>Auswertung</i>	95
5.2.2	Argumentative Interpretationsabsicherung	95
5.2.3	Regelgeleitetheit	95
5.2.4	Nähe zum Gegenstand	96
5.2.5	Kommunikative Validierung	96
5.2.6	Triangulation	96
6	Interview und dokumentarische Methode (S.H./L.T.)	98
6.1	Auswahl der Interviewgruppe „Absolventinnen“	100
6.1.1	Zum Lehrgang 2007/10	100
6.1.2	Kriterien für die Auswahl der Stichprobe	103
6.1.3	Arbeitsschritte zu den Interviews	104
6.1.4	Durchführung der Interviews	105
6.2	Auswahl der Interviewgruppe „Lehrerinnen“	106
6.2.1	Zur Gruppe der Lehrerinnen	107
6.2.2	Kriterien für die Auswahl der Stichprobe	107
6.2.3	Arbeitsschritte zu den Interviews	108
7	Schritte der dokumentarischen Interpretation (S.H./L.T.)	109
7.1	Erster Schritt: Die formulierende Feininterpretation	110
7.1.1	Themen der Schülerinnen	111

7.1.2	Themen der Lehrerinnen	117
7.2	Zweiter Schritt: Die reflektierende Interpretation	122
7.2.1	Die Orientierungsrahmen der Schülerinnen	123
7.2.2	Die Orientierungsrahmen der Lehrerinnen	138
7.3	Dritter Schritt: Die sinngenetische Typenbildung	148
7.3.1	Typenbildungen bei den Schülerinnen	148
7.3.2	Typenbildung bei den Lehrerinnen	154
8	Interpretation der Ergebnisse (S.H./L.T.)	157
8.1	Interpretation der Schülerinnen-Typiken	157
8.1.1	Der „egozentrische Typ“	157
8.1.2	Der „pragmatische Typ“	158
8.2	Interpretation der Lehrerinnen-Typik	158
8.3	Interpretationen möglicher Spannungsfelder	159
8.3.1	Egozentrische Schülerinnentypik und Kultivatorin als Lehrerin	161
8.3.2	Pragmatische Schülerinnentypik und Kultivatorin als Lehrerin	161
9	Fazit (S.H./L.T.)	163
10	Ausblick (S.H./L.T.)	165
11	Quellenverzeichnis (S.H./L.T.)	167
	Anhang (S.H./L.T.)	177
I	Abkürzungsverzeichnis	177
II	FBA-Konzept	178
III	Checkliste zum Erstellen der FBA	182
IV	Empfehlungen des Bundesministeriums	187
V	Vorbereitung der Interviews	190
VI	Kurzzusammenfassung – Abstract	192
	Lebenslauf Susanne Hubl	193
	Lebenslauf Leonore Teufelsbauer	194

Abbildungen

Abbildung 1: Erweiterte Begriffssystematik zur Erwachsenenbildung	9
Abbildung 2: Verhältnis von Erwachsenen- und Berufsbildung	13
Abbildung 3: Zusammenhang zwischen didaktischen Ansätzen und klassischen Lerntheorien	67
Abbildung 4: Basismodell der ganzheitlichen Sicht des Menschen	68
Abbildung 5: Handlungsformen	82
Abbildung 6: Pädagogische Handlungsformen in der GuK-Ausbildung	83

Tabellen

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Pflege- und Bildungsprozess	58
Tabelle 2: Faktoren einer Ermöglichungsdidaktik	78
Tabelle 3: Merkmale von Betreuung	87
Tabelle 4: Die Methodologie der dokumentarischen Interpretation	98

Zur gendergerechten Schreibweise

Hier sei darauf verwiesen, dass im Text grundsätzlich eine parteilose Geschlechterposition eingenommen wird und z.B. von Auszubildenden oder Gesundheits- und Krankenpflegepersonen gesprochen wird. Ist das nicht möglich, wird das weibliche Geschlecht (z.B. die Schülerin, die Lehrerin, die Betreuerin) als grammatikalisches Geschlecht verwendet, wobei das männliche Geschlecht (z.B. der Schüler, der Lehrer, der Betreuer) in keiner Weise diskriminiert werden soll. Diese Entscheidung wird damit begründet, dass im Berufsfeld der Gesundheits- und Krankenpflege der Anteil an Frauen dominiert. Eine Ausnahme bilden Transkripte, wo aufgrund des gesprochenen Wortes die weibliche bzw. die männliche Form beibehalten ist.

1 Einführung ins Themenfeld

Dem Thema der vorliegenden Arbeit entsprechend wird in dieser Arbeit versucht, begründet auf empirisch-qualitative Forschung, einen Beitrag zur Lehr-Lernforschung im Feld der Erwachsenen- bzw. Berufsbildungsforschung zu leisten. Der Titel „Zur Fachbereichsarbeit in der Ausbildung zum gehobenen Dienst der Gesundheits- und Krankenpflege. Eine explorative Untersuchung zur Betreuungssituation“ beinhaltet die berufliche Bildung vor allem erwachsener Menschen in einer Erstausbildung aber auch im Sinne von Weiterbildung. Es wird dazu der spezielle Bereich der schriftlichen Abschlussarbeit, die Fachbereichsarbeit, für die Untersuchung herangezogen. Dies begründet sich in der von den Autorinnen erlebten Tatsache, dass die Phase der Erstellung sowohl für die Schülerinnen als auch für die Lehrerinnen eine spannungsgeladene Zeit darstellt. Die Begleitung der Schülerinnen durch die Lehrerinnen bezieht sich nicht nur auf den formalen und fachlichen Aspekt in Form von Unterstützung zum Wissenszuwachs, sondern betrifft im Besonderen die emotionalen und die zwischenmenschlichen Aspekte in der Lernbegleitung, die durch Vorannahmen, Erwartungen oder Befürchtungen auf beiden Seiten gefärbt sind. Demnach stehen sowohl Schülerinnen als auch Lehrerinnen im Fokus der Betrachtung.

1.1 Zur Erwachsenenbildung und beruflichen Bildung

Beim Versuch, zunächst zu klären was Erwachsenenbildung ist, stellt sich dieser Begriff nicht eindeutig dar. Es werden Begriffe wie Erwachsenenbildung, Andragogik oder Andrologie verwendet und teilweise als Synonym verwendet. Reischmann (2001, in: Raithel 2009: 224) bezeichnet Andragogik als die Wissenschaft von der lebenslangen und lebensbreiten Bildung der Erwachsenen, der Begriff ist demnach dem Begriff Wissenschaft für Erwachsenenbildung gleichzusetzen. In der Begriffssystematik nach Weinberg stellt sich Erwachsenenbildung als fortführende Weiterbildung, die sich in berufliche Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung teilt, dar. Bei der beruflichen Bildung teilt er wieder in Fortbildung und Umschulung, bei der Allgemeinen Erwachsenenbildung in Grundbildung und politische Bildung. Fortbildung dient der Anpassung und dem Erreichen einer Qualifikation bzw. verbessern oder anstreben von höherwertigen Qualifikationen für einen beruflichen Aufstieg. Die

Umschulung hingegen dient dem Erwerb einer neuartigen Berufsqualifikation. Zu der Grundbildung zählen alle Bildungsveranstaltungen zum Nachholen von Schulabschlüssen, politische Bildung enthält Informationen, die eine Urteilsbildung bei politischen Themen ermöglichen soll. Diese Einteilungen beziehen sich immer auf formales institutionelles Lernen, dies bedeutet, an Institutionen gebunden mit einem Ausbildungsplan und abschließendem Zertifikat oder informelles Lernen an eine Institution gebunden aber ohne Zertifikat.

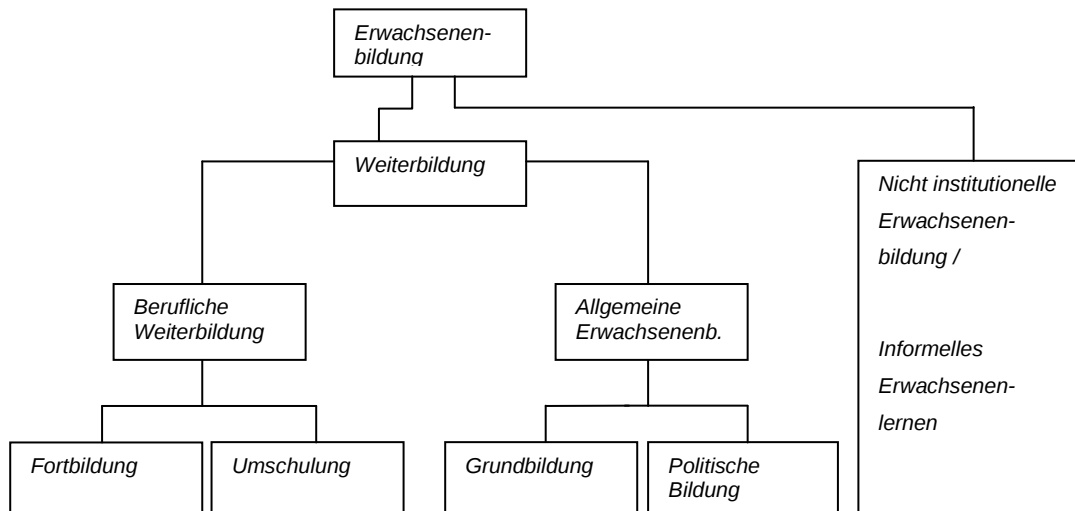


Abbildung 1: Erweiterte Begriffssystematik zur Erwachsenenbildung¹

Besonderheiten des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung stellt Terhart (2009: 48f.) aus institutioneller, personeller, thematischer und prozessualer Sicht dar. Die institutionelle Sicht zeigt, wie Erwachsenenbildung in verschiedenen Institutionen, die aber nicht einheitlich sein müssen, da es Träger wie z.B. Staat, Interessensgruppen, die Kirche usw. sein können und die damit verbundenen verschiedenen Weltanschauungen, die in die Programmgestaltungen einfließen, stattfindet. Die personale Sicht unterscheidet Erwachsenenbildung die als verwaltend oder lehrend Tätigen und den Teilnehmern. Der Erwachsenenbildner ist teils als fachlich inhaltlich Kundiger zu einem thematischen Bereich beteiligt und wird als primär planend eingesetzt charakterisiert. Diese verfügen meist nicht über ein didaktisch-methodisches

¹ Quelle: modifiziert übernommen aus Weinberg (1990: 21, in: Sauer-Schiffer 2004: 196).

Know-how für die Lehr-Lernsituation in der Erwachsenenbildung. Die Teilnehmer kommen meist aus dem Bildungsnahbereich und haben sehr spezifisches Interesse, sie wünschen sich in beruflicher, sozialer oder persönlicher Hinsicht einen Nutzen. In der beruflichen Weiterbildung zum Zweck der Karriere ist dieses Motiv für alle Schichten gültig. Die thematische Sicht weist ein weit verzweigtes Angebot von berufsbezogenen über allgemein bildenden bis zur Persönlichkeitsbildung auf. Die Fortbildungsformen gehen über schulische Formen bis zu beratenden und unterstützenden Angeboten in der Sozialpädagogik. Die prozedurale Sicht innerhalb der Erwachsenenbildung zeigt ein vielfältiges Bild der Lehr- und Lernformen wie z.B. vom Einzelvortrag bis zu mehrwöchigen Intensivlehrgängen, von organisierten Studienreisen bis selbstorganisierten Projekten. Alle diese Angebote in der Erwachsenenbildung sollen auch in der Erwachsenenbildungsdidaktik berücksichtigt werden. In jeder Ausgangssituation in der Erwachsenenbildung wird davon ausgegangen, dass der Lehrende hier mit Lernenden zu tun hat, die bereits über eine erwachsene Persönlichkeit verfügen und wo jeder seine eigene Lerngeschichte hinter sich hat. An diesem Punkt sei wieder der Begriff der Heterogenität angeführt, der sowohl für den Lehrenden als auch für den Lernenden eine Herausforderung im Lernprozess darstellen kann. Diese Teilnehmerorientierung beeinflusst sowohl die makrodidaktische Ebene, wie die Programmzusammenstellung, bis zum mikrodidaktischen Ausführen in der Lehr-Lernsituation (vgl. Terhart 2009: 51ff.).

Eine weitere Orientierung in der Erwachsenenbildung wird von Siebert dargestellt, in dem er Paradigmen in der Erwachsenenbildung als technokratische, gesellschaftskritische, ökologische und bildungstheoretische Theorierichtungen beschreibt. In der technokratischen Orientierung sieht er die Qualifizierungsoffensive als derzeit vorherrschend, ökonomische Sachzwänge begünstigen diese Entwicklung. In der gesellschaftskritischen Orientierung ist die Befähigung zur betrieblichen Mitbestimmung und damit auch das Erreichen von eventuell Benachteiligten wie z.B. Frauen in technischen Berufen, Arbeitern, Älteren, Migranten, usw. möglich. In der ökologischen Orientierung sieht sich die Erwachsenenbildung als prinzipiellen Beitrag zur Wende des Wahrnehmens und Denkens mit dem Ziel der Überwindung der Moderne im Interesse der Zukunft. In der bildungstheoretischen Orientierung steht der Diskurs um den Bildungsbegriff im Fokus, Bildung ist ohne Lernen nicht denkbar, instrumentelles Lernen reicht aber nicht aus, es erfordert reflexives, kritisches, selbstbewusstes, „metakognitives“ Lernen (vgl. Siebert 2001, in: Raithel et al. 2009: 231ff.).

Die Erwachsenenbildung stellt die Fortsetzung des organisierten Lernens nach der schulischen und beruflichen Erstausbildung dar. Hier werden alle Formen des organisierten, freiwilligen, außerschulischen Lehrens und Lernens subsumiert. Der Zweck bzw. das Ziel ist es schulische Defizite auszugleichen oder aufgrund von neuen Anforderungen in allgemeinen oder beruflichen Situationen Lernprozesse zu durchlaufen. Die ehemals als Volksbildung gestartete Erwachsenenbildung wird immer stärker zur berufsbezogenen Weiterbildung. Dahinter steht die These des lebenslangen Lernens, gestützt auf die politische Ausrichtung der Europäischen Union. Ein besonderes Merkmal der Erwachsenenbildung sind die heterogenen Teilnehmer. Zum Begriff der Heterogenität wird im Kapitel 4.2 geschrieben.

Im europäischen Raum steht die aktuelle Bildungspolitik ganz im Zeichen der Lissabon-Strategie². Die Union soll sich zu einem wettbewerbsfähigen und dynamischen wissensbasierten Wirtschaftsraum entwickeln, eine unterstützende Strategie um dieses Ziel zu erreichen, ist Lifelong Learning. Das Programm „Lebenslanges Lernen 2007-2013“, hier sind Programme wie *Comenius* (Schulbereich), *Erasmus* (Hochschulbereich), *Leonardo da Vinci* (Berufsbildung) und im Bereich der Erwachsenenbildung *Grundtvig* zu nennen, wo Themen wie Prioritäten der Schlüsselkompetenzen, Abbau von Benachteiligungen, Integration von Migranten, ältere Lernende, Kreativität, Sprachenlernen, Aufbau akademischer Netze und Vernetzung von Stakeholdern, verortet sind.

Die österreichische Definition hält sich an die Definitionen der EU und möchte sich als „Menschen zu befähigen, über ihre gesamte Lebensspanne Bildungsprozesse aufzunehmen und zu lernen“ verstanden wissen. Im wissenschaftlichen Diskurs wird versucht, bewusst eine andere Position einzunehmen, in dem die lebensbegleitende Bildung hervorgehoben wird und nicht ausschließlich die beschäftigungsorientierte Position beleuchtet wird (vgl. URL: www.lebenslangeslernen.at).

Die Modernisierung der Berufsbildung fasst die *cedefop* im vierten Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa zusammen. Hier sollen einige Bereiche

² Die [Lissabon Strategie](http://ec.europa.eu/education/focus/focus479_de.htm) für Wachstum und Beschäftigung wurde vom Europäischen Rat im Jahr 2000 verabschiedet und war die gemeinsame Antwort der EU auf die Herausforderungen der Globalisierung, der demographischen Veränderung und des Entstehens einer Wissensgesellschaft. Ziel war es, Europa dynamischer und wettbewerbsfähiger zu machen um alle Bürger in eine erfolgreiche, faire und ökologische nachhaltige Zukunft zu führen. http://ec.europa.eu/education/focus/focus479_de.htm [Zugriff: 28.12.2010]

genannt sein wie die Herausforderung durch die Rolle des Humankapitals, die Auswirkung der Arbeitsmarktlage auf die Berufsausbildung und den demografischen Trend sowie Implikationen in der Berufsausbildung. Aus dem demografischen Wandel mit dem Erreichen eines höheren Lebensalters der Menschen und der Schrumpfung der jungen Alterskohorten, lässt sich ein potenzieller Arbeitskräftemangel voraussagen, der den gesamten europäischen Raum betreffen wird. Damit verbunden wird dieser Wandel sowohl für die Erstausbildung als auch für die berufliche Weiterbildung Konsequenzen aufweisen. Die Teilnehmerzahl in den Erstausbildungen wird sinken, der Anteil der Personen die nicht mehr aktiv im Arbeitsleben stehen steigt demnach. Entsprechend dieser Entwicklung muss die Politik reagieren, damit sie besser agieren kann um einem Arbeitskräftemangel, der ja nur eine Teilproblematik zu diesem Thema ist, vorzubeugen und hier für die betroffenen Menschen Wege zu eröffnen, die zu einer Lösung dieser Probleme führen.

Die Entwicklung in Österreich zur beruflichen Bildung war und ist im Gegensatz zur Erwachsenenbildung stark durch staatliche Regulative geprägt. So werden die Ausbildungen in einem schulischen Rahmen erworben und auch zertifiziert. Sie sind meist in das staatliche Schulwesen eingebettet, sie werden dort angeboten und absolviert. Diese klassischen Einrichtungen bringen Konstanz und Stabilität in die Berufsausbildung. Um auf eine Verzweckung der beruflichen Bildung aufmerksam zu machen, stellt Ribolits anhand der Menschenbilder der (a) subjektorientierten Pädagogik und (b) neoliberalen (Bildungs-)Politik eine Dichotomie dar. Durch diese Gegenüberstellung öffnet sich ein Raum für Diskussion und kritisches Hinterfragen der Begriffe Bildung als Wert und deren Verwertbarkeit (vgl. Ribolits 2010, 1. LV-Block).

Die Berührungen zwischen Erwachsenenbildung und Berufsausbildung sind durch Veränderungen am Arbeitsmarkt und durch die Haltung der EU zum Lifelong Learning verstärkt zu verzeichnen. So bilden sich Überlappungen zwischen Erwachsenenbildung und –pädagogik, Berufsbildung und –pädagogik, in denen sich beide zwei zentralen Diskussionssträngen widmen - das lebenslange Lernen und der Ansatz zur Kompetenzentwicklung. Besonders in der Erwachsenenpädagogik lassen sich Paradigmenwechsel, mit der Debatte zur Ablösung der Schlüsselqualifikationen hin zur Kompetenzentwicklung, beobachten.

Über die nationalen Entwicklungen und Arbeitsprogramme wird im österreichischen Fortschrittsbericht 2009³ und in der Umsetzung des EU-Arbeitsprogramms zur „Allgemeinen und beruflichen Bildung 2010“, im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Auskunft gegeben. Im Kapitel Erwachsenenbildung werden neuen, Erwachsenen gerechten Lernformen wie selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen, als zu forcierende Maßnahmen genannt, welche Kompetenzen für lebensbegleitendes Lernen aufbauen bzw. stärken. Im Bereich der Berufsausbildung ist den Bildungsstandards Platz eingeräumt.

Die nachstehende Grafik nach Gruber (2007) soll entsprechend der Entwicklungen in der Erwachsenen- und Berufsbildung diese in ihrer Beziehung zueinander darstellen:

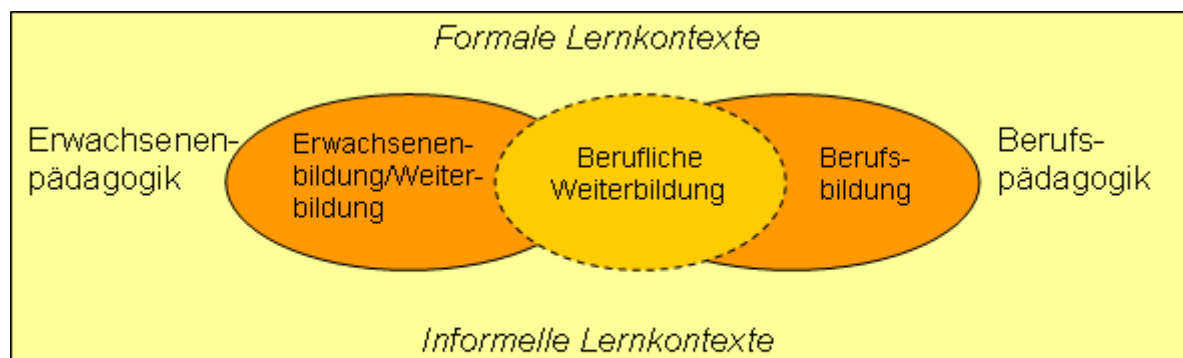


Abb. 1: Verhältnis von Erwachsenen- und Berufsbildung

Abbildung 2: Erwachsenen- und Berufsbildung – eine Standortbestimmung aus wissenschaftlicher und praktischer Perspektive⁴

Diese Entwicklungen und Trends in der Erwachsenenbildung und Berufspädagogik sind mit ein Anlass, den Mikrobereich der Ausbildung zur Diplomierten Gesundheits- und Krankenpflegeperson zum Thema Fachbereichsarbeit näher zu beleuchten.

³ URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport09/austria_de.pdf [Zugriff: 23.5.2010].

⁴ Quelle: Gruber (2007: 12).

1.2 Zum Beruf

Die Beschreibung des Begriffs Beruf sieht im Wesentlichen drei Merkmale zur Identifikation vor. Dabei werden erstens an Personen gebundene Kombinationen von Leistungen bzw. Kompetenzen, z.B. Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Orientierungen, Verhaltens- und Handlungsmuster, die Personen in speziellen Ausbildungen erworben haben und die durch Abschlussprüfungen bestätigt wurden, identifiziert. Dieses Kompetenzbündel vermittelt zweitens eine Erwerbschance und drittens dies auf längere Zeit (vgl. Lempert 2002: 179). Eine formale Berufsdefinition von Max Weber beschreibt den Beruf als jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person, welche für diese die Grundlage für eine kontinuierliche Versorgungs- und Erwerbschance ist (vgl. Schelten 2004: 43). Der Beruf bleibt trotz der stetig neuen Anforderungen aufgrund des ökonomischen Wandels der lebensbestimmende Faktor, ist er doch ein identitätsbestimmender Faktor im Leben eines Menschen, über den er auch sein Einkommen sichert.

Lipsmeier (1978: 14, in: Arnold/Lipsmeier/Ott 1998) listet die Funktionen des Berufs in acht Punkten auf, wie die Erwerbsfunktion, die zumindest die materielle Versorgung der eigenen Person sichern soll, die Sozialisationsfunktion durch Erlernen und Ausüben in Gesellschaft und Kultur, der Ganzheitlichkeitsaspekt, der den Arbeitsprozess und das Arbeitsprodukt zur Gänze wahrnimmt und eventuell auch selbständig ausführt. Des Weiteren den Kontinuitätsaspekt, denn hier wird diese Tätigkeit über längere Zeit kontinuierlich durchgeführt und als Erbauungsfunktion, da der Beruf freiwillig und mit innerlicher Bejahung ausgeübt wird und so zur persönlichen Bildung beiträgt. Als Qualifikationsaspekt der ein legitimates Ausüben einer Fertigkeit bzw. Anwenden von Kenntnissen ermöglicht, die Allokationsfunktion, die die Verteilung der Arbeitskräfte aufgrund spezifischer Qualifikationen zulässt, die Selektionsfunktion und damit die Zuweisung einer gesellschaftlichen Position nach Leistung. Das Benennen dieser verschiedenen Funktionen aus unterschiedlichen Perspektiven durch Lipsmeier lässt auch das Netzwerk erkennen, in dem der Beruf, das Berufsleben eines Menschen verwoben ist und ihn dadurch in seinen gesamten Lebensbereichen betrifft.

Das Erlernen und Ausüben eines Berufes ist an viele soziale und ökonomische aber auch persönliche Bereiche gekoppelt. Ein mögliches Beispiel: Bekommt der

Mensch keine Allokationschance für die Ausübung seines Berufes, wird die Erwerbsfunktion nicht erfüllt, verliert die Person auch in der Sozialisation und in der Gesellschaft. Dieses Beispiel zeigt plakativ, dass der Verlust der Arbeitsstelle, in der der Beruf ausgeübt wird, zu sozialen und materiellen Unsicherheiten bis zu Existenzängsten führen kann. Diese linear dargestellte Situation soll die Einleitung zur Betrachtung der Ausbildungs- bzw. Weiterbildungssituation sein. Hier wollen Menschen eine Chance ergreifen, wieder oder besser, diesen lebensbestimmenden Faktor Beruf auszuüben.

Einflussfaktoren zur Berufswahl werden von den Berufswahltheorien bereits vor der Erstausbildung untersucht und dargestellt. Hier entstehen immer wieder Brücken zu den oben angeführten aufgelisteten Funktionen mit dahinter stehenden Überlegungen, wie z.B.: Mit welchen Qualifikationen lassen sich die Funktionen am besten erfüllen? Auch aufgrund oben erwähnter Funktionen lässt sich immer wieder die Diskussion, ob berufliche Bildung ausschließlich Berufsbildung ist und damit im Gegensatz zur Allgemeinbildung im Sinne Humboldts steht, neu beleuchten und entfachen. Bringt man den ökonomischen Ansatz mit pädagogischen Erkenntnissen in Verbindung, ergeben sich neue Herausforderungen, sowohl im Forschungs- als auch im Praxisfeld der Ausbildung und des Arbeitsmarktes.

Die „Klassiker“ der Berufsbildungstheorien, Georg Kerschensteiner (1854-1932), Eduard Spranger (1882–1963) und Aloys Fischer (1880 – 1937), sollen hier nur kurz als Begründer der Berufspädagogik erwähnt sein. Kerschensteiner, der als Initiator der Berufsschulen gilt, Spranger mit dem Dreistadiengesetz – nur über die Berufsausbildung kommt man zur Allgemeinbildung - und Fischer mit der Forderung der Neuverschmelzung von Menschentum und Arbeitsgesinnung durch eine Humanisierung der Berufsschule. Für eine genauere Ausführung ist in dieser Arbeit kein weiterer Raum vorgesehen.

Die Entwicklung der Berufsausbildung wird durch die rasante Veränderung am Arbeitsmarkt, verbunden mit der Entwicklung am Wirtschaftssektor und der hier vorherrschenden Ideologie des „Schneller–Besser–Höher“, zu Reaktionen wie „mehr oder weniger“ genötigt. Da sich die Anforderungen stetig und immer rascher verändern, muss auch in Richtung der Ausbildung reagiert werden. Die Absolventinnen sind dem Bedarf des Arbeitsmarktes angepasst ausgebildet und damit erhöht sich der Marktwert der Ausbildung. Der Verfall von Wissenswerten durch ständigen Zuwachs neuen Wissens und neuer Erkenntnisse erfordert eine

veränderte Ausbildung. Nicht nur mit dem Erwerben von Qualifikationen in einem Fachbereich hat das Individuum Bestand am Arbeitsmarkt, es muss, um bestehen zu können, ständig seine Kompetenzen erweitern und dazulernen. Im Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission wurde diese Anforderung auch politisch festgelegt.

Die Anfänge dieser Entwicklung liegen in den 1960er-Jahren mit den Konzepten der permanenten Erziehung und ständigen Weiterbildung. Die UNESCO integrierte in diese Konzepte Lifelong Learning - hier ist sämtliches Lernen in allen Lebensaltern verortet. Der Schwerpunkt lag darin, den Entwicklungsländern Chancen für eine eigenständige Entwicklung zu eröffnen. Die OECD hingegen orientiert sich hauptsächlich an den Erfordernissen der Arbeitsmärkte.

1.3 Pflege als Beruf

Die Ausbildung im gehobenen Dienst der Gesundheits- und Krankenpflege mit dem Berufsziel „Diplomierte Gesundheits- und Krankenschwester“ bzw. „Diplomierter Gesundheits- und Krankenpfleger“ wird durch das österreichische Gesundheits- und Krankenpflegegesetz (GuKG) von 1997 und die entsprechende Ausbildungsverordnung (GuK-AV) bundesweit geregelt. Enthalten sind Bestimmungen zu Berufspflichten, Berufsbild, Tätigkeitsbereiche, Berufsberechtigung, Ausbildung, Fort- und Weiterbildung und spezielle Grundausbildungen.

In der Abgrenzung zu anderen Gesundheitsberufen werden im Berufsbild die zentralen Arbeitsbereiche des gehobenen Dienstes dargestellt.

§ 11. (1) Der gehobene Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege ist der pflegerische Teil der gesundheitsfördernden, präventiven, diagnostischen, therapeutischen und rehabilitativen Maßnahmen zur Erhaltung oder Wiederherstellung der Gesundheit und zur Verhütung von Krankheiten.

(2) Er umfaßt die Pflege und Betreuung von Menschen aller Altersstufen bei körperlichen und psychischen Erkrankungen, die Pflege und Betreuung behinderter Menschen, Schwerkranker und Sterbender sowie die pflegerische Mitwirkung an der Rehabilitation, der primären Gesundheitsversorgung, der Förderung der Gesundheit und der Verhütung von Krankheit im intra- und extramuralen Bereich.

(3) Die in Abs. 2 angeführten Tätigkeiten beinhalten auch die Mitarbeit bei diagnostischen und therapeutischen Verrichtungen auf ärztliche Anordnung.

Grundlegend wird festgehalten, dass alle im Berufsbild angeführten Tätigkeiten auf pflegerisch-wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen (sollen). Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, sind die Berufsangehörigen gefordert, hinsichtlich wissenschaftlicher Erkenntnisse selbst tätig zu sein. Dies wird zunehmend im Bereich der jungen Pflegewissenschaft und –forschung geleistet, welche sich auch auf die Inhalte und Bearbeitungsmuster der Ausbildung auswirkt. So betrachtet hat „Pflege“ eine lange Entwicklung hinter sich.

1.3.1 Kurzer historischer Abriss

Pflege als Beruf ist historisch gesehen noch nicht sehr alt. Dem gegenüber steht die Tätigkeit „Pflege“, die, von Laien ausgeübt, in jeder Evolutionsphase des Menschen notwendig war. Was genau als Pflege deklariert wurde und wer Pflege ausführte, war mit der jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklung verbunden. Den Beginn machten Personen mit Kenntnissen in der Heilkunde, diese wandten Heilmittel an und pflegten auch. Da Lesen und Schreiben in fast allen Kulturen meist den Männern vorbehalten war, sind es auch diese gewesen, die zunächst pflegten. Hilfestellungen wurden von den Familienmitgliedern der zu Pflegenden, meist von Frauen, übernommen. Mit der Verbreitung des Christentums im europäischen Raum veränderte sich die Gesellschaft. Der caritative Gedanke – tue deinem Nächsten Gutes - die christliche Nächstenliebe, prägte die Menschen.

Ordensleute, organisiert in Klöstern, übernahmen die Betreuung von Hilfsbedürftigen. Der Beginn der Errichtung der Hospize als Rast- und Ruhestätte hatte begonnen und aus diesen Hospizeinrichtungen wurden später die ersten Spitäler, die Kranke zur Versorgung aufnahmen. Das Pflegepersonal bestand aus Mönchen und Nonnen, die je nach Orden aus wohlhabenden bzw. adeligen Familien stammten und sich dem Gelübde von Armut, Demut, Nächstenliebe bzw. Orden spezifischen Attributen unterordneten. Die Versorgung von Hilfsbedürftigen und Kranken war und ist im christlichen Glauben verankert. Da in den Klöstern auch immer Schriftgelehrte waren, konnten auch Aufzeichnungen zu Anwendungen von Heil- und Pflegehandlungen dokumentiert werden. Wenige Frauen hatten die Möglichkeit Lesen und Schreiben zu erlernen um damit ihr Denken und Handeln zu dokumentieren. Hildegard von Bingen

(1098-1179), ist die berühmteste weibliche Vertreterin des Mittelalters, der es durch Bildung möglich war, Aufzeichnungen über ihr Tun und Wirken zu führen.

Der christliche Glaube prägte die Entwicklung der Gesellschaft in Europa bis in die Neuzeit und darüber hinaus in die Gegenwart. Mit der Epoche der Neuzeit begannen sich verschiedene Wissenschaften stärker zu etablieren. Die Naturwissenschaften mit dem Wunsch die Dinge zu beobachten und zu erklären, veränderten das Denken. Als Wegbereiter des Empirismus wird Francis Bacon (1561–1626) genannt. Mit der auf das Diesseits gerichteten veränderten Denkrichtung entwickelt sich der Gedanke an den Fortschritt. Entdeckungen durch Forschung in der Medizin bringen neue Erkenntnisse zu Krankheiten und deren Behandlung.

Während der Zeit der Aufklärung mit Vertretern wie Immanuel Kant (Philosoph, 1724–1804, „Kritik der reinen Vernunft“) aber auch politisch prägenden Persönlichkeiten wie Joseph II. (1741–1790), wurden grundlegende bis heute wirksame Gedanken entwickelt. I. Kant postulierte die Entwicklung des Menschen aus seiner Unmündigkeit und Joseph II. ließ Schulen und das Allgemeine Krankenhaus in Wien erbauen und wirkte so sozialpolitisch. Nicht nur der Bau dieses Krankenhauses, sondern auch die Idee, für psychiatrisch erkrankte Menschen Fürsorge zu übernehmen (Bau des „Narrenturm“ im AKH Wien, heute Bundespathologisches Museum), waren im europäischen Raum absolut neu. Eine weitere Veränderung durch Joseph II. war die Säkularisierung in der Zeit der Aufklärung. Klöster wurden geschlossen und dadurch wurde „weltliches Personal“ auch z.B. für die Pflege gebraucht. Die Aufgaben der Pflege zur Zeit der Aufklärung waren aber eher einer Versorgung ähnlich, durch Gewährleisten von Unterkunft und Nahrung. Dementsprechend waren auch die Leistungen der Pflege auf diese Anforderungen abgestimmt, medizinische Behandlung wurde von Ärzten durchgeführt. Beschreibungen des damaligen Berufsbildes entsprachen dem eines „Wärters“. Mit dieser Bezeichnung wurden Personen auch für diesen Dienst aufgenommen. Das Image dieser Wärterinnen und Wärter war schlecht, denn diese Personen hatten meist weder schulische noch berufliche Bildung, sie entstammten eher mittellosen unteren sozialen Schichten.

Im 19. Jahrhundert wurden eine Reihe von Entdeckungen und Erfindungen getätigt und der Fortschritt mit der Industrialisierung veränderte wieder die gesellschaftlichen Strukturen. Es entwickelten sich neue soziale Schichten wie

z.B. die des Arbeiterstandes. Am Ende des 19. Jh. beginnen Kriege, die nicht nur regional bleiben, sie mündeten im 1. Weltkrieg. Henry Dunant, erschüttert durch das Geschehen bei der Schlacht in Solferino, gründet 1864 die Organisation „das Rote Kreuz“. Hier bergen freiwillige Helfer Kriegsoffer im Schutze der Neutralität. Es entstanden vermehrt Lazarette mit oft schwerstverwundeten Soldaten, die medizinische Behandlung und Pflege brauchten.

Impuls gebend für die Entwicklung in der Pflege war Florence Nightingale (1820–1910). Sie entstammte einer wohlhabenden englischen Familie, war gebildet und eine emanzipierte Frau. Sie erlernte gegen den Willen ihrer Mutter Krankenpflege in der Diakonie Theodor Fliedners in Deutschland. Er gründete die erste Bildungsanstalt für evangelische Pflegerinnen aufgrund der katastrophalen Verhältnisse in den Krankenhäusern mit dem tragenden Gedanken der christlichen Nächstenliebe. Florence Nightingales Interesse an Pflege und Krankenhauswesen ließen sie viele Auslandsreisen unternehmen, wobei ihr dabei Bildung und Sprachenkenntnisse eine große Hilfe und Unterstützung waren. Bei ihrem Einsatz im Krimkrieg 1853-54, als Leiterin des Lazaretts, versorgte Nightingale mit 38 Pflegerinnen mehr als 5000 Verletzte. Durch ihr Engagement und fachliches Wissen sinkt die Letalität bei den Verletzten von 42 % auf 2%.

Bestärkt durch diese Erfahrungen errichtet sie in London, im St. Thomas Hospital, eine Krankenpflegeschule und verfasst auch ein Buch über die Krankenpflege. Durch das Wirken von Florence Nightingale wird das Image der Pflege gehoben und in vielen anderen europäischen Ländern werden nach ihrem Vorbild Schulen erbaut. Florence Nightingale wird auch als erste Pflege-theoretikerin im europäischen Raum genannt, denn sie verfasste Schriften zur Pflege und betrieb Studien zu Thematiken in der Hygiene. (Vgl. Kastner 2001: 22ff., in: Lauber 2001)

In Österreich entsteht zu dieser Zeit die „Wiener Schule“ in der Medizin, ein Vertreter davon ist Theodor Billroth. Er ist Chirurg und an Weiterentwicklungen in der Medizin sehr interessiert. Durch die Einführung der Narkose können immer größere operative Eingriffe am Menschen vorgenommen werden. Diese Personen benötigen aber nach dem Eingriff besondere Beobachtung und fachkundige Pflege. So ist Theodor Billroth der Begründer der ersten Krankenpflegeschule in Österreich im Wiener Rudolfinerhaus 1882. Der Auftrag zur Versorgung lautet, eine Ausbildungsstätte für Pflegerinnen zu bauen, damit Kranke und Verwundete betreut werden konnten. (Auch im sozialen Bereich

bedarf es dem Angebots- und Nachfrageprinzip, damit es eine Weiterentwicklung im Beruf der Pflege gibt. Anmerkung der Autorin)

Am 25. Juni 1914 wurde erstmals in Österreich die Berufsausbildung in der Pflege gesetzlich geregelt und setzte somit die Grundlage für Mindestanforderungen in der Ausbildung. Die Dauer der Ausbildung betrug zwei Jahre, die Leitung der Schule oblag einem Arzt, ihm zur Seite gestellt war eine erfahrene Pflegekraft als Oberin (vgl. Walter 1998, in: Seidl/Walter 1998: 42f.).

Der geschichtliche Abriss zur Tätigkeit der Pflege soll einen Einblick über Einflussfaktoren geben, die von der Laientätigkeit über caritative Übungen hin zum fachlich orientierten Beruf führt. Einflussfaktoren, wie die gesellschaftliche Stellung der Frau bzw. die religiöse Aufgaben, als Dienerin und nicht zum Erwerb, sind auch heute, zwar nicht leitend, aber noch spürbar. Ebenso lässt sich auch noch in der hierarchischen Darstellung eine Verbindung zur geschichtlichen Darstellung herstellen, so gibt es nach wie vor für weibliche Vorgesetzte den Begriff Oberin. So ist bei den Auszubildenden, die in Ihrer Mehrheit weiblich sind, der dienende und helfende Charakter im Werteverständnis durchaus noch in Handlungen bzw. Stellungnahmen nachvollziehbar.

Heute werden Gesundheits- und Krankenpflegeausbildungen von verschiedenen Rechtsträgern angeboten. Die Rechtsträger und damit auch die Finanziere sind Gemeinden z.B. in Wien, Ordensgemeinschaften wie z.B. die Barmherzigen Brüder, als Verein das Rote Kreuz.

Mehrere Gesetzesänderungen zur Gesundheits- und Krankenpflege, bedingt durch politische Einflüsse aber auch entwicklungsbedingte Erfordernisse durch Medizin, Gesellschaft und die Pflege selbst, sind bis dato zu verzeichnen.

Gegenwärtig ist die Ausbildung im GuKG 1997, BGBl. 108/1997, festgelegt und mit der Ausbildungsverordnung des Bundesministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales über die Ausbildung im gehobenen Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege, GuK-AV, BGBl. Nr. 179/1999, geregelt. Eine Gesetzesnovellierung 2008 ermöglicht eine Ausbildung im tertiären Ausbildungsbereich an der Fachhochschule. Hier erfolgt der Abschluss mit dem akademischen Grad des Bachelors und einer Berechtigung zur Berufsausübung im gehobenen Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege. Diese Ausbildungsform wird in Form eines Projektes an der FH Campus Wien seit

September 2008 mit jeweils 50 Studienplätzen jährlich angeboten. Die Ausbildungsdauer beträgt sechs Semester und die ersten Absolventen werden demnach mit September 2011 abschließen. Die Absolventen sind dann die ersten in Österreich, die diese Form der Berufsausbildung mit einem akademischen Grad abschließen und in die Berufswelt eintreten können. Diese Form der Ausbildung soll aber in der vorliegenden Arbeit nicht näher erörtert werden.

1.3.2 Schule als Institution/Organisation

Der Prozess der Institutionsbildung in Bildungssituationen, bei dem Fend Parson zur Beschreibung heran zieht, nimmt Institutionen ins Blickfeld die dauerhaft ihre Kernaufgaben bewältigen wollen und dazu verschiedene Mechanismen entwickeln um Kernaufgaben und Ziele zu erreichen.

Parson beschreibt dieses Wissen um das Kerngeschäft als Technologie „goal attainment subsystems“, weiter müssen sich Institutionen auch selbst erhalten. Sie müssen dazu Strukturen und Prozesse sichern, von der Administration bis hin zur Personalrekrutierung, damit Stetigkeiten in den Leistungen erreicht werden. Wesentlich empfindet er auch die Binnenintegration bei der gemeinsame Werte und Deutungen für die Mitarbeiter transparent sein sollen. Bei dem Mechanismus Adaption bezieht sich Parson auf die Außeninstanzen wie Gesellschaft an die sich Bildungsinstitutionen anpassen. Diese sehr allgemeinen Bedingungen führt Fend als methodische Verstetigungen von Problembewältigung als insgesamt gültig für Institutionen an (vgl. Fend 2008: 28).

Merkens sieht den Zweck pädagogischer Institutionen als eine Organisation von Lehr-Lern– Verhältnissen in denen Beratung, Hilfe mit pädagogischer Intention und Beurteilung stattfindet. In diesen pädagogischen Institutionen sind die Rahmen für die Realisierung der Lehr- und Lernverhältnisse vorhanden und können dort ausgeführt werden (vgl. Merckens 2006: 103ff.).

Die erwünschten Lernprozesse werden gesetzlich geregelt, normiert, betroffen davon sind der Lehrplan, das Bereitstellen von Ressourcen von Lehrpersonal bis hin zur Sachausstattung. Durch das Bearbeiten von Programmen und der über Jahre gehende Entwicklung der Lehrerkompetenzen entsteht ein Teaching Know-how, der „Geist der Schule“, an diesem lässt sich der Charakter der Institution beschreiben. Nicht nur die Personen, die jeweils in ihrer Rolle in die

Institution eintreten, führen ein bestimmtes Leben, auch die Institution selbst führt ein Eigenleben. Durch Erwartungen werden bestimmte Verhaltensweisen angenommen und danach gehandelt. Es kann dabei ein Gefühl von Eingebundensein bis Ausgeliefertsein entstehen. Das Eigenleben der Institution begründet sich damit, dass bereits beim Eintreten in die Institution durch, die Rollenerwartungen, ein bestimmtes Verhalten angenommen wird auf das die Einzelperson eigentlich wenig Einfluss hat. Der Eintretende passt sich der Bildungsinstitution an. In welcher Ausprägung das Verhalten auftritt lässt sich mit dem Mechanismus den Parson als Binnenintegration beschreibt in Verbindung bringen, als Charakter der Institution. Die Institution Schule ist der Kontext in denen Rollenerwartungen zu den innerhalb agierenden Personen bereits vorgegeben ist. Ein Schulkind weiß bereits vor dem ersten Schultag, dass in der Schule andere Personen – die Lehrerin, der Lehrer – als neue bestimmenden Personen in seinem Leben dazukommen. Zusätzlich zum besetzten Rollenmuster kommt auch das Raumarrangement in einer Schule zu tragen, wie Anordnung der Tische und Sesselreihen in einer Klasse, die bestimmte Verhaltensweisen begünstigen (vgl. Merckens 2006:146ff.).

Auf Bildungsebene ist eine Unterscheidung auf drei Ebenen möglich, als Makroebene sieht man lange Lernprozesse, als Beispiel soll hier die Berufsausbildung angeführt sein. Die Mesoebene bezieht sich auf die lokale Szene mit einer Programmbeschreibung in der Schule als Institution. In die Mikroebene ist der individuelle Lehr- Lernprozess aber auch das Vorbereiten der einzelnen Unterrichtsstunden zu inkludieren (vgl. Fend 2008: 31). Auf allen drei Ebenen ist der Lehr-Lernprozess sicherlich als die Kernaufgabe zu diagnostizieren und bietet hier einen reichhaltigen Boden um diesen Lehr-Lernprozess zu analysieren und systematisch zu kultivieren. So gibt es Empfehlungen für die moderne Berufsausbildung für die Lehrerrolle. Der Lehrer wird als „Lernprozessbegleiter“ statt „Unterweiser“ gesehen und dem entsprechend seine Rolle mit Zielen positioniert. Auszubildende sollen unter dieser Begleitung Selbstkompetenz, eine Handlungs- und Problemlösungskompetenz, bei der die Auszubildenden die passende und nicht „die“ richtige Lösung, entwickeln. Ebenfalls Ziele sind es, soziale Kompetenzen sowie Methodenkompetenz zu fördern und zu erlangen, in dem individuelle Potenziale genutzt werden (vgl. Bauer et al. 2010: 24).

Nach Mead handeln Personen in sozialen Situationen aufgrund der von ihnen zugeordneten Bedeutungen zu einem Kontext bzw. zu einer Person. Die Interagierenden typisieren aus ihrer Rolle heraus. Ist eine reziproke Typisierung in der sozialen Beziehung möglich, versucht sich die Lehrerin in den anderen hineinzuversetzen um dessen Situation besser ab- bzw. einzuschätzen, seine Perspektive einzunehmen und auf sich selbst zu blicken. Dieses asymmetrische Vorgehen ist in der Grundausbildung bei Jugendlichen möglich, in der Erwachsenenbildung könnte auch eine symmetrische reziproke Typisierung stattfinden. Die Voraussetzung dazu ist aber ein demokratischer Arbeitsstil im Lehr-Lernprozess.

Jeder Mensch erlebt die Schule, gleich ob ein Eintritt, Austritt oder Übertritt in oder aus der Bildungsinstitutionen, als prägendes Element in seiner Biographie. Diese Erfahrung ist unabhängig vom Lebensalter immer mit einer Statuspassage verbunden. Der Übertritt vom Kindergarten in die Schule ist für das Kind und auch für die Familie ein markantes Ereignis, ebenso der Austritt aus der Schule mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung und den darauf folgenden Übertritt in das Beschäftigungssystem.

Bildung bzw. Ausbildung prägt den Menschen und hilft damit sein Leben selbst zu gestalten. Alleine durch diese Erkenntnis ist es aus der humanistischen Perspektive notwendig, Schulentwicklung und Qualitätssicherung als fixen Bestandteil in der Schulorganisation zu verankern. Gedanken zur Ökonomisierung sollten in Richtung Ressourcenoptimierung bzgl. Einsatz und Verbrauch gehen, nicht das Ziel aus den Augen verlieren, so dass eine bestmögliche Qualität für die Kunden, die Auszubildenden, das Lehrpersonal und auch für den Arbeitsmarkt, erlangt werden soll.

1.3.2.1 Schulentwicklung

Rolff unterscheidet drei Arten der Schulentwicklung, die Schulentwicklung 1. Ordnung, 2. Ordnung und 3. Ordnung. Zur ersten Ordnung zählt die bewusste systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen, diese wird auch alltägliche Schulentwicklung genannt. Zur zweiten Ordnung der Schulentwicklung, die auch als institutionelle Schulentwicklung bezeichnet wird, werden Schulen, die sich selbst organisieren, also lernende Schulen, zugeordnet. Zur dritten Ordnung, auch komplexe Schulentwicklung genannt, werden Rahmenbedingungen geschaffen, die die einzelnen Schulen bei ihrer Entwicklung unterstützen sollen,

so werden z.B. Evaluations-Systeme aufgebaut, die eine Korrektur auf Distanz zulassen.

In der Schulstruktur und Schulverwaltung rückt die Qualitätssicherung wieder in den Vordergrund. Sie richtet sich dabei auf Ziel- und Ergebnisvorgaben. Die Bedeutung des Staates in der Steuerung ist seit den 1990er-Jahren wieder deutlich beobachtbar, wobei Vorgehensweisen, die eine äußere und innere Schulreform in Balance halten, gefördert und angestrebt werden. Schulentwicklung ist heute eine Bezogenheit auf die äußere und innere Schulreform. Die neueren Schulentwicklungstheorien beziehen den gesellschaftlichen Kontext vermehrt ein, dies kommt durch die Auseinandersetzung mit Educational Gouvernance zum Ausdruck. Der Begriff Gouvernance stammt aus den Sozialwissenschaften, insbesondere wurde er aus der Politikwissenschaft entlehnt, im Bildungssektor ist der Begriff als Educational Gouvernance verortet. Dieser Begriff umfasst ein Konstellationsgefüge mit den beteiligten Akteuren, ihren Potenzialen und Beschränkungen, inklusive der intentionalen Steuerungsaktivitäten und den damit verbundenen Veränderungsprozessen und Wirkungen. Die Gouvernance-Perspektive versteht sich als durchaus praxisrelevanter analytischer Versuch, komplexe Bedingungen von Veränderungen aufzuklären.

Mit dieser Perspektive kann das Zusammenwirken von Handlungsebenen auf Makroebene, also das schulische Gesamtsystem, die Mesoebene als Einzelschule, die Mikroebene im Sinne des Rollenhandelns der einzelnen Lehrerinnen, analytisch untersucht werden. Mit dieser Gouvernance-Perspektive werden komplexe Bedingungen von Veränderungen Stück für Stück geklärt. (Vgl. Krainz-Dürr/Khan-Svik 1/10: 40)

Arnold/Pätzold (2002: 202) zeigen drei Wege der Schulentwicklung auf: der Weg der Organisationsentwicklung, der Unterrichtsentwicklung und der Personalentwicklung. Wird nur ein Weg begangen, bleibt er unvollständig, denn Schulentwicklung ist ein Prozess, der im Systemzusammenhang zum Tragen kommt, wie es bei Educational Gouvernance analysiert wird.

In der vorliegenden Arbeit wird als Ausgangspunkt das Bezugssystem in der Mikroebene gewählt. Schülerinnen und Lehrerinnen berichten in narrativen Interviews über ihre Erfahrungen zu einem Prozess in der Ausbildung zur Entstehung der Fachbereichsarbeit. Durch die systematische Bearbeitung der gewonnen Texte und ihre Interpretation wird Material gewonnen, das sich als

neue Basis für die Schulentwicklung eignet und damit einen Beitrag zur Qualität in der Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflegeperson leisten kann.

In der Schulentwicklung und in Schulforschungsprojekten stellen sich strukturelle Problembereiche dar, der Wissenstransfer zwischen den Schulen als pädagogische Praxis und die Seite der Wissenschaft. Die Differenzen liegen zunächst in den Motiven. Frage und Problemstellung der Schule und der Wissenschaft sind nicht ident. Die Problemdarstellung der Schule zielt auf Lösungen ab, die Wissenschaft auf Erkenntnis, z.B. zu Ursache und Wirkung. Die Zeitrhythmen von Forschung und der Organisation Schule sind unterschiedlich. So werden Forschungsergebnisse erst bekannt bzw. von den Forscherinnen freigegeben, wenn der Untersuchungsgegenstand, z.B. eine bestimmte Klasse, gar nicht mehr vor Ort an der Schule ist. Lehrerinnen müssen aber schon viel eher Entscheidungen treffen. Das kontextsensitive, meist fallorientierte Prozesswissen bleibt im Falle der Schulentwicklung häufig ohne Zusammenhangskonstruktion mit größeren Vergleichsstudien. Lehrerinnen von anderen Schulen können daher von den Ergebnissen kaum profitieren, da im Alltagsgeschehen der pädagogischen Praxis weder der Zeitrahmen noch das Forschungs-knowhow im erforderlichen Ausmaß zur Verfügung steht. (Vgl. Reh 2004: 76-84, in: Popp/Reh 2004)

Dem Prozess der Schulentwicklung liegen auch immer Spannungsfelder zugrunde, die Widerstände erzeugen. Das Spannungsfeld von Verbindlichkeit und Autonomie, von Kooperation und Autonomie und das Spannungsfeld von Partizipation und Hierarchie, machen die oft widersprüchlichen Charaktere der Aufgaben sichtbar. Zwischen statischen und zugleich dynamischen Aufgaben liegen sehr unterschiedliche und diffuse Interessen aller Akteure. Die Schüler sollen Kulturtechniken, Wissen und Schlüsselqualifikationen gleichermaßen vermittelt bekommen und aufnehmen. Dies sind Auslöser zur Schulentwicklung und damit zur Qualitätsarbeit. Die Anfänge der Qualitätsarbeit lassen sich schwer feststellen. Es werden z.B. die Erfahrungen einer Kollegin formuliert, andere Lehrerinnen machen ev. ähnliche Erfahrungen. Sie kommunizieren vielleicht zuerst in den Pausen über ihre Erfahrungen, andere Lehrerinnen berichten ebenfalls, so wird es zum Gesprächsstoff und zum Thema an der Schule. Um ein Problem in einer Organisation zu bearbeiten, ist es notwendig es zu definieren, um ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln. Werden die Akteure nicht erreicht, erzeugt dies Widerstand in ihnen. Widerstand scheint die Kehrseite

des Anfangs zu sein. Meist sind es unterschiedliche Perspektiven, die zum Widerstand führen. Wird ein Organisationsdesign gefunden und die Betroffenen zu Beteiligten gemacht, kann der Startschuss zur Arbeit gesetzt werden. Begleitforschungsprojekte an Schulen werden als Verbesserung kommuniziert und als Schulentwicklung an der Schule verstanden. Dabei wird lokales Wissen, auf der Mesoebene der Schule generiert. Von Seiten der Lehrerinnen werden an die Wissenschaftlerinnen in den Begleitforschungsprojekten häufig Fragen nach konkreten Hinweisen gestellt. Sie wollen rasch Ergebnisse, damit sie diese in ihrer pädagogischen Praxis verwenden können. Würden die Forscherinnen vor Abschluss der Forschung diese Fragen beantworten, wären sie in die Kommunikation der Schule eingebunden und müssten für etwas Partei ergreifen. Eine Möglichkeit in solcher Situation besteht darin, dass dabei die Forschungsarbeit in die Ebene der zweiten Ordnung gebracht wird. Dabei wird eine Struktur eingezogen, ein „Intermediäres System“, das eine Rückmeldung zwischen Forscherinnen und Organisation zulässt. Hier werden Daten und Interpretationen zurückgespiegelt und von den Schulmitgliedern diskutiert. Forschung als Aktions- und Handlungsforschung, in dem Forscherinnen aktive Teilnehmerinnen am Forschungsprozess und am Schulentwicklungsprozess beteiligen, werden von Erziehungswissenschaftlerinnen immer wieder kontrovers diskutiert.

Rolff (1991: 881f.) unterscheidet drei Schulentwicklungsmodelle mit dem Merkmal der Problemlösekapazität. Als erstes Modell bezeichnet er die fragmentierte Schule als die Normalschule, in der es keine teamartige Kooperation im Arbeitsbereich der Lehrenden gibt. Es existieren weder abgestimmten Ziele noch ein konsistentes Programm. Die Beziehungen zur Umwelt sind zufällig. Das zweite Modell ist das der ausgewiesenen Projektschule. Hier findet Erneuerung in Form von Projekten statt ohne miteinander verbunden zu sein, das heißt, es fehlt ein koordiniertes Zielsystem. Das dritte Modell ist die Problemlöseschule. Sie gibt den Mitgliedern die Chance zu einer professionellen Entwicklung mit teamartigen Kooperationen, gemeinsamen Diagnosen und regelmäßigen Zielvereinbarungen. (Vgl. Altrichter/Posch 1996: 176)

Ob und in welcher Weise Erkenntnisse aus der vorliegenden Arbeit die Mesoebene verlassen und eventuell der Anlass sein könnte, weitere Untersuchungen durchzuführen, entzieht sich dem Wissen der Autorinnen. Es

wäre wünschenswert, wenn diese Arbeit als Puzzlestück zur berufspädagogischen Forschung beitragen könnte.

1.3.2.2 Qualitätsarbeit in der Schule

Der Begriff Qualität in der neutralen Konnotation bedeutet „Beschaffenheit“ oder „Eigenschaft“ eines Gegenstandes und wird im deutschsprachigen Raum im Sinne von „Güte“ eines Gegenstandes verwendet. Zum Begriff „Güte“ ist immer ein Vergleich des bewertenden Gegenstandes mit eingebunden. Der Qualitätsbegriff alleine ist undifferenziert, unpräzise, klingt aber positiv. Die Frage nach der Qualität in der beruflichen Bildung bedingt daher immer ein Festlegen einer Güte des zu vergleichenden Gegenstandes. So sind es in der beruflichen Bildung deren jeweilige Ziele, die die Gestaltung von Bildung bedingen. Damit werden Wertungen bewusst gemacht, als Beschreibungen der „Güte“ dargestellt und für Dritte nachprüfbar und reproduzierbar. (Vgl. Mirbach 2007)

Richter fasst in seiner Aussage zusammen: *„Jedes auf die Beeinflussung der Qualität gerichtete Handeln ist Qualitätsmanagement“* (Richter 2005: 143). Qualitätssicherungssysteme mit Qualitätsnormen sind historisch gesehen nicht neu. So führt Richter den vor 3500 Jahren existierenden Codex Hamurabi - Nebukadnezar in Babylon an, der, bei Nichteinhalten einer Qualitätsleistung im Bauwesen, zu treffende Maßnahmen enthält. Die geschichtliche Etablierung des Qualitätsbegriffes ab dem 19. Jh. ist im Zusammenhang mit der Industrialisierung, der Fertigung von Gegenständen in großen Massen, zu sehen. Es kann nicht jedes einzelne Stück bei großen Mengen auf Qualität geprüft werden. Dies hat zur Folge, dass Fehler/Mängel erst beim bereits fertigen Stück erkannt werden. In der Produktion entstehen dadurch finanzielle Verluste. Der Kunde erwartet „Qualität“ und bezahlt keine schadhaften Produkte. Die industrielle Entwicklung macht eine Entwicklung in der Qualitätsarbeit notwendig, daher etabliert sich die Qualitätsarbeit vom Aussortieren der schadhaften Produkte wie bei Henry Ford und Winslow Taylor, bis zur systematischen Produktkontrolle als Qualitätssicherungsmaßnahme. Daraus entwickelt sich umfassendes Qualitätsmanagement.

Alle Qualitätsmanagementmodelle enthalten Kriterien, die immer Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit möglich machen müssen. Qualitätsmanagement kommt heute bereits in fast allen Organisationen zur Anwendung. Qualitätsmanagementmodelle sind in sachproduzierenden

Unternehmen wie auch in Dienstleistungsunternehmen fest verankert. Sie begründen sich zum Teil auch auf gesetzliche Vorgaben. Zertifizierungen zur Qualitätsarbeit in den Organisationen wie ISO (International Organization for Standardization) oder EFQM (European Foundation for Quality Management) Award, sind bereits so wichtig, dass Kunden dieses Kriterium für die Wahl ihres Geschäftspartners heranziehen.

Qualitätsarbeit in der beruflichen Bildung bezieht sich ebenfalls auf Qualitätsmanagementsysteme und ist Ausgangslage zur Bearbeitung von Ausbildungsprozessen in Richtung Qualitätssicherung. Arnold stellt Qualitätssicherung als systematisch, umfassend, kommunikativ dokumentiert, kontinuierlich und demokratisch, auch als ein Thema, keine Kontrolle, ebenfalls die Routine betreffend und in dem Fehler erlaubt sind, kompakt dar (vgl. Arnold/Pätzold 2002: 201).

Für die Berufsausbildung thematisiert Lipsmeier (1982, in: Richter 2006: 254) die Polarität zwischen Qualifikation zur Berufsausübung und Persönlichkeitsentfaltung. Die berufliche Bildung soll einerseits zur beruflichen Tüchtigkeit führen, wobei die Auszubildenden die erforderlichen Qualifikationen erwerben können, andererseits aber auch zur Entwicklung beruflicher Mündigkeit durch Persönlichkeitsentfaltung führen. Lipsmeier spricht hier von einer doppelten Funktion, bei der Bildung erreicht und Kompetenz entwickelt werden soll, wie auch in der Ausbildung zur „Diplomierten Gesundheits- und Krankenschwester“ / zum „Diplomierten Gesundheits- und Krankenpfleger“.

1.3.3 Zur Ausbildung

Die Ausbildung ist über ein Bundesgesetz, das GuKG 1997, BGBl. 108/1997, mit der Ausbildungsverordnung des Bundesministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales, geregelt, demnach sind in jedem Bundesland und bei jedem Rechtsträger die gleichen Richtlinien gültig. Die Absolventinnen führen nach ihrem Abschluss mit Diplomprüfung die Berufsbezeichnung „Diplomierte Gesundheits- und Krankenschwester“ / „Diplomierter Gesundheits- und Krankenpfleger“. Die Ausbildung ist festgelegt mit einer Mindeststundenanzahl von 4600 in Theorie und Praxis innerhalb von drei Jahren.

Über die Ausbildungsverordnung (GuK-AV) wird geregelt:

- die Ausbildung allgemein
- die Ausbildungsziele, didaktische Grundsätze
- fachspezifische und organisatorische Leitung, medizin-wissenschaftliche Leitung
- Lehrkräfte, Lehrtätigkeit, Fachkräfte
- Räume und sachliche Ausstattung der Schule
- Ausbildungsjahr, Ausbildungszeiten, Teilnahmeverpflichtung, Versäumen von Ausbildungszeiten, Lehrerkonferenzen
- Unterbrechung der Ausbildung, Schulwechsel
- theoretische Ausbildung, praktische Ausbildung
- Prüfungen und Beurteilungen

Die Ausbildung findet an einer Gesundheits- und Krankenpflegeschule statt, die durch den jeweiligen Landeshauptmann genehmigt sein muss. Diesem obliegt die oberste Kontrollaufsicht zum Ausbildungsbetrieb. Der Direktorin, eine diplomierte Gesundheits- und Krankenpflegeperson und Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege, ist die Schulleitung übertragen und ihr zur Seite steht der medizinisch-wissenschaftliche Leiter. Bei kommissionellen Prüfungen wie auch die Diplomprüfung eine ist, hat der leitende Sanitätsbeamte des Landes den Vorsitz der Prüfungskommission inne.

Die Ausbildungsziele im gehobenen Dienst zur Gesundheits- und Krankenpflege sind im Bundesgesetzblatt folgendermaßen zusammengefasst:

1. *die Befähigung zur Übernahme und Durchführung sämtlicher Tätigkeiten, die in das Berufsbild des gehobenen Dienstes für Gesundheits- und Krankenpflege fallen.*
2. *die Vermittlung von Kenntnissen über den Aufbau, die Entwicklung und die Funktion des menschlichen Körpers und der menschlichen Psyche.*
3. *Die Vermittlung einer geistigen Grundhaltung der Achtung vor dem Leben, der Würde und den Grundrechten jedes Menschen, ungeachtet, der Religion, der Hautfarbe, des Alters, des Geschlechts, der Sprache, der politischen Einstellung und der sozialen Zugehörigkeit, und eines verantwortungsbewussten, selbständigen und humanen Umgangs mit gesunden, behinderten, kranken und sterbenden Menschen,*

4. *die Vermittlung von Kenntnissen und der Anwendung von Methoden zur Erhaltung des eigenen physischen, psychischen und sozialen Gesundheitspotentials,*
 5. *die Ausrichtung der Pflege nach einer wissenschaftlichen anerkannten Pflegetheorie und deren Erkennung als einen analytischen, problemlösenden Vorgang sowie zielgerichtetes und eigenverantwortliches pflegerisches Handeln unter Bedachtnahme auf die beruflichen Kompetenzen und ethischen Grundprinzipien,*
 6. *die Vermittlung von Kenntnissen für die Planung, Ausführung, Dokumentation und Evaluierung einer optimalen Pflege unter Berücksichtigung der physischen, psychischen und sozialen Aspekte des Lebens, sofern sie Gesundheit, Krankheit, Behinderung und Sterben betreffen, und*
 7. *der Förderung kreativer Arbeit, Kommunikation und Kooperation in persönlichen, fachspezifischen und anderen gesellschaftlich relevanten Bereichen zu Sicherung der Pflegequalität und Unterstützung der Weiterentwicklung der Pflegepraxis durch forschungsorientiertes Denken.*
- (BGBl. II – Ausgegeben am 18. Juni 1999 – Nr. 179 § 2)

Ob die Ausbildungsziele erreicht sind, wird durch das Ablegen von Diplomprüfungen überprüft und bewertet. Die Auszubildenden sind dann berechtigt, zur Diplomprüfung anzutreten, wenn sie alle vorgesehenen Unterrichtsfächer und Fachbereiche, ausgenommen das diplomprüfungsbezogene Praktikum, positiv abgeschlossen und die schriftliche Fachbereichsarbeit abgegeben haben.

In der dreijährigen Ausbildung der Gesundheits- und Krankenpflege, die formal einer berufsbildenden mittleren Schule (BMS) zugeordnet wird, sind folgende Strukturen bundesweit zur Regelung festgelegt:

- Das Gesundheits- und Krankenpflegegesetz 1997, BGBl. I Nr. 108/1997.
- Die Ausbildungsverordnung BGBl. II – Ausgegeben am 18. Juni 1999 – Nr. 179 § 2.
- Offenes Curriculum für die Ausbildung in allgemeiner Gesundheits- und Krankenpflege, Österreichisches Bundesinstitut für Gesundheitswesen (ÖBIG) Nov. 2003 (Empfehlung).

In Abhängigkeit zum Rechtsträger (KAV in Wien)

- Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung KAV / Gesundheits- und Krankenpflegeschulen / Version 2009,
- Meilensteine in der Qualitätsarbeit zur Ausbildung.

Zusätzlich können interne pädagogische Regelungen in Schulen bestehen, wie hier am Beispiel der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflegeschule am Kaiserin-Elisabeth-Spital der Stadt Wien:

- Die Modularisierung des Unterrichtes:
Bei der Modularisierung der Unterrichtsgegenstände werden pädagogische Elemente wie Lehr- und Lernziele, didaktische Richtlinien, Einsatz von Medien und Literatur aber auch organisatorische Bedingungen wie Klassenraum und Klassengröße, Rahmenbedingungen für Technik bzw. Hilfsmittel für den praktischen Unterricht zur Erlangung von praktischen Fertigkeiten festgelegt. Die Modularisierung ist ein ständiger Prozess in der Schulentwicklung und wird mit Hilfe von systematischen Updates von den unterrichtenden Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege an der Schule evaluiert. Diese Evaluationsergebnisse werden von den Unterrichtenden und im Austausch mit den Kolleginnen im Rahmen von innerbetrieblichen Fortbildungen diskutiert und die Module weiterentwickelt.
- Die Konzepterstellung zur Fachbereichsarbeit – Inhalte (s. Anhang II)
 - 1 *Problemdarstellung*
 - 1.1 *Ausgangslage und Begründung der Themenwahl*
 - 1.2 *Bedeutung für die Praxis*
 - 2 *Fragestellung und Zielsetzung*
 - 3 *Beschreibung der verwendeten Methode*
 - 3.1 *Literaturrecherche*
 - 3.2 *Suchbegriffe*
 - 3.3 *Suchkriterien und Auswahl der Arbeiten*
 - 4 *Vorläufiges Inhaltsverzeichnis*
 - 5 *Zeitplan*
 - 6 *Literatur, andere Quellen, verwendete Materialien*

Das Stufenmodell im *offenen Curriculum* soll in der Ausbildung pädagogisch leitend sein. Hier ist als didaktisches Grundverständnis der Weg vom Einfachen

zum Komplexen und von der Struktur zum Detail als Empfehlung festgelegt. Dies hat zum Ziel, die Auszubildenden für das dritte Ausbildungsjahr zu qualifizieren. Zur Bewältigung der Diplomprüfung sind Qualifikationen wie Analysieren, Strukturieren, Vernetzen, Voraussehen und Bewältigen, in Theorie und Praxis unter Beweis zu stellen, wie im curricularen Stufenmodell angegeben.

Die Ausbildung verläuft in einem dualen System mit Theorie- und Praxisblöcken in einer 40-Stunden-Woche mit Anwesenheitspflicht. Die Schülerinnenzahl einer Klasse beträgt durchschnittlich 30 Schülerinnen. Sind gruppenteilige Unterrichte vorgesehen, laut GuK-AV in vorgegebenen Unterrichtsfächern verpflichtend (Palliativpflege, praktische Fertigkeiten, Kommunikation, etc.), wird die Klasse geteilt.

Es sind drei vollständige Jahre zu absolvieren, zu deren Ende jeweils ein Jahreszeugnis ausgestellt wird. Bei einem positiven Jahreszeugnis ist ein Aufsteigen in das nächste höhere Ausbildungsjahr möglich. Im dritten Ausbildungsjahr ist das positive Abschließen ein Meilenstein, denn damit ist die Berechtigung zum Ablegen der Diplomprüfung erreicht. Die Diplomprüfung besteht aus den mündlichen Diplomprüfungen, aus den Unterrichtsfächern Gesundheits- und Krankenpflege, Palliativpflege, Hauskrankenpflege, Pflege alter Menschen, Strukturen und Einrichtungen des Gesundheitswesens und Organisationslehre, Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung im Rahmen der Pflege, der praktischen Diplomprüfung und der schriftlichen Fachbereichsarbeit.

Dies bedeutet für die Auszubildenden in der Umsetzung der Fachbereichsarbeit

1. die Wahl des Themas mit einer ersten Literaturrecherche,
2. Wahl einer Betreuerin,
3. Konzepterstellung inklusive Fragestellung als Vorlage zur Genehmigung durch die Direktorin,
4. in einem Zeitraum von ca. 4-5 Monaten eine schriftliche Fachbereichsarbeit zu erstellen, die den vorgegebenen Rahmenstandards entspricht (s. Kap. 2.3 und 4.1).

Um die Ausbildungsziele erreichen und den damit verbundenen Anforderungen im gehobenen Dienst der Gesundheits- und Krankenpflege während der Ausbildung gerecht werden zu können, werden bereits bei der Aufnahme von Schülerinnen in die Gesundheits- und Krankenpflegeschule entsprechende Bedingungen gestellt (s. Kap. 4.2). Von Seiten der Organisation Schule sind

diesbezüglich Vorkehrungen zu treffen, die eine größtmögliche pädagogische Unterstützung der Schülerinnen in ihrem Lernen zur beruflichen Bildung gewährleisten.

Dem zugrunde liegend ist der humanistische Gedanke. Der klassische Bildungsbegriff hat sich aus dem Humanismus des 18. Jh. entwickelt. Bei den Vertretern der klassischen Bildungstheorie steht das Verhelfen zur Mündigkeit des Menschen bzw. der aufgeklärte Mensch im Mittelpunkt (s. Kap. 4.4.4). Dem Neuhumanismus entsprechend unterscheidet Bürmann (1992: 44, in: Dauber 2009: 196) vier Arten gestaltpädagogischer Arbeit: (1) Ganzheitliches Lernen, (2) Verknüpfung von Selbsterfahrung und Selbstreflexion vor dem Hintergrund der eigenen biografischen Erfahrungen, (3) Fragen der aktuellen Lebensgestaltung und Sinnggebung im Blick auf Gegenwart und Zukunft, (4) vertiefte Vergegenwärtigung und Reflexion der historischen und sozialen Dimensionen der eigenen Existenz. Bürmann versteht unter „persönlich bedeutsames Lernen“ selbstverantwortetes und selbsttätiges Beteiligtsein an den eigenen Aktivitäten. Ebenso beschreibt Klafki drei Momente von Bildung: (1) Bildung der Befähigung zur vernünftigen Selbstbestimmung, (2) Bildung zur Subjektentwicklung und (3) Bildung zur Individualisierung. Des Weiteren beschreibt Klafki, dass nur ein Zusammenwirken der drei Grundfähigkeiten, Selbstbestimmung, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit, Bildung möglich macht (In: Richter 2005: 261). Davon abgeleitet können diese pädagogischen Leitgedanken auch in der beruflichen Bildung als Richtlinie verstanden und verwendet werden und so den allgemeinen Bildungsaspekt der Berufsausbildung stärken. Dies sollte sich als berufliche Mündigkeit bei den Absolventinnen äußern.

Dehnbostel beschreibt situiertes Lernen und Erfahrungslernen. Situiertes Lernen beschreibt er hier als kontinuierliches Hineinwachsen in eine soziale Gruppe mit ihren spezifischen Handlungszielen, Kompetenzen, Binnenstrukturen und Regeln. Dazu komplementär stellt er das Erfahrungslernen, dem reale Arbeits- und Handlungssituationen zugrunde liegen. Das Kreislaufmodell des Erfahrungslernens (Krüger/Lersch 1993: 147, in: Dehnbostel 2008: 71f.), gilt prinzipiell überall dort wo Handlungen erfolgen und reflektiert werden. Die Erfahrungen beziehen sich auf hauptsächlich sinnliche und zusätzliche kognitive, emotionale und soziale Erfahrungsanteile. Erfahrungslernen ist Lernen über Verstehen und bewusste Reflexion. (Vgl. Dehnbostel 2008: 70ff.) Für die Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflegeperson und deren berufliche

Weiterentwicklung beschreibt Patricia Benner (2000) den Aufbau von beruflichen Fertigkeiten als ein fünfstufiges System (nach Dreyfus/Dreyfus), das sich vom „Anfänger“ über „Fortgeschrittener Anfänger“, „Kompetent Handelnder“, „Erfahrener“ zum „Experten“ erstreckt.

Diese hier angedeuteten Bildungsaspekte der beruflichen Ausbildung sind in der Mikro- bzw. Mesoebene angesiedelt. Von hier aus können viele Untersuchungen in Richtung Qualitätsarbeit (s. Kap. 1.3.2.2) aber auch in Richtung Aus- und Weiterbildungsforschung aus der Perspektive von Educational Gouvernance ihren Ausgangspunkt nehmen.

1.4 Zur aktuellen Berufsbildungsforschung

Zum Begriff „Berufswissenschaft“ referiert Spöttl⁵ im Rahmen einer Veranstaltung des BIBB in Bonn am 11. und 12. November 2008:

„Die Berufswissenschaftliche Forschung sieht sich als Disziplin, die ihre Ansätze in enger Verbindung mit der Forschungspraxis definiert, entwickelt und begründet und so häufig mit Akzeptanzproblemen konfrontiert ist, weil sie sich Gegenständen zuwendet, die von anderen, etablierten Wissenschaftsdisziplinen nicht in den Blick genommen werden.“

Die Berufswissenschaft als Disziplin beschäftigt sich mit den Berufen und den Berufsfeldern, deren Wechselverhältnis vom Gegenstand der Arbeit mit den Qualifizierungs- und Bildungsprozessen und ihren Potentialen (vgl. Rauner 2001).

Spöttl zitiert Storz (2005, in: Rauner 2005), der zwei hoch relevante Dimensionen im begrifflichen Verständnis von Berufswissenschaft betont, wie die Auseinandersetzung mit der Kategorie Beruf und der kontextbezogenen Forschung. So beschreibt er Berufe als organisierte Arbeit in der Gesellschaft mit einem entscheidenden Faktor für Unternehmungs- und Arbeitsorganisationen, die zu Professionalisierung im Beruf und auch zu Innovationsentwicklung führen, wie auch die Wirkung auf den Einzelnen durch den Subjektbezug durch die Entwicklung der Persönlichkeit, mittels Sinn- und Identitätsstiftung als soziale

⁵ Vgl. URL: www.bibb.de/.../12pr_dokumentation_berufsforschung_vortrag_spoettl_11-121108.pdf [Zugriff: 28.12.2010]

Dimension. Ein Erwerb eines Berufes ist damit Voraussetzung an der Teilhabe des Individuums in der Wirtschafts- und Arbeitswelt. Bestimmte Berufe sorgen in unserer Gesellschaft für soziales Ansehen und wirken damit auf das Selbstbewusstsein der Personen.

Forschungsfelder zur beruflichen Bildung und Erwachsenenbildung werden auch von Bildungssoziologie und hier häufig aus der Sicht des Arbeitsmarktes, der Lernpsychologie und der pädagogischen Psychologie, untersucht. Die Schwerpunkte mit der Lehr- und Lernforschung, didaktischen Konzeptentwicklung etc. sind aber der Erziehungswissenschaft zuzuordnen. Bei einer Erhebung über einen Zeitraum von vier Jahren von insgesamt 200 Publikationen konnte bei Themen, die den Arbeitsmarkt, den wirtschaftlichen Bedarf und Fragen der Sozialpartnerschaft betrafen, eine Dominanz bemerkt werden. Weit dahinter liegen Themenbereiche wie Bildungsinstitutionen, Lehrerinnen und Lehrer, verschiedene Zielgruppen, Zertifizierung und Beratung. Im Bereich der Berufsbildungsforschung weist Österreich als einziges Vergleichsland Daten auf, wo nicht-universitäre Institutionen überwiegen. Berufsbildungsforschung wird aber in universitären Institutionen häufiger als in nicht-universitären Institutionen durchgeführt. *„Je höher der Anteil der nichtuniversitären Institutionen, je geringer die Berufsbildungsforschung.“* (Lassnig 2007: 7).

Zunächst soll eine Auflistung von Institutionen und Organisationen in Österreich, die sich mit Berufsbildungsforschung und Erwachsenenbildung systematisch auseinandersetzen, einen Überblick vermitteln.

öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

Dieses Institut wurde 1970 auf Initiative des Berufsförderungsinstituts und der Interessensvertretung für Arbeitnehmerinnen und der Bundesminister für Arbeit und Soziales sowie Wissenschaft und Forschung gegründet. Es zählt zu den ersten Einrichtungen dieser Form in Europa und gehört damit zu den traditionsreichsten Einrichtungen zur Berufsbildungsforschung in Österreich. Ziel der Non-profit-Organisation ist es, Forschungsergebnisse aus verschiedenen Disziplinen zusammenzuführen und damit ein umfassendes Bild der Bildungswirklichkeit darzustellen. Ebenso Ziel der Forschungs- und Entwicklungsarbeit ist es, Unterstützung zur Bildungspraxis und wissenschaftlichen Politberatung bereitzustellen. Das wissenschaftliche Institut

ist im außeruniversitären Bereich angesiedelt und beschäftigt sich mit nationalen und internationalen Forschungen und Entwicklungen mit dem Bezug zu beruflicher und berufsbezogener Bildung. Es werden sowohl Auftragsforschungen als auch Eigenprojekte durchgeführt. (Vgl. www.oeibf.at)

Bundesministerium für Unterricht , Kunst und Kultur - Sektion Berufsbildung

Diese Sektion beschäftigt sich seit 2005 mit der Entwicklung von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen in der schulischen Berufsausbildung und sieht als zentrale Aufgabe die Umsetzung und Weiterentwicklung des gesetzlichen Bildungs- und Ausbildungsauftrages an. Das Bundesministerium sieht sich als Einrichtung, die kontinuierlich, systematisch und partizipativ die Effizienz der Bildungsorganisationen, aber auch die Kreativität der an schulischer beruflicher Bildung Beteiligten, zu verbessern sucht. Die Handlungsfelder sind Lehren und Lernen, Qualität, Wirtschaft und Gesellschaft so wie auch Internationalität. (Vgl. QUIBB, Qualitätsinitiative Berufsbildung, Leitbild Sektion II Berufsbildung, www.bmukk.gv.at; www.quibb.at)

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang

Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und Kooperationspartner von nationalen und internationalen Erwachsenenbildungs- und Forschungseinrichtungen. Das Ziel, das sich das *bifeb* gesetzt hat, ist die Umsetzung des lebenslangen Lernens in der österreichischen Erwachsenenbildung. Die Ansprechpersonen dieser Weiterbildungen sind die Erwachsenenbildnerinnen, die als Lernende im Zentrum stehen. (Vgl. www.bifeb.at)

Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung - IEFB

Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung der Universität Klagenfurt, deren Vorständin Fr. Prof. Dr. Elke Gruber ist. Die Leitideen des Institutes lassen sich aus der Profilbeschreibung wie folgt zusammenfassen:

Grenzüberschreitendes Aufgreifen regionaler Anliegen, sozial gerechtere Verhältnisse in der multikulturellen Gesellschaft, weiter die Beschäftigung mit der Gender-Perspektive und einer größeren Chancengleichheit. Sensibilisierung der Studierenden durch Miteinbeziehung in Projekte wie Schulentwicklung, Erwachsenenbildung sowie ein vermehrtes Angebot zur Ausbildung von

Kernkompetenzen und Schlüsselqualifikationen im täglichen Umgang in der Berufsausbildung mit deren speziellen Anforderungen, wie. z.B. fremde Kulturen, schicht- und geschlechterspezifische Benachteiligung. Ebenso ist das historische Bewusstsein und die Reflexion der eigenen Praxis Bestandteil der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen. (Vgl. www.ifeb.uni-klu.ac.at)

Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung Austria - abif-austria

Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen der Berufsbildungs- und Qualifikationsforschung in Österreich haben sich hier zusammengeschlossen. Sie arbeiten kontinuierlich in Feldern wie Berufsbildung, Qualifikation und Arbeitsmarkt.

Zu den Forschungseinrichtungen gehören:

3s Unternehmensberatung GmbH (www.3s.co.at)

equi-IHS Institut für höhere Studien (www.equi.at)

ibw Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (www.ibw.at)

öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (www.oeibf.at)

ZBW – Zentrum für Bildung und Wirtschaft (www.zbw.at)

Über das bereitgestellte *ReferNet* können auch Informationen und Unterstützungen über das „*CEDEFOP*“ (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsausbildung) bezogen werden. (Vgl. www.abif.austria.at).

Die Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung - ÖFEB

ÖFEB ist eine überparteiliche, überregionale und gemeinnützige Vereinigung und spricht alle Personen an, die Forschung, Entwicklung und Lehre in den Bildungswissenschaften betreiben. Die Sektionen fungieren als Plattformen für Personen, die an speziellen Bereichen der Forschung und Entwicklung im Bildungswesen interessiert sind, wie:

- Berufs- und Erwachsenenbildung
- Empirische pädagogische Forschung
- Medienpädagogik
- Schulforschung und Schulentwicklung
- Sozialpädagogik

(Vgl. www.oefeb.at)

1.5 Zusammenfassung

Der Begriff „Erwachsenenbildung“ lässt sich nicht eindeutig an einer Definition fest machen, da die Zugänge je nach erwünschtem Ziel divergent sind. Der Bogen spannt sich von der beruflichen Weiterbildung bis zur allgemeinen Erwachsenenbildung. Die Differenzierung betrifft institutionelle und nichtinstitutionelle Erwachsenenbildung sowie formelles und informelles Erwachsenenlernen. Eine Tendenz in der Erwachsenenbildung geht in Richtung Qualifizierung/Weiterbildung, um am Arbeitsmarkt eine Rolle einnehmen zu können. Dieser Trend wird durch die Lissabon-Strategie mit dem Anteil Lifelong-Learning begünstigt.

Bei der Darstellung des Begriffs „Beruf“ werden die verschiedenen Funktionen eines Berufes erörtert, wie die materielle Absicherung des Menschen bis zur Rolle in der Gesellschaft. Verschiedene Zugänge erlauben Perspektiven zwischen Marktwerthöhung und Persönlichkeitsbildung, die wissenschaftlich diskutiert werden können und sollen. Im Speziellen wird die berufliche Pflege mittels kurzem historischen Abriss dargestellt.

Die Schule als pädagogische Institution/Organisation wird in ihrer Prozesshaftigkeit beleuchtet und beinhaltet Lehr-Lern-Verhältnisse, in welchen Beratung, Hilfe mit pädagogischen Intentionen und Beurteilungen stattfinden. Die langjährige Entwicklung der Lehrerinnenkompetenzen bedingt die Entwicklung eines Charakters von Schulen („Geist der Schule“). Durch die Institution sind Rollenerwartungen an die Beteiligten festgeschrieben. Schule ist ein prägendes Element im Leben, wobei die Verantwortlichkeit für das Gelingen auch bei der Schulentwicklung und Qualitätsarbeit liegt. Schulentwicklung ist prozesshaft und umfasst Lehr-Lernprozesse, die aus der Mikro-, Meso- und Makroebene betrachtet werden können und im gesellschaftlichen Kontext mittels Educational Governance. Qualitätsarbeit in Schulen ist ein Managementprozess, in dem systematisch umfassend und kommunikativ Verbesserungen angestrebt werden.

Die dreijährige Ausbildung an Gesundheits- und Krankenpflegeschulen wird über ein Bundesgesetz mit einer Ausbildungsverordnung geregelt und findet in einem dualen System statt. Die Absolventinnen führen die Berufsbezeichnung „Diplomierte Gesundheits- und Krankenschwester“ / „Diplomierter Gesundheits- und Krankenpfleger“. Die Ausbildung ist formal einer BMS zugeordnet, untersteht jedoch nicht dem Unterrichtsministerium sondern dem Gesundheitsministerium.

Neben den vorgegebenen Regelungen sind curriculare Empfehlungen leitend. Innerbetrieblich können diese individuell organisiert sein, z.B. in Form von Modulen, Konzepten.

Über eine Auflistung wird versucht, die Einrichtungen zur Berufsbildungsforschung in Österreich skizzenhaft darzustellen. Durch ein Nutzen dieser Netzwerke und deren Links lassen sich rasch und unkompliziert Informationen und Forschungsarbeiten auf internationaler Ebene auffinden und diese können somit einen wichtigen Beitrag für eventuelle Weiterbearbeitungen leisten.

Bei Betrachtung der jeweiligen Zielvorstellungen bzw. Visionen oder Leitgedanken lassen sich bei den Organisationen/Institutionen/Vereinen Schwerpunkte in der Bearbeitung und im Zugang zum Thema Berufsbildungsforschung und Erwachsenenpädagogik darstellen. So lässt sich für das *BM/quibb* zusammenfassen, dass die Entwicklungen und Forschungen in Richtung Schulwesen gehen und die darin Beteiligten, das Lehren und Lernen, die Ermittlung der Qualität durch Reflexionsprozesse, eine Kooperation mit der Wirtschaft und Gesellschaft, damit Lehrpläne entwickelt werden, die den Ansprüchen der Wirtschaft aber auch dem Individuum entgegenkommen. Bezüglich der Internationalität wird besonders viel Wert auf fachliche und pädagogische Kooperation durch Austausch im europäischen und weltweiten Raum gelegt. An der Universität Klagenfurt/Erwachsenenbildung wird speziell auf Diversität im z.B. Genderbereich, auf Lernerfahrungen, bei in Projekten miteinbezogenen Studierenden und der historischen Gegebenheit bei den Erforschungen, eingegangen. Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in St. Wolfgang bietet zum Thema lebenslanges Lernen speziell den Erwachsenenbildnern Foren zur deren Weiterentwicklung und auch zum Erfahrungsaustausch an. Veranstaltungen wie Konferenzen zur Berufsbildungsforschung, ermöglichen es den Teilnehmerinnen, einen Einblick in die Aktivitäten der Berufsbildungsforschung zu erhalten, sich zu informieren, oder mit Forscherinnen und Praktikerinnen zu diskutieren.

Politisch indizierte Programme wie das durch die EU-Kommission ins Leben gerufene Konzept des Lebenslangen Lernens, kann in solchen Foren diskutiert und kritisiert werden. Die beschriebenen Organisationen/Institute/Vereine bieten auch Internetportale mit Informationen zu Veranstaltungen und Forschungsarbeiten sowie Fachjournale wie z.B. das Magazin

Erwachsenenbildung, online an. Durch diese Organisationen/ Institutionen/ Vereine kann sich der Rezipient einen Überblick über bereits abgeschlossene Projekte und Forschungen machen, auch für eigene Projekte und Forschungen werden Schnittstellen bzw. Vernetzungen sichtbar und können als Ressourcenpool genutzt werden.

2 Zu schriftlichen Abschlussarbeiten

In der Auseinandersetzung mit den Begriffen zu dieser Arbeit wird in diesem Kapitel die „schriftliche Abschlussarbeit“ aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Im Rahmen der Recherche wird keine allgemeine Definition gefunden, es werden diesbezüglich Begriffe wie Fachbereichsarbeit und Diplomarbeit in Österreich verwendet. Allen gemeinsam ist, dass es eine schriftliche eigenständig zu erbringende Leistung der Schülerin, der Studentin, sein soll, wobei Inhalt, Umfang und formale Kriterien abhängig von der einfordernden Institution sind. Die Abschlussarbeit ist immer als Teil einer Prüfungsleistung zu sehen. Sie führt gemeinsam mit anderen Prüfungen zu einem Abschluss einer Ausbildung, z.B. AHS, Berufsausbildung oder Ausbildung im tertiären Bereich. Abschlussarbeiten werden in jeder Form der Ausbildung immer außerhalb der vorgesehenen Unterrichte, Vorträge, Seminare als parallele Aufgabe zum „Normbetrieb“ der Ausbildungsstätte wie Schule, Fachhochschule, Universität, von den Schülerinnen bzw. Studentinnen eingefordert. Die Fachbereichsarbeit wird in Österreich als Vorprüfung zur Matura gesehen und ist im Schulunterrichtsgesetz der entsprechenden Ausbildung geregelt. Bei allen Schultypen, in denen die Fachbereichsarbeit zur Anwendung kommt, sind die Bedingungen ähnlich. So werden Fachbereichsarbeiten immer in Heimarbeit geschrieben, der Seitenumfang sollte zwischen 20 und 30 betragen und im Stil einer vorwissenschaftlichen Arbeit verfasst sein. Das Thema der Fachbereichsarbeit bedarf einer Genehmigung durch Organe der Schulbehörde. Jeder Schülerin steht während der Zeit des Verfassens der Fachbereichsarbeit eine Lehrerin zur Begleitung zur Verfügung. Vor dieser Lehrerin, als Teil der Prüfungskommission, findet dann auch die Präsentation, das Prüfungsgespräch zur jeweiligen Fachbereichsarbeit, statt. Die Art, wie und wer diesen Entstehungsprozess einer Abschlussarbeit begleitet, ist ebenfalls in den jeweiligen Ausbildungsstätten im dazugehörigen Gesetz erläutert. Das Gesetz bietet einen leitenden Rahmen und innerhalb dieses Rahmens erstellen die verschiedenen Institutionen operationalisierte Handlungsanleitungen um ihr Handeln und Tun nachvollziehbar und transparent gestalten zu können. Formale Kriterien sind skizziert vorgegeben und werden von den jeweiligen Schulen, teilweise als Leitfaden, für die Schülerinnen normiert.

Für die Betreuungsarbeit gibt es bezüglich der Anzahl der zu betreuenden Schülerinnen unterschiedliche Empfehlungen, ebenso zur Leistungserfassung des Betreuungsaufwandes.

In der Ausbildung zur Diplomierten Gesundheits- und Krankenschwester, zum Diplomierten Gesundheits- und Krankenpfleger, liegt eine sehr indifferente Beschreibung zur Fachbereichsarbeit vor. Dies motiviert die Autorinnen, sich mit der Thematik auseinander zu setzen. Beide Autorinnen arbeiten im Bereich der Ausbildung zur Diplomierten Gesundheits- und Krankenschwester, zum Gesundheits- und Krankenpfleger und wollen mit ihrer Diplomarbeit dieses Thema aufgreifen und es aus der berufspädagogischen Perspektive bearbeiten. Im Zuge der Recherchen zur Erschließung des Themas stellen sie fest, dass es im Bereich der Hochschulforschung, bezogen auf Diplomarbeiten, Literatur bzw. Forschungsarbeiten gibt. Im Bereich der sekundären Ausbildungen bzw. Berufsausbildung bezieht sich die Literatur jedoch meist auf den formalen Charakter der Abschlussarbeit. Die Auskunft über den Prozess des Schreibens aus der Perspektive der Auszubildenden und der Betreuerinnen sind unterrepräsentiert vorhanden.

Die Motivation, sich mit der Thematik „Fachbereichsarbeit“ zu befassen, lässt sich auch auf die persönlichen Erfahrungen aus der Perspektive der Betreuerinnen in der beruflichen Rolle und ebenso während der Erstellung der Diplomarbeit als Studentinnen gewinnen. Dieser Gegebenheit können und wollen sich die Verfasserinnen während der Entstehung der eigenen Diplomarbeit nicht entziehen. Dies führt im gemeinsamen Arbeiten immer wieder zu anregenden Diskussionen und sehr inspirierenden Gedankenanstößen.

Im Folgenden sollen nun die verschiedenen Sachverhalte zu schriftlichen Abschlussarbeiten beleuchtet werden.

2.1 Zu Fachbereichsarbeiten in der AHS/BHS

Die schriftliche Fachbereichsarbeit in der AHS existiert als Vorprüfung und ist im Schulunterrichtsgesetz und in der Reifeprüfungsverordnung festgelegt (vgl. BGBl. Nr. 432/90, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 123/2007). Die Fachbereichsarbeit wird in Form einer Hausarbeit von der Schülerin eigenständig erstellt und vor den Klausurarbeiten der Betreuerin abgegeben. Sie ersetzt in Form der positiven schriftlichen Fachbereichsarbeit, inklusive einer mündlichen

Präsentation, im Rahmen der Maturaprüfung eine Klausurarbeit. Die Variante der Fachbereichsarbeit als Teil der Maturaprüfung ist eine Entwicklung aus den starren Vorgaben der Maturaprüfungsregeln und deren Inhalte zu einer dynamischen Form, die den Auszubildenden in Richtung Eigenständigkeit und auch Kreativität fördern soll. Für die betreuenden Lehrerinnen ergeben sich neue Perspektiven zu den einzelnen Unterrichtsfächern. Das Ziel der Fachbereichsarbeit ist auch die Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten im Rahmen eines Studiums im Anschluss an die AHS (vgl. Erlach/Schmut 2007).

Für die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, die durch das Schulunterrichtsgesetz des BM für Unterricht geregelt werden, ist kein Äquivalent zu einem Leitfaden zum Bereich schriftlicher Abschlussarbeit zu finden. Die Maturaarbeiten bestehen je nach Sparte der BHS aus Vorprüfung, schriftlicher Klausur (fünfstündige schriftliche Arbeit aus einem Unterrichtsgegenstand) und mündlichen Prüfungen, ebenfalls aus deklarierten Unterrichtsfächern und aus der spezifischen Klausurarbeit, die schriftlich oder in Form eines Projektes zu erbringen ist (vgl. BGBl. Nr. 269/1993).

2.2 Zu wissenschaftlichen Arbeiten für Studierende

1966 wurde mit dem Allgemeinen Hochschul-Studiengesetz (AHStG) die Diplomarbeit im tertiären Bildungsbereich eingeführt, die den grundsätzlichen Charakter einer selbstständig erstellten wissenschaftlichen Arbeit aufweisen muss. Im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess wird im tertiären Bildungsbereich das Stufensystem mit Bachelor- und Masterabschluss im europäischen Raum umgesetzt. Die Ziele dieses Prozesses sind eine bessere Vergleichbarkeit von Bildung und Ausbildung im Hochschulbereich und dadurch soll die Mobilität in Europa gesteigert werden. Auch bei diesen schriftlichen Arbeiten soll die Autorin der Prüfungsarbeit ihre Eigenständigkeit, kritisches und analytisches Denken und ihre zum Teil auch generierenden Fähigkeiten durch angewandte und anerkannte Forschungsmethoden unter Beweis stellen.

Aschemann-Pilshofer (2005) untersucht in Ihrer Dissertation „Diplomarbeiten in den Geisteswissenschaften: Widersprüche und Wege“ die Situation der Studierenden auf dem Weg der Diplomarbeit. Sie erörtert den Diplomarbeitsprozess, zentrale Kompetenzen und Lernfelder in diesem, die Diplomarbeit als Textproduktionsaufgabe, weiters Einflussfaktoren und Unterstützungsangebote für Diplomandinnen. So kommentiert sie in ihren Recherchen das Buch

„Psychologie des studentischen Lernens“ von Viehbach (1990), das auf 300 Seiten die verschiedenen Aspekte ausführlich thematisiert. Es werden aber nur vier Seiten des Inhalts der Diplomarbeit gewidmet. Schratz (1992: 75, in: Aschemann-Pilshofer 2005: 17) beschreibt die Betreuung von Abschlussarbeiten als „blinden Fleck“ im Hochschulalltag.

*„Die Hochschule **ist** ein Schreibprojekt. Die Hochschule – wie die Wissenschaft insgesamt – kann nur durch Schreiben existieren. Jede Hausarbeit, jede Dissertation, jede Habilitation ist auch ein Schreibprojekt. Jedes Forschungsprojekt beginnt und endet mit Schreiben.“* (Kruse 2004b, o.S., in: Aschemann-Pilshofer 2005: 185. Hervorhebung im Original kursiv).

Gefunden wird auch eine Diplomarbeit von Sandra Vesely (2008) an der Universität Wien mit dem Thema „Coaching für Studierende in der Phase der Exposéerstellung zur Diplomarbeit“. Da der Inhalt gesperrt ist, ist nur aus dem Abstract zu entnehmen, dass in der Arbeit unterstützende Coachingprozesse für Studierende bearbeitet wurden.

2.3 Zur Fachbereichsarbeit in der Pflege

Die Metapher des „blinden Flecks“ übernehmend, wird in den folgenden Kapiteln versucht, gezielt Spannungsbereiche im Schreibprozess der Fachbereichsarbeit in den Blick zu nehmen. Zunächst werden die Rahmenbedingungen beschrieben.

Die Fachbereichsarbeit lt. § 40 GuK-AV ist wie folgt festgelegt:

- (1) Jeder Schüler hat im dritten Ausbildungsjahr eine schriftliche Fachbereichsarbeit zu einem berufsspezifischen Thema zu verfassen. Die eigenständige Erarbeitung derselben muß gewährleistet sein.*
- (2) Das Thema der Fachbereichsarbeit darf vom Schüler gewählt werden und ist vor Beginn der Arbeit vom Direktor schriftlich zu genehmigen. Wird vom Schüler kein Thema gewählt, ist vom Direktor spätestens vier Monate vor der mündlichen Diplomprüfung ein Thema zuzuteilen.*
- (3) Der Direktor hat den Mindest- und Höchstumfang der Fachbereichsarbeit festzulegen.*
- (4) Jeder Schüler ist bei der Fachbereichsarbeit von einem Lehrer für Gesundheits- und Krankenpflege zu betreuen.*

(5) Die Fachbereichsarbeit ist spätestens vier Wochen vor dem ersten Termin der mündlichen Diplomprüfung dem betreuenden Lehrer für Gesundheits- und Krankenpflege zur Beurteilung vorzulegen.

Die Beurteilung hat durch den betreuenden Lehrer für Gesundheits- und Krankenpflege zu erfolgen.

Die Ausbildungsverordnung gibt die Rahmenbedingungen zum Entstehen der FBA an und besagt, dass das Thema im Berufsfeld verortet sein muss. Ziele, die durch das Verfassen einer FBA erreicht werden können, sind jedoch nicht genannt. So kann angenommen werden, dass Ziele, die sich die Schreibenden und die Betreuenden gesetzt haben, implizit verfolgt werden und durchaus divergent sein können. Aufgrund dieser Divergenz sind Spannungen zwischen den beteiligten Personen möglich, denn eigenständige Erarbeitung kann für eine Schülerin auch bedeuten, eine Situationsanalyse zu einem erlebten praktischen Einsatz mit dem Gedanken durchzuführen, mit Hilfe der Verschriftlichung eventuell Verbesserungen der Situation in der Praxis zu bewirken. Dabei kann der Blick auf abgesicherte theoretische Erkenntnisse zur praktischen Thematik verloren gehen, die Hauptprämisse liegt dann weiter in der Problembeschreibung. Demnach werden von der Schülerin möglicherweise als Lösungsansatz diffuse Handlungsempfehlungen formuliert. Aus der Sicht der Betreuerin kann aber die Bearbeitung eines Themas bedeuten, dass sich die Schülerin mit Theorie geleiteten Konzepten auseinander zu setzen habe und diese auch kritisch reflektierten soll.

Ziele, wie sie bei der Fachbereichsarbeit in der AHS/BHS als Vorbereitung zu wissenschaftlichem Arbeiten bzw. im tertiären Bereich als Anwenden von Wissen in der wissenschaftlichen Arbeit im Gesetz beschrieben sind, werden zur FBA in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung vermisst. In der Verordnung angegeben sind die Anleitung und der Vollzugsrahmen aber keine Vorgaben zu den zu erreichenden Zielen.

Für die betreuenden Lehrerinnen werden in der GuK-AV zur Betreuungssituation der Auszubildenden in der Fachbereichsarbeitsphase keine speziellen Richtlinien oder Empfehlungen angeführt. Aus den didaktischen Grundsätzen in der Ausbildungsverordnung GuK-AV § 3 lassen sich Empfehlungen ableiten, obgleich diese Grundsätze immer nur den Unterricht oder die praktische Ausbildung benennen. Die Fachbereichsarbeit wird hier nicht explizit erwähnt. Als Grundsätze bei der Betreuung in der Fachbereichsarbeitsphase können

deshalb auch Schülerelbstständigkeit und Schülerelbstverantwortung als didaktische Empfehlungen verstanden und gewählt werden, denn die GuK-AV § 40 fordert eine eigenständige Erarbeitung.

Die Begriffe Schülerelbstständigkeit und Schülerelbstverantwortung sind in ihrer Definition nicht festgelegt und unterliegen somit einer freien Interpretation durch die einzelne Lehrerin. Diese vage Situation ist für Lehrerinnen und Schülerinnen nicht zufrieden stellend, deshalb werden Texte verfasst, die die Auslegungsmöglichkeiten des Gesetzestextes einschränken und Richtlinien als Orientierungshilfe in der Fachbereichsarbeitsphase beschreiben. Als Folge dieser Überlegung gibt es sowohl jeweils schulspezifische Texte als auch eine Empfehlung von Seiten des BM für Gesundheit (s. Anhang IV) vom 18.1.2010, in der die Formalkriterien näher beschrieben sind. Die Empfehlung des BM für Gesundheit enthält:

„Begründet durch das Ausbildungsziel und die zur Erreichung festgelegten Ausbildungsinhalte ist das Ziel der Fachbereichsarbeit, zu einem berufsspezifischen Thema eine gegliederte Literatarbeit zu verfassen.“

Von Seiten der Literatur zur FBA in der Gesundheits- und Krankenpflege in Österreich ist zurzeit nur ein Buch vorliegend: *„Die Fachbereichs- und Abschlussarbeit in der Gesundheits- und Krankenpflege. Inhalt und Gestaltung.“* von Kemetmüller/Gschwandtner/Fürstler/Samac, in der 5. Auflage 2010 im Facultas Verlag erschienen. Schulspezifische Texte und Literatur sind angelehnt an Quellen, die sich mit dem Erstellen von wissenschaftlichen Arbeiten befassen. Hier ist beispielhaft vor allem die Literatur von Umberto Eco (vgl. Eco 2010) und Matthias Karmasin/Rainer Ribing (vgl. Karmasin/Ribing 2007) zu nennen. In all diesen Texten werden hauptsächlich die Formalkriterien sehr aufschlussreich beschrieben, der Schreibprozess selbst beschränkt sich auf die Angabe von Zeitstrukturen und die Anwendung von Textverarbeitungsprogrammen. Des Weiteren wird meist auf das WAS des Betreuungsverlaufes Bezug genommen wie Rechte und Pflichten für die Schülerin und die Betreuerin („Was ist zu tun?“). Die Qualität der pädagogischen Beziehung, das WIE, wird in Texten zur FBA nicht thematisiert („Wie ist es zu tun?“). Zum WAS des Betreuungsverlaufes zählen Hinweise zu Literaturrecherche, zu Themenfindung und Fragestellung, zur formalen Gestaltung, zur Zitation etc. sowie Angaben zur pädagogischen Betreuung im Sinne von struktureller Orientierung wie Kriterien der Beurteilung,

Dokumentation des Betreuungsverlaufes oder rechnerischer Arbeitsaufwand. In den einzelnen Gesundheits- und Krankenpflegeschulen werden Leitfäden zum Erstellen der FBA entwickelt, die ebenfalls Formalkriterien und Vorgaben zur Konzepterstellung enthalten. Diese schulinternen Vorgaben sind ausgerichtet auf die schreibenden Schülerinnen. Für den Betreuungsverlauf aus der Perspektive der Lehrpersonen lassen sich aufgrund der Angaben zur Erstellung nur implizit Vorgehensweisen ableiten. Explizite Richtlinien zur Qualität der pädagogischen Beziehung für Lehrerinnen im Betreuungsverlauf können von den Autorinnen nicht gefunden werden.

Die Schulen des Wiener Krankenanstaltenverbundes orientieren sich bezüglich der Beurteilungskriterien an dem durch eine Arbeitsgruppe erstellten Qualität sichernden Papier, der „Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung“ (Wr. KAV 11/2010), das eine nachvollziehbare Benotung gewährleisten soll. Als Beurteilungskriterium wird primär das Benotungssystem „Sehr gut“, „Gut“, „Befriedigend“, „Genügend“ und „Nicht genügend“ herangezogen und angewendet. Für die Betreuungsarbeit der Lehrerinnen gibt es einen zeitlichen Richtwert pro zu betreuende Schülerin während des Fachbereichs-arbeitsprozesses, der in die Jahresarbeitszeit der Lehrerin mit eingerechnet wird. Zur Anzahl der zu betreuenden Schülerinnen pro Lehrerin gibt es keine Empfehlung bzw. Richtwert durch die GuK-AV, daher ist dies in Abhängigkeit der zu betreuenden Schüleranzahl und der zur Verfügung stehenden Lehrerinnen der jeweiligen Schule zu regeln. Zur pädagogischen Betreuung der Schülerinnen ist ausschließlich eine bereits ausgebildete, geprüfte Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege laut GuKG 97 zugelassen.

Aus der bildungswissenschaftlichen Sicht beschreibt Aschemann–Pilshofer (2005: 119ff.) zentrale Kompetenzen und Lernfelder im Diplomarbeitsprozess. Sie beschreibt in ihrer These, sich beziehend auf Kruse (2003: 10, in: Aschemann–Pilshofer 2005), dass Spannungsfelder im Diplomarbeitsprozess aus vielfältigen und parallelen Lernprozessen entstehen. Das Lernen erfolgt hier auf verschiedenen Ebenen, der methodisch-fachlichen, der Beziehungsebene und dem Schreibprozess selbst. Aschemann–Pilshofer weist darauf hin, dass die Studierenden auf diese Vernetzung zu wenig vorbereitet werden. Bei Untersuchungen der Lernfelder kann sie aufgrund von Expertinneninterviews die starke Fokussierung der soziologischen Perspektive der Beziehungsebene darstellen. Weiters wird der Diplomarbeitsprozess auch mit der persönlichen

Entwicklung, wie der Veränderung des Selbstwertes und der Eigenständigkeit der Studentin, in Verbindung gebracht. Der Lernprozess erfolgt in „rückbezüglichen Schleifen“. Weiters stellt Aschemann–Pilshofer fest, dass bezüglich des Schreibprozesses der deutschsprachige Raum dahingehend erforscht ist, dass ein Fehlen von Informationen zum Schreibprozess im Hochschulunterricht bemerkt wird und die Folgen beklagt werden. Zusätzlich wird angeführt, dass die Lernaufgabe, die während des Schreibens zu bewältigen ist, von den Studierenden meist nicht als gewinnbringend für die Zukunft gesehen wird. Der mögliche Lernerfolg wird demnach meist nicht geachtet und als Potenzial für die Zukunft gesehen.

Obwohl die oben genannte Autorin über Diplomarbeitsprozesse auf universitärer Ebene schreibt, lassen sich durchaus Vergleiche mit der Aufgabenstellung und der Situation der Schülerinnen der Gesundheits- und Krankenpflege im Prozess der Erstellung der Fachbereichsarbeit ziehen. Beschreibungen, wie sie bei den Diplomandinnen im universitären Bereich bei Aschemann–Pilshofer dargestellt sind, werden nahezu gleichartig zu den Schülerinnen der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung erachtet.

2.4 Zusammenfassung

Schriftliche Abschlussarbeiten werden in verschiedenen Ausbildungsformen von Schülerinnen bzw. Studierenden abverlangt. So werden Fachbereichsarbeiten im Maturaprozess an AHS und BHS als dynamische Form einer Prüfung in Richtung Eigenständigkeit und Kreativität der Schülerinnen gesehen. Dabei ergeben sich für die betreuenden Lehrerinnen neue Perspektiven zu den einzelnen Unterrichtsfächern. In diesen Schulformen dient die Fachbereichsarbeit als Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten im Rahmen eines folgenden Studiums. Studierende haben in ihren zu erbringenden wissenschaftlichen Arbeiten generierende Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Betreffend die Betreuung stellt Aschemann–Pilshofer fest, dass hier „ein blinder Fleck“ in der Betreuung der Abschlussarbeiten besteht. Von Seiten der Fachbereichsarbeit in der Ausbildung zur diplomierten Pflegeperson bestehen Gesetzestexte und Empfehlungen, die Rahmenbedingungen mit formalem Charakter enthalten. Jede Schülerin ist von einer ausgebildeten Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege zu betreuen. Hier können sich aus divergenten Zielvorstellungen Spannungen entwickeln. Es wird das WAS der Betreuungsleistung

angesprochen und beschrieben, das WIE, die pädagogische Beziehung („Wie ist es zu tun?“) wird nicht erörtert. Dieser Teil der Betreuungsarbeit soll in der vorliegenden Arbeit mittels einer explorativen Untersuchung erhellt werden.

3 Die Forschungsfrage

Wie bereits dargestellt, können Auszubildende in der Situation des Erstellens einer Fachbereichsarbeit an ihre jeweiligen und an die Grenzen der Lehrerinnen gelangen. So gilt es, sich bildende Spannungsfelder zu definieren und auszuloten.

In der gegenständlichen Arbeit wird folgender Frage nachzugehen:

*Welche **Aspekte** im **Spannungsfeld** der **Betreuung/Begleitung** beeinflussen Auszubildende im gehobenen Dienst der Gesundheits- und Krankenpflege und Lehrerinnen im Rahmen der **Erstellung** der **Fachbereichsarbeit**?*

Die Frage nach der Art der beeinflussenden Aspekte in der Begleitung von Schülerinnen zu einem Lernprozess setzt voraus, dass zunächst das Bedingungsfeld geklärt ist. Die formalen Gegebenheiten der Ausbildung wie Gesundheits- und Krankenpflegegesetz bzw. Ausbildungsverordnung, sowie Literatur aus den Bereichen Didaktik, Erwachsenenbildung und Berufspädagogik mit humanistischem und konstruktivistischem Hintergrund werden grundgelegt.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird in der Arbeit mittels narrativen Interviews von Absolventinnen und Lehrerinnen versucht, Aspekte zur Begleitungssituation in Anlehnung an die dokumentarische Methode der Interpretation nach Nohl zu rekonstruieren.

3.1 Ziele der Arbeit

Grundlegende Ziele dieser Arbeit sind Erkenntnisgewinn und dessen Erklärung im Forschungsgegenstand „Betreuung/Begleitung von Schülerinnen im Prozess des Erstellens der Fachbereichsarbeit“.

- Spannungsfeld beeinflussende Aspekte im Betreuungs-/Begleitungsprozess werden identifiziert und beschrieben.
- Mögliche Spannungsfelder aus der Perspektive der formalen, gesetzlichen und informellen Kriterien im Betreuungs-/Begleitungsprozess werden sichtbar gemacht.

- Mögliche Spannungsfelder aus der Perspektive der Schülerinnen-Lehrerinnen-Interaktion⁶ im Betreuungs-/Begleitungsprozess werden ebenfalls sichtbar gemacht.

3.2 Abgrenzung der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit wird auf nachstehend angeführte Bereiche nicht näher eingegangen:

- Begründung und Diskussion formaler und gesetzlicher Kriterien zur Fachbereichsarbeit. Sie werden zum besseren Verständnis beschrieben, aber nicht zur Diskussion gestellt. Ebenso werden informelle Kriterien wie schuleigene Empfehlungen nicht diskutiert.
- In der Lehrerinnen-Schülerinnen-Interaktion wird nicht auf individuelle biografische Daten näher eingegangen, das heißt, weder die Vorbildung noch personelle Daten wie z.B. Genderaspekt, Leistungsspektrum oder Lebensalter.
- Die Lehrerinnen-Schülerinnen-Beziehung wird weder explizit entsprechend der psychoanalytischen noch nach der sozialpädagogischen Sicht aufgearbeitet.
- Es erfolgt keine Qualifikations- und Kompetenzdiskussion – weder im Schülerinnen- noch im Lehrerinnenbereich.

⁶ Interaktion wird hier in der Bedeutung von 1. Aufeinander bezogenes Handeln zweier oder mehrerer Personen, Wechselbeziehung zwischen Handlungspartnern; 2. Dialog, verstanden (vgl. Duden 2003: 633).

4 Forschungsfeld und Relevanz des Themas

Für Auszubildende im gehobenen Dienst der Gesundheits- und Krankenpflege bedeutet das Verfassen einer schriftlichen Abschlussarbeit zu einem pflegerelevanten Thema im Verlauf des dritten Ausbildungsjahres eine große persönliche Herausforderung. Die „Fachbereichsarbeit“ ist einerseits gesetzlich definiert⁷, andererseits besteht betreffend die Auslegung eine Grauzone, die neuerdings durch eine Empfehlung des Bundesministeriums für Gesundheit die Formalkriterien differenzierter darstellt. Die Empfehlung orientiert sich an einer wissenschaftlichen Schreibweise, angelehnt an deren Normung von Aufbau bis Zitierung. Über die Vorbereitung und mögliche pädagogische Begleitung zum Verfassen eines solchen Textes⁸ ist jedoch weder etwas festgelegt noch empfohlen. Das bedingt betreffend die heterogene Struktur der Schülerinnengruppe eine große pädagogische Herausforderung bei den Lehrerinnen. Um das Spannungsfeld ausloten und definieren zu können, wird mittels bildungswissenschaftlichen Zugangs das Forschungsfeld „Betreuung/Begleitung der Schülerinnen im Rahmen des Erstellens einer Fachbereichsarbeit“ erhellt.

Die Ausbildung zur diplomierten Gesundheits- und Krankenpflegeperson ist nicht im Regelschulwesen verankert sondern über das GuKG geregelt und dem Gesundheitsministerium unterstellt. Die schulische Mindestanforderung ist die Absolvierung einer positiven zehnten Schulstufe. Dies lässt vielfältige Zugänge in die Ausbildung zu, von Schulabbrecherinnen bis zu Akademikerinnen, von Siebzehnjährigen bis z. B. Fünfundvierzigjährigen, von Laien bis zu geprüften Pflegehelferinnen, erstreckt sich die Bandbreite und somit auch das Vorwissen und die Vorbildung der Bewerberinnen. Entsprechend dieser sind die Fertigkeiten für das Verfassen einer schriftlichen Abschlussarbeit unterschiedlich ausgebildet.

⁷ Österreichisches Gesundheits- und Krankenpflegegesetz (GuKG) 1997, mit Ausbildungsverordnung (GuK-AV).

⁸ Exkurs zu „Text“ (aus *spätlat. textus* „Inhalt, Text“, eigentlich „Gewebe (der Rede)“ zu *lat. textus*, Part. Perf. von *texere* „weben; (kunstvoll) zusammenfügen“) (vgl. Duden 2003: 1339). Aus der Textproduktionsforschung lässt sich in kognitivistischer Sicht das Schreiben als Problemlösungsprozess oder als paralleles Zusammenwirken verschiedener Ebenen definieren. Unter entwicklungspsychologischer Perspektive, in Verbindung mit anderen kognitiven Fähigkeiten, wird Schreiben zum „epistemischen Schreiben“ und unterschiedliche Funktionen als Wissensweitergabe versus Wissensproduktion herausgearbeitet (vgl. Aschemann-Pilshofer 2005: 20).

Ebenso ist die Heterogenität der Gruppe auch in ihrer unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Herkunft begründet. Dies alles bewirkt, dass der Gedanke an das Erstellen einer Fachbereichsarbeit als schriftlicher Diplomprüfung mit Ängsten wie einem Gefühl der Überforderung verbunden sein kann. Diese Situation stellt auch die betreuenden Lehrerinnen vor die komplexe Problematik, auf welche Art und Weise das Problem der Heterogenität im Bezug zur Bewältigung der Anforderungen an die Schülerinnen gelöst bzw. eine individuelle Unterstützung und Förderung erreicht werden kann.

„Ausgang von Forschung sind oft praktische Probleme, die verstanden und verbessert werden sollen.“ (Gruber 2009: 01-2)

Des Weiteren meint Elke Gruber, Theorie und Forschung in der Erwachsenenbildung sollte sich methodisch gestützt an die Wirklichkeit heran wagen, um aus einiger Entfernung Prozesse analysieren und beurteilen zu können. Es gilt auch Fragen zu erzeugen und über eine kritische Reflexion Vorschläge für Lösungen zu finden. Aufgrund der vielfältigen Zugänge, universitär und außeruniversitär, ist anzumerken, dass es keine spezifische Theorie bzw. Forschungsmethodik der Erwachsenenbildung gibt (vgl. Gruber 2009, ebd.).

„Das Individuum steht [...] im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Anforderungen (Bildung, Qualifikation, Verwertbarkeit im Berufssystem) und den subjektiven Aneignungs- und Lernprozessen in der es umgebenden Lebenswelt.“ (Mikula 2009: 05-3)

Das Spannungsfeld spiegelt sich auch in der Forschungslandschaft mit ihrer Vielfalt an Ansatzpunkten. Siebert (2001, in: Mikula 2009: 05-3) spricht von „*systemisch-konstruktivistischen Lernansätzen in der institutionalisierten Erwachsenenbildung*“, Eggers (2008a, in: Mikula 2009: 05-3) Fokus liegt hingegen beim „*Lernen als biographischen Aneignungsprozess in der Lebenswelt*.“ Beide zeigen eine Tendenz auf, die Erfahrungslernen zunehmend in den Blick der Forschung nimmt (vgl. Mikula 2009: 05-3).

„Die Erkenntnis beginnt nicht mit der Wahrnehmung oder Beobachtung oder Sammlung von Daten oder Tatsachen, sondern sie beginnt mit Problemen.“ (Popper 1970: 104, zit. in: Sloane 2006: 612)

Durch den Denkstil der Autorinnen, der beeinflusst ist von deren sozialer Wirklichkeit in der beruflichen Bildung und dem Studium der

Bildungswissenschaft mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Berufspädagogik an der Universität Wien, teilweise an der Universität Klagenfurt (IFF Wien) und der Donau-Universität Krems, werden weitere Überlegungen zur Berufsbildungsforschung vor diesem Hintergrund angestellt.

Der Aspekt der Berufsbildungsforschung richtet sich auf die didaktische Ebene in den Bereich der Lehr-Lernforschung.

4.1 Die Fachbereichsarbeit

Der gehobene Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege als Beruf ist im GuKG 1997 geregelt, im §11 ist das Berufsbild beschrieben.

- (1) Der gehobene Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege ist der pflegerische Teil der gesundheitsfördernden, präventiven, diagnostischen, therapeutischen und rehabilitativen Maßnahmen zur Erhaltung oder Wiederherstellung der Gesundheit und zur Verhütung von Krankheiten.*
- (2) Er umfaßt die Pflege und Betreuung von Menschen aller Altersstufen bei körperlichen und psychischen Erkrankungen, die Pflege und Betreuung behinderter Menschen, Schwerkranker und Sterbender sowie pflegerische Mitwirkung an der Rehabilitation, der primären Gesundheitsversorgung, der Förderung der Gesundheit und Verhütung von Krankheiten im intra- und extramuralen Bereich.*
- (3) Die in Abs. 2 angeführten Tätigkeiten beinhalten auch Mitarbeit bei diagnostischen und therapeutischen Verrichtungen auf ärztliche Anordnung.*

Diese Beschreibung der pflegerischen Tätigkeiten wird in der Anführung der Tätigkeitsbereiche konkretisiert und im §13 angeführt.

§ 13. (1) Die Tätigkeitsbereiche des gehobenen Dienstes in der Gesundheits- und Krankenpflege umfassen

- 1. eigenverantwortliche,*
- 2. mitverantwortliche und*
- 3. interdisziplinäre*

Tätigkeiten.

In diesem Bereich werden auch den vorgegeben Tätigkeiten spezielle Grundausbildungen bzw. Sonderausbildungen zugeordnet. Diese Anführungen und Zuordnungen dienen der Abgrenzung zu anderen Gesundheitsberufen und

zur Rechtssicherheit bei den Ausführungen der Tätigkeiten im eigenen Berufsfeld. Bei näherer Betrachtung des Berufsfeldes wird erkennbar in welchem breitem Arbeitsfeld Pflegende ihren Beruf ausüben. Bei der Ausübung des Berufes sind nicht nur die Arbeitsfelder unterschiedlich, die Ansprüche zur Pflege selbst sind im höchsten Maße different, wie aus der Beschreibung der Tätigkeitsfelder und der damit verbundenen Verantwortlichkeit ersichtlich wird. Pflege wird in Institutionen z.B. im Krankenhaus (intramurale Pflege) oder außerhalb des Krankenhauses direkt beim Klienten in seiner eigenen Umgebung (extramurale Pflege) durchgeführt.

Der eigenverantwortliche Tätigkeitsbereich GuK §14 (1)

...umfasst die eigenverantwortliche Diagnostik, Planung Organisation, Durchführung und Kontrolle aller pflegerischen Maßnahmen im intra- und extramuralen Bereich.

Weiters die Gesundheitsförderung und –beratung im Rahmen der Pflege, die Pflegeforschung und die Durchführung administrativer Aufgaben im Rahmen der Pflege.

(2) Weiter erfasst ist hier unter den Punkten

7. psychosoziale Betreuung

11. Anleitung und Begleitung der Schüler im Rahmen der Ausbildung und

12. Mitwirkung an der Pflegeforschung

Im § 15 GuKG, dem mitverantwortlichen Tätigkeitsbereich, ist die Durchführung der ärztlichen Anordnung zu diagnostischen bzw. therapeutischen Maßnahmen definiert.

Der interdisziplinäre Tätigkeitsbereich, GuKG § 16, fordert Mitwirkung und Beratung bei Patienten/Klienten/Bewohner in Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen aus den Gesundheitsberufen. Das geschieht im Rahmen der Rehabilitation bzw. der Vorbereitung auf die Entlassung von pflegebedürftigen Menschen aus einer Institution. Diesbezüglich sind auch deren Angehörige mit einzubeziehen. Ebenfalls im interdisziplinären Tätigkeitsbereich ist die Gesundheitsförderung im Sinne der primären und sekundären Prävention angesiedelt.

Die Ausübung des Berufes erfordert Qualifikationen und Kompetenzen von jeder Pflegeperson, welche nicht durch Zusehen oder Nachahmen erworben werden

können. Zur Ausübung des Berufes ist eine Ausbildung, die Kenntnisse und Fertigkeiten entstehen lässt und in der die Auszubildenden schon während der Ausbildung Kompetenzen entwickeln können, notwendig.

Im offenen Curriculum der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege sind in der Einleitung Verständnis von Pflege und Bildung grundgelegt. Hier werden das Pflegeverständnis und das Bildungsverständnis mittels des Pflegeprozessmodells als paralleles Modell dargestellt.

Bildungsprozess	Pflegeprozess
Bildungsauftrag, Sammlung des Lehr- bzw. Lernstoffes, Information über die Rahmenbedingungen bzw. das Bedingungsfeld des Unterrichtes (Lernort, Auszubildenden, ...)	Informationssammlung (Pflegeanamnese, Beobachtungen, etc.)
Sachstrukturelle bzw. Sach- und Bedingungsfeldanalyse (z.B. Schlüsselszenen oder –probleme, Lösungen, Rahmenbedingungen, Ressourcen,...)	Diagnostischer Prozess und Pflegediagnose
Festlegen der Unterrichtsziele bzw. des Handlungsproduktes	Pflegeziel
Unterrichtsplanung (z.B. Problemkonstruktion, Methodenwahl, Entscheidung über die Sozialform, Zeit, Medien, Lehrmittel,...)	Pflegeplanung
Durchführung des Unterrichts	Durchführung der Pflegeinterventionen
Evaluation des Unterrichts	Evaluation der geleisteten Pflege

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Pflege- und Bildungsprozess⁹

Diese Gegenüberstellung macht sichtbar, dass Pflege, wenn sie systematisch angelegt und durchgeführt wird, in der Anwendung Erfolg für die Betroffenen, Patienten, Klienten, Bewohner, bringt. Im Fall des systematischen Vorgehens im Bildungsprozess bringt es dem Lernenden dem Ziel, die Ausbildung zum

⁹ Quelle: modifiziert übernommen aus ÖBIG (2003: 19).

gehobenen Gesundheits- und Krankenpflegefachdienst positiv abzuschließen, näher. Ziele wie sie zu Lehre und Bildung im Curriculum angeführt sind, wie die Entwicklung berufsspezifischer und die Weiterentwicklung allgemeiner menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, entsprechen auch dem Auftrag der EU, lebenslanges Lernen zu fördern. Diese in wenigen Sätzen zusammengestellten Inhalte und Ziele und die damit verbundenen Aufgaben stellen für die ausführenden Lehrerinnen als die pädagogisch Tätigen hohe Anforderungen dar. Ebenso hohe Anforderungen stellen sich an die Schülerinnen als diejenigen die den Bildungsprozess durchlaufen. So sollen sie z.B. immanente Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne von Kompetenzen, entwickeln.

Im Kapitel 1.3.3 wird über die Ausbildung berichtet. Führt man die ausgewiesenen Ausbildungsvorgaben, wie im GuKG und GuK-AV nachzulesen, mit der Ausbildungsdauer, möglichen internen Vorgaben und die lernende Gruppe zusammen, wird sichtbar und erahnbar, welche vielfältigen Anforderungen sowohl an Lehrende als auch an Auszubildende während der Ausbildung herankommen. Die Anforderungen liegen sowohl bei Schülerinnen und Lehrerinnen im kognitiven, sozialen, persönlichen Bereich und immer mitschwingend, im affektiven Bereich. Mit diesen Vorgaben eröffnet sich ein breites Feld für die Schulentwicklung, in der es dann genau wie im Bildungs- bzw. Pflegeprozess ein systematisches Vorgehen im Bearbeiten erfordert.

Als hilfreiches Modell in der didaktischen Komplexität der Ausbildung ist das bereits erwähnte Stufenmodell im offenen Curriculum anzusehen, wo das didaktische Grundverständnis vom Einfachen zum Komplexen, von der Struktur zum Detail dargestellt ist. Es hat zum Ziel, dass die Auszubildenden im dritten Ausbildungsjahr Qualifikationen wie Analysieren, Strukturieren, Vernetzen, Voraussehen und Bewältigen, erlangt haben sollen und diese auch in Theorie und Praxis unter Beweis stellen können. Dies gilt auch für die Bewältigung der Diplomprüfungen. Im letzten Abschnitt der Berufsausbildung soll lt. P. Benner (2000: 69ff.) bereits in der Stufe des fortgeschrittenen Anfängers agiert werden können. Setzt man hier wieder den Bildungsprozess mit dem Pflegeprozess in eine parallele Verbindung (s. Tab. 1) wird ersichtlich, dass hier die berufliche Ausbildung nicht synchron mit der Allgemeinbildung verläuft. So werden jetzt für Schülerinnen, die in der Vorbildung keine oder wenig Gelegenheit hatten mit Literatur und Texten zu arbeiten, Mankos bei der Suche nach Literatur und der

Erstellung der Fachbereichsarbeit deutlich bemerkbar. Diesen nicht synchronen Verlauf können sowohl Schülerinnen als auch Lehrerinnen als einen belastenden Faktor empfinden, bezogen auf das Schreiben wie auch auf das Betreuen im Fachbereichsarbeitsprozess. In dieser Phase wird Allgemeinbildung als bereits vorhanden vorausgesetzt. So beschreibt Aschemann-Pilshofer (2009: 188), dass auch bei den Studierenden prozedurales Schreibwissen bereits als gewisse Selbstverständlichkeit von den Lehrenden angesehen wird. So wird mit der Bedeutung des Schreibens eine andere Funktionalität konnotiert: „*schreiben lernt man in der Schule*“. Texterschließung und Textbearbeitung sind in dieser Betrachtung nicht mit eingeschlossen.

In der Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflege liegt dieser Zugang wie oben beschrieben ebenfalls vor. Die Ausbildung hat ihr Hauptaugenmerk auf der Berufsausbildung und die Auszubildenden sollen berufsleitende Qualifikationen mit dem Abschluss der Ausbildung erlangen. Der Forderung, eine Fachbereichsarbeit auf vorwissenschaftlichem Niveau zu verfassen, steht der Pflegealltag, in dem Handlungen sofort und richtig gefordert sind, gegenüber. Zwischen diesen Forderungen, einerseits des sofort Handelns und andererseits dem wohlüberlegten diskursiven Schreiben, liegt ein spürbares Spannungsfeld. Für manche Auszubildende ist dieses Spannungsfeld fast unerträglich, denn sie fühlen sich als praktisch arbeitende Pflegenden bereits kompetent, aber als Schreibende können sie Inkompetenz erleben. Was die Auszubildenden spüren und zum Ausdruck bringen, wird ihnen in den Betreuungsgesprächen auch reflektiert.

Aufgrund der sehr vagen Beschreibung der geforderten Betreuung in der Ausbildungsverordnung, wird vom Team der Lehrerinnen der Schule am Kaiserin-Elisabeth-Spital eine Richtlinie zur Erstellung eines Konzeptes erarbeitet. Dieses Papier wird den Auszubildenden bereits im Unterrichtsfach Pflegeforschung/Pflegewissenschaft vorgestellt und als Leitfaden für die Fachbereichsarbeit empfohlen. Allen betreuenden Lehrerinnen ist das Konzept bekannt und wird verbindlich in der Schulorganisation als Leitfaden in der Betreuungsarbeit verwendet (s. Anhang II).

Die dem Bildungsalltag entstammenden Beobachtungen zum oben beschriebenen Spannungsfeld sind ein weiterer Grund, diese Sequenz der Ausbildungssituation mit der nun vorliegenden Diplomarbeit zu hinterfragen und zu beleuchten.

4.2 Zur Situation der Schülerinnen

Die Bewerberinnen werden aufgrund von Informationsveranstaltungen innerhalb der Schule wie Informationsabende für Interessenten und Bewerber, Tag der offenen Tür, Informationsveranstaltungen für Bildungsberater, etc. und außerhalb der Ausbildungseinrichtungen, hier seien Berufsinformationsmessen oder Informationen an Schulen im Sekundarbereich, etc., genannt, auf die Schulen aufmerksam. Weiters lassen sich Bewerbungen auf Internetrecherchen, Mundpropaganda und seit 2003 aufgrund gezielter Maßnahmen im Rahmen der Kampagne „Pflegeberufe“ über den Arbeitsmarkt in Zusammenarbeit mit dem AMS und dem *waff* zurückführen. Diese auf Erfahrungen begründete Aufzählung bzgl. Interessentinnen und Bewerberinnen an einer Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung, lassen sich durch eine statistische Erhebung von Statistik Austria, Erwachsenenbildung 2007 (Adult Education Survey) bestätigen. Der Anteil der Personen (von 25 bis 64 Jahren) mit Angaben zu Informationsquellen stellt sich wie folgt dar: Internet 61,1 %, Fernsehen, Radio, Zeitungen oder Plakate 30,2%, Familienangehörige, Nachbarinnen/Nachbarn, Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen, Berufsberatungsstellen (z.B. Arbeitsmarktservice) 12,0%.

Der Gesetzgeber sieht keine Altersbeschränkung nach oben für den Eintritt in die Ausbildung vor. Eine Einschränkung gilt für junge Schülerinnen, dass mit der praktischen Ausbildung, mit direktem Kontakt am Krankenbett, erst nach Vollendung des 17. Lebensjahres begonnen werden kann.

Für die Aufnahme in eine Gesundheits- und Krankenpflegeschule müssen folgende gesetzlich geregelte Bedingungen vorgewiesen werden:

- zur Erfüllung der Berufspflichten muss eine körperliche, geistige und gesundheitliche Eignung ärztlich attestiert sein,
- eine Vertrauenswürdigkeit bestehen
- und mindestens zehn Schulstufen positiv absolviert sein,

mit der Ausnahme, die Bewerberin hat zum Zeitpunkt der Bewerbung das 18. Lebensjahr erreicht und kann ein Maß an Allgemeinbildung nachweisen, das ein Folgen im theoretischen und praktischen Unterricht zu erwarten lässt (vgl. GuKG 1997).

Weitere Verfahren zur Bewerbung sind vom Rechtsträger der Ausbildungsstellen abhängig. So werden Aufnahmeverfahren zur Einschätzung der Leistungsfähigkeit, der sozialen, kommunikativen und praktischen Fertigkeiten, der Berufsmotivation und Berufseignung, durchgeführt.

Aus der Zusammensetzung der Gruppe der Interessentinnen und Bewerberinnen lässt sich bereits erahnen wie unterschiedlich die Bildungsabschlüsse und die Lebenserfahrungen zum Eintritt in die Ausbildung zum gehobenen Dienst in der Gesundheits- und Krankenpflege sind. Demnach entspricht Heterogenität in den Schülerinnengruppen der Normalität in der Ausbildung. Wenning (2007: 23) beschreibt in Höhmann et al. (2009: 30) Heterogenität als relativen Begriff, der eine zeitliche Gültigkeit hat. Im Schulalltag kann eine objektiv messbare und subjektiv empfundene Heterogenität unterschieden werden. Modelle erleichtern das Sortieren von Heterogenitätsfaktoren wie z. B. im folgenden Modell, angelehnt nach Urban in Höhmann et al. (2009: 29), beschrieben.

Hier werden zur Umwelt ökonomische, ökologische, kulturelle, gesellschaftliche und politische Faktoren gezählt, bei persönlichen werden biologische, neurologische, physiologische, emotionspsychologische Voraussetzungen genannt und dem Bereich der individuellen sind kognitive, konnotative, soziale, emotional-affektive Fähigkeiten zugeordnet. In dieser modellhaften Darstellung wird Bezug genommen auf die Ganzheitlichkeit und Mehrdimensionalität in intrapersonalen Bereichen. Ebenso wird Interaktionskomplexität aufgezeigt, mit Umweltkomponenten in Makro- und Mikro-Umwelt in Zusammenhang gebracht und damit werden die Einflussfaktoren der Persönlichkeitsentwicklung verdeutlicht. Subjektiv empfundene Faktoren wie Disziplin, Leistungsfähigkeit aber auch berufliche Erfahrungen beeinflussen das Alltagshandeln der Lehrerinnen. Denn wenn diese sensibel auf Heterogenitätsfaktoren reagieren, wird sich ihr Handeln von der Fachorientierung in Richtung Schülerorientierung bewegen und dadurch wird Individualisierung möglich. Die Sensibilisierung im Bereich der Lehrerinnengruppe bzgl. der Wahrnehmung von Heterogenität wurde bei einer Untersuchung durch die Max-Träger-Stiftung dargestellt und dabei wurde sichtbar, dass ein einziger Heterogenitätsfaktor, die Leistung,

ausschlaggebend war (vgl. Wischer 2007: 35, in: Höhmann et al. 2009: 31). Heterogenitätsfaktoren wie Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, kultureller und sozialer Hintergrund spielen eine geringere Rolle.

Bei einer skeptischen Lehrerinnenhaltung, wie Wischer sie in Faktoren zusammenfasst, wird Heterogenität als Störfaktor im gewohnten Lehr- und Lernablauf empfunden. Der Heterogenitätsbegriff bezieht sich meist eindimensional auf Leistung und Leistungsbereitschaft. Die Bewertung des Individuums beruht auf normativen Grundlagen, denn Klassen- und Schulklima sind auf die idealtypischen Lernenden ausgerichtet. Heterogenität generell wird als Belastungsfaktor empfunden weil sie die pädagogische Arbeit erschwert (vgl. Höhmann 2009: 32).

„Der Begriff der Verschiedenheit spricht qualitative Differenzen an, er ist abzugrenzen von quantitativen Differenzen, die mit dem Begriff der Ungleichheit konnotiert sind.“ (Prenzel 1995: 31, in: Höhmann et al. 2009: 32).

Unter diesem Aspekt kann sich eine positive Sicht zur Heterogenität in der Lehrerinnenhaltung entwickeln. Hier nutzen die Lehrpersonen die Unterschiede bewusst positiv. Die Haltung wird erkennbar, wenn Heterogenität nicht nur als Leistungsheterogenität wahrgenommen wird. Eine veränderte Lehr- und Aufgabenkultur ist zu beobachten, wenn diese auch einen bewussten Umgang mit Heterogenität im Schulalltag beinhaltet. Wird über Heterogenität gesprochen, sind meist die Schülerinnen im Focus der Betrachtung. Es besteht aber auch die Möglichkeit, die Heterogenität der Lehrerschaft als Focus zu wählen. Dieser Focus ist besonders interessant in Richtung Schulentwicklung, denn bewusste Vielfalt kann zu einem lebendigen und anregenden Schulklima führen. Zur Schulentwicklung können dann, in Zusammenhang mit Heterogenität, Aspekte der Unterrichtsentwicklung, der Entwicklung von Haltungen der Lehrpersonen im Einzelnen, der Schulorganisation, hier im Besonderen die Rahmenbedingungen zur Gestaltung von Lehrerinneneinsatz, Lerngruppen, Unterrichtszeiten und der Personalentwicklung diskutiert und gestaltet werden. So kann Heterogenität zum Anlass einer Weiterentwicklung der professionellen Lerngemeinschaft werden.

Zu Beginn dieser Diplomarbeit wird von den Autorinnen die Heterogenität der Auszubildenden aus dem Fokus der quantitativen Verschiedenheit betrachtet und die Situation für die Lehrenden deshalb als belastende Hürde in der

pädagogischen Arbeit betrachtet. Während des Entstehungsprozesses der vorliegenden Arbeit können die Verfasserinnen eine deutlich andere Wahrnehmung betreffend die Haltung zu Heterogenität an sich feststellen. Die vormals als allgemein belastend bezeichnete heterogene Schülergruppe kann nun wesentlich differenzierter betrachtet und in pädagogischen Handlungen, wie der Betreuung bzw. Begleitung durch die Phase der Erstellung der Fachbereichsarbeit, berücksichtigt werden. Die Sicht auf individuelle Gegebenheiten bezieht demnach auch die Lehrerinnen mit ein.

4.3 Zur formalen Betreuungssituation

Die Aufgaben und die zu erbringenden Leistungen einer Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege sind im GuKG 1997 und in der GuK-AV geregelt und erläutert. Damit ein Unterrichten und Prüfen an einer Gesundheits- und Krankenpflegeschule legitim ist, muss von den Anwärtnerinnen eine entsprechende „Lehrende Ausbildung“, die im GuKG festgelegt ist, positiv absolviert werden. Die Grundvoraussetzung sind ein Diplom der Gesundheits- und Krankenpflege und mindestens zwei Jahre Berufserfahrung. Eine solche im GuKG 1997 festgelegte Ausbildungsform wird vom Wr. KAV als viersemestriger berufsbegleitender Universitätslehrgang angeboten. Erst dann kann die Lehrerin ihre durch das GuKG definierten Aufgaben voll übernehmen. Die zu erbringenden Leistungen werden unterteilt in organisatorische und pädagogische Aufgaben. Davon sollen mindestens die Hälfte bis höchstens drei Viertel der Arbeitszeit im pädagogischen Bereich und mindestens ein Viertel bis höchstens die Hälfte der Arbeitszeit im organisatorischen Bereich angesiedelt sein.

§ 6. (5) Die Lehrtätigkeit umfasst die Durchführung des theoretischen Unterrichts und die Anleitung und Vermittlung der praktischen Ausbildung. Hierzu zählen insbesondere folgende Tätigkeiten:

- 1. Erteilen von Unterricht in den jeweiligen Sachgebieten sowie Abnahme von Prüfungen sowie die Anleitung und Vermittlung der praktischen Ausbildung.*
- 2. Planung, Vorbereitung, Nachbereitung und Evaluierung des Unterrichts sowie die Anleitung und Vermittlung der praktischen Ausbildung in fachlicher, methodischer und didaktischer Hinsicht sowie Vorbereitung und Evaluierung von Prüfungen und*
- 3. pädagogische Betreuung der Schüler.*

Bei den angeführten Sachgebieten lt. GuK-AV sind Fächer wie Gesundheits- u. Krankenpflege sowohl im konservativen als auch operativen Bereich, Gesundheitsförderung, Gesundheitserziehung, Pflege alter Menschen, Berufskunde, Berufsethik, etc. gemeint.

Erläuternde Bemerkungen in der Regierungsvorlage zur Lehrtätigkeit beziehen sich auf die „*Lehrtätigkeit im engeren Sinne*“, welche das Durchführen des Unterrichts, bezogen auf fachliche, methodische, didaktische und organisatorische Aufgaben, meint. Dazu werden noch die Unterrichtsplanung, Erfolgskontrolle sowie die „*pädagogische Betreuung der Auszubildenden*“ angeführt (vgl. Schwamberger 2006: 95). Worin diese pädagogische Betreuung besteht, findet sich weder im GuKG noch in der GuK-AV erklärt.

Im Ausbildungsalltag stellen sich für die Lehrerinnen für Gesundheits- und Krankenpflege in der Betreuungssituation zur Fachbereichsarbeit folgende Bedingungen:

1. Die Betreuungssequenzen sind außerhalb der Unterrichte, auch häufig außerhalb der Unterrichtszeiten, anzuberaumen.
2. Die Betreuung erfolgt nach der Startveranstaltung mit der zu betreuenden Gruppe von Schülerinnen in Form von Einzelbetreuung.
3. Bei zweimal jährlichem Schulbeginn, d.h. im März und im September, überschneiden sich die Betreuungsphasen und damit kommt es zu einer Erhöhung der Anzahl an zu betreuenden Auszubildenden. Die Phase der Konzepterstellung fällt annähernd parallel mit der Phase der Fertigstellung der Fachbereichsarbeit der anderen Lehrgänge zusammen. In beiden Phasen fällt hier intensivste Betreuungsarbeit an.

Die pädagogischen Komponenten von Betreuungsarbeit werden im nachfolgenden Kapitel näher ausgeführt, beginnend mit allgemeinen Implikationen pädagogischen Handelns bis hin zu curricularen Empfehlungen. Daran schließt eine Übersicht zu pädagogischen Handlungsformen an, die zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung im Zusammenhang mit konstruktivistischen didaktischen Überlegungen und humanistischem Zugang führt.

4.4 Zur pädagogischen Betreuung der Schülerinnen

Dem Aspekt „*pädagogische Betreuung der Schüler*“ wird insofern nachgegangen, weil er einerseits als grundlegendes Element die Aufgaben der Lehrerinnen bestimmt und andererseits einen Einfluss auf das Entstehen von Spannungen nimmt bzw. Spannungen reduzieren helfen kann.

4.4.1 Allgemeine pädagogische Implikationen

Eine Kurzdarstellung allgemeiner Charakteristiken von Schule und ihrer pädagogischen Aufgaben soll zu den spezifischen curricularen Empfehlungen aus dem „Offenen Curriculum GuK“ leiten.

Rolff (1991: 871ff., in: Merkens 2006: 23f.) beschreibt fünf Charakteristiken von Schule mit ihren pädagogischen Handlungsbezügen. Zunächst weist er auf die (1) *begrenzte Technologisierbarkeit* des pädagogischen Prozesses hin. Welche Vorgangsweisen in Unterrichten auf jeden Fall erfolgreich sind um sie in andere Settings transportieren zu können, ist zunehmend Thema von Unterrichts- und Schulqualität (vgl. Helmke 2003). Der (2) *professionelle Berufszuschnitt* impliziert, dass Lehrkräfte in Schulen durch Annahme der Profession attribuiert bekommen, sie würden über ein hinreichendes pädagogisches Wissen verfügen um Lernprozesse gestalten und dadurch bei Schülerinnen optimalen Lerngewinn erzielen zu können. Eine dem autonomen Lehrerinnenhandeln innewohnende (3) *Kontrollunsicherheit* ist in dem Sinne zu verstehen, dass dessen Erfolg oder Misserfolg nicht präzise erfassbar ist. Mit (4) *zelluläre Struktur und gefügearartige Kooperation* meint Rolff, dass in der eigentlichen Unterrichtsarbeit die Lehrerin allein steuernd ist, weil Konferenzen dahingehend nur eine begrenzte Steuerungskraft haben. Bezogen auf die (5) *Eigenart der pädagogischen Ziele* merkt er an, dass diese „*reflexiv, widersprüchlich und unbegrenztbar sind.*“ Die Theorie, dass von Schule offensichtlich erwartet wird, sehr unterschiedliche Interessen in einen Ausgleich bringen zu können, lassen sich ansatzweise durch die folgenden Argumente festmachen.

Lernprozesse werden mit der Zielsetzung in Gang gesetzt, bei vielen Schülerinnen Interesse an den Lerngegenständen zu erzeugen. Da Schule eine Institution darstellt, können diese Prozesse systematisch organisiert werden. Daraus folgt, dass nur eine intensive Kommunikation zwischen Lehrerinnen und

Schülerinnen zielführend beim Gestalten von individuellen Bildungsverläufen sein kann.

Demnach stellt sich die Frage, wie die Institution Schule diese pädagogischen Verhältnisse organisiert. Pädagogische Verhältnisse ermöglichen den pädagogischen Prozess des Erziehens, Bildens und Unterrichtens. Werden pädagogische Verhältnisse als „interpersonale Beziehungen“ betrachtet, sind sie eher weiche Verbindungen in der Form dyadischer¹⁰ Beziehungen. Institutionen sind bestrebt, Beziehungen nach einem Muster zu gestalten, wobei Beteiligte Druck empfinden können und so entstehen Spannungen in der Ausgestaltung von Beziehungen. Das emotionale Verhältnis sei in diesen Beziehungen nicht so bedeutsam (vgl. Merrens 2006: 33f.) (s. Kap. 4.4.5.1).

4.4.2 Curriculare Empfehlungen

Vom Gesetzgeber in der GuK-AV §6 (5) Punkt 3 als „*pädagogische Betreuung der Schüler*“ nicht näher erklärt, finden sich erst im „Offenen Curriculum GuK“ Empfehlungen (ÖBIG 2003) und Grundsätze, die in erster Linie auf die inhaltliche und formale Ebene abzielen. Im Bewusstsein des Ausbildungszieles, die professionelle Berufsausübung, sind „Empfehlungen des beratenden Ausschusses der Europäischen Kommission“ und Erklärungen zum „Verständnis von Pflege und Bildung“, welche ein Leitbild in Form der „Basisphilosophie der Pflege“ enthält, nachlesbar. Auf das beschriebene „Bildungsverständnis“ und die „Konsequenzen für Lehre und Lernen“ wird nachfolgend eingegangen. Abgeleitet vom Pflegeverständnis, das bestimmte Normen und Werte impliziert, wird vorausgesetzt, dass sich diese in der Bildungsstätte und in der Haltung der Lehrerin den Auszubildenden gegenüber spiegelt. Widerspiegeln ist eine Form von Kommunikation. Dazu meint Kemetmüller (1998, in: ÖBIG 2003: 16):

„Der der Bildung dienende Interaktionsprozess des Lehrens und Lernens ist der Gestaltung und damit der Verantwortung der handelnden Personen – Lehrer und Auszubildende – übertragen.“

In deren Verantwortung liegt demnach auch die Gestaltung von Lernprozessen auf der Grundlage einer demokratischen Bildungsvereinbarung. Lehren und Lernen erfordern Konstruktion und Instruktion. Diese beiden Begriffe definiert

¹⁰ Unter einer dyadischen Beziehung versteht man eine Zweier-Beziehung, z.B. ist die Beziehung Mutter-Tochter eine solche.

Schwarz-Govaers (1999, in: ÖBIG 2003:16) folgendermaßen: Konstruktion ist *„Unterrichten im Sinne von Unterstützen, Anregen, Beraten durch die reaktive Position des Lehrenden sowie dessen Gestaltung situierter Lernumgebungen.“* Unter Instruktion subsummiert sie *„Unterrichten im Sinne von Anleiten, Darbieten, Erklären durch die aktive Position des Lehrenden sowie dessen Gestaltung von systematisch vermittelten Lernumgebungen.“* Das Prozesshafte von Lehren und Lernen umfasst nach Schwarz-Govaers (1) ganzheitliche Prozesse (vgl. Kap. 4.4.1), (2) selbstgesteuerte und (3) konstruktive Prozesse (vgl. Kap. 4.4.3), (4) situative und (5) soziale Prozesse. Werden diese Prozesse erfolgreich in Gang gesetzt und unterhalten, führen sie zu einer Weiterentwicklung der Auszubildenden hin zur beruflichen Qualifizierung bzw. darüber hinaus zur beruflichen Weiterentwicklung. Um das curriculare „Ziel von Lehre und Bildung“ zu erreichen, werden folgende Bildungsintentionen gefordert:

- *„erkennen, nutzen und weiterentwickeln von dem Lernenden immanenten Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen),*
- *fördern von Kompetenzen und ermöglichen einer `control of destiny´ (Lernende behalten – zumindest tendentiell – die Kontrolle über die Lernsituation) durch Sensibilisierung, Motivation, Orientierung sowie Entwicklung von Argumentations-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit (Ach 1998),*
- *fördern von selbstständigem, vernetztem Denken und Handeln sowie theoriegeleiteter Reflexion,*
- *fördern von Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Selbstvertrauen.“ (ÖBIG 2003:17f.)*

Für die Erreichung der Ausbildungsziele werden curriculare Empfehlungen zu didaktischen Ansätzen ausgesprochen. Die nachstehende Abbildung zeigt diese skizzenhaft in Verbindung zu bestimmten Lerntheorien:

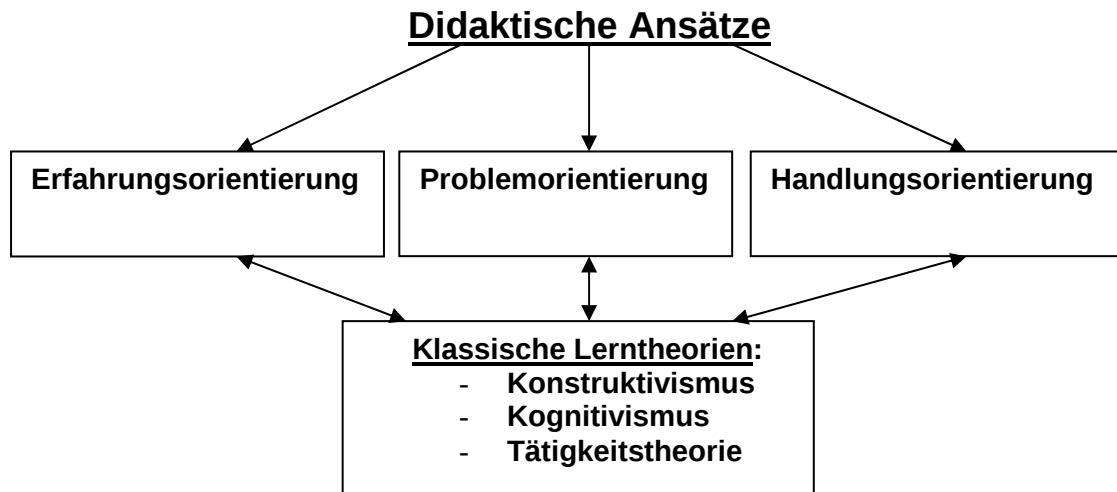


Abbildung 3: Zusammenhang zwischen didaktischen Ansätzen und klassischen Lerntheorien¹¹

Abgeleitet von den curricularen Empfehlungen wird auf den Begriff der „pädagogischen Betreuung“ zurückgeführt (s. Kap. 4.3). Hier wird grundsätzlich das Führen, Leiten, Begleiten und Beraten der Schülerinnen verstanden. Dem gegenüber werden in Kap. 4.4.6 grundlegende pädagogische Handlungsformen in der Erwachsenenbildung nach Jank/Meyer (2009; s. Abb. 5) und nach Hubl/Teufelsbauer (2011; s. Abb. 6) dargestellt.

Der Zugang zu den genannten Begriffen erfolgt über das Verständnis der Autorinnen von „pädagogischer Betreuung“. Hier angesiedelt ist auch der wissenschaftstheoretische Zugang zur pädagogischen Betreuung, die sich an der ganzheitlichen und humanistisch ausgerichteten Sicht des Menschen sowie am Konstruktivismus, hier vor allem an der Literatur von Arnold und Siebert, orientiert. Die Sichtweisen werden dementsprechend ebenso grundlegend erläutert.

¹¹ Quelle: modifiziert übernommen aus ÖBIG (2003: 20).

4.4.3 Ganzheitliche Sicht des Menschen

Da die beruflichen Anforderungen an die Pflegeperson ganzheitlich zu betrachten sind, sollen danach nicht nur Unterrichtsinhalte und –methoden auszurichten sein, sondern ebenso eine individuelle Förderung durch die Lehrerin, wie sie auch die Situation der Betreuung in der Phase der Erstellung der Fachbereichsarbeit darstellt. Zum Verständnis der ganzheitlichen Sicht des Menschen wird zur Übersicht das Mandala-Modell der Gesundheit nach Trevor Hancock (1990) zugrunde gelegt. Es zeigt mit den grundsätzlichen Ebenen menschlicher Gesundheit ein ökologisches Modell, wobei alle Faktoren miteinander in Wechselwirkung stehen, die sich entweder verstärkend oder abschwächend auswirken. Das Mandala-Modell weist demnach auch auf die Einheit des Menschen im Sinne des Individuums¹² hin und verbindet ihn mit dem Universum.

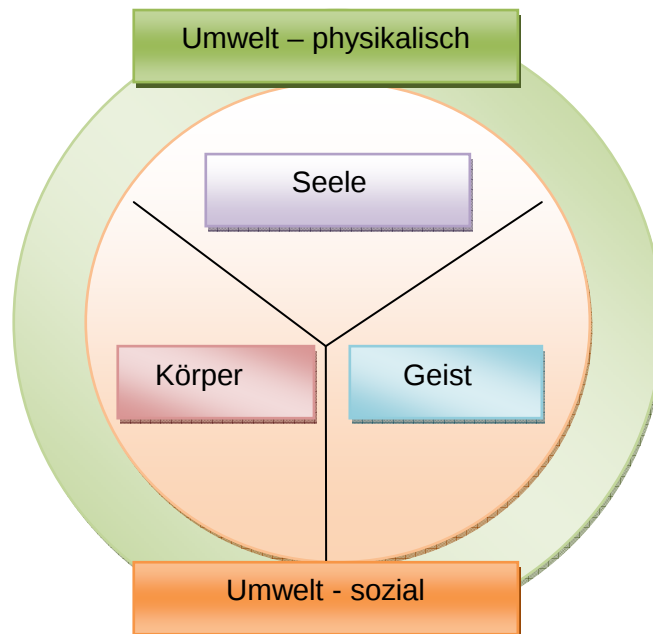


Abbildung 4: Basismodell der ganzheitlichen Sicht des Menschen¹³

Alle Ebenen haben einen Einfluss auf die Art und Weise des Erlebens einer Person, auf ihre Aktionen und Reaktionen, auf Haltungen bzw. Einstellungen. Die materialen Grundlagen entsprechen der Humanbiologie mit den Anlagen und

¹² Individuum (lat. „das Unteilbare“), der Mensch als Einzelwesen [in seiner jeweiligen Besonderheit] (Duden 2001:432).

¹³ Quelle: Hancock (1990, in: Wallner 2006:30f.), modifiziert übernommen.

Dispositionen¹⁴, seinen anatomischen, physiologischen und biochemischen Charakteristiken. Das Verhalten hat seine Grundlagen primär in der seelischen und geistigen Determiniertheit¹⁵, die auch die Lebensweise betrifft und ihre Auswirkung in die soziale Umwelt hat, gekennzeichnet durch den sozialökonomischen Status oder das Vorhandensein von sozialen Unterstützungssystemen. Die physikalische Umwelt wirkt sich über Bedingungen wie Klima, Jahreszeit, Wohn- und Arbeitsbedingungen auf den Menschen aus. Umgekehrt wird die Person in ihrer Charakteristik von der sozialen Umwelt erlebt und erfährt Resonanz durch diese. Die Bedeutung dessen wird im Besonderen in stressenden¹⁶ Situationen erkennbar, indem z.B. das Immunsystem seine Abwehrleistung verringert und die Person erkrankt. Prüfungen sind solche bekannten Auslöser, wirken aber meist nur kurzzeitig. Erstreckt sich eine Lern- und Prüfungsaufgabe über längere Zeit, so kann sich eine begleitende Unterstützung entlastend auswirken. Da beide Personen mit ihren jeweiligen Besonderheiten miteinander interagieren, kann sich eine Betreuungssituation wie zur schriftlichen Abschlussarbeit sowohl positiv als auch negativ auswirken.

4.4.4 Humanistischer Zugang

Humanismus¹⁷ bezeichnet grundsätzlich eine Lehre, welche die menschliche Bildung zum Inhalt hat. Historisch liegt der Forderung nach Bildung eine Bestimmung des idealen – gebildeten – Menschen zugrunde, wobei im Zentrum die menschliche Vernunft, der menschliche Geist und sein Bewusstsein stehen. Im Zuge der Aufklärung wollten Neuhumanisten wie Wilhelm von Humboldt die

¹⁴ Disposition (*lat.* „Aufstellung, Anordnung“): hier im Sinne von Empfänglichkeit, Anfälligkeit für Krankheiten. Auf psychologischer Ebene in der Bedeutung von : Anlage zu einer immer wieder durchbrechenden Eigenschaft od. zu einem typischen Verhalten (vgl. Duden 2003: 347).

¹⁵ Determiniertheit als die Bestimmtheit, Abhängigkeit des (unfreien) Willens von inneren oder äußeren Ursachen (Philosophie) (vgl. Duden 2003: 323).

¹⁶ Stress von engl. *Stress*, „Druck, Anspannung“. Hier im Sinne einer starken Leistungsanforderung, erhöhter körperlicher [u./od. seelischer] Belastung, die zu Schädigungen der Gesundheit führen kann (vgl. Duden 2003: 1287).

¹⁷ Etymologisch von *lat. humanus* „irdisch; menschlich; menschenfreundlich; gebildet, kultiviert“ abgeleitet, stehen für den Humanismus folgende Bedeutungen: 1. (auf das Bildungsideal der griechisch-römischen Antike gegründetes) Denken und Handeln im Bewusstsein der Würde des Menschen; Streben nach einer echten Menschlichkeit. 2. Literarische u. philologische Neuentdeckung u. Wiedererweckung der antiken Kultur, ihrer Sprache, ihrer Kunst und Geisteshaltung vom 13. Bis zum 16. Jh. (vgl. Duden 2001a: 402).

„allgemeine Menschenbildung“ durch gemeinsame Erziehung des ganzen Volkes erreichen, erst danach sollte sich eine spezielle Berufsbildung anschließen.

„Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Gibt ihm der Schulunterricht, was hierzu erforderlich ist, so erwirbt er sich die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher sehr leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum anderen überzugehen.“ (Humboldt 1809, in: Berglar 1070: 87).

Für Heinrich Pestalozzi steht die Ertüchtigung des Menschen für dessen Lebensaufgaben als Bildungsziel im Vordergrund. Er gründet die allgemeine Menschenbildung auf intellektuelle Bildung – „Kopf“, sittliche und emotionale Bildung – „Herz“ und den körperlichen Aspekt wie Fertigkeiten – „Hand“ und spricht der Berufsbildung große Bedeutung zu. Daraus lässt sich bereits ein Ansatz in Richtung ganzheitlicher Sicht des Menschen erkennen. Der Kopf steht für den Geist, den kognitiven Aspekt, das Herz für die Gefühle, also den psychischen Aspekt und die Hand symbolisiert den Körper, den somatischen Aspekt und darüber hinaus weist sie auf die Arbeitstätigkeit hin.

Um 1900 meint Kerschensteiner in seiner These in der Sicht des Arbeiters seiner Zeit, dass die allgemeine Menschenbildung nur über Berufsbildung möglich sei. Diese Sicht, u.a. durch Spranger weitergeführt, verändert den neuhumanistischen Bildungsbegriff im 20. Jh., der in der pädagogischen Philosophie gründet und auch z. B. durch Nohl und Litt gestützt wird. Es wird der konkrete, historisch bedingte Lebenszusammenhang des Menschen betont.

Im dem sich verändernden „Neuen Humanismus“ wird die Verwirklichung des Menschen durch Befreiung angestrebt. Grundsätzlich gedacht ist der Humanismus

„eine Lehre oder Haltung, die dem Menschen einen Wert in sich selbst zumißt (...). Der Mensch gilt als Ausgangspunkt oder Ziel.“ (Hügli/Lübcke 2005: 290f.).

Er wird als Teil der Natur gesehen und wesentlich ist

„die konsequente Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen des Menschen, jedes Menschen, an seiner Freiheit und Verantwortung, an seiner erstrebten Individualität und Selbstbestimmung und an den

gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Verwirklichung“ (Fink 2010, in: Ignatius 2010).

An den Grundannahmen des humanistischen Menschenbildes orientieren sich Psychologie und Pädagogik (nach Rogers, s. Kap. 4.4.6.3), aber auch andere im Sozial- und Gesundheitsbereich tätige Disziplinen.

„Die Grundstruktur des frei sich vollziehenden menschlichen Seins ist konstruktiv und vertrauenswürdig.“ (Rogers 1973: 193, in Hinte 1990/2005: 49)

Diese Aussage begründet sich auf eine optimistische Sicht des Menschen und seiner inneren Natur. Sie wird als weder primär böse noch als anti-sozial erkannt, im Gegenteil, das soziale Verhalten ist eine Grundtendenz, die dem Menschen innewohnt. Diese innere Kraft kann sich entfalten und Kreativität frei werden lassen. Dieser Sicht schließt sich auch Maslow an, in dem er betont,

„dass dieser innere Kern und dieses reale Selbst gut, vertrauenswert und ethisch sind.“ (ebd.: 50).

In der Konsequenz dieses Gedankens ermuntert er den Menschen dazu,

„seiner eigenen Natur treu zu sein, sich selbst zu vertrauen, authentisch, spontan, ehrlich, expressiv zu sein...“ (ebd.).

Als Kernpunkt des humanistischen Denkens werden die Grundbedürfnisse des Menschen, von Maslow in eine Ordnung gebracht, angesehen. Bühler/Allen ihrerseits beschreiben vier Richtungen der menschlichen Aktivitäten:

„1. die Tendenz, persönliche Befriedigung in Sexualität, Liebe und Anerkennung des Ichs zu suchen; 2. Die Tendenz zu selbstbeschränkender Anpassung um der Zugehörigkeit und Sicherheit willen; 3. Die Tendenz zu schöpferischer Expansion; 4. Die Tendenz zur Integration und Aufrechterhaltung der inneren Ordnung.“ (vgl. Rogers 1973: 193, in Hinte 1990/2005: 54)

Des Weiteren weist Wolfgang Hinte (1990/2005: 58) explizit auf die Einzigartigkeit des Menschen hin:

„Jedes Individuum ist unverwechselbar und in der Summe seiner Anlagen und Fähigkeiten keinem anderen Individuum gleich.“

Im Mittelpunkt des Menschen als handelndes Subjekt stehen seine sich gegenseitig beeinflussenden Anteile und seine Einbettung in die soziale

Umgebung (vgl. Hinte 1990/2005: 55) (s. Kap. 4.4.3). Hinte leitet davon seine Sicht von Pädagogik ab, die eine Verständigung von lernenden und lehrenden Menschen in der Form vorsieht, dass diese von der jeweiligen Situation abhängt und nicht-direktiv (s. Kap. 4.4.6.3) ausgerichtet ist. Jeder beteiligte Mensch hat die Möglichkeit, sich seiner Wahrnehmung und seinem Verständnis nach einzubringen. Das erfordert von der Lehrerin eine Reihe von Kenntnissen wie über menschliche Interaktion, Kenntnisse zum Lernfeld, zur institutionellen Situation und Möglichkeiten der Einflussnahme. Daraus folgert eine Einstellung, die den anderen in seiner Verantwortung belässt und ihn ernst nimmt, aber auch die Individualität der Lehrerin mit ihren Werten, Überzeugungen und Bedürfnissen respektiert (ebd.: 95).

4.4.5 Konstruktivistische Überlegungen

Die „kopernikanische Wende“ der Erkenntnistheorie fixierte Immanuel Kant mit seiner „Kritik der reinen Vernunft“. Im Vorwort zur Neuauflage vermerkt er:

„Wir geben der Natur eine Ordnung, aber ob dies die Ordnung der Natur ist, ist völlig ungewiss.“ Jetzt versuchen wir anzunehmen, *„die Gegenstände müssen sich nach unserem Erkenntniß richten.“* (Kant 1787: 11, in: Siebert 2005a: 10)

Horst Siebert zitiert die philosophische Erkenntniskritik Kants in dem Sinn, dass sie mit dem Konstruktivismus kompatibel sei. Erkennen ist demnach eine Erzeugung von Wirklichkeit, ausgerichtet nach dem je subjektiven Anschauungsvermögen des Menschen.

„Je größer dein Verständnis der menschlichen Natur, der biologischen Prozesse, der Geschichte individuellen Lebens, je größer deine Kenntnisse deiner eigenen Reaktionen, deines eigenen Potentials, desto besser wirst du arbeiten und desto besser wirst du leben.“ (Milton Erickson, Hypnotherapeut. In: Bahr/Iven 2006: 300)

Nach Siebert lässt sich die Effektivität selbst gesteuerten Lernens durch Selbstbeobachtung und Metakognition¹⁸ steigern. Zunehmend ist Lernen, das auch selbst organisiert und auch autodidaktisch ist, ein Faktum gegenüber der hauptsächlich seminaristischen Erwachsenenbildung. Ein Problem besteht darin,

¹⁸ Hier im Sinne von Kommunikation über einzelne Ausdrücke, Aussagen oder die Kommunikation selbst (vgl. Duden 2003: 868).

dass es einem Großteil der Erwachsenen an wirksamen Lerntechniken und Lernstrategien fehlt.

In einem Betreuungskonzept soll dies insofern berücksichtigt werden, dass Lernberatung hinsichtlich der Selbstbeobachtung im Sinne reflexiven Lernens erfolgt.

„... Im Sinne einer pragmatischen Perspektive lässt sich als Ziel eine Balance zwischen expliziter Instruktion durch Lehrende und konstruktiver Aktivität der Lernenden formulieren.“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997: 377f. In: Siebert 2005a: 84)

Konstruktionsmethoden fördern die Einsicht in die Konstruktivität des Wissens, machen bewusst, dass auch andere außer der eigenen Denkweise richtig sind und unterstützen neben reflexivem Lernen Identitätslernen und soziales Lernen. Als Beispiele für Konstruktionsmethoden kommen biografische, narrative Methoden, Collagen, Diskussionen und sokratische Gespräche zur Anwendung (vgl. Siebert 2003: 94ff., in: Siebert 2005a: 85).

Im gegenständlichen Exkurs werden Themen unter Bedacht genommen, die im Besonderen auf drei Lernanlässe nach Siebert Bezug nehmen: Emotion und Affekte, die dem Menschen zugrunde liegen und seine Art zu lernen bestimmen; nachhaltige Bildungserlebnisse, die das Gefühl, mit dem Lernen verbunden ist, mit verursachen; sowie die Möglichkeit, Neues an Vorhandenem anzuschließen und so die Wahrnehmungsmöglichkeiten zu erweitern.

4.4.5.1 Emotionale Konstruktion von Wirklichkeit

Dass die erlebte Wirklichkeit jedes Menschen nicht auf „kalte Fakten und Tatsachen“ basiert, begründen Neurowissenschaftler wie Gerhard Roth und Manfred Spitzer im Zusammenhang mit dem Aufbau und der Verschaltung von Hirnstrukturen. Kognitive Prozesse, also auch Lernprozesse, Merkfähigkeit, Reproduzierbarkeit von Wissensinhalten und Handlungen, sind unabdingbar dadurch an emotional-affektive Zustände gekoppelt, im Miteinander von Neocortex und Limbischem System (vgl. Spitzer 2002: 160 in: Siebert 2005b: 54).

Spitzer spricht die sozialen Auswirkungen von Emotion an:

„Was den Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem Menschen.“ (Spitzer 2002: 160. In: Siebert 2005b: 54)

Das lässt den Schluss zu, dass nicht nur der aktuelle emotionale Zustand an sich handlungsleitend ist, sondern Interesse an anderen Menschen, die Hinwendung des Ichs zum Du, mitbestimmend ist, welche Sicht ein Mensch vom Lernen hat, welche Bedeutung er diesem zumisst und in welchem Rahmen er lernt.

Dies näher auszuführen, wird mittels Luc Ciompis „Theorie zur Affektlogik“ versucht. Ciompi beschreibt Affekte als *„globale psychophysische Zustände oder Befindlichkeiten von unterschiedlicher Dauer, Qualität und Bewußtseinsnähe.“* Zur Unterscheidung von Affekten lässt sich die Kognition folgendermaßen beschreiben: *„elementar als das Wahrnehmen von sensorischen Unterschieden (hell/dunkel,...) und differiert als das Resultat der weiteren neuronalen Verarbeitung (oder „Verrechnung“) von „Unterschieden von Unterschieden von Unterschieden“* (Bateson 1979, in Ciompi 2003: 64).

Ciompi unterscheidet fünf Grundgefühle: Neugier, Angst, Wut, Freude und Trauer, die ihre emotionelle Wirkung auf das Denken ausüben. Interesse oder auch Neugier verursachen sogenannten „Stimmungshunger“ und erreichen dadurch eine allgemeine Aktivierung der Person und eine emotionale Zuwendung. Dagegen löst Angst den Antrieb, sich von etwas wegzubewegen, aus. Es bewirkt eine Distanzierung und im Ernstfall „Flucht vor bestimmten kognitiven Gestalten“. Als grenzziehend wirken sich Wut und Aggression gegenüber bestimmten „kognitiven Enitäten¹⁹“ aus und bewahren so die physische, psychische und soziale Integrität²⁰ und Identität. Im Gegensatz dazu bewirken Gefühle wie z.B. Freude und Lust ein „Sich zu etwas hinbewegen“ und schaffen damit Nähe und Bindung zu bestimmten Personen, Orten, Ideen etc., damit wird ein Zusammenhalt möglich. Affekte wirken demnach sinnstiftend, in

¹⁹ Etymologisch von lat. *enitas* „Wesen, Seiendes“, Enität meint 1. Das Wesen eines Dinges oder einer Art. 2. Ein Seiendes, ein Gegenstand. 3. In der Wissenschaftsphilosophie heißen die nicht beobachtbaren Größen der theoretischen Wissenschaften, z. B. die Atome, theoretische Enität (vgl. Hügli/Lübcke 2005: 174).

²⁰ Lat. *integritas*, in den Bedeutungen 1. Makellosigkeit, Unbescholtenheit, Unbestechlichkeit. 2. Unverletzlichkeit [eines Staatsgebietes](Rechtswissenschaft) (vgl. Duden 2003: 632).

dem sie Kohärenz²¹ und Kontinuität schaffen und dem Denken Richtung und Bedeutung geben. Pädagogisch gewendet sendet eine positive Grundhaltung der Lehrerin, zunächst ihren eigenen Gefühlen und Gedanken gegenüber, eine „affektive Fundamentalbotschaft“ zur Schülerin, immer vorausgesetzt, dass sie selbst mit Kritik, Selbst- und Urvertrauen ausgestattet den anderen gegenüber treten und deren Gegebenheit akzeptieren kann.

Affekte haben grundlegend vier Wirkungen auf das Denken.

- Als essentielle Energetika oder „Motoren“ des Denkens bewirken sie das Mobilisieren aller kognitiven Dynamik des Menschen. Besonders bemerkbar wird dies im Zusammenhang mit Gefühlen von Freude aber auch Wut, meist auch bei Angst, durch raschere Denkleistungen. Im Gegensatz dazu verlangsamt Trauer die Denkleistung und engt sie ein.
- Affekte lenken selektiv die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung auf bestimmte, dem gegenwärtigen Gefühlszustand entsprechende kognitive Inhalte. Dabei konditionieren sie die „Hierarchie des Denkens“, wobei es Unterschiede zwischen den Zuständen von Angst, Wut oder Ärger und denjenigen von Trauer oder Freude gibt, die streng zu unterscheiden sind.
- Denkinhalte und Gedächtnis sind affektabhängig, demnach bewirken Affekte sowohl eine selektive Speicherung als auch Aktivierung dieser. Ist ein Mensch wütend, ärgerlich oder freudig erregt, dann lassen Affekte selbstorganisiert nur der gegenwärtigen Emotion entsprechende Fakten ein und öffnen die dazu gehörigen Denkinhalte – somit entsteht ein Zustand abhängigen Lernens und Erinnerns.
- Sind ähnliche emotional gefärbte kognitive Inhalte vorhanden, werden sie zu einem größeren Ganzen zusammen geführt und wirken auf das Denken und die Logik ein.

Davon ausgehend spricht Ciompi von sogenannten „*Operatorwirkungen der Affekte auf das Denken*“ und versteht unter Operatoren „*eine Kraft, die auf eine Variable einwirkt und sie verändert.*“ Der Mensch ist immer in irgendeiner Art und Weise gestimmt, wobei die Stimmung weitgehend unbewusst bleiben kann, aber auf körperlicher Ebene zum Ausdruck kommt. So kann z. B. die Muskulatur

²¹ Etymologisch von lat. *cohaerentia* „Zusammenhang, das Zusammenhängen“ (vgl. Duden 2001a: 511).

angespannt oder locker sein, es können vegetative²² Erscheinungen auftreten aufgrund sympathikotoner oder parasympathikotoner²³ Abweichungen von der Homöostase²⁴ (vgl. Ciompi 2003).

Anthropologische Ansätze gehen davon aus, dass Menschen nur im sozialen Kontext lernen, um sich in einer Umgebung, wo Begrifflichkeiten, Handlungsroutine und Interpretationen bereits vorhanden sind, Identität durch die Zugehörigkeit zur Gruppe konstruieren und somit zu Experten werden (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995: 875, in: Clement/Kräfte 2002: 33). Dies spricht für die unterstützende Bildung von Lern- und Arbeitsgruppen auch während der Erarbeitungsphase der Fachbereichsarbeit bzw. deren partnerschaftliche Erstellung durch zwei Schülerinnen.

4.4.5.2 Konstruktivistische Didaktik

„Lernen braucht Widerstand“ - Orthey (2004: 106f.) meint, systemtheoretisch gedacht, dass Bildungsprozesse auch immer etwas mit Widerstand zu tun haben, damit Lernen passiert. Diese Störung irritiert das System und zwingt es zu einer Reaktion, die sonst nicht erfolgt wäre. Ohne Widerstand (siehe Strom) ist die Batterie schnell leer. Zugelassener bzw. geförderter Widerstand unterstützt Lernprozesse. Aus der konstruktivistischen Sicht hat Piaget (als Vorläufer) bereits von "Störung" gesprochen, von Glasersfeld (1994: 29) hat diesen Begriff aufgenommen:

"Kognitive Veränderungen und Lernen treten immer dann auf, wenn ein Schema statt des erwarteten Ergebnisses zu Störungen führt und diese ihrerseits eine Akkomodation²⁵ nach sich ziehen, die ein neues Äquilibrium²⁶ herstellt."

²² Das vegetative Nervensystem betreffend, im physiologischen Sinn „dem Willen nicht unterliegend“.

²³ Betonung von Sympathikus oder Parasympathikus als Teil des vegetativen Nervensystems.

²⁴ Etymologisch von gr. *homoiostasis* „Gleichgewicht“ und meint das Gleichgewicht der physiologischen Körperfunktionen (vgl. Duden 2001a: 397).

²⁵ Lat. Anpassung. In der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets als Angleichung der kognitiven Schemata des Individuums an die Umwelt (vgl. Böhm 2005: 14).

²⁶ Lat. Gleichgewicht (Duden 2001a: 84).

Störung ähnelt dem neurobiologischen Begriff Perturbation²⁷ (Maturana/Varela). Bildungsangebote können auch Auslöser sein, irritieren und anregen und so Nachdenken und einen Perspektivwechsel auslösen (vgl. Siebert 2005b: 90).

Meuelers Sicht von Didaktik erscheint geeignet, dem Betreuungskonzept grundgelegt zu werden weil es bewusst Freiräume für die je den Schülerinnenbedürfnissen angepasste notwendige Veränderung einräumt.

„Wenn es unter didaktischer Perspektive darum geht, die Erwachsenen auch in organisierten Lerngelegenheiten zu selbständigen und selbst verantworteten Aneignungsformen anzuregen, dann erfordern diese Wege spezifische Animationsleistungen der LehrerInnen. Der Bezugspunkt sollte jeweils die Eigentätigkeit, die eigenständige, von der Lehrperson nur unterstützte Aneignung der Lernobjekte durch die Lernsubjekte sein. Für die didaktische Begleitung heißt dies, die Erwachsenen in dem zu bestätigen, was sie schon wissen, sie neugierig zu machen auf noch nicht Gewusstes, nicht Gekonntes, bislang nicht Verstandenes. [...] Der Lernprozess gleicht dem Stoffwechselprozess: Aufnahme, Zerstörung, Zergliederung, dem eigenen Organismus einverleiben. [...] Für mich ist heute Didaktik nur als kollegiales Gespräch denkbar, in dem versuchte Praxis kritisch reflektiert und Ideen für eine denkbare neue Praxis produziert werden“ (Meueler 2001: 13, 16, zit. in: Arnold 2007: 35).

Davon abgeleitet werden aus systemtheoretischer Perspektive die Aneignungslogik der Lernenden und die Vermittlungslogik des Bildungssystems bzw. Bildungsanbieters bedacht. Ersteres beinhaltet die spezifischen Zugänge des Lernalters zum Material, meint Eigensinnigkeit und Autopoiese²⁸ sowie Biografie, letzteres ist (traditionell) inhaltsorientiert (vgl. Kade 1997: 30ff., in: Siebert 2005a: 78).

Arnold und Schüßler konzipierten dahin gehend das Konzept einer Ermöglichungsdidaktik mit dem Blick auf die Gestaltung von Lernarrangements, wobei dem positiven sozialemotionalen Klima besondere Bedeutung zukommt.

²⁷ Durch die Umwelt (z. B. neues Wissen) ausgelöste Veränderungen im System (vgl. Siebert 2005b: 141f.).

²⁸ Autopoiesis: Gr. Autos + poiein = Selbsterhaltung. Die Selbstorganisation lebender Systeme dient dem Überleben und der Fortpflanzung, z. B. Zellteilung; auch das Gehirn operiert autopoietisch, selbsttätig (vgl. Siebert 2005b: 139).

Zunächst werden anhand einer Übersicht die zentralen Bereiche der Ermöglichungsdidaktik dargestellt.

Faktoren einer Ermöglichungsdidaktik

Faktoren	Ermöglichungsdidaktik
<i>Ziele</i>	Anbahnung von Kompetenz zum selbst gesteuerten Lernen, zur Kooperation und zur Problemlösung
<i>Inhalte</i>	Nicht per se relevant, sondern im Zusammenhang mit der Frage, welche Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit ihnen entwickelt werden konnten
<i>Medien</i>	Offen gestaltbare Medien (z.B. Metaplan)
<i>Methoden</i>	Aktologische und lebendige Methoden bzw. Selbsterschließungsmethoden
<i>Wissenschaftstheoretische bzw. forschungsmethodische Position und Einflüsse</i>	Pädagogischer Konstruktivismus, Kompetenztheorie (Entwicklung domänenspezifischen Wissens sowie dessen Vermittlung mit Vorwissen, implizitem Wissen und Emotionswissen)

Tabelle 2: Faktoren einer Ermöglichungsdidaktik²⁹

Die lernorientierte konstruktivistische Didaktik steht im Vordergrund. Um Kompetenzentwicklung zu ermöglichen, sind für die Schülerin Freiräume und geeignete Werkzeuge zur Umsetzung anzubieten. Zu welchem Zeitpunkt im Lernprozess diese Freiräume beansprucht werden, ist nicht primär planbar. In diesem Sinn ist auch die Aussage von Sloane zu verstehen (1999: 52. In: Arnold 2007: 38f.):

„Die Vorstellung einer zeitlich auseinanderfallenden Sequenz von Planung, Anwendung und Kontrolle ist zu korrigieren. Planung muss viel stärker als Reflexionsvorgang begriffen werden, der ein Teil der Anwendung ist. [...] Didaktische Entscheidungen werden nicht, zumindest nicht endgültig, vor dem Unterricht, sondern während des Unterrichts gefällt. [...] Pläne sind vorläufig, sie sind Anhaltspunkte für mögliche Wege. Der tatsächliche Weg ergibt sich erst beim Gehen.“

²⁹ Quelle: modifiziert übernommen aus: Arnold (2007: 45)

Die Emergenz der Kognition

Daran knüpft sich sinngemäß die Emergenz der Kognition, um die Wissensnetze, so genannte kognitive Landkarten, durch immer wieder neu entstehende Erkenntnisse und Bedeutungen zu verändern, zu erweitern. Nach Gerhard Roth entstehen Bedeutung und Sinn von etwas im Gehirn des Lernenden. Dieses Entstehen von etwas Neuem, eine Verknüpfung, eine Bedeutung, also ein emergenter Prozess, bedeutet immer auch Kreativität. Erkenntnisse entstehen plötzlich, spontan und können daher nicht vom Lehrer vermittelt werden. Emergenz der Kognition bewirkt das Durchschauen komplexer Zusammenhänge über Assoziationsketten durch übereinander gelagerte verknüpfte neuronale Netze und bewirkt somit den Aufbau von Kompetenz. Nicht nur durch neue Verknüpfungen, sondern auch durch Handlungen und Impulse erscheint z. B. ein zunächst inhaltsleerer Text, durch eine andere Perspektive bedingt, plötzlich interessant und bedeutungsvoll. Emergenz ist das Ergebnis aus einer Umstrukturierung und Neuordnung vorhandener Gedächtnisinhalte. Dies bedeutet, dass Lernen grundsätzlich ein vom lernenden Hirn selbst gesteuerter Prozess ist und daher von der Lehrerin „nur“ angeregt werden kann, indem diese einen möglichst abwechslungsreichen Informationspool zur Verfügung stellt, aus dem die Lernende entsprechend ihren Sinn- und Bedeutungszusammenhängen auswählen kann (vgl. Siebert 2005b: 60 ff.).

Anschlussfähigkeit

Unter der Anschlussfähigkeit ist zu verstehen, dass Lernende Anregungen brauchen, um ihre vorhandenen kognitiven Strukturen und Wissensnetze selbstständig zu erweitern, weil menschliche Erkenntnis selbstreferenziell und rekursiv³⁰ ist. Luhmann (1990: 54, in Siebert 2005b: 142) definiert Selbstreferenz wie folgt:

„Das gesamte Nervensystem beobachtet ja nur die wechselnden Zustände des eigenen Organismus und nichts, was außerhalb stattfindet.“

Wenn Erkenntnis rekursiv erfolgt, dann baut sie auf bereits Gelerntem auf, das heißt, auf einer Grundlage von im Lerner vorhandenem Wissen, z. B. das was wir sehen hängt davon ab, was wir schon kennen (vgl. Siebert 2005b: 142).

Nach Siebert gelingt die Anschlussfähigkeit durch autopoietischen Transfer und kann daher nur bedingt didaktisch organisiert werden um Wissensnetze und

³⁰ Rekursiv heißt rückbezüglich, sich auf die eigene Erfahrung beziehend (ebd.).

Kompetenzen selbstständig entwickeln zu können. Der Wissensaufbau erfolgt schrittweise in Form von so genanntem „Interimswissen“ (Müller 1996: 48ff., in: Siebert 2005b: 65). Dabei assimiliert³¹ der Lerner nur jene Teile der Informationen, welche in seine vorhandenen Schemata passen. Wichtig ist die Unterscheidung zwischen dem Inhalt und der Art der Beobachtung. Wie beobachtet wird ist individuell abhängig von der Prägung, durch welche Brille die Welt betrachtet wird, welche Wirklichkeitskonstruktion leitend ist. Die didaktische Konsequenz wird darin deutlich, dass ein möglichst breit gefächertes Angebot an Denkmodellen, Nachfragen, Verbindungen herstellen oder einen Beitrag in seiner Bedeutung verändern, die Möglichkeit von Anschlusslernen für die Lernenden erhöht – andernfalls verbleibt nur *kognitives Rauschen*, also ein nicht anschlussfähiges Wissen.

„Anschlusslernen deutet Unterschiede und Diskrepanzen in den kognitiven Strukturen zwischen Lehrenden und Lernenden nicht als Vorurteil, Missverständnis, Fehler, Defizit oder Pathologie, sondern als legitimes Alltagsbewußtsein, das für organisiertes Lernen fruchtbar gemacht werden muss, wenn Lernen in Bezug auf einen erwachsenen Menschen möglich sein soll.“ (Schäffter 1985: 44., in: Siebert 2005b: 64).

Als praktische Konsequenz schließen sich mögliche pädagogische Handlungsformen an, die von Seiten ihrer inhaltlichen und pädagogisch-didaktischen Bedeutung erläutert werden. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht tragen Handlungstheorie und Handlungsforschung zu einer handlungsorientierten und –orientierenden Bildungswissenschaft bei.

4.4.6 Pädagogische Handlungsformen

In der Folge werden grundlegende Handlungsformen dargestellt, um auf die Lehrerinnen-Schülerinnen-Beziehung in der „Betreuungssituation“ zur Fachbereichsarbeit weiter eingehen zu können, denn das Handeln beider kann je unterschiedlichen Zielen dienen, zwischen den Interessen ein Spannungsfeld aufbauen und dementsprechend in unterschiedlichen Formen in Erscheinung treten.

³¹ Lat. *assimilare* „ähnlich machen“. Assimilation im Sinne von Angleichung, Anpassung, bezogen auf die Fähigkeit, aus der Umwelt Wahrgenommenes in bereits bestehende Denk- und Handlungsstrukturen einzuordnen (vgl. Schaub/Zenke 2002: 47).

Als Basis des Handelns in der Lehrerinnen-Schülerinnen-Beziehung sind kommunikative Kompetenzen anzusehen.

„Mit dem ersten Satz ist die Intention eines allgemeinen und ungezwungenen Konsensus unmissverständlich ausgesprochen.“
(Habermas 1968: 163, in: Raithel 2008: 192)

Jürgen Habermas' Deutung der modernen Gesellschaft in der „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1981) bettet er in eine umfassende Rationalitäts- und Handlungstheorie ein, deren Fokus eine Theorie sprachlicher Verständigung bildet. Er führt das Konzept kommunikativen Handelns in Abgrenzung zum instrumentellen Handeln ein und verwendet den Begriff der „Rationalität“ synonym zu „Vernunft“. Rationalität zeigt sich in Äußerungen, Handlungen, Personen und Lebensformen. Diese erheben einen Anspruch auf Begründbarkeit und Kritisierbarkeit. Die Gültigkeit einer Äußerung bleibt auf eine intersubjektive Praxis der Überprüfung von Geltungsansprüchen verwiesen, die sich einer öffentlichen Diskussion zu stellen hat. Er verweist dabei auf die Idee des herrschaftsfreien Konsenses und verständigungsorientierten Handelns. Vier Handlungstypen sind dabei zu unterscheiden:

(1) *Teleologisches Handeln*: Der Handelnde realisiert seine subjektiven Zwecke, im Besonderen im *strategischen Handeln*, wo der Gesprächspartner der Welt manipulierbarer Sachverhalte zugerechnet wird. (2) *Normenreguliertes Handeln*: Eine soziale Gruppe orientiert sich an verbindlichen Werten. (3) Das *dramaturgische Handeln* stellt innere Erlebnisse vor Publikum zur Schau (kann auch strategisch sein). (4) Erst im *kommunikativen Handeln* stimmen die Akteure sich und ihre Handlungen auf einander ein und es kommt zu einer intersubjektiven Koordination von Handlungen. (Vgl. Habermas 1981, in: Reese-Schäfer, Walter (2001: 50f.)

In Abgrenzung zur „Theorie des kommunikativen Handelns“ steht das „Instrumentelle Handeln“, das wie folgt lautet:

„Unter >Arbeit< oder zweckrationalem Handeln verstehe ich entweder instrumentelles Handeln oder rationale Wahl oder eine Kombination von beiden. Instrumentelles Handeln richtet sich nach technischen Regeln, die auf empirischem Wissen beruhen. (...)“ (Habermas 1978: 62f., in: Jäger/Baltes-Schmitt 2003: 120).

Jank/Meyer (2009: 318f.) unterscheiden in Anlehnung an Habermas' kommunikativem und instrumentellem Handeln (Bd. 1, 1981: 384) die (1) „sprachlich-argumentative Verständigung über den Sinn und die Bedeutung von Handlungsaufgaben“ und die (2) „zielgerichtete Arbeit“ von dem in pädagogischer Absicht erfolgenden (3) „solidarischen Handeln“.

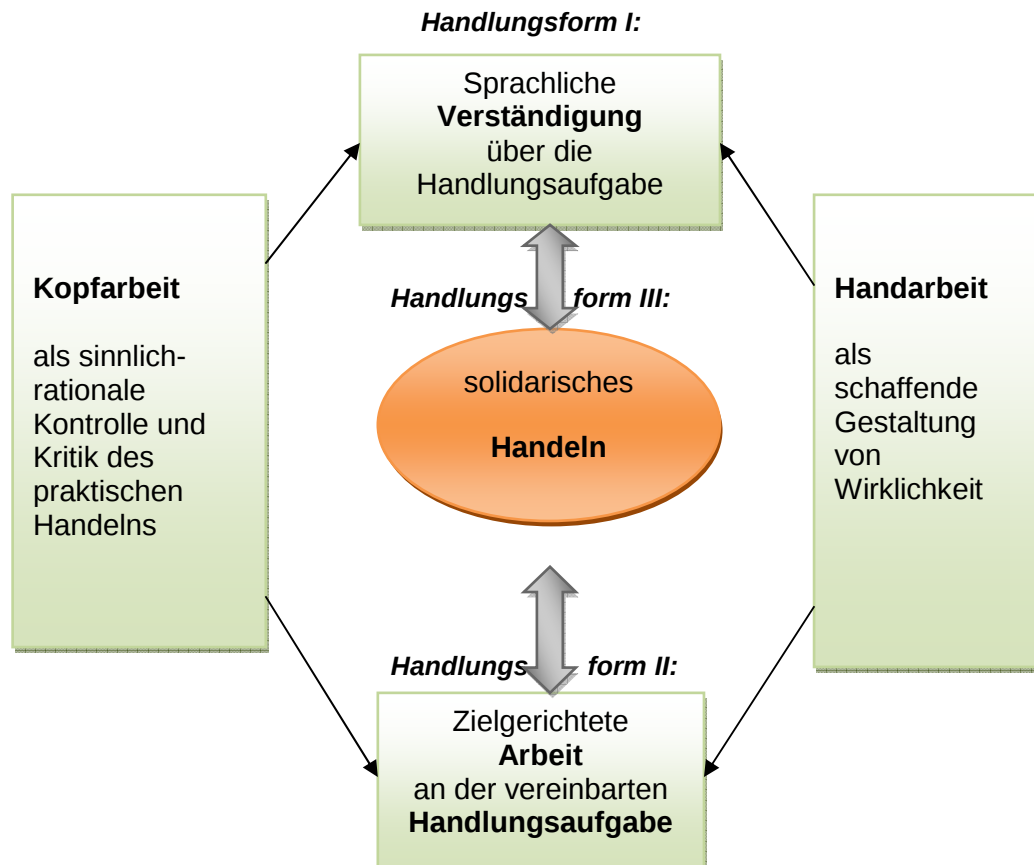


Abbildung 5: Handlungsformen³²

Das solidarische Handeln dient der sprachlichen Verständigung von Schülerin und Lehrerin über die Handlungsaufgaben im Lehr-Lernprozess, betreffend die Verständigung über das „was Sache“ ist, heißt, Analysegespräch, Diskussion von Problemlagen, Ordnen und Entscheiden. Unter zielgerichteter Arbeit wird verstanden, dass Schülerinnen ihre Handlungsaufgaben, wie z. B. die Konzepterstellung zur FBA, bewerkstelligen. Solidarisches Handeln ist nicht an persönlichen Vorteilen sondern am gemeinsamen Nutzen orientiert und gelingt, wenn die sprachliche Verständigung mit der zielgerichteten Arbeit übereinstimmen.

³² Quelle: modifiziert übernommen aus Jank/Meyer (2009: 318).

Von Seiten des Lehrerinnenhandelns bedeutet zielgerichtete Arbeit auch, diese über pädagogische Handlungsformen zu organisieren. Gruber (2004: 213ff.) spricht von Kernkompetenzen, die in die Tätigkeitsbereiche „Lehren und Lernen“, „Beraten“, „Konzipieren“ und „Managen“ eingebettet sind. Zum gegenständlichen Thema, der „Betreuungssituation“ zu dem sich über sechs Monate spannenden Lernprozess im Zusammenhang mit der Erstellung von Fachbereichsarbeiten, ist es für das Verstehen der Bedeutung pädagogischer Handlungsformen notwendig, die für die Verfasserinnen hierzu als wichtig erachteten Begriffe näher zu erläutern.

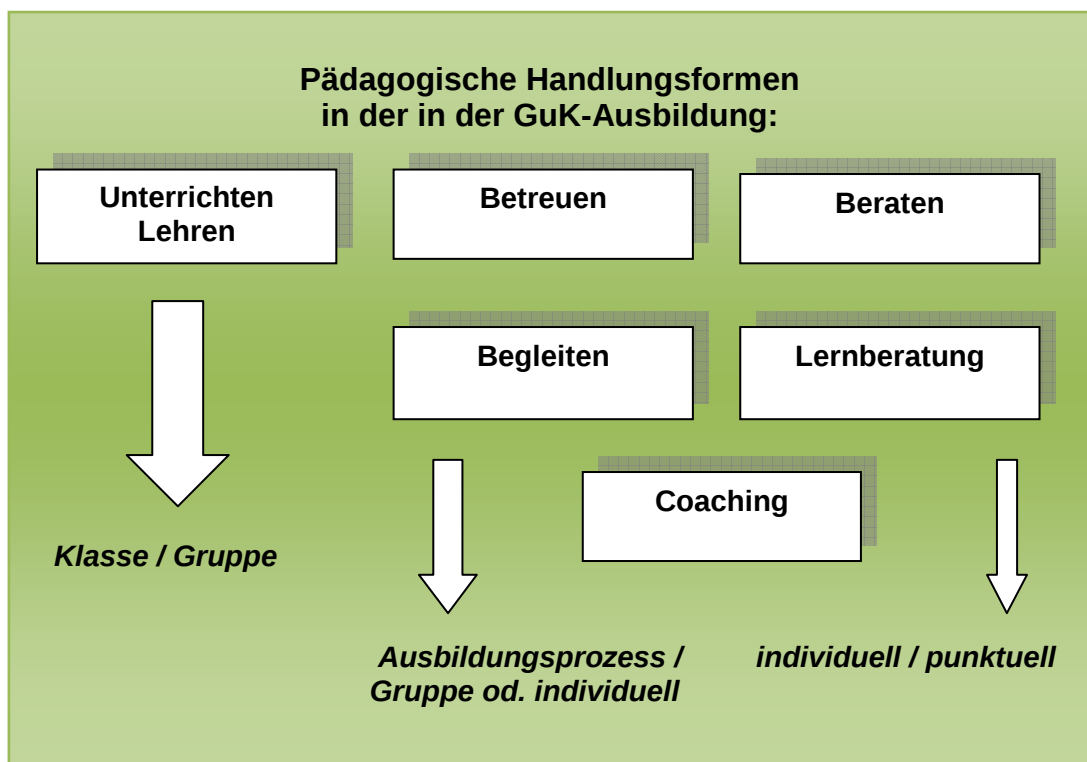


Abbildung 6: Pädagogische Handlungsformen in der GuK-Ausbildung³³

In der Grafik „Pädagogische Handlungsformen in der GuK-Ausbildung“ werden, angeregt durch Sauer-Schiffer (2004: 40), die zentralen Handlungsformen ihrer Anwendung nach gestaltet, wie sie zum praktischen Einsatz kommen. Im Vorlauf zur Erstellung der Fachbereichsarbeit erfahren die Schülerinnen im Klassen- oder Gruppenverband zu relevanten Inhalten Unterricht, z.B. innerhalb des

³³ Grafik: Hubl/Teufelsbauer 2011.

Faches „Pflegewissenschaft und Pflegeforschung“ zur Literaturrecherche, zum Schreiben, zu Zitationsregeln, etc. Die Begriffe Unterrichten und Lehren werden im Zusammenhang mit dem Lernprozess zur Fachbereichsarbeit hier nicht ausgeführt. Im Lern- bzw. Ausbildungsprozess begleitet die Lehrerin Gruppen oder einzelne Schülerinnen um z. B. deren Entwicklungsprozess zu verfolgen und zu unterstützen. Das Betreuen bedingt eine größere Nähe und hat einen höheren sozialen Stellenwert sowohl für Gruppen als auch für einzelne Schülerinnen. Ist die Lehrerin in beratender Funktion in den FBA-Arbeitsprozess eingegliedert, so wird dies individuell die einzelne Schülerin betreffen und inhaltlich punktuell gestaltet sein. Jede pädagogische Handlungsform impliziert in ihrem Handlungsablauf vorbereitende, durchführende und nachbereitende Maßnahmen sowie deren Überprüfung. Begriffe bzw. Handlungen wie das Informieren, Konzipieren, Organisieren, Managen, Planen, Arrangieren und Animieren, Initiieren und Motivieren, können im Kontext der einzelnen Bedarfe inkludiert sein. Sie werden hier nicht näher ausgeführt. Als Handlungsgrundlage in Bezug zu den nachfolgenden Begriffsklärungen wird ein Ansatz zur Förderung von Selbstkompetenz, Unterstützung von Sozialkompetenz und Aufbau von Methodenkompetenz bei den Schülerinnen verstanden.

Da die Bedeutung der Begriffe im jeweiligen Kontext zu sehen sind und entsprechend der individuellen Erfahrung mit diesen divergierende Zuschreibungen resultieren, findet im nachstehenden Teil der Versuch einer Klärung statt.

Pädagogisches Handeln impliziert neben der „sprachlich-argumentativen Verständigung“ im Zusammenhang mit dem Sachbezug, mitgedacht im „solidarischen Handeln“, den

Beziehungsaspekt in der Lehrerinnen-Schülerinnen-Beziehung

Im Laufe eines Lehr-Lern-Prozesses wie während der Entstehung einer FBA entwickelt sich bei entsprechender Dauer und Dynamik eine Beziehung, wobei die Beziehungsqualität Auswirkungen auf den Kommunikationsinhalt hat. Diese Beziehung hat in der Regel bereits einen zweijährigen Vorlauf durch Unterrichte in einem schulischen und daher sozialen Kontext der Ausbildung. Hinde (1979; 1997) spricht erst dann von Beziehung, wenn gegenwärtige Interaktionen durch vergangene beeinflusst sind. *„Dyadic relationships always exist in a social context, and cannot be understood without reference to that context.“* (Hinde

1979: 38, in Wolf 2006: 28). Beziehungen sind getragen von den Eigenschaften und Erfahrungen der beteiligten Personen, haben eine affektive Komponente (s. Kap. 4.4.5.1) und beeinflussen so die Qualität der Beziehung.

In empirischen Untersuchungen ist nachweisbar, dass soziale Unterstützung angst- und stressmindernd wirkt. Im Mittelpunkt steht das „Bindungshormon“ Oxytocin, das z.B. bei Geburtswehen und Stillen in die Blutbahn ausgeschüttet wird, aber auch bei positivem zwischenmenschlichem Kontakt, der mit Wärme und Empathie verbunden ist, seine Wirkung wie Blutdrucksenkung und Anhebung der Schmerzgrenze, entfaltet (Uvnäs-Moberg/Petersson 2005). Kosfeld et al. (2005) zeigen, dass Menschen nach Verabreichung von Oxytocin vertrauensvoller werden. Ebenso untersuchten Heinrichs et al. (2003) die Bedeutung sozialer Unterstützung mittels standardisierten Stresstests an männlichen Probanden. (Vgl. Lux 2007: 140f.)

Als weitere Faktoren sind die jeweiligen Interaktionsmuster und kognitiven Gegebenheiten zu nennen, die zusätzlich durch normative Vorstellungen und individuelle Zukunftsperspektiven der Beziehung eine spezifische Dynamik verleiht. Diese kann sowohl festigend wirken als auch zerstörend und sich damit auf den gegenwärtigen und zukünftigen Lernerfolg auswirken. Zu bedenken ist hier auch eine mögliche Beeinflussung des lebenslangen Lernens.

Im konstruktivistischen Kommunikationsverständnis nach Watzlawick enthält jede Äußerung außer dem sachlich-inhaltlichen auch einen Beziehungsaspekt. Eine Tatsache, die Siebert (1980: 123/128, in: Wolf 2006: 29) für die Erwachsenenbildung insofern aufwirft, damit die Beziehungsaspekte bezogen auf die Inhaltsaspekte in Lernsituationen ausreichend bedacht werden. Er spricht in dem Zusammenhang ein Professionalitätsverständnis der Lehrerin in der Erwachsenenbildung an, das sich *„nicht in einem freundschaftlich-kameradschaftlichen Umgang“* mit dem Lernenden erschöpft. (Vgl. Wolf 2006: 27 fff.)

Die von Isca Salzberger-Wittenberg (1997: 76ff.) vorgebrachten „Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung“ beziehen sich auf teilweise unbewusste Einstellungen und Erwartungen, die (a) das Selbstverständnis als Lehrerin, (b) die Wahrnehmung und Deutung des Verhaltens der Schülerinnen und (c) die Vorstellung der Lehrerin bezüglich dessen, wie sie von den Schülerinnen behandelt werden sollte. Einstellungen und Erwartungen entstammen aus den Erfahrungen, die die Lehrerin selbst in ihrer Erziehung mit Beziehung erlebt hat.

Lehrerinnen sehen Schülerinnen demnach aus der Sicht der Eigenerfahrung als Kind/Jugendliche/Schülerin und vom Blickwinkel der sie geprägt habenden Erwachsenen. Wünsche der Lehrerinnen können sein, „Wissen und Können“ weiterzugeben, Schülerinnen zum Erfolg zu helfen und zu ermutigen und darüber hinaus die Persönlichkeit der Schülerinnen entwickeln zu helfen. Lehrerinnen können durch die Arbeit mit jungen Menschen auch den Wunsch haben, mit Schülerinnen befreundet zu sein, einen Teil ihrer Freizeit mit ihnen zu verbringen, sich auf einer Ebene mit den Schülerinnen zu treffen. Diese erkennen meist den Wunsch dahinter, „verlorene Jugend wiederzuerlangen oder nicht als Autoritätsperson gesehen zu werden“. Einfluss auf Beziehung nehmen auch Ängste der Lehrerinnen wie vor Kritik, auftretender Feindseligkeit oder das Verlieren der Beherrschung. Es könnte aber auch sein, dass Lehrerinnen Angst vor Nähe bzw. einer herzlichen Beziehung haben und sich entsprechend reserviert verhalten. Das Öffnen für die Gefühle der Schülerinnen birgt ja auch die Möglichkeit, dass diese ihre Sorgen und Ängste auf die Lehrerin abladen, dass sie einen nicht ertragbaren Schmerz wie z.B. Hilflosigkeit, Verwirrung, Panik, Schuld, Verzweiflung, weitergeben. Da ist die Lehrerin gefordert, dieses auszuhalten bzw. in der Funktion eines Behälters³⁴ aufzunehmen. Wird phantasievoll reflektiert, die Ängste verstanden und sozusagen „entgiftet“, werden ihnen Bedeutungen zugesprochen, kann die Betroffene mehr emotionalen Schmerz aufnehmen und ihn als weniger bedrohlich empfinden³⁵.

4.4.6.1 Zum Begriff Betreuen

Der Betreuungsbegriff findet sich selten in der bildungswissenschaftlichen Literatur, wenn, dann eher in sozialpädagogischer. Im Zusammenhang mit dem Forschungsfeld jedoch ergeben sich Parallelen zur Pflege, wo den Bereichen Pflege, Schutz und Fürsorge großer Raum geboten wird. Etymologisch: Das Verb „betreuen“ geht auf das mhd. *betriuwen* zurück und bedeutet „in Treue erhalten, schützen“ (vgl. Duden 2001b: 864). Das bedeutet, dass eine Person eine andere umsorgt, sich um sie kümmert, ihr das zukommen lässt, was sie in

³⁴ Die Psychoanalytikerin Melanie Klein beschreibt diese Funktion entsprechend einer Mutter ihrem Säugling gegenüber, dem der schmerzliche Aspekt seiner Ängste genommen wird und dadurch mit seinen Gefühlen besser umgehen kann (ebd.: 84).

³⁵ Diesen Vorgang bezeichnete Wilfried R. Bion als „Reverie“, das heißt, er ergänzte die Behälter-Funktion durch die Funktion des Denkens (ebd.).

ihrer Selbstfürsorgekompetenz³⁶ noch nicht / nicht mehr leisten kann. Es ist weniger das verwandtschaftliche Verhältnis als das zwischen nicht verwandten Personen gemeint und betrifft Kinder wie auch erwachsene Menschen. Betreuen ist mit den Begriffen „Pflege“, „Schutz“ und „Fürsorge“ beschreibbar. (Vgl. Textor 1999: 529ff.)

	Pflege	Schutz	Fürsorge
KRANKER	Handeln für andere, physische u. psychische Unterstützung, Anleitung, Unterrichtung anderer, Bereitstellung u. Aufrechterhaltung einer entwicklungsfördernden Umwelt	Prävention Prophylaxe	Care- und Case-Management
KIND	Gut, sorgsam, schonend - Körperliches Wohlbefinden	Vor körperlichen u. seelischen Schäden bewahren	Interessen schützen, materielle und emotionale Zuwendung
LERNER	Beziehung pflegen	Aufsichtspflicht	Ausbildungsstandard

*Tabelle 3: Merkmale von Betreuung*³⁷

Im schulischen Kontext kann Betreuung im Sinne Rogers (s. Kap. 4.4.6.3) so verstanden werden, dass das Pflegen der Beziehung zwischen Lehrerin und Schülerin einen empathischen Zugang hat, Akzeptanz erwartet werden kann und auf eine kongruente Haltung geachtet wird. Die Aufsichtspflicht beinhaltet, vorgegebene Regelungen und Ordnungen zum Schutz der Auszubildenden einzuhalten wie z.B. Einhalten von Unterrichtszeiten und Pausen, Bereitstellen von intakten Räumen und Einrichtungen, etc. Ausgehend von gesetzlichen Vorgaben sind Qualitätsstandards zu entwickeln und umzusetzen.

4.4.6.2 Zum Begriff Begleiten

Etymologisch: Aus ahd. *bileiten* „leiten, führen“ bzw. ahd. *gileiten*; die alte Bedeutung „führen“ ist abgeschwächt zu „mitgehen“ (vgl. Duden 2001b: 77). Dem Sinn von „mitgehen“ entsprechend ist die Begleitung eines Arbeitsprozesses wie das Erstellen einer FBA von Schülerinnen zu sehen. Die Begleiterin und die zu Begleitende gehen nebeneinander den gleichen Weg mit

³⁶ Selbstfürsorge, Selbstpflege bzw. Selbstfürsorgedefizit, Selbstpflegedefizit sind Begriffe aus dem bedürfnisorientierten Pflegemodell nach Orem (1997: 506f.). Selbstfürsorgekompetenz ist das Bestreben und Vermögen des Menschen, für sich selbst zu sorgen.

³⁷ Hubl/Teufelsbauer: 2011.

unterschiedlichen Zielen. Die Begleitete hat zum Ziel, eine positive Prüfungsleistung zu erbringen, um damit eine berufliche Qualifikation zu erlangen. Hingegen hat die Begleiterin das Ziel, den Weg zu zeigen, Orientierungshilfen zu geben und mittels Impulsen den Prozess am Laufen zu halten. Punktuell kann bei Bedarf Beratung stattfinden. Die Grundlage von Begleitung ist eine dyadische Beziehung, die sich im Laufe der Ausbildung entwickelt hat, die der Begleiteten ein Gefühl von Sicherheit vermitteln kann, denn die Qualität der Beziehung hat einen Einfluss auf das Ergebnis.

4.4.6.3 Zum Begriff Beraten

Von guten Beraterinnen ist zu erwarten, dass sie die Ratsuchende zunächst so annehmen wie sie jetzt ist, sich also anhören was ich zu berichten habe, ohne gleich *Ratschläge* auszuteilen. Carl R. Rogers begründet eine personenzentrierte Kommunikation³⁸, in deren wertschätzender Haltung ist es angebracht, diese Person soweit zu unterstützen, zu führen, damit sie im besten Fall zu einer eigenen Lösung findet. Das erfordert vom Berater (1) *Kongruenz* – eine das Gespräch förderliche Echtheit, (2) *Akzeptanz* – eine bedingungslose positive Beachtung des Gesprächspartners und (3) *Empathie* – ein Verstehen der Gefühle des Gegenübers³⁹.

Etwas selbst bewältigt zu haben bewirkt ein positives Gefühl und die Option, dass diese Lösungsmöglichkeit eher umgesetzt wird als eine angebotene fremde. Insofern ist von einem aktiven Zuhören zu sprechen, einem wertschätzenden Interesse, das Verstehen des Anliegens und ein sich emotional Einstimmen können. Deshalb ist es wichtig, durch ein Zusammenfassen der Aussagen den Inhalt wider zu spiegeln, wo eventuell Ungereimtheiten auffallen. Ebenso nützlich ist ein Gegenpol, an dem die Sicht der Dinge ausgelotet werden kann. Rogers definiert diese Methode der Gesprächsführung als „nicht-direktiv“. Damit ist eine Hypothese verknüpft, die da lautet:

„Wirksame Beratung besteht aus einer eindeutig strukturierten, gewährenden Beziehung, die es dem Klienten ermöglicht, zu einem Verständnis seiner selbst in einem Ausmaß zu gelangen, das ihn befähigt,

³⁸ Die personenzentrierte Gesprächsführung wird als ein grundlegender Teil der humanistischen Psychologie angesehen.

³⁹ Rogers postulierte 1957 drei als notwendig erachteter Variablen, zunächst für die Psychotherapie, später für jede zwischenmenschliche Beziehung (vgl. Nykl 2005: 16).

aufgrund dieser neuen Orientierung positive Schritte zu unternehmen.“
(Rogers⁴⁰ 1942/2007: 28).

Das Ziel der nicht-direktiven Beratung ist eine „größere Unabhängigkeit“ und die „Integration“ des Menschen, der im „Mittelpunkt der Betrachtung“ steht und durch das Bewältigen des gegenwärtigen Problems gelernt hat, mit später auftretenden besser fertig zu werden. Im Vordergrund stehen die Gefühle, die Ursache der meisten „Fehlanspassungen“ sind, weil sie die intellektuellen Aspekte blockieren⁴¹ (s. Kap. 4.4.5.1).

Daran anknüpfend einige Beispiele aus dem Lehr-Lernprozess zur Erstellung der FBA: Zur Unterstützung der Themenfindung, Literatursuche und –empfehlung, Erstellen des Konzeptes, Planung und Aufbau, zum fachlichen Inhalt, Schreibstil, Zitierweise, Gliederung und Organisation von Zeit und Ressourcen, Planen von Beratungsterminen und Inhalten der Beratung. Wie diese Anteile bewältigt werden, hängt entscheidend „von bestimmten einstellungsbedingten Qualitäten ab“ (Rogers 1969/1988: 117). Darunter ist zu verstehen, dass die Einstellung zu etwas, die innere Haltung, einen Beziehungsprozess maßgeblich beeinflusst und fördernd am Lernerfolg beteiligt ist. Im Detail führt Rogers die Wertschätzung der Gefühle und Meinungen der Lernenden an, die Vertrauen in die Person voraussetzt und wodurch deren unterschiedliche emotionale Zustände im Lernprozess akzeptiert werden kann. Ein von der Lehrerin entwickeltes *empfindendes Verständnis* bereitet ein Klima, wo selbstständiges und sinnvolles Lernen entstehen kann (ebd.: 120ff.).

Wenn mehr als das Lernen betroffen ist, z.B. Fragen zur persönlichen Weiterentwicklung im Beruf, dann ist die Ebene des Sinns angesprochen, nämlich aus welcher Haltung/Einstellung⁴² heraus gehandelt wird. Hier ist von der Lehrerin zu entscheiden, ob der Weg in Richtung Coaching beschritten wird, vorausgesetzt, sie hat eine entsprechende Ausbildung und ist sich bewusst, dass der Grat zwischen Lerncoaching und therapeutischem Coaching ein schmaler ist. Grundsätzlich ist im Lehrerinnenkollegium zu klären, ob und in welcher Intensität,

⁴⁰ Carl R. Rogers Erfahrungen aus der klient-bezogenen (*client-centered*) Beratung und Psychotherapie bei Kindern wandte er später auch für die Studentenberatung an. Sie halfen ihm, Prinzipien und Praktiken von Beratung zu klären (Rogers 1942/2007: 14).

⁴¹ Bsp. aus Rogers 1942/2007: 37: „Der Student, der die Vorlesung schwänzt, ist sich intellektuell der Gründe bewußt, die gegen dieses Verhalten sprechen.“

⁴² Felix von Cube meint zum Begriff „Einstellungen“, dass diese „meist unbewußt durch die soziale Umgebung“ des Individuums geprägt werden. Sie können aber auch bewusst durch Erziehung hervorgerufen oder verändert werden (vgl. von Cube 1999, in: Gudjons/Winkel 1999: 63).

ob und in welcher Intensität das Instrument Coaching angeboten und bereitgestellt wird.

4.4.3.4 Zum Begriff Coaching

In der Einführung in das Buch *„Coaching: Miteinander Ziele erreichen“*, definiert Friedemann Schulz von Thun (2009, in: Fischer-Epe 2009: 9), dass sich im Coaching *„...eine neue Qualität von Beratung und beruflicher Förderung herausbildet...“*. Dies betrifft im Besonderen auch die Aufgaben einer Lehrerin, die sich im Laufe der Jahre verändert haben. Es gilt, die innewohnenden Rollen neu zu bestimmen, es gilt, die Forderungen diesbezüglich zu analysieren, die von der Gesellschaft und vom Einzelnen an sie herangetragen werden.

Die Besonderheit der Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege liegt darin, dass sie von ihrer beruflichen Vorbildung als Diplomierte Gesundheits- und Krankenschwester Erwartungen zu erfüllen hat wie Fach- und Methodenkompetenz zur Pflege, Unterstützung, Begleitung und Beratung etc. von Menschen/Gruppen in existenziellen Ausnahmesituationen und dass sie in Kooperation mit anderen Berufsgruppen arbeitet, wobei die Organisationsstruktur hierarchisch gestaltet ist.

Das berufliche Selbstverständnis der Pflegeperson erweitert sich, sobald sie in die Rolle der Lehrerin schlüpft. Ist auf der einen Seite die pflegebedürftige Patientin/Bewohnerin/Klientin z.B. im angeleiteten Praktikum, so befindet sich auf der anderen Seite die Auszubildende als Lernende. Daraus kann sich ein intrapersonaler Rollenkonflikt entwickeln, der die Gefahr in sich birgt, dass Rollengrenzen verschwimmen. Das folgende Handeln kann demnach Handlungsmuster aus beiden Rollen enthalten. Maren Fischer-Epe (2009: 11) beschreibt eine flexible Rollenvielfalt, wie

„...einführender Klärungshelfer, anschaulicher Lehrer, besonnener Berater, Anteil nehmender und ehrlicher Mitmensch, effektiver Trainer, ... Mut machender Entwicklungshelfer zur Selbsthilfe ... verschwiegener Vertrauter.“

Nach Schulz von Thun (2009, in: Fischer-Epe 2009: 11) liege die Fähigkeit des Coachs darin,

„... den dialogischen Prozess der Beratung, des Erarbeitens von Diagnosen, Interventionen und Lösungen nach den Regeln der Kunst zu gestalten.“

Fischer-Epe (2009: 14f.) versteht unter Coaching ein ebenso „... maßgeschneidertes Beratungsangebot im Spannungsfeld von Rollenanforderungen ...“ die von der Beraterin erfordert, dass sie unterschiedliche Haltungen und Kompetenzen in sich integriert, wie „... Fach- und Feldkompetenzen im Bereich Führung, Management und Organisationsentwicklung.“

4. 5 Zusammenfassung

Die Ausbildung zum gehobenen Dienst in der Gesundheits- und Krankenpflege sieht gegen Ende der Ausbildung als einen Teil der Diplomprüfung eine Fachbereichsarbeit zu einem pflegerelevanten Thema vor. Fachliche und formale Ansprüche stellen die Auszubildenden und die betreuenden Lehrerinnen vor eine komplexe Aufgabe, die als ein Spannungsfeld empfunden wird. Die Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege sind der Schlüssel für den Mix der Auszubildenden, der sowohl das Leistungsniveau bis hin zum Alter der Auszubildenden und damit auch das Vorwissen und die Lebenserfahrung betrifft. Diese Heterogenität ist von Seiten der Auszubildenden aber auch von Seiten der Lehrerinnen zu betrachten und kann je nach Haltung der Einzelnen und der vorgegebenen Leitlinien der Schulorganisation eine Herausforderung oder eine Belastung sein.

Die formale Betreuungssituation betreffend die FBA setzt eine ausgebildete Lehrerin voraus, die entsprechend des gesetzlichen Auftrages (GuK-AV) handelt. Zur pädagogischen Betreuung sind allgemeine pädagogische Implikationen grundlegend, die z.T. auch im Curriculum angesprochen werden, wie die ganzheitliche Sicht des Menschen und der humanistische Bildungsgedanke. Aufbauend auf konstruktivistischen Überlegungen zur Wirklichkeit, im Besonderen die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit mit affektiven Aspekten und deren Auswirkungen auf das Denken, werden die diesbezüglichen didaktischen Möglichkeiten vorgestellt und mit pädagogischen Handlungsformen dargestellt. Die Begriffe Betreuen, Begleiten, Beraten/Lernberatung und Coaching werden über das Fundament der Beziehung begrifflich erläutert.

5 Zur qualitativen Forschung

Ein Spannungsfeld spiegelt sich auch in der Forschungslandschaft mit ihrer Vielfalt an Ansatzpunkten. Siebert (2001, in: Mikula 2009: 05-3) spricht von „*systemisch-konstruktivistischen Lernansätzen in der institutionalisierten Erwachsenenbildung*“, Eggers (2008a, in: Mikula 2009: 05-3) Fokus liegt hingegen beim „*Lernen als biographischen Aneignungsprozess in der Lebenswelt*.“ Beide zeigen eine Tendenz auf, die Erfahrungslernen zunehmend in den Blick der Forschung nimmt (vgl. Mikula 2009:05-3).

Elke Gruber meint, Theorie und Forschung in der Erwachsenenbildung sollte sich methodisch gestützt an die Wirklichkeit heran wagen, um aus einiger Entfernung Prozesse analysieren und beurteilen zu können. Es gilt auch Fragen zu erzeugen, notwendig ist ebenso eine kritische Reflexion und Vorschläge für Lösungen zu finden. Aufgrund der vielfältigen Zugänge, universitär und außeruniversitär, ist anzumerken, dass es keine spezifische Theorie bzw. Forschungsmethodik der Erwachsenenbildung gibt (vgl. Gruber 2009, ebd.).

Die Überlegungen der Autorinnen betreffend die Auswahl der Forschungsmethoden werden beeinflusst durch deren soziale Wirklichkeit in der beruflichen Bildung und Anregungen durch die aktuelle Berufsbildungsforschung. Ein Aspekt der Berufsbildungsforschung richtet sich auf die didaktische Ebene in den Bereich der Lehr-Lernforschung.

Die Forschungsfrage (s. Kap. 3.1) bedingt methodisch ein empirisch-qualitatives Vorgehen, da von biographisch erhobenen und daher subjektiven Daten ausgegangen wird. Es werden mittels narrativen Interviews von Absolventinnen und Lehrerinnen Daten gewonnen, deren Analyse und Auswertung erfolgt in Anlehnung an die dokumentarische Interpretation nach Arnd-Michael Nohl. Diese Methode erfordert keine primäre Kategorisierung und damit besteht die Freiheit, die transkribierten Interviews entsprechend ihrem sich darbietenden Inhalt Erkenntnis leitend zu kategorisieren. Es handelt sich um eine induktive Kategoriendefinition, da ohne vorformulierte Kategorien aus dem Dokument der jeweiligen Transkripte abgeleitet wird.

Die gewonnenen Ergebnisse werden im Zusammenhang mit formalen Gegebenheiten in der Ausbildung und zu Literatur aus den Bereichen Didaktik,

Erwachsenenbildung und Berufspädagogik mit humanistischem bzw. konstruktivistischem Hintergrund in Beziehung gesetzt und diskutiert.

5.1 Qualitative Forschungsprinzipien

Das grundsätzliche Ziel qualitativer Forschung ist das Verstehen des Menschen. Es wird nach Sinn oder subjektiven Sichtweisen der untersuchten Personen gesucht. Der Forscher rekonstruiert aus den durch narrative Interviews gewonnenen Texten deren innewohnende „...`latente Sinnstruktur`, `Wirklichkeitskonzepte` oder -`konstruktionen`, `Bewältigungsmuster`...“ (Helfferich 2005: 19). Das Besondere der qualitativen Forschung erstreckt sich in einem Spannungsfeld, ausgehend von dem Sinn, den die Forschenden einbringen, bis zu dem Sinn, den die beforschten Personen einbringen. Die soziale Wirklichkeit beider ist bereits vorher eine interpretierte, also gedeutete und über Interaktion hergestellte und somit „konstruierte“ Wirklichkeit. Bezogen auf den Forschungsgegenstand heißt das, dass einerseits die lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Erzählperson und andererseits die in der Interviewsituation „hergestellte“ sprachliche Äußerung den primären Zugang eröffnen. Diese Äußerung ist zwar kontextgegeben variabel, jedoch *„nicht zufällig und beliebig, weil sie als Einzellerscheinung oder Indikator in Beziehung steht zu einem zu Grunde liegenden Konzept oder Muster.“* (Helfferich 2005:20). Um Äußerungen in ihrer Bedeutung verstehen zu können, bedarf es demnach auch der Informationen über den Kontext. Dadurch wird eine aktive Konstruktion hergestellt und es bleibt nicht bei einer passiven Abbildung. Beabsichtigtes Ergebnis des Forschenden ist, das Sinnverstehen des beforschten Menschen im Kontext seiner Lebenswelt auf der Meta-Ebene zu verstehen. Dies ist eine *„Verstehensleistung zweiten Grades“* (Helfferich 2005: 21) und findet im Forschungskontext statt. Schütz (1993, in: Helfferich 2005: 21) bezeichnet diese neue Konstruktion durch den Forscher als *„Konstruktion zweiten Grades“*. Diese wird mit Hilfe von Verfahrenstandards und Informationen zum Entstehungskontext von Äußerungen im Interview intersubjektiv nachvollziehbar. Die Qualität qualitativer Daten leitet sich aus der Qualität der Interaktionen ab. Gearbeitet wird mit Texten von Äußerungen, die in offenen Interviews entstehen. (Vgl. Helfferich 2005: 19-22)

5.2 Allgemeine Gütekriterien

Die allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung werden anhand der vorliegenden Arbeit kurz zusammengefasst. Mayring (2002: 144ff.) beschreibt sechs übergreifende Kriterien, die sich aus spezifischen wie auch aus allgemeinen Überlegungen zur qualitativen Forschung ableiten lassen.

5.2.1 Verfahrensdokumentation

Die Verfahrensdokumentation dient der Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses für nicht beteiligte Personen. Beginnend mit dem Vorverständnis der Forscherinnen, der Angabe der Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums über die Durchführung bis zur Auswertung der Datenerhebung wird punktuell darauf eingegangen.

5.2.1.1 Vorverständnis

Das Vorverständnis zum Forschungsgegenstand resultiert aus der jahrelangen Arbeit der Verfasserinnen in der Aus- und Weiterbildung von Personen im gehobenen Dienst der Gesundheits- und Krankenpflege. Ein Aufgabenbereich umfasst die Betreuung von Auszubildenden im Zusammenhang mit der Erstellung der schriftlichen Abschlussarbeit. Aus diesen subjektiven praktischen Erfahrungen leitet sich die Forschungsfrage ab (s. Kap. 3), die im Wesentlichen die Aspekte der Schülerinnen und Lehrerinnen in der Betreuungssituation betreffen. Ausgehend von vermuteten Ursachen der Irritation wie z.B. divergierende individuelle Vorerfahrungen, formale oder inhaltliche Unklarheiten, werden diesbezüglich die Situation aufhellende Erwartungen an die Forschungsmethoden gestellt.

5.2.1.2 Analyseinstrumentarium

Das Instrumentarium zur Erlangung von Daten zur gegenständlichen Forschungsfrage sind narrative Interviews, ausgerichtet an den Empfehlungen Fritz Schützes zu biografischen Interviews, durch eine „*autobiografisch orientierte Erzählaufforderung*“ (Schütze 1983a: 285, in Nohl 2009: 24), dem narrativen Nachfrageteil und dem argumentativ-beschreibenden Frageteil. Zudem orientiert sich die praktische Umsetzung an den Empfehlungen von Cornelia Helfferich (2005).

5.2.1.3 Durchführung der Datenerhebung

Mit Hilfe von narrativen Interviews, wo einleitend nach biografischen Lernerfahrungen und im Besonderen nach der Ausbildung mit der schriftlichen Abschlussarbeit gefragt wird, werden sieben Absolventinnen exploriert, die Äußerungen aufgezeichnet und transkribiert. Für die Weiterbearbeitung in der dokumentarischen Analyse werden davon sechs herangezogen. Um den Blick auf vermutete Probleme von Schülerinnen auch den von Seiten der Lehrerinnen gegenüber stellen zu können, werden dazu drei Lehrerinnen narrativ interviewt und Transkripte angefertigt. Die Absolventinnengruppe wird von beiden Forscherinnen gruppenteilig interviewt, bei der Gruppe der Lehrerinnen führt jene Forscherin die Interviews, bei der kein hierarchisches Problem auftreten kann. Sie ist Kollegin, agiert jedoch aus der Rolle der Forscherin im Verlauf des Interviews.

5.2.1.4 Auswertung der Datenerhebung

Die nach den angegebenen Regeln (s. Kap. 6.1.4) transkribierten Interviews werden im Kontext der dokumentarischen Methode nach Nohl komparativ analysiert. Dies beinhaltet zunächst eine themenmäßige Analyse mit Benennung und Zuordnung der entsprechenden Textteile. Es werden bei beiden Gruppen analog sieben Themen identifiziert, die in drei Analyseschritten bearbeitet werden: (1) Formulierende Feininterpretation, (2) Reflektierende Interpretation und (3) Sinngenetische Typenbildung (s. Kap. 6).

5.2.2 Argumentative Interpretationsabsicherung

Die Interpretationen der Ergebnisse (s. Kap. 8) werden mittels Literatur, v.a. konstruktivistischer Autoren wie Arnold, Siebert und Piaget, sowie Studienergebnisse von Aschemann-Pilshofer und Bauer et al., argumentiert und unterlegt, entsprechend dem Vorverständnis der Autorinnen ist die Deutung sinnvoll Theorie geleitet. Gedeutet werden die Ergebnisse zu den beschriebenen Schülerinnen-Typiken „egozentrisch“ und „pragmatisch“ sowie der Lehrerinnen-Typik der „Kultivatorin“ und sich ergebender Spannungsfelder.

5.2.3 Regelgeleitetheit

Qualitative Forschung hat sich an bestimmte Verfahrensregeln zu halten, kann jedoch aufgrund ihrer Offenheit vorgeplante Analyseschritte modifizieren. In der vorliegenden Arbeit unterbleibt die explizite Textsortendifferenzierung aufgrund

der relativen Kürze der Interviews, diese liegen vollständig transkribiert für die Analyse vor. Die Regelgeleitetheit schließt den Vorgang der komparativen Analyse mit ein. Hierzu werden zwei Gruppen zu je drei Absolventinnen altersgemäß konstituiert. Die erste Gruppe beinhaltet junge Absolventinnen, die zweite ältere Absolventinnen mit einem Abstand von rund fünfzehn Jahren zu den jüngeren. Die dritte Gruppe besteht aus den Lehrerinnen. Es wird im Laufe der Untersuchung dem vorgegebenen Ablauf entsprechend eine formulierende Feininterpretation mit Themenidentifizierung angefertigt, danach eine reflektierende Interpretation angeschlossen und im Zuge der komparativen Analyse sinngenetische Typen gebildet. Auf eine soziogenetische Typenbildung, bezogen auf den sozialen Zusammenhang, wird aus Gründen der zur Verfügung stehenden Anzahl von Fällen verzichtet. Demnach ist auch eine Generalisierung hier nicht möglich weil es dazu zusätzliche Abstrahierungsebenen braucht.

5.2.4 Nähe zum Gegenstand

Die Gegenstandsangemessenheit ist dadurch gegeben, dass an der Alltagswelt der Beforschten, hier die reale Ausbildungssituation, angeknüpft wird. Qualitative Forschung setzt an konkreten sozialen Problemen an und hat zum Ziel, Ergebnisse für die Betroffenen nutzbringend zu verwenden. Die untersuchten Personen haben ein offenes und gleichberechtigtes Verhältnis zu den Forscherinnen. Infolge werden die Ergebnisse mit den betroffenen Lehrerinnen diskutiert.

5.2.5 Kommunikative Validierung

Die Möglichkeit der Überprüfung liegt in der Kommunikation mit den Beforschten, bezogen auf den Ablauf des Interviews und der Ergebnisse, dies wird auch als kommunikative Validierung verstanden (vgl. Klüver 1979; Heinze/Thiemann 1982, in: Mayring 2002: 147). Die Beforschten sind in qualitativen Forschungen nicht nur Datenlieferanten sondern können über den Dialog die vom Forscher rekonstruierten subjektiven Bedeutungen absichern.

5.2.6 Triangulation

Gemeint ist, dass durch das Arbeiten auf mehreren Ebenen die Qualität von Forschung verbessert werden kann. Nach Denzin (1978) können z.B. verschiedene Datenquellen oder unterschiedliche Interpreten, Theorieansätze oder Methoden divergierende Lösungswege darstellen, um vergleichbare

Ergebnisse zu bekommen. Unterschiedliche Datenquellen sind hier verschiedene Gruppen von Beforschten mit gleicher Fragestellung sowie methodisch mehrere Analysegänge und von Seiten der Interpretation die diskursive Zusammenarbeit der beiden Forscherinnen. Ergänzend zur qualitativen Vorgangsweise wird auch quantitatives Datenmaterial mit einbezogen.

Die nachfolgende konkrete Ausführung von qualitativer Forschung soll nicht nur diese am Beispiel darstellen sondern zur Beantwortung der ausgewiesenen Forschungsfrage beitragen.

6 Interview und dokumentarischen Methode

„Das ist die schwerste Geburt von meiner ganzen Schulzeit“ und
„Entweder macht man so was gern oder nicht.“ (zit. Fr. G.⁴³)

Um die individuellen Gegebenheiten des Erstellens einer Fachbereichsarbeit und somit von Lernen bei den Schülerinnen zu erfassen, werden mittels exemplarischer Auswahl von sechs Fallsituationen über narrative Interviews mit Absolventinnen Lernbiographien erhoben und nach narrationsstrukturellen Methoden analysiert. Dazu werden narrativ fundierte Interviews in Anlehnung an Arnd-Michael Nohl dokumentarisch interpretiert. Nach Nohl (2009: 123) eignet sich die dokumentarische Methode zur Interpretation aller Arten von offenen Interviews, aber auch zur Auswertung von Gruppendiskussionen, teilnehmender Beobachtung, Bilder und filmischen Aufzeichnungen.

Stufen	Zwischenstufen
<i>Formulierende Interpretation</i>	1. Thematischer Verlauf und Auswahl zu transkribierender Interviewabschnitte 2. Formulierende Feininterpretation eines Interviewabschnittes
<i>Reflektierende Interpretation</i>	1. Formale Interpretation mit Textsortentrennung 2. Semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse
<i>Typenbildung</i>	1. Sinngenetische Typenbildung 2. Soziogenetische Typenbildung

Tabelle 4: Die Methodologie der dokumentarischen Interpretation von Interviews⁴⁴

Die dokumentarische Interpretation narrativ fundierter Interviews beginnt mit der „*formulierenden Interpretation*“, wo zunächst der Verlauf der angesprochenen Themen festgestellt und diejenigen Bereiche, die sich für die Transkription eignen, ausgewählt werden. Das erspart bei langen Interviews das Transkribieren nicht notwendig verwertbarer Stellen. In der vorliegenden Arbeit werden alle Interviews aufgrund der relativen Kürze der Interviews in der gesamten Länge transkribiert, die Textsorten nicht explizit getrennt. Die

⁴³ Aussage einer Diplomandin, 43 J., geprüfte Pflegehelferin, Ausbildung im 2. Bildungsweg, in einem Betreuungsgespräch zur Fachbereichsarbeit, am 7.4.2010.

⁴⁴ Quelle: modifiziert übernommen aus: Nohl (2009: 45).

Bestimmung der Textsorten soll eine gezielte Auswahl für die formulierende Interpretation ermöglichen. Bevorzugt wird die Erzählung, auch Beschreibungen eignen sich, weniger günstig ist die Textsorte der Argumentation. Formulierende Feininterpretation meint, dass das Transkript mit eigenen Worten neu formuliert wird, um den Inhalt bereits ein Stück zu verfremden, weg von der persönlichen Ebene der Forscherin in eine objektivere Sicht zu bringen. Bei diesem Schritt wird auf das WAS des erzählten Inhalts Bezug genommen. Um auf die darunter liegende Einstellung bzw. Haltung eines Menschen zu gelangen, braucht es den nächsten Interpretationsschritt, die „*reflektierende Interpretation*“. Hier finden die semantischen Aspekte in der *komparativen Sequenzanalyse* Berücksichtigung. Es werden bestimmte, in den Interviews erzählte Handlungen mit anderen Fällen vergleichen, Gemeinsamkeiten festgestellt und mit anderen Fällen kontrastiert. Dieses Vorgehen begleitet den gesamten Interpretationsprozess. So können über die Fälle hinweg Themen herausgearbeitet werden, die ihrerseits näher beleuchtet werden und je ein Orientierungsrahmen benannt werden kann. Dieser entspricht der individuellen Einstellung/Haltung eines Menschen, dem unter einer Handlung liegenden WIE, dem dokumentarischen Sinngehalt, über den der gesamtgeistige Habitus der interviewten Person dargestellt wird (Mannheim 1964: 108f, in: Nohl 2009: 8). Er erschließt sich über die Erzählabschnitte hinaus und im Vergleich mit anderen Fällen, in denen dieselben Themen auf eine andere Art und Weise bearbeitet werden. Je mehr Vergleichshorizonte, also andere empirische Fälle zur Verfügung stehen, umso mehr wird die dokumentarische Interpretation methodisch kontrollierbar (vgl. Bohnsack 2007a: 137, in: Nohl 2009: 13).

In weiterer Folge können „*sinngenetische Typen*“ gebildet werden, in dem Orientierungsrahmen vom Einzelfall weg sich auch in anderen Fällen finden lassen und zu einem Typus ausgearbeitet werden kann. Darüber hinaus kann eine *soziogenetische Typenbildung* über die spezifischen Erfahrungshintergründe wie Alter, Migration etc. einen weiteren Orientierungsrahmen erstellen und so generalisierungsfähigere empirische Aussagen treffen. Auf die soziogenetische Typenbildung wird in dieser Arbeit aus Gründen der zur Verfügung stehenden Anzahl von Fällen verzichtet.

6.1 Auswahl der Zielgruppe „Absolventinnen“

Die Auswahl der Zielgruppe der Schülerinnen aus dem gehobenen Dienst der Gesundheits- und Krankenpflege ergibt sich aus dem Umstand, dass die Verfasserinnen dieser Arbeit beruflich in der Ausbildung im gehobenen Dienst der Gesundheits- und Krankenpflege verankert sind und die Problematik in der Betreuung heterogener Schülerinnengruppen aus eigener Erfahrung kennen. Die Beschreibung der Heterogenität in der Schülerinnengruppe wird im Kapitel 4.2 skizziert. Es werden Heterogenitätsfaktoren bzw. –fähigkeiten hinsichtlich der Relevanz zum Thema der Diplomarbeit gewählt. Sie wurden dort anhand des Modells nach Urban eingeordnet. Das Ordnungssystem besteht aus drei Kernpunkten. Persönliche Voraussetzungen, individuelle Fähigkeiten und Umweltfaktoren. Dabei wurden eben nur relevante Faktoren ausgewählt von denen die Autorinnen annehmen, dass diese bei der Bearbeitung der Daten relevant sein könnten, so wurde im Kernpunkt Umweltfaktoren z. B. ökonomische und ökologische Faktoren nicht berücksichtigt oder danach gesucht.

6.1.1 Zum Lehrgang 2007/10

Anhand der Schülerinnen und Schüler des Lehrganges 2007/10 aus der Allgemeinen Schule für Gesundheits- und Krankenpflege am Kaiserin-Elisabeth-Spital wird hier beispielhaft ein Bild der Zusammensetzung der Gruppe von Auszubildenden dargestellt.

Objektive Heterogenitätsdaten des Lehrganges 2007/2010. Die Auflistung erfolgt angelehnt dem Modell nach Urban.

P = Persönliche Voraussetzungen wie Geschlecht und Alter

I = Individuelle Fähigkeiten – kognitive in Form eines Bildungsabschlusses

U = Umweltfaktoren – kulturelle, gesellschaftliche, politische in Form von Herkunft, Staatsbürgerschaft.

2007 beginnen 86 Personen die dreijährige Fachausbildung zur Diplomierten Gesundheits- und Krankenschwester / Gesundheits- und Krankenpfleger an der Schule für allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege am Kaiserin-Elisabeth-Spital, 2008 ergänzt durch 29 Personen als nachträgliche Zugänge. Sie beginnen die verkürzte Ausbildung nach § 44 (2. Bildungsweg), diese dauert zwei Jahre und ist ident mit den Ausbildungsinhalten des zweiten und dritten Ausbildungsjahres der Fachausbildung. Die Teilnehmer der verkürzten

Ausbildung werden bei Eintritt in die Ausbildung Bestandteil der bereits bestehenden Klassengemeinschaft. Die Auszubildenden der verkürzten Ausbildung müssen bereits die Ausbildung zur Pflegehelferin positiv absolviert haben und eine mindestens zweijährige Praxis als Pflegehelferin vorweisen können. Sie sind meist in einem aufrechten Dienstverhältnis und können berufsbegleitend die Ausbildung absolvieren.

2010, zu Ausbildungsende, schließen 84 Personen die Ausbildung positiv ab. In dieser Arbeit stehen die Absolventinnen mit positivem Abschluss im Focus, daher wird die Drop out Rate weder dargestellt noch kommentiert. Die nachfolgenden Zahlen beziehen sich auf die Absolventinnen der Ausbildung, das Zahlenmaterial wurde aufgrund der besseren Lesbarkeit gerundet.

P = Persönliche Voraussetzungen wie Geschlecht und Alter.

Geschlecht:

P: 75 % weibliche Absolventinnen
25% männliche Absolventen

Alter:

P: 2% - 20 Jahre.
55% - 21 bis 30 Jahre.
29% - 31 bis 40 Jahre.
15% - >40 Jahre.

Die jüngste Schülerin war am Ende der Ausbildung 20 Jahre, der älteste Absolvent war 55 Jahre alt.

I = Individuelle Fähigkeiten – kognitive anhand eines Bildungsabschlusses - Bildungsstand, niedrigster und höchster Ausbildungsabschluss.

45% - Fachschulen
27% - AHS
25% - abgeschlossene Lehre
19% - geprüfte Pflegehilfe
16% - Maturaabschluss in Österreich
10% - Hauptschulabschluss
4% - Polytechnischer Lehrgang
2% - Maturaabschluss im Ausland
2% - Maturaabschluss mittels Externistenprüfung
2% - HTL oder HAK

1% - akademischer Grad

Höchster Bildungsabschluss der Absolventinnen ist ein akademischer Grad – Magister, niedrigster Bildungsabschluss ist der Hauptschulabschluss.

U = Umweltfaktoren – kulturelle, gesellschaftliche, politische in Form von Herkunft, Staatsbürgerschaft.

U: Geburtsort in Österreich:

45% Bundesland

30% Wien

U: Geburtsort außerhalb Österreichs:

16% - nicht EU (Türkei, Serbien, Bosnien, Indien, Philippinen, Irak, Äthiopien, Schweden, Schweiz, Mazedonien)

7% - EU

U: Staatszugehörigkeit

91% - Österreich

8% - Deutschland, Serbien, Schweden, Polen, Schweiz

In der vorliegenden Arbeit wird auf den Migrationshintergrund nur peripher eingegangen, die vorliegenden Zahlen sollen unterstützend sein beim Zeichnen des heterogenen Bildes in der Landschaft der Auszubildenden. Da in der Arbeit aber ein qualitativer Forschungszugang gewählt wurde, scheint es nicht notwendig zu sein, den Migrationshintergrund mit weiterem Zahlenmaterial zu belegen.

L = Leistungsbeurteilung bei Abschluss der Ausbildung.

30% mit ausgezeichnetem Erfolg

35% mit gutem Erfolg

35% mit Erfolg

Die Tendenz, dass Auszubildende mit einem Maturaabschluss oder einem Äquivalent eine Auszeichnung beim Abschluss der Berufsausbildung erreichen ist ersichtlich aber nicht zwingend. Ein allgemein bildender Abschluss mit der Mindestanforderung zur Aufnahme in die Gesundheits- und Krankenpflege ist nicht gleich zu setzen mit dem Nichterreichen eines ausgezeichneten Berufsabschlusses.

6.1.2 Kriterien für die Auswahl der Stichprobe

Die Absolventinnen sind aus dem Lehrgang 2007/2010 der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflegeschule am Kaiserin-Elisabeth-Spital. Sie haben alle die Ausbildung positiv abgeschlossen und sind damit in keiner formalen Verpflichtung oder Abhängigkeit bezüglich der Ausbildungseinrichtung bzw. den Personen gegenüber, die in der Ausbildung tätig sind. Die Absolventinnen beendeten die Ausbildung in der Zeit vom Februar 2010 bis spätestens Mai 2010. Dieser Zeitrahmen ergibt sich durch Ausbildungsverlängerungen, bedingt durch Fehlzeiten in der Praxis und bei Prüfungen oder durch entstandene Wiederholungsprüfungen.

Leistungserfolge über die bestandenen Diplomprüfungen inklusive der Benotung der schriftlichen Fachbereichsarbeit sind kein Kriterium beim Auswählen der Absolventinnen. Eine Bedingung wird gestellt und eingehalten, dass die Interviewpartnerinnen nicht von der Lehrperson interviewt werden, welche sie während der Fachbereichsarbeit betreut hat. Die zweite Situation der Interviewerin als Schulleitung wird von den Absolventinnen als willkommene Möglichkeit angenommen, an die Schule auch nochmals Feed back zu geben.

Im Prozess der Entstehung der vorliegenden Diplomarbeit wird immer wieder die Nähe des Forschungsfeldes zum täglichen Arbeitsfeld diskutiert. Dieses Naheverhältnis bringt für die Autorinnen große Herausforderungen bzgl. Leistungsansprüche. Zu einem Teil steht der Leistungsanspruch an die zu erstellende Diplomarbeit, um diese mit nachvollziehbaren wissenschaftlichen Ansätzen und Methoden zu einer zu akzeptablen Arbeit reifen zu lassen. Zum anderen Teil besteht ein Anspruch, eventuell Erkenntnisse für den Berufsalltag zu generieren. Die Entstehung und die Entwicklung des Themas mit nachfolgender Forschungsfrage, gehen auf das Interesse der Autorinnen zurück, die diese generierten Ergebnisse eventuell für die Schulentwicklung erschließen möchten. Die Arbeit soll auch Kolleginnen in der Berufsgruppe Anhaltspunkt und Motivation für die Weiterentwicklung in Richtung berufspädagogischer Betrachtungen sein. Wie die Autorinnen während ihrer Recherchen feststellen, gibt es in der Pflegeausbildung viele Facetten die noch wenig bis überhaupt nicht wissenschaftlich fundiert beleuchtet wurden. Dieser langwierige und durch viele Diskussionen geprägte Prozess führt zu dem nun vorliegenden Forschungsvorhaben.

6.1.3 Arbeitsschritte zu den Interviews

Damit die Interviews und das Datenmaterial von den Ausbildungsteilnehmerinnen des Lehrganges 2007/10 erstellt werden können, wird der Rechtsträger der Gesundheits- und Krankenpflegeschule, der Wr. KAV, über die geplante Arbeit informiert und um Genehmigung gebeten. Nach der positiven Rückmeldung werden die Absolventen des Lehrganges 2007/10 informiert. Die Interviews werden in der Zeit von April bis Juli 2010 durchgeführt. Eine persönliche Befangenheit im Gespräch mit den Interviewerinnen wird als minimal eingestuft, da bereits während der Ausbildung ein sehr offenes und konstruktives Gesprächsklima zwischen Schülerinnen und Lehrerinnen Schulalltag war.

Die Einladung der Absolventinnen erfolgt mittels eines Briefes, der die Bitte für dieses Interview enthält und auch den Grund, Sinn und Zweck dieses Gespräches erklärt. Dieser Brief wird mittels E-Mail versendet und bei obsoletter Adresse wird telefonisch Kontakt aufgenommen. Manche Absolventinnen werden auch über Facebook erreicht.

Die Absolventinnen werden über die Freiwilligkeit ihres Interviews informiert und mit der Handhabung der gewonnenen Daten, die anonymisiert für diese Arbeit verwendet werden, vertraut gemacht. Der Ort des Interviews wird den Absolventinnen freigestellt, sie wählen alle die Räumlichkeiten der Schule. Aus der Gruppe der 84 Absolventinnen werden 28 kontaktiert. Diese Zahl entspricht einem Drittel der Absolventinnen, die Kriterien für die Auswahl dieser Gruppe sind Geschlecht, Alter, Bildungsabschluss (mit und ohne Matura) und Ausbildung nach § 44 - Zweiter Bildungsweg. Kein Auswahlkriterium sind Leistungsergebnisse, weder betreffend die Ausbildung vor der gegenständlichen Berufsausbildung noch die Leistungsergebnisse der jetzt abgeschlossenen Ausbildung im gehobenen Dienst der Pflege.

Aus dieser Gruppe melden sich sieben Personen und diese werden interviewt. Es werden weder Methoden zur Rekrutierung verwendet, noch werden Einschränkungen bei den Interviewpartnerinnen durchgeführt. Da sich die Kandidatinnen freiwillig ohne weitere Aufforderung melden, kann eine hohe Motivation und Zugänglichkeit zum Thema im Gespräch erwartet werden. Dieses wird von den Interviewerinnen auch bestätigt.

Dieses damit randomisierte Sample lässt sich wie folgt beschreiben. Es melden sich vier Frauen und drei Männer, drei Personen sind unter 25 Jahre alt, drei

Personen sind zwischen 41 und 43 Jahre alt, eine Person ist 54 Jahre alt, fünf Personen besuchten die dreijährige Fachausbildung, zwei Personen die zweijährige verkürzte Ausbildung (§ 44 – Zweiter Bildungsweg), zwei Personen haben einen Dienstgeber, zwei Personen wurden über eine Arbeitsstiftung des AMS gefördert, drei Personen erhielten „Taschengeld“ vom Rechtsträger während der Ausbildung. Als Vorbildung mit dem niedrigsten Bildungsniveau scheint das Polytechnikum auf, die höchste Vorbildung ist der Maturaabschluss. Dieses beschriebene Sample spiegelt auch Facetten der tatsächlichen Ausbildungslandschaft des Lg. 2007/10 an der Schule des KES wider.

Für die Interviewsituationen wird ein Raum in dem möglichst wenig Störungen zu erwarten sind gewählt, bzw. sind die Zeiten so gewählt, dass möglichst keine Störungen durch den Alltagsbetrieb einer Schule zum Tragen kommen. Ebenfalls wird auf ein angenehmes Raumklima Wert gelegt. Die Interviewerinnen bereiten für das narrative Interview eine Erzählaufforderung und Stichworte für den Hauptteil des Interviews vor, der beiden eine Stütze während des Interviews ist und beim Nachfragen die gleiche Richtung im Gespräch vorgibt.

6.1.4 Durchführung der Interviews

Das Interview wird nach dem Modus narrativer Interviews geführt, ausgerichtet an den Empfehlungen Fritz Schützes zu biografischen Interviews, durch eine „*autobiografisch orientierte Erzählaufforderung*“ (Schütze 1983a: 285, in Nohl 2009: 24), dem narrativen Nachfrageteil und dem argumentativ-beschreibenden Frageteil. Zudem orientiert sich die praktische Umsetzung an den Empfehlungen von Cornelia Helfferich (2005).

Die Interviews beginnen mit formalen Inhalten wie Zeit, Ort, Vorstellung des Interviewers, Begründung des Interviews und des Verwendungszweckes sowie dem der Namen der Interviewpartnerin. Der erste Teil beginnt jeweils mit der Erzählaufforderung zum Thema und geht in den Hauptteil über, in dem auch Fragen mittels vorbereiteter Stichworte formuliert werden. Den Abschluss bildet eine Nachfragephase, in dem die Interviewte gebeten wird, auf ev. notierte Fragen zu antworten bzw. über Bereiche zu erzählen, von denen sie noch nicht nichts erzählt hat. Beim Interviewabschluss wird die Erzählerin ermuntert, zusammenzufassen und ev. auch zu kommentieren.

Nach Abschluss des Interviews wird umgehend im Protokollbogen dokumentiert. Hier wird der Name der Interviewerin, Datum, Uhrzeit, Dauer und Ort vermerkt,

der Kontaktweg, die Teilnehmermotivation, Name der Erzählenden, zusätzliche Informationen zum Ablauf bzgl. Interviewatmosphäre, personale Beziehung zwischen Interviewpartnern und Interaktionen im Verlauf (vgl. Helfferich 2005: 181).

Das Interview wird auf Tonträgern aufgezeichnet, denn dies bietet den Vorteil der auditiven Bewertung, wie es bei der dokumentarischen Methode nach Nohl beschrieben wird. Aus diesem Grund wird bei der Transkription auf phonetische Hinweise wie z. B. laute oder leise Sprache verzichtet. Die Transkriptionsregeln werden nach den Richtlinien von Ralf Bohnsack in der Beschreibung zur Dokumentarischen Methode modifiziert (vgl. Bohnsack 2001: 363f.). Die Modifizierung erfolgt in Anlehnung an die Transkriptionsregeln der Univ. Klagenfurt / IFF-Wien, Institut für Wissenschaftskommunikation und Hochschulforschung, zusammengestellt von Dr. Gert Dressel und seinen Mitarbeiterinnen, Dr. Novy und Mag. Auer, Stand Juni 2010.

Hier Auszüge aus der Beschreibung:

„...Grundsätzlich sollte weitgehend wortwörtlich transkribiert werden. Weiters gilt, vorsichtig in eine Sprache umzuschreiben, die den Lesegewohnheiten entgegenkommt, mit Ausnahme besonderer Ausdrücke, diese werden in der direkten Rede als Umgangssprache beibehalten. Mhm, äh, ja, ähm, usw. nur dann transkribieren, wenn es essentiell im Inhalt des Textes ist, nicht wenn es nur Füllwörter bzw. Fülllaute sind.“

Als Transkriptionsprogramm der Audiofiles wird *f4*⁴⁵ verwendet.

Die Schritte bei der Bearbeitung der Interviews werden im Kapitel 7 dokumentiert.

6.2 Auswahl der Interviewgruppe „Lehrerinnen“

Grundlegend für die Auswahl der Lehrerinnen ist, dass sie als Stammllehrerinnen in der Gesundheits- und Krankenpflegeschule am Kaiserin-Elisabeth-Spital tätig sind und zur Zeit der Interviewführung zur Verfügung stehen. Ein weiteres wesentliches Kriterium ist die Tatsache einer abgeschlossenen

⁴⁵ URL: www.audiotranskription.de/f4.tm

gesetzeskonformen pädagogischen Ausbildung (vgl. Kap. 4.3), um Schülerinnen betreffend die Fachbereichsarbeit betreuen und prüfen zu dürfen.

6.2.1 Zur Gruppe der Lehrerinnen

Zur Zeit der geplanten Interviewführung Ende Juni 2010 umfasst das Lehrerinnenteam exklusive der Direktorin vierzehn Personen, neun Frauen und fünf Männer, im Alter von 38 bis 56 Jahren. Davon befindet sich eine Person in Ausbildung im Universitätslehrgang für lehrendes Gesundheits- und Krankenpflegepersonal. An relevanter Vorbildung sind insgesamt folgende Daten auflistbar:

- Diplom der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege: 14
- Diplom der Kinder- und Jugendlichenpflege: 3
- Praxisanleiter-Fortbildung: 2
- Sonderausbildung leitend: 2
- Sonderausbildung Intensiv- und Anästhesiepflege: 4
- Sonderausbildung lehrend: 5
- Universitätslehrgang lehrend: 8, davon 1 Person in Ausbildung
- Matura / Berufsreifeprüfung / Studienberechtigung: 13
- Pflegepädagogik-Studium / MSc: 1
- Pflegewissenschaft / BSc: 2, davon 1 Person in Ausbildung
- Pflegewissenschaft / Mag.: 1
- Bildungswissenschaft / Mag.: 1 Person in Ausbildung
- Master of Advanced Studies: 2

6.2.2 Kriterien für die Auswahl der Stichprobe

Abzüglich der Interviewerin stehen zehn Lehrerinnen potentiell zur Wahl. Alle Lehrerinnen betreuen Fachbereichsarbeiten der Schülerinnen an der Schule. Um eine repräsentative Stichprobe zu erhalten, werden zwei Frauen und ein Mann ausgewählt und angefragt. Sie unterscheiden sich durch die Form der Ausbildung zur lehrenden Pflegeperson, die als Einschlusskriterium gilt. Eine Person hat eine lehrende Ausbildung als zweisemestrige Sonderausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege, eine über den viersemestrigen Universitätslehrgang für lehrendes GUK-Personal und eine in Form einer universitären Ausbildung mit Graduierung absolviert. Alter und Berufserfahrung an Dienstjahren im lehrenden Bereich sind keine Auswahlkriterien.

6.2.3 Arbeitsschritte zu den Interviews

Die Einladung zum Interview erfolgt persönlich. Die Kolleginnen werden ebenso wie die Absolventinnen vom Vorhaben der Autorinnen und über die formalen Richtlinien zur Datenerhebung informiert. Die Interviews erfolgen im Kollegenstatus, die Rolle in der Leitungsfunktion und Interviewerin wird bewusst vermieden um ev. implizite hierarchisch auftretende Rollenbilder zu unterbinden. Damit die Interviews erhoben werden können und das Datenmaterial erstellt werden kann, wird der Rechtsträger der Gesundheits- und Krankenpflegeschule, der Wr. KAV, ebenso über die geplante Arbeit informiert und um Genehmigung gebeten. Die Frage nach dem Ort, wo die Interviews der drei zusagenden Lehrerinnen, zwei Frauen und ein Mann, stattfinden sollen, klärt sich rasch, als eine Lehrerin ihre Wohnung und Gastfreundschaft zur Verfügung stellt. Sie werden außerhalb der Dienstzeit an einem späten Nachmittag einzeln interviewt. Das weitere interviewrelevante Vorgehen korrespondiert mit dem in Kap. 6.1.3 beschriebenem.

Hinweis:

Die transkribierten Interviews können bei den Verfasserinnen eingesehen werden.

7 Schritte der dokumentarischen Interpretation

Die Auswahl der dokumentarischen Methode begründet sich forschungspraktisch und methodologisch in der qualitativen Sozialforschung. Die transkribierten narrativen Interviews werden dazu verwendet um praktische Erfahrungen der interviewten Personen und der Organisation zu rekonstruieren, damit sich deren Orientierungen hinter den Handlungen erschließen lassen. Die Handlungsorientierungen dokumentieren sich in der jeweiligen Art und Weise der Erstellung der Fachbereichsarbeiten bei den Auszubildenden sowie bei den betreuenden Lehrerinnen in der Erledigung der Betreuungsaufgabe. Auf diesem methodischen Weg wird ein Zugang zu deren Handlungspraxis erhofft, in dem Narrationen nach Erleidensprozessen bzw. Verlaufskurven, deren Handlungsintentionen und Handlungsschemata aber auch nach Wandlungsprozessen sondiert werden. Besonders die Wandlungsprozesse dienen einer „*Kreativitätsentfaltung des Bildungsprozesses*“ (Schütze 2000: 63, in: Nohl 2009: 32) und bewirken Bildung im Individuum. Marotzki (1990: 131, ebd.: 32) definiert Bildung in diesem Zusammenhang als jenen Prozess, bei dem eine „*Veränderung von Welt- und Selbstreferenz im Sinne eines qualitativen Sprungs vorliegt.*“ So möchten auch die Autorinnen Einblick in die soziale Handlungspraxis durch die geplante Untersuchung gewinnen, um Bildungsprozesse nachvollziehen zu können.

Die Analyse der Interviews soll einen Einblick in das Spannungsfeld innerhalb des Schreib- und Betreuungsprozesses zwischen den Polen der Lehrerinnen und der Auszubildenden geben. Hinsichtlich der Forschungsfrage (s. Kap. 3) werden Antworten zum Benennen von Aspekten des Spannungsfeldes „Begleiten“ erwartet. Die Ergebnisse sollen helfen, Wege zu finden, das Spannungsfeld begreifbar zu machen, um ein produktives Arbeiten mit bestmöglichen Ergebnissen erzielen zu können.

Vorangehend der Beschäftigung mit den Transkripten werden auf Empfehlung Nohls (2009: 46) die Interviews noch einmal angehört und gelesen um die Auswahl der zu verwendenden Textstellen zu bestimmen bzw. einen thematischen Überblick zu erhalten. Für die Auswahl sind drei Kriterien relevant: (1) Themen, die eine Relevanz zur Forschungsfrage haben, (2) Themen, die von den Befragten in einer besonderen Weise geschildert werden und (3) Themen,

die von mehreren Interviewten angesprochen werden. Für die gegenständliche Untersuchung werden alle Interviews zur Gänze transkribiert und der gesamte Text zunächst verwendet, jedoch ohne explizite Textsortenbestimmung. Es wird deshalb zur Gänze transkribiert, da bei jungen Menschen biografisch intendierte Narration oftmals kürzer ausfällt. Zum Erschließen des Inhalts der transkribierten Texte ist es notwendig, einen Regel geleiteten Ablauf einzuhalten. Die neun zur Bearbeitung vorgesehenen Transkripte werden in Dreiergruppen sortiert, wobei eine Trennung der Schülerinnen- von der Lehrerinnengruppe erfolgt um Gegen- und Vergleichshorizonte zu ermöglichen. Deshalb wird die Schülerinnengruppe nochmals geteilt und zwar nach dem Alter. So entsteht mittels der drei jüngeren Interviewpartnerinnen die erste Dreiergruppe, die drei älteren bilden die zweite Dreiergruppe und die drei Lehrerinnen stehen für die dritte Dreiergruppe.

Nohls „Methodologie der dokumentarischen Interpretation von Interviews“ (Nohl 2009: 45f.) baut sich stufenweise auf, indem nach dem Hören der Interviews Themen im Verlauf ausgewählt werden, die sich als besonders interessant für die jeweilige Forschung darstellt. Die dokumentarische Interpretation orientiert sich weiter an den aufgefundenen Textsorten der Erzählung, Beschreibung und Argumentation, die im gegenständlichen Forschungsablauf implizit beachtet werden. Die ausgewählten Textstellen werden einer „*formulierenden Interpretation*“ unterzogen, die in mit eigenen Worten den Inhalt in Themen zusammenfasst. Darauf baut sich eine „*reflektierende Interpretation*“ auf, in der ein zugrunde liegender leitender Orientierungsrahmen, in welchem die Themen weiter bearbeitet werden, gesucht wird. Begleitend erfolgt von Beginn an eine komparative Analyse, in der die Themen durch Vergleich differenziert bzw. kontrastiert werden. Ziel ist, von Fallvergleichen über die Bildung von Typiken zu einer Generalisierung der Ergebnisse empirischer Interpretation zu gelangen.

7.1 Erster Schritt: Die formulierende Feininterpretation

Hier geht es um eine Rekonstruktion der Äußerungen in Form des Textes mit eigenen Worten, die eine genauere Identifikation der enthaltenen Themen zum Ziel hat. Die paraphrasierten und zusammen gefassten Textteile werden entsprechend ihres thematischen Inhaltes benannt, das heißt, mit einem Titel versehen. Die heraus gearbeiteten Themen in den formulierenden Zusammenfassungen orientieren sich am Kommunikations- und Sinnhorizont der

Interviewten, des Weiteren erfolgen keine Aussagen zum Wahrheits- und Realitätsgehalt (vgl. Marotzki 2003).

Im thematischen Verlauf der Interviews werden Themen erkannt, die allen Fällen gemeinsam sind. Die thematisch relevanten Passagen finden sich an unterschiedlichen Stellen in den Interviews, sind verschieden lang und können sich wiederholen. Mehrfach vorkommende Themen werden nachfolgend für vergleichende Interpretationen herangezogen.

Folgende Themen werden in der gegenständlichen Forschung Fall übergreifend identifiziert:

7.1.1 Themen der Schülerinnen

(1) Vorerfahrene Lernelemente, (2) Themenwahl, (3) Schreibprozess, (4) Kontakte mit Betreuerin, (5) Erleben der Ausbildung, (6) Benefiz der Ausbildung und (7) Empfehlungen / Ausblick.

1. Zu vorerfahrenen Lernelementen:

IP1f: Z. 39-40

IP1f meint, eine Begabung für das Schreiben zu haben, Texte formatieren zu können und daher niemand gebraucht zu haben.

IP2m: Z. 22-23

Eine Arbeit zu einem ähnlichen Thema in kleinerem Rahmen hätte er bereits in der vorher besuchten Schule geschrieben.

IP3f: Z. 11-13

IP3f erzählt, dass sie bereits eine FBA in einer Fachschule geschrieben hätte, dadurch wisse sie, was auf einen zukäme.

IP4f: Z. 187-190

IP4 räumt ein, dass sie anfangs als Pflegehelferin viel schreiben habe dürfen, man dies mit der Zeit aber weggenommen habe.

IP5m: Z. 141

PC- und Textverarbeitungskenntnisse wären vorhanden gewesen.

IP6m: Z. 253-255

IP6m hätte im Bereich der sozialen Dienstleistung gearbeitet, wo der Anspruch an Kommunikation hoch gewesen wäre, als "starkes Werkzeug".

2. Zur Themenwahl:

IP1f: Z. 55-56

IP1f hat ihre Themenwahl aus einem privaten Grund getroffen.

IP2m: Z. 22-23

Eine Arbeit zu einem ähnlichen Thema in kleinerem Rahmen hätte er bereits in der vorher besuchten Schule geschrieben.

IP3f: Z. 91-95

Sie hätte lange zur Themenwahl überlegt, sei durch die Großeltern, die Diabetes hätten, und durch das Erleben im Praktikum angeregt worden, sich den Hintergrund anzusehen und ihr Wissen darüber zu vertiefen. Sonst hätte sie nicht viel gereizt.

IP4f: Z. 191-197

IP4 begründet die Wahl des Themas „Biografie“ aus der praktischen Erfahrung mit Bewohnern, weil man mit deren Kenntnis einfach weiter komme und den Bewohnern ein besseres Selbstbewusstsein vermitteln könne, sowie mit großem Interesse.

IP5m: Z. 92-98

Die Schwester von IP5m habe Katzen gezüchtet wie er, eine ihrer Katzen sei zur Therapiekatze ausgebildet worden, er sei mit dem Thema verwachsen. Er hätte sich auch die praktizierte Tiertherapie auf einer Station des XY angesehen. Weil das Thema „noch in den Kinderschuhen“ steckt, wollte er mehr wissen und hätte sich damit auseinander gesetzt.

IP6m: Z. 9-57

Für IP6m hätten der pädagogische und der interdisziplinäre Aspekt von Pflege zum grundlegenden Bereich der „*Kommunikation in der Pflege*“ geführt, bezogen auf das mehr werdende „ältere Klientel“ und deren Besonderheiten, begründet durch Erfahrungen aus der Praxis. Kommunikation werde immer wichtiger und verstehe er als Beziehungsarbeit, wo er auch positives Feedback bekäme.

3. Zum Schreibprozess:

IP1f: Z. 367-377

Bezogen auf die Formalkriterien bringt IP1f zum Ausdruck, dass sie ein Konzept hätte an das sie sich halten müsse und wüsste wie eine Fachbereichsarbeit auszusehen hätte.

IP2m: Z. 23-26

Es seien bereits kleinere Vorlagen zum Thema vorhanden gewesen und er hätte sich mit einer Humorthérapeutin zusammengesetzt, die IP2m ein Buch zur Verfügung stellte. Demnach sei ihm das Schreiben nicht schwer gefallen.

IP3f: Z. 109-115

IP3f arbeite gerne am Computer, hätte aber ohne Terminvorgaben die Arbeit nicht fertig gebracht, trotz Interesse am Thema hätte die Lust es "auf das Papier" zu bringen gefehlt.

IP4f: Z. 240-246

IP4f erzählt, dass sie letztlich mit zwölf Büchern, wissenschaftlichen Ausdrucken und Fachbereichsarbeiten vom Internet zum Vergleichen gegessen sei. Diese wären so einfach zu lesen gewesen, was zur Frage führte „warum muss ich das ´so` schreiben?“. Danach wäre es dann einfach aus gewesen und sie hätte zugemacht.

IP5m: Z. 35-38

IP5m hätte Startschwierigkeiten betreffend die Quellen gehabt und daher die Bearbeitung immer wieder hinaus geschoben, das Inhaltsverzeichnis sei der erste "Stolperstein" gewesen.

IP6m: Z. 131-134

Ein unterstützendes Skriptum wird für gut befunden, er wäre aber unzufrieden gewesen ob seines langen "Rumtütelns", sodass er gerne mit der Fachbereichsarbeit aufgehört hätte.

4. Zu Kontakten mit Betreuerin:

IP1f: Z. 462-481

Mit ihrer Betreuerin hätte sie kein Problem gehabt, es wurden Besprechungstermine vereinbart und Kontakt über E-Mail gehalten, wobei sie per Telefon nachgefragt hätte, ob das Gesendete ankam.

IP2m: Z. 8-9

Der Betreuer wäre sehr gut gewesen und hätte geholfen, die Erfahrungen aus der Praxis zu verschriftlichen, sodass es nicht als Problem erlebt wurde.

IP3f: Z. 111-112

Es wäre sehr gut gewesen, zwischendurch mit der Betreuerin Termine vereinbart zu haben.

IP4f: Z. 438-446

IP4f räumt ein, dass die Betreuerinnen auch unter Druck stünden mit Unterricht und lesen, hätte aber auch den Eindruck gehabt, dass ihre Arbeit nach E-Mail-Sendung nicht gelesen war. Trotz der Aussage, dass es passe, habe es später Korrekturen gegeben. Sie verstehe die Betreuerinnen, aber für die Schülerinnen sei es auch eine Belastung.

IP5m: Z. 111-116

Der Betreuer hätte IP5m „gehandicapt“ und „ausgetrickst“ betreffend Inhalt der Fachbereichsarbeit. Alle hätten ihm gesagt, dass es „zwischenmenschliche Dinge“ für die Notengebung gewesen sein müssten.

IP6m: Z. 104-115

IP6m räumt ein, dass er sich mehr mit dem Betreuungslehrer "auseinandersetzen" hätte müssen. Er neige dazu, alles selbst erledigen zu wollen, so auch Unterrichtsinhalte anzuwenden, die mit den Intentionen des Betreuers nicht übereinstimmten. Der Betreuer hätte gemeint, das Thema sei zu schwierig um sich einzulesen, was IP6m traurig stimmte.

5. Zum Erleben der Ausbildung:

IP1f: Z. 496-499

Sie erwähnt die Diplomprüfungen, wobei das "zweite große Highlight" die Präsentation der FBA gewesen wäre. Zusammenfassend wäre das dritte Ausbildungsjahr "verdammt anstrengend" gewesen und sie wollte es nicht noch einmal machen.

IP2m: Z. 95-99

In der ersten Klasse seien die Prüfungen das Belastendste gewesen, inklusive der zwei negativen. Ab der zweiten Klasse sei es "gegangen".

IP3f: Z. 79-80

Sie hätte die Struktur der Ausbildung, Theorie und Praxis, schon in der Fachschule als angenehm erlebt.

IP4f: Z. 448-451:

Es sei schon "sehr heftig", wenn für viele Prüfungen zu lernen wäre und dabei Praktika mit bis zu zwölf Stunden täglich zu absolvieren seien.

IP5m: Z. 354-365

Der Level wäre oft sehr hoch gewesen, so als ob Ärzte oder Manager vor den Vortragenden gesessen hätten und die Schüler wären dann „ausgestiegen“, diese hätten dann die Vortragenden „abgebremst“.

IP6m: Z. 283-296

Es sei schwierig und stressig gewesen, die Ansprüche von Schule und dem Arbeitsfeld Station, die starke Hierarchie, die Forderungen, auszuhalten und fand es traurig, dass die größten Kritiken von denen gekommen seien, die am freundlichsten gelächelt hätten.

6. Zu Benefiz der Ausbildung:

IP1f: Z. 507-511

IP1f kommt abschließend noch einmal auf die Tage der mündlichen Diplomprüfungen zu sprechen, die sie in höchster Anspannung erlebt hätte, sich

nicht mehr konzentrieren konnte weil sie die Nächte durchgelernt habe - aber es hätte "sich ausgezahlt".

IP2m: Z. 83-86

Die Arbeitsinhalte könnten in der Praxis genutzt werden, es seien dort viele humorvolle Leute. Man könne Humor nur umsetzen "wenn man selber ein humorvoller Mensch" sei. Spaß mit den Patienten zu haben, soweit als möglich.

IP3f: Z. 215-216

Trotz schwierigem Anfang und Stress zahle es sich aus, hätte es sich im Endeffekt gelohnt.

IP4f: Z. 488-491

IP4f hätte es trotz Hindernissen geschafft und es war für sie wichtig, mit gutem Gefühl etwas erreicht zu haben.

IP5m: Z. 160-165

Im gehobenen Dienst verantwortungsvollere Aufgabengebiete übernehmen zu können und die noch kommenden zwanzig Berufsjahre als „schönes weiteres Lebensziel“ zu haben.

IP6m: Z. 239-240

Den von einer Lehrerin vermittelten "salutogenetischen und chinesischen" sowie pädagogischen Anspruch hätte er später auch umgesetzt.

7. Zu Empfehlungen / Ausblick:

IP1f: Z. 338-365

IP1f empfiehlt den Betreuerinnen, Termine und Inhalte für eine gemeinsame Arbeit festzulegen, die Zeit nur für die Schülerinnenbetreuung, keine Termine während der Besprechung. (...)

IP2m: Z. 165-168

IP2m regt an die Ausbildung ernst zu nehmen, wenn sie wirklich absolviert werden wolle.

IP3f: Z. 203-204

Toll fände sie es, wenn sich nach Schülerwahl Kleingruppen zum Lernen bilden würden.

IP4f: Z. 483-486

Obwohl "typischer" Hauptschulabgänger könne sie noch etwas aus sich machen. Sie wisse nicht was noch auf sie zukomme, aber die Türen seien offen und Ziele vorhanden.

IP5m: Z. 28-35

IP5m erachte es als sinnvoll, in anderen Fächern Vorübungen zur FBA zu leisten wie Referate schreiben, Quellensuche, Konzept anfertigen, um Startschwierigkeiten zu vermeiden.

IP6m: Z. 213-218

Er würde es gut finden, Schülern eine Orientierung zu geben und "die Essenz" der Ausbildung heraus zu arbeiten mit Verweis auf weiter führende Unterrichte und würde dies als Leitlinie bzw. Leitfaden ansehen. Das sei ein Grundstock des fachpflegerischen Wissens.

Zusammenfassung:

Es lassen sich aus den sechs mittels formulierender Feininterpretation untersuchten Fällen sieben inhaltliche Themen herausarbeiten, die sich als Fall übergreifend zeigen.

7.1.2 Themen der Lehrerinnen

(1) Vorerfahrene Lernelemente zur Betreuung, (2) Hilfestellung zur Themenwahl, (3) Prozess des Schreibens von Seiten der Betreuung, (4) Kontakte mit Schülerinnen, (5) Erleben / Erfahrungen in der Betreuungsfunktion, (6) Benefiz der FBA aus Sicht der Betreuung, (7) Empfehlungen / Ausblick.

IP-L1f: Z. 309-323

Während der Ausbildung zur Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege würde weder die Thematik einer schriftlichen Arbeit noch deren Betreuung

angesprochen worden sein. Lediglich die Entwürfe zu den Lehrproben wären im Umfang von mehreren Seiten zu erbringen gewesen.

IP-L2f: Z. 140-148

IP-L2f hätte im Studium der Pflegepädagogik fünfundzwanzig Stunden NLP (Neurolinguistisches Programmieren) mit Coaching sowie achtzehn Stunden Coaching plus Übungssequenzen im Rahmen von Kommunikation absolviert. Dies wäre eher in Richtung Lernförderung als Begleitung zur Fachbereichsarbeit angelegt gewesen. Zusätzlich hätte sie das Fach Kommunikation und Rhetorik bei Prof. G. und Mag. G. besucht, wo sie sich sehr viele Aspekte mitgenommen hätte. Sie gehe immer vom humanistischen Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung aus, auch im Zusammenhang mit anderen besuchten Kursen.

IP-L3m: Z. 157-166

Die Vorbereitung auf die Betreuerfunktion wären über unterschiedliche Zugänge erfolgt wie selbst sehr gute Coachings genossen zu haben, von Seiten der Schule und vom Betreuer in der lehrenden Ausbildung, bezogen auf analytisches Denken und vorbereitende Arbeitsschritte. Auch vom Austausch mit Kolleginnen hätte er profitiert bezüglich Schreiben und Betreuen von Abschlussarbeiten.

2. Hilfestellung zur Themenwahl:

IP-L1f: Z. 48-54

Trotz Konzept sei die Tendenz noch immer, eher negative Erfahrungen aus der Praxis zu thematisieren als positive, besonders in Themenbereichen, die ihre Fächer beträfen. Positive Erfahrungen würden in Themen wie Kinästhetik, Basaler Stimulation oder Validation im geriatrischen Bereich verarbeitet. Aus diesen Erfahrungen heraus bestehe die Intention, Informationen bzw. Anleitungen zum Umgang mit Patientinnen schreiben zu müssen.

IP-L2f: Z. 75-78

S. hätte die Schülerinnen gefragt, über welches Thema sie schreiben und wie sie es gestalten möchten, um ihre Vorstellungen nachvollziehen zu können, hätte "im Sinne von PBL" um ein paar Fakten gebeten. Sie wolle einen geschriebenen Absatz zur Information. Es sei aufwendig, aber es wachse so Stück für Stück.

IP-L3m: Z. 37-38

Konkrete Themenvorstellungen sollten mitgebracht werden.

3. Prozess des Schreibens von Seiten der Betreuung:**IP-L1f: Z. 97-107**

Der Schreibprozess sei nach Abgabe des Konzeptes länger unterbrochen, die Schülerinnen würden erst nach dem Urlaub mit dem Schreiben beginnen, dann aber fleißig und regelmäßig zu ihr kommen, besonders zu Beginn des Monats mit dem Abgabetermin. Die Hälfte der betreuten Schülerinnen würde die fertige Arbeit drei Wochen vorher abgeben, die andere Hälfte am Termin oder zwei Tage vorher. Dabei könne man nicht mehr sehr viel verbessern, das würden die Schülerinnen aber wissen.

IP-L2f: Z. 16-20

Im ersten Jahr hätte sie neun Schülerinnen begleitet, davon hätten drei "wirklich ein Lernen erfahren" mit Entwickeln neuer Ideen im Sinne des Konstruktivismus. Den restlichen hätte sie einen strengen Rahmen vorgegeben, damit diese ihre FBA fertigstellen konnten.

IP-L3m: Z.101-113

IP-L3m unterstütze die Schülerinnen in der Erstellung der Grundstruktur und Grundkonzept, da diesbezüglich falsche Vorstellungen bestünden. Als wichtigen Punkt sehe er auch, den Zeitrahmen vorzugeben aber auch entsprechende Leerzeiten einzukalkulieren, damit auch Erholungszeit möglich wäre. Als wichtig würde er es ansehen, dass Betreuungstermine "ganz konkret" verlaufen und die Schülerinnen zu jedem Termin hin ein bestimmtes Thema bearbeiten, sich also schrittweise dem Arbeitsende nähern würden.

4. Kontakte mit Schülerinnen:**IP-L1f: Z. 154-166**

Die Kontaktaufnahme mit Schülerinnen erfolge zwecks Erinnerung an den Fortgang des Schreibens und den Abgabetermin bzw. dass diese bereits fertige Teile zur Einsichtnahme vorlegen. Bei diesen Kontrollen würde dann auffallen, dass das Thema verändert worden sei, dass Teile des Inhalts oder Informationen zur Weiterarbeit fehlen würden. Schülerinnen würden einerseits

angebotene Hilfe annehmen und andererseits von sich aus mit der Bitte um Hilfe kommen.

IP-L2f: Z. 187-210

Zunächst hole sie sich die gesamte Gruppe der zu betreuenden Schülerinnen um allgemeine Informationen zu geben, wobei sie hier bereits unterscheide, welche selbstständig arbeiten könnten und welche sie mittels vorgegebenen Raster engmaschig face-to-face betreue, besonders jene, die verlauten würden, sie schrieben die Arbeit in zwei Stunden weil sie ja Erfahrungen auf der Station gesammelt hätten. Erachten Schülerinnen die Betreuung als wichtig, würden sie auch kommen. Sie würde auch Texte kommentieren und mit Hilfe des "Siebensprung" schrittweise weiter arbeiten.

IP-L3m: Z. 129-130

IP-L3m fordert die Schülerinnen auf, erledigte Teile der Arbeit an ihn zu schicken, damit dies nachbesprochen werden kann.

5. Erleben / Erfahrungen in der Betreuungsfunktion:

IP-L1f: Z. 54-59

IP-L1f berichtet von unterschiedlichen Erfahrungen betreffend des sich Leitenlassens, Schülerinnen, welche sich mit der Thematik auseinander setzen und ihre Vorstellungen unterbreiten, im Gegensatz zu anderen, die zwar schreiben wollten aber nichts vom Lehrer annehmen. Es könne vorkommen, dass einige erst die vermeintlich fertige Arbeit vorlegen und erwarten, dass das in Ordnung sei und wenn nicht, dann gäbe der Lehrer sie zurück.

IP-L2f: Z. 38-44

Es müsse engmaschig kontrolliert und die nächsten fünf Seiten eingefordert werden. Sie hätte Ausreden für das Nichterbringen wie kaputter Computer, gelöschte Datei, finde es nicht, habe kein Papier, keinen Drucker, keine Tinte und anderes erzählt bekommen. Wenn dem nachgegeben werde, hätten die Schülerinnen das nächste Mal wieder Ausreden parat.

IP-L3m: Z. 39-52

IP-L3m gebe Hilfestellung betreffend sinnvoller gemeinsamer Suche, Auswahl und Erarbeitung von Literatur. Er hätte die Erfahrung, dass Schülerinnen aus dem Internet beliebige Artikel nähmen und versuchten, diese "als Literatur darzustellen" und verweise auf bekannte Literatur zu den Themen.

6. Benefiz der FBA aus Sicht der Betreuung:**IP-L1f: Z. 328-346**

Erstaunlich positiv wäre es, dass Schülerinnen trotz Unsicherheit, Verzagtheit und anfänglicher Unzufriedenheit zu guten Ergebnissen und Zufriedenheit gekommen wären. Sie hätten ihre Arbeit auch an die Praxisstelle gebracht und auflegen können, hätten Lob erfahren. Vor allem für solche sei es schön, die sich das selbst nicht zugetraut hätten und doch etwas geschaffen hätten, das „Hand und Fuß“ hätte.

IP-L2f: Z. 16-19

Im ersten Jahr hätte sie neun Schülerinnen begleitet, davon hätten drei "wirklich ein Lernen erfahren" mit Entwickeln neuer Ideen im Sinne des Konstruktivismus.

IP-L3m: Z. 66-71

Eine FBA wäre dann sinnvoll, wenn eine eigene Meinung vertreten und praxisorientiert kommentiert werden würde, mit der Empfehlung, gewonnenes Wissen an die in der Praxis Tätigen heranzubringen und umzusetzen.

7. Empfehlungen / Ausblick:**IP-L1f: Z. 292-302**

Am Herzen liege ihr, dass die Arbeit der Schülerinnen akzeptiert, ihnen das Gefühl des Ernstgenommen-Werdens gegeben wird und nötigen Freiraum um den Druck zu mildern. Zudem sollen Schülerinnen von Seiten der Betreuung Kompetenz erfahren.

IP-L2f: Z. 237-264

Als wesentlich sehe IP-L2f ein Einzelcoaching, Gruppenbetreuung unter dem Aspekt ähnlicher Themen. Zunächst würde sie erfahren lassen wie Literatur im Sinne des PBL gesammelt und aufbereitet wird. Gut fände sie auch Lerntyp

orientierte Gruppen. Das bringe auch Lernzuwachs, denn jeder hätte individuelle Stärken, sie könnten voneinander lernen. Mehrere Kollegen sollten die Kleingruppen beim Erstellen des Exposés begleiten, zusammenfassen und reflektieren. Das mache neugierig, interessiere am Schreiben. Wer könne und ein Ziel habe, solle auch alleine Struktur aufbauen und schreiben.

IP-L3m: Z. 241-250

IP-L3m erachte es als sinnvoll, eine Lernwerkstatt einzurichten, damit die Schülerinnen die Möglichkeit hätten, während der dreijährigen Ausbildungszeit verschiedene Unterrichtssequenzen schriftlich zu erarbeiten und auszuformulieren, was sich für die FBA bezahlt machen würde.

Zusammenfassung:

Es lassen sich aus den drei mittels formulierender Feininterpretation untersuchten Fällen der Lehrerinnen sieben inhaltliche Themen herausarbeiten, die sich als Fall übergreifend zeigen. Darüber hinaus korrespondieren sie mit den sieben Themen der Schülerinnen.

7.2 Zweiter Schritt: Die reflektierende Interpretation

Um von der Oberfläche des erzählten Handelns, über die Objektivation des Textdokuments mit den durch formulierende Interpretation identifizierten Themen, zu den darunter liegenden leitenden Intentionen, Haltungen bzw. Einstellungen zu gelangen, ist es notwendig, mittels reflektierender Interpretation den Rahmen, in dem das Handeln abläuft, zu rekonstruieren. Die je den Fällen inne wohnenden Spezifika lassen sich durch laufende Vergleiche an den anderen Fällen unterscheiden und darstellen, es wird also methodisch komparativ gearbeitet. Um das dahinter stehende Phänomen zu erkennen und von anderen abgegrenzt zu benennen, braucht es jedoch das Wissen und Erkennen der Forscherin bzw. Interpretin. Die methodische Kontrolle liegt darin, dass der Vergleich nicht an der Person der Interpretin sondern an den Vergleichsfällen erfolgt, um je unterschiedliche Formen des Umgangs mit einem Thema empirisch fassbar zu machen (vgl. Marotzki 2003).

Die Auswahl der näher zu vergleichenden Textstellen erfolgt anhand der Tatsache, dass sowohl jede Schülerin als auch jede Lehrerin zwei Themen zur Sprache bringen, die im Besonderen eine Relevanz für die Forschungsfrage haben. Dies sind die Themen „Schreibprozess“ und „Kontakt mit Betreuerin versus Schülerin“, die das Spannungsfeld zwischen den Polen Schülerinnen und Lehrerinnen im Verlauf des Erstellens der Fachbereichsarbeit darstellen. Die Auswahl dieser Sequenzen begründet sich darin, dass in diesen Themen Handlungen angesprochen werden, die für die Forschungsfrage zentralen Charakter haben.

Im Rahmen der qualitativen Bildungsforschung wird versucht, von der vorhergegangenen formulierenden Interpretation der erzählten Handlungspraxis, dem „WAS“, über die reflektierende Interpretation den sogenannten dokumentarischen Sinngehalt, also das „WIE“ der Handlung, zu erschließen. Dazu ist es notwendig, die in der formulierenden Interpretation beschriebenen Handlungen eines Falles auf ein Einstellungsmuster hin zu untersuchen. Dadurch werden wiederkehrende Muster ersichtlich, die, zusammengeführt, von Bohnsack (2003: 135, in Nohl 2005, Kap. 4) als „Orientierungsrahmen“ eines Falles bezeichnet wird. Diesen gilt es zu rekonstruieren, indem aus der Metaposition der Forscherinnen heraus die Sequenzen in den ausgewählten Themen auf ihre Art und Weise hin, also das „WIE“ einer Handlung, beleuchtet werden. Aus dem Text der formulierenden Interpretation werden die paraphrasierten Handlungserzählungen auf Verhaltensmuster hin reflektierend interpretiert, vor dem Hintergrund des Vorwissens der Forscherinnen. Das Vorwissen bezieht sich auf bildungswissenschaftliche Einflüsse, die konstruktivistisch geleitet sind.

Die daraus gezogenen Erkenntnisse werden als verschriftlichte reflektierende Interpretation dokumentiert, indem die Bedeutung des Inhaltes beschrieben wird, die semantische Interpretation.

7.2.1 Orientierungsrahmen der Schülerinnen

Die Bezeichnungen für die jeweiligen Orientierungsrahmen sind im Kontext der Bildungswissenschaft zu verstehen und aus der konstruktivistischen Perspektive beschrieben. Es wird als Orientierungsrahmen das Lernverhalten der Schülerinnen herangezogen.

Zu IP1f:

Betreffend 3. Schreibprozess

Z. 367-377 / Z. 386-417

Deutlich wird auch eine Differenzierung zwischen dem formalen und dem inhaltlichen Schreibprozess. Betreffend die Formalkriterien wird der Diplomprüfungskatalog angeführt, der eine Anleitung zum Verfassen einer Fachbereichsarbeit enthält. Bei IP1f führt dies zu einem Gefühl von Unsicherheit mit einer Irritation die Verwertung der Informationen betreffend. Der inhaltliche Schreibprozess ist gekennzeichnet durch einen vorzeitigen Beginn des Schreibens, motiviert durch persönliches Interesse am Thema.

Betreffend 4. Kontakte mit Betreuerin

Z. 50-61 / Z. 63-75

Für die Themensuche und Konzepterstellung wurde Hilfe und Unterstützung durch den Betreuer gegeben, besonders zur Literatursuche, weil ihr zum Thema des Therapeutic Touch wenig bekannt ist.

Zu einem Teilbereich ihres Themas, wo wenig bis kein Vorwissen vorhanden gewesen ist, wird von ihr Hilfe durch die Betreuerin in Anspruch genommen und zugelassen. Dies betrifft die Literatursuche und literarische Gestaltung und wird als hilfreiche Unterstützung gesehen.

Z. 217-249

IP1f ist überzeugt, ausreichend inhaltliches Material zur gewählten Thematik zu haben, verweist jedoch auf eine dringende Empfehlung der Betreuerin, eine für sie nicht in ihre Fachbereichsarbeit passende Thematik und ohne ausreichender Begründung, aufnehmen und bearbeiten zu müssen.

Z. 462-481

Der Kontakt mit der Betreuerin wird von IP1f aktiv sowohl persönlich als auch über E-Mail gestaltet, wobei sie sich telefonisch vom Erhalt ihrer Korrespondenz überzeugt. Die jeweiligen Interaktionen verlaufen problemlos.

Rekonstruierter Orientierungsrahmen von IP1f: „Selbstwirksam orientiert“

Folgende Beispiele führen zum Schluss, dass IP1f positiv selbstwirksam orientiert ist:

- „...durch einen vorzeitigen Beginn des Schreibens, motiviert durch persönliches Interesse am Thema.“
- Zu einem Teilbereich ihres Themas, wo wenig bis kein Vorwissen vorhanden gewesen ist, wird von ihr Hilfe durch die Betreuerin in Anspruch genommen und zugelassen... wird als hilfreiche Unterstützung gesehen.
- IP1f ist überzeugt, ausreichend inhaltliches Material zur gewählten Thematik zu haben (...) eine dringende Empfehlung der Betreuerin, eine für sie nicht in ihre Fachbereichsarbeit passende Thematik und ohne ausreichende Begründung, aufnehmen und bearbeiten zu müssen.
- Der Kontakt mit der Betreuerin wird von IP1f aktiv sowohl persönlich als auch über E-Mail gestaltet, wobei sie sich telefonisch vom Erhalt ihrer Korrespondenz überzeugt (...).

Hier wird unter „Selbstwirksam orientiert“ jenes Verhalten verstanden, das im konstruktivistischen Sinn als „Selbstgesteuertes Lernen“ bezeichnet wird. Dahinter steht ein Stil, der in Abhängigkeit zur Biografie und dem jeweiligen Kontext in Form eines selbstgestalteten Lernarrangements zum Ausdruck kommt. Die Schülerin ist in der Lage, selbstwirksam ihr individuelles Lernen positiv voranzutreiben: „(...) durch einen vorzeitigen Beginn des Schreibens (...)“ (vgl. Siebert 2006: 72).

Bei IP1f sind im Besonderen das Zeitmanagement, die Urteilsfähigkeit und das Evaluierungsvermögen ausgeprägt: „(...) wobei sie sich telefonisch vom Erhalt ihrer Korrespondenz überzeugt (...), sodass sie den Auftrag der Arbeitserstellung als klar bewältigbare Herausforderung ansieht. Obwohl eine von ihr nicht eingeplante Hürde, einen zusätzlichen neuen Inhalt, sie von Seiten der Betreuerin vor das Problem des Wissensdefizits stellt. Durch das Gefühl von Irritation und Perturbation wird daraus folgend ein bei ihr selbstgesteuerter Lernprozess autopoietisch angestoßen: „(...) wird als hilfreiche Unterstützung gesehen.“.

Zu IP2m:

Betreffend 3. Prozess des Schreibens

Z. 23-26 / Z. 30-33

IP2m verweist auf Vorerfahrungen aus der vorangegangenen Schulausbildung, in der er bereits eine ähnliche Abschlussarbeit mit geringerem Umfang und mit gleicher Grundthematik verfasst hat. Deshalb kann er sich an bestehenden Vorlagen orientieren und diese für den aktuellen Schreibprozess verwenden. Daraus ergibt sich für ihn ein Gefühl der Sicherheit und Machbarkeit. Über eine Kontaktaufnahme zu einer sein Thema betreffenden Expertin kommt er an ein Fachbuch, das ihm im inhaltlichen Prozess eine große Unterstützung beim Verfassen des Arbeitstextes ist. Für Formalkriterien und Konzeptentwicklung sind ebenso gut verwendbare Vorlagen der aktuellen Schule zur Verfügung. Probleme bereiten ihm lediglich die Anwendung divergierender Word-Computerprogramme beim Schreiben des Textes.

Z. 41-48

Im Arbeitsmodus ist zu erkennen, dass er seinen Schreibprozess gut eingeteilt hat und führt dies auf ein rechtzeitiges Beginnen und eine für ihn effiziente Tages- und Wochenstruktur zurück. Die Schreibphasen erfolgen für jeweils einige Stunden hauptsächlich an den Wochenenden. Mit dem von ihm aufgestellten Arbeitsmodus wird kein Stress erlebt, im Gegenteil, es steht noch Kapazität zur weiteren Bearbeitung zur Verfügung.

Z. 53-59

Eine parallel zu verfassende schriftliche Arbeit in einem laufenden Unterrichtsfach empfindet IP2m als enormes Hindernis, das ihn im Arbeitsfluss zur FBA bremst. Mit anderen im Zeitraum der FBA-Erstellung angesiedelten Unterrichtsfächern gibt es hinsichtlich des Schreibprozesses kein Problem.

Z. 64-68

Die Motivation zum Schreiben bezieht IP2m aus einem intrinsischen Aspekt, dem Spaß am Thema, selbst bei schönem Sommerwetter bleibt er am Schreiben. Nicht nur das Thema motiviert ihn zu einer möglichen neuerlichen Arbeit, sondern auch dessen Bearbeitungsschritte, das heißt, das Bearbeiten von komplexen Themen stellt für ihn eine Herausforderung dar.

Betreffend 4. Kontakte mit Betreuerin

Z. 8-9 / Z. 14-17

Der Betreuer wird von IP2m als sehr gut bewertet, da er mit seiner Unterstützung den als schwierig erlebten emotionalen Anteil der Arbeit in fachlich fundierte Texte umsetzen hilft. Auch auf der strukturellen Ebene wird vom Betreuer Unterstützung zur Fragestellung und weiterer Vorgangsweise im Schema von Denken und anschließend Handeln angeregt, was eine Abgrenzung des Themas und dessen Zielfestlegung erleichtert.

Z. 123-129

Die als loyal erlebte Haltung des Betreuers drückt sich im Betreuungsverlauf in der auch außerhalb des schulischen Kontextes liegenden Orts- und Zeitwahl für Gespräche aus. Hier können ungestört aufgetretene Unklarheiten geklärt werden.

Rekonstruierter Orientierungsrahmen von IP2m: „Sicherheitsorientierung“

Folgende Beispiele führen zum Schluss, dass IP2m sicherheitsorientiert ist:

- *IP2m verweist auf Vorerfahrungen aus der vorangegangenen Schulausbildung, in der er bereits eine ähnliche Abschlussarbeit mit geringerem Umfang und mit gleicher Grundthematik verfasst hat. Deshalb kann er sich an bestehenden Vorlagen orientieren und diese für den aktuellen Schreibprozess verwenden. Daraus ergibt sich für ihn ein Gefühl der Sicherheit und Machbarkeit.(...).*
- *Im Arbeitsmodus ist zu erkennen, dass er seinen Schreibprozess gut eingeteilt hat und führt dies auf ein rechtzeitiges Beginnen und eine für ihn effiziente Tages- und Wochenstruktur zurück. (...) Mit dem von ihm aufgestellten Arbeitsmodus wird kein Stress erlebt, im Gegenteil, es steht noch Kapazität zur weiteren Bearbeitung zur Verfügung.*
- *Eine parallel zu verfassende schriftliche Arbeit in einem laufenden Unterrichtsfach empfindet IP2m als enormes Hindernis, das ihn im Arbeitsfluss zur FBA bremst.(...).*
- *Der Betreuer wird von IP2m als sehr gut bewertet, da er mit seiner Unterstützung den als schwierig erlebten emotionalen Anteil der Arbeit in fachlich fundierte Texte umsetzen hilft.*
- *Die als loyal erlebte Haltung des Betreuers drückt sich im Betreuungsverlauf in der auch außerhalb des schulischen Kontextes liegenden Orts- und Zeitwahl für*

Gespräche aus. Hier können ungestört aufgetretene Unklarheiten geklärt werden.

Hier wird unter „Sicherheitsorientiert“ jenes Verhalten verstanden, welches Bühler (1982, in Reich 2010: 37) in seiner Sprachtheorie unter dem Beziehungsaspekt beschreibt. IP2m erlebt die Beziehung zum Betreuer als „loyal“ und fühlt sich sehr gut unterstützt, was ihm zusätzlich das Gefühl der Sicherheit verstärkt. Grundsätzlich verwendet er ein schon vormals bearbeitetes Thema, wo „...sich für ihn ein Gefühl der Sicherheit und Machbarkeit...“ ergibt (vgl. Reich 2010: 33f, 45-50).

Zu IP3f:

Betreffend 3. Prozess des Schreibens

Z. 19-24

IP3f hat den Anspruch, ihre Arbeiten gewissenhaft zu erledigen. Das zeigt sich in der Auswahl der Literaturquellen, wo für sie das Internet in Bezug zur Aktualität und Quantität der angebotenen Artikel als verwirrend und unsicher erscheint, daher bevorzugt sie die Arbeit mit Printmedien. Sie ist sich dessen bewusst, dass die Vorüberlegungen zum Schreiben betreffend Aufbau und Struktur zeitintensiv aber notwendig sind und Formalien eingehalten werden müssen. Demnach ist es ihr wichtig, die geforderte Seitenzahl zu erreichen.

Z. 109-115 / Z. 121-122

Obwohl sie gerne am Computer arbeitet, fehlt ihr trotz interessantem Thema für die Texterstellung die Lust. Um die Arbeit fertig zu stellen, sind ihr vorgegebene Termine als Druckmittel wichtig. Des Weiteren motiviert sie sich zur Weiterarbeit mit dem selbstgewählten Grundsatz "Alles was ich jetzt schaffe habe ich hinter mir". Auf diese Weise erreicht sie "endlich das Ziel". Um das Ausbildungsziel komplikationslos zu erreichen, passt sie sich den erforderlichen Bedingungen widerstandslos an.

Betreffend 4. Kontakte mit Betreuerin

Z. 111-112

Es scheint, dass für IP3f die Terminvereinbarung mit der Betreuerin wichtiger ist als ein Gespräch über die FBA. Das Regulativ der Terminisierung wird von ihr höher angesehen als die soziale Interaktion mit der Betreuerin.

Rekonstruierter Orientierungsrahmen von IP3f: „Angepasst orientiert“

Dies lässt sich mit dem Persönlichkeitsstil des „Konvergierens“, dies ist eine effektive systemkonforme Lösung von Problemen nach Piaget (vgl. Siebert 2006b: 75) beschreiben: *„IP3f hat den Anspruch, ihre Arbeiten gewissenhaft zu erledigen.(...) Sie ist sich dessen bewusst, dass die Vorüberlegungen zum Schreiben betreffend Aufbau und Struktur zeitintensiv aber notwendig sind und Formalien eingehalten werden müssen. Demnach ist es ihr wichtig, die geforderte Seitenzahl zu erreichen.“*

„Obwohl sie gerne am Computer arbeitet, fehlt ihr trotz interessantem Thema für die Texterstellung die Lust. Um die Arbeit fertig zu stellen, sind ihr vorgegebene Termine als Druckmittel wichtig. Des Weiteren motiviert sie sich zur Weiterarbeit mit dem selbstgewählten Grundsatz "Alles was ich jetzt schaffe habe ich hinter mir". Auf diese Weise erreicht sie "endlich das Ziel". Um das Ausbildungsziel komplikationslos zu erreichen, passt sie sich den erforderlichen Bedingungen widerstandslos an“.

„(...) Das Regulativ der Terminisierung wird von ihr höher angesehen als die soziale Interaktion mit der Betreuerin.“

Zu IP4f:

Betreffend 3. Prozess des Schreibens

Z. 181-185

IP4f erlebt mit zunehmender Komplexität der Aufgabenstellung zum Arbeitsaufbau ein chaotisches Zusammentreffen von Lerninhalten, welche für sie zu dieser Zeit nicht verwertbar sind. Sie beschreibt metaphorisch ihr Empfinden als "nicht mehr heraus gesehen" und bewertet sich selbst als "dumm" weil sie die Sachlage aus Mangel an Erfahrung zur Texterstellung nicht versteht.

Z. 198-205

Aus dem divergierenden Verständnis zwischen Betreuerin und IP4f bezüglich der Anforderungen zum Erstellen der FBA ergibt sich ein Konflikt, der sich im Inneren der Schülerin zwischen Verstehen und ausführendem Handeln zuträgt. Der externe Konflikt betrifft die Bewertung des vorgelegten Konzeptes mit "passt halbwegs", worauf im Glauben der Richtigkeit mit der Arbeit begonnen wird. Nach neuerlicher Vorlage zur Begutachtung wird die verwendete Literatur beanstandet und als nicht adäquat eingestuft, mit dem Auftrag, die Arbeit komplett "umzudrehen". Hier ist anzunehmen, dass die Betreuungsperson die Perspektive der Schülerin nicht ausreichend berücksichtigt und somit eine Fehlinterpretation erfolgt. IP4f stellt den Auftrag der Notwendigkeit des Umarbeitens als "wissenschaftliches Arbeiten" in Frage, versteht "chinesisch" und erlebt sich als inkompetent.

Z. 213-217

Das Gefühl von Verzweiflung lässt sich darauf zurückführen, dass die jeweiligen Ergebnisse der Arbeitsaufträge durch die Betreuerin aus deren Sicht als nicht zufriedenstellend eingestuft wurden. Die Diskrepanz zwischen Anforderung und mehrmaligen Korrekturversuchen der Ausführung ihrerseits bringt sie nicht zum gewünschten Ergebnis in dem Sinn, dass es der Betreuerin "passt". Der Arbeitsprozess wird von IP4f in dieser Chaosituation als "gescheitert" betrachtet.

Z. 222-224

Als letzte Möglichkeit zu einem positiven Ergebnis zu kommen, bedient sie sich mit für sie passender Texte aus dem Internet und entschuldigt dies vor sich selbst damit, dass andere Schülerinnen ebenso verfahren und deren Ergebnisse als zufriedenstellend von den Betreuerinnen anerkannt werden. Diese verschiedenen Sichtweisen aus ihrer Perspektive verwirren sie.

Z. 225-226

Zum Druck des Fertigstellens der Arbeit sind parallel laufende theoretische und praktische Ausbildungsinhalte zu absolvieren, welche zusätzlich den Stress für sie verstärken, der als großer Zeitdruck erlebt wird.

Z. 240-246

Die Diskrepanz zwischen dem Wollen und dem Können zeigt sich bei IP4f, dass sie in der Bearbeitung mit dem für sie zu großen Literaturangebot überfordert ist, daher versucht sie, sich an fertigen schriftlichen Arbeiten, die sie aus dem Internet bezieht, zu orientieren. Diese lassen bei ihr den Eindruck von leichter Lesbarkeit entstehen, was von Seiten des Schreibens für IP4f die Lösung für die eigene Arbeit wäre. Auch diese Versuche werden von der Betreuerin nicht akzeptiert und sie stellt sich die Frage, warum ihre Arbeit noch immer keine Gültigkeit hat. Als Folge der stetigen Zurückweisungen resigniert IP4f und beendet den Schreibprozess.

Z. 250-253

IP4f hat grundsätzlich den Anspruch, positive Ergebnisse über Eigenleistung zu erzielen. In diesem Fall wird jedoch ihre Leistung immer wieder als nicht ausreichend bewertet. Eine Möglichkeit, die sie sieht, besteht aus dem unreflektierten Gebrauch von Texten aus dem Internet, um doch noch die FBA beenden zu können.

Z. 458-460

Sie wählt zunächst den anstrengenderen Weg der Eigenleistung und verweist auf Strategien anderer Schülerinnen wie die, Arbeiten zu kaufen.

Betreffend 4. Kontakte mit Betreuerin:

Z. 206-210

Ihrer Betreuerin nach sollte sie zwei Ansprüchen gerecht werden. Der eine Anspruch betont die wissenschaftliche Seite der Vorgehensweise, der andere, aus der Rolle einer diplomierten Pflegeperson zu denken.

Z. 219-222

IP4f wendet sich an ihre Betreuerin um gezielt Hilfe zum Erstellen der Arbeit einzufordern. Dies bezieht sich auf den Schreibprozess, wobei die Schülerin die Situation über das Erklären hinaus dargestellt haben will.

Z. 228-235

Im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung findet sie sich bestätigt, als die Formatierung ihrer FBA sich nach Öffnen des Dokuments nicht regelrecht

darstellt und sie von der Betreuerin getadelt wird, obwohl beim zweiten Versuch das Dokument die gewünschte Formatierung erkennen lässt. Die nachfolgende inhaltliche Kontroverse sowie das Angebot, das Alltagswissen aus der jahrelangen Erfahrung als Pflegehelferin als Basis zu verwenden (dies wird von der Betreuerin als nicht wissenschaftlich eingestuft und ist daher in der Arbeit in der dargebotenen Form nicht verwertbar), führt dazu, dass in einer Kurzschlusshandlung Texte aus dem Internet unbearbeitet verwendet werden.

Z. 438-446

IP4f erkennt, dass nicht nur die Schülerinnen sondern auch die Betreuerinnen mit Zeitlimits konfrontiert sind, welche sich für beide Seiten als Belastung darstellt. Auf das Versenden von FBA-Texten über E-Mails entsteht bei ihr der Eindruck, dass diese Texte von der Betreuerin nicht gelesen werden und ohne Kommentar bleiben oder mit dem Statement, dass es passe, versehen werden. Die Aussage "es passt" erweckt in der Schülerin die Vorstellung, dass die Arbeit in Ordnung ist. Umso mehr Erstaunen rufen spätere Korrekturen durch die Betreuerin hervor.

Rekonstruierter Orientierungsrahmen von IP4f: „Selbstbestätigend orientiert“

Das Lernverhalten von IP4f ist daran orientiert, Selbstbestätigung über erfolgreiches Lernen bzw. Bewältigen der gestellten Lernaufgaben zu bekommen um mittels Diplom einen höheren Status zu erlangen: *„IP4f hat grundsätzlich den Anspruch, positive Ergebnisse über Eigenleistung zu erzielen.(...)“* Nach Kösel (1993: 247, in Siebert 2005: 110f.) sind Erwartungen und biografische Erinnerungen sogenannte „Lern-Chreoden“, das heißt Lernwege, Lernzugang. Damit können aktuelle Entwicklungslinien in einer Lernsituation beschrieben werden. Sie „bestehen aus Vermeidungsreaktionen und Annäherungstendenzen – bezogen auf Themen, Methoden, Übungen.“ *„(...) In diesem Fall wird jedoch ihre Leistung immer wieder als nicht ausreichend bewertet. Eine Möglichkeit, die sie sieht, besteht aus dem unreflektierten Gebrauch von Texten aus dem Internet, um doch noch die FBA beenden zu können.“* „Ich-Chreoden“ beziehen sich auf das Selbstbild und die Strategien, wie Stärken optimiert und Schwächen kompensiert werden können: *„IP4f wendet sich an ihre Betreuerin um gezielt Hilfe zum Erstellen der Arbeit einzufordern. Dies bezieht sich auf den Schreibprozess, wobei die Schülerin die Situation über das Erklären hinaus dargestellt haben will.“* IP4f braucht Bildungsangebote, die subjektiv verträglich

und ihr zumutbar sind. *„Die nachfolgende inhaltliche Kontroverse sowie das Angebot, das Alltagswissen aus der jahrelangen Erfahrung als Pflegehelferin als Basis zu verwenden (...), führt dazu, dass in einer Kurzschlusshandlung Texte aus dem Internet unbearbeitet verwendet werden.“* Nachdem Driftzonen⁴⁶ verlassen werden entstehen Gefühle von Überforderung und Bedrohung. *„IP4f erlebt mit zunehmender Komplexität der Aufgabenstellung zum Arbeitsaufbau ein chaotisches Zusammentreffen von Lerninhalten, welche für sie zu dieser Zeit nicht verwertbar sind. Sie beschreibt metaphorisch ihr Empfinden als "nicht mehr heraus gesehen" und bewertet sich selbst als "dumm" weil sie die Sachlage aus Mangel an Erfahrung zur Texterstellung nicht versteht.“*

Zu IP5m:

3. Prozess des Schreibens

Z. 24-28

IP5m fühlt sich zu Beginn des Arbeitsprozesses zum fachlichen, also inhaltlichen Teil der FBA gut informiert, ebenso ist ihm die Bedeutung eines Konzeptes klar. Er meint zu wissen, was ihn erwartet und wie die Arbeit auszusehen hat. Diesbezüglich ergibt sich für ihn eine Diskrepanz zur Umsetzung, da die Möglichkeit zur Übung dessen fehlt.

Z. 35-38

IP5m hat Schwierigkeiten, mit dem Schreiben zu beginnen und schiebt die Bearbeitung immer wieder vor sich her. Nach dem tatsächlichen Beginn erlebt er seinen ersten "Stolperstein" mit dem Anlegen des Inhaltsverzeichnisses.

Z. 110-111

Er hat für sein vermeintliches Thema ausreichend Bücher zur Verfügung und benützt diese im Glauben, das seien die zur Bearbeitung passenden und er schreibt „drauf los“.

⁴⁶ Darunter versteht man jene didaktischen Felder, wo sich Lernende und Lehrende kognitiv und emotional wohl fühlen, „bei der Sache“ sind und mit anderen produktiv kommunizieren können (Siebert 2005: 67)

Z. 129

Der von der Schule zur Verfügung gestellte Leitfaden zum Verfassen einer FBA wird von IP5m als sehr hilfreich erlebt.

Z. 142-148

Als auftretender Störfaktor während des Schreibprozesses im Austausch mit dem Betreuer sind divergierende Textverarbeitungssysteme zu nennen. Probleme ergeben sich beim Konvertieren von einem System zum anderen. Dies wird als zusätzlicher lästiger Arbeitsaufwand von beiden Seiten empfunden.

Betreffend 4. Kontakte mit Betreuerin

Z. 42-64

Die Betreuungsstruktur ist zunächst gemeinsam gut geplant. Termine für Besprechungen und bezüglich der Erreichbarkeit nehmen im weiteren Verlauf in der Frequenz und Intensität jedoch ab. Demnach verlagert sich der Kontakt zunehmend von der persönlichen Ebene in den E-Mail-Bereich. Die sich entwickelnde E-Mail-Kommunikation entspricht nicht mehr dem klassischen und somit gewohnten Sender-Empfänger-Modell mit sofortiger Rückmeldung, da per E-Mail die Antwort zeitlich verzögert erfolgen kann. IP5m empfindet die Wartezeiten als zu lang und damit als hinderlich, um seine Schreibarbeit fortzusetzen. Er nimmt an, wenn anscheinend keine Rückmeldung erfolgt, dass der von ihm versendete Text in Ordnung ist. Bekommt er nach einigen Tagen Wartezeit eine Nachricht im Sinne von etwas verändern zu müssen, empfindet er dies bezogen auf den Inhalt als "Beschneidung" und kann sich nicht mehr zu 100% mit seiner Arbeit identifizieren. Das Aufrechterhalten des regelmäßigen Kontaktes mit dem Betreuer wird zunehmend schwieriger zu organisieren, für ihn ist das ein "Hinterherlaufen". Von einer Gruppensitzung mit dem Betreuer erfährt er durch einen Schulkollegen, was den Eindruck des Vergessen-Seins bei IP5m hinterlässt.

Z. 72-79

Nach Fertigstellung der Arbeit übergibt IP5m diese seiner Betreuerin und erwartet ein abschließendes Feedback, welches er vierzehn Tage vor Abgabeschluss mit der Ankündigung "es wird einem Genügend entsprechen" erhält. Diese Ankündigung macht ihn sehr betroffen und er wertet die Art und

Weise der Information in seiner Betroffenheit als "eiskalt ins Gesicht gesagt". Für ihn erschwerend in der Verarbeitung der Information wiegt die Tatsache, dass die Betreuerin angibt, die Arbeit nur überfliegen zu haben, da sie noch andere Diplomanden zu betreuen hat.

Z. 98

IP5m kommt im Verlauf des Interviews immer wieder darauf zu sprechen, dass ihn die Betreuerin im Zusammenhang mit dem Thema in der Bearbeitung behindert hat.

Z. 111-116

Er fühlt sich, den Inhalt der Arbeit betreffend, von seiner Betreuerin „gehandicapt“ und „ausgetrickst“. Bestätigt wird er durch Aussagen von Schulkolleginnen, dass hier zwischenmenschliche Aspekte wirksam sind.

Rekonstruierter Orientierungsrahmen von IP5m: „Resignation“

Das Lernverhalten von IP5m orientiert sich daran, sich bei Mangelerfahrung in das unabänderlich Scheinende zu fügen. *„IP5m empfindet die Wartezeiten als zu lang und damit als hinderlich, um seine Schreibaarbeit fortzusetzen. Er nimmt an, wenn anscheinend keine Rückmeldung erfolgt, dass der von ihm versendete Text in Ordnung ist.“*

Nach Siebert (2006b: 41) werden neue Inhalte „nicht immer als Bereicherung erlebt sondern oft auch als Verunsicherung und sogar als Enteignung.“ Dies lässt sich in folgendem Ausschnitt darstellen: *„(...) Er nimmt an, wenn anscheinend keine Rückmeldung erfolgt, dass der von ihm versendete Text in Ordnung ist. Bekommt er nach einigen Tagen Wartezeit eine Nachricht im Sinne von etwas verändern zu müssen, empfindet er dies bezogen auf den Inhalt als "Beschneidung" und kann sich nicht mehr zu 100% mit seiner Arbeit identifizieren.“* Lernen ist eine latente Identitätskrise, denn es werden Mängelsituationen offenbar, kann des Weiteren die Person in Frage stellen und wird als Zumutung empfunden: *„Von einer Gruppensitzung mit dem Betreuer erfährt er durch einen Schulkollegen, was den Eindruck des Vergessen-Seins bei IP5m hinterlässt.“* Wird der eigene Anteil eines Mangelzustandes erkannt, kann eine unproduktive Resignation die Folge sein, welche das Selbstwertgefühl schwächen kann und in einer Grundstimmung von Resignation verpufft der

Lernimpuls (vgl. Bauer et al. 2010: 40f.): „IP5m empfindet die Wartezeiten als zu lang und damit als hinderlich, um seine Schreibarbeit fortzusetzen (...).

Zu IP6m:

Betreffend 3. Prozess des Schreibens

Z. 131-134

Er befindet die schriftlichen Unterlagen zur Unterstützung des Schreibens für brauchbar, diese sind ihm eine gute Anleitung. Trotz der leitenden Unterlage ist es ihm lange nicht möglich, strukturiert und effizient sein Thema zu verschriftlichen. Demzufolge bestehen Schwierigkeiten, Gedanken zum Thema in die leitende Struktur einzupassen. Dies verbraucht ein großes Zeitkontingent und führt ihn in eine Situation, wo er zunehmend Demotivation erfährt und die Arbeit liebend gern abgebrochen hätte.

Z. 145

Der ausschlaggebende Gedanke, die Arbeit fertigzustellen, ist, das Ausbildungsziel "Diplom" zu erreichen. Diese Motivation ermöglicht es ihm, die Arbeit doch abzuschließen.

4. Kontakte mit Betreuerin

Z. 68-75

IP6m bringt zum Ausdruck, dass die divergierenden Ansprüche und die Menge an Informationen, die einerseits mündlich und andererseits schriftlich erfolgen, von Seiten der Lehrerinnen für seine Orientierung nicht hilfreich sind. Es ist daraus ersichtlich, dass er Schwierigkeiten hat, Ansprüche aus den Unterrichten und die Ansprüche seiner Betreuungsperson bezüglich der FBA auseinanderzuhalten. Er hat das Gefühl, jedem Anspruch gerecht werden zu müssen und fühlt sich als "Diener zweier Herren".

Z. 104-115

Er hat die Schwierigkeit, die verschiedenen Anforderungen von Seiten des Betreuers und von Seiten der Unterrichtspersonen zuordnen und deren Bedeutung für die FBA zu gewichten. Lerninhalte werden unreflektiert in andere Aufgabenbereiche transferiert, wo sie fehl am Platz sind. Dies wird ersichtlich in der Anwendung von nicht zur Arbeit passenden Unterrichtsinhalten, die der

Betreuer kritisch reflektiert und als weit über das Ziel reichenden und nicht bewältigbaren Arbeitsaufwand deklariert.

Im Nachhinein erkennt IP6m ein Defizit im "Auseinandersetzen" mit dem Betreuungslehrer. Hierin dokumentiert sich ein Zustand in der Betreuungssituation, der die Verschiedenheit zwischen selbst auferlegten Ansprüchen einerseits und andererseits den Anforderungen des Betreuers entspricht. Das entstehende Gefühl von Traurigkeit resultiert aus der Diskrepanz zwischen Wollen und Können.

Z. 123-126

Die in ihm befindliche Diskrepanz des Anspruches zwischen Unterricht und FBA wird insoweit deklariert, als er von hohem Anspruch des Unterrichts und niederem Anspruch der betreuenden Person spricht.

Rekonstruierter Orientierungsrahmen von IP6m: „Divergierende Orientierung“

Siebert (2006a: 34) beschreibt in Anlehnung an Piaget den Lerntyp des Divergierers, „der divergentes, d.h. ungewöhnliches, eigenwilliges (aber nicht immer „erfolgreiches“) Denken bevorzugt.“ *„(...)Trotz der leitenden Unterlage ist es ihm lange nicht möglich, strukturiert und effizient sein Thema zu verschriftlichen. Demzufolge bestehen Schwierigkeiten, Gedanken zum Thema in die leitende Struktur einzupassen. Dies verbraucht ein großes Zeitkontingent und führt ihn in eine Situation, wo er zunehmend Demotivation erfährt und die Arbeit liebend gern abgebrochen hätte.“*

„(...) Hierin dokumentiert sich ein Zustand in der Betreuungssituation, der die Verschiedenheit zwischen selbst auferlegten Ansprüchen einerseits und andererseits den Anforderungen des Betreuers entspricht. Das entstehende Gefühl von Traurigkeit resultiert aus der Diskrepanz zwischen Wollen und Können.“

7.2.2 Orientierungsrahmen der Lehrerinnen

Zu IP-L1f:

3. Prozess des Schreibens von Seiten der Betreuung

Z. 40-48

IP-L1f zeigt auf, dass trotz einer geleiteten und rascher erfolgenden Konzepterstellung seit einigen Jahren das Erstellen der FBA vom Zeitmanagement her gesehen nicht betroffen ist. Nach wie vor geben fast alle Schülerinnen ihre FBA zum spätest möglichen Termin ab. Als einen Vorteil sieht Sie, dass sich die Schülerinnen jetzt mit einem Thema intensiver auseinander setzen und passende Literatur recherchieren. Die Qualität der Suche hat sich insofern verändert, dass die Schülerinnen jetzt gezielter das Internet als Datenbank benutzen.

Z. 59-69

In der Bewertung der Schülerinnensituation zum Beginnen der Arbeit führt IP-L1f an, dass Schülerinnen, welche schon einmal eine Arbeit in dieser Art verfasst haben, dies nicht unbedingt besser bewerkstelligen, da sie unter dem Einfluss der vorangegangenen Arbeit in den neuen Arbeitsprozess starten. Sie meint, dass diese Schwierigkeiten haben, sich thematisch abzugrenzen, meint, dass sie durchaus auch am Thema vorbei und daher mit der Seitenanzahl über die Empfehlung weit hinausgehen. Sie sieht, im Gegensatz zur vorgenannten Schülerinnengruppe, jene Situation, in der Schülerinnen zum ersten Mal eine Abschlussarbeit schreiben, als günstiger an. Diese haben es zwar generell schwerer, denken aber unbeeinflusst von spezifischen Vorerfahrungen klarer zum Thema. Erkennbar ist das daran, dass diese auf einen roten Faden achten.

Z. 76-82

In der Beschreibung zur Themenunterstützung erklärt IP-L1f, dass Schülerinnen zunehmend Themen auswählen, die dem "neuesten Trend" folgen. Das Problem dabei ist, dass dazu keine ausreichend fundierte Literatur zur Verfügung steht. Dem gegenüber werden auch Themen gewählt wo es schwierig ist, geeignete aktuelle Fachliteratur zu finden. Sie schaut darauf, dass die von den Schülerinnen recherchierte Literatur als brauchbar hinterfragt wird und verweist auch auf evidence-basierte Texte als Arbeitsmaterial. Die Notwendigkeit, diese zu verwenden, wird von den Schülerinnen nicht immer eingesehen.

Z. 97-107

Nach Abgabe des Konzeptes ist der Schreibprozess bzw. der Prozess der Betreuung phasenweise unterbrochen, begründet durch die vierwöchigen Ferien bzw. Urlaub der Schülerinnen und dazwischenliegende Praktikumsblöcke. Die Hauptarbeit im Schreibprozess wird nach dem Urlaub angesetzt, wobei die Schülerinnen dabei regelmäßig mit bereits verfassten Texten zur Betreuung kommen. Eine Frequenzsteigerung in der Betreuung erlebt sie während des Monats, in dem der Abgabetermin liegt. IP-L1f verweist auf ihre Erfahrung, dass doch bis zur Hälfte der von ihr betreuten Schülerinnen die fertige Arbeit bereits bis zu drei Wochen vor dem Abgabetermin zur Ansicht bringen. In dem Fall ist noch Zeit für die Betreuerin, die Arbeiten zu lesen und das Feedback an die Schülerinnen zurück zu geben, was bei einer Abgabe am Termin bzw. zwei Tage vorher nicht mehr möglich ist. Von dieser Tatsache sind die zu betreuenden Schülerinnen informiert.

Z. 184-195

IP-L1f stellt fest, dass der Bewältigungsaufwand und somit Betreuungsaufwand im Schreibprozess für die Schülerinnen dann sehr hoch ist, wenn es darum geht, ein passendes Thema zu finden, dieses einzugrenzen und mittels Fragestellung auf den Punkt zu bringen. Desgleichen erhöht sich der Aufwand noch einmal gegen Ende der Arbeitsphase. Demnach kann gesagt werden, dass die Betreuungsdichte zu Beginn und zum Ende der Arbeit am Höchsten ist. Bei Unklarheiten z.B. bezüglich der Fragestellung, holen die Schülerinnen von unterschiedlichen Betreuerinnen dazu Meinungen ein und stellen Divergenzen betreffend beratende Aussagen fest. Diese Situation erlebt IP-L1f als Unruhe auslösenden Faktor in der Schülerinnengruppe.

Betreffend 4. Kontakte mit Schülerinnen

Z. 133-147

In der Beschreibung ihrer Betreuungsaufgaben führt IP-L1f an, dass Schülerinnen sich zu fachlichen und methodischen Problemen bei ihr Rat holen. Dies betrifft vor allem das Vorgehen bei der Literatursuche und die Bearbeitung der zur Verwendung gedachten Textstellen. Unterstützung fordern Schülerinnen auch insofern ein, dass sie betreffend dem Zugang zu Selbsthilfegruppen Informationen erhalten. Entsprechend der Vielfalt an Themen ergeben sich an IP-L1f auch Fragen betreffend möglicher Unterlagen, wobei sie Stellen zum

Beziehen dieser nennen kann. IP-L1f zeigt Wege auf, damit die Schülerinnen nach Möglichkeit selbstständig stückweise ihren Arbeitsauftrag erledigen können.

Z. 154-166

IP-L1f ist bestrebt, dass die von ihr betreuten Schülerinnen die FBA positiv abschließen können. Deshalb nimmt sie immer wieder Kontakt mit ihnen auf, einerseits um sie zu erinnern, den Fortgang des Schreibens rückzumelden und andererseits im Abgabemonat an das Beenden der Arbeit zu erinnern. Um tatsächlich Einblick in den Fortgang des Schreibprozesses zu erhalten, lässt sie sich bereits fertig gestellte Textteile vorlegen. Dadurch erkennt sie rechtzeitig, ob Abweichungen zum Thema vorliegen oder Teile der von den Schülerinnen geplanten Inhalte fehlen. Diese Kontaktaufnahmen dienen auch dazu, Informationslücken von Schülerinnen zu erkennen und rechtzeitig die fehlenden Inputs zu geben, damit die Schülerinnen weiter arbeiten können.

Es besteht eine Zweiwege-Kommunikation, die aktiv einerseits durch IP-L1f eingeleitet wird und andererseits auf Seiten der Schülerinnen Hilfe erbeten wird. IP-L1f erlebt, dass die meisten von ihr betreffend Unklarheiten angesprochenen Schülerinnen die von ihr unterbreiteten Angebote annehmen, manchmal erst nach Diskussion der verschiedenen Standpunkte.

Rekonstruierter Orientierungsrahmen von IP-L1f: „Partnerschaftliche Orientierung“

Der partnerschaftlichen Orientierung kommt eine große Bedeutung hinsichtlich unterstützender Maßnahmen, die das Selbstvertrauen der Auszubildenden verstärken um die Leistung zu optimieren. Voraussetzend ist, dass der Lernbegleiter sich in die jeweilige Situation der Auszubildenden einfühlen kann und die Erfolgs- und Misserfolgskriterien kennen soll. Das Ermöglichen von Eigeninitiativen und Verantwortung hinsichtlich z.B. Materialsuche – „(...) Entsprechend der Vielfalt an Themen ergeben sich an IP-L1f auch Fragen betreffend möglicher Unterlagen, wobei sie Stellen zum Beziehen dieser nennen kann. IP-L1f zeigt Wege auf, damit die Schülerinnen nach Möglichkeit selbstständig stückweise ihren Arbeitsauftrag erledigen können.“ Förderung von persönlichen Fähigkeiten der Auszubildenden – „IP-L1f ist bestrebt, dass die von ihr betreuten Schülerinnen die FBA positiv abschließen können. Deshalb nimmt sie immer wieder Kontakt mit ihnen auf, einerseits um sie zu erinnern, den Fortgang des Schreibens rückzumelden (...). Sachkritik wird angestrebt: „Diese

Kontaktaufnahmen dienen auch dazu, Informationslücken von Schülerinnen zu erkennen und rechtzeitig die fehlenden Inputs zu geben, damit die Schülerinnen weiter arbeiten können.“ Es besteht Interesse betreffend der Sorgen an den Auszubildenden; diese werden als gleichwertige Personen respektiert: „Es besteht eine Zweiwege-Kommunikation, (...) betreffend Unklarheiten angesprochenen Schülerinnen die von ihr unterbreiteten Angebote annehmen, manchmal erst nach Diskussion der verschiedenen Standpunkte.“ (Bauer et al. 2010: 208)

Zu IP-L2f:

Betreffend 3. Prozess des Schreibens von Seiten der Betreuung

Z. 16-20

IP-L2f erkennt für sich im Begleiten von neun Schülerinnen, dass nur ein Drittel "ein Lernen wirklich erfahren" hat. Für sie bedeutet Lernen im Sinne des Konstruktivismus, dass Schülerinnen Literatur in der FBA so bearbeiten, sodass die Entwicklung neuer Ideen möglich ist. Umgekehrt gibt IP-L2f für die restlichen zwei Drittel der Schülerinnen einen strengen Rahmen vor, damit diese ihre FBA fertig stellen können. Diesbezüglich gibt IP-L2f eine normative und inhaltliche Orientierung vor, damit sie innerhalb dieses Rahmens sich Wissen selbst erschließen und dies im Schreibprozess zum Ausdruck bringen. Für IP-L2f stellt diese Vorgangsweise eine Notwendigkeit dar, den pädagogischen Auftrag im Sinne des Erreichens des Ausbildungszieles zu erfüllen.

Z. 50-57

IP-L2f beobachtet divergierendes Verhalten im Zusammenhang mit der Bearbeitung der FBA, das Zeitmanagement betreffend. Auch sehr gute Schülerinnen unterschätzen in ihrer Planung den Zeitaufwand. Die Fehleinschätzung betreffend die längere Dauer überrascht diese trotz vorbereitender Information durch die Betreuerin. Der Aufwand der zu bewältigenden Arbeit überrascht auch die Schülerinnen, die es zunächst leicht genommen haben. Sie reagieren ängstlich bis panisch und arbeiten daraufhin "Tag und Nacht", trotzdem ist das Ergebnis wenig zufriedenstellend für den Betreuungsaufwand ausgefallen. Auftretende Emotionen der Schülerinnen, die sich auch als "Weinattacken" äußern, setzen die Betreuerin bezüglich

nochmaligen Lesens und Durcharbeitens kurz vor Abgabetermin auch unter Druck.

Z. 80-88

Die Analyse der Schülerinnensituation im zweiten Betreuungsjahr von IP-L2f ergibt, dass eher die Sprache und das Selbstbewusstsein Problembereiche sind. Am Beispiel eines Schülers berichtet sie, dass dieser ihre Hilfe nicht in Anspruch nimmt, da er bereits eine Abschlussarbeit verfasst hat und daher ohne Unterstützung schreibt. Während der tatsächlichen Arbeitsphase treten bereits zur Konzepterstellung Probleme auf. Der Schüler will drei Themen zu einem Überblicksthema zusammenfassen, wobei er übersieht, dass dies den geforderten Umfang übersteigt. IP-L2f erzählt im Interview sehr emotionell, dass er erklärt, mit Hilfe dreier Bücher "alles runter schreiben" und damit die "Seiten füllen" kann.

Z. 88-91

Am Beispiel eines Schülers, der die Fragestellung zum beabsichtigten Thema inkongruent und bezogen auf die geforderten Gesamtseiten überbordend verfasst, schildert IP-L2f, dass sie ihre Hilfe angeboten und ein Kürzen angeregt hat. Das Schmälern der bereits in seinem Sinn erbrachten Leistung durch beabsichtigtes Kürzen stimmt ihn zwar traurig, er verschiebt aber den angebotenen Termin wegen eines prüfungsbedingten Zeitmangels auf später. Hier ist sowohl auf Seiten des Schülers wie auch auf Seiten der Betreuerin Enttäuschung bezüglich der Zurückweisung der individuellen Leistung erkennbar.

Z. 162-169

IP-L2f geht davon aus, dass ein gefestigter Mensch selbstständig ist und ein hohes Potenzial an Entwicklung aufweist. Hat er zusätzlich Vorerfahrung zum Schreiben und geht daher strukturiert vor, bearbeitet er die FBA nicht nur als Aufsatz. Wenn das Handwerkszeug der Vorerfahrung fehlt, bezeichnet IP-L2f dieses als für den Schüler belastend.

Betreffend 4. Kontakte mit Schülerinnen

Z. 69-70

IP-L2f fühlt in ihrem ersten Betreuungsjahr mit den Schülerinnen mit, um auf diese Weise mit ihnen gemeinsam einen Weg zu finden, die FBA zu bearbeiten. Dadurch kann sie sich den Gefühlen der Schülerinnen annähern um diese in ihrer Intention besser zu verstehen.

Z. 94-102

Am Beispiel einer Schülerin beschreibt IP-L2f eine aufwendige und dennoch nicht zielführende Beratungssituation bezüglich Erstellens des Exposés, in der sie mit der Schülerin am bestehenden Text gemeinsam eine Korrektur entwickelt. Die Schülerin notiert dazu handschriftlich die Anmerkungen und erklärt, die Bedeutung der Korrektur verstanden zu haben. Die an IP-L2f zurück gesandte Reinschrift enthält allerdings wieder den ursprünglichen Text, mit der Bitte um nochmaliger Begutachtung mit dem Wunsch nach Bestätigung der Richtigkeit. Beiderseitiges Bemühen ist trotz hohem Aufwand für den Fortgang des Schreibprozesses nicht zielführend und wird in einer emotionsgeladenen Situation mit Auflösung des Betreuungsverhältnisses beendet. IP-L2f ergänzt die Situationsbeschreibung mit der Anmerkung, dass diese Schülerin nach dem Betreuerwechsel mit einer Auszeit die Ausbildung unterbrochen hat.

Z. 187-210

IP-L2f schafft sich bei den jeweiligen zu betreuenden Gruppen zunächst einen Überblick betreffend des Lernwillens und Lernkönnens der einzelnen Schülerinnen. Dabei achtet sie auf Aussagen und Verhalten von Schülerinnen um diese einschätzen zu können. Damit selektiert sie nach zu erwartendem Betreuungsaufwand in Gruppen, die entweder weitgehend selbstständig arbeiten können und solche, die sie aus ihrer Sicht face-to-face betreut. Letzteres beinhaltet eine intensive Regel geleitete Anleitung, damit diese Schülerinnengruppe den Vorstellungen der pädagogischen Grundhaltung von IP-L2f entsprechende Ziele erreichen können. Im Speziellen erwähnt sie jene Schülerinnen, die verlauten, dass sie in der Lage sind, in kurzer Zeit eine FBA zu schreiben, mit der Begründung, dass sie bereits aus der Praxis Erfahrungen haben, die sie beschreiben können.

Von den zu betreuenden Schülerinnen sind ca. 50% in der Lage, ihren Arbeitsprozess selbst zu organisieren, das heißt, auch Betreuungstermine mit IP-

L2f zu vereinbaren. Die anderen 50% bedürfen einer Betreuung, welche Schritt um Schritt erfolgt. Dazu wendet IP-L2f die Methode des "Siebensprung" an. Wenn Schülerinnen diese Betreuung als wichtig erachten, dann nützen sie das Angebot von IP-L2f auch im Zusammenhang mit Textbearbeitung, die IP-L2f schriftlich und mündlich kommentiert und rückmeldet.

Rekonstruierter Orientierungsrahmen von IP-L2f: „Instrumentelle Orientierung“

Siebert (2006b: 126) vertritt die „These: Lernfähigkeit lässt sich nicht lehren. Aber gelernt wird in Kontexten, die sich didaktisch gestalten lassen.“

Das Wissen um Lern- und Motivationstheorien, Kommunikations- und Beratungsmodelle, psychologische und neurologische Kenntnisse schärfen den Blick für die Lernkompetenzen und die Probleme der Auszubildenden (vgl. Siebert 2005a: 106): *„IP-L2f schafft sich bei den jeweiligen zu betreuenden Gruppen zunächst einen Überblick betreffend des Lernwillens und Lernkönnens der einzelnen Schülerinnen. Dabei achtet sie auf Aussagen und Verhalten von Schülerinnen um diese einschätzen zu können. (...)“* *„Von den zu betreuenden Schülerinnen sind ca. 50% in der Lage, ihren Arbeitsprozess selbst zu organisieren, das heißt, auch Betreuungstermine mit IP-L2f zu vereinbaren. Die anderen 50% bedürfen einer Betreuung, welche Schritt um Schritt erfolgt. Dazu wendet IP-L2f die Methode des "Siebensprung" an. Wenn Schülerinnen diese Betreuung als wichtig erachten, dann nützen sie das Angebot von IP-L2f auch im Zusammenhang mit Textbearbeitung, die IP-L2f schriftlich und mündlich kommentiert und rückmeldet.“*

Zu IP-L3m:

Betreffend 3. Prozess des Schreibens von Seiten der Betreuung

Z. 21-31

IP-L3m beschreibt bei den betreuten Schülerinnen verschiedene Wege, mit Literatur umzugehen. Eine Gruppe hat konkrete Vorstellungen zur Literatarbeit, arbeitet sich Schritt für Schritt in zum Thema passende Literatur hinein und kennt deren Wert. Eine andere Gruppe erkennt, aus bereits bekannter themenadäquater Literatur, nicht den Wert für die Bearbeitung ihres Themas, sie erachten diese als unnötig. Dem gegenüber steht eine Gruppe von Schülerinnen, bei denen durch unreflektiert recherchierte und gelesene Literatur bald ein Gefühl

von Überforderung aufkommt. IP-L3m gibt im Gespräch zu bedenken, dass beide Vorgangsweisen unnötig Zeit beanspruchen, die für die Erstellung der Arbeit fehlt.

Z. 53-65

Er hat die Erfahrung gemacht, dass die formale und EDV-technische Arbeit an der FBA für seine Schülerinnen schwierig ist. Die Ursache der Schwierigkeiten wird darin gesehen, dass diese haben kaum bis gar keine Erfahrung im Erstellen einer schriftlichen Arbeit, was sich in der Texterstellung insofern zeigt, dass aus der Literatur übernommene Textstellen zusammenhanglos ohne Kommentar zu einem Fließtext aneinander gereiht werden und schlussendlich einen logischen Aufbau von Kapiteln vermissen lassen. Der Aufbau von Verzeichnissen und die optische Gestaltung der Arbeit bereiten den Schülerinnen zusätzlich Probleme.

Z.101-113

IP-L3m fordert in der Begleitung des Schreibprozesses von den Schülerinnen das Einhalten sowohl des Grundkonzeptes als auch einer Grundstruktur. Dabei schließt er die Zeitplanung, bezogen auf den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen aber auch geplante Leerzeiten, die der Erholung dienen sollen, mit ein. Die Betreuungstermine werden nicht dem Zufall überlassen, sondern im Sinne eines Controllings geplant. Ein Betreuungstermin beinhaltet für die Schülerinnen, sich im Vorfeld mit einem bestimmten Thema oder Kapitel auseinander zusetzen, das zum festgesetzten Termin diskutiert wird. Seine Intension dabei ist, die Schülerinnen schrittweise zum Arbeitsende zu bringen. Diese Vorgangsweise sieht IP-L3m als eine der wesentlichen Aufgaben im Betreuungsprozess an.

Z. 121-132

IP-L3m sieht als wichtigen Aspekt in der Betreuung die positive Einstellung den Schülerinnen gegenüber als einen Teil des Erfolges. Gemeint ist, dass Erfolg den "Erhalt eines deutlich positiven" Ergebnisses bedeutet, das heißt die FBA zufriedenstellend für Schülerinnen und Betreuer abgeschlossen werden kann. Der Weg dorthin begründet sich zunächst im Erkennen von Ressourcen der Schülerinnen und ihnen Chancen zur Bewältigung einräumen. Für IP-L3m ist es wichtig, dass die Schülerinnen keine Überforderung erleben, daher schließt seine aktive Arbeit des Betreuens das Vorbereiten der nötigen Arbeitsschritte und der

individuell passenden Arbeitsmenge mit ein. Mit diesem systematischen Vorgehen kann er auch bei Schülerinnen mit bestehenden sprachlichen Barrieren Erfolge erzielen.

Z. 167-176

Er versucht in der Betreuung sich seiner Subjektivität bewusst zu sein und kann sich dadurch mit den Schülerinnen auf einer objektiveren Ebene treffen. Dies schließt bei ihm auch das Erkennen der Lerntypen mit ein. Auch den individuellen Sprachcode der Schülerinnen versucht er in den jeweiligen Betreuungsgesprächen zu berücksichtigen um sprachlichen Grundschwierigkeiten aus dem Weg zu gehen. Dies ermöglicht einen einfacheren Zugang zur Kommunikation mit dem Effekt, Beratungszeit zu sparen.

Z. 208-215

IP-L3m fasst zusammen, dass die ihm wichtigsten Komponenten der Betreuung das Erheben von Vorinformationen aus der Lernbiografie der Schülerinnen ist, des Weiteren das Einstimmen auf das zu erwartende Sprachniveau und die fachliche Auseinandersetzung mit dem Thema. Die Auseinandersetzung mit dem Thema führt seines Erachtens zu einem von den Schülerinnen zu entwickelnden Verständnis des Inhalts, der schlussendlich auch in die Praxis transferiert werden kann.

Betreffend 4. Kontakte mit Schülerinnen

Z. 31-36

Aus der Betreuungserfahrung weiß IP-L3m, dass Schülerinnen dann an ihn heran treten, wenn diese detaillierte Vorgaben einfordern. Sie fordern diese meist dann ein, wenn sie sich zu einem Bereich der FBA überfordert fühlen, wie z.B. Zielvorstellungen zur besseren bzw. Neuorientierung. Als Betreuer ist es schwierig, bestimmte Richtungen als die Möglichkeit schlechthin vorzuzeigen. Die Aufgabe besteht aus seiner Sicht darin, bestimmte Einschränkungen zum Thema der Schülerinnen sichtbar zu machen und Ausschlusskriterien zu benennen.

Z. 129-130

IP-L3m sieht in der Aufforderung an die Schülerinnen, ihm die fertigen Arbeitsteile zu senden, eine Aufgabe im Sinne eines Steuermannes zum Beibehalten des gewählten, bereits besprochenen Kurses. Er behält dadurch die Entwicklungsrichtung im Blick und kann bei den Nachbesprechungen rechtzeitig auf Abweichungen hinweisen.

Z. 139-152

Um eine effiziente Zeitnutzung für Beratungsgespräche anzustreben, steht zu Beginn der Beratungssituation bei IP-L3m die Erhebung der Lernbiografie bei den jeweiligen Schülerinnen. Sein Ziel in dieser Exploration ist, das Vorwissen zum Gegenstand zu eruieren, die sprachlichen Fähigkeiten abzuklären und die Einstellung zum Arbeitsthema zu beleuchten.

Rekonstruierter Orientierungsrahmen von I-L3m: „Mäeutische Orientierung“

Das sokratische Fragen wird zur Vertiefung in der Themenbearbeitung und zur Reflexion Zuhören, Durchhören und Paraphrasieren durchgeführt (vgl. Berger et al. 2010: 157). Dadurch soll das eigenverantwortliche Denken und eine Selbstbesinnung angeregt werden.

„ (...) Erkennen der Lerntypen mit ein. Auch den individuellen Sprachcode der Schülerinnen (...).“ „(...) Erheben von Vorinformationen aus der Lernbiografie der Schülerinnen (...). Einstimmen auf das zu erwartende Sprachniveau (...). Die Auseinandersetzung mit dem Thema führt seines Erachtens zu einem von den Schülerinnen zu entwickelnden Verständnis des Inhalts, (...). Die Betreuungstermine werden nicht dem Zufall überlassen, sondern im Sinne eines Controllings geplant.(.) (...) Ein Betreuungstermin beinhaltet für die Schülerinnen, sich im Vorfeld mit einem bestimmen Thema oder Kapitel auseinander zusetzen, das zum festgesetzten Termin diskutiert wird. Seine Intension dabei ist, die Schülerinnen schrittweise zum Arbeitsende zu bringen.(...) Gemeint ist, dass Erfolg den "Erhalt eines deutlich positiven" Ergebnisses bedeutet, das heißt die FBA zufriedenstellend für Schülerinnen und Betreuer abgeschlossen werden kann (...). Als Betreuer ist es schwierig, bestimmte Richtungen als die Möglichkeit schlechthin vorzuzeigen. Die Aufgabe besteht aus seiner Sicht darin, bestimmte Einschränkungen zum Thema der

Schülerinnen sichtbar zu machen und Ausschlusskriterien zu benennen. (...) Aufgabe im Sinne eines Steuermannes (...).

Mit Holzkamp (1993: 53, in: Arnold/Siebert 2006: 150) gesprochen ist Lernen *„...vielmehr nur verstehbar, wenn man es aus der Innensicht des Lernsubjektes heraus zu begreifen sucht und es im Einzelfall gelingt, die „Lernbegründungen“ des Subjekts zu rekonstruieren (...)“*.

7.3 Dritter Schritt: Die sinngenetische Typenbildung

Das grundlegende Prinzip der Typenbildung ist der Kontrast in der Gemeinsamkeit. Es *„werden Bezüge herausgearbeitet zwischen spezifischen Orientierungen einerseits und dem Erlebnishintergrund oder existentiellen Hintergrund, in dem die Genese der Orientierungen zu suchen ist, andererseits.“* (Bohnsack 2000: 158, in Marotzki 2003: Teil 8) Zur Generierung der Typiken wird der Blickwinkel verändert, und zwar von den einzelnen Fällen auf die dahinter liegenden existentiellen Gründe, wo sie Anteil haben. In der Form heben sich diese von der individuellen Situation ab. Die Validität des Interpretierten nimmt mit der Anzahl an gebildeten Typen zu. So unterscheiden sich Bearbeitungsmuster nach den jeweiligen spezifischen Gegebenheiten, in welchen möglichen Variablen in einer Lern- oder Betreuungssituation diese gemeistert wird (vgl. Marotzki 2003: Teil 8).

7.3.1 Typenbildung bei den Schülerinnen

Aus dem vorliegenden Datenmaterial der sechs bearbeiteten Fälle kann zunächst zwischen zwei typischen Grundhaltungen zum Lernen unterschieden werden. Zum einen handelt es sich um eine „egozentrische Grundhaltung“, zum anderen um eine „pragmatische Grundhaltung“ dem Lernprozess gegenüber. Zwei definierte Orientierungsrahmen von Schülerinnen können keiner der oben genannten Typik zugeordnet werden und sind daher als Kontrastbeschreibung zu verstehen.

a) Der „egozentrische Typ“

Es werden zwei Fälle diesem Typ zugeordnet: IP1f mit dem rekonstruierten Orientierungsrahmen „Selbstwirksam orientiert“ und IP4f mit „Selbstbestätigend orientiert“.

Lerntheoretisch entspricht dem „egozentrischen Typ“ im Besonderen die *„individuelle Unverfügbarkeit menschlichen Entscheidens, Denkens und Handelns“*, die aus der Sinnhaftigkeit und Wahlfreiheit des Handelns abgeleitet ist. Der denkende und handelnde Mensch zielt in widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnissen auf erweiterte Teilhabe, demnach steht das Agieren im Gegensatz zum Reagieren deutlich im Vordergrund (vgl. (Holzkamp 1993, in: Faulstich/Ludwig 2008: 5). Ein Handeln, dass der Bewältigung von Lern- und Bildungsprozessen dient, enthält einen biografischen Sinn und baut auf markanten diskontinuierlichen Lebenserfahrungen auf. Obwohl lebensgeschichtliche, emotionale und soziale Einflüsse in Abhängigkeit der Biografie vorhanden sind, *„sind biografische Lernprozesse nicht direkt von außen beeinflussbar, sondern in einem weiteren Sinne ´selbstbestimmt`“* (vgl. Schulze 1993: 203, in: Göhlich et al. 2007: 184).

Holzkamp (1993: 53, in: Arnold/Siebert 2006: 150) entwickelt ein Verständnis von Lernen, wo der Lernprozess als von innen gesteuert zu begreifen ist.

„Lernen kommt nicht einfach dadurch von selbst in Gang, daß von dritter Seite entsprechende Lernanforderungen an mich gestellt werden; mein Lernen kann keineswegs durch irgendwelche dafür zuständige Instanzen (...) über meinen Kopf hinweg geplant werden. Lernanforderungen sind nicht eo ipso schon Lernhandlungen, sondern werden nur dadurch zu solchen, wenn ich sie bewußt als Lernproblematiken übernehmen kann, was wiederum mindestens voraussetzt, daß ich einsehe, wo es für mich etwas zu lernen gibt“ (Holzkamp 1993: 185, in: Arnold/Siebert 2006: 150).

Zu IP1f:

Z. 50-61 / Z. 63-75

Für die Themensuche und Konzepterstellung wurde Hilfe und Unterstützung durch den Betreuer gegeben, besonders zur Literatursuche, weil ihr zum Thema des *Therapeutic Touch* wenig bekannt ist.

Zu einem Teilbereich ihres Themas, wo **wenig bis kein Vorwissen** vorhanden gewesen ist, wird von ihr **Hilfe** durch die Betreuerin **in Anspruch genommen und zugelassen**. Dies betrifft die Literatursuche und literarische Gestaltung und wird **als hilfreiche Unterstützung** gesehen.

Z. 217-249

IP1f ist **überzeugt**, ausreichend inhaltliches Material zur gewählten Thematik zu haben, verweist jedoch auf eine dringende Empfehlung der Betreuerin, eine für sie nicht in ihre Fachbereichsarbeit passende Thematik und ohne ausreichender Begründung, **aufnehmen und bearbeiten** zu müssen.

Z. 462-481

Der Kontakt mit der Betreuerin wird von IP1f **aktiv** sowohl persönlich als auch über E-Mail **gestaltet**, wobei sie sich telefonisch **vom Erhalt** ihrer Korrespondenz **überzeugt**. Die jeweiligen Interaktionen verlaufen problemlos.

Zu IP4f:

Z. 198-205

Aus dem **divergierenden Verständnis** zwischen Betreuerin und IP4f bezüglich der Anforderungen zum Erstellen der FBA ergibt sich ein **Konflikt**, der sich **im Inneren** der Schülerin **zwischen Verstehen** und **ausführendem Handeln** zuträgt. Der **externe Konflikt betrifft die Bewertung** des vorgelegten Konzeptes mit "passt halbwegs", worauf **im Glauben der Richtigkeit** mit der Arbeit begonnen wird. Nach neuerlicher Vorlage zur Begutachtung wird die verwendete Literatur beanstandet und als nicht adäquat eingestuft, mit dem Auftrag, die Arbeit komplett "umzudrehen". Hier ist anzunehmen, dass die Betreuungsperson die **Perspektive der Schülerin nicht ausreichend berücksichtigt** und somit eine Fehlinterpretation erfolgt. IP4f stellt den Auftrag der Notwendigkeit des Umarbeitens als "wissenschaftliches Arbeiten" in Frage, versteht "chinesisch" und erlebt sich als inkompetent.

Z. 213-217

Das Gefühl von Verzweiflung lässt sich darauf zurückführen, dass die jeweiligen Ergebnisse der Arbeitsaufträge durch die Betreuerin aus deren Sicht als nicht zufriedenstellend eingestuft wurden. Die **Diskrepanz zwischen Anforderung**

und mehrmaligen Korrekturversuchen der Ausführung ihrerseits bringt sie nicht zum gewünschten Ergebnis in dem Sinn, dass es der Betreuerin "passt". Der Arbeitsprozess wird von IP4f in dieser Chaossituation als "gescheitert" betrachtet.

Z. 222-224

Als letzte Möglichkeit zu einem positiven Ergebnis zu kommen, **bedient sie sich mit für sie passender Texte** aus dem Internet und entschuldigt dies vor sich selbst damit, dass andere Schülerinnen ebenso verfahren und deren Ergebnisse als zufriedenstellend von den Betreuerinnen anerkannt werden. Diese verschiedenen Sichtweisen aus ihrer Perspektive verwirren sie.

Z. 240-246

Die **Diskrepanz zwischen dem Wollen und dem Können** zeigt sich bei IP4f, dass sie in der Bearbeitung mit dem für sie zu großen Literaturangebot überfordert ist, daher **versucht** sie, sich **an fertigen schriftlichen Arbeiten**, die sie aus dem Internet bezieht, **zu orientieren**. Diese lassen bei ihr den Eindruck von leichter Lesbarkeit entstehen, was von Seiten des Schreibens für IP4f die **Lösung für die eigene Arbeit wäre**. Auch diese Versuche werden von der Betreuerin nicht akzeptiert und sie stellt sich die Frage, warum ihre Arbeit noch immer keine Gültigkeit hat. Als Folge der stetigen Zurückweisungen resigniert IP4f und beendet den Schreibprozess.

Z. 250-253

IP4f hat grundsätzlich den **Anspruch, positive Ergebnisse über Eigenleistung zu erzielen**. In diesem Fall wird jedoch ihre Leistung immer wieder als nicht ausreichend bewertet. Eine Möglichkeit, die sie sieht, besteht aus dem **unreflektierten Gebrauch** von Texten aus dem Internet, um doch noch die FBA beenden zu können.

Z. 458-460

Sie **wählt** zunächst den **anstrengenderen Weg der Eigenleistung** und verweist auf Strategien anderer Schülerinnen wie die, Arbeiten zu kaufen.

Z. 219-222

IP4f wendet sich an ihre Betreuerin um gezielt Hilfe zum Erstellen der Arbeit einzufordern. Dies bezieht sich auf den Schreibprozess, wobei die Schülerin die Situation über das Erklären hinaus **dargestellt haben will**.

Z. 228-235

Im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung findet sie sich bestätigt, als die Formatierung ihrer FBA sich nach Öffnen des Dokuments nicht regelrecht darstellt und sie von der Betreuerin getadelt wird, obwohl beim zweiten Versuch das Dokument die gewünschte Formatierung erkennen lässt. Die nachfolgende inhaltliche Kontroverse sowie das Angebot, das **Alltagswissen** aus der **jahrelangen Erfahrung** als Pflegehelferin als Basis **zu verwenden** (dies wird von der Betreuerin als nicht wissenschaftlich eingestuft und ist daher in der Arbeit in der dargebotenen Form nicht verwertbar), führt dazu, dass in einer Kurzschlusshandlung Texte aus dem Internet unbearbeitet verwendet werden.

b) Der „pragmatische Typ“

Dem pragmatischen Typ gehören IP2m mit dem Rahmen der „Sicherheitsorientierung“ und IP3f mit „Angepasst orientiert“ an. Bereits vorhandenes Wissen wird primär genützt und verwendet im Sinne des „Anschlusslernens“ (Johannes Weinberg, in: Siebert 2005b: 64f.). Siebert bezeichnet diese Art des Lernens Erwachsener als „Anschlussfähigkeit“, was als anwendungs-, handlungs- und sachbezogene Möglichkeit zu verstehen ist, vorhandene kognitive Netzwerke zu erweitern. Der Anstoß zum Lernen erfolgt durch Perturbationen, wodurch ein Assimilationslernen begünstigt wird. Hier werden nur jene Inhalte aufgegriffen, die in bereits vorhandene Schemata passen (ebd.).

„Assimilation reduziert neue Erfahrungen immer auf die bereits bestehenden sensomotorischen oder begrifflichen Strukturen. Damit tritt unausweichlich die Frage auf den Plan, warum und wie Lernen überhaupt noch möglich sein kann“ (von Glasersfeld 1994: 29).

Assimilieren ist nicht ausreichend um neue Handlungsmuster entstehen zu lassen. Dazu notwendig ist zumindest das Akkommodieren, das als Bereitschaft verstanden werden kann, Korrekturen durchzuführen.

Zu IP2m:

Z. 8-9 / Z. 14-17

Der **Betreuer** wird von IP2m als sehr gut bewertet, da er mit seiner Unterstützung den als schwierig erlebten emotionalen Anteil der Arbeit in fachlich fundierte Texte **umsetzen hilft**. Auch auf der strukturellen Ebene wird vom Betreuer Unterstützung zur Fragestellung und weiterer Vorgangsweise im Schema von **Denken und anschließendem Handeln** **angeregt**, was eine Abgrenzung des Themas und dessen Zielfestlegung erleichtert.

Z. 23-26 / Z. 30-33

IP2m verweist auf **Vorerfahrungen** aus der vorangegangenen Schulausbildung, in der er bereits eine **ähnliche Abschlussarbeit** mit geringerem Umfang und mit **gleicher Grundthematik** verfasst hat. Deshalb kann er sich an **bestehenden Vorlagen** orientieren und diese für den aktuellen Schreibprozess verwenden. Daraus ergibt sich für ihn ein **Gefühl der Sicherheit und Machbarkeit**. Über eine Kontaktaufnahme zu einer sein Thema betreffenden Expertin kommt er an ein Fachbuch, das ihm im inhaltlichen Prozess eine große Unterstützung beim Verfassen des Arbeitstextes ist. Für Formalkriterien und Konzeptentwicklung sind **ebenso gut verwendbare Vorlagen** der aktuellen Schule zur Verfügung. **Probleme** bereiten ihm lediglich die Anwendung **divergierender Word-Computerprogramme** beim Schreiben des Textes.

Z. 53-59

Eine **parallel zu verfassende schriftliche Arbeit** in einem laufenden Unterrichtsfach empfindet IP2m als **enormes Hindernis**, das ihn im Arbeitsfluss zur FBA **bremst**. Mit anderen im Zeitraum der FBA-Erstellung angesiedelten Unterrichtsfächern gibt es hinsichtlich des Schreibprozesses kein Problem.

Zu IP3f:

Z. 19-24

IP3f hat den Anspruch, ihre Arbeiten gewissenhaft zu erledigen. Das zeigt sich in der Auswahl der Literaturquellen, wo für sie das **Internet in Bezug** zur Aktualität und **Quantität** der angebotenen Artikel als **verwirrend** und unsicher erscheint, daher bevorzugt sie die Arbeit mit Printmedien. Sie ist sich dessen **bewusst**, dass die **Vorüberlegungen** zum Schreiben betreffend Aufbau und Struktur

zeitintensiv aber notwendig sind und Formalien eingehalten werden müssen. Demnach ist es ihr wichtig, die geforderte Seitenzahl zu erreichen.

Z. 109-115 / Z. 121-122

Obwohl sie gerne am Computer arbeitet, fehlt ihr trotz interessantem Thema für die Texterstellung die Lust. Um die Arbeit fertig zu stellen, sind ihr vorgegebene Termine als Druckmittel wichtig. Des Weiteren motiviert sie sich zur Weiterarbeit mit dem selbstgewählten Grundsatz "Alles was ich jetzt schaffe habe ich hinter mir". Auf diese Weise erreicht sie "endlich das Ziel". **Um das Ausbildungsziel komplikationslos zu erreichen, passt sie sich den erforderlichen Bedingungen widerstandslos an.**

7.3.2 Typenbildung bei den Lehrerinnen

Die durch komparative Sequenzanalyse generierte Typik der „Kultivatorin“ ist als mehrdimensional zu betrachten (vgl. Nohl 2009: 57). Aus den drei Orientierungsrahmen der Lehrerinnen lässt sich auf eine verbindende sinngenetische Typik schließen: die Lernprozessbegleiterinnen als „Kultivatorinnen“. Die Maxime der Kultivatorin lautet: *„Es kommt nicht darauf an, dass ich dem Lernenden das Richtige sage, sondern darauf, dass er das Richtige findet!“* (Bauer et al. 2010: 65). Darunter ist zu verstehen, dass die Hauptaufgabe der Lernprozessbegleiterin darin besteht, die Lernenden zu unterstützen, den Lernprozess in Gang und aufrecht zu erhalten. Dabei wird von der Lernprozessbegleiterin auf den Bedarf in der aktuellen Lernsituation geachtet, damit den Lernenden ausreichende Lern- und Handlungsfähigkeit ermöglicht wird.

Im Lernprozess werden von der Kultivatorin Bedingungen geschaffen, die ein Wachsen der Schülerin an der Aufgabe des Erstellens einer Fachbereichsarbeit fördert. Vorausgesetzt wird, dass die Begleiterin ihre Interventionen mit Bedacht einsetzt. Erst dann wirkt sie unterstützend und hilft der Schülerin, *„die Ernte einzubringen.“* (Bauer et al. 2010: 65). Das Augenmerk der Kultivatorin liegt auf dem Entstehungsprozess der Fachbereichsarbeit. Entsprechend dem Bedarf der zu Begleitenden setzt sie passende Impulse und wenn nötig Interventionen. Diese beziehen sich primär auf den Prozess und weniger auf den inhaltlichen Bereich. Die Dynamik des Begleitens liegt im Beobachten, Steuern und Herausfordern. Die Kultivatorin hält so den Prozess am Laufen und lässt die

Schülerin so gewähren, dass das im Prozess Erlebte in der Art von ihr verarbeitet wird, damit sie das Wissen und Können internalisieren kann und dieses selbst reflektiert. Der Kultivatorin ist aber auch klar, dass trotz aller unterstützenden Maßnahmen das erhoffte Ergebnis nicht immer erreicht werden kann, denn Lernen kann sich nur in der Person der Lernenden vollziehen (vgl. Bauer et al. 2010: 65).

In der zusammenfassenden Reflexion von IP-L1f lassen sich oben genannte Aussagen zur Kultivatorin nachvollziehen:

Z. 154-166: IP-L1f ist bestrebt, dass die von ihr betreuten Schülerinnen die FBA positiv abschließen können. Deshalb **nimmt** sie **immer wieder Kontakt** mit ihnen auf, einerseits um sie zu erinnern, den Fortgang des Schreibens **rückzumelden** und andererseits im Abgabemonat an das Beenden der Arbeit **zu erinnern**. Um tatsächlich **Einblick** in den Fortgang des Schreibprozesses **zu erhalten**, **lässt sie sich** bereits fertig gestellte Textteile **vorlegen**. Dadurch erkennt sie **rechtzeitig**, ob Abweichungen zum Thema vorliegen oder Teile der von den Schülerinnen geplanten Inhalte fehlen. Diese Kontaktaufnahmen dienen auch dazu, **Informationslücken** von Schülerinnen **zu erkennen** und **rechtzeitig** die fehlenden **Inputs** zu geben, damit die **Schülerinnen weiter arbeiten** können.

Es besteht eine **Zweiwege-Kommunikation**, die aktiv einerseits durch IP-L1f eingeleitet wird und andererseits auf Seiten der Schülerinnen Hilfe erbeten wird. IP-L1f erlebt, dass die meisten von ihr betreffend Unklarheiten angesprochenen Schülerinnen die von ihr unterbreiteten Angebote annehmen, manchmal erst nach **Diskussion** der verschiedenen Standpunkte.

Bei IP-L2f zeigt sich die Typik der Kultivatorin in folgenden Sequenzen:

Z. 187-210

IP-L2f **schafft sich** bei den jeweiligen zu betreuenden Gruppen zunächst **einen Überblick betreffend des Lernwillens und Lernkönnens** der einzelnen Schülerinnen. Dabei **achtet** sie **auf Aussagen und Verhalten** von Schülerinnen um diese **einschätzen** zu können. Damit selektiert sie nach zu erwartendem Betreuungsaufwand in **Gruppen**, die entweder **weitgehend selbstständig arbeiten** können und solche, die sie aus ihrer Sicht **face-to-face** betreut. Letzteres beinhaltet eine intensive Regel geleitete Anleitung, damit diese Schülerinnengruppe den Vorstellungen der pädagogischen Grundhaltung von IP-

L2f entsprechende Ziele erreichen können. Im Speziellen erwähnt sie jene Schülerinnen, die verlauten, dass sie in der Lage sind, in kurzer Zeit eine FBA zu schreiben, mit der Begründung, dass sie bereits aus der Praxis Erfahrungen haben, die sie beschreiben können.

Von den zu betreuenden Schülerinnen sind **ca. 50%** in der Lage, ihren **Arbeitsprozess selbst** zu **organisieren**, das heißt, auch Betreuungstermine mit IP-L2f zu vereinbaren. Die **anderen 50%** bedürfen einer **Betreuung**, welche **Schritt um Schritt** erfolgt. Dazu wendet IP-L2f die Methode des "Siebensprung" an. Wenn Schülerinnen diese Betreuung als wichtig erachten, dann nützen sie das **Angebot** von IP-L2f auch im Zusammenhang mit Textbearbeitung, die IP-L2f schriftlich und mündlich **kommentiert und rückmeldet**.

Für IP-L3m lässt sich festhalten, dass er sich in der Lernprozessbegleitung in der Typik eines Kultivators bewegt:

Z. 129-130

IP-L3m sieht in der Aufforderung an die Schülerinnen, ihm die fertigen Arbeitsteile zu senden, eine Aufgabe im Sinne eines **Steuermannes** zum Beibehalten des gewählten, bereits besprochenen Kurses. Er behält dadurch die **Entwicklungsrichtung** im Blick und kann bei den Nachbesprechungen **rechtzeitig** auf Abweichungen **hinweisen**.

Z. 139-152

Um eine effiziente Zeitnutzung für Beratungsgespräche anzustreben, steht zu Beginn der Beratungssituation bei IP-L3m die Erhebung der **Lernbiografie** bei den jeweiligen Schülerinnen. Sein Ziel in dieser Exploration ist, das Vorwissen zum Gegenstand zu eruieren, die sprachlichen Fähigkeiten **abzuklären** und die Einstellung zum Arbeitsthema zu **beleuchten**.

Z. 208-215

IP-L3m fasst zusammen, dass die ihm wichtigsten Komponenten der Betreuung das Erheben von Vorinformationen aus der **Lernbiografie** der Schülerinnen ist, des Weiteren das **Einstimmen** auf das zu erwartende Sprachniveau und die **fachliche Auseinandersetzung** mit dem Thema. Die Auseinandersetzung mit dem Thema führt seines Erachtens zu einem von den Schülerinnen zu **entwickelnden Verständnis** des Inhalts, der schlussendlich auch in die Praxis transferiert werden kann.

8 Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse werden in Bezug zu den Elementen der Forschungsfrage interpretiert. Es geht um das Spannungsfeld zwischen den Erfordernissen und individuellen Möglichkeiten der beteiligten Menschen, der Schülerinnen und Lehrerinnen. Die individuellen Möglichkeiten sind mittels der dokumentarischen Analyse geklärt und im Sinne von Orientierungsrahmen und Typiken beschrieben. Aus dem bearbeiteten Datenmaterial lassen sich durch die dokumentarische Analyse Grundhaltungen zum Lernen der Schülerin und Begleiten der Lehrerin herausarbeiten, die nicht das „oberflächliche“ Tun, also das WAS einer Tätigkeit, betreffen sondern das darunter liegende WIE der Ausführung, den dokumentarischen Sinngehalt. Aus den Typiken, die aus den Grundhaltungen abgeleitet sind, werden Aspekte für Vorbereitung und Begleitung herausgearbeitet, die zu einer Verringerung des Spannungsfeldes im Bezug zur Erstellung der Fachbereichsarbeit beitragen sollen.

8.1 Interpretation der Schülerinnen-Typiken

Aufgrund der Anzahl der bearbeiteten Interviews und der daraus bestimmten Orientierungsrahmen zeigen sich in der komparativen Analyse zwei Typiken. Aus den Orientierungsrahmen der verbleibenden Interviews kann keine spezifische Zuordnung zu Typiken erstellt werden. Sie dienen demnach als komparative Instanz, als Kontrast (vgl. Kap. 5.1.2.1).

8.1.1 Der „egozentrische Typ“

Nach Holzkamp (1993, in: Faulstich/Ludwig 2008: 5) zielt der denkende und handelnde Mensch grundsätzlich auf erweiterte Teilhabe. Ein primär handelnder Mensch stellt das Agieren über das Reagieren (Z. 219-222: *Sie wendet sich an ihre Betreuerin um gezielt Hilfe zum Erstellen der Arbeit einzufordern.*) und erkennt einen biografischen Sinn in der Bewältigung einer neuartigen Lebens- und Lernsituation (Z. 250-253: *Sie hat grundsätzlich den Anspruch, positive Ergebnisse über Eigenleistung zu erzielen.*). Er ist in der Wahl des Handelns und somit Lernens selbst gesteuert (Holzkamp 1993: 53, in: Arnold/Siebert 2006: 150).

Dem „egozentrischen Typ“ muss das Agieren ermöglicht werden, in dem er in der Lernanforderung eine an ihn gestellte Lernproblematik als sinnhaft erkennt (Z. 458-460: *Sie wählt zunächst den anstrengenderen Weg der Eigenleistung ...*).

8.1.2 Der „pragmatische Typ“

Der „pragmatische Typ“ nützt vornehmlich das „Anschlusslernen“ (Johannes Weinberg, in: Siebert 2005: 64), um an bereits vorhandenes Wissen anzuknüpfen. Dieser innere Vorgang ist eine „*autopoietische Transferleistung*“ und kann von außen nur bedingt angestoßen werden (Z. 121-122: *Um das Ausbildungsziel komplikationslos zu erreichen, passt sie sich den erforderlichen Bedingungen widerstandslos an.*). Deshalb benötigen Lernende im Schema der Anschlussfähigkeit „... *Anregungen, um ihre Wissensnetze und Kompetenzen selbstständig zu entwickeln.*“ (Siebert 2005: 64 f.). Hier wird es das Ziel der Lernbegleiterin sein, vorhandene kognitive Netzwerke im Sinne des Vorwissens mittels perturbierendem didaktischen Verhalten zu erweitern (Z. 8-9/14-17: *...im Schema von Denken und anschließendem Handeln angeregt... / Z. 23-26/30-33: ...verweist auf Vorerfahrungen aus der vorangegangenen Schulausbildung...*). Durch die Perturbation wird Assimilationslernen begünstigt, jedoch ist dies nicht ausreichend, um neue Handlungsmuster entwickeln zu können. Hier ist zumindest ein Akkomodieren notwendig um Korrekturen zuzulassen (vgl. v. Glasersfeld 1994: 29, in: Arnold/Siebert 2006: 49).

8.2 Interpretation der Lehrerinnen-Typik

Die Typik der Lehrerinnen wird hier mit dem Begriff „Kultivatorin“ versehen, der bei Bauer et al. (2010: 65) als jene Lernprozessbegleiterin beschrieben wird, die Lernende insofern unterstützt, den Lernprozess in Gang und aufrecht zu halten. Dabei achtet sie auf den Bedarf der Schülerin in aktuellen Lernsituationen und leitet sie zu passenden Lern- und Handlungsmöglichkeiten (Z. 154-166: *...Informationslücken von Schülerinnen zu erkennen und rechtzeitig die fehlenden Inputs zu geben... / Es besteht eine Zweiwege-Kommunikation,...*). Die Dynamik des Begleitens liegt im Beobachten, Steuern und Herausfordern. Das dynamische Begleiten beinhaltet, analog des „Pädagogischen Dreiecks“, die Dimensionen Schülerin, Lehrerin und Gegenstand, hier die Fachbereichsarbeit. Diese drei Pole sind im Sinne des Beobachtens als gleichwertig in den Blick zu nehmen und zu reflektieren (Z. 187.210: *...achtet sie auf Aussagen und*

Verhalten von Schülerinnen um diese einschätzen zu können.), um über situationsadäquate Interaktionen im Betreuungsprozess die Lernentwicklung der Schülerin herauszufordern bzw. zu steuern, damit sie das Ziel, eine den Rahmenbedingungen entsprechende Fachbereichsarbeit, erreichen kann (Z. 129-130: *...eine Aufgabe im Sinne eines Steuermannes zum Beibehalten des besprochenen Kurses.*). Dadurch wird Lernen z.B. über Perturbation oder ein Anschlusslernen möglich. Der Kultivatorin ist aber auch klar, dass trotz aller unterstützenden Maßnahmen das erhoffte Ergebnis (Z. 208-215: *...die fachliche Auseinandersetzung mit dem Thema.*) nicht immer erreicht werden kann, denn Lernen kann sich nur in der Person der Lernenden vollziehen (vgl. Bauer et al. 2010: 65).

8.3 Interpretationen möglicher Spannungsfelder

Die zu Beginn dieser Arbeit angedachten und in der Schulpraxis erlebten negativen Spannungen in Betreuungssituationen zwischen Schülerinnen und Lehrerinnen werden durch die vorliegenden Ergebnisse der komparativen Analyse im Rahmen der dokumentarischen Methode in Anlehnung an Nohl zum Zeitpunkt der Interpretation aus einem anderen Blickwinkel betrachtet. Die zunächst hauptsächlich in der Heterogenität der Schülergruppe vermuteten Spannungsursachen, wie z.B. divergierende Vorbildung oder Sprachkenntnisse bei nicht-deutsch muttersprachlichen Schülerinnen, sind Rahmenbedingungen, die im Modus der dokumentarischen Methode nicht herausgearbeitet werden. Auch formale Kriterien oder Bedingungen, die ebenso das WAS einer Situation beschreiben, sind nicht Ziel der Analyse, sondern indem nach grundlegenden personalen Orientierungsrahmen und daraus abzuleitenden Typiken gefragt wird, ist das WIE einer Aktion der Kern der Ergebnisse. Demnach sind nicht die als „individuelle Möglichkeiten und Erfordernisse“ angedachten Handlungen bzw. Fertigkeiten Ziel der Untersuchung, also die Tätigkeit an sich, sondern die einer Tätigkeit zugrunde liegenden Haltungen und Einstellungen.

Einen Überblick über Spannungsfelder gibt Aschemann-Pilshofer (2005: 172ff.), die sie vor allem im Bereich des Doppelcharakters der schriftlichen Abschlussarbeit, nämlich in der Situation von Lernprozess und Prüfung, verortet. Hier liegt ein Rollenwiderspruch bei den Lernenden und den Begleitenden insofern vor, dass erstere sich sowohl in der Position als selbstständige Lernerinnen als auch als noch zu Prüfende erleben und zweitere finden sich

einmal in der Rolle der wohlwollenden Mentorin und ein anderes Mal in der Rolle der distanzierten Prüferin. Hierbei werden zwei Pole, die sich im Fachbereichsarbeitsprozess vermischen, genannt: Unterstützung und Kontrolle, wobei auch intrapersonal dadurch Spannung entsteht, dass die Lehrerin bei Bedarf die jeweilige Rolle zu wechseln hat. Daraus ergeben sich zwei Orientierungen: die Prüferrolle sieht eine Produktorientierung vor, die vor allem auf der Sachebene orientiert ist, die Begleiterrolle ist prozessorientiert, was eine stärkere Orientierung auf der Beziehungsebene bedeutet (vgl. Wieser 1992, in: Aschemann-Pilshofer 2005: 172ff.).

Die Erwartungshaltung der Schülerinnen bezieht sich auch auf eine möglichst positive Benotung der Fachbereichsarbeit, mitgetragen von der Begleitung durch die Lehrerin. Von Seiten dieser kann der Aspekt einer implizierten Selbstevaluation mitschwingen, was tendenziell eine mildere Beurteilung bewirken kann. Ist der Lehrerin die Bedeutung des Abschlusses der Ausbildung bewusst, kann das zur Folge haben, ihre Ansprüche an die Schülerin zu reduzieren. Im Gegensatz dazu kann die Haltung einer Institution sich so auswirken, dass Lehrerinnen für das Produkt der begleiteten Schülerin einzustehen haben. Ebenso kann es sein, dass Lehrende, auch durch Konkurrenzsituationen ausgelöst, durch höhere Ansprüche an die Schülerinnen ihr eigenes Expertentum hervorheben wollen (vgl. Frank 1996: 71, in: Aschemann-Pilshofer (2005: 173). Die Summe aus den oben genannten Einflüssen lässt ein Spannungsfeld zwischen einfühlsamer Erleichterung und striktem Qualitätsanspruch entstehen (vgl. Wieser 1992, in: Aschemann-Pilshofer 2005: 173).

Von den Lehrerinnen wird des Weiteren erwartet, dass sie einerseits die Entwicklung der Fachbereichsarbeit unterstützen und andererseits die Selbstständigkeit der Schülerinnen fördern (vgl. Pearson 1996, in: Aschemann-Pilshofer 2005: 173), dies ergibt ein Spannungsfeld von Einmischung bis Freiheitsgewährung (vgl. Wieser 1992: 99, in: Aschemann-Pilshofer 2005: 173), in der Betrachtung von Delamont/Atkinson/Parry (1989: 9, in: Aschemann-Pilshofer 2005: 173) noch extremer als Spannungsfeld zwischen Dominanz und Vernachlässigung. Dies entspricht auf Seiten der Schülerinnen dem Wunsch nach Unabhängigkeit bzw. richtungsweisender Hilfestellung, also einer Spannung zwischen Autonomie und Abhängigkeit.

Im Folgenden wird versucht, mittels der Merkmale aus den erarbeiteten Schülerinnentypiken und der Lehrerinnentypik Situationen zu skizzieren, die einen gedeihlichen Lernprozess in der Phase der Erstellung der Fachbereichsarbeit ermöglichen.

8.3.1 Egozentrische Schülerinnentypik und Kultivatorin als Lehrerin

Bei Schülerinnen mit egozentrischer Typik steht das Agieren anstelle des nur Reagierens in der Bewältigung von Lernprozessen im Vordergrund. Für sie bedeutet selbstbestimmtes Handeln im Sinne einer erweiterten Teilhabe, den Prozess nicht nur in Gang zu setzen, sondern durch ihre intrinsische Motivation, basierend auf markanten Lebenserfahrungen, auch am Laufen zu halten und erfolgreich abzuschließen. Demnach wird die Schülerin von außen, z.B. durch die Lehrerin, nur schwer in ihrem Handlungsprozess beeinflussbar sein. Leitend für ihr Engagement an der Sache ist der biografische Sinn, den sie darin erkennt. Aschemann-Pilshofer (2005: 165) zitiert in diesem Sinn, bezogen auf eine Erhebung mit Psychologie-Studierenden betreffend deren Erwartungen zur Betreuung in deren Diplomarbeitsphase:

„Je bedeutsamer persönliche und soziale Ziele bei der Diplomarbeit sind, umso eher hoffen Studierende auf nicht-direktive Formen der Anleitung und auf psychosoziale Unterstützung....“ (vgl. Tröster/Gundlach/Moschner 1997: 109-122, in: Aschemann-Pilshofer (2005: 165).

Davon abgeleitet ergibt sich in der Betreuungssituation, dass Schülerinnen vom egozentrischen Typ einen entsprechenden Freiraum benötigen um ihren Aktionsrahmen weit halten zu können. Dies erfordert von der Kultivatorin als Betreuerin arrangierende Funktionen mit möglichst wenig direktiven Interventionen. Die Kultivatorin kann in dieser Art der Betreuungssituation als „Souffleuse“ im Hintergrund bereit stehen, aber achtsam den Lernprozess beobachtend und im entscheidenden Moment den richtigen Impuls gebend.

8.3.2 Pragmatische Schülerinnentypik und Kultivatorin als Lehrerin

Schülerinnen mit pragmatischer Typik besitzen in ihrem Lernmuster eine Anschlussfähigkeit und verwenden Anschlusslernen, um ihre vorbestehenden kognitiven Netzwerke zu nützen und zu erweitern (Z. 8-9/14-17: *Der Betreuer wird...sehr gut bewertet...im Schema von Denken und anschließendem Handeln angeregt...* / Z. 23-26/30-33: *...verweist auf Vorerfahrungen aus der*

vorangegangenen Schulausbildung...). Dies geschieht bei diesem Typus über Assimilieren um einen Lernzuwachs zu erreichen (Z. 121-122: *Um das Ausbildungsziel komplikationslos zu erreichen, passt sie sich den erforderlichen Bedingungen widerstandslos an.*).

Anders als Schülerinnen mit egozentrischer Typik „...hoffen Studierende mit pragmatischen Zielen auf geringe Anforderungen und zugleich eine direkte Anleitung.“ (vgl. Tröster/Gundlach/Moschner 1997: 109-122, in: Aschemann-Pilshofer (2005: 165).

Das bedeutet für den Lernprozess der Schülerin vom pragmatischen Typ, dass die Kultivatorin als Lehrerin mit der Schülerin gemeinsam den Arbeitsablauf plant (Z. 187-210: *...bedürfen einer Betreuung, welche Schritt um Schritt erfolgt.*), das heißt, Termine festsetzt und für diese Termine Arbeitsaufgaben ausspricht (Z. 129-130: *...eine Aufgabe im Sinne eines Steuermannes zum Beibehalten des besprochenen Kurses. Er behält dadurch die Entwicklungsrichtung im Blick und kann bei den Nachbesprechungen rechtzeitig auf Abweichungen hinweisen.*).

9 Fazit

Die Erkenntnisse aus den durch die verschiedenen Bearbeitungsschritte gewonnenen Ergebnissen werden in Bezug zu den Elementen der Forschungsfrage dargelegt. Der Zugang zur Thematik erfolgt zunächst aus der Sicht des im beruflichen Umfeld Erlebten, d.h. außer positiven Äußerungen auch Anmerkungen zu Unzufriedenheit bis Klagen oder Ängsten im Zusammenhang mit der Erstellung einer Fachbereichsarbeit, von Seiten der Schülerinnen aber auch von den Lehrerinnen. Demnach stellt sich die Frage nach den Aspekten, die den beteiligten Personen ein konstruktives Arbeiten erleichtern und somit Spannungen reduzieren helfen sollen. Zum anderen stellt sich die Frage nach den Erfordernissen und individuellen Möglichkeiten, die zu kennen eine weitere Handhabe zur Verbesserung der Situation bieten könnte. Um zu entsprechenden Antworten zu kommen, werden narrative Interviews mit Absolventinnen und Lehrerinnen der Gesundheits- und Krankenpflegeschule geführt, die mittels dokumentarischer Methode in Anlehnung nach Nohl ausgewertet werden. Durch den Duktus der Methode wird das Augenmerk von der Sachebene, also dem WAS der Handlung, auf die darunter liegende Ebene der Haltung bzw. Einstellung dazu, dem WIE einer Handlung, gelenkt. Aus den mittels vergleichender Analyse aus den Interviews gewonnenen zunächst individuellen Orientierungsrahmen der ehemaligen Schülerinnen und der Lehrerinnen werden über weiterführende Kontrastierung und Vergleiche Typiken konstruiert, die den individuellen Bereich übersteigen und eine Verallgemeinerung möglich macht.

Von den Absolventinneninterviews konnten zwei divergierende Typiken abgeleitet werden, (1) die egozentrische Typik und (2) die pragmatische Typik. Darüber hinaus sind individuelle Orientierungsrahmen nicht den genannten Typiken zuzuordnen. Diese dienen der Kontrastierung und dem Vergleich im Verlauf der Typisierung und sind daher als Unterstützung der Gütekriterien zu werten. Bei den Lehrerinnen kann trotz verschiedener individueller Orientierungsrahmen eine Typik bestimmt werden, die der Kultivatorin.

Daraus ergibt eine Vernachlässigung der Bearbeitung des Begriffs „Vorbereitung“ zugunsten des Begriffs „Begleitung“ aus der Forschungsfrage. Ebenso erfahren als Ergebnis, bedingt durch die Art der Forschung, die Begriffe „Erfordernisse“ und „individuelle Möglichkeiten“ eine veränderte Konnotation. Auch hier richtet

sich der Blick nicht auf den Handlungsablauf, dem WAS, sondern auf die dahinter liegenden Haltungen bzw. Einstellungen, das WIE einer Handlung.

Die Spannungsfelder bestehen auf interpersonalen wie auch auf intrapersonaler Ebene und resultieren z.B. aus dem Doppelcharakter von Rollen der Begleitungsperson oder der Spannung zwischen Autonomie und Abhängigkeit im Lernprozess. Mittels Bestimmung der Typik lassen sich Schlussfolgerungen für eine spannungsmindernde Art der Interaktion zwischen den Beteiligten ableiten. Eine reflektierende Auseinandersetzung mit den Typiken der Schülerinnen und der Lehrerinnen kann Klarheit in die Betreuungssituation bringen. Sie können als „Wegweiser“ eine Orientierung im Begleitungsprozess darstellen.

„Menschliches Erkennen als wirksames Handeln gehört also zum biologischen Bereich, aber es wird immer in einer kulturellen Tradition gelebt. (...) ...denn Erkennen ist effektives Handeln; und indem wir erkennen, wie wir erkennen, bringen wir uns selbst hervor.“
(Maturana/Varela 2009: 261f.).

10 Ausblick

Lehrerinnen sind häufig mit - oft schwierigen - zwischenmenschlichen Begegnungen konfrontiert. Im Folgenden werden einige Perspektiven für den Umgang mit anderen aufgezeigt. Das Wissen betreffend *"Man kann einen anderen Menschen nicht verändern. Man kann nur sich selbst verändern"* (Pollak 2007: 38) stellt einen hohen Anspruch an eine Person. Demnach liegt in der Begegnung auch die Chance, *„alle Beziehungen als Aufgabe zu betrachten"* (ebd.: 108), denn ein Mensch handelt *„In jedem Augenblick...so gut er kann – nach seinem besten Vermögen"* (ebd.: 101), auch wenn dieses Verhalten beim Gegenüber unangenehm ankommt. In einem Beziehungsprozess, der Entwicklung zum Ziel hat, ist danach zu fragen, was diesen Menschen aktuell bewegt, um eine Sichtveränderung zu erreichen. Dazu braucht es eine positive Haltung, zunächst der eigenen Person gegenüber. Das kommt im konstruktivistischen Denkansatz *„Unsere Gedanken und Gefühle steuern unsere Wahrnehmung"* (ebd.: 75) zum Ausdruck, woraus folgert: *"Ich allein bin dafür verantwortlich, wie ich meine Umgebung verstehe"* (ebd.: 20). Eine solche *„persönliche Didaktik"*, der Begriff wird von Wolfgang Neuper (2002, in: Teml 2006: 15) übernommen, ist Grundlage für eine Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Philosophie.

Mit einem Blick auf Lernen und Bildung unter der Forderung *„Lernen braucht Widerstand!"* (Orthey 2004: 106) kommen die Verfasserinnen an das Ende dieser Arbeit. Der Widerstand zeigt sich eben in der zwischenmenschlichen Beziehung, weil Lernen ein *„nicht-triviales Kommunikationsmedium"* (ebd.: 122) ist. In der Kommunikation des Lehr-/Lernprozesses gibt es einen verdeckten Bereich, wo neu hinzugefügte Inhalte verändert werden, so dass das was als Lernergebnis heraus kommen sollte, nicht immer dem erwarteten Ergebnis entspricht. Der Lernschritt, dass Erlebtes zur Erfahrung wird, ist eine Frage der Anschlussfähigkeit an die Erfahrungshorizonte des Lerners. Dieser Schritt führt über die Deutung des Erlebten zum individuellen Sinnhorizont. Unterschiedliche lernfördernde Angebote unterstützen *„individuelle Konstruktionen"* (ebd.: 125) mit einer Chance auf Transfer in eine andere Umgebung. Die Lehrerin als Lernberaterin der Schülerin baut auf Nähe zu ihr auf, um sie individuell, sozial oder inhaltlich fördern und unterstützen zu können.

Dem entsprechend zeigen sich Trends in der methodischen Gestaltung von Lernprozessen in Richtung (1) „*Veränderung sozialer Formen des Lernens*“, die sich „*zunehmend beratungsorientiert*“ als Coaching zeigen, welches das Lernen situationsangepasst gestaltet. (2) Der Trend „*selbstgesteuertes Lernen*“ unterstützt jenes individuelle Lernen, das von Lernenden zunehmend selbstorganisiert und selbstgesteuert wird. Hier erfährt die Lernerin durchaus auch technische Unterstützung in Form von *E-learning* oder „*blended learning*“. Es werden die *Ansprüche des „Selbsts“* genützt um die Lernsituation dem realen Leben anzupassen. (3) Das Sehen des Lernprozesses als dynamischen Prozess ermöglicht „*lebendiges Lernen*“⁴⁷. Es werden hier alle Möglichkeiten genützt, die über Anschlussfähigkeit das Ziel des Lernerfolgs im Blick haben. Dazu werden ganzheitlich gesehen alle Anteile des lernenden Individuums (s. Kap. 4.4.3) mit einbezogen und über das Tun wird unmittelbare Erfahrung ermöglicht. Lebendiges Lernen rechnet nicht nur mit Störungen, sondern fördert diese, weil sie als Chance begriffen werden zu, Lernen begriffen werden (vgl. Orthey 2004: 127-129).

Es entstehen, die gesamte Arbeit betrachtend, in den Verfasserinnen neue Fragestellungen wie z.B. zu „Vorbereitungsmöglichkeiten im Unterricht betreffend die Fachbereichsarbeiten“, „Intrapersonaler Rollenkonflikt der Lehrerin, bezogen auf Pflegeberuf versus Lehrerinnenberuf mit Auswirkung auf die Betreuung/Begleitung“, „Untersuchung zur Effizienz einer Schreibwerkstatt“, „Die Begriffe Betreuung versus Begleitung in beruflichen Kontexten aus der sprachwissenschaftlichen Sicht“.

Die vorliegenden Erkenntnisse bzw. Ergebnisse dieser Diplomarbeit könnten als Ausgangspunkt für Diskussionen bei den Lehrpersonen dienen und je nach Stand der Schulentwicklung inklusive Interesse der übergeordneten Strukturen, in verschiedenen Gesundheits- und Krankenpflegeschulen neue Schulentwicklungsprogramme initiieren, die wieder neue / andere Perspektiven beleuchten und erläutern und damit Qualität in der Ausbildung festigen und sichern.

⁴⁷ Der Begriff ist aus der themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn entlehnt.

11 Quellennachweis

Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.) (2006): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Arnold, Rolf/Pätzold, Henning (2002): Schulpädagogik kompakt. Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag.

Arnold, Rolf; Siebert, Horst (2006): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. 5. Unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Altrichter, Herbert/Posch, Peter (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag.

Aschemann-Pilshofer, Birgit (2005): Diplomarbeiten in den Geisteswissenschaften: Widersprüche und Wege. Eine empirische Analyse der Barrieren und Hilfestellungen im Diplomarbeitsprozess. Norderstedt: Books on Demand.

Bauer, Hans/Brater, Michael/Büchele, Ute/Dufter-Wie, Angelika/Maurus, Anna/Munz, Claudia (2010): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. 3. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Benner, Patricia/Tanner, Christine A./Chesla, Catherine A. (2000): Pflegeexperten. Bern: Hans Huber Verlag.

Berglar, Peter (1970): Wilhelm von Humboldt. Reinbek: Rowohlt. Aus: Wilhelm von Humboldt: Rechenschaftsbericht an den König, (1809), in: Flitner, A./Giel, K. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Darmstadt/Stuttgart 1960–81, Bd. IV, S. 218.

Bohnsack, Ralf; u.a. (Hrsg.) (2007): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. 2. Erweiterte und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Bohnsack, Ralf; u.a. (Hrsg.) (2001): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen: Leske + Budrich.

Braukmann, Werner (2001): Die Facharbeit: für alle Fächer. Berlin: Cornelsen Scriptor (Pocket Teacher Abi).

Bürmann, J. (1992): Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Bad Heilbrunn. In: Dauber, Heinrich (2009): Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.

Cube, Felix von (1999): Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. In: Gudjons, Herbert/Winkel, Rainer (Hrsg.) (1999): Didaktische Theorien. 10. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig.

Dehnbostel, Peter (2008): Berufliche Weiterbildung. Berlin: edition sigma.

Delamont, Sara/Atkinson, Paul/Parry, Odette (1998): Supervising the PhD. A guide to success. Buckingham u.a.: Open University Press. Aschemann-Pilshofer, Birgit (2005): Diplomarbeiten in den Geisteswissenschaften: Widersprüche und Wege. Eine empirische Analyse der Barrieren und Hilfestellungen im Diplomarbeitsprozess. Norderstedt: Books on Demand.

Denzin, N.K. (1978): The research act. New York: McGraw Hill. In: Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Duden (2003): Das große Fremdwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag.

Duden (2001a): Band 5. Das Fremdwörterbuch. 7., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Dudenverlag.

Duden (2001b): Band 7. Das Herkunftswörterbuch. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Dudenverlag.

Erickson, Milton: In: Bahr, R./Iven, C. (Hg.) (2006): Sprache Emotion Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik (27. Kongress der dgs in Köln 2006). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fischer-Epe, Maren (2009): Coaching: Miteinander Ziele erreichen. 6. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.) (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fürstler, Gerhard (et al.) (2007): Die Fachbereichsarbeit in der Gesundheits- und Krankenpflege. Inhalt und Gestaltung. Skriptum. 4., aktualisierte Auflage. Wien: Facultas.wuv.

Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41(1995)6: 867-888. In: Clement, Ute/Kräfte, Klaus (2002): Lernen organisieren. Berlin: Springer-Verlag.

Gieseke, Wiltrud (2002): Was ist erwachsenenpädagogische Professionalität? In: Otto, H.-U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, S. 197–208.

Glaserfeld, Ernst von (1994): Piagets konstruktivistisches Modell: Wissen und Lernen. In: Rusch, G./Schmidt, S. J. (1994): Piaget und der radikale Konstruktivismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 16-42.

Götttert, Karl-Heinz (2002): Kleine Schreibschule für Studierende. 2. Auflage. München: Wilhelm Fink-Verlag.

Gruber, Elke (2004): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Zwei Schritte vorwärts, einer zurück? In: Werner, Lenz/Sprung, Anette (Hrsg.) (2004): Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge. Arbeit - Bildung - Weiterbildung, Band 1. Münster/Wien: LIT Verlag, S. 213-225.

Gudjons, Herbert/Winkel, Rainer (Hrsg.) (1999): Didaktische Theorien. 10. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig.

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag. In: Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2009): Didaktische Modelle. 9. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Helfferich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität. Erfassen. Bewerten. Verbessern. Seelze: Kallmeyer.

Hinde, R. A. (1979): Towards understanding relationships. London. In: Wolf (2006: 27 f.) REPORT (29) 1/2006.

Hinde, R. A. (1997): Relationships, a dialectical perspective. Cambridge. In: Wolf (2006: 27 f.) REPORT (29) 1/2006.

Hinte, Wolfgang (1990/2005): Non-direktive Pädagogik. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lernens. 1. Auflage, Nachdruck 2005. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Höhmman, K./Kopp, R./Schäfers, H./Demmer, M. (Hrsg.) (2009): Lernen über Grenzen. Opladen&Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Hügli, Anton/ Lübcke, Paul (Hg.) (2005): Philosophisches Lexikon. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2009): Didaktische Modelle. 9. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Jäger, Wieland/Baltes-Schmitt, Marion (2003): Jürgen Habermas: Einführung in die Theorie der Gesellschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag/GWV.

Jüttemann, Gerd/Thomae, Hans (1999): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim, Basel: Beltz.

Kade 1997: In: Siebert, Horst (2005a): Die Wirklichkeit als Konstruktion. Einführung in konstruktivistisches Denken. Frankfurt am Main: VAS.

Karmasin, Matthias; Ribing, Rainer (2007): Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. 2. aktualisierte Auflage. Wien: Facultas.wuv.

Kastner, Marion (2001): Geschichte der Pflege. In: Lauber, Anette (Hrsg.) (2001): Grundlagen beruflicher Pflege. Band 1. Stuttgart-New York: Thieme Verlag.

Kemetmüller/Gschwandtner/Fürstler/Samac (2010): Die Fachbereichs- und Abschlussarbeit in der Gesundheits- und Krankenpflege. Inhalt und Gestaltung. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wien: Facultas.wuv.

Kemetmüller /Fürstler/Kozoun, in: Peter et al. (2004): Zukunftsperspektiven für die Ausbildung in der gehobenen Gesundheits- und Krankenpflege, S. 72-85. Wien: Facultas.

Kemetmüller, Eleonore (1998): Ethik in der Pflegepädagogik. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis unter dem Aspekt einer philosophisch-kritischen Bildungstheorie. Wien-München-Bern: Verlag Wilhelm Maudrich. In: ÖBIG (2003): Offenes Curriculum GuK. Wien: Österreichisches Bundesinstitut für Gesundheitswesen.

Klüver, J. (1979): Kommunikative Validierung – einige vorbereitete Bemerkungen zum Projekt „Lebensweltanalyse von Fernstudenten“. In: Heinze, T. (Hrsg.): Theoretische methodologische Überlegungen zum Typus hermeneutisch-lebensgeschichtlicher Forschung. Werkstattbericht FernUniversität Hagen. In: Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Krainz-Dürr, Marlies/Khan-Svik, Gabriele (2010): Wie Schulen lernen – zur Balance von innerer und äußerer Schulreform am Beispiel des Schulversuchsmodells „Neue Mittelschule“. In: Journal für Schulentwicklung. 14. Jahrgang 1/2010. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag.

Lempert, Wolfgang (2002): Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lipsmeier, Antonius (1978): Didaktik der Berufsausbildung. München: Juventa Verlag, S: 14 f. In: Arnold/Lipsmeier/Ott (1998): Berufspädagogik kompakt. Berlin: Cornelsen, Kapitel 3.

Lux, Michael (2007): Der Personenzentrierte Ansatz und die Neurowissenschaften. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (2009): Der Baum der Erkenntnis. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuchverlag.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Merkens, Hans (2006): Pädagogische Institutionen. 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meueler, E. (2001): Lob des Scheiterns. Methoden- und Geschichtenbuch zur Erwachsenenbildung an der Universität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. In: Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

- Müller, Klaus (Hrsg.) (1996): Konstruktivismus. Neuwied. In: Siebert, Horst (2005b): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. 3. Aufl., Weinheim – Basel: Beltz.
- Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Nykl, Ladislav (2005): Beziehung im Mittelpunkt der Persönlichkeitsentwicklung. Personenzentrierte Ansätze in der Kommunikation, Band 1. Wien: LIT Verlag.
- ÖBIG (2003): Offenes Curriculum GuK. Wien: Österreichisches Bundesinstitut für Gesundheitswesen.
- Orem, Dorothea E. (1997): Strukturkonzepte der Pflegepraxis. Berlin/Wiesbaden: Ullstein Mosby Verlag.
- Orthey, Frank M. (2004): Zwielfichtiges Lernen. Gegenstimmen in der Weiterbildungsdiskussion. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Pearson, Margot (1996): Professionalising PhD education to enhance the quality of the student experience. In: Higher Education 32. In: Aschemann-Pilshofer, Birgit (2005): Diplomarbeiten in den Geisteswissenschaften: Widersprüche und Wege. Eine empirische Analyse der Barrieren und Hilfestellungen im Diplomarbeitsprozess. Norderstedt: Books on Demand.
- Pollak, Kay (2007): Durch Begegnungen wachsen. Für mehr Achtsamkeit und Nähe im Umgang mit anderen. München: Südwest Verlag.
- Posch, Peter (1996): Rahmenbedingungen für Innovation an der Schule. In: Altrichter, Herbert/Posch, Peter (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag.
- Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Opladen. In: Höhmann, K./Kopp, R./Schäfers, H./Demmer, M. (Hrsg.) (2009): Lernen über Grenzen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Rauner, Felix (2001): Zur Untersuchung von Arbeitsprozesswissen – Fachkompetenz als Determinante in halbstrukturierten Interviews. In: Eicker, F./Petersen, A. W. (Hrsg.): Mensch – Maschine – Interaktion. Arbeiten und Lernen in rechnergestützten Arbeitssystemen in der Industrie, Handwerk und Dienstleistungen. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Rauner, Felix (Hrsg.) (2005): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Rauscher, Erwin (1993): Wissenschaft (kennen-)lernen. Kompendium für Schüler (mit Hilfen zur Fachbereichsarbeit). Wien: Österr. Bundesverlag.
- Reh, Sabine (2004): Welches Wissen benötigt die „pädagogische Praxis“? In: Popp, Ulrike/Reh, Sabine (Hrsg.) (2004): Schule forschend entwickeln. Weinheim-München: Juventa.

Reischmann, J. (2001): Andragogik. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 19-20. In: Raithel, J. et al. (2009): Einführung Pädagogik. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Richter, Andy (2006): Qualitätsmanagement als Gegenstand der Berufsbildung. Dissertationen/ Habilitationen. Bielefeld: wbv Bertelsmann Verlag.

Rogers, Carl R. (1969/1988): Lernen in Freiheit. Zur inneren Reform von Schule und Universität. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Rogers, Carl R. (1942/2007): Die nicht-direktive Beratung. 12. Auflage. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Rolff, Hans-Günter (1991): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 6, 865-886.

Salzberger-Wittenberg, Isca/Henry-Williams, Gianna/ Osborne, Elsie (1997): Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. Wien: WUV Universitätsverlag.

Sauer-Schiffer, Ursula (Hrsg.) (2004): Bildung und Beratung. Band 1. Münster: Waxmann Verlag.

Schäffter, Ortfried (1985): Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. In: Siebert, Horst (2005b): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. 3. Aufl., Weinheim – Basel: Beltz.

Schaub, Horst/Zenke, Karl G. (2002): Wörterbuch Pädagogik. 5. Auflage. München: dtv Deutscher Taschenbuch Verlag.

Schelten, Andreas (2004): Einführung in die Berufspädagogik. 3., vollständig neu bearbeitete Auflage. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.

Schütz, Alfred (1993): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt – Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 6. Auflage. In: Helfferich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Schütze, Fritz (1983a): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Heft 3, Jg. 13. In: Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Schwamberger, Helmut (2006): Bundesgesetz über Gesundheits- und Krankenpflegeberufe (Gesundheits- und Krankenpflegegesetz – GuKG). 4. Aktualisierte Auflage. Wien: Verlag Österreich.

Seidl, Elisabeth (1996): Berufliches Handeln unter dem Einfluß der Zeitgeschichte. In: Seidl, E. Steppe H. (Hrsg.): Zur Sozialgeschichte der Pflege in Österreich. Wien: Wilhelm Maudrich.

Siebert, Horst (2006a): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 5. überarbeitete Auflage. Augsburg: ZIEL-Verlag.

Siebert, Horst (2006b): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg: ZIEL-Verlag.

Siebert, Horst (2005a): Die Wirklichkeit als Konstruktion. Einführung in konstruktivistisches Denken. Frankfurt am Main: VAS.

Siebert, Horst (2005b): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. 3. Aufl., Weinheim – Basel: Beltz.

Siebert, Horst (2001): Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Roth, L. (Hrsg.) (2001): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Oldenbourg: 704-713. In: Raithel, J. Dollinger, B./Hörmann, G. (2009): Einführung in die Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Siebert, Horst (1993): Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Siebert, H. (1980): Teilnehmerorientierung als eine didaktische Legitimationsgrundlage. In: Olbrich, J. (Hrsg.): Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 113–133 In: Wolf (2006: 27) REPORT (29) 1/2006.

Sloane, Peter F. E. (2006): Berufsbildungsforschung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.) (2006): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 610-627.

Sloane, Peter F. E. (1999): Situationen gestalten. Schwaben: Eusl. In: Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Schwarz-Govaers, Renate (1999): Praxiswissen der Pflege und Fachdidaktik. In: Koch, V. (Hrsg.) (1999): Bildung und Pflege. 2. Europäisches Osnabrücker Kolloquium. Bern-Göttingen-Toronto-Seattle: Verlag Hans Huber. In: ÖBIG (2003): Offenes Curriculum GuK. Wien: Österreichisches Bundesinstitut für Gesundheitswesen.

Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.

Textor, Martin R. (1999): Bildung, Erziehung, Betreuung. In: Unsere Jugend 1999, 51 (12): 527 fff. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Tröster, Heinrich/Gundlach, Gisela/Moschner, Barbara (1997): Was erwarten Studierende der Psychologie von ihrer Diplomarbeit? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 11. In: Aschemann-Pilshofer, Birgit (2005): Erfolgsprojekt Diplomarbeit. Ein Leitfaden für DiplomandInnen. Graz: Wissenschaftsladen Graz.

Wallner, Heiko (2006): Gesundheitswissenschaft. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Walter, Ilsemarie (1998): Pflegende in Österreich zwischen 1914 und 1938. In: Seidl, Elisabeth/ Walter, Ilsemarie (1998): Rückblick für die Zukunft. Wien: Wilhelm Maudrich.

Watzlawick, P. u. a. (1990): Menschliche Kommunikation. Bern. In: Wolf (2006: 29) REPORT (29) 1/2006 .

Wenning, Norbert (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität im Unterricht. Weinheim, S. 21-31. In: Höhmann, K./Kopp, R./Schäfers, H./Demmer, M. (Hrsg.) (2009): Lernen über Grenzen. Opladen&Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Wiener Krankenanstaltenverbund (2010): Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Wien: KAV/Gesundheits- und Krankenpflegeschulen/ Version 11/2010.

Wieser, Isedore (1992): Betreuung – ein Balanceakt mit Netz! Von Vorteilen, dyadische Betreuungsverhältnisse zu Forschungsgemeinschaften auszuweiten. In: Schratz, Michael/Steixner, Sonja (Hg.): Betreuung wissenschaftlicher Abschlussarbeiten. Forschen im Dialog. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag, S. 96-111. In: Aschemann-Pilshofer, Birgit (2005): Diplomarbeiten in den Geisteswissenschaften: Widersprüche und Wege. Eine empirische Analyse der Barrieren und Hilfestellungen im Diplomarbeitsprozess. Norderstedt: Books on Demand.

Wischer, Beate (2007): Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität im Unterricht. Weinheim, S. 32-42. In: Höhmann, K./Kopp, R./Schäfers, H./Demmer, M. (Hrsg.) (2009): Lernen über Grenzen. Opladen&Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Wittpoth, Jürgen (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich.

Online im Internet:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung:

URL: www.die-bonn.de

Ciampi, Luc (2003): Affektlogik, affektive Kommunikation und Pädagogik.

URL: www.die-bonn.de/doks/ciampi0301.pdf [Zugriff: 11.1.2011]

Gruber, Elke (2009): Auf der Spur... . Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

URL: www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf [Zugriff: 20.2.2010]

Gruber, Elke (2009): Editorial. In: Theorie und Forschung. Facettenreich, traditionsbewusst und innovativ. MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.
URL: www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf [Zugriff: 20.2.2010]

Gruber, Elke (2007): Erwachsenen- und Berufsbildung – eine Standortbestimmung aus wissenschaftlicher und praktischer Perspektive. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT?
URL: http://www.bwpat.de/ATspezial/gruber_atspezial.shtml [Zugriff: 23.5.2010]

Erlach, Renate/Schmut, Brigitta (2007): Die Fachbereichsarbeit als Teil der Reifeprüfung. Ein Leitfaden. Schriftenreihe Heft 16, AHS. Pädagogisches Institut des Bundes PI in Steiermark [sic!]
URL: <http://www.pi-stmk.ac.at/ahs/publikationen/> [Zugriff: 3.11.2009]

Fink, Helmut (2010): Der neue Humanismus – Menschenbild und säkulare Ethik. Rezension von Anna Ignatius.
URL: <http://hpd.de/node/10732> [Zugriff: 13.1.2011]

Kirsch, Ansgar (2007): Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz unter Einbeziehung aktueller Forschungsinhalte. Praxisprojekt des Lehrgangs „Lehren lernen“. Karl Franzens Universität Innsbruck.
URL: http://www.uibk.ac.at/geotechnik/stud/wiss_schreiben/leitfaden_schreiben.pdf [Zugriff: 3.5.2010]

Lassnig, Lorenz (2007): Berufsbildungsforschung und Politik in Österreich – Schwerpunkte, Ergebnisse Weichenstellungen *bwp* Spezial Oktober 2007: 7.
URL: www.bwpat.de [Zugriff: 3.7.2010]

Marotzki, Winfried (2003): Manuskript zur Vorlesung Einführung in die qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden. Teil 8.
URL: <http://www.uni-magdeburg.de/iew/web/Marotzki/03/Vorlesung/08.pdf> [Zugriff: 3.6.2010]

Marotzki, Winfried (2003): Manuskript zur Vorlesung Einführung in die qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden. Magdeburg. In: Pfaff, Nicolle (2006): das Auswertungsverfahren der dokumentarischen Methode.
URL: http://www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/paed/allgew/material/ws05_06/Dokumentarische_Methode.pdf [Zugriff: 3.6.2010]

Mikula, Regina (2009): Lernen in der Erwachsenenbildung: theoretische Perspektiven und Einblicke in die Forschungslandschaft. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.
URL: www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf [Zugriff: 20.2.2010]

Mirbach, Horst (2007): AG BFN–Workshop 26.-27.Februar 2007. Der „Qualitätsbegriff“ in der beruflichen Bildung. Anmerkungen zur Präzisierung. BIBB Bonn.

URL: www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-3C5594CA.../kibb/Vortrag_mirbach.pdf
[Zugriff: 20.9.2010]

Österreichische Definition von lebenslangem Lernen: URL:
http://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/heute/definition.php
[Zugriff: 28.12.2010]

Ribolits, Erich (2010): SS VO 190765 Bildung und Politik - Berufsbezogenes Lernen zwischen Ökonomie und Subjektorientierung, Universität Wien, 1. LV-Block.
URL: <http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/archive.php?id=474> [Zugriff: 28.12.2010]

Rolff, Hans-Günter u.a. (2000): Manual Schulentwicklung – Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Ort n.a.: Beltz Verlag. In: Schulentwicklung.
URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Schulentwicklung> [Zugriff: 20.9.2010]

Siebert, Horst (2009): Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.
URL: www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf [Zugriff: 2.2.2010]

Zeitschrift „Schreiben“:
URL: www.zeitschrift-schreiben.eu [Zugriff: 3.5.2010]

Statistisches Taschenbuch 2007 des [Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung](http://www.bmwf.at): [Statistiken](http://www.bmwf.at) > Publikationen > Berichtswesen bm.wf > Statistisches Taschenbuch.

Vesely, Sandra (2008): Coaching für Studierende in der Phase der Exposéerstellung zur Diplomarbeit. Diplomarbeit an der Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft. URL: <http://othes.univie.ac.at/3885/> [Zugriff: 3.5.2010]

Wolf, Gertrud (2006): Der Beziehungsaspekt in der Dozent-Teilnehmer-Beziehung als Ressource und Determinante lebenslangen Lernens. REPORT (29) 1/2006: 28. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/wolf0602.pdf> [Zugriff: 11.1.2011]

Anhang

I Abkürzungsverzeichnis

AHS/BHS	Allgemeinbildende höhere Schule/Berufsbildende höhere Schule
AHstG	Allgemeines Hochschulstudiengesetz
AKH	Allgemeines Krankenhaus
AMS	Arbeitsmarktservice
BGBI.	Bundesgesetzblatt
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung (D)
BM	Bundesministerium
BMS	Berufsbildende mittlere Schule
bzgl.	bezüglich
Cedefop	C entre E uropéen pour le D éveloppement de la F ormation P rofessionnelle (European Centre for the Development of Vocational Training) / (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung)
etc.	et cetera
EU	Europäische Union
f	feminin
FBA	Fachbereichsarbeit
FH	Fachhochschule
GUK	Gesundheits- und Krankenpflege
GUKG	Gesundheits- und Krankenpflegegesetz
GUK-AV	Gesundheits- und Krankenpflege-Ausbildungsverordnung
IFF	Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung
IP	Interviewte Person
Jh.	Jahrhundert
KES	Kaiserin-Elisabeth-Spital
L	Lehrerin / Lehrer
LLL	Lifelong Learning (Lebenslanges Lernen)
lt.	Laut
m	maskulin
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

tw.	teilweise
u.a.	unter anderem
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur)
waff	Wiener Arbeitnehmerinnen Förderungsfonds
Wr. KAV	Wiener Krankenanstaltenverbund
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

II FBA-Konzept der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflegeschule am Kaiserin-Elisabeth-Spital der Stadt Wien



FBA - K O N Z E P T

I M R A H M E N D E R

A U S B I L D U N G Z U M

G E H O B E N E N D I E N S T

F Ü R G E S U N D H E I T S -

U N D K R A N K E N P F L E G E

Schule für allgemeine

Gesundheits- und Krankenpflege

am Kaiserin-Elisabeth-Spital

der Stadt Wien

Huglgasse 1-3

A-1150 Wien

Thema & vorläufiger Titel der FBA

--

Autorin / Autor

--

Betreuerin / Betreuer

--

1 PROBLEMDARSTELLUNG

1.1 AUSGANGSLAGE UND BEGRÜNDUNG DER THEMENWAHL

Aufgliederung des Problems durch folgende Fragen:

- Aus welchem Hintergrund (private, gesellschaftliche & berufliche Gründe) wurde das Thema gewählt?
- Wurde das Thema gewählt, um einen Auftrag (z.B. Station, Gelübde) zu erfüllen?
- Wie erfolgte die Informationssammlung (z.B. Beobachtung, Überlegungen, Gespräche) zur Problemerkennung?
- Welche Aktualität besitzt das Thema?
- Sind Vorkenntnisse vorhanden?
- Liegt ein persönlicher Bezug vor?
- Welche Beziehung besteht zwischen Ihnen und dem Thema?

1.2 BEDEUTUNG FÜR DIE PRAXIS

- Welchen Nutzen und Relevanz werden die Ergebnisse im Pflegealltag haben?
- Können Veränderungen in der Pflegepraxis erwartet werden?
- Welches reale Implementierungspotential besitzt das Thema?

2 FRAGESTELLUNG UND ZIELSETZUNG

Die Fragestellung muss wie das Problem klar formuliert sein. Sie muss vom Problem abgeleitet werden. Die Fragestellung kann **anhand des PIKE-Schemas, aber auch nach freier Formulierung** erfolgen.

3 BESCHREIBUNG DER VERWENDETEN METHODE

- Lässt sich die Fragestellung anhand der derzeitigen Literatur beantworten?
- Zielsetzung:
- Was will ich mit dieser Fragestellung erfahren?
 - Das Ziel muss für die Pflegepraxis relevant sein!

3.1 LITERATURRECHERCHE

- Wo wurde nach Literatur gesucht (Bibliotheken, Datenbanken, etc.)?

3.2 SUCHBEGRIFFE

- Welche Suchbegriffe (Schlagwörter) wurden eingesetzt?
- Um welche Art und Form von Literatur handelt es sich (z.B. Bücher, Zeitschriften...)?

3.3 SUCHKRITERIEN UND AUSWAHL DER ARBEITEN

- Wie viele Treffer wurden erzielt, wenn die unterschiedliche Suchbegriffe mit diversen Bool'schen Operatoren (AND, OR, NOT etc.) in Verbindung gesetzt wurden?
- Sind diese Treffer in einem Suchprotokoll festgehalten?
- Gibt es Ein- und Ausschlusskriterien?

4 VORLÄUFIGES INHALTSVERZEICHNIS

Der Schüler soll ein vorläufiges Inhaltsverzeichnis darstellen. Dadurch kann möglicherweise die systematische Bearbeitung der Inhalte gewährleistet werden.

Vorwort

1 Einleitung

2 Problemstellung / Fragestellung
Eingrenzung / Ziel

3 Ergebnis

A

B

C

4 Resümee / Schlussfolgerungen

5 Zusammenfassung

6 Persönliche Stellungnahme

7 Quellenverzeichnis / Literaturverzeichnis

Anhang

5 ZEITPLAN

Dieser kann in grafischer oder beschreibender Form durchgeführt werden. Er könnte enthalten:

- Ist der Zeitraum für die Bearbeitung der FBA bekannt?
- Wann, wie und wie oft erfolgt die Kontaktaufnahme mit dem Betreuer?
- Welche Arbeitsschritte müssen in einem vorgegebenen Zeitraum erfüllt sein?

Startsitzung		- der Countdown läuft
Thema / Konzeptabgabe	bis	- das Thema „steht“
Arbeitsbeginn		- nach Genehmigung
Einarbeitung in das Thema	bis	- der Hintergrund ist geklärt
Hauptarbeitsphase	bis	- das Material ist erarbeitet
Textentwurf	bis	- Rohfassung „steht“
Überarbeitung	bis	- Endkontrolle ist durchlaufen
Letzte Kontrollmöglichkeit		- durch BetreuerIn
Anhang zusammenstellen, gestalten, ausdrucken	bis / 15^{oo} im Sekretariat	- ausgedruckt abgeben!

6 LITERATUR, ANDERE QUELLEN, VERWENDETE

MATERIALIEN

- Können bereits Literaturnachweise, diverse Quellen (z.B. Gesundheitseinrichtungen, Selbsthilfegruppen etc.) und Materialien (z.B. Broschüren, Musterobjekte etc.), die für die FBA erforderlich sind, angeführt werden?

III Checkliste zum Erstellen schriftlicher Arbeiten:

I Zum formalen Vorlauf			
	Kernelemente	Checkliste	Zur Erklärung
	Deckblatt	<i>Entspricht mein Deckblatt den Vorgaben der Schule?</i>	D. ist das erste Blatt, ohne Seitennummer, zentriert mit untereinander stehenden Daten (s. Anhang).
	Ehrenwörtliche Erklärung	<i>Ist mir die Bedeutung klar? Ist sie eingefügt?</i>	Mit Datum und Unterschrift bestätigen Sie das eigenständige Verfassen und regelrechte Zitieren.
	Kurzzusammenfassung / Abstract	<i>Sind die wesentlichen Anteile / Inhalte abgebildet?</i>	Wesentliche Kernaussagen (Problem, Frage, Arbeitsweise, Ergebnis/Schlussfolgerungen) enthaltend; nach Arbeitsumfang, max. eine, besser eine halbe A4-Seite.
	(Ev. Vorwort)	<i>Ist ein V. in meiner Arbeit notwendig?</i>	Enthält in Form eines Kurzaufsatzes (max. eine Seite) die Intention zur Themenwahl, ev. kurzen Dank an Personen, die unterstützend waren (Computer, Korrekturlesen...), exklusive betreuende Lehrerinnen und Lehrer.
	Inhaltsverzeichnis	<i>Stimmt das I. mit den angeführten Seiten überein?</i>	Enthält in Tabellenform alle Überschriften ab dem Inhaltsverzeichnis, spiegelt so den Inhalt der Arbeit wider.
	Abkürzungsverzeichnis (Anhang)	<i>Sind die Abkürzungen notwendig/sinnvoll?</i>	Sinnvoll, wenn im Text oft vorkommend; werden alphabetisch geordnet; nicht zu erklären sind Abkürzungen von Gesetzen / Verordnungen

1 Zur Einleitung			
	Kernelemente	Checkliste	Zur Erklärung
	Problemstellung, mit Literatur belegt	<i>Warum setze ich mich mit diesem Thema auseinander?</i>	Sich bewusst zu machen, was einen interessiert und warum. Problemstellung (Häufigkeit, Leid, Folgen für Betroffene/Pflegende/Beruf/Gesellschaft...) führt zur Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit.
	Begriffsklärung	<i>Habe ich zentrale Begriffe definiert/erklärt?</i>	Kurz erklären, wie zentrale Begriffe von ihnen verstanden bzw. benutzt werden; v. a. jene klar legen, die sehr unterschiedlich definiert werden (z.B. Kultur, Gesundheit, Pflege...). Der Ort der Begriffsklärung kann sein: im Einführungsteil, in oder nach der Fragestellung/ Zielsetzung, im Hauptteil (als Teil des Ergebnisses). Form: Fließtext oder Tabelle mit kommentiertem Textteil.
	Fragestellung	<i>Was möchte ich konkret in Erfahrung bringen?</i>	Problemorientierung statt (nur) Beschreibung von Abläufen, Ereignissen, Institutionen, Situationen, d.h. Fragen nach Ursachen und Mustern (Gemeinsamkeiten /Unterschiede zwischen bestimmten Phänomenen). Z.B.: Statt „Was sind ON-Regeln und ÖNORMEN in der Pflege?“ fragen Sie besser: „Welchen Einfluss haben ON-Regeln und ÖNORMEN auf mein Pflegeangebot?“ Hilfestellung bieten sog. W-Fragen und ev. das PIKE-Schema.

	Zielsetzung	<i>Wo ziehe ich die Grenze, welche möglichen Fragen lasse ich weg?</i>	Zielformulierung soll inhaltlich gestaltet sein und auch persönlich ein Ziel für Ihr zukünftiges berufliches Wirken enthalten.
	Methodisches Vorgehen = Literaturarbeit	<i>Habe ich ausreichend aktuelle Literatur aus der Pflegeforschung mitbedacht?</i>	Dem Thema angemessene, sinnvolle Auswahl des Materials – Literaturrecherche (Texte, Grafiken, Bilder), ev. Expertenbefragung (nach Absprache mit Betreuer/in), systematisch aufgearbeitet.

2 Zum Hauptteil mit Darstellung der Ergebnisse			
	Kernelemente	Checkliste	Zur Erklärung
	Ergebnis unter mögl. Verwendung pflege-relev. theoretischer Modelle/Konzepte und Literatur bzw. Beschreibung von Best-Practice-Beispielen	<i>Können mir theoretische Modelle/Konzepte/ Erklärungen bei der Beantwortung meiner Fragestellung helfen?</i>	Grundlegende theoretische Texte können helfen, a) den Problembereich zu klären/benennen, b) das Ergebnis aufzuarbeiten und zu strukturieren. Ebenso lassen sich aktuelle in Fachliteratur publizierte pflegewissenschaftliche Erkenntnisse und Beispiele aus der Praxis (wie EBN) zur Problemlösung verwenden. Ergebnis wird in beschreibender und/oder Tabellenform dargestellt.
	Diskussion	<i>Habe ich meine inhaltlichen Gedanken weiter verfolgt?</i> <i>Habe ich meine Meinung und/oder Bedeutungen zu einem Thema sachlich dargelegt?</i>	Diskussion der Ergebnisse anhand von bestätigender oder widerlegender Literatur und/oder Praxiserfahrungen als Auszubildende. Hier kann ein Thema im Abgleich zwischen Theorie und Praxis besprochen werden.

3 Zum Schlussteil			
	Kernelemente	Checkliste	Zur Erklärung
	Reflexion	<i>Ist meine kritische Würdigung sachlich argumentiert?</i> <i>Habe ich einen Lerngewinn erfahren?</i>	Ort der methodischen und inhaltlichen würdigenden Kritik. Hier können Grenzen der Arbeit, persönliche Erfahrungen während der Arbeit, der Lerngewinn thematisiert, die eigene Position zum gefundenen Ergebnis dargestellt werden. Wenn eine Wertung vorgenommen wird, so erklären Sie dies sachlich auf Basis der Literatur oder gekennzeichnet als eigene Erfahrung und argumentiert.
	Zusammenfassende Beantwortung der Fragen	<i>Habe ich alle gestellten Fragen beantwortet?</i>	Kurze zusammenfassende Antworten auf die eingangs gestellten Fragen.
	Fazit / Resümee	<i>Kann ich Empfehlungen für die Praxis ableiten?</i> <i>Habe ich neue Fragen stellen können?</i>	Empfehlungen und Bedeutung für die Praxis (oder Ausbildung). Oder erklären, warum Anteile der Fragestellung nicht beantwortet werden konnten bzw. welche neuen Fragen aufgetaucht sind.

	Literaturverzeichnis	<i>Habe ich alle im Text verwendeten Quellen korrekt aufgelistet?</i>	Die Literaturverweise im Text müssen sich im Literaturverzeichnis wiederfinden. Es muss alphabetisch geordnet sein und den Zitierregeln entsprechen.
	Abbildungs- bzw. Tabellenverzeichnis	<i>Sind alle in der Arbeit angebrachten Abbildungen bzw. Tabellen im Anhang aufgelistet?</i>	Das Abbildungs- bzw. Tabellenverzeichnis muss im Anhang numerisch geordnet aufscheinen und als solches gekennzeichnet sein.
	Sonstige Anhänge	<i>Gibt es noch Texte, die ich der Arbeit beifügen möchte?</i>	Sonstige Anhänge können sein: Leitfaden für Expertenbefragung, Biografie(n), Bilder,... - geordnet und als Anhang gekennzeichnet. Datenschutz!

II Zum Aufbau			
	Kernelemente	Checkliste	Zur Erklärung
	Gliederung	<i>Sind die einzelnen Teile richtig proportioniert?</i> <i>Gibt es überflüssige Passagen in meiner Arbeit?</i>	Kontrollieren Sie, ob die inhaltliche Grobstruktur logisch aufgebaut ist. Die Beantwortung der Hauptfragen soll den meisten Platz einnehmen. Streichen Sie Passagen, die nicht der Beantwortung der Fragen dienen oder bereits an anderer Stelle in ähnlicher Form stehen.
	Kohärenz	<i>Hat mein Text von Anfang bis zum Ende einen roten Faden?</i> <i>Wird meine Fragestellung im Lauf der Arbeit beantwortet?</i>	Verbinden Sie Ihre Gedanken und argumentieren Sie so, dass Lesende Ihnen ohne Probleme von einem Kapitel zum anderen folgen können. Erklären Sie, warum an welcher Stelle etwas thematisiert wird oder auf später folgende Kapitel verweisen.

III Zum Inhalt			
	Kernelemente	Checkliste	Zur Erklärung
	Inhaltliche Substanz	<i>Habe ich meine Aussagen mit geeigneten und zuverlässig dokumentierten Fakten untermauert?</i> <i>Habe ich meine persönliche Meinung begründet?</i>	Behaupten Sie nichts, was Sie nicht durch Fakten (zuverlässige Quellen!) absichern können. Persönliche Bewertungen, Einschätzungen (siehe im Resümee) müssen ebenso begründet sein.

IV Zu den Quellen			
	Kernelemente	Checkliste	Zur Erklärung
	Verwendete Literatur	<i>Habe ich qualitativ gute Literatur gefunden?</i> <i>Habe ich für die Thematik ausreichend Lit. gefunden?</i> <i>Habe ich die Lit. passend in den Text eingearbeitet?</i>	Die Lit. soll aktuelle Beiträge enthalten und aus seriösen (wissenschaftlichen) Fachzeitschriften bzw. Verlagen (auch aus elektronisch verfügbaren) entnommen sein. Bevorzugen Sie wenn möglich Primärliteratur oder aber Sekundärliteratur – in Ihrem Text gemeinsam mit Ihren Gedanken zu einem neuen Text verbunden, mit entsprechenden

		Habe ich die Lit. kritisch verwendet?	Quellenangaben. Achtung bei Internetquellen (Wikipedia z.B. ist keine wissenschaftliche Quelle – Autor nicht genannt)! Den Umgang mit „grauer“ Literatur beachten!
--	--	---------------------------------------	--

V Zur Sprache			
	Kernelemente	Checkliste	Zur Erklärung
	Stil	<i>Ist mein Text gut verständlich und angenehm zu lesen?</i>	Ganze Sätze, logisch aufgebaut und aufeinander folgend, die Sache beschreibend, erklärend (Fließtext). Das Lesen Ihres Textes soll eine angenehme Erfahrung sein.
	Sprachrichtigkeit	<i>Ist mein Text sprachlich korrekt? Sind die Regeln des Geschlechter gerechten Schreibens berücksichtigt? Hat jemand meine Arbeit Korrektur gelesen?</i>	Grammatik, Orthographie und Interpunktion müssen in Ordnung sein. Geschlechter gerechtes Schreiben lt. Vorgabe bm:bwk (s. Anhang). Arbeit von Fachkundigen und nicht Fachkundigen lesen lassen.

VI Formales			
	Kernelemente	Checkliste	Zur Erklärung
	Zitierweise (s. S. 7-10)	<i>Habe ich ausreichend und an den richtigen Stellen zitiert?</i> <i>Habe ich korrekt zitiert?</i>	Quellenverweise sind im Text an geeigneten Stellen (laufender Text oder Fußnote), wörtliche („Zitat“) von sinngemäßen Zitaten (vgl. Name Jahr, Seite) zu unterscheiden. Keine Zit. aneinanderreihen (max. 100 Wörter). Bleiben Sie bei einer Zitierweise (deutsche oder amerikanische).
	Überschriften	<i>Sind meine Überschriften durchgehend nach dem gleichen Schema aufgebaut?</i> <i>Habe ich den gleichen Text in die Inhaltsübersicht übernommen?</i>	Verwenden Sie max. vier Ebenen: 1 / 16 pt fett / Kapitelüberschrift/Großbuchstaben 1.1 / 14 pt fett / Überschriften im Kapitel 1.1.1 / 12 pt fett / Unterkapitel 1.1.1.1 / 12 pt / Unterkapitel
	Äußere Form	<i>Entspricht meine Arbeit den Formvorschriften der Schule?</i>	Bestandteile: Deckblatt, Inhaltsverzeichnis mit Seitenangaben, übersichtliches Layout (1 ½-zeilig, 12-Punkt-Schrift / Times New Roman od. 12 / Arial, Heftrand =3,0-3,5), Seitenzählung, DIN-A4-Blätter. Mindestens 30 Seiten Text ohne Anhänge, maximal 40 Seiten. Blocksatz. Keine unnötigen Absätze: maximal 2-3/Seite.

Plagiat: Darunter ist zu verstehen, dass Passagen aus fremden Texten wörtlich oder nahezu wörtlich übernommen wurden ohne sie zu zitieren, also als fremde Denkleistung auszuweisen. Plagiate (mittels Plagiatfinder o. ä. erkannt) führen zu einer negativen Benotung der schriftlichen Arbeit.

Abgabe: (1) Druckversion ad Sekretariat und (2) elektronische Fassung (word/pdf) ad Betreuer/in.

Quellenverzeichnis:

Arbeitskreis zur Erstellung verbindlicher Kriterien der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung (2009): Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung II. Wien: KAV/Gesundheits- und Krankenpflegeschulen, Version 08.2009, Anlagen 3-5/2.

Fürstler, Gerhard/Gschwandtner, Gabriele/Kemetmüller, Eleonore/Samac, Klaus (2007): Die Fachbereichsarbeit in der Gesundheits- und Krankenpflege. Inhalt und Gestaltung. 4., aktualisierte Auflage. Wien: facultas.wuv Universitätsverlag.

Rauscher, Erwin (1993): Wissenschaft (kennen-)lernen. Kompendium für Schüler (mit Hilfen zur Fachbereichsarbeit). Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Internet:

Checkliste „Schriftliche Arbeiten“:

URL: www.univie.ac.at/afrika/mitarbeiterinnen/sonderegger_ws09_ku_check.pdf

[Zugriff: 28.3.2010]

GuKPS-KES / Checkliste „Schriftliche Arbeiten“ / modifiziert und erstellt von Susanne Hubl, unter Mitarbeit von Andreas Gratzl und Edeltraud Scharinger, MScN / 02-2011.

IV Empfehlung des BM für Gesundheit

Abschrift eines Papiers vom „Bundesministerium für Gesundheit“ vom 18.1.2010

Absender:

BMG – III/B/4 (Nichtärztliche Gesundheitsberufe)

Sachbearbeiter. Mag. Paul Resetarics, CNO, E-Mail: paul.resetarics@bmg.gv.at

Tel.: +43(1)71100-4673

Geschäftszahl: BMG-21251/0053-III/B/4/2009

Adressat:

Amt der Wiener Landesregierung

z.H. Herrn Landeshauptmann Dr. Michael Häupl

Lichtenfelsgasse 2/5/1, 1010 Wien

michael.haeupl@wien.gv.at

Empfehlung von Mindestanforderungen an die Fachbereichsarbeit gemäß § 40 GuK-AV

Sehr geehrte Damen und Herren!

Aufgrund vermehrter Anfragen bezüglich bundesweit einheitlicher Mindestanforderungen an die Fachbereichsarbeit gemäß § 40 Gesundheits- und Krankenpflegeausbildungsverordnung – GuK-AV, BGBl. II Nr. 179/1999, idgF. und Anfragen zu deren Umsetzung in der Praxis übermittelt das Bundesministerium für Gesundheit folgende Empfehlung:

1) Wie ist die Formulierung „eigenständige Erarbeitung“ gemäß §40 Abs. 1 GuK-AV zu verstehen?

Von eigenständiger Erarbeitung kann dann gesprochen werden, wenn die Schülerin / der Schüler alle für das Erstellen der Fachbereichsarbeit erforderlichen Arbeiten selbstständig geleistet hat. Kennzeichen einer eigenständigen Fachbereichsarbeit ist, dass sich in der Arbeit insbesondere die gedankliche Struktur, die Annäherung an die Thematik, die Perspektive, der Satzbau und die Wortwahl der Schülerin / des Schülers widerspiegeln. Die Hilfestellung seitens der Betreuerin / des Betreuers beschränkt sich auf das Aufzeigen von Auffälligkeiten und Verbesserungsmöglichkeiten, ohne dabei die o.g. Kennzeichen zu verfälschen. Zu vermeiden sind solche Fachbereichsarbeiten, die hinsichtlich der o.g. Kennzeichen, insbesondere des Satzbaus und der Wortwahl die Betreuerin / der Betreuer oder die zitierten Autorinnen und Autoren abbilden.

2) Welchen inhaltlichen Anspruch hat eine Fachbereichsarbeit (FBA) an Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege zu erfüllen?

Begründet durch das Ausbildungsziel und die zur Erreichung festgelegten Ausbildungsinhalte ist das Ziel der Fachbereichsarbeit, zu einem berufsspezifischen Thema eine gegliederte Literaturarbeit zu verfassen. Die berufsspezifische Relevanz des Themas sowie der geplante Aufbau der FBA sind durch eine der Fachbereichsarbeit vorausgehende schriftliche konzeptuelle Darstellung (Konzept/Exposé) durch die Schülerin / den Schüler darzulegen. Die Genehmigung des Themas erfolgt auf der Grundlage eines schlüssigen Konzeptes/Exposés. Ausgangspunkt jeder Fachbereichsarbeit sind die in der Einleitung formulierten Fragestellungen. Den inhaltlichen Abschluss der Fachbereichsarbeit bildet die Beantwortung der Fragestellung(en) im letzten Kapitel (Zusammenfassung, Implikationen für die Praxis etc.). Bei der Genehmigung des Themas der Fachbereichsarbeit durch die Direktorin / den Direktor ist auf eine Themenvielfalt zu achten. Gehäufte Wiederholungen von Themen

und Fragestellungen sind zu vermeiden. Ebenso wird angeregt, die Fachbereichsarbeit einer automatisierten Plagiatsprüfung zu unterziehen.

3) Welche Themen eigenen sich [!] grundsätzlich für eine Auseinandersetzung im Rahmen der Fachbereichsarbeit?

Grundsätzlich können alle im Curriculum ausgewiesenen Inhalte Ausgangspunkt für eine thematische Auseinandersetzung im Rahmen der Fachbereichsarbeit darstellen. Die Abgrenzung oder Erweiterung sowie Vernetzung von Themen und Fragestellungen obliegt primär der Betreuerin / dem Betreuer auf Grundlage der im Konzept/Exposé dargelegten berufsspezifischen Relevanz.

4) Sind die Schuldirektoren/-innen von der Betreuung von Fachbereichsarbeiten ausgenommen?

Aus ausbildungs- und berufsrechtlicher Sicht ist die Direktorin / der Direktor von der Betreuung von Fachbereichsarbeiten grundsätzlich nicht ausgeschlossen. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass im Zusammenhang mit der Frage, ob und inwieweit die Direktorin / der Direktor auch als Betreuerin / Betreuer von Fachbereichsarbeiten eingesetzt wird, das jeweilige Dienst- und Organisationsrecht zu beachten sind.

5) Welche quantitativen/formalen Mindestanforderungen haben Fachbereichsarbeiten zu erfüllen?

Aufgrund der Tatsache, dass gemäß § 28 Gesundheits- und Krankenpflegegesetz – GuKG, BGBl. I Nr. 108/1997, idgF., die Ausbildung in der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege auch im Rahmen eines Fachhochschul-Bachelorstudienganges absolviert werden kann und in einem solchen Bachelorstudiengang zwei Bachelorarbeiten zu verfassen sind, sollt die Fachbereichsarbeit zumindest in quantitativer Hinsicht (die qualitative Beurteilung obliegt primär der Betreuerin / dem Betreuer) einer Bachelorarbeit entsprechen.

Daraus ergeben sich folgende formalen Mindestanforderungen:

- Umfang: mindestens 35 Seiten DIN A4 (exkl. Deckblatt, Vorwort, Inhalts-, Tabellen-, Abbildungs- und Literaturverzeichnis, Anhang sowie eidestattliche Erklärung), doppelseitig.
- Fließtext: Serifenschrift (z.B. Times, Serif, Baskerville, Times New Roman), Blocksatz, 12pt, Zeilenabstand maximal 1,5 sofern seitens des Rechtsträgers keine Vorgaben der Corporate Identity definiert sind
- Ränder: oben/unten/außen: 2,5 cm, innen (bündseitig) 3 cm

Weitere Ausführungen hinsichtlich formaler Anforderungen, insbesondere Aufbau einer schriftlichen Arbeit, Kapitel, Überschriften, Paginierung, Zitate und Zitationsregeln, differenzierte Gliederung, intersubjektive Nachprüfbarkeit, Inhalts-, Tabellen- und Literaturverzeichnis etc. erscheinen in einer bundesweiten Empfehlung als nicht zielführend. Diesbezüglich wird auf die umfassende einschlägige Literatur verwiesen. Die Festlegung der qualitativen Anforderungen und die Qualitätssicherung obliegen primär der Betreuerin / dem Betreuer und letztendlich der Direktorin / dem Direktor.

6) Welchen Stellenwert im Hinblick auf die Beurteilung hat das gemäß § 42 Abs. 5 Z 1 GuK-AV im Rahmen der mündlichen Diplomprüfung durchzuführende Prüfungsgespräch über die schriftliche Fachbereichsarbeit?

Gemäß §46 Abs. 1 Z 1 GuK-AV hat die Diplomprüfungskommission die Leistungen der Schülerin / des Schülers im Rahmen der schriftlichen Fachbereichsarbeit und des Prüfungsgesprächs gemäß § 42 Abs. 5 Z 1 zu beurteilen. Die anzuwendenden Beurteilungsstufen ergeben sich aus Abs. 2 dieser Bestimmung. Die Fachbereichsarbeit sowie das Prüfungsgespräch sind integraler Bestandteil der Beurteilung im Rahmen der Diplomprüfung, d.h. Punktwert der Fachbereichsarbeit und Punktwert des Prüfungsgesprächs ergeben die Gesamtpunkteanzahl. Bei der Vergabe der Punktwerte ist darauf zu achten, dass der Schwerpunkt der Berechnung auf der Fachbereichsarbeit liegt, da diese auch den Hauptanteil dieser Diplomprüfungsanforderung darstellt und das Prüfungsgespräch inhaltlich auf dieser basiert. Es wird daher empfohlen, maximal 10% der Gesamtpunktezahl für das Prüfungsgespräch zu berechnen.

7) Wie verhält es sich mit der geschlechtergerechten Formulierung in schriftlichen Arbeiten einschließlich der Fachbereichsarbeit?

Hinsichtlich der geschlechtergerechten Formulierung existieren keine einheitlichen Richtlinien, weshalb Formulierungen empfohlen werden, die ein Sichtbarmachen beider Geschlechter verfolgen:

1. Die Verwendung der vollständigen Paarform: z.B. die Schülerin / der Schüler, die Direktorin / der Direktor, Die Lehrerin / der Lehrer usw.
2. Das Zusammenziehen bzw. verkürzte Paarform unter Verwendung von Schrägstrichen, wenn sich die weibliche und männliche Form nur durch ihre Endung unterscheidet: z.B. die / der Schüler/in, die/der Direktor/in usw.
3. Das Zusammenfassen von Personengruppen unter Verwendung des Plurals und Schrägstrichen: z.B. die Schüler/innen, die Direktoren/-innen, die Lehrer/innen usw.
4. Die Verwendung neutralisierender Begriffe: z.B. die Lernenden, die Lehrenden, die Leitenden, die Schülerschaft, die Studierenden usw.

Das Sichtbarmachen der Geschlechter sollte gegenüber der Verwendung neutralisierender Begriffe der Vorzug gegeben werden. Als eine die Geschlechter nicht sichtbar machende Formulierung wird auch die sogenannte „Generalklausel“ betrachtet: z.B. *„Zur besseren Lesbarkeit wird ausschließlich die weibliche Form verwendet. Frauen und Männer werden jedoch gleichermaßen angesprochen.“*

Schlussendlich obliegt die Festlegung der qualitativen Anforderungen und die Qualitätssicherung der Direktorin / dem Direktor. Es wird jedoch empfohlen, eine für die betreffende Schule für Gesundheits- und Krankenpflege einheitliche und verbindliche Vorgehensweise festzulegen.

Das Bundesministerium für Gesundheit ersucht um Weiterleitung der Empfehlung an alle Schule für Gesundheits- und Krankenpflege in Ihrem Verantwortungsbereich.

Für den Bundesminister:

Prof. MedR Dr. Hubert Hrabcik

Elektronisch gefertigt

V Interview - Vorbereitung

Einladung

Sehr geehrte Absolventin,
sehr geehrter Absolvent,

im Rahmen einer berufspädagogischen Forschungsarbeit (Diplomarbeit von Fr. Hubl und von Fr. Teufelsbauer) zum Thema

„Schriftliche Abschlussarbeit in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung“

bitten wir sie um ihre Mithilfe, uns als Interviewpartnerin/ Interviewpartner zu unterstützen. Ihre Expertise bringt uns sicher Daten, die wichtige Bausteine zu neuen Überlegungen bereitstellen und damit zu einer möglichen Verbesserung bei der Begleitung, Organisation und der Rahmenbedingungen während der Fachbereichsarbeit führen. Die Interviewdauer liegt bei ca. 30 min bis einer Stunde.

Die Interviewerinnen sind Fr. Hubl oder Fr. Teufelsbauer.

Der Ort des Interviews kann die Schule sein oder sie geben einen Ort bekannt. Mögliche Termine können zwischen 14.6. und 24.6. 2010 ab 15.00 Uhr sein.

Wenn Sie uns unterstützen wollen, schreiben sie uns oder rufen sie an, wir würden uns über ihr Engagement sehr freuen.

Susanne Hubl

Leonore Teufelsbauer

Vorbereitung des Interviews

Biografisches Erzählen – Lernbiografie

Interview-Vorbereitung:

„Datum, Zeit und Ort des Interviews; Interviewer vorstellen, ... Name, Begründung für das Interview / Verwendungszweck.

Mein Interviewpartner (IP) ist....“

1. Erzählaufforderung:

„Wir haben in der Vorinformation das Gespräch mit ca. 1 Stunde anberaumt und das zentrale Thema benannt - Ihre Lerngeschichte bis zur Diplomierung und hier im Besonderen die Situation der Erstellung einer Fachbereichsarbeit. Welche auf das Lernen bezogenen biografischen Hochs und Tiefs kommen Ihnen in den Sinn wenn Sie so zurück denken? Welche haben Ihrer Meinung nach eine Beziehung zu der Art wie Sie Ihre Fachbereichsarbeit bewältigt haben?“

2. Haupterzählung:

(-> Gestaltschließungs-, Kondensierungs-, Detaillierungszwang der IP)

Möglicher Leitfaden / Stichworte:

- Weg in die Pflege-Ausbildung und Beurteilung der Ausbildung betreffend Brauchbarkeit in der Praxis bezogen auf die Fachbereichsarbeit – was gelernt, wofür zu verwenden?
- Belastungen durch Bildung / Ausbildung
- Positive Aspekte von Bildung / Ausbildung
- Motive für die Themenwahl der Fachbereichsarbeit
- Berufliche Ziele / Perspektiven
- Karriere / Weiterbildungen – Antreiber?

3. Nachfragephase:

- Mittels notierten Stichpunkten = internes Nachfragen bzw.
- zu Bereichen, die noch nicht angesprochen wurden

4. Interviewabschluss:

- Abschließende Zusammenfassung und Bewertung / Kommentar des Erzählten durch den Erzähler.

„Wie stellt sich Ihre Geschichte jetzt rückblickend für Sie dar?“

Möchten Sie das zusammenfassen, kommentieren?

„Gibt es etwas, was noch nicht / oder am Rande zur Sprache kam oder aber Ihnen wichtig ist?“

„Herzlichen Dank für das Interview und Ihre Zeit dafür. In der Verschriftlichung wird es anonymisiert und nur für den internen Gebrauch ausgewertet.“

VI Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Arbeit gibt einen Einblick in die Erwachsenenbildung und berufliche Bildung am Beispiel der Gesundheits- und Krankenpflege. Es werden Spannungsfelder bei der Verfassung der schriftlichen Abschlussarbeit der Schülerinnen -- der Fachbereichsarbeit -- geortet und beschrieben. Die gewählte Forschungsmethode -- die dokumentarische Methode in Anlehnung an Nohl -- unterstützt dabei das Erreichen einer Metaposition der Forscherinnen im gewählten Untersuchungsgegenstand. Aufgrund der ausgewerteten narrativen Interviews können die Handlungen von Schülerinnen und Lehrerinnen in einen Orientierungsrahmen gestellt und ihnen übergeordnete Typiken zugeschrieben werden. Die Interpretation der konstruierten Ergebnisse nimmt auf die Spannungsfelder zwischen Schülerinnen und Lehrerinnen Bezug. Fazit und Ausblick enthalten Rückschlüsse und Hinweise, die zu weiteren Betrachtungen anregen.

Abstract

This present paper gives an insight into the adult education and professional education using the example of health and nursing care. Areas of conflict during the preparation of the student's written thesis are located and described. The chosen research method – the documentary method following Nohl – supports both researchers to achieve a meta-position in the selected subject of study. The evaluated narrative interviews allow the actions of students and teachers to be put into a framework of orientation and superordinated taxonomy. The interpretation of the constructed results examines the areas of tension between students and teachers. The conclusion and prospect contain clues that invite for further investigations.

Lebenslauf Susanne Hubl

Name: Hubl
Vorname: Susanne
geboren am: 8. Dezember 1953
Geburtsort: Wien
Adresse: Franz-Zeissl-Weg 4, 2100 Stetten
Familienstand: verheiratet
Kinder: 2 Töchter

Schulbildung:

09/60 - 08/64 Volksschule Albertgasse, Wien 8.
09/64 – 08/68 Hauptschule Zeltgasse und Pfeilgasse, Wien 8.
09/68 – 08/71 Humanitäre Lehranstalt für soziale Berufe, Wien 15.
05/02 Abschluss Berufsreifeprüfung
10/02 - Studium der Bildungswissenschaft mit den
Schwerpunkten Erwachsenenbildung und
Berufspädagogik

Berufliche Bildung:

10/71 - 09/74 Ausbildung zur diplomierten Gesundheits- und
Krankenschwester am Kaiser-Franz-Josef-Spital, Wien,
10. Bez.
12/76 - 06/77 Sonderausbildung für lehrendes Krankenpflegepersonal
an der Fort- und Weiterbildungsakademie am
Allgemeinen Krankenhaus Wien 9.
1975 – dato Diverse Fort- und Weiterbildungen: im pflegfachlichen
wie im lehrenden/didaktischen Bereich
(Gesundheitsförderung und Prävention, etc.).

Beruflicher Werdegang:

1974-1975 Diplomkrankenschwester im Bereich Gynäkologie und
Geburtshilfe am Kaiserin-Elisabeth-Spital, Wien 15.
Seit 1975 Lehrerin an der Gesundheits- und Krankenpflegeschool
am Kaiserin-Elisabeth-Spital, Wien 15.
Gesundheits- u. Krankenpflege, Berufskunde und Ethik,
Medizin. Terminologie, Pflegewissenschaft und –
forschung, Pflegeprozess und –dokumentation, etc.
2001 Innerbetriebliche Fortbildung KES /
Gesundheitsförderung und Prävention
2001-2008 Seminarartätigkeit Wr. KAV / Medizinische Fachbegriffe

Lebenslauf Leonore Teufelsbauer

Vorname: Leonore
Name: Teufelsbauer
geboren am: 3. Mai 1961
Geburtsort: Wien
Adresse: Haydnstraße 84
2333 Leopoldsdorf
Familienstand: verheiratet
1 Sohn

Schulbildung:

1967 - 1971	Volksschule, Leopoldsdorf NÖ
1971 - 1975	Hauptschule, Lanzendorf, NÖ
1975 - 1977	Schule für humanitäre Berufe, Wien 15
1977 - 1980	Gesundheits- und Krankenpflegeschule am Kaiserin-Elisabeth-Spital der Stadt Wien Abschluss mit dem Diplom für allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege
2001	Berufsreifeprüfung

Beruflicher Werdegang:

September 1980	Tätigkeit als Diplomierte Gesundheits- und Krankenschwester im intramuralen Bereich Kaiserin-Elisabeth-Spital der Stadt Wien Sophienspital der Stadt Wien
November 1985	Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege in der Schule am Kaiserin-Elisabeth-Spital der Stadt Wien Schwerpunkt: Pflegedokumentation Lehrende Tätigkeit im Rahmen von innerbetrieblichen Fortbildungen Qualitätskoordinatorin Schulentwicklung/ Unterrichtsmodule Evaluation mittels CAF (Common Assessment Framework)
August 2007	interim. Leitung der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflegeschule am Kaiserin-Elisabeth-Spital

Weitere Ausbildungen:

1986	Sonderausbildung für lehrendes Gesundheits- und Krankenpflegepersonal
2000	Qualitätskoordinatorin
ab 2002	Diplomstudium Pädagogik Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Berufspädagogik
2004	Master of Science Nursing / Donau Universität Krems
2007	Master of Business Administration Health Care Management / Wirtschaftsuniversität Wien