

**Einarbeitungskonzepte für Lehrende an
Pflegebildungseinrichtungen
- eine empirische Erhebung -**

MASTER-Thesis zur Erlangung des Grades „Master of Arts“

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln
Fachbereich Gesundheitswesen

Masterstudiengang Lehrer/innen Pflege und Gesundheit

Simone Meiser

Anna Sieren

Erstprüfer: Prof. Dr. Roland Brühe

Zweitprüfer: Prof. Dr. Gertrud Hundenborn

Juli 2015

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
Einleitung	6
Beschreibender Teil	10
1. Lehrerberuf und Kompetenz	10
1.1. Struktur von Lehrerbildung	12
1.1.1. Phasen der Lehrerbildung	20
1.1.2. Pflegelehrerbildung	34
1.2. Lehrerkompetenzen	40
1.3. IST-Situation	56
2. Anforderungen und Belastungen von Lehrkräften in der Berufseingangsphase	68
2.1. Situation von Berufsanfängern im allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulbereich	70
2.2. Situation von Berufsanfängern in Pflegebildungseinrichtungen	77
2.3. Gründe für einen Berufsausstieg von Lehrenden	83
3. Einarbeitungskonzepte	87
3.1. Definition Einarbeitung	87
3.2. Definition Konzept	90
3.3. Bestehende Konzepte zur Berufseingangsphase	91
3.3.1. Konzepte im europäischen Ausland	91
3.3.2. Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland	101
3.3.3. Konzepte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland	109
3.4. Teilkonzepte der Einarbeitung an Bildungseinrichtungen	119
3.4.1. Kollegiale Beratung	120
3.4.2. Team Teaching	123
3.4.3. Mentoring	124
4. Bedeutsamkeit von Einarbeitungskonzepten für die Kompetenzentwicklung von Pflegelehrern	136
Forschender Teil	143
5. Forschungsprozess	143
5.1. Forschungsfrage und Hypothesenbildung	143
5.2. Forschungsdesign und Literaturrecherche	144
5.3. Fragebogenerstellung	147
5.4. Datenerhebung	158
6. Fragebogenauswertung	161
6.1. Darstellung und Auswertung der Ergebnisse	163
6.2. Diskussion der Ergebnisse	196

7. Schlussfolgerungen und konzeptuelle Empfehlung für die Phase der Einarbeitung von Berufsanfängern an Pflegebildungseinrichtungen-----	202
8. Fazit-----	216
Literaturverzeichnis -----	223
Abbildungsverzeichnis -----	237
Tabellenverzeichnis-----	239
Anhänge -----	240
Erklärung-----	267

Vorwort

„Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht“

(Afrikanisches Sprichwort)

Die Lehrerbildung im allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich, als auch die Lehrerbildung im Bereich der Pflege haben in den letzten Jahren einen enormen Reformprozess durchlaufen, insbesondere nicht zuletzt aufgrund der durch den Bologna-Prozess bedingten Umstrukturierungen.

Besonders im Bereich der Lehrerausbildung kam es in Bezug auf die universitäre Ausbildung zu einigen grundlegenden Veränderungen bzw. werden die für die Lehrerbildung zugrunde gelegten Strukturmodelle immer noch intensiv diskutiert, wobei letztendlich keines dieser Modelle als Optimum identifiziert werden kann. Auch im Hinblick auf die Phase des Berufseinstiegs neuer Lehrkräfte hat sich einiges getan. Dieser Phase wird aufgrund umfassender Forschung eine besondere Stellung zugesprochen (vgl. Terhart, 2000, p. 27). Aus den derzeit vorherrschenden Gegebenheiten ergeben sich ungünstige Bedingungen für Berufsanfänger¹ in der schulischen Berufspraxis, die es ihm nicht erlauben die im Studium erworbenen Fähigkeiten hinreichend auszubauen. Für viele der Berufseinsteiger im Lehramt endet diese Situation im so genannten Praxisschock.

Bedingt durch das immer komplexer werdende Aufgabenprofil eines Lehrers werden im Studium bereits Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen angebahnt. Trotzdem schaffen es viele Berufsanfänger nicht, grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung des beruflichen Alltags in der Praxis zu entfalten und erste Routinen zu festigen. Die Realität fordert jedoch genau diese Sicherheit, zumindest im Kerngeschäft der Lehrtätigkeit, dem Lehren und Lernen.

1

In der vorliegenden Masterarbeit wird nicht explizit zwischen der weiblichen und der männlichen Form unterschieden. Dennoch wird, soweit nicht anders hervorgehoben, die so ausgeschlossene Geschlechtsform mit einbezogen. Dies ist ein Zugeständnis an die Lesbarkeit der Arbeit.

Persönliche Erfahrungen in der Berufseingangsphase als Lehrkräfte an Pflegebildungseinrichtungen haben gezeigt, dass es einerseits schnell zu Überforderung kommen kann. Diese resultiert aus dem Gedanken, der Erfüllung des Berufsauftrages und den damit verbundenen Aufgaben als Pflegelehrer nicht gewachsen zu sein. Schnell schleicht sich ein Gefühl der Ohnmacht ein, Fluchtgedanken kommen auf, bei gleichzeitigem Wunsch der Situation gerecht zu werden, sogar der Berufswunsch wird in Frage gestellt. Zum anderen führt die Konfrontation mit berufsspezifischen Aufgaben, die zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs noch nicht überschaubar sind, zu Verunsicherung. Die Schnelligkeit, mit der die eigenständige Übernahme komplexer und zu Beginn der Berufstätigkeit noch unbekannter Aufgabenbereiche vom Berufsanfänger verlangt wird, birgt ebenfalls die Gefahr von Überforderung und Resignation.

Denn auch wie das Gras nicht schneller wächst, wenn man daran zieht, bedarf es ebenso für Lehrkräfte Zeit, in ihrer Tätigkeit und in ihren Fähigkeiten zu wachsen.

Einleitung

Der demographische Wandel führt schon seit Jahrzehnten zu einer Überalterung der Gesellschaft (vgl. Grünheid & Fiedler, 2013, pp. 6–10). Der medizinische Fortschritt hat dazu erheblich beigetragen. Immer mehr Menschen werden trotz Multimorbidität immer älter. Zusätzlich hat sich die Versorgungsstruktur dieser alten Menschen geändert. Wurden alte und kranke Menschen in vergangenen Zeiten hauptsächlich bis zu ihrem Tode zu Hause versorgt, ist dies aufgrund des strukturellen Wandels innerhalb der Gesellschaft heute kaum mehr zu leisten, auch, weil aufgrund des benannten medizinischen Fortschritts die Betreuung immer komplexer geworden ist (vgl. Grünheid & Fiedler, 2013, pp. 18–19).

Um eine derart komplexe Betreuung leisten zu können, braucht es qualifiziertes Pflegepersonal, welches seinerseits von qualifiziertem Lehrpersonal ausgebildet werden muss. Allerdings ist auch für die Berufsgruppe der Pflegelehrer derzeit ein Mangel zu verzeichnen. Die Regel ist, dass es meistens mehr Stellen zu besetzen gibt, als ausreichend qualifiziertes Personal zur Verfügung steht. Da allerdings auch ein Mangel an Pflegelehrkräften ausgeglichen werden muss, werden Lehrende häufig bereits im Studienprozess an Pflegebildungseinrichtungen eingestellt, obwohl sie weder formal noch praktisch über eine Qualifikation als Pflegelehrer verfügen. Möglich ist dies aufgrund einer nicht ausreichend beschriebenen Hochschulqualifikation bzw. einer nicht näher beschriebenen pädagogischen Qualifikation für Lehrende in den Berufsgesetzen der Pflege (vgl. Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege (Krankenpflegegesetz KrPflG), 2004) & (Gesetz über die Berufe in der Altenpflege (Altenpflegegesetz - AltPflG), 2003). Auch innerhalb der Studiengruppe der beiden Verfasserinnen dieser Arbeit, ist ein Großteil der Studierenden bereits im Studienprozess in die Berufstätigkeit als Pflegelehrer eingetreten. Interpretiert man jedoch beispielsweise die im Krankenpflegegesetz nicht näher definierte entsprechende Hochschulqualifikation der Lehrkräfte gemäß den Bestimmungen der Kultusministerkonferenz (KMK) als Masterabschluss, so kann die Anstellung an einer Pflegebildungseinrichtung vor abgeschlossenem Studienprozess nur als Übergangslösung betrachtet werden (vgl. Kultusministerkonferenz, 1995 i.d.F. vom 2013) & (Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege (Krankenpflegegesetz KrPflG), 2004). Solche Übergangsregelungen bieten zwar

eine schnelle Lösung zur Deckung mangelnder Kapazität, fraglich ist allerdings inwiefern dies zu Lasten einer guten Qualität hinsichtlich der Lehre geschieht.

Die eigenen Erfahrungen der Verfasserinnen, sowie der Austausch mit Kommilitonen haben gezeigt, dass der vorzeitige, studienbegleitende Eintritt in das Berufsfeld des Pflegelehrers zwar von einem Großteil der Studierenden vollzogen wird, aber häufig wenig befriedigend für die Berufsanfänger verläuft. Schnell stößt der Neuling an Grenzen innerhalb seines Handelns, die mit Gefühlen von Überforderung und Resignation vor der neuen, unbekannten Tätigkeit einhergehen. Das noch nicht abgeschlossene Studium reicht nicht aus, um einen souveränen Umgang mit der neuen Berufstätigkeit leisten zu können. Vielfach ergibt sich aus der Kombination, zugleich Studierender und Berufsanfänger in einem noch unbekanntem Tätigkeitsfeld zu sein, eine deutliche Potenzierung der Belastung. Häufig wird beklagt, dass eine adäquate Unterstützung des Berufsanfängers in den Pflegebildungseinrichtungen nicht geleistet wird bzw. geleistet werden kann. Dies wünschen sich aber viele Berufsanfänger.

Angesichts der Sonderstellung, welche die Pflegelehrerbildung im bundesdeutschen Schulsystem einnimmt, ist der Wunsch nach einer Unterstützung seitens der Pflegebildungseinrichtungen nur verständlich. Lehrkräfte, welche für Lehrtätigkeiten an Pflegebildungseinrichtungen ausgebildet werden, durchlaufen klassischerweise kein Referendariat, wie beispielsweise Lehrende des allgemein- und berufsbildenden Schulsystems. Somit fehlt ihnen, selbst wenn sie erst nach Abschluss des Studiums ins Berufsfeld eintreten, das Bindeglied zwischen theoretischer Ausbildung an der Hochschule und praktischer Tätigkeit, welches im allgemein- und berufsbildenden Schulbereich durch das sich dem Studium anschließende Referendariat gegeben ist. Umso mehr wird deutlich, welche Bedeutung eine adäquate Einführung des Berufsanfängers seitens der Pflegebildungseinrichtung einnimmt.

Mit der vorliegenden Arbeit wollen die beiden Autorinnen daher herausfinden, wie es um Einarbeitungskonzepte für Berufsanfänger an Pflegebildungseinrichtungen bestellt ist. Es soll erforscht werden, ob der Eindruck der Autorinnen, dass Berufsanfänger an Pflegebildungseinrichtungen eher wenig geleitete Einarbeitung erhalten, bestätigt oder den Pflegebildungseinrichtungen hier Unrecht getan wird

und inwieweit Rahmenbedingungen eine solche konzeptuell gestützte Einarbeitung erlauben oder hemmen.

In der Bearbeitung der vorliegenden Arbeit wurde im beschreibenden Teil hinsichtlich der einzelnen Kapitel zunächst eine Arbeitsteilung vorgenommen, Kapitel 1, 3.1., 3.2. und 3.4.3. wurden dabei von Frau Meiser erstellt, Kapitel 2, 3.3., 3.4.1. und 3.4.2. von Frau Sieren ausgearbeitet. In einem zweiten Schritt setzten sich die Autorinnen jeweils mit den Ausführungen der anderen auseinander, so dass dann auf der Grundlage eines kontinuierlichen und unabdingbaren Austauschs in der weiteren Erstellung dieser Arbeit alle folgenden Kapitel gemeinschaftlich ausgearbeitet und verfasst wurden.

Zunächst erscheint es als wichtig, sich mit der Pflegelehrerbildung im Vergleich zur Lehrerbildung im allgemein- und berufsbildenden Schulwesen auseinanderzusetzen. Kapitel 1 gibt dazu einen hinreichenden Einblick. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei den Kompetenzen gewidmet, welche Lehrenden allgemein und Pflegelehrenden im Besonderen abverlangt werden. Dabei wird deutlich, welche Kompetenzen in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung und im jeweiligen Fach erworben werden sollen und welche Inhalte und Elemente unterstützend zur Entwicklung dieser beitragen können.

Kapitel 2 zeigt die Belastungen von Lehrenden im Berufseinstieg auf. Entsprechende Studien stammen vor allem aus dem allgemein- und berufsbildenden Schulbereich, doch finden sich auch vereinzelt Untersuchungen zu beruflichen Anforderungen von Pflegelehrkräften. Die Situation der Studierenden, wie sie oben bereits benannt wird, lässt sich hier somit studiengeleitet abbilden. Neben der Darstellung der besonderen Belastungen, wie sie für alle Lehrenden jeglicher Schulformen bestehen, werden in diesem Kapitel ebenso die Gründe für einen Berufsausstieg aufgezeigt.

Die Sichtung der Literatur zu Untersuchungen von Einarbeitungskonzepten an Pflegebildungseinrichtungen führte ins Leere und bedingte letztendlich die Idee zur durchgeführten Forschung. Allerdings gibt der allgemein- und berufsbildende Schulbereich einige Überlegungen zur Gestaltung einer Berufseingangsphase von Lehrkräften her. Konzepte und Überlegungen aus diesem Bereich werden daher in Kapitel 3 dargestellt. Dabei wird zwischen Überlegungen sowohl auf europäi-

scher, als auch auf bundesdeutscher sowie Länderebene unterschieden. Anschließend erfolgt der Blick auf institutioneller Ebene. Dazu wird die Sichtung frei über das Internet verfügbarer Einarbeitungskonzepte allgemeinbildender Schulen dargestellt. Ebenso werden hier wichtige Begriffsdefinitionen gegeben, um sich im weiteren Verlauf der Arbeit entsprechend damit auseinandersetzen zu können.

Bevor zum forschenden Teil der Arbeit übergeleitet wird, bildet Kapitel 4 eine Art Zwischenfazit. Anhand der zuvor bearbeiteten Literatur wird hier die besondere Bedeutung von Einarbeitungskonzepten dargestellt. Gleichzeitig bildet Kapitel 4 den Abschluss des theoretischen Teils der Arbeit.

Der forschende Teil der Arbeit beginnt mit Kapitel 5, in dem der Forschungsprozess dargestellt wird. Forschungsfragen und Hypothesen, welche mit Hilfe einer Online-Umfrage bearbeitet wurden, werden hier vorgestellt. Ebenso werden die Erstellung des Fragebogens, sowie die Vorgehensweise bei der Datenerhebung beschrieben. Zusätzlich wird auch das Vorgehen zur Literaturrecherche dargestellt, welche den Hintergrund der vorliegenden Studie darstellt und im beschreibenden Teil der Arbeit näher ausgeführt wird.

In Kapitel 6 werden die erhobenen Daten zunächst ausgewertet und graphisch aufbereitet. Struktur in der Darstellung bietet hier die Zuhilfenahme zuvor festgelegter Kategorien. Schließlich erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse anhand der in Kapitel 5 aufgestellten Hypothesen. Eine Analyse erfolgt dahingehend, ob die jeweilige These anhand der erhobenen Daten belegt werden kann oder widerlegt werden muss. Die Erhebung selbst dient vorrangig dazu, einen Überblick über das Bestehen von Einarbeitungskonzepten und die Situation von Einarbeitung an Pflegebildungseinrichtungen zu erhalten.

Vor dem Hintergrund der erhobenen Ergebnisse und den aus der vorangegangenen Literaturrecherche gewonnenen Erkenntnissen, werden in Kapitel 7 Empfehlungen für ein Einarbeitungskonzept an Pflegebildungseinrichtungen abgeleitet.

Abgerundet wird die vorliegende Arbeit durch ein Fazit der beiden Autorinnen, welches mit Kapitel 8 den Abschluss der vorliegenden Arbeit darstellt. Hier soll ebenfalls noch einmal eine kritische Stellungnahme zur Umfrage vorgenommen werden.

Beschreibender Teil

1. Lehrerberuf und Kompetenz

„In gewisser Weise ist der Lehrer / die Lehrerin das unbekannte Wesen in der Gesellschaft. Jeder kennt sie aus der Schulzeit, keiner kennt sie genau. Man ahnt, dass sie es besonders kompliziert haben in ihrem Beruf. Man verlangt von ihnen guten Unterricht, gute Lernergebnisse und ist enttäuscht, wenn man unter ihnen genauso viele starke und schwache Persönlichkeiten findet wie in anderen Berufen auch.“

Prof. Rolf Wernstedt

Niedersächsischer Kultusminister a.D.

Moderator des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung

In: (Oelkers, 2009, p. 9).

Sowohl die Erwartungshaltungen von Seiten der Eltern, der Schüler und des Gemeinwesens als auch die Auffassungen von Erziehungswissenschaftlern, Fachdidaktikern und Bildungspolitikern hinsichtlich der professionellen Anforderungen beeinflussen und bestimmen die Sichtweise auf den Lehrerberuf (vgl. Terhart, 2000, p. 45).

Gemeinhin gelten Lehrer und Lehrerinnen als Vorbilder und werden als Experten für das Lehren und Lernen betrachtet, deren Kernauftrag in der Organisation von Lernprozessen gesehen wird (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, p. 8) & (Terhart, 2000, pp. 15, 87, 99).

Diese Organisation beruht auf einer komplexen Interdisziplinarität, welche durch die Unauflösbarkeit der Verknüpfung fachlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Handlungs- und Kompetenzelemente gekennzeichnet ist (vgl. Terhart, 2000, p. 87).

Das bedeutet, dass neben der fachlichen Kompetenz im Bereich der zu unterrichtenden Fächer ebenso ein adäquates Verhalten gegenüber einer Zielgruppe, hier der Gruppe der Schüler, erwartet wird (vgl. Wernstedt, 2010, p. 3).

Als akademische Profession verfolgt der Lehrerberuf „[...] ein wissenschaftlich begründetes Verständnis von pädagogischen und pädagogisch-psychologischen

Bedingungen von Lernen, Unterricht und Schule“ und verlangt „[...] fundierte Kompetenzen in den Bereichen des Unterrichtens, Erziehens, Diagnostizierens sowie der beruflichen Selbstorganisation und Kooperation“ (Terhart, 2000, pp. 59,87).

Auf der Grundlage der von der KMK eingesetzten Kommission *Perspektiven der Lehrerbildung* wurde im Jahr 2000 durch den Beschluss der so genannten *Bremer Erklärung* ein Leitbild für den Lehrerberuf veröffentlicht, welches im Besonderen die „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern [...] als Fachleute für das Lernen“ (Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB -Beamtenbund und Tarifunion, 2000, p. 2) hervorhebt (vgl. Terhart, 2000, p. 45).

Zudem wurden Anforderungen, welche das gezielte Handeln von Lehrkräften betreffen, durch den Beschluss der KMK in Form der *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* formuliert. Diese „[...] beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt“ (Kultusministerkonferenz, 2004 i.d.F. vom 2014, p. 4).

Um den vielfältigen Aufgaben und Anforderungen innerhalb des Lehrerberufs gerecht zu werden und insbesondere um Fähigkeiten entwickeln zu können, welche als Grundlage professionellen Lehrhandelns angesehen werden, bedarf es der Anbahnung der Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen durch gezielte Ausbildung.

Das folgende Kapitel widmet sich daher der Struktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland, im Besonderen der Lehrerbildung und Pflegelehrerbildung, welche mithilfe des dreiphasigen Modells der Lehrerbildung erläutert werden. Dieses besteht aus einer ersten universitären Phase, einer zweiten schulnahen Phase und einer dritten Phase beruflichen Lernens (vgl. Terhart, 2000, pp. 11–12).

Ebenfalls dargestellt werden die zu erwartenden Kompetenzen im Lehrerberuf, welche sich durch Grundlegungen in den einzelnen genannten Phasen der Lehrerbildung in den verschiedenen Bereichen entwickeln können und sollen, sowie ab-

schließend eine Darstellung der aktuellen Situation hinsichtlich spezieller Problemlagen.

1.1. Struktur von Lehrerbildung

Die Lehrerbildung in Deutschland orientiert sich an der föderalistischen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland und hebt sich damit überwiegend vom europäischen Umfeld ab, in dem die Lehrerbildung oftmals durch das Prinzip des Zentralstaates bestimmt wird und einheitlich durch Gesetze geregelt wird (vgl. Terhart, 2000, p. 57) & (Oelkers, 2009, p. 16).

Art. 7 Abs. 1 GG bestimmt, dass „das gesamte Schulwesen [...] unter der Aufsicht des Staates“ (Deutscher Bundestag - I. Die Grundrechte, 2010) steht. Dabei ist nach Art. 30 „die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben [...] Sache der Länder, soweit dieses Grundgesetz keine andere Regelung trifft oder zuläßt [sic]“ (Deutscher Bundestag - II. Der Bund und die Länder, 2010).

Diese so genannte Kulturhoheit, welche den Ländern 1949 durch das Grundgesetz zugesichert wurde, beschreibt die vorrangige Befugnis der deutschen Bundesländer hinsichtlich der Gesetzgebung und Verwaltung in Bereichen der Kultur. Im Besonderen betrifft dies die Verantwortlichkeit für Sprache, Schul- und Hochschulwesen, Bildung, Rundfunk, Fernsehen und Kunst (vgl. Wikipedia, 2015a)

So zeigt sich im föderativen System der Bundesrepublik Deutschland, dass auf Bundesebene das Bundesministerium für Bildung und Forschung entscheidend an der Gesetzgebung in den unterschiedlichsten Bereichen der Bildung zuständig ist. Dies betrifft jedoch in erster Linie den Bereich der außerschulischen beruflichen Bildung, beispielsweise die frühkindliche Bildung, den Bereich der Weiterbildung und den Bereich des lebenslangen Lernens wie auch die Ausbildungsförderung, wobei die Verantwortlichkeit für die Domäne Schule und Hochschule auf die einzelnen Bundesländer entfällt (vgl. Redaktion: Referat LS 4 - Öffentlichkeitsarbeit & Internet, 2015a) & (Redaktion: Referat LS 4 - Öffentlichkeitsarbeit & Internet, 2015b).

Das bedeutet, dass Bildungspolitik, im Sinne der Verwaltung von Schulen- und Hochschulen, und somit letztendlich auch die Lehrerbildung Angelegenheit der Bundesländer ist (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 23).

Auf Länderebene erfüllen die Ministerien im Auftrag des Staates und als oberste Verwaltungsbehörde eines Bundeslandes bestimmte Aufgabenbereiche, welche für gewöhnlich

- in der „Unterstützung des Ministers bei der Wahrnehmung seiner politischen Aufgaben“
- in der „Aufsicht über nachgeordnete Dienststellen und Einrichtungen [...]“ besteht, sowie
- „die eigenständige Erfüllung von Verwaltungsaufgaben“ beinhaltet.

(Wikipedia, 2015b).

Unter den einzelnen Bundesländern existieren jedoch unterschiedliche Bezeichnungen für die üblicherweise als Ministerium, Landesministerium oder Staatsministerium bezeichneten Institutionen, wobei Hamburg von Behörden, Berlin von Senatsverwaltungen und Bremen von Senatoren, spricht (vgl. Wikipedia, 2015b)

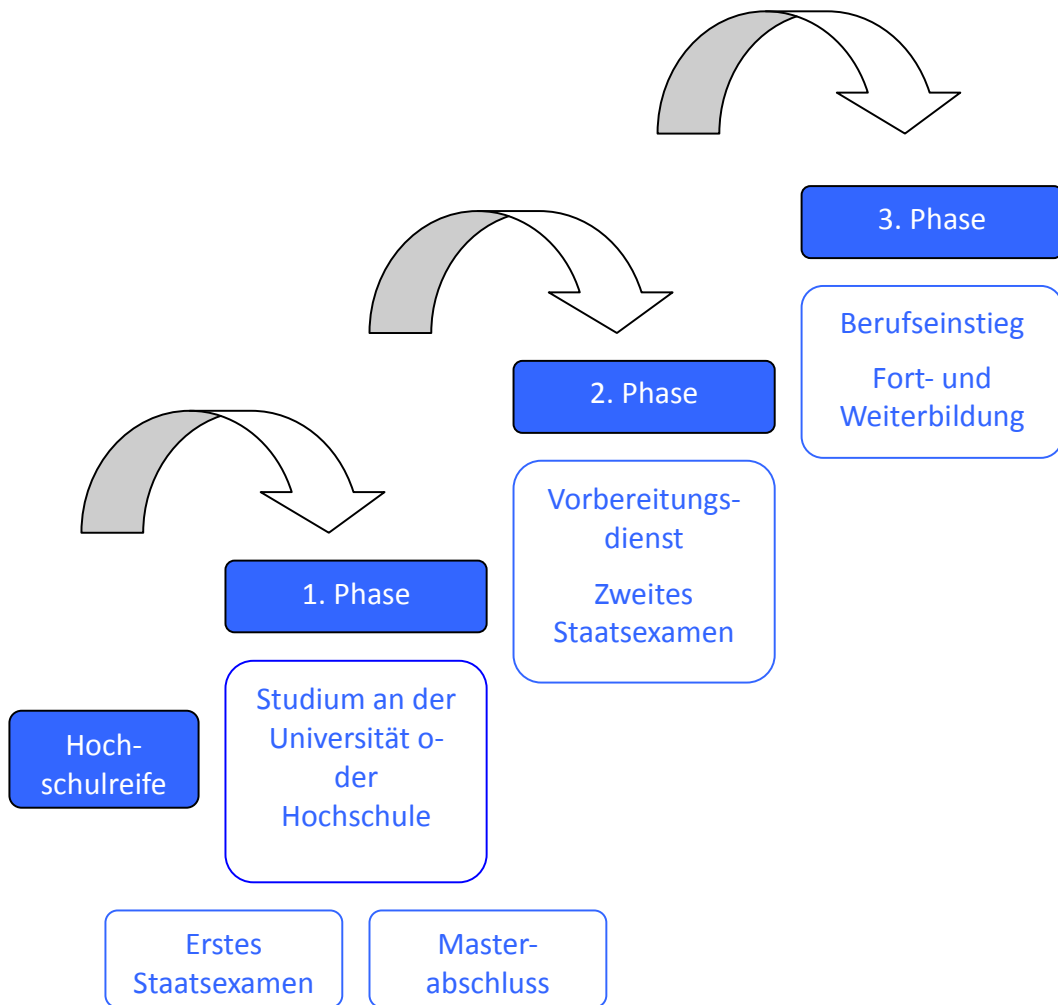
Für den bereits oben erwähnten Bereich der Kultur finden sich daher auf Länderebene unter anderem sowohl Staatsministerien für Bildung und Kultur, Ministerien für Kultus, Kultusministerien, Ministerien für Bildung, Wissenschaft und Kultur als auch Senatsverwaltungen und Senatoren für Bildung und Wissenschaft sowie Behörden für Schule und Berufsbildung (vgl. Kultusministerkonferenz).

Zu den Aufgaben der Kultusministerien zählen beispielsweise die Festlegung von Unterrichtsorganisation, die Festlegung von Leistungsstandards bei Abschlüssen und zentralen Prüfungen sowie die Organisation der Lehreraus- und Fortbildung wie auch die Weiterbildung von Erwachsenen und kulturelle Angelegenheiten (vgl. Kultusministerium & Kerschbaumer, 7/5/13 4:03 PM).

Im überwiegenden Teil der Bundesländer unterstützen Institutionen, wie staatliche Schulbehörden und Schulämter das Land oder die Bezirksregierungen, durch „[...] Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des gesamten Schulwesens“ (Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 50).

Um im Folgenden das komplexe System der Lehrerbildung in Deutschland weiterhin nachvollziehbar darzustellen, soll die nachstehende Grafik zu einem besseren Verständnis beitragen.

Abbildung 1: Phasen der Lehrerbildung in Deutschland



("LehrerWerden.png (PNG-Grafik, 500 × 253 Pixel)," 2012)
(leicht modifizierte Darstellung der Abbildung durch Meiser / Sieren)

Die Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland setzt sich aus drei aufeinander folgenden Phasen zusammen. Hierbei handelt es sich um eine erste universitäre Phase, eine zweite schulnahe, pädagogisch-praktische Ausbildung in Schulen und in Studienseminaren, bezeichnet als Referendariat bzw. Vorbereitungsdienst und um die dritte Phase, dem Lernen im Beruf (vgl. Terhart, 2000, pp. 11–12).

Spricht man von Lehrerausbildung, so umfasst dieser Begriff zunächst „[...] die vorberufliche Ausbildung in der Universität und im Referendariat[...]“ (Terhart, 2000, p. 22), gemeint sind hier die erste Phase und die zweite Phase der Lehrerbildung.

Der Begriff der Lehrerbildung erweitert den Begriff der Lehrerausbildung um die dritte Phase, dem Lernen im Beruf und beschreibt „[...] den gesamten Bereich der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung [...] und soll gerade den Zusammenhang, sowie die anzustrebende Einheit von vorberuflichem und beruflichem Lernen ausdrücken“ (Terhart, 2000, p. 22).

Um in Deutschland ein Lehramtsstudium aufnehmen zu können, wird die allgemeine Hochschulreife vorausgesetzt, „[...] die nach 12-bzw. 13-jährigem Schulbesuch mit Bestehen der Abiturprüfung erworben wird“ (Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 179).

Die Lehrerausbildung innerhalb der einzelnen Bundesländer wird landesrechtlich durch die jeweiligen „Studienordnungen für die Lehramtsstudiengänge und die Prüfungsordnungen für die Erste Staatsprüfung bzw. für die Bachelor- und Masterprüfungen, die Ausbildungsordnungen für den Vorbereitungsdienst und die Prüfungsordnungen für die Zweite Staatsprüfung“ (Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 177) organisiert.

Diese beinhalten unterschiedliche Zielsetzungen und Anforderungen, führen aber durch den 1999 festgelegten Beschluss der KMK zur *Gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen* (Husumer Beschluss, 1999) sowie zu übereinstimmenden Abschlüssen innerhalb der Bundesländer (vgl. Kultusministerkonferenz, 1999).

Weiterhin wird die Lehrkräfteausbildung durch Landesrecht über die Lehrerbildungsgesetze bestimmt. Diese verfolgen das Ziel der eigenverantwortlichen Ausführung eines Lehramtes an öffentlichen Schulen und organisieren die Ausbildung während des Studiums und im Vorbereitungsdienst (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 177) & (Schulministerium NRW, 2015).

Die grundlegenden Rechtsvorschriften können in der Broschüre über *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012* auf der Internetseite der KMK eingesehen werden (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, pp. 299–320).

Auf Institutionsebene sind lehramtsbezogene Studiengänge an Universitäten, Technischen Hochschulen/ Technischen Universitäten, Pädagogischen Hochschu-

len sowie Kunst- und Musikhochschulen verortet (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 178).

Hier normieren die oben genannten entsprechenden Studienordnungen, in Anlehnung an die staatlichen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, den Rahmen für ein Studienfach. Diese implizieren Bestimmungen für die Fächerkombinationen, die für ein bestimmtes Lehramt gewählt werden können, den Umfang und den Gegenstand des Studiums, inklusive bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Studienfächer, sowie Festsetzungen über Art und Umfang der Leistungsnachweise und Teilprüfungen, als auch Festsetzungen bezüglich der Bewertungsmodalitäten (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 181).

Zudem bemühen sich Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung, welche als zentrale Einrichtungen an den Universitäten angesiedelt sind, im Rahmen der Qualitätssicherung mitunter um Angelegenheiten im Bereich der universitären Lehrerbildung und Praxisorientierung, Lehrerfortbildung, Schulkooperationen, Forschung und Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Universität Bayreuth) & (lehrerbildung.de - Lehrerbildung an Hochschulen in Deutschland).

Resultierend aus den gesetzlichen Bestimmungen bezüglich der Lehrerausbildung und der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung und Ausgestaltung der einzelnen Studiengänge innerhalb der Bundesländer zeigt sich eine hohe Divergenz der länderspezifischen Ausbildungssysteme, da jedes Bundesland sein jeweils selbstbestimmtes System der Lehrerbildung repräsentiert (vgl. Terhart, 2000, p. 57).

In den Ländern und somit im Gesamtkonstrukt der Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland existierten je nach Schulform und Schulstufe bis zum Jahr 2002, in dem die KMK eine Verständigung auf sechs Lehramtstypen / Typen von Lehrämtern festlegte, eine Mannigfaltigkeit an Bezeichnungen für den Lehrerberuf bzw. für ein Lehramt (vgl. Oelkers, 2009, p. 17).

Die heute gültigen Lehramtstypen, welche letztlich eine Zuweisung zu den Schulstufen bestimmen, werden wie folgt bezeichnet:

- Lehramtstyp 1:** Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe
- Lehramtstyp 2:** Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I
- Lehramtstyp 3:** Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I
- Lehramtstyp 4:** Lehrämter für die Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium
- Lehramtstyp 5:** Lehrämter für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen
- Lehramtstyp 6:** Sonderpädagogische Lehrämter
- (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 180) & (Oelkers, 2009, p. 17).

Eine Übersicht über die Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland, welche die Schulstufen und Schularten in Form eines Diagramms darstellt, findet sich im Anhang dieser Arbeit wieder (*Übersicht I*).

Weitere Informationen und Besonderheiten zu den jeweiligen Schulstufen und zu den einzelnen Schularten in den Ländern selbst können auf den Seiten der KMK eingesehen werden (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, pp. 30–32).

Um eine weitere Abstimmung der einzelnen Bundesländer untereinander zu erwirken, formuliert die KMK, auf länderübergreifender Ebene, gemeinsame Bedingungen bezüglich der Ausbildung und Prüfung aller Lehrämter (vgl. Terhart, 2000, p. 57) & (Oelkers, 2009, p. 16).

Die „*Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für [...]*“ (Kultusministerkonferenz) den jeweiligen Lehramtstyp bzw. die jeweilige Lehramtsstufe, wurden im Zuge des Bologna-Prozesses an die neuen Ausbildungsstrukturen im Hochschulbereich angepasst (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 180). Die universitäre Phase im Rahmen der Lehrerausbildung schließt entweder mit dem Ersten Staatsexamen ab, welches durch staatliche Institutionen, den so genannten staatlichen Prüfungsämtern oder Prüfungskommissionen kontrolliert wird, oder bedingt durch die von Deutschland 1999 unterzeichnete Bologna-Erklärung und der damit verbundenen Einführung einer gestuften Studienstruktur, mit dem Masterabschluss (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 177) & (Lehrer werden in Deutschland) & (Lehrämter der Grundschule / Primarstufe).

Im Quedlinburger Beschluss der KMK aus dem Jahr 2005, welcher *Eckpunkte zur gegenseitigen Anerkennung von Bachelor- und Masterstudiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden*, festlegt, heißt es:

„Bei Bachelor- und Masterstudiengängen, die die Befähigung für die Aufnahme in den Vorbereitungsdienst für ein Lehramt vermitteln, wirkt, zur Sicherung der staatlichen Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrerausbildung, ein Vertreter der für das Schulwesen zuständigen obersten Landesbehörde im Akkreditierungsverfahren mit; die Akkreditierung des jeweiligen Studiengangs bedarf seiner Zustimmung“

(Kultusministerkonferenz, 2005, p. 3).

Wie schon erwähnt, weisen alle Lehramtsstudiengänge der Form nach grundsätzlich zwei Phasen auf. Neben dem gerade beschriebenen Hochschulstudium einschließlich schulpraktischer Studien als erste Phase der Lehrerbildung besteht der Schwerpunkt des Vorbereitungsdienstes als zweite Phase der Lehrerbildung in der pädagogisch-praktischen Ausbildung (vgl. Oelkers, 2009, p. 17).

Die Organisation der pädagogisch-praktischen Ausbildung wird durch Institutionen wie schulpraktische Seminare (Studienseminare) und durch Ausbildungsschulen gewährleistet (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 178). Die zweite Phase der Lehrerbildung schließt mit dem Bestehen des Zweiten Staatsexamens ab und bietet den Lehrkräften die Möglichkeit, sich je nach Bundesland beim Kultusministerium selbst oder bei der verantwortlichen Schulaufsichtsbehörde um eine Dauerbeschäftigung an öffentlichen Schulen zu bewerben. Ebenso erfolgt die Einstellung und Ernennung zum Beamten auf Probe durch das Kultusministerium selbst oder die nachgeordneten Schulbehörden. Eine zusätzliche Möglichkeit der Beurteilung der neuen Lehrkräfte bezüglich einer Berufung in ein Beamtenverhältnis auf Lebenszeit bietet die Probezeit. Diese orientiert sich je nach Lehramt an der Zuordnung zum gehobenen Dienst, dazu zählen Lehrkräfte an Grund-, Haupt- und an Realschulen oder der Zuordnung zum höheren Dienst, dazu zählen Lehrkräfte an Gymnasien und beruflichen Schulen. Die Probezeit variiert zwischen zweieinhalb Jahren für den gehobenen Dienst und drei Jahren für den höheren Dienst. Je nach Bundesland und Voraussetzungen kommt es zu unterschiedlicher Dauer der Probezeit oder auch zu einer Einstellung im Tarifbeschäftigtenver-

hältnis, bei dem die Probezeit sechs Monate beträgt (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, pp. 189–199).

In Unterrichtsfächern, bei denen sich ein Mangel an Bewerbern abzeichnet, soll das Unterrichtsangebot durch den Einsatz von qualifizierten Seiteneinsteigern gewährleistet werden (vgl. Lehrer werden in Deutschland -Quer von der Seite?). Alternative Ausbildungswege eröffnen sich hier durch berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen, welche an der Bedarfslage der einzelnen Bundesländer ausgerichtet sind (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 186).

Mit dem Eintritt in das Berufsleben öffnet sich demnach die dritte Phase der Lehrerbildung, wozu der Bereich des Berufseinstiegs und ebenso der Bereich der Fort- und Weiterbildung im Beruf zählen. Im Jahr 1999 veröffentlichte die *Gemischte Kommission Lehrerbildung* der KMK Empfehlungen für die Gestaltung der Berufseingangsphase, welche Aussagen zur Personaleinsatzplanung für junge Lehrkräfte, welche sich an der schrittweisen Entfaltung der beruflichen Kompetenz orientieren soll, als auch Aussagen zu Unterstützungssystemen für die Berufseingangsphase beinhalten. Bis heute haben einige Länder auf der Grundlage ihrer Gestaltungsautorität bereits Konzepte zur Gestaltung der Berufseingangsphase entworfen und teilweise verwirklicht (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 189).

Hierzu zählen zum Beispiel Hamburg, Bremen oder auch Niedersachsen (vgl. Grimm Andrea & Schoof-Wetzig, 2012, pp. 7–40).

Weitere Informationen zur Ausgestaltung und Umsetzung der Konzepte auf Länderebene werden in Kapitel 3.3.2 näher erläutert.

Der Bereich der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte fällt, genau wie die Lehrerausbildung auch, in den Zuständigkeitsbereich der Länder. In allen Bundesländern finden sich daher Einrichtungen der Lehrerfort- und Weiterbildung, die den Kultusministerien unterstellt sind und welche unabhängig von den Universitäten arbeiten. Diese Institutionen sind damit beauftragt, ständig Lehrerfort- und Weiterbildungsmöglichkeiten anzubieten und diese auszurichten (vgl. Terhart, 2000, p. 130). Der Bereich der Lehrerfortbildung organisiert sich dabei auf zentraler, regionaler und lokaler Ebene, sowie in Form von schulinternen Fortbildungen und auch im Selbststudium und wird je nach Bundesland von entsprechenden unterge-

ordneten Institutionen auf der jeweiligen Ebene in der Durchführung (der Lehrerfortbildung) unterstützt (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 199).

Auf zentraler Ebene handelt es sich dabei um staatliche Institute wie beispielsweise Landesinstitute für Schulentwicklung, Landesakademien für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen, Staatsinstitute für Schulqualität und Bildungsforschung, Landesämter für Schule und Lehrerbildung oder auch Behörden für Schule und Berufsbildung (vgl. Landesinstitute).

Auf regionaler Ebene sind es je nach Bundesland die Landesinstitute und ihre Außenstellen, sowie die mittleren und unteren Schulaufsichtsbehörden, auf lokaler Ebene die Schulämter. Bei der schulinternen Fortbildung liegt die Verantwortung im Bereich der Schule selbst (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 199).

Der Bereich der Weiterbildung organisiert sich durch Bildungsmaßnahmen der Hochschulen oder durch die Lehrerfortbildungseinrichtungen. Der Rahmen der Abschlussprüfungen wird durch die jeweiligen Kultusministerien bestimmt (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 202).

1.1.1. Phasen der Lehrerbildung

Die folgenden Ausführungen beschreiben in Anlehnung an die vorangegangenen strukturellen Gegebenheiten und gesetzlichen Grundlagen die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Phasen der Lehrerbildung hinsichtlich ihrer Besonderheiten und Schwerpunkte.

Erste Phase der Lehrerbildung: Lernen an der Universität

Im Zuge des Bologna-Prozesses hat sich Deutschland verpflichtet, bis zum Jahr 2010 alle Studiengänge in das zweistufige System nach Bachelor und Masters zu überführen (vgl. Bischoff-Wanner, 2008, p. 13). Veröffentlichungen zu Folge waren im Jahr 2010 bereits 80% aller Studiengänge im deutschen Hochschulbereich auf dieses System umgestellt, während die verbleibenden 20% traditionelle Studiengänge mit dem Abschluss des Staatsexamens darstellten. Angesichts der Heterogenität der Lehramtsstudiengänge innerhalb der einzelnen Bundesländer zeichnen sich nicht abschätzbare Veränderungen im Hinblick auf die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge im Lehramt ab. Bis 2010 hatten einige

Bundesländer bereits einen vollständigen Wechsel vorgenommen, während in anderen Bundesländern erste Modellversuche starteten. Gleichzeitig besteht weiterhin das traditionelle System der Lehrerausbildung (vgl. Bundesagentur für Arbeit / Kultusministerkonferenz, 2010). Diese Entwicklungen im Rahmen der Neustrukturierung der Lehrerbildung erschließen einerseits neue Wege und Studienmöglichkeiten, während sich andererseits eine große Unübersichtlichkeit entwickelt hat (vgl. Bischoff-Wanner, 2008, p. 11). Daher möchten die Autorinnen zunächst auf die inhaltlichen Schwerpunkte im Rahmen der traditionellen Lehrerbildung eingehen. Im Anschluss daran folgen Erläuterungen zum gestuften Studiensystem mit Bachelor- und Masterstudiengängen.

Für alle Lehramtsstudiengänge in der Bundesrepublik Deutschland besteht die Aufgabe der ersten Phase der Lehrerbildung in der wissenschaftlichen Grundlegung in zwei Fächern, welche die jeweilige Fachdidaktik integriert und in den Erziehungswissenschaften sowie in einer Reflexion auf das spätere Berufsfeld und dessen Problemstellungen (vgl. Terhart, 2000, pp. 23,84). Dazu spricht die von der KMK eingesetzte Kommission ihre Empfehlung aus, „die erste Phase der Lehrerbildung an Universitäten zu lokalisieren“ (Terhart, 2000, p. 87).

Lehraufgabe von Universitäten und Fachhochschulen „[...] ist es, zu eigenständigem, wissenschaftlich fundiertem Berufshandeln zu befähigen [...]“ bzw. „[...] die Grundlagen für eine wissenschaftlich basierte Praxis zu legen“ (Terhart, 2000, pp. 89–90). Zur Erfüllung dieser Aufgabe lassen sich drei unterschiedliche Studienmodelle für die Lehrerausbildung beschreiben, welche hier kurz dargestellt werden.

1. Erziehungswissenschaftliches Studium zu Beginn mit anschließendem Studium der Fächer.

Aus Sicht der von der KMK eingesetzten Kommission besteht ein Vorteil dieses Modells in der direkten Konfrontation der Lehramtsstudierenden mit Themen und Problemstellungen ihrer späteren Berufstätigkeit, während ein Nachteil des Modells in einer verminderten Intensität der eigentlichen Fachausbildung befürchtet wird. In der Folge bedeutet dies ein Verlust an Wichtigkeit bezüglich der Fachlichkeit der Lehrerausbildung und somit insgesamt eine Qualitätsminderung der Lehrerausbildung.

2. Fachstudien zu Beginn mit anschließenden erziehungswissenschaftlichen Studien.

Als nachteilig bei diesem Modell beschreibt die von der KMK eingesetzte Kommission die verringerte Relevanz der Erziehungswissenschaften und in der Folge das Unterbleiben einer Verbindung von Fächerstudium und erziehungswissenschaftlichen Aspekten. (vgl. Terhart, 2000, pp. 93–94).

3. Paralleles Studium von Fächern und von Erziehungswissenschaften

Dieses Modell fokussiert von Anfang an ein gleichzeitiges und inhaltlich reziprokes Studium der Fächer und der erziehungswissenschaftlichen Komponenten und präzisiert somit eine klare Ausrichtung des Lehrerberufs bezüglich seiner fachlichen, erziehungswissenschaftlichen und berufsbezogenen Elemente (vgl. Terhart, 2000, p. 94). In Deutschland gilt dieses Modell bereits als „[...] das grundlegende Standardmodell der Lehrerausbildung [...]“ (Terhart, 2000, p. 94) und hebt sich durch seinen integrativen Charakter von den beiden erstgenannten konsekutiven Studienmodellen ab (vgl. Terhart, 2000, p. 94).

Weitere Kernelemente zur Erfüllung der Lehraufgabe der Universitäten und Hochschulen stellen Fachstudien, fachdidaktische Studien, erziehungswissenschaftliche Studien und schulpraktische Studien dar, welche im Folgenden kurz erläutert werden.

Fachstudien

Fachstudien gelten als unverzichtbare Grundlage aller Lehrtätigkeit (vgl. Terhart, 2000, p. 100). Sie beinhalten die fachwissenschaftliche Ausbildung mit dem Ziel, fächerbezogenes Wissen zu erlangen und dieses Fachwissen einer Inhaltsauswahl zu unterziehen sowie unter Berücksichtigung didaktisch-methodischer Gesichtspunkte einzusetzen (vgl. Terhart, 2000, p. 99). Demzufolge muss jeder, der ein Lehramtsstudium durchlaufen hat, in der Lage dazu sein, „[...] Fachwissen im Kontext von Wissenschaft zu studieren und im pädagogischen Zusammenhang zu lehren“ (Terhart, 2000, p. 100). Zudem sollte die Ausbildung im Rahmen der Fachstudien angehende Lehrpersonen dahingehend befähigen, neue Erkenntnisse im jeweiligen Fach durch eigene Lernprozesse nachzuverfolgen und für sich nutzbar zu machen (vgl. Terhart, 2000, p. 101).

Fachdidaktische Studien

Bei den fachdidaktischen Studien geht es im Kern darum, Lehramtsstudenten „[...] heranzuführen und kompetent zu machen für

- die Analyse und Reflexion von Zielen, Bedingungen, Prozessen und Ergebnissen fachbezogenen Lernens und Lehrens
- die theoriegeleitete Planung, Gestaltung, Durchführung und Auswertung von fachbezogenem Unterricht
- die Entwicklung und Evaluation von fachbezogenen Unterrichtseinheiten und Curricula“ (Terhart, 2000, p. 102).

Gefordert wird außerdem eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten und Details eines Faches, welche auf ihren Bildungswert, auf ihre Lehrbarkeit und auf den entsprechenden Bildungsgang hin untersucht und lernzugänglich konstruiert werden müssen (vgl. Terhart, 2000, p. 103). Das Studium der jeweiligen Fachdidaktik ist im Zusammenhang mit den gewählten Fächern bindend, jedoch weichen Struktur und Umfang der Studien je nach Universität und Hochschule wie auch innerhalb der verschiedenen Fächer voneinander ab (vgl. Wikipedia, 2015d).

Erziehungswissenschaftliche Studien

Die Erziehungswissenschaft stellt eine Disziplin dar, die sich mit Konzepten und Modellen (Theorie) sowie der Realität (Praxis) von Bildung und Erziehung beschäftigt (vgl. Wikipedia, 2015c). Erziehungswissenschaftliche Studien beziehen sich nicht nur ausschließlich auf den Begriff der Erziehungswissenschaft, sondern integrieren auch Wissenschaftszweige wie die Pädagogische Psychologie, die Bildungssoziologie und je nach Bundesland auch die Philosophie und Politikwissenschaften (vgl. Terhart, 2000, p. 104). Im Vordergrund steht hier die Ausbildung von Fähigkeiten zur beruflichen Zusammenarbeit und zur Beurteilung der sozialen und persönlichen Situation in Bezug auf den Lerner. In diesem Zusammenhang empfiehlt die von der KMK eingesetzte Kommission ein Kerncurriculum <Erziehungswissenschaftliche Studien in der Lehrerbildung>, in dessen Sinn die genannten Teildisziplinen dahingehend befragt werden müssen, welchen Anteil sie zur im Mittelpunkt stehenden Gestaltung von Lehr-Lern-Prozess beisteuern und welche Schnittstellen zu den genannten Kernelementen des Lehramtsstudiums bestehen (vgl. Terhart, 2000, p. 105). Unabhängig der Studieninhalte im

erziehungswissenschaftlichen Bereich formuliert die Kommission Standards als wesentliche Bestandteile eines Kerncurriculums für die erziehungswissenschaftlichen Studien. Hier werden unter anderem von der Kommission genannt:

„Gestaltung von Lernumwelten, Lehrer-Schüler-Beziehung, Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft“, oder auch „Zusammenarbeit in der Schule“ (Terhart, 2000, p. 106). Der Stundenanteil für die erziehungswissenschaftlichen Studien ist innerhalb der einzelnen Bundesländer lehramtsspezifisch und somit uneinheitlich festgelegt (vgl. Terhart, 2000, p. 105).

Schulpraktische Studien

Schulpraktische Studien liegen im Zuständigkeitsbereich der Universität und gelten als unverzichtbarer Gegenstand innerhalb der ersten Phase der Lehrerbildung, da sie es dem Lehramtsstudierenden zum Einen ermöglichen, den Berufswunsch noch einmal zu überdenken und zum Anderen darauf abzielen, dass Lehramtsstudierende schrittweise an die Anforderungen im Rahmen des Lehrerberufs herangeführt werden. Auf dieser Grundlage empfiehlt die Kommission die Durchführung mehrerer Praktika im Verlauf des Gesamtstudiums, die entlang eines aufsteigenden Curriculums vielfältige Aufgaben und Ziele verfolgen (vgl. Terhart, 2000, pp. 107–108). „[...] dazu sind längere Zeiträume der Tätigkeit in der Schule nötig, die von Praktikumslehrern (Mentoren) angeleitet werden“ (Terhart, 2000, p. 108) und in ihrer Ausgestaltung sowohl einen zeitlich als auch organisatorischen Spielraum zulassen (vgl. Terhart, 2000, p. 108). Ziel schulpraktischer Studien ist es, „u.a. zu einem kompetenteren Umgang mit Theorie, Empirie und Praxis“ (Terhart, 2000, p. 108) auszubilden.

Studienreform im Bologna-Prozess

Das Studiensystem im Zuge des Bologna-Prozesses ist charakterisiert durch „[...] die Orientierung der Hochschulcurricula an Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen, Standards und der so genannten Outputorientierung und die Qualitätssicherung durch Akkreditierung“ (Bischoff-Wanner, 2008, p. 13). Die Studienstruktur und somit auch die Lehramtsstudiengänge sind zum Einen gekennzeichnet durch ihr zweistufiges System in Form von Bachelor- und Masterstudiengängen und den dazugehörigen berufsqualifizierenden Studienabschlüssen Bachelor und Master, welche als eigenständig zu betrachten sind. Das Bachelorstudium qualifiziert ei-

nerseits für eine anschließende Berufstätigkeit, gleichzeitig aber auch für die Aufnahme eines weiterführenden Masterstudiums. Als grundständiges Regelstudium verfolgt das Bachelorstudium durch die Konzentration auf ein Kernfach die Darlegung wissenschaftlicher Grundlagen im jeweiligen Fach, Schlüsselkompetenzen und eine auf das Berufsfeld bezogene Qualifikation (vgl. Bischoff-Wanner, 2008, pp. 13–14).

Das Masterstudium „[...] vertieft bzw. erweitert die bisherige fachlich- wissenschaftliche Qualifikation [...] auf hohem fachlichem und wissenschaftlichem Niveau“ (Bischoff-Wanner, 2008, p. 14) und kann als konsekutives, nicht-konsekutives oder weiterbildendes Studium offeriert werden (vgl. Bischoff-Wanner, 2008, p. 14).

„Die Abschlussbezeichnungen für Bachelor- und Masterstudiengänge, die die Voraussetzungen für ein Lehramt vermitteln, lauten:

- Bachelor of Education (B.Ed.)
- Master of Education (M.Ed.)”

(Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 179).

So besteht zum Beispiel bei Lehramtstyp 5: Lehrämter für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen die Möglichkeit, verschiedene Studienfächer aus mehreren Fachrichtungen auszuwählen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 184). Demnach würde der erste berufsqualifizierende Abschluss im Lehramtsstudiengang des Faches Gesundheit und Körperpflege mit einem *Bachelor of Education in Gesundheit und Körperpflege* abschließen, oder beispielsweise der höchste zu erreichende Abschluss im Lehramtsstudiengang für das Fach „Pflege“ mit dem *Master of Education in Pflege*.

Weiterhin ist das Studiensystem charakterisiert durch die Modularisierung der Ausbildungsangebote, durch studienbegleitende Prüfungen, welche teilweise durch abschlussbezogene Prüfungen abgerundet werden und durch die Berechnung der Lernzeit der Studierenden nach dem ECTS-Leistungspunktesystem (vgl. Oelkers, 2009, p. 15) & (Wiki.bildungserver, 2015).

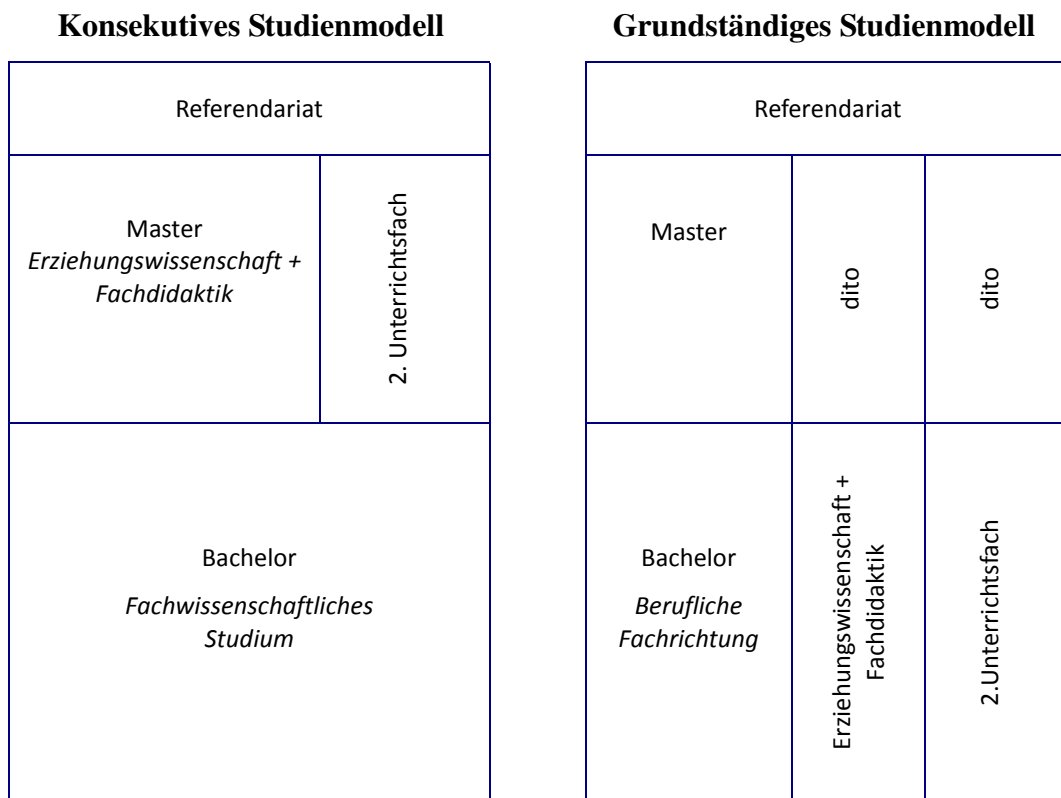
Bei der Modularisierung handelt es sich um eine Übersicht der Ausbildungsangebote, welche sich aus einzelnen Bausteinen zusammensetzt. Jedes Modul defi-

niert einen Themenbereich mit einem festgelegten Lernziel, welches durch eine Prüfung, die mit Leistungspunkten versehen ist, abschließt.

Das ECTS- Leistungspunktesystem beschreibt dabei die Anstrengung, die ein Student zur Realisierung der Lernziele erbringen muss. Dementsprechend wird ein zeitlicher Arbeitsaufwand von 25 - 30 Stunden mit einem Creditpunkt berechnet. Aufgrund der unterschiedlichen Dauer von Bachelor- und Masterstudiengängen variiert die Vergabe der Credits für das Bachelorstudium zwischen 180 - 240 und für das Masterstudium zwischen 60 - 120 Leistungspunkten (vgl. Bischoff-Wanner, 2008, pp. 13–15).

Im Gesamtbild betrachtet liegen hinsichtlich der Lehrerausbildung im zweistufigen System von Bachelor und Master zwei Ausbildungsmodelle zugrunde, welche je nach Auffassung entsprechender bildungspolitischer Gremien umstritten debattiert werden. Eine Einigung auf ein ideales Lösungskonzept liegt jedoch nicht vor (vgl. Bischoff-Wanner, 2008, pp. 26–29).

Abbildung 2: Die Lehrerbildung im konsekutiven bzw. grundständigen Ausbildungsmodell



Darstellung der Abbildung entnommen aus (Bischoff-Wanner, 2008, p. 27).

In einer kritischen Betrachtungsweise behindert das konsekutive Modell durch die Konzentration auf ein Fachstudium in der Bachelorphase die Entwicklung von Kompetenz, da sich laut empirischer Befunde Kompetenz im Lehrerberuf durch eine frühe Befassung mit pädagogischen und didaktischen Fragen entwickelt.

Das grundständige Modell bedarf hinsichtlich der Lehramtsstudiengänge eigentlich gar keiner Stufung, da sich ein Studium der entsprechenden beruflichen Fachrichtung, der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik wie auch eines zweiten Unterrichtsfaches sowohl im Bachelorstudiengang als auch im Masterstudiengang unter gleicher Systematik fortsetzt. Demnach stellt sich dann die Frage, wozu ein Bachelorabschluss qualifiziert, da für die Tätigkeit im Lehramt der Master Voraussetzung ist. Die daraus resultierenden Unstimmigkeiten konnten bislang noch nicht geklärt werden, vielmehr ist man Kompromisse eingegangen, indem man den Vorschlägen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gefolgt ist. Diese fordern eine Mehrwertigkeit und Berufsqualifizierung des Bachelors und empfehlen eine Schwerpunktsetzung die eine berufspädagogische Orientierung zulässt (vgl. Bischoff-Wanner, 2008, p. 30).

Zweite Phase der Lehrerbildung: Lernen im Referendariat (Vorbereitungsdienst)

Nach erfolgreichem Abschluss des Lehramtsstudiums an der Universität mit dem Ersten Staatsexamen bzw. mit dem Master folgt für alle Lehrämter die zweite Phase der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, der so genannte Vorbereitungsdienst oder auch Referendariat genannt (vgl. Vorbereitungsdienst / Referendariat).

Das Referendariat fokussiert eine schulnahe und auf das Berufsfeld bezogene Ausbildung und findet in allen Bundesländern in staatlichen Studienseminaren, welche in enger Zusammenarbeit mit den Ausbildungsschulen arbeiten, statt. Je nach Bundesland weichen Struktur und Gestaltung hinsichtlich der Ausbildungsorte voneinander ab, da mehrere Ausbildungsschulen einer Region einem Studienseminar zugeordnet sein können, oder aber ein Studienseminar an einer Ausbildungsschule verortet sein kann (vgl. Terhart, 2000, pp. 115–116). Für die einschlägigen Lehrämter an Grundschulen, Realschulen plus, Gymnasien, berufsbildenden Schulen und Förderschulen bestehen jeweilig unterschiedliche Studiense-

minare, „je nach Land und Lehramtstyp mit besonderer Akzentsetzung versehen“ (Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 185).

Bewerbungen zum Referendariat richten sich wahlweise an das jeweilige Bundesland oder länderspezifisch an eine stellvertretende Institution des Landes. In der Regel geben die jeweiligen Ministerien Auskünfte bezüglich des Vorbereitungsdienstes, in NRW beispielsweise sind es die Bezirksregierungen, in Sachsen-Anhalt das Landesschulamt oder in Berlin die Senatsverwaltungen (vgl. Lehrer werden in Deutschland-Vorbereitungsdienst/Referendariat).

Wie schon in Kapitel 1.1 (Struktur von Lehrerbildung) erwähnt, normieren auf Länderebene unterschiedliche Ausbildungs- und Prüfungsrichtlinien den Vorbereitungsdienst. Damit allen Bewerbern innerhalb der Länder der Bundesrepublik Deutschland, neben der formalen Anerkennung von Abschlüssen, auch gleichermaßen Zugang zum Vorbereitungsdienst entsprechend dem Abschluss des jeweiligen Lehramtstyp ermöglicht wird, hat die KMK im Jahr 2013 „*Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften*“ festgelegt (vgl. Kultusministerkonferenz, 2013 i.d.F. vom 2013, p. 2).

An den Ausbildungsschulen, in denen „fachlich und methodisch besonders bewährte Lehrkräfte der Schulen“ (Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 185) für die Ausbildung der Lehramtsanwärter autorisiert sind, stehen unterrichtliches und erzieherisches Handeln im Fokus der pädagogischen Ausbildung, welche sich „in Hospitationen, im Unterricht unter Anleitung und im eigenverantworteten Unterricht.“ ("Hessisches Kultusministerium - Referendariat") erfüllt (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 185) & (Terhart, 2000, p. 116) & (Kultusministerkonferenz, 2012b, p. 3).

Zudem sollen Referendare lernen, Prozesse im Rahmen von Schulentwicklung verantwortungsbewusst und solidarisch zu behandeln, aber auch in Bezug auf die Einarbeitung in das Berufsfeld Schule Unterstützung von den Ausbildungsschulen erfahren (vgl. Terhart, 2000, p. 116). Die in der Schulpraxis gewonnenen Erfahrungen werden dann in den (Seminar-) Veranstaltungen der Studienseminare, an denen „besonders erfahrene Lehrkräfte (Lehrbeauftragte/ Fachleiter)“ (Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 185) für die pädagogische und fachdidaktische Ausbildung zuständig sind, bearbeitet und besprochen (vgl. Kultusministerkonferenz,

2012a, p. 185). Ebenfalls erfolgen hier eine Auseinandersetzung der Referendare mit den Abweichungen von Theorie und Praxis, sowie eine Reflexion der erlebten Schulpraxis (vgl. Terhart, 2000, p. 116).

Insgesamt betrachtet unterstützt die Ausbildung in den Seminaren die Selbsttätigkeit der Referendare und im Sinne einer Erwachsenenbildung eine Entwicklung und Selbstbildung durch Anregung (vgl. Terhart, 2000, p. 117). Auf dieser Grundlage werden alle Personen, die im Rahmen des Vorbereitungsdienstes für die Ausbildung eines Lehramtswärters bestimmt sind, regelmäßig fortgebildet (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012b, p. 4). Zur systematischen Qualifizierung künftiger Hauptseminar- und Fachleiter soll neben den von diesen Personen vorzuweisen- den Kompetenzen hinsichtlich der Planung, Gestaltung und Reflexion von Lehr- Lern-Prozessen eine Weiterbildung in den Bereichen Konzepte und Methoden der Erwachsenenbildung, Managementkonzepte und Methoden der Evaluation erfolgen (vgl. Terhart, 2000, p. 121).

Aufbauend auf die in der ersten Phase der Lehrerbildung erlangten „fachwissen- schaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kompetenzen“ (Kultusministerkonferenz, 2012b, p. 2), verfolgt das Referendariat als schulprakti- sche Ausbildung das Anliegen „der Erarbeitung und Einübung von unmittelbarer beruflicher Handlungskompetenz und erster Routinisierung“ (Terhart, 2000, p. 23).

Auf der Grundlage der von der KMK verabschiedeten *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* sollen angehende Lehrerinnen und Lehrer wäh- rend des Referendariats Kompetenzen in verschiedenen Handlungsfeldern ausbil- den können. Diese werden in den *Ländergemeinsamen Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung* be- nannt und beziehen sich etwa auf die Rubriken Bildung und Erziehung, Beruf und Rolle des Lehrers, Diagnostik, Beurteilung und Beratung oder auch Schulentwick- lung sowie auf eine Vielzahl weiterer Bereiche (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012b, pp. 3–4).

Die zeitliche Spanne des Vorbereitungsdienstes erstreckt sich von mindestens 12 bis höchstens 24 Monate, wobei schulpraktische und entsprechende fachliche An- teile des universitären Studiums auf das Referendariat angerechnet werden können

(vgl. Kultusministerkonferenz, 2013 i.d.F. vom 2013, p. 2). Der Vorbereitungsdienst endet mit der Zweiten Staatsprüfung, welche durch ein staatliches Prüfungsamt oder eine staatliche Prüfungskommission beurteilt wird (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 186). Hierzu werden „[...] fachlich ausgewiesene und im Berufsfeld des Lehrers besonders bewährte Personen [...]“ (Kultusministerkonferenz, 2012b, p. 4) bestimmt.

Die Prüfung „[...] besteht in der Regel aus vier Teilen:

- einer schriftlichen Hausarbeit aus dem Gebiet der Pädagogik, der Pädagogischen Psychologie oder der Didaktik eines der Unterrichtsfächer
- einer unterrichtspraktischen Prüfung mit Lehrproben in den gewählten Fächern
- einer Prüfung über Grundfragen der Pädagogik, des Schul- und Beamtenrechts, der Schulverwaltung und ggf. über soziologische Aspekte der Schulbildung
- einer Prüfung über didaktische und methodische Fragen der Unterrichtsfächer“

(Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 186).

Dritte Phase der Lehrerbildung: Lernen im Beruf

Der erfolgreiche Abschluss des Vorbereitungsdienstes durch das Bestehen des Zweiten Staatsexamens ist Grundbedingung, jedoch aber keine Gewähr, für eine Tätigkeit im Lehramt. Im Bewerbungsverfahren um eine Dauerbeschäftigung an öffentlichen Schulen erfolgt die Auswahl anhand von Eignung, Befähigung, fachlichen Leistungen und je nach Bedarf an Lehrkräften eines bestimmten Lehramtes im jeweiligen Bundesland (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 186).

Mit dem Eintritt in den Beruf öffnet sich temporär betrachtet die längste Phase des Lernens von Lehrkräften, welche sich auf das gesamte Berufsleben erstreckt. Hierzu zählen neben dem Abschnitt des Berufseintritts, die Kompetenzentwicklung und die Veränderung im beruflichen Werdegang, Angebote der Fortbildung zum Erhalt und zur Auffrischung der Qualifikation, sowie Angebote zur Weiterbildung als zusätzliche Qualifikation oder zur Funktionsübernahme, und letztlich auch die Stufe der Auseinandersetzung mit dem Abschluss des beruflichen Lebensabschnitts (vgl. Terhart, 2000, p. 125).

In Abgrenzung zur ersten und zur zweiten Phase der Lehrerbildung ist die dritte Phase charakterisiert durch ein größeres Zeitfenster, einen höheren Praxisbezug, einen berufsbegleitenden Grundgedanken hinsichtlich verschiedenster Angebote und durch die berufs- und personennahe Bewältigung von problembehafteten Umständen, sowie durch das Fehlen von Prüfungen, einer Vielzahl an Fort- und Weiterbildungsangeboten und durch eine Freiwilligkeit in Bezug auf die Auswahl der Themen (vgl. Terhart, 2000, pp. 126–127).

Zur Berufseingangsphase

Die Ausbildung der Lehrkräfte erfüllt sich in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung, in denen die Basis in Bezug auf die zu erlangenden beruflichen Kompetenzen gelegt wird. Jedoch vollzieht sich genau diese Ausbildung überwiegend isoliert vom realen Berufsleben (vgl. Terhart, 2000, p. 127).

„Die eigentliche Herausbildung der Lehrerkompetenz geschieht - hieran anknüpfend - in den ersten Jahren der Berufstätigkeit“ (Terhart, 2000, p. 127). Individuelle Lernprozesse und positive Entwicklungen im Beruf sollen durch eine schulnahe, kompetenzbezogene und kollegial-kooperative Begleitung in der Berufseingangsphase gefördert werden. Zur Umsetzung dieser Forderungen empfiehlt die von der KMK eingesetzte Kommission nachstehende Elemente in die Lehrerkultur, in Schulkollegien und entsprechend in das berufliche Selbstbild von Lehrern aufzunehmen:

Durch die Einrichtung selbstorganisierter Arbeits- und Gesprächskreise in den ersten drei bis fünf Jahren der Berufstätigkeit, soll erstens, im Sinne eines berufsbezogenen Lernens, zunächst unter Anleitung, und dann unter zunehmender Selbstorganisation eine berufs- und unterrichtsbezogene Kommunikation stattfinden. Dazu gehören auch Fortbildungs- und Supervisionsangebote als Angebot berufsinterner, selbst organisierter, aufgaben- und problembezogener Kommunikation.

Zweitens soll als feststehendes und organisiertes Element der Berufseingangsphase eine spezifische Fortbildungsverpflichtung für Berufsanfänger eingeführt werden, welche zum Einen der Weiterqualifikation und zum Anderen dem Aufbau einer kontinuierlichen Fortbildungsbereitschaft, welche zum Selbstverständnis des Lehrers gehört, beitragen.

Ein weiteres und drittes Element im Rahmen der Gestaltung der Berufseingangsphase stellt die innerschulische Personalführung dar (vgl. Terhart, 2000, p. 129). Auf Grund umfassender Anforderungen im Lehrerberuf soll der Berufsanfänger gemäß seines Kompetenzentwicklungsverlaufs „[...] schrittweise und gezielt mit bestimmten Anforderungen bzw. Segmenten der komplexen Anforderungsstruktur der Lehrerarbeit konfrontiert werden“ (Terhart, 2000, p. 130). Durch gezielte Beobachtung des Berufsanfängers zeichnen sich Stärken sowie Bereiche in denen noch Entwicklungsdefizite bestehen ab. Gemachte Beobachtungen sollen dem Berufsanfänger offen gelegt werden, damit dieser lernt, die eigene Kompetenzentwicklung durch Selbstbeobachtung wahrzunehmen (vgl. Terhart, 2000, p. 130).

Zur Lehrerfort- und Weiterbildung

Die Begriffe Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung sind getrennt voneinander zu betrachten, da sie unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen.

So besteht in allen Bundesländern die Verbindlichkeit der Lehrkräfte zur Fortbildung, welche durch entsprechende Laufbahnverordnungen des Bundes und durch die Gesetze und Erlasse der Länder bestimmt sind (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 199) & (Terhart, 2000, p. 127).

„Die LEHRERFORTBILDUNG dient der Erhaltung und Erweiterung der beruflichen Kompetenz [...]“ (Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 200) und zielt somit auf eine Qualifikationserhaltung ab (vgl. Terhart, 2000, p. 131).

Sie unterstützt die Lehrkräfte dahingehend, dem Erziehungs- und Bildungsauftrag, sowie gegenwärtigen Anforderungen im Lehramt nachzukommen. Inhaltlich behandelt werden Themen aus den Feldern der Pädagogik, Psychologie, Didaktik und aus dem fachwissenschaftlichen Bereich, sowie auch Einführungen in neue Lehrpläne (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, pp. 200–201).

Weitere Ziele der Lehrerfortbildung sind den Gesetzen, den Rechtsverordnungen zur Lehrerbildung oder den Schulgesetzen zu entnehmen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 198). Grundsätzlich unterscheidet man hier zwischen einer *angebotsorientierten* Fortbildungsform, bei der außerschulische Einrichtungen eine Palette an Fortbildungsangeboten anbieten und aus der die Lehrkräfte je nach persönlichem Interesse auswählen können, und einer *nachfrageorientierten* Fortbildungsform, bei der die Lehrkräfte selbst Fortbildungsinteressen und -inhalte aus-

sprechen, welche dann zum Teil in Eigenorganisation oder durch Mithilfe externer Institutionen gestaltet werden. Eine weitere Differenzierung besteht in einer *schulexternen* bzw. *zentralen* Fortbildung, welche gewollt außerhalb des Schulgeschehens stattfindet und somit einen Abstand zur Berufsrealität hervorruft und einer *schulnahen* bzw. *internen* Fortbildung, welche die örtliche Nähe zur Schule aufweist und sich im direkten Zusammenhang an Kollegien und Lehrergruppen richtet. Eine inhaltliche Abgrenzung vollzieht sich durch das Angebot *fachbezogener* Fortbildung, welche durch die Vermittlung von Aktualisierungen und neuen Erkenntnissen in einem Unterrichtsfach grundlegende Weiterentwicklungen verfolgbar und nachvollziehbar macht und durch das Angebot von Fortbildungsmöglichkeiten im Bereich *pädagogisch-praktischer Problemlagen*, welche auf die Aufdeckung und Lösung schwieriger Situationen abzielt (vgl. Terhart, 2000, pp. 131–133).

Der Bereich der Weiterbildung zielt auf eine Qualifikationserweiterung ab (vgl. Terhart, 2000, p. 131), welche über die Ausgangs- und Basiskompetenzen hinausgeht (vgl. Terhart, 2000, p. 135). „[...] die WEITERBILDUNG [...], die die Lehrkräfte befähigen soll, ihre Lehrtätigkeit in einem weiteren Unterrichtsfach oder in einer zusätzlichen Fachrichtung auszuüben. [...]“ (Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 201) oder auch auf die „[...] Vorbereitung auf besondere Aufgaben [...]“ (Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 202) ausgerichtet ist, weist neben einem längeren Zeitintervall auch einen höheren Umfang von mehreren Wochenstunden auf (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 202). Durch die durch Weiterbildung erworbene besondere Qualifikationen können dann zum Beispiel Aufgaben im Bereich der Begleitung von Lehramtsstudierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung (Praktikumsmentoren), im Bereich der Betreuung der Referendare, sowie Aufgaben eines Fach- oder Seminarleiters in der zweiten Phase der Lehrerbildung, als auch die Übernahme einer Schulleiterposition oder einer Anstellung in der Schulverwaltung (Schuladministration), wahrgenommen werden (vgl. Terhart, 2000, p. 135). Im Hinblick auf die Weiterqualifizierung für eine jeweilige Funktionsstelle empfiehlt die KMK eine „*vorauslaufende Qualifizierung*“ (Terhart, 2000, p. 135), um geeignete Bewerber zu identifizieren und Fehlentscheidungen zu vermeiden (vgl. Terhart, 2000, pp. 135–136). Durch und je nach Fort- bzw. Weiterbildung können sich entsprechende Berufsperspektiven und

neue Wege für Lehrkräfte erschließen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 202).

Abschließend muss noch einmal darauf verwiesen werden, dass die einzelnen Phasen der Lehrerbildung zwar in sich als eigenständiges Konstrukt zu betrachten sind, jedoch in der Gesamtstruktur deutlich wird, dass im Sinne einer umfassenden und aufeinander aufbauenden Lehrerbildung eine separate Betrachtungsweise nicht verfolgt werden kann.

1.1.2. Pflegelehrerbildung

Zu Beginn der 90er Jahre wurde das bestehende System der Weiterbildung, welches angehende Pflegelehrer auf der Ausgangsbasis ihrer pflegeberuflichen Ausbildung und Berufserfahrung in Form einer meist zweijährigen, pädagogisch ausgerichteten Weiterbildung befähigte, durch die einsetzende Akademisierung der Pflege abgelöst. Studienangebote im Bereich der Pflegewissenschaft wurden nun an Fachhochschulen und Universitäten in Form von Diplomstudiengängen angeboten, wobei sich Studiengänge für Pflegepädagogik überwiegend an Fachhochschulen etablierten, jedoch erst 2004 mit Inkrafttreten des neuen Krankenpflegegesetzes verpflichtend als Hochschulausbildung für die Pflegelehrkräfte verbindlich wurde (vgl. Bischoff-Wanner, 2008, pp. 25–26).

Die KMK-Rahmenvereinbarungen aus dem Jahr 1995 empfehlen zwar eine einheitliche Struktur der universitären Studiengänge, jedoch waren die lehrerbildenden Studiengänge von Beginn an heterogen organisiert.

So wurden an Universitäten Staatsexamens- und Diplomstudiengänge teilweise mit und auch ohne Referendariat angeboten (vgl. Bischoff-Wanner, 2008, p. 31).

An Fachhochschulen existieren keine entsprechenden Festlegungen hinsichtlich des Gegenstands und der Organisation der Studiengänge.

Resultierend aus den fehlenden Rahmenvereinbarungen und somit auch einem fehlenden Referendariat im System der fachhochschulischen Pflegelehrerbildung, besteht für die hier qualifizierten Personen keine Möglichkeit der Anstellung im

Staatsdienst. Die Ausbildung qualifiziert vielmehr für eine Anstellung in Schulen des Gesundheitswesens (vgl. Bischoff-Wanner, 2008, p. 33).

Gleichwohl der Umstrukturierung der Lehrerbildung im allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich hat sich das akademische System in der Pflege im Zuge des Bologna-Prozesses modifiziert, jedoch ist „[...] es heute noch weniger als früher möglich, einheitliche Qualifikationen zu erwarten“ (Bischoff-Wanner, 2008, p. 32) (vgl. Bischoff-Wanner, 2008, p. 19).

2008 berichten DARMANN-FINCK und ERTL-SCHMUCK von fünf verschiedenen Ausführungen der Lehrerbildung in den Fachrichtungen Gesundheit und Pflege (vgl. Darmann-Fink & Ertl-Schmuck, 2008, p. 66). Demnach bestehen fünf Strukturmodelle nebeneinander:

- „1. Lehramtsstudiengängen für berufsbildende Schulen (Erstes Staatsexamen)
2. Integrative BA-MA-Strukturen
3. Primärqualifizierendes BA-Studium und lehrerbildender Master
4. Fachwissenschaftliches BA-Studium und lehrerbildender Master
5. Pflege- bzw. medizinpädagogisches BA-Studium“

(Ertl-Schmuck, 2015).

Während die ersten beiden grundständigen Strukturmodelle von Beginn des Studiums an für den Lehrberuf qualifizieren, muss bei einem primärqualifizierenden oder fachwissenschaftlich ausgerichteten Bachelorstudium ein Masterstudium anschließen, da hier erst erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Elemente vertieft werden. Das pflege- bzw. medizinpädagogische Bachelorstudium ist als Sonderform anzusehen und existiert nur im Bereich der Pflege (vgl. Darmann-Fink & Ertl-Schmuck, 2008, p. 66).

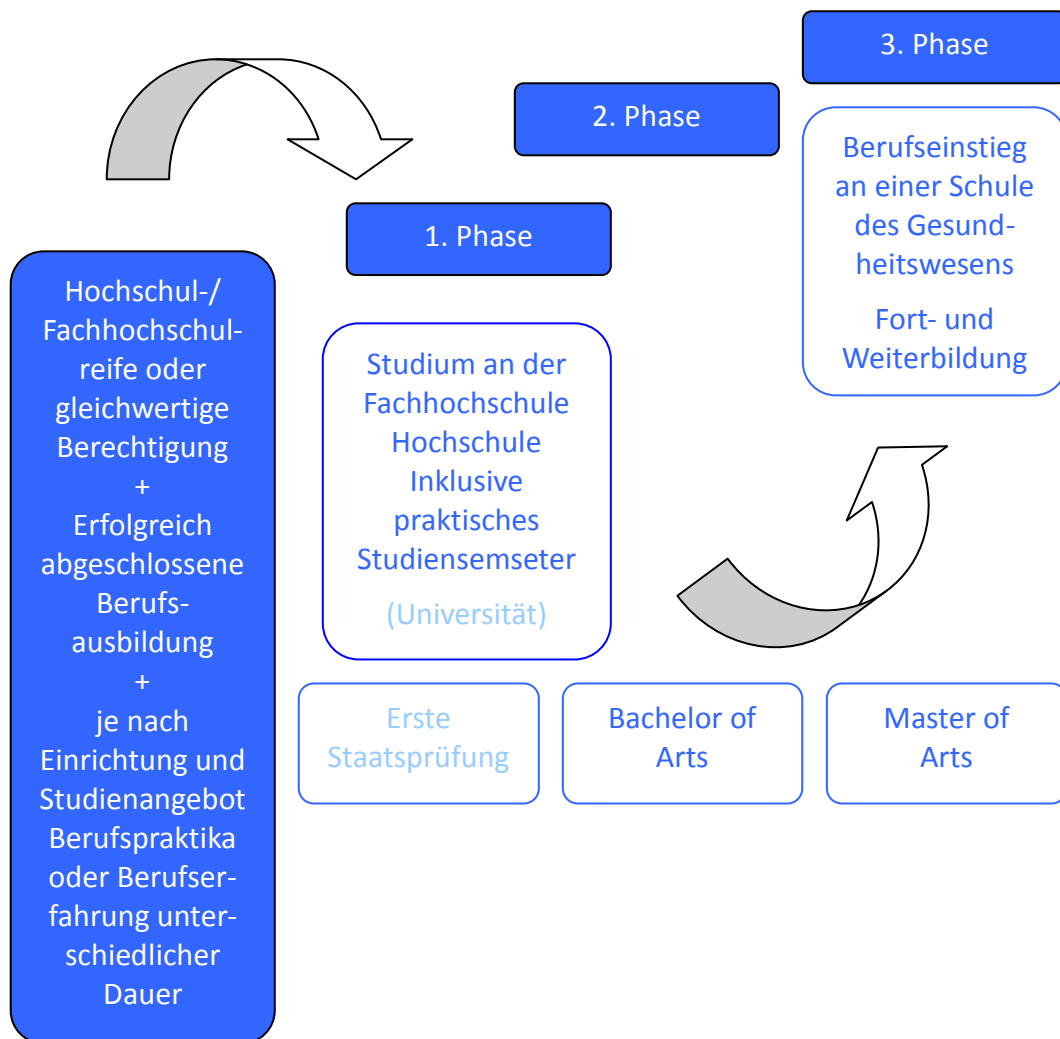
Ein rein grundständiges Studienmodell, welches als das geeignetere Modell in der Lehrerbildung angesehen wird, zeichnet sich jedoch im Bereich der Pflegelehrerbildung eher selten ab (vgl. Bischoff-Wanner, 2008, p. 29). Vielmehr hat sich das konsekutive Modell etabliert, bei dem ein rein fachwissenschaftlicher Bachelorabschluss im pflege- und gesundheitswissenschaftlichen Bereich als Grundvoraussetzung für die Aufnahme eines pädagogischen Masterstudiengangs gilt (vgl. Bischoff-Wanner, 2008, p. 28). Eine weitere konsekutive Studienform ergibt sich

aus der Zusammenarbeit von Fachhochschule und Universität, wie sie derzeit zwischen der Fachhochschule Fulda und der Universität Kassel besteht.

Eine Übersicht der derzeit (2015) angebotenen lehrerbildenden Studiengänge im Bereich Pflege konnte aus den Informationen der Internetseite www.pflegestudium.de tabellarisch zusammengetragen werden. Die Gesamtdarstellung befindet sich im Anhang dieser Arbeit (*Übersicht 2*)

Zur Verdeutlichung und in Abgrenzung zu der in Abschnitt 1.1 dargestellten Grafik der Phasen der Lehrerbildung im allgemein- und berufsbildenden Bereich, bildet die folgende Illustration die Situation im System der Pflegelehrerbildung an Fachhochschulen und Hochschulen in Deutschland ab.

Abbildung 3: Pflegelehrerbildung in Deutschland



(LehrerWerden.png (PNG-Grafik, 500 × 253 Pixel), 2012)
 (Modifizierte Darstellung durch Meiser / Sieren)

Aufgrund rechtlicher und politischer Vorgaben innerhalb der einzelnen Bundesländer und ebenso aufgrund der oben genannten uneinheitlichen Struktur der Pflegelehrerbildung, durch die unzureichende Verankerung im öffentlich-rechtlichen Bildungssystem, ergeben sich unterschiedliche Zulassungsvoraussetzungen, um an der jeweiligen Fachhochschule, Hochschule oder Universität ein Studium im pflegepädagogischen Feld aufnehmen zu können. So wird grundsätzlich die allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife oder aber auch ein entsprechender gleichwertiger Abschluss als Zugangsvoraussetzung akzeptiert. Je nach geforderten Voraussetzungen und je nach Studienangebot, welches hinsichtlich seiner inhaltlichen Ausgestaltung durch die jeweilige Einrichtung variabel ausfallen kann, kann die erste Phase der Lehrerbildung hier je nach Bundesland entweder durch einen Bachelorabschluss, einen Masterabschluss oder auch durch eine Staatsprüfung für eine Tätigkeit als Pflegelehrer qualifizieren.

In der Regel ist der Bachelorabschluss für die Lehrerausbildung nicht gängig und stellt daher, im Vergleich zu dem an berufsbildenden Schulen geforderten Lehramtsstudiengang, der normalerweise mit dem Staatsexamen oder einem Masterabschluss endet, eine klare Qualifikationsminderung dar (vgl. Bischoff-Wanner & Reiber, 2008b, p. 34). Die pflegepädagogische Ausbildung, die, wie oben erläutert überwiegend an Fachhochschulen verortet ist, qualifiziert auf Bachelorniveau für eine Tätigkeit als Pflegelehrer durch die Vergabe des akademischen Grades Bachelor of Arts. Auf Masterniveau erhält der Absolvent dann den akademischen Grad Master of Arts (vgl. Übersicht Studiengänge in Deutschland, Update 2013).

An Universitäten, bei denen die Zugangsberechtigung zum Studium durch die allgemeine Hochschulreife vorausgesetzt wird, wird der Abschluss eines Lehramtsstudiums im allgemein- und berufsbildenden Bereich mit dem Grad Master of Education betitelt. Universitäten, die als Zugangsvoraussetzung neben der Fachhochschulreife eine abgeschlossene Berufsausbildung verlangen, vergeben gemäß der fachhochschulischen Auszeichnung den Grad Master of Arts, wie beispielsweise die Universität Bremen und die Universität Kassel.

Wie oben bereits erwähnt und in Abbildung 3 deutlich veranschaulicht, fehlt im System der Pflegelehrerbildung an Fachhochschulen und Hochschulen die zweite Phase der Lehrerbildung, das Referendariat bzw. der Vorbereitungsdienst.

Die Pflegelehrerbildung gilt daher als „[...] einphasige Form der Lehrerbildung, die als praxisorientiertes Fachhochschulstudium ein Studiensemester außerhalb der Hochschule vorsieht“ (Reiber, 2007, p. 63).

Hier sind es die Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Pflege- und Gesundheitsfachberufe, an denen das praktische Studiensemester absolviert werden kann. Vor Ort begleiten entsprechend qualifizierte Mentoren die Studierenden in der Praxisstätte (vgl. Reiber, 2007, p. 67). Aufbauend auf die im wissenschaftlichen Studium erworbenen Grundlagen, stellt das halbjährige Praxissemester im Rahmen der Pflegepädagogikstudiengänge einen „[...] sinnvoll ergänzenden Erfahrungs- und „Möglichkeitenraum“ zur pädagogischen Kompetenzentwicklung“ (Reiber, 2007, p. 64) dar (vgl. Reiber, 2007, p. 64).

Allgemein-verbindliche Ziele, die unabhängig vom Ausbildungsort erfüllt werden sollen, formuliert TERHART 2002 in Form von Standards für schulpraktische Studien. Die fünf Standards lauten:

- „1. Erfahrung der eigenen Person im schulischen/ unterrichtlichen Kontext
2. Reflektion auf die eigene Berufswahlentscheidung
3. Verknüpfung von Studieninhalten und den Erfahrungen während der schulpraktischen Studien
4. Grundformen und -methoden der Lehrerforschung (forschendes Lernen, teacher research)
5. Einbringen der Erfahrungen aus schulpraktischen Studien in das weitere Lehrerstudium“

(Reiber, 2008a, p. 136).

In Anlehnung an die Standards für schulpraktische Studien beschreibt REIBER verschiedene Elemente, die als wesentlicher Bestandteil in das Praxissemester einfließen. Zum einen ergeben sich je nach Praxisstätte und je nach Lernzielen des Studierenden diverse Lernangebote mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und Ausprägung. Die Erfassung und Betrachtung der Praxisstätte geschieht entlang von Leitfragen und Beobachtungsansätzen in Bezug auf das Einrichtungsprofil, sowie in der Darlegung der theoretischen und praktischen Ausbildungsgestaltung als auch in der Betrachtung einer einrichtungsbezogenen Qualitätsentwicklung (vgl. Reiber, 2007, p. 66) & (Reiber, 2008a, p. 137). Außerdem können auf

der Grundlage des forschenden Lernens verschiedene Gesichtspunkte der Schul- und Ausbildungspraxis durch die schriftliche Erfassung der Daten, durch Interviews oder Beobachtungsmethoden, wie auch durch die Analyse von Unterlagen reflexiv betrachtet werden (vgl. Reiber, 2008a, p. 137).

Dabei kann sich eine entsprechende Auswahl an Aspekten etwa auf organisatorische und strukturelle Gegebenheiten, Kultur und Leitbild der Einrichtung oder Kooperation mit den Praxiseinsatzstellen beziehen, als auch auf eigene Unterrichtsversuche, Bewerberauswahlverfahren oder auf die Erstellung eines eigenen Praxis-Projekts (vgl. Reiber, 2007, p. 66). Ein Praxisprojekt, welches auf die Vermittlung pflegewissenschaftlicher Erkenntnisse in der Pflege- und Bildungsrealität abzielt kann beispielsweise im Bereich Schulung und Anleitung, oder auch in Form von Entwicklungs- oder Beratungsprojekten vertieft werden (vgl. Reiber, 2007, p. 67). Zum Anderen soll der Studierende besonders im Hinblick auf die Unterrichtspraxis gemäß dem Cognitive Apprenticeship Ansatz an das Kerngeschäft des Lehrens und Lernens herangeführt werden und schrittweise ein höheres Maß an Selbstständigkeit erlangen. Unter anderem finden Unterrichtshospitationen, die Übernahme von Unterrichtssequenzen, ein eigenständiger Unterrichtsentswurf, sowie die kommunikative Auswertung hier Berücksichtigung (vgl. Reiber, 2008a, p. 138). Letztlich dienen Feedbackgespräche im Sinne einer begleitenden Reflexion sowohl in der Hochschule, der Praxisstätte und auch in Form kollegialer Praxisberatung einem konstruktiven Austausch im praktischen Studium (vgl. Reiber, 2007, p. 67) & (Reiber, 2008a, p. 138).

Das praktische Studiensemester schließt mit einer Modularbeit ab, eine Gestaltung nach der Portfolio-Methode bietet sich an. Das Portfolio stellt eine Sammlung von Dokumenten dar und beinhaltet individuelle Zielvereinbarungen, Informationen zum Praxisprojekt, eine Unterrichtsplanung und weitere Dokumente. In einem zweiten reflektierenden Teil, schließt eine Betrachtung des praktischen Semesters in Bezug auf die Zielerreichung, die eigene Kompetenzentwicklung und auch ein Fazit für das weitere Studium an (vgl. Reiber, 2007, pp. 67–68). Durch ständige schriftliche Aufzeichnungen von Beobachtetem und Hospitationen, sowie durch die von Experten und Kollegen gestützte Betreuung und der gleichzeitigen Auseinandersetzung und Deutung von Sachverhalten, bildet sich ein Fundament, auf dem ein Professionswissen weiter gefördert werden kann. Durch die Erstellung

eines Portfolios werden eine Beurteilung des eigenen Lernprozesses, sowie individuelle Bedeutungszuschreibungen vom Studierenden eingefordert. Methoden der empirischen Sozialforschung, welche die Studierenden bereits aus dem Kontext ihrer Lehrveranstaltungen kennen, bieten zudem eine Hilfestellung in der Deutung von Phänomenen der Berufspraxis (vgl. Reiber, 2007, p. 70).

Insgesamt betrachtet ist „[...] das Praktische Studiensemester [...] ein Baustein in einem Prozess des gestuften Kompetenzerwerbs“ (Reiber, 2007, p. 71). Nach Abschluss der ersten Phase der Pflegelehrerbildung an einer Fachhochschule oder Hochschule mit dem dazugehörigen Praktischen Studiensemester folgt dann der unmittelbare Berufseinstieg in eine Schule des Gesundheitswesens.

1.2. Lehrerkompetenzen

Die Auffassungen darüber, wodurch ein guter Lehrer gekennzeichnet ist, scheinen sowohl innerhalb der Öffentlichkeit, als auch in der Fachwelt und in der Lehrerschaft sehr vielfältig zu sein (vgl. Terhart, 2000, p. 25).

Versucht man, eine einheitliche Aussage hinsichtlich der Fähigkeiten und besonderen Merkmale, die einen guten Lehrer ausmachen, festzulegen, so stellt man schnell fest, „[...] dass eine umfassende, abschließende Beschreibung eines Idealtypus von Lehrer unmöglich ist“ (Hallet, 2009, p. 32).

Fakt ist, dass eine Lehrkraft Wissen vermittelt und Unterricht erteilt, und der Kern der Lehrtätigkeit allgemein in der „Organisation von Lehr-Lern-Prozessen in der Institution Schule“ (Terhart, 2000, p. 105) gesehen wird (vgl. Hallet, 2009, p. 26). Daher stellt „[...] die inhaltlich-fachliche, didaktische und methodische Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen“ (Hallet, 2009, p. 33) ein wesentliches Element im Kompetenzprofil eines Lehrers dar (vgl. Hallet, 2009, p. 33).

Nach BAUER entsteht „Pädagogisches Können [...] durch Übung, Reflexion und intensive Auseinandersetzung mit der eigenen täglichen Arbeit. [...] Pädagogisches Können beruht auf Kompetenzen, die nicht direkt beobachtet, sondern nur aus dem beobachtbaren Handeln erschlossen werden können“ (Bauer, 2005, p. 9). Nach KNIGGE-DEMAL, SCHÜRMAN und LEHMANN meint Kompetenz das nicht

sichtbare Wissen, „[...] bestimmte Anforderungen erfüllen zu können [...],“ wobei vorhandene Kompetenzen „[...] erst über erfolgreiche Handlung, in der Performanz“ (Knigge-Demal, Schürmann, & Lehmann, 2010, p. 47) sichtbar werden.

FREY verweist in dem von Allemann-Ghionda und Terhart herausgegebenen Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik* auf Weinert, der kompetentes Handeln auf vielfältig ausgebildete Fähigkeiten einer Person zurückführt, welche „[...] der fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzklasse zugeordnet werden“ (Frey, 2006, p. 32) können (vgl. Frey, 2006, p. 32).

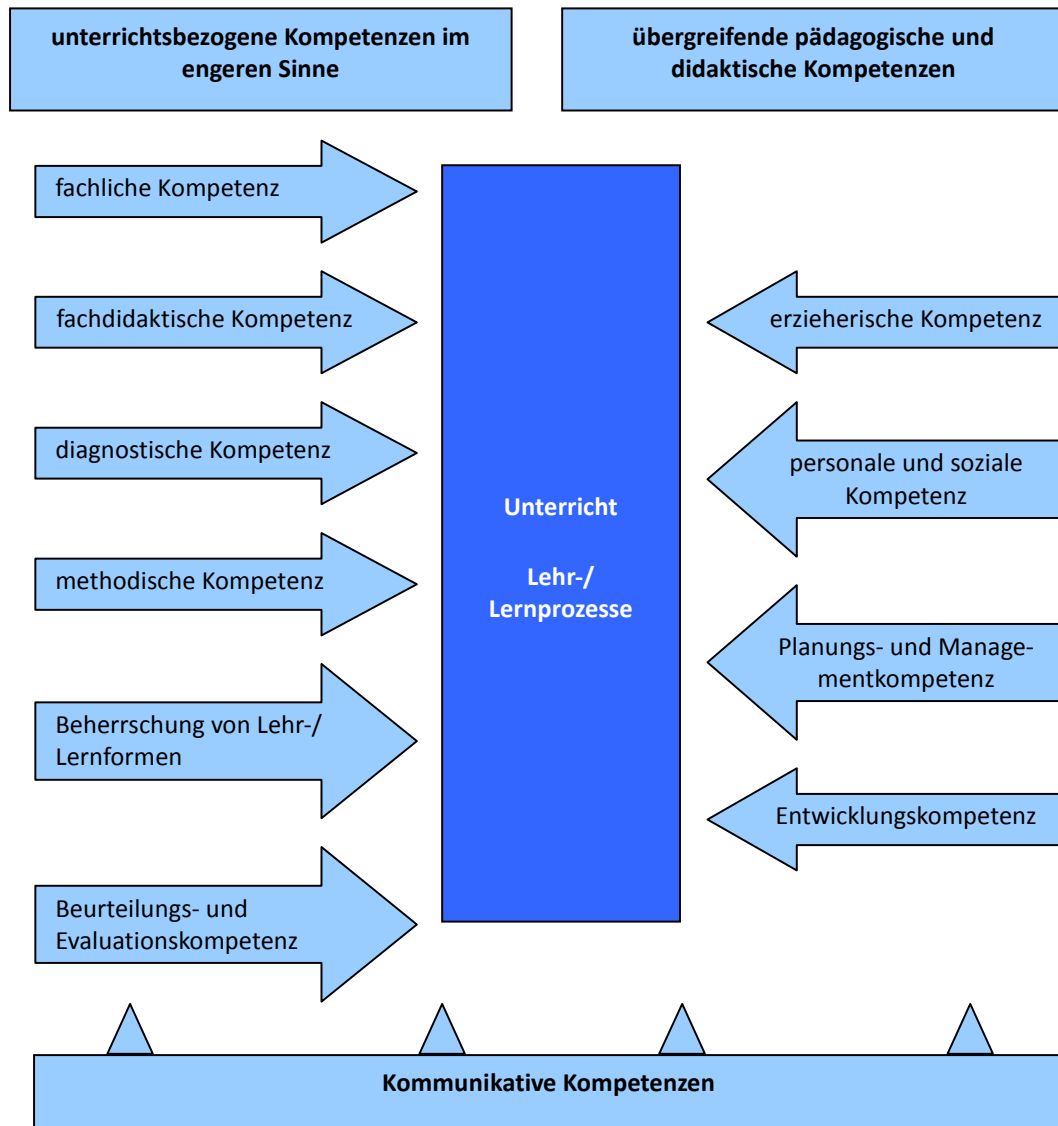
Kompetent zu handeln meint hier, „[...] so tätig zu werden, dass [...] eine Absicht, ein Ziel oder ein Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln, mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen [...]“ (Frey, 2006, p. 31) erreicht wird. Kompetenz gilt weiterhin „[...] als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten [...], die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln“ (Frey, 2006, p. 31). Berufliche Kompetenzen bilden im Kollektiv die Handlungskompetenz einer Person (vgl. Frey, 2006, p. 32).

Auf der Grundlage dieser Definitionen und neben den eben benannten unterrichtsspezifischen Kompetenzen gibt es noch viele weitere Kompetenzen, die sich im Rahmen von Lehrtätigkeit auf weitere Aufgabenkreise erstrecken.

Das folgende Modell greift Aussagen aus bereits bestehenden Modellen auf und bildet die wesentlichen Kernkompetenzen ab (vgl. Hallet, 2009, pp. 33–35).

Abbildung 4: Didaktische Kompetenzen im Überblick

Institutionelle Rahmenbedingungen



Darstellung der Abbildung entnommen aus (Hallet, 2009, p. 3)

Insgesamt betrachtet stellt die kommunikative Kompetenz in Bezug auf Lehre eine übergreifende Fähigkeit dar, da sie alle unterrichtsbezogenen und übergreifenden Kompetenzen betrifft (vgl. Hallet, 2009, p. 35) & (Girmes, 2006, p. 19). Ebenfalls impliziert berufliches Handeln „[...] auch die Kompetenz zu kollegialer Zusammenarbeit und zur Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen“ (Kultusministerkonferenz, 2004 i.d.F. vom 2014, p. 4).

Weitere diverse Kompetenzmodelle, wie beispielsweise das Kompetenzmodell des NBPTS (*National Board for Professional Teaching Standards*) oder die Professionellen Standards nach Oser, sowie die 2002 von Terhart vorgelegte *Expertise zur Lehrerbildung* und die 10 Standards nach Oelkers kennzeichnen verschiedenste Standardbeschreibungen weiterer Kompetenzbereiche und Lehrerkompetenzen, welche die essentiellen Kernpunkte der Lehrtätigkeit ausmachen (vgl. Hallet, 2009, pp. 27–31) & (Reiber, 2006, pp. 50–51).

Einen wichtigen Beitrag zur weiteren Identifizierung von Lehrerkompetenzen liefern die Beschlüsse der KMK.

Eine Darstellung hinsichtlich allgemeiner Ansprüche und zentraler Aufgabenbereiche des Lehrerberufs werden in der *Gemeinsamen Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der [...] Lehrerverbände* skizziert (vgl. Terhart, 2000, p. 46). Hier heißt es: „Lehrerinnen und Lehrer...

- ...sind Fachleute für das Lernen
- ...sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist.
- ...üben ihre Beurteilungsaufgabe [...] aus
- ...entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter [...]
- ...beteiligen sich an der Schulentwicklung [...]
- ...unterstützen die interne und externe Evaluation
- ...können Unterstützung erwarten“

("Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB -Beamtenbund und Tarifunion," 2000, pp. 2–5) & (Kultusministerkonferenz, 2004 i.d.F. vom 2014, p. 3).

Auf dieser Grundlage definiert die KMK im Jahr 2004 durch die Einführung von Standards klare Zielvorgaben, welche die Qualität schulischer Bildung verbessern und festigen sollen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004 i.d.F. vom 2014, p. 2). Die „[...] *Standards für die Lehrerbildung* formulieren neben den curricularen Schwerpunkten und den didaktisch-methodischen Ansätzen, die Kompetenzen in den Bildungswissenschaften, die für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind und an die die Fort- und Weiterbildung anknüpfen kann“ (Kultusministerkonferenz, 2004 i.d.F. vom 2014, p. 2) (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004 i.d.F. vom 2014, pp. 5–14). Unter dem Begriff Bildungswissenschaften sind hier alle Prozesse gemeint, die sich mit Bildung und Erziehung, sowie mit dem Bildungssystem und den Rahmenbedingungen beschäftigen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004 i.d.F. vom 2014, p. 2). Diese gelten als unerlässliche Grundvoraussetzung für die Aneignung von Kompetenzen im beruflichen Kontext von Schule (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004 i.d.F. vom 2014, p. 4).

Schon TERHART berichtet 2000 von gelungenem beruflichem Handeln, auf der Grundlage wissenschaftlich fundierter Kompetenzen in den Kategorien Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren und im Bereich der Selbstorganisation und Kooperation (vgl. Terhart, 2000, p. 87). Die von der KMK eingesetzte Kommission definiert Kompetenz dabei als „[...] das Verfügen über Wissensbestände, Handlungs-routinen und Reflexionsformen, die aus der Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten“ (Terhart, 2000, p. 54). Die heute gängigen Bezeichnungen für die grundlegenden Kompetenzbereiche erstrecken sich auf das „Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren“ (Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 180), wobei in allen Bereichen ein individuelles Vermögen entwickelt werden soll. Die eben genannten Kompetenzbereiche sind aus dem Leitbild bzw. aus den zentralen Aufgabenbereichen für den Lehrerberuf der *Bremer Erklärung* abgeleitet, ihnen werden elf Kompetenzen untergeordnet (vgl. Oelkers, 2009, p. 24).

Diesen Kompetenzen wiederum wird jeweils ein Standard des theoretischen als auch des praktischen Ausbildungsabschnitts zugeordnet, welcher in Anlehnung an „[...] die in den Schulgesetzen der Länder formulierten Bildungs- und Erziehungsziele“ (Kultusministerkonferenz, 2004 i.d.F. vom 2014, p. 3) verfasst wurde.

Die folgende Tabelle veranschaulicht die Zuordnung der Standards zu den jeweiligen Kompetenzen, Kompetenzbereichen und letztlich zu den übergeordneten Aufgabenbereichen von Lehrerinnen und Lehrern.

Tabelle 1: Übersicht der Aufgaben- und Kompetenzbereiche und der Zuordnung der jeweiligen Kompetenzen und Standards

Zentrale Aufgabenbereiche	Kompetenzbereich	Kompetenzen	Standards	
			für <i>die theoretischen Ausbildungsabschnitte</i>	für <i>die praktischen Ausbildungsabschnitte</i>
Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen	Unterrichten	<u>Kompetenz 1</u> Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.	Absolventinnen und Absolventen... ...kennen...	Absolventinnen und Absolventen... ...verknüpfen... ...wählen... ...integrieren... ...überprüfen...
		<u>Kompetenz 2</u> Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.	Absolventinnen und Absolventen... ...kennen... ...wissen...	Absolventinnen und Absolventen... ...regen an ...gestalten... ...stärken... ...führen...
		<u>Kompetenz 3</u> Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.	Absolventinnen und Absolventen... ...kennen... ...wissen...	Absolventinnen und Absolventen... ...vermitteln...
Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus	Erziehen	<u>Kompetenz 4</u> Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.	Absolventinnen und Absolventen... ...kennen...	Absolventinnen und Absolventen... ...erkennen... ...unterstützen... ...beachten...
		<u>Kompetenz 5</u> Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.	Absolventinnen und Absolventen... ...kennen... ...wissen...	Absolventinnen und Absolventen... ...reflektieren... ...üben... ...setzen ein

		<u>Kompetenz 6</u> Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.	Absolventinnen und Absolventen... ...verfügen... ...kennen... ...analysieren...	Absolventinnen und Absolventen... ...gestalten... ...erarbeiten... ...wenden an
Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe aus	Beurteilen	<u>Kompetenz 7</u> Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.	Absolventinnen und Absolventen... ...kennen... ...wissen...	Absolventinnen und Absolventen... ...erkennen... ...stimmen ab ...kooperieren bei...
		<u>Kompetenz 8</u> Lehrerinnen und Lehrer erfassen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und beurteilen Lernen und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.	Absolventinnen und Absolventen... ...kennen...	Absolventinnen und Absolventen... ...konzipieren... ...wenden an ...verständigen sich... ...begründen... ...nutzen...
Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenz ständig weiter	Innovieren	<u>Kompetenz 9</u> Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.	Absolventinnen und Absolventen... ...kennen... ...reflektieren...	Absolventinnen und Absolventen... ...lernen... ...setzen ein ...praktizieren...
		<u>Kompetenz 10</u> Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.	Absolventinnen und Absolventen... ...kennen... ...rezipieren und bewerten... ...reflektieren...	Absolventinnen und Absolventen... ...reflektieren... ...nutzen... ...dokumentieren... ...geben... ...nehmen... ...kennen...
		<u>Kompetenz 11</u> Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.	Absolventinnen und Absolventen... ...kennen...	Absolventinnen und Absolventen... ...wenden an ...nutzen...planen...

Eigene Darstellung in Anlehnung an (Oelkers, 2009, p. 24) & (Kultusministerkonferenz, 2004 i.d.F. vom 2014, pp. 7–14).

Gemäß der Phasen der Lehrerausbildung werden die beruflichen Kompetenzen für eine Lehrtätigkeit in der ersten und zweiten Phase und in verschiedenen Bildungseinrichtungen vermittelt (vgl. Kultusministerkonferenz, 2008 i.d.F. vom 2014, p. 3) & (Oelkers, 2009, p. 27). Sowohl die universitäre als auch die schulnahe Phase der Lehrerausbildung beinhalten theoretische wie auch praktische Bestandteile, wobei die erste theoretische Phase die pädagogische Praxis zugänglich macht, unterdessen fokussiert der Vorbereitungsdienst „[...] diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion“ (Kultusministerkonferenz, 2004 i.d.F. vom 2014, p. 4) (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004 i.d.F. vom 2014, p. 4). Beide Phasen müssen als Ganzes erkannt werden und dürfen nicht isoliert voneinander betrachtet werden (vgl. Oelkers, 2009, p. 27). Daher ist eine engere Zusammenarbeit der einzelnen Einrichtungen, sowie eine bessere Verknüpfung der einzelnen Phasen der Lehrerbildung notwendig (vgl. Terhart, 2000, p. 59).

Infolge der 2008 von der KMK festgelegten *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken* sollen im Studium grundlegende Kompetenzen bezüglich „der *Fachwissenschaften*, ihrer *Erkenntnis- und Arbeitsmethoden*, sowie der *fachdidaktischen Anforderungen*“ (Kultusministerkonferenz, 2008 i.d.F. vom 2014, p. 3) angelegt und konkretisiert werden und nach Abschluss des Studiums als anschlussfähiges Wissen zur Verfügung stehen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2008 i.d.F. vom 2014, pp. 3–4) & (Terhart, 2000, p. 83) & (Kultusministerkonferenz, 2012a, pp. 180–181). Ausgehend von den Anforderungen im Rahmen der Lehrtätigkeit ergeben sich unterschiedliche inhaltliche Voraussetzungen im jeweiligen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehramtsstudium. Der Beschluss der KMK über die inhaltlichen Anforderungen beschreibt in der Fassung vom 11.12.2014 zwanzig Fachprofile für den allgemeinbildenden Schulbereich und drei fachspezifische Profile für die beruflichen Fachrichtungen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. „Die Fachprofile umfassen die Beschreibung der im Studium zu erreichenden Kompetenzen sowie die dazu notwendigen einzelnen inhaltlichen Schwerpunkte“ (Kultusministerkonferenz, 2008 i.d.F. vom 2014, p. 4). Fachprofilübergreifende Aspekte beziehen sich dabei auf eine Einführung in das jeweilige Studienfach, auf die Gliederung in den Studienbereichen, auf lehramtsbezogene Lehrveranstaltungen und letztlich auf wichtige konzeptionelle Grundlagen des Studiums (vgl. Kultusministerkonferenz, 2008 i.d.F. vom 2014, pp. 4–5).

Ausgehend von den im Studium vermittelten Kompetenzen, liegt der zentrale Schwerpunkt des Vorbereitungsdienstes in der „[...] Vermittlung mehr unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen“ (Kultusministerkonferenz, 2008 i.d.F. vom 2014, p. 3).

Für den Vorbereitungsdienst sind folgende Kompetenzen formuliert:

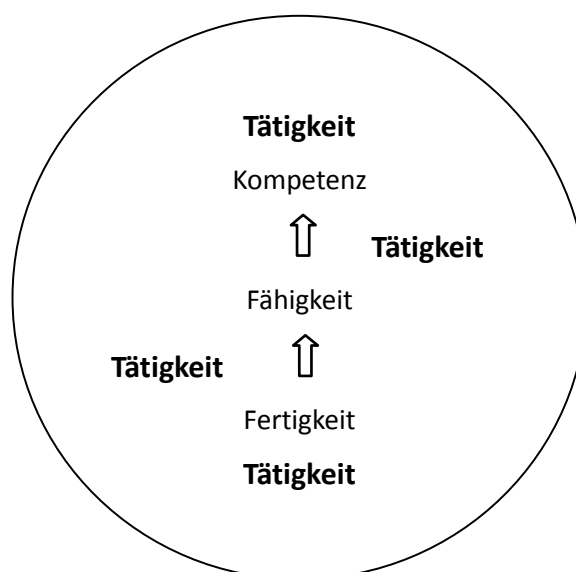
- „fachliches Lernen planen und gestalten
- Komplexität von Unterrichtssituationen bewältigen
- die Nachhaltigkeit von Lernen fördern
- fachspezifische Leistungsbeurteilungen beherrschen“

(Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 181).

Berufliche Kompetenzen werden durch die Ausbildung, bestehend aus Studium und Referendariat „[...] nur grundgelegt, nicht aber umfassend und dauerhaft erzeugt [...]“ (Terhart, 2000, p. 31).

Dies verdeutlicht auch die Abbildung zur Entstehung von Kompetenz. Nach FREY, der sich in seinen Ausführungen auf Kauffeld bezieht, entsteht diese „[...] über die Zeit und über unterschiedliche Aktivitäten oder Tätigkeiten [...]“ und führt „[...] zum Aufbau einer umfassenden Handlungskompetenz [...]“ (Frey, 2006, p. 32).

Abbildung 5: Entwicklung von Kompetenz



Darstellung der Abbildung entnommen aus (Frey, 2006, p. 32).

Die ausschlaggebende Phase zur Entfaltung beruflicher Kompetenz besteht in den ersten Berufsjahren von Lehrerinnen und Lehrern und beginnt mit dem Einstieg in die dritte Phase der Lehrerbildung (vgl. Terhart, 2000, pp. 17–18).

Wie bereits in den vorangegangenen Teilkapiteln erläutert, differiert die Pflegeleh-
rerausbildung in struktureller und institutioneller Betrachtung von der universitä-
ren Lehramtsausbildung. Daraus resultieren zudem weitere Erfordernisse „[...] die
sich aus den Besonderheiten dieses ganzen Berufsbildungsbereichs ergeben und
auch in einer eigenen Gesetzgebung ihren Ausdruck finden“ (Bischoff-Wanner &
Reiber, 2008a, p. 101).

Demnach liegen theoretische und praktische Anteile der Ausbildung in der Ge-
samtverantwortung der Bildungseinrichtung des Gesundheitswesens. Entspre-
chende Anforderungen, die sich daraus speziell für die Lehrkräfte in Pflegebil-
dungseinrichtungen ergeben, bestehen neben der fachtheoretischen Lehre im
fachpraktischen Unterricht der schulischen Ausbildung, in einer Beratungstätig-
keit in Bezug auf die Praxisanleiter und Mentoren, in der Durchführung klinischen
Unterrichts und gemeinsamer Projekte, sowie im intensiven Kontakt mit den lei-
tenden Personen der unterschiedlichen Ausbildungsbereiche und mit Fremddozen-
ten (vgl. Bischoff-Wanner & Reiber, 2008a, pp. 101–102).

Aufgrund dieser berufspädagogischen Voraussetzungen müssen sich „[...] Leit-
bilder, Kerndimensionen, Kompetenzen und Standards für die Pflegelehrausbil-
dung [...]“ (Bischoff-Wanner & Reiber, 2008a, p. 102) anpassen (vgl. Bischoff-
Wanner & Reiber, 2008a, p. 102).

Standards für die Berufs- und Pflegepädagogik

Nach REIBER kommen Standards im Rahmen der Weiterbildung und Steuerung
der Lehrerbildung eine große Bedeutung zu, da sie zum Einen die Akademisie-
rung und Professionalisierung begünstigen und zum Anderen eine Anschlussfä-
higkeit an die Entwicklungen in der allgemeinbildenden Lehrerbildung darstellen.
Standards verfolgen einerseits eine kompetenzbasierte Formulierung, da sie um-
fassende fächerübergreifende und idealtypische professionelle Handlungskompe-
tenzen benennen und andererseits eine Orientierung am Lernen, da sich die Rolle

des Lehrers durch eine veränderte Sichtweise in der Begleitung und Beratung von Lernenden und nicht mehr in der reinen Wissensvermittlung versteht.

Dementsprechend lassen sich Standards, welche sich auf die pädagogische Professionalität beziehen, in Form von Kompetenzbereichen oder Kerndimensionen speziell für den Bereich der Pflegelehrausbildung übertragen und weiterentwickeln.

Die folgende Tabelle beinhaltet vier Kerndimensionen berufspädagogischer Professionalität, die im Rahmen der Ausbildung von Pflegelehrern Beachtung finden und die oben benannten Anforderungen an die Lehrkräfte im Rahmen der Gesamtverantwortung der Bildungseinrichtungen des Gesundheitswesens.

Ebenfalls eingebunden werden vier Prinzipien die eine konsequente Orientierung am Lernen voraussetzen (vgl. Reiber, 2006, pp. 51–52) & (Bischoff-Wanner & Reiber, 2008a, p. 105).

Tabelle 2: Kerndimensionen berufspädagogischer Professionalität in der Pflegelehrausbildung

	Kompetenzbereich/ Dimension	Anforderung im Rahmen der Gesamtverantwortung	Prinzipien der Orientierung am Lernen
1	Ausbilden, Planen & Koordinieren	<ul style="list-style-type: none"> • Gesamtverantwortung für die schulische und praktische Ausbildung realisieren 	Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen aus der Perspektive des Lernens, d.h. aus der Aneignungsperspektive
		<ul style="list-style-type: none"> • Gewinnung und Betreuung von Fremddozenten 	
2	Lernprozesse gestalten & evaluieren (unterrichten, erziehen, diagnostizieren, beurteilen, beraten, unterstützen, fördern)	<ul style="list-style-type: none"> • bezogen auf den theoretischen <i>und</i> praktischen Unterricht in der schulischen Ausbildung 	Aktivierendes Lernen, das auf verstehendes Lernen abzielt
		<ul style="list-style-type: none"> • bezogen auf den klinischen Unterricht in der Praxis 	
3	Interaktion und Kooperation nach innen und nach außen	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation und Kommunikation mit Praxisanleitern und Mentoren 	Enges Feedback zwischen Lernen und Lehren zur wechselseitigen Abstimmung
		<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation und Kommunikation mit Praxisstellen (Ausbildungsstationen, Pflegedienstleitungen) 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation und Kommunikation mit Fremddozenten 	

4	Schule & Ausbildung entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> • Curriculare Entwicklungsarbeit leisten 	Lehren als Lern-Coaching, das darauf ausgerichtet ist, Lernende zu Spezialisten ihres Lernens zu machen.
	(innovieren, weiterentwickeln, begleiten, fördern)	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitätssicherung 	

Eigene Darstellung in Anlehnung an (Reiber, 2006, p. 52) & (Bischoff-Wanner & Reiber, 2008a, p. 105).

„Wissenschaftsorientierung in der Pflegeausbildung und eine evidenzbasierte Pflegepraxis verlangen von den Lehrenden wissenschaftliche Kompetenzen [...]“ (Fritz, Müller, & Deufert, 2010, p. 395) besonders im Bereich der Pflegewissenschaft und der Pflegeforschung (vgl. Fritz et al., 2010, p. 396).

Daher müssen die Standards, die sich in erster Linie an den in der Berufspraxis vorherrschenden Handlungssituationen orientieren, durch das jeweilige akademische Fach inklusive der Erkenntnisse in Forschung und Lehre ergänzt werden (vgl. Bischoff-Wanner & Reiber, 2008a, p. 127).

Standards für die Pflegelehrerausbildung, bestehend „[...] aus den Wissenschaftsstandards, die sich aus der Disziplin ergeben, und den Berufsstandards, die Ausdruck einer professionellen Lehrtätigkeit sind [...]“ (Bischoff-Wanner & Reiber, 2008a, p. 128) bedürfen einer ausführlichen Beschreibung und Weiterentwicklung. Dabei empfehlen BISCHOFF-WANNER und REIBER, die berufspädagogischen Gegebenheiten unterschiedlichen Standardgruppen in Form von Absolventenstandards, Inhaltsstandards und Institutionsstandards zuzuordnen (vgl. Bischoff-Wanner & Reiber, 2008a, pp. 127–128).

WEYLAND und DÜTTHORN definieren professionelle pflegepädagogische Lehrkompetenz durch „[...] Beherrschung von wissenschaftsbasiertem berufsspezifischen und pflegedidaktischen Erklärungs-, und Begründungs- und Regelwissen [...]“ und durch „[...] die an der individuellen Erfahrungswelt ansetzende fallspezifische Deutung pädagogischer Interaktionen unter Berücksichtigung des jeweiligen situativen Lehr- und Lernprozesses“ (Weyland & Dütthorn, 2011, p. 14).

Pflegepädagogische Lehrkompetenz wird bereits im Studium grundgelegt, wobei in diesem Zusammenhang ein besonderes Augenmerk auf das Element schulischer Praxisphasen gelegt werden sollte (vgl. Weyland & Dütthorn, 2011, p. 15).

Studierende messen schulischen Praxisphasen einen hohen Stellenwert bei, da es hier zur „[...] direkten Konfrontation mit ihrer späteren Berufstätigkeit [...]“ (Weyland & Dütthorn, 2011, p. 15) kommt. Begünstigend wird an dieser Stelle der Aufbau einer theoretisch-reflexiven Kompetenz gesehen, welche aus dem Ansatz des forschenden Lernens gedeihen kann (vgl. Weyland & Dütthorn, 2011, p. 15).

Pflegepädagogische Lehrkompetenz besteht „[...] im Potenzial Lehrender, auf immer wieder neuartige, unbekannte Lehr- Lernsituationen mit adäquaten pädagogisch-professionellen Handlungen reagieren zu können“ (Weyland & Dütthorn, 2011, p. 16).

Zum einen ist der Pflegelehrer gefordert, seinen Unterricht nach fundiertem, wissenschaftsbasiertem Wissen auszurichten und dabei die einrichtungsbezogenen, zeitlichen und lehrplanbezogenen Normen, sowie seine eigenen pädagogisch-didaktischen Bestrebungen zu berücksichtigen. Zum anderen wird aber auch von ihm erwartet, dass er an der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler ansetzt, welche sich aus dem Kontext aktueller und erlebter Erfahrungen ergibt. Daraus resultieren innerhalb der Gruppe unterschiedliche Lernvoraussetzungen, welche vom Pflegelehrer in seinem pädagogischen Handeln berücksichtigt werden müssen (vgl. Weyland & Dütthorn, 2011, p. 16). Dementsprechend sind in pflegepädagogischen Studiengängen „[...] das auf die berufliche Praxis des pflegerischen Handelns bezogene Vorwissen, sowie sie subjektiven Theorien der Lernenden zu berücksichtigen“ (Weyland & Dütthorn, 2011, p. 16). Denn erst durch das Nachvollziehen vielfältiger Deutungsvarianten der Lerner kann der Pflegelehrer aus der Situation heraus die beabsichtigte Lernanregung an das subjektive Verständnis des Auszubildenden anbinden (vgl. Weyland & Dütthorn, 2011, p. 16).

„Pflegepädagogische Lehrkompetenz entfaltet sich folglich immer im Kontext des Subjektbezuges unter Bezugnahme auf konkrete Lehr- und Lernsituationen“ (Weyland & Dütthorn, 2011, p. 16). Erforderlich ist es daher, dass im Rahmen der Entstehung genau dieser professionellen pflegepädagogischen Lehrkompetenz, eine Verknüpfung „[...] von theoretischem Reflexionswissen mit einer hermeneu-

tischen Kompetenz des Einzelfallverstehens“ (Weyland & Dütthorn, 2011, p. 16) geschieht (vgl. Weyland & Dütthorn, 2011, p. 16).

Hermeneutische Kompetenz wird hier verstanden, als

„[...] die Fähigkeit Lehrender, das Besondere in der jeweiligen Unterrichtssituation erkennen und deuten zu können, um dann aus den verfügbaren pädagogischen Handlungsmöglichkeiten diejenige gezielt auszuwählen, die in der je spezifischen Konstellation zwischen Lehrbedarf und Lernbedürfnis der Lernenden den meisten Erfolg verspricht“ (Weyland & Dütthorn, 2011, p. 16).

Mittels subjektivem Fallverstehen müssen „[...] Pflegepädagogen, die dem eigenen pädagogischen Handeln zugrunde liegende hermeneutische Kompetenz [...] berücksichtigen und gleichermaßen bei ihren Schülern [...] bezogen auf pflegeberufliche Einzelfälle der klinischen Praxis [...]“ diese anbahnen (Weyland & Dütthorn, 2011, p. 17). Das hermeneutische Fallverstehen des Pflegelehrers muss demnach so weit reichen, dass es auf den Einzelfall in der Praxis übertragen und eben dieses Verstehen auch gegenüber den Schülern transportiert werden kann.

Innerhalb der schulischen Praxisphase selbst liegt der Schwerpunkt in der theoriegeleiteten und reflexiven Auseinandersetzung mit der schulischen und unterrichtsbezogenen Praxis (vgl. Weyland & Dütthorn, 2011, p. 17). Im Kern geht es hier darum, eine „theorie- und selbstbezogene Reflexionsfähigkeit, im situativen und praxisbezogenen Kontext anzubahnen“ (Weyland & Dütthorn, 2011, p. 17). Dabei sollen Studierende, dem Ansatz des forschenden Lernens folgend, fallverstehende pflegepädagogische Kompetenz anbahnen. In, von der Hochschule parallel zur Praxisphase, begleitenden Veranstaltungen, sollen pädagogische Phänomene in der Praxisphase theoriegeleitet reflektiert werden, um hermeneutisches Fallverstehen entwickeln zu können (vgl. Weyland & Dütthorn, 2011, pp. 18–19).

Wie in Abbildung 5 verdeutlicht, wird diese stufenweise erreicht und sollte hinsichtlich ihrer Überprüfung einer Bewertung bzw. Einstufung unterzogen werden können. Dazu bestehen mehrere Kompetenzentwicklungsmodelle, wie beispiels-

weise das fünfstufige Kompetenzmodell nach Dreyfus und Dreyfus (vgl. Bischoff-Wanner & Reiber, 2008a, p. 107).

Im Zuge der Kompetenzerfassung gilt die Selbsteinschätzung zur Ermittlung beruflicher Handlungskompetenzen als ein angemessenes Instrument, welches auf der Basis vorab ermittelter Handlungsfelder und berufstypischer Situationen zu entwickeln ist (vgl. Knigge-Demal et al., 2010, pp. 47–48). Dabei identifizieren KNIGGE-DEMAL, SCHÜRMAN und LEHMANN im Rahmen ihrer bundesweiten Befragung von weitergebildeten und akademisierten Pflegelehrkräften zur Selbsteinschätzung ihrer pädagogischen Handlungskompetenzen sechs unterschiedliche Handlungsfelder in den Bereichen:

- „1. Beurteilung von Schülerleistung
2. Beratung
3. Unterrichten
4. Lernortkooperation
5. Teamarbeit und Koordination von Aufgaben
6. Organisations- und Schulentwicklung“

(Knigge-Demal et al., 2010, p. 48).

Ähnlich der hier benannten Handlungsfelder existieren so genannte kompetenzbasierte Anforderungsprofile, welche „[...] konkrete Anforderungen an die Kompetenzen von beruflich Handelnden [...]“ abbilden und die „[...] kompetentes Handeln von Einzelnen in spezifischen und vorher definierten Berufssituationen [...] messen“ (Kuckeland, 2014, p. 16).

In der Auseinandersetzung „[...] mit Kriterien des professionellen Lehrhandelns“ (Kuckeland, 2014, p. 17) können Lehrkräfte ihre Stärken aber auch Entwicklungsbedarf in Bezug auf schwächer ausgebildete Kompetenzen aufdecken (vgl. Kuckeland, 2014, p. 17).

Ein Beispiel eines kompetenzbasierten Anforderungsprofils von Lehrenden in der Pflegeausbildung, welches im Rahmen der Qualitätsentwicklung in Pflegeschulen, sowohl durch eine Selbsteinschätzung als auch durch eine Fremdeinschätzung vorgenommen werden kann, findet sich im Anhang (*Übersicht 3*) dieser Arbeit.

1.3. IST-Situation

Die Lehrerbildung insgesamt gilt als umfangreicher und vielseitiger Gegenstandsbereich, an dem viele verschiedene Einrichtungen und Personengruppen mit voneinander abweichenden Belangen beteiligt sind (vgl. Terhart, 2000, p. 11).

„[...] Lehrerbildung geschieht nicht im Interesse von einzelnen, daran beteiligten Institutionen und Professionen, sondern in *öffentlichem* Auftrag und *allein* im Interesse einer möglichst hohen Qualität der Bildung der nachwachsenden Generationen“ (Terhart, 2000, pp. 32–33).

Resultierend aus einer fortlaufenden Schulkritik ist die universitäre Lehrerbildung unter einen permanenten Berechtigungsdruck und unter über einen seit Jahrzehnten bestehenden Reformappell geraten (Bischoff-Wanner, 2008, p. 31).

BISCHOFF-WANNER beschreibt die aus diesem Zusammenhang hervorgehenden Vorhaltungen als „[...] „ewige Mängelliste“ [...]“ (Bischoff-Wanner, 2008, p. 31) bestehend aus einer mangelnden Zusammenführung der einzelnen Phasen der Lehrerbildung, einer unzureichenden Integration der Fächer, einer geringwertigen erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Verortung, einer zu ausgedehnten Studiendauer und eines zu langen Vorbereitungsdienstes (vgl. Bischoff-Wanner, 2008, p. 31).

Die 1998 von der HRK vorgelegten Empfehlungen zur Lehrerbildung beinhalten unter Anderem folgende Vorschläge:

- durchgehende Modularisierung des Lehramtsstudiums mit studienbegleitenden Prüfungen
- klar definierter und weitgehend umfangreicher Studienanteil Erziehungswissenschaft in allen Lehramtsstudiengängen;
klare Regelung des Stellenwertes der Fachdidaktiken im Curriculum;
Förderung fachdidaktischer Lehr-Lernforschung
- Absolvierung eines Fachpraktikums, das von den Studienseminaren zu organisieren und zu betreuen ist und in dessen Vor- und Nachbereitung die Hochschulen einbezogen werden
- Festlegung der Dauer des Hochschulstudiums in Abstimmung mit den Ländern

- engere Verzahnung der ersten und zweiten Ausbildungsphase
 - engere Ausgestaltung der Kooperation zwischen Schule und Hochschule, um das Verhältnis zwischen theoretischer Ausbildung und handlungsbezogenen Qualifikationen zu verbessern
 - Intensivierung der erziehungs- und fachwissenschaftlichen Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer
- (vgl. Hochschulrektorenkonferenz, 1998).

Ebenfalls 1998 tagte die *Gemischte Kommission Lehrerbildung*, die 1999 die KMK-Empfehlungen zur Lehrerbildung unterbreitete. Diese wurde im Jahr 2000 im Abschlussbereich der von der KMK eingesetzten Kommission *Perspektiven der Lehrerbildung* veröffentlicht (vgl. Kultusministerkonferenz).

Im Gegensatz zur HRK hält die von der KMK eingesetzte Kommission konsequent an der universitären Ausbildung fest, strebt jedoch offenbar eine ausdrückliche Optimierung an (vgl. Bischoff-Wanner, 2008, p. 31). Nach Auffassung der Kommission gilt „[...] die Grundstruktur der Lehrerbildung im Prinzip zwar [...]“ als angemessen, wobei „[...] das Potenzial dieser Grundstruktur jedoch nicht entfaltet sei und eben deshalb eine umfassende Reform des gesamten Prozesses der Lehrerbildung anstehe“ (Terhart, 2010, p. 11). Auf dieser Grundlage soll das dreiphasige Lehrerbildungsmodell beibehalten werden, eine Reformbedürftigkeit besteht „[...] hinsichtlich der Koordination zwischen den Phasen“ (Terhart, 2000, p. 113). Fokussiert wird „eine phasenübergreifende Kooperation, die kumulatives Lernen in Ausbildung und Beruf befördert“ (Terhart, 2000, p. 114). Nach Konsultation der je acht Vertreter aus der Bildungsadministration und der Wissenschaft, sowie nach einer Befragung verschiedenster Interessenverbände im Bereich der Lehrerbildung und aus dem eingeholten Expertenwissen zu einzelnen Fragen, konnte die Kommission verschiedenste Problematiken innerhalb der einzelnen Phasen der Lehrerbildung herausfiltern und entsprechende Empfehlungen aussprechen (vgl. Terhart, 2000, p. 13).

Insgesamt betrachtet konnten sowohl Vorteile als auch Nachteile der Lehrerbildung ausgemacht werden. So wurde beispielsweise „die wissenschaftliche Grundlegung der fachinhaltlichen Wissensbestände und Kompetenzen der Lehrkräfte [...] im internationalen Vergleich“ (Terhart, 2000, p. 26) als äußerst positiv be-

wertet. Eine ebenso positive Bewertung erfahren „[...] die Abstimmung der Lehramtsstruktur auf die Struktur des jeweiligen Schulsystems, das aufwändige Prüfungssystem, die Integration der Lehrerberufe in den öffentlichen Dienst [...]“ und „die [...] Fort- und Weiterbildungsprogramme [...]“ (Terhart, 2000, p. 27). Aufgrund zunehmender fachübergreifender Zusammenhänge wird eine besondere Aufgabe darin gesehen, „ die Grenzen von Fächern bzw. die Grenzen des Fächerprinzips sowie die Durchgänge zwischen Fächern erfahrbar“ (Terhart, 2000, p. 26) zu gestalten. Als nachteilig wurde die unzureichende pädagogische und methodisch-didaktische Vorbereitung hinsichtlich der Arbeit im Beruf und die Abwesenheit einer andauernden berufsbegleitenden Struktur in Bezug auf die Erfüllung besonderer Anforderungen und in Bezug auf die Erhaltung und Aktualisierung beruflicher Kompetenz benannt (vgl. Terhart, 2000, p. 26). Je nach Interpretation kommt es aber auch zur Umdeutung der besonderen Stärken der Lehrerbildung hin zu negativen Zuschreibungen. Folglich hemme unter anderem das hohe fachliche Niveau die didaktisch-methodische Befähigung, auch Fachstudien seien unzureichend an den Fachinhalten des Unterrichts ausgerichtet und der hohe wissenschaftliche Anteil der Ausbildung provoziere eine erhebliche Praxisferne, das Prüfungssystem begünstige Auswendiglernen und eine Angleichung an die Strukturen. Auch Berufseinstiegsprobleme durch das sich ständig wandelnde Verhältnis von Schülerzahlen zu der Zahl an Lehramtsabsolventen wird als kritisch angesehen (vgl. Terhart, 2000, p. 27).

Je nach Phase der Lehrerbildung lassen sich zentrale Kritikpunkte anführen, für die die Kommission in ihrem Abschlussbericht jeweils drei Empfehlungen zur Abänderung ausspricht (vgl. Terhart, 2000, pp. 20–34).

Beanstandungen innerhalb der ersten universitären Phase bestehen laut Kommission in

- einer mangelnden Aufmerksamkeit der Einrichtungen gegenüber ihrer Aufgabe und eigentümlichen Anforderungen im Rahmen der Lehrerausbildung
- einem unverbundenen Nebeneinander der Studienelemente
- der Uneinheitlichkeit innerhalb eines Studiengangs

- den Prüfungsordnungen, welche durch entsprechende Regelungen und Sanktionen zu einer stärkeren Gewichtung der Fächer führen, in deren Folge die fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studien eine Außenseiterposition einnehmen.
 - einem ungeordneten und unzureichend berufsbezogenen Angebot von erziehungswissenschaftlichen Studien und den Fächern
 - einem Unverbundensein der schulpraktischen Studien zu den anderen Studienelementen
 - der zersplitterten Organisation des Studiums, wodurch in einzelnen Bereichen nur Grundlagenwissen dargelegt und angeeignet werden kann
- (vgl. Terhart, 2000, pp. 27–28).

Änderungsnotwendigkeiten werden hier in der Erarbeitung eines Kerncurriculums gesehen, in der Verstärkung der Fachdidaktiken in Forschung und Lehre, sowie in der Einrichtung von Zentren der Lehrerbildung (vgl. Terhart, 2000, pp. 20–21).

Für die zweite, berufsfeldorientierte Phase liegen kritische Anmerkungen im inhaltlichen, personellen und kulturellen Dasein dieser Phase, welche unabhängig neben der ersten Phase besteht. „Es erfolgt kein systematischer Anschluss an das in der ersten Phase erworbene Wissen, vieles bleibt unvollständig zurück, manches wird wiederholt“ (Terhart, 2000, p. 28). Weiterhin zu hinterfragen erscheint hier

- die Doppelfunktion der Ausbilder, welche sowohl als Berater als auch als Beurteiler eingesetzt werden
- der Stellenwert der Zwischen- und Examensnoten für die Einstellung, da diese ein Konkurrenzverhalten bei den Studenten bewirken
- die zu hohe Abhängigkeit von den Seminar- und Fachleitern, aufgrund einer unzureichenden Orientierung am Prinzip der Selbstständigkeit des Lernens im Erwachsenenalter
- die Ausbildung der Ausbilder
- die Kooperation zwischen den Lernorten Studienseminar und Ausbildungsschule

(vgl. Terhart, 2000, pp. 28–29).

Die vorgeschlagenen Änderungen beziehen sich auf eine entsprechende und frühzeitige Qualifikation der Ausbilder, einer verbesserten Koordinierung der Ausbildungsinhalte zwischen erster und zweiter Phase und einem höheren Anteil an selbstorganisiertem Lernen (vgl. Terhart, 2000, p. 21).

Nach Aussagen der Kommission zählt die dritte Phase, die Phase des Berufseinstiegs, bislang (2000) nicht als Entwicklungsphase im Rahmen der Lehrerbildung. „In ihr bleibt der Lehrer weitgehend sich selbst überlassen, wobei doch in den ersten Jahren der beruflichen Tätigkeit die eigentliche Herausbildung der beruflichen Kompetenzen und Haltungen des Lehrers geschieht“ (Terhart, 2000, p. 29). Daraus resultierend setzt sich die bereits im Studium angelegte Einzelkämpfereinstellung fort, welche nicht wie die Kollegiale Beratung zu einer qualifizierten Schularbeit beiträgt (vgl. Terhart, 2000, p. 29).

„Unterstützung und Beobachtung der Entwicklung beruflicher Kompetenz findet nicht statt“ (Terhart, 2000, p. 29). Wenige Bemühungen lassen sich auch in der Beurteilung, Aufrechterhaltung und Erweiterung beruflicher Kompetenzen finden. Außerdem stellt der Lehrerberuf aus strukturellen und zeitbedingten Gründen eine Profession dar, in der keine Karrierelaufbahn zu verzeichnen ist (vgl. Terhart, 2000, p. 29).

Die Empfehlungen beziehen sich hier auf die im Zuge eines Unterstützungssystems für die Berufseingangsphase zu berücksichtigende Personaleinsatzplanung, auf die Erstellung von Fortbildungsplänen und auf die Berücksichtigung leistungs- und kompetenzbezogener Bestandteile in der Besoldung des Lehrpersonals (vgl. Terhart, 2000, p. 21).

Die Kommission vertritt gemeinhin die Sichtweise „[...] Lehrerbildung als eine übergreifende berufsbiographische Aufgabe zu betrachten“ (Terhart, 2000, p. 20). Dabei bezieht sich die gesamte Berufsbiographie auf die Erstausbildung, den Berufseinstieg und das Lernen im Beruf. Ein Anliegen der Kommission war es dabei, die Erstausbildung zu entlasten und den Fokus auf das Weiterlernen im Beruf zu legen. Der Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission nimmt einen essentiellen Stellenwert im weiteren Verlauf der Reform der Lehrerbildung ein (vgl. Terhart, 2010, p. 12).

Zehn Jahre nach seiner Veröffentlichung meldet sich der Herausgeber des Abschlussberichts, Prof. Dr. Ewald TERHART, mit einem Beitrag zum Reformprozess in der Lehrerbildung (vgl. Terhart, 2010, pp. 11–15).

In der Zwischenzeit haben „zahllose Kommissionen [...] zahllose Analysen und Empfehlungen vorgelegt“ (Terhart, 2010, p. 13).

Hier verzeichnet der Autor eine positive Entwicklung im Bereich der Universitäten. „Es zeichnet sich allmählich eine klarere, besser abgestimmte und etwas stärker am späteren Berufsfeld orientierte Gestaltung der Studienpläne und Lehrangebote ab“ (Terhart, 2010, p. 13). Zentren für Lehrerbildung sind an allen lehrerbildenden Universitäten etabliert. Durch den Ausbau forschungsfähiger Einheiten ist auch hinsichtlich der Fachdidaktiken eine Verbesserung zu verzeichnen (vgl.

Terhart, 2010, p. 13). Absprachen zwischen den ersten beiden Phasen der Lehrerbildung entwickeln sich positiv durch die gegenseitige Bezugnahme von Studien- und Ausbildungsplänen (Terhart, 2010, p. 14). Ebenfalls einen Schritt in die richtige Richtung stellen die *KMK Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* und die *länderübergreifenden fächerbezogenen Anforderungen* dar.

Durch diese Dokumente haben die Länder und Einrichtungen eine klare Orientierung erhalten, da hier zum Ausdruck gebracht wird, „[...] was ein Lehrer am Ende seiner Ausbildung eigentlich wissen und können sollte“ (Terhart, 2010, p. 14).

Weiterhin als erfreulich zu verzeichnen sind die Entwicklungen im Bereich der empirischen Forschung zur Lehrerbildung und deren Wirkung (vgl. Terhart, 2010, p. 14).

Darüber hinaus bestehen allerdings immer noch problematische Gegebenheiten, diese sieht TERHART im Bereich des organisierten Weiterlernens im Beruf, in dem trotz hoher Kosten der Ausbau der Weiterbildung wünschenswert wäre.

Durch die Kulturhoheit der Länder bestehen in den einzelnen Bundesländern mehrere Modelle und Varianten der Lehrerausbildung nebeneinander, welche unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Geschwindigkeiten festsetzen. Dies führt zu einer gesteigerten Unübersichtlichkeit in der gesamten Struktur. Ein weiterer Kritikpunkt besteht hinsichtlich der Bestimmungen zur Einstellung von Seiteneinsteigern durch eine zu schnelle Herabsetzung der entsprechenden Zugangsbedingungen (vgl. Terhart, 2010, p. 14). Während 2010 noch Selbsttests empfohlen

werden, um eine Auskunft „[...] für die Zulassung zur universitären Lehrerbildung festzustellen“ (Terhart, 2010, p. 15) hat die KMK im Jahr 2013 *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung* verabschiedet. Dabei liegt die Absicht der Eignungsabklärungsverfahren in der „[...] Unterstützung von (Selbst-) Reflexionsprozessen über das Berufsziel Lehramt [...]“ und in der Möglichkeit „[...] Aussagen über die Kompetenzentwicklung während der Ausbildung [...]“ (Kultusministerkonferenz, 2013, p. 2) zu tätigen und diese zu unterstützen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2013, p. 2).

Für die Zukunft formuliert TERHART in seinem Beitrag Perspektiven, die es im Rahmen der Lehrerbildung zu erreichen gilt. Dazu zählt die Bestimmung einer einheitlichen Ausbildungsdauer. In Sachsen ist die Einführung einer solchen für alle Lehrämter bereits beschlossen, in Nordrhein-Westfalen legt das neue Gesetz zur Lehrerausbildung „[...] die Studien- und Referendarzeit für Lehrer an allen Schulformen auf sechs Jahre [...]“ (Nachrichten) fest. Das im Mai 2009 verabschiedete Reformgesetz zur Lehrerbildung orientiert sich dabei an den Standards der Bildungswissenschaften der KMK und verlangt eine Ausweitung der praktischen Studienanteile (vgl. Wernstedt, 2010, p. 6). „Die Praxisphasen schließen ein Eignungspraktikum im Bachelorstudium und ein Praxissemester im Masterstudium ein. Dafür wird der Vorbereitungsdienst gekürzt auf die Dauer von mindestens 12 Monaten“ (Wernstedt, 2010, p. 6).

Auch das universitäre Prüfungssystem bedarf einer dringenden Überarbeitung, wobei die Modularisierung und die damit verbundenen Prüfungen als verstärkt studienbegleitend angesehen werden. Anzustreben ist ebenfalls ein Wechsel ohne Schwierigkeiten von der Ausbildung in den Beruf (vgl. Terhart, 2010, p. 15). Die Integration in den Beruf „[...] sollte schrittweise, begleitet und in Abstimmung zur nachgewiesenen Kompetenzentwicklung erfolgen [...], wobei je nach Kompetenzentwicklung unterschiedliche Zeithorizonte anzusetzen sind“ (Terhart, 2010, p. 15).

Auch OELKERS identifiziert 2009 im Rahmen seiner Studie über die gegenwärtige Situation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Reformbemühungen, welche in den

vergangenen Jahren in Gang gebracht worden sind (vgl. Wernstedt, 2010, p. 5). Trotz verschiedenster Bestrebungen im Bereich der Studierenden, der Ausbildungsorganisation, der Weiterbildung, der Unterrichtsentwicklung und Standards wird die Lehrerbildung in Deutschland weiterhin als reformbedürftig und die Reform an sich als Mammutaufgabe gesehen, „[...] die nur mit Unterstützung der Akteure erfolgreich verlaufen kann“ (Oelkers, 2009, p. 69) (vgl. Oelkers, 2009, p. 11).

Im Bologna-Prozess sieht OELKERS eine Steigerung der föderalen Heterogenität, die Standards für die Bildungswissenschaften und die Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken werden als Konzepte einer Neuausrichtung der Lehrerbildung erkannt (vgl. Oelkers, 2009, p. 15).

Ergebnisse der Studie zeigen jedoch, dass sich die KMK-Standards bislang nicht flächendeckend durchgesetzt haben und außer in Rheinland-Pfalz in keiner Studien- oder Prüfungsordnung der ersten Phase erscheinen (vgl. Oelkers, 2009, p. 25). Herausgestellt hat sich jedoch, dass diverse Studienseminare das Kompetenzmodell der KMK aufgegriffen haben, „[...] damit aber auf eigene Weise [...]“ (Oelkers, 2009, p. 26) umgehen, so dass es einer Konkretisierung der Kompetenzen bedarf (vgl. Oelkers, 2009, p. 26). Ebenso beinhalten die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Standards vielerlei Anforderungen, welche jedoch keine konkreten Aussagen darüber treffen, wie diese im Hinblick auf die zeitlichen Vorgaben innerhalb der Lehrämter erlernt werden können (vgl. Oelkers, 2009, p. 28). Durch diese unscharf formulierten Richtwerte scheint es fast aussichtslos, einen konsistenten, für alle Bundesländer gültigen Durchbruch der Standards zu erreichen. Zudem erschwert das föderale Bildungssystem, bei dem innerhalb der einzelnen Bundesländer differenzierte Betrachtungsweisen hinsichtlich der Schwerpunktsetzungen bestehen die Standardsetzung und eine Überprüfung der Ergebnisse (vgl. Wernstedt, 2010, p. 5).

Insgesamt betrachtet wird die Situation der Lehrerausbildung in Deutschland auf Grund der institutionellen und organisatorisch-curricularen Heterogenität als „[...] organisiertes Chaos“ (Hülken-Giesler & Böhnke, p. 167) beschrieben.

Die Umstellung von der grundständig organisierten Lehrerausbildung auf die durch den Bologna-Prozess geforderten gestuften Bachelor- und Masterausbil-

„[...] zu einer zunehmenden Unübersichtlichkeit der Qualifikationswege und -inhalte (vgl. Hülsken-Giesler & Böhnke, p. 167).

Im aktuellen Kontext zeichnen sich in allen Bundesländern je landesspezifische Bestrebungen im Rahmen einer Reform der Lehrerausbildung für alle Schularten ab. Unter anderem bilden folgende Initiativen Bestandteile der gegenwärtigen Reform:

- „eine stärkere Praxisorientierung während der Ausbildung
- die Intensivierung der Bezüge zwischen den einzelnen Ausbildungsphasen
- die besondere Bedeutung der so genannten Berufseingangsphase
- die Einführung studienbegleitender Prüfungen
- Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrertätigkeit im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz“

(Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 281).

Gleichermaßen haben sich die Probleme des allgemeinbildenden und berufsbildenden Lehrerbildungssystems auch im Bereich der Pflegelehrerbildung niederschlagen. Hier zeichnen sich einige Unklarheiten ab, auf die an dieser Stelle kurz eingegangen werden soll.

Neben der Möglichkeit, an einer Universität ein Lehramtsstudium für die beruflichen Schulen in der Fachrichtung Pflege und Gesundheit aufnehmen zu können, besteht ebenso die Option, ein pflegepädagogisches Studium an einer Fachhochschule aufzunehmen. In der Folge werden an Universitäten Lehrkräfte ausgebildet, die im Zuständigkeitsbereich der Kultusministerien und somit für den Unterricht an öffentlichen berufsbildenden Schulen eingesetzt werden. Lehrkräfte, die sich an Fachhochschulen durch ein Pflegelehrerstudium qualifizieren, werden im Bereich der Sozial-, Gesundheits- und Arbeitsministerien im Unterricht an Schulen des Gesundheitswesens eingesetzt (vgl. Bonse-Rohmann, 2011, p. 11). Durch das Fehlen klarer Strukturvorgaben hinsichtlich der Lehrerbildung im Bereich der Fachhochschulen und der dadurch nebeneinander bestehenden unterschiedlichen Modelle der Lehrerqualifikation entstehen berechtigte Einwände und zentrale Fragen, die sich zum einen auf eine sinnvolle Berufsquali-

fizierung auf Bachelorebene beziehen. Zum anderen stellt sich die Frage nach der Abgrenzung des Bachelors zum Master und durch welche jeweiligen Kernkompetenzen der berufs- und pflegepädagogische Bachelor und Masters gekennzeichnet sind. Drittens scheint unklar, welche Funktionen den bisherigen Lehrerbildungsinstitutionen zukommen und wie eine genaue Arbeitsteilung in der Kooperation von Fachhochschulen und Universitäten gestaltet werden kann (vgl. Reiber, 2008b, p. 43). Eine weitere Diskussion besteht hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen (vgl. Reiber, 2008b, p. 53).

Durch die Anerkennung einer pflegepädagogischen Qualifikation auf Bachelor-niveau sinkt zwar die Studiendauer, allerdings muss hier von einer geringeren Anforderung im Vergleich zur üblichen Lehramtsausbildung ausgegangen werden (vgl. Hülsken-Giesler & Böhnke, p. 171). „Die systematische Anbahnung einer pädagogischen Kompetenz ist mit diesen Konzeptionen nicht vereinbar“ (Hülsken-Giesler & Böhnke, p. 171).

Ebenfalls kritisch zu betrachten ist die kurze Studiendauer des qualifizierenden Masterstudiengangs von höchstens vier Semestern, welcher hinsichtlich einer ausreichenden Vernetzung von Theorie und Praxis, sowie hinsichtlich seiner Vermittlung von Kompetenzen hinterfragt werden muss (vgl. Bischoff-Wanner, 2008, p. 28). Weiterhin zeigt sich, dass viele Hochschulen vermutlich aus ökonomischen Gründen nur noch entsprechende Masterstudiengänge einrichten, welche jedoch kein hinreichendes „[...] fachwissenschaftliches, vermittlung- und bildungswissenschaftliches Studium [...]“ (Bischoff-Wanner, 2008, p. 35) repräsentieren (vgl. Bischoff-Wanner, 2008, p. 35).

In einer abschließenden Betrachtung lässt sich feststellen, dass das Ausbildungssystem in der Pflegelehrerbildung weiterhin von Heterogenität geprägt ist. Jedoch sind im Bereich der beruflichen Bildung einige Bemühungen in Gang gebracht worden. So bringt 2015 ERTL-SCHMUCK den KMK-Standard für die berufliche Fachrichtung Pflege auf dem Deutschen Pfl egetag in den Dialog. In ihren Ausführungen beschreibt ERTL-SCHMUCK neben einer facettenreichen Lehrer/-innenbildung für Pflege, sowohl die Rahmenvereinbarungen der KMK, als auch deren Anliegen der ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen und stellt ein

inhaltliches Profil der beruflichen Fachrichtung Pflege vor, das Auskunft über die Besonderheiten der fachrichtungsbezogenen Didaktik Pflege, über ein fachrichtungsbezogenes Kompetenzprofil und über Studieninhalte in den teilhabenden Disziplinen gibt. Dabei bestehen Besonderheiten der Pflegedidaktik in einem zweifachen Handlungsbezug, welcher sich zum einen aus der Praxis des Lehrens und Lernens und zum anderen aus der beruflichen Praxis der Auszubildenden zusammensetzt. Eine weitere Eigentümlichkeit der fachrichtungsbezogenen Didaktik Pflege besteht in der Komplexität pflegerischen Handelns in verschiedenartigen (Lern-) Umgebungen, sowie im Körper- und Leibbezug pflegerischen Handelns und in der hermeneutischen Fallkompetenz.

Im Hinblick auf das fachrichtungsbezogene Kompetenzprofil und in Bezug auf die Studieninhalte stützt sich ERTL-SCHMUCK mit ihren Aussagen auf bislang noch unveröffentlichte Fachprofile der Berufsfachrichtung Pflege. Ein auf die Fachrichtung Pflege bezogenes Kompetenzprofil lautet hier:

„Die Studienabsolventen/-innen

- rekonstruieren die Spezifik der Pflegeberufe in ihren eigenen und multidisziplinären Wissensbeständen und transformieren die gewonnenen Erkenntnisse auf die verschiedenen Bildungsgänge und berücksichtigen dabei die heterogenen Lerngruppen (...)
- wenden pflegedidaktische Theorien, Modelle, Konzepte und Prinzipien sowie aktuelle Forschungsstudien für berufsrelevante Unterrichtsthemen kriterienorientiert an und beurteilen diese (...)
- erschließen Pflegebildungsprozesse und entwickeln daraus kompetenzorientierte Lernsituationen...“

(Ertl-Schmuck, 2015).

Studieninhalte werden in den Wissenschaftszweigen der Pflegewissenschaft, in gesundheitswissenschaftlichen Grundlagen, in medizinischen und naturwissenschaftlichen Grundlagen, in Grundlagen weiterer Bezugswissenschaften und in der Pflegedidaktik gesehen (vgl. Ertl-Schmuck, 2015).

Der Überblick über die Ist-Situation in der Lehrer- und Pflegelehrerbildung zeigt, dass die Strukturen innerhalb des Lehrerbildungssystems in vielerlei Hinsicht noch kritisch betrachtet werden und nicht zuletzt durch die durch den Bologna-Prozess bedingte Umstrukturierung viele Fragen aufgeworfen werden. Die derzeitigen Reformthemen machen deutlich, dass neben oben genannten Bestrebungen, Überlegungen bezüglich der Ausweitung und Ausgestaltung der Berufseingangsphase ihre Berechtigung haben. Dies ergibt nicht nur im Hinblick auf die geforderte Kompetenzentwicklung einen Sinn. Darüber hinaus werden Berufsanfänger im Zuge des Berufseinstiegs erstmals mit den tatsächlichen Anforderungen der Berufswelt konfrontiert. Das folgende Kapitel 2 stellt einen Überblick darüber, welche Anforderungen als besonders belastend empfunden werden und in wie weit diese zu einem Berufsausstieg von Lehrenden führen können.

2. Anforderungen und Belastungen von Lehrkräften in der Berufseingangsphase

Wie bereits in Kapitel 1.1 beschrieben, zählt die Berufseingangsphase zu den Phasen der Lehrerbildung. Genauer gesagt handelt es sich um die Phase im berufsbiographischen Verlauf einer Lehrkraft, mit der der Eintritt in die Berufstätigkeit erfolgt, unabhängig und losgelöst davon, ob eine einphasige oder zweiphasige Lehrerbildung vorangegangen ist.

Da in dieser Phase formell fertig ausgebildete Lehrkräfte in ihre Berufstätigkeit eintreten, bildet die Berufseingangsphase bedauerlicherweise eine Art Stiefkind innerhalb der Lehrerbildung, da sie nicht als eine zur Lehrerbildung dazugehörige Phase erkannt wird (vgl. Terhart, 2000, p. 126). Vielmehr scheint die Annahme verbreitet zu sein, die aus der Ausbildung kommenden Lehrkräfte seien unmittelbar vollumfänglich im Berufsfeld einsetzbar. TERHART bezeichnet die Berufseingangsphase allerdings durchaus als "[...] die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften" (Terhart, 2000, p. 128) und spricht ihr eine bedeutende Rolle hinsichtlich des lebenslangen Lernens zu, welches sich, beginnend mit der Grundausbildung, über die gesamte berufliche Laufbahn einer Lehrkraft erstreckt (vgl. Terhart, 2000, p. 126) & (Messner & Reusser, 2000, p. 157). Es handelt sich um eine Phase mit prägender Funktion, in der Lehrkräfte die meisten Überlastungen empfinden (vgl. Herrmann & Hertrampf, 2000, p. 54) & (Hoffmann, Böhm, & Kalb, 2002, p. 7). Eine strukturierte Begleitung von Berufsanfängern in dieser Phase ist demnach von großer Bedeutung, da Berufsanfänger zwar formell ausgebildet in diese Phase eintreten, aber dennoch nicht hinreichend über die berufsspezifischen Handlungskompetenzen verfügen. Diesen Umstand beklagen auch Lehramtsabsolventen in einer Studie von HENECKA und LIPOWSKY. Die Befragten geben an, dass der Kompetenzerwerb im Studium nur mittelmäßig zur Ausübung der Berufstätigkeit ausreiche (vgl. Henecka & Lipowsky, 2002, p. 262). ALBISSER und KIRCHHOFF fanden in berufsbiographischen Studien mit Lehrkräften heraus, dass in den verschiedenen Berufsphasen von Lehrenden verschiedene Entwicklungsaufgaben zu bewältigen seien, wodurch sich jeweils andere Kompetenzen je Phase ausbilden würden (vgl.

Albisser, 2009, p. 104). Eine Bewältigung der Anforderungen in der Berufseingangsphase unter Zuhilfenahme der Kompetenzen aus der vorangegangenen Ausbildungsphase, scheint also nur bedingt möglich zu sein. Vielmehr muss die Ausbildung neuer Kompetenzen während der Phase des Berufseinstiegs gewährleistet werden. Die Art der Erfahrung, die ein Berufsanfänger mit Eintritt in den Beruf sammelt, trägt entscheidend dazu bei, ob er Kompetenzzuwachs erfährt und Bewältigungsmuster ausbilden kann oder ob er kurz- oder langfristig resigniert (vgl. Grimm Andrea & Schoof-Wetzig, 2012, p. 5). Statt Kompetenzentwicklung wären dann Stillstand und Einzelkämpfertum mögliche Folgen einer unzureichenden Begleitung. Dieser Umstand wird von TERHART als fatal beurteilt (vgl. Terhart, 2000, p. 128). Er fordert daher eine individuelle, schulnahe und kollegialkooperative Begleitung des Berufsanfängers (vgl. Terhart, 2000, p. 128).

Im Folgenden soll ein Überblick über die spezifischen Belastungen von Berufsanfängern zu Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit gegeben werden. Dabei handelt es sich überwiegend um Studien aus Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. Studien zum Berufseinstieg von Pflegelehrkräften konnten nicht ausfindig gemacht werden. Allerdings existieren Untersuchungen zur Arbeitssituation von Lehrkräften an Pflegeschulen, sodass in Kapitel 2.1.2 auf diese näher eingegangen wird.

Der Umstand, dass gerade in der Schweiz einige Untersuchungen zur Berufseingangsphase bestehen, kann als günstig für eine Übertragung der daraus resultierenden Ergebnisse auf die Situation der Pflegelehrer angesehen werden, da sowohl der Großteil der Pflegelehrerbildung in Deutschland als auch die Lehrerbildung in der Schweiz für den allgemeinbildenden und für den berufsbildenden Schulbereich einphasig verläuft (vgl. Arnold, 2014, p. 64) & (Reiber, 2007, p. 63). Das heißt, dass wie bereits in Kapitel 1 ausführlich dargelegt, der formellen Ausbildung an einer Hochschule nicht, wie in der allgemein- und berufsbildenden Lehrerbildung in Deutschland üblich, ein Referendariat angeschlossen wird.

2.1. Situation von Berufsanfängern im allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulbereich

Für den allgemeinbildenden sowie den berufsbildenden Schulbereich existieren diverse Untersuchungen zum Berufseinstieg von Lehrkräften. Der Schwerpunkt kann dabei im allgemeinbildenden Schulbereich ausgemacht werden. Der berufsbildende Schulbereich zeigt im Vergleich dazu deutlich weniger Untersuchungen auf. Im Folgenden soll ein Überblick darüber verschafft werden, welchen Belastungen Berufsanfänger ausgesetzt sind, wie sich ihre Berufssozialisation innerhalb der Berufseingangsphase vollzieht und welche Komponenten als hilfreich zur Bewältigung dieser Phase identifiziert werden können.

Studien über die individuelle Wahrnehmung und Bewältigung von Anforderungen in der Berufseingangsphase wurden von KELLER-SCHNEIDER und HERICKS recherchiert und systematisch geordnet (vgl. Keller-Schneider & Hericks Uwe, 2011, pp. 297–313) Die Studien können folgenden thematischen Schwerpunktbereichen zugeordnet werden:

- Sozialisationsprozesse von Lehrenden in der Berufseinstiegsphase
- Anfangsschwierigkeiten von Lehrenden im Berufseinstieg
- Professionalitätsentwicklung vor dem Hintergrund des Prozesses des Lehrerwerdens
- Übergangsproblematik von Ausbildung ins Berufsfeld
- Bewältigungsverhalten von Lehrenden
- Begleitung während der Berufseinstiegsphase.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird auf ausgewählte Studien aus diesen Schwerpunktbereichen näher eingegangen. Dabei liegt der Fokus auf Studien zu den Anfangsschwierigkeiten von Lehrenden in der Berufseinstiegsphase, da sie vor dem Hintergrund dieser Arbeit am eingehendsten beleuchtet werden sollen, um eine Einschätzung zu den besonders belastenden Faktoren in der Berufseingangsphase vornehmen zu können.

Bereits im Jahre 1984 ermittelt der niederländische Forscher VEENMAN, gestützt auf empirische Studien aus den USA, Kanada, Australien und Westeuropa seit

den 1960er Jahren 24 typische Anfangsschwierigkeiten von Lehrkräften (vgl. Keller-Schneider & Hericks Uwe, 2011, p. 297). Später legt ALBISSER in einer sequenziellen Längsschnittstudie einen Katalog mit diesen 24 Belastungsfaktoren 850 Lehrkräften in der Schweiz vor und lässt sie anhand einer Skala einschätzen, wie stark belastend diese für die Lehrkräfte sind (vgl. Albisser, 2009, p. 105). Da sich unter den Befragten 117 Berufsanfänger befinden vergleicht er einerseits die empfundene Belastung der Berufsanfänger mit denen der Berufserfahrenen und befragt zusätzlich die Berufsanfänger nach zwei Jahren Berufstätigkeit erneut (vgl. Albisser, 2009, p. 104).

Im Zuge seiner Untersuchung arbeitet ALBISSER vier Belastungsfaktoren als besonders dominierend heraus:

- unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler
- Reformen und Neuerungen im Schulsystem
- das Verhalten und die Motivation mancher Schüler
- administrative Aufgaben

(vgl. Albisser, 2009, p. 105).

Interessant dabei ist, dass diese sowohl für die Berufsanfänger, als auch für die Berufserfahrenen gleich sind. Zu gleicher Einschätzung kommt auch KELLER-SCHNEIDER in ihrer Untersuchung. Berufsanfänger und Berufserfahrene unterscheiden sich allerdings hinsichtlich ihrer Bewältigungsmechanismen. Bewältigen Berufserfahrene die Anforderungen eher aufgabenorientiert, neigen Berufsanfänger zu einem vermeidenden Verhalten (vgl. Keller-Schneider, 2008, p. 330). Die wiederholte Befragung der Berufsanfänger nach zweijähriger Tätigkeit zeigt, dass diese vier Belastungsfaktoren konstant bestehen, lediglich ihre Rangfolge ist eine andere. Dabei führen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler die Rangliste an. Höher als zu Beginn der Berufstätigkeit rangieren nach zwei Jahren Berufstätigkeit die administrativen Aufgaben. Der Stoffumfang als Belastungskriterium rangiert zu Beginn der Berufstätigkeit noch recht hoch, schafft es aber nicht unter die vier dominierenden Belastungsfaktoren. Nach zwei Jahren hat im Hinblick auf diesen Faktor die Belastung bereits abgenommen (vgl. Keller-Schneider, 2008, p. 330). Da das Unterrichten die originäre Tätigkeit von Lehrenden bildet, kann eine Abnahme der Belastung hier sicher mit der Herausbil-

dung einer gewissen Routine erklärt werden. Vermutungen in Bezug auf die Unterrichtsqualität lassen sich hier allerdings nicht ableiten.

Fast gar nicht als belastend empfunden wird die Beziehung zu anderen Kollegen (vgl. Keller-Schneider, 2008, p. 330). Hier zeichnet sich eventuell eine Ressource ab, welche im Rahmen von Einarbeitung effektiv genutzt werden könnte. Auch MESSNER und REUSSER, welche sich mit verschiedenen Studien zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften auseinandergesetzt haben, können den Austausch mit erfahrenen Kollegen sowie eine enge Zusammenarbeit im Lehrerteam als wichtige Faktoren zur Ausbildung einer Lehreridentität herausarbeiten. Hilfreich erweist sich hierbei nicht alleine der fachliche Austausch, sondern auch der Austausch über Unsicherheiten und das Erleben von Frustration. Um diese Ressource in der Berufseingangsphase effektiver nutzen zu können, stellen die Autoren Überlegungen zum Teamteaching in den Raum (vgl. Messner & Reusser, 2000, pp. 167–168). Im Rahmen eines solchen Teilkonzeptes könnte die Rückmeldung konstruktiven Feedbacks integriert werden, denn es scheint Berufsanfängern dabei zu helfen, Unsicherheiten abzubauen zu können, wenn sie entsprechend konstruktive Rückmeldung von Kollegen erhalten (vgl. Larcher Klee, 2000, p. 358). Neben dem Teamteaching könnte vor diesem Hintergrund auch das Mentoring eine wichtige Komponente in der Begleitung von Berufsanfängern darstellen. Hierzu gibt es konkrete expertenbezogene Überlegungen, auf die in Kapitel 3.4 näher eingegangen wird.

Zu etwas anderen Ergebnissen kommt eine Studie aus dem Jahre 2002 von HENECKA und LIPOWSKY. Vor dem Hintergrund einer erhöhten Arbeitslosigkeit von Lehrern Mitte bis Ende der 1990er Jahre und eines damit verbundenen drohenden Lehrermangels, führten sie eine Studie zum Berufsverbleib sowie zur Berufszufriedenheit von Lehramtsabsolventen in Baden Württemberg durch (vgl. Henecka & Lipowsky, 2002, pp. 251–266).

Im Zuge dieser Studie wurden ebenfalls Belastungen von Berufseinsteigern ermittelt (vgl. Henecka & Lipowsky, 2002, p. 259). Anders als bei ALBISSER liegen hier auf Platz eins nicht die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler, sondern der Zeitmangel zur adäquaten Vor- und Nachbereitung von Unterricht. Auch bei LARCHER KLEE stellt diese Komponente die größte Belastung dar.

Bemerkenswert ist, dass die Befragten in der Studie von ALBISSER den Kontakt mit ihren Kollegen nur gering als belastend empfinden. Hingegen rangiert die Belastung durch Kollegen, als auch durch Vorgesetzte bei den Befragten von HENECKA und LIPOWSKY auf Platz 2. Ähnlich belastend wird der Umgang mit schwierigen Schülern empfunden. Hier stellen Disziplin und Klassenführung belastende Faktoren dar. Administrative Aufgaben werden nicht als Belastungsfaktoren identifiziert (vgl. Larcher Klee, 2000, p. 356). Ähnlich verhält es sich mit Ergebnissen von KELLER-SCHNEIDER. Unter ihren Ergebnissen stellt das Wahrnehmen der Führungsrolle, in welcher die Lehrkraft für Disziplin innerhalb eines Klassenverbands sorgen muss, eine der größten Anforderungen dar (vgl. Keller-Schneider, 2008, p. 329).

Tabelle 3: Anfangsschwierigkeiten

Zeitmanagement, Unterrichtsvorbereitung	15,70%
Kollegen und Vorgesetzte	14,00%
Klassenführung	12,50%
Fachfremder Unterricht	9,70%
Disziplin, Gewaltproblematik	9,20%
Elternarbeit	9,20%
Beurteilung, Diagnostik, Differenzierung	7,80%
Eigene Rolle und Ansprüche	3,60%

Eigene Darstellung in Anlehnung an (Keller-Schneider, 2008, p. 329).

Interessant ist, dass hier auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und die eigenen Ansprüche als wenig belastend empfunden werden. Auch ALBISSER identifiziert das Herunterschrauben der eigenen Ansprüche und das damit verbundene Engagement als Ressource im Sinne einer Funktion zum Eigenschutz vor Überforderung (vgl. Albisser, 2009, p. 106). Eine eher fragliche Ressource, wenn man bedenkt, dass in der gängigen Literatur immer wieder auf die Gefahren der Resignation und des Stehenbleibens als Auswirkungen einer als negativ erlebten Berufseingangsphase hingewiesen wird. Dies läuft eindeutig entgegengesetzt der bereits genannten Kompetenzentwicklungsbestrebungen in dieser Phase.

Die Auseinandersetzung mit der Rolle und Identität als Lehrkraft steht vor allem in der Studie von LARCHER KLEE im Fokus der Untersuchung (vgl. Larcher Klee, 2000, p. 349). Ihrer Befragung entnimmt sie, dass Lehrende den Übergang in das Berufsleben als bedeutenden Lebensabschnitt empfinden, der höchst individuell bewältigt werde (vgl. Larcher Klee, 2000, p. 349). So gebe es innerhalb des ersten Praxisjahres Lehrende, die vollumfänglich im Berufsfeld angekommen seien, sowie andere, die sich noch nicht in ihre Lehrerrolle eingefunden hätten. Bei der Beanspruchungswahrnehmung und der Bewältigung von Anforderungen in der Berufseingangsphase spielen auch die Persönlichkeit sowie individuelle Ressourcen eine bedeutende Rolle (vgl. Keller-Schneider, 2008, p. 327). Ein Umstand in der beruflichen Sozialisation gestaltet sich allerdings für die Gruppe der Befragten gleichermaßen, nämlich das Empfinden einer Ambivalenz bezüglich der neuen beruflichen Herausforderung. Diese Ambivalenz bezieht sich darauf, dass der Berufseinstieg einerseits als große Belastung erlebt werde, andererseits aber das erfolgreiche Bewältigen von Herausforderungen mit einem hohen Empfinden von Zufriedenheit einhergehe (vgl. Keller-Schneider, 2008, p. 355).

Erfolgserlebnisse scheinen aber nur Momentaufnahmen innerhalb des Prozesses der Berufseinmündung darzustellen, sodass sie eben kein verlässliches Indiz für immer währenden Erfolg darstellen und es durchaus im Wechsel zu Phasen des Misslingens kommen kann. Dieses Auf und Ab von Erfolg und Misserfolg kann man sich als eine Art Achterbahnfahrt des Berufsanfängers in der Berufseingangsphase vorstellen und es ist nachvollziehbar, dass die Unbeständigkeit von Erfolgserlebnissen eher als eine zusätzliche Belastung, hier vor allem auf psychisch-emotionaler Ebene, gewertet werden kann.

Anders als bei ALBISSER sowie HENECKA und LIPOWSKY stellt LARCHER KLEE den Anspruch an die eigene Lehrertätigkeit durchaus als belastenden Faktor heraus. Die Befragten haben dabei vor allem in Bezug auf die Unterrichtstätigkeit hohe Ansprüche an sich selbst. Ihr Unterricht soll durch Innovation und ein hohes Maß an Qualität gekennzeichnet sein. Hier kann eine Verbindung zu dem Belastungsfaktor Zeitmangel gezogen werden, der, wie oben beschrieben, ebenfalls von LARCHER KLEE herausgearbeitet wird. Denn der Zeitaufwand für Vor- und Nachbereitung ist nicht nur abhängig von der Routine der Lehrkraft, sondern auch vom

jeweiligen eigenen Anspruch. Für Berufsanfänger, für die beide Faktoren zusammenkommen, kann der Zeitaufwand enorm belastend wirken. Bei längerem Andauern dieses Belastungsmerkmals ist es nachvollziehbar, dass der Berufsanfänger in eine Art Resignation abzugleiten droht, die sich negativ auf die berufliche Motivation auswirken könnte. Die Freiheit zur Unterrichtsgestaltung hingegen wird nur zum Teil als belastend empfunden, sondern auch als Ressource dafür angesehen, sich kreativ ausleben zu können (vgl. Keller-Schneider, 2008, p. 356). Hier kann der Berufsanfänger also einerseits sein Bedürfnis nach Innovation ausleben, erlebt aber andererseits keine enge Struktur, die ihm als Leitfaden dienen könnte, was das Empfinden von Unsicherheiten verstärken könnte. Kann man aus den Ergebnissen heraus in Bezug auf die Unterrichtstätigkeit schließen, dass Berufsanfänger dieser positiv und mit einer gehörigen Portion an Motivation gegenüberstehen, sieht dies in Bezug auf Unterrichtsführung anders aus. Wie auch bei ALBISSER, KELLER-SCHNEIDER, sowie HENECKA und LIPOWSKY wird hier ein Belastungsfaktor identifiziert. Unterrichtsführung wird von den Befragten als konfliktreich erlebt und ist daher negativ konnotiert (vgl. Keller-Schneider, 2008, pp. 356–357).

Als weitere Belastungsfaktoren nennt LARCHER KLEE physische Belastungen, die allerdings nicht weiter konkretisiert werden sowie die Schwierigkeit, abschalten zu können (vgl. Keller-Schneider, 2008, p. 356).

Zusammenfassend können hier also folgende Belastungen identifiziert werden, wobei keine Rangfolge festgelegt ist:

- Vor- und Nachbereitung von Unterricht
- hohe physische Belastungen und nicht abschalten können
- eigener Anspruch an innovativen und qualitativen Unterricht
- Gestaltungsfreiheit in Bezug auf Unterricht
- Klassenführung

KELLER-SCHNEIDER, die die Bewältigung von Anforderungen im Berufseinstieg vor dem Hintergrund unterschiedlicher Persönlichkeitsmerkmale untersucht, unterteilt die von ihr identifizierten Anforderungen in vier übergeordnete Bereiche, welche sich mit den bereits vorgestellten Ergebnissen der anderen Studien decken.

Diese vier Bereiche werden von ihr als Entwicklungsaufgaben bezeichnet. Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht dieser Entwicklungsaufgaben sowie der dazugehörigen Teilaufgaben:

Tabelle 4: Entwicklungsaufgaben

Entwicklungsaufgabe 1: <i>Anforderungen der Rollenfindung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Qualitätsstandards und eigenen Ansprüchen • eigene Arbeitsorganisation • eigene Abgrenzung • Wahrnehmung von Ressourcen • Aufbau von Rollenklarheit und Professionalitätsentwicklung
Entwicklungsaufgabe 2: <i>vermittlungsbezogene Aufgaben</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lernzielorientierung und Lehrplanumsetzung • Unterrichtsdurchführung • Beurteilung von Schülern • Bewältigung schulexterner Anlässe
Entwicklungsaufgabe 3: <i>Führungsaufgaben</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lenkung des Klassenklimas und der Dynamik • Ausgestaltung der Führungsverantwortung • Förderung einzelner Schüler • Interaktion mit Eltern
Entwicklungsaufgabe 4: <i>Mitgestaltung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Positionierung im Team • Zusammenarbeit mit verschiedenen Hierarchiestufen • Einfinden in die Strukturen der Schule

Eigene Darstellung in Anlehnung an (Keller-Schneider, 2008, p. 328).

Zieht man abschließend einen Vergleich zwischen den Ergebnissen der genannten Studien, so zeigt sich, dass aus allen Studien dominierende und damit sich ähnelnde Belastungen und Anforderungen identifiziert werden können. Diese unterscheiden sich selbst im Vergleich von Berufsanfängern und Berufserfahrenen kaum.

Unterschiede bestehen hinsichtlich der Rangfolge sowie der Bewältigungsmechanismen. Warum aber kommt es zu den unterschiedlichen Rangfolgen? Eine Erklärung dafür lässt sich bei KELLER-SCHNEIDER finden. Sie führt die unterschiedlichen Ergebnisse ihrer Studie im Vergleich mit der Studie von ALBISSER darauf zurück, dass sie nach *Anforderungen* gefragt hat und er nach *Belastungen* (vgl. Kel-

ler-Schneider, 2008, p. 329). "Beanspruchungen resultieren nicht direkt aus Belastungen, da Anforderungen mittels subjektiver Ressourcen [...] gedeutet werden" (Keller-Schneider, 2008, p. 329). Dies kann allerdings nicht den alleinigen Grund für die unterschiedlichen Rangfolgen darstellen. Die Anfangsschwierigkeiten, die ALBISSER als dominierend herausarbeitet, sind für die Gruppe der Berufsanfänger und der Berufserfahrenen gleich. Da, wie bei KELLER-SCHNEIDER beschrieben, die beiden Gruppen unterschiedliche Bewältigungsstrategien aufzeigen, kann es ebenfalls zu einer Verschiebung innerhalb der Rangfolge kommen. Ein Indiz dafür, dass sich, bei den Berufserfahrenen Kompetenzen zur Bewältigung ausgebildet haben müssen.

Nicht zuletzt geben auch die individuellen Bewältigungsmuster innerhalb der Gruppe der Berufsanfänger, wie bei LARCHER KLEE dargestellt, eine Erklärung für die unterschiedlichen Rangfolgen. Dies erklärt sich daraus, dass die Gruppe der Berufsanfänger zwar homogenen Anforderungen in der Berufseingangsphase gegenübersteht, sich aber als heterogen hinsichtlich der individuellen Ressourcen zur Bewältigung dieser Anforderungen zeigt. Auch KELLER-SCHNEIDER beleuchtet diese Subjektivität in Bezug auf die Berufssozialisation und erklärt ihrerseits die Heterogenität aus den unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen der Berufsanfänger heraus.

Trotzdem ähneln sich die Anforderungen und Belastungen sehr deutlich und finden sich klar strukturiert in der Unterteilung in Entwicklungsaufgaben, in oben aufgeführter Abbildung, durch KELLER-SCHNEIDER dargestellt.

2.2. Situation von Berufsanfängern in Pflegebildungsrichtungen

Explizite Studien über den Berufseinstieg von Pflegelehrkräften, wie es sie für Lehrkräfte im allgemein- und berufsbildenden Schulbereich gibt, existieren derzeit nicht. Es konnten allerdings Studien und Untersuchungen zu Belastungen und Anforderungen von Pflegelehrern allgemein, sowie deren Arbeitssituation ausfin-

dig gemacht werden. Anhand der Ergebnisse, die im Folgenden dargestellt werden, werden Schlüsse auf die besondere Situation von Berufsanfängern in diesem Bereich gezogen. Übergeordnet lässt sich die Situation der Pflegelehrer anhand von drei Aspekten skizzieren. Dazu gehören Anforderungen in Bezug auf die berufsspezifische Tätigkeit an einer Pflegebildungseinrichtung, die Auseinandersetzung mit der beruflichen Rolle und Identität sowie die Einbettung der Tätigkeit des Pflegelehrers in ihre strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen. Die genannten Aspekte bedingen sich vielfach gegenseitig, wodurch eine trennscharfe Abgrenzung der Belastungen, die unter den jeweiligen Aspekt fallen, nicht durchweg möglich ist.

Zu einem deutlichen Anstieg der Belastungen für Pflegelehrern kam es nach Einführung der neuen Berufsgesetze in der Altenpflege im Jahr 2003 sowie in der Gesundheits- und Krankenpflege 2004 (vgl. Kreißl, 2009, p. 581) & (Wesselborg & Reiber, 2011, p. 670). Die Änderungen innerhalb dieser Berufsgesetze führten zu einer Erhöhung der theoretischen Ausbildungsstunden, zur Einführung eines Lernfeldkonzeptes sowie zur Übertragung der Gesamtverantwortung für die theoretische und praktische Ausbildung auf die Pflegeschulen (vgl. Kreißl, 2009, p. 582) & (Wesselborg & Reiber, 2011, p. 670) & (Gesetz über die Berufe in der Altenpflege (Altenpflegegesetz - AltPflG), 2003) & (Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege (Krankenpflegegesetz KrPflG), 2004). Diese Änderungen bedeuten für die Altenpflegeschulen, dass sie seitdem eine Analogie zu den Berufsschulen aufweisen. Wurden die Schüler vor der Gesetzesänderung als Praktikanten an den Einrichtungen geführt, sind sie seit der Änderung Angestellte der Einrichtungen im Rahmen einer betrieblichen statt einer schulischen Ausbildung. Ganz im Sinne also einer berufsschulischen Ausbildung, wie von der KMK gefordert, nur ohne Einbettung in das staatliche Bildungssystem und ohne Gültigkeit des Berufsbildungsgesetzes (vgl. Kreißl, 2009, p. 582). Es kommt hier also zu erhöhten Anforderungen ohne Anpassung der finanziellen, personellen und strukturellen Situation an den Altenpflegeschulen, bedingt durch die unterschiedliche Gesetzgebung (vgl. Kreißl, 2009, p. 583). Finanzielle Engpässe führen auch im Bereich der Krankenpflegeschulen schon seit einigen Jahren zu Fusionen (vgl. Wesselborg & Reiber, 2011, p. 670). Die Träger der Krankenpflegeschulen sind in der Regel

Krankenhäuser, von deren wirtschaftlicher Lage die Schulen abhängig sind. Steht der Träger selbst unter finanziellem Druck, kommt den Schulen ihr finanzieller Anteil teilweise nicht zu (vgl. Wesselborg & Reiber, 2011, p. 674). Fusionen führen außerdem dazu, dass strukturelle Änderungen wie Eingewöhnung in ein neues Team oder Neuverteilung der zu unterrichtenden Inhalte die Lehrkräfte belasten (vgl. Wesselborg & Reiber, 2011, pp. 674–675).

Innerhalb der Pflegeschulen führte die Einführung des Lernfeldkonzeptes und die damit verbundenen Qualifikationsanforderungen zu Belastungen hinsichtlich der Neustrukturierung von Unterricht auf didaktisch-methodischer Ebene sowie einer deutlichen Erhöhung der zu unterrichtenden Stunden (vgl. Kreißl, 2009, p. 586) & (Wesselborg & Reiber, 2011, p. 675). Fächerübergreifender sowie handlungsorientierter Unterricht führt aufgrund mangelnden Wissens seitens der Pflegelehrer zu erhöhtem Fortbildungsbedarf bei diesen, der aber ausbleibt (vgl. Kreißl, 2009, p. 586) & (Wesselborg & Reiber, 2011, p. 674). Des Weiteren müssen Pflegelehrer seit Einführung des Lernfeldkonzeptes und erhöhter Anzahl der theoretischen Ausbildungsstunden deutlich mehr Unterrichtsstunden übernehmen und berichten von einer erhöhten Mehrarbeit in Bezug auf die Unterrichtsplanung (vgl. Kreißl, 2009, p. 585) & (Wesselborg & Reiber, 2011, p. 675). Diese Mehrarbeit ergibt sich nicht allein aus den bereits genannten Neuerungen in Bezug auf die didaktisch-methodischen Anforderungen, sondern aus der Verteilung der Unterrichtsstunden an externe Dozenten. Probleme hierbei bilden vor allem mangelnde Kommunikation mit Dozenten sowie deren Unwillen, sich an curriculare Vorgaben des Lernfeldkonzeptes zu halten (vgl. Kreißl, 2009, p. 586). Externe Dozenten führen ihren Unterricht also weiterhin eher isoliert von einer Lerneinheit durch, eine notwendige Verknüpfung muss meistens seitens der Pflegelehrer geleistet werden (vgl. Kreißl, 2009, p. 586). Hinzu kommt, dass die finanziell schlechten Rahmenbedingungen dazu führen, dass weniger externe Dozenten überhaupt eingesetzt werden (vgl. Wesselborg & Reiber, 2011, p. 673). Zusätzlich führt eine hohe Fluktuation von externen Dozenten ebenfalls zu einer Erhöhung der Unterrichtsstunden in Form von Vertretungsunterricht (vgl. Kreißl, 2009, p. 589).

Die mangelnde Bereitschaft der Honorarprofessoren, die curricularen Neuerungen umzusetzen, führt bei den Pflegelehrern häufig zu Konflikten mit den Auszubildenden. Diese sind von den allgemeinbildenden Schulen einen fächerorientierten Unterricht gewöhnt und fordern diese Art Unterricht auch von den Pflegelehrern ein. Die Argumentation seitens der Auszubildenden stützt sich dabei darauf, dass die externen Dozenten dies ihrerseits ebenfalls täten. In Bezug auf die Auszubildenden werden deren unterschiedliche Lernvoraussetzungen sowie mangelnde Disziplin, vor allem zu Ausbildungsbeginn, als belastend empfunden (vgl. Kreißl, 2009, p. 587). Als belastend wird auch die Situation der Auszubildenden in der Praxis empfunden. Sind die Auszubildenden zu Beginn noch motiviert, stellt sich mit zunehmendem Verlauf der Ausbildung Frustration über das Verwertungsinteresse der Einrichtungen an den Auszubildenden ein. Diese hinterfragen daraufhin den Sinn ihrer Ausbildung, da das schulisch Erlernte oftmals praktisch nicht zur Anwendung kommt. Die Pflegelehrer, welche zum größten Teil selbst aus der Praxis kommen, stehen dieser Problematik ohnmächtig gegenüber, da sie den Auszubildenden keine Lösung dieses Problems anbieten können, sich aber dennoch aufgrund der Gesamtverantwortung für die Vernetzung von Theorie und Praxis verantwortlich fühlen. Zusätzlich ist es für die Pflegelehrer belastend, dass sie als Ventil für den Frust der Auszubildenden herhalten (vgl. Kreißl, 2009, p. 589).

Die Gesamtverantwortung für die Ausbildung führt dazu, dass Pflegelehrer nicht nur den Arbeitsort Schule abdecken, sondern auch in der Praxis präsent sein müssen für sogenannte Praxisbesuche oder Praxisbegleitungen sowie zur Abnahme praktischer Prüfungen. Dies erfordert neben erhöhtem Aufkommen von Unterricht einen zusätzlichen Zeit- und Arbeitsaufwand. Hinzu kommt, dass gerade im Bereich der Altenpflege, wo die Schulen mit einer großen Zahl an Trägern zusammenarbeiten, diese Zusammenarbeit meist aufgrund unterschiedlicher Vorstellungen über die Gestaltung der praktischen Ausbildung als schwierig und konfliktreich erlebt wird (vgl. Kreißl, 2009, p. 588).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Arbeitsbelastung für Pflegelehrer aufgrund ungünstiger Rahmenbedingungen als sehr hoch bewertet werden kann. In einem komplexen Arbeitsfeld, welches geprägt ist durch eine hohe Anzahl an Unterrichtsstunden und vielseitige administrative Aufgaben, soll immer höhere

Qualität mit immer weniger finanziellen und personellen Mitteln geleistet werden. Hinzu kommen emotionale Belastungen, die sich aus dem konfliktbelasteten Umgang mit Auszubildenden, externen Dozenten und Praxiseinrichtungen ergeben.

Es ist nur allzu gut nachvollziehbar, dass diese Rahmenbedingungen einen Berufsanfänger mit Sicherheit vor Herausforderungen stellt, deren Bewältigung er allein aus individuellen Ressourcen als auch aus seiner formellen Ausbildung heraus nicht gewachsen sein wird.

Als übergeordneter Belastungsfaktor kann der Zeitmangel herausgestellt werden. Eine Berufstätigkeit, die in diesen Belastungsfaktor eingebettet ist, lässt annehmen, dass ein Berufsanfänger die neuen Herausforderungen aufgrund mangelnder Routine nicht innerhalb des engen zeitlichen Rahmens bewältigen kann, was zur Resignation führen kann. Zusätzlich sind aber auch seine erfahrenen Kollegen in dieses enge zeitliche Korsett gepresst, wodurch sich mutmaßen lässt, dass eine adäquate Begleitung des Berufsanfängers nicht möglich ist. Dieser benötigt aber, wie wir aus den in Kapitel 2.1.1 vorgestellten Studien wissen, den Austausch mit den erfahrenen Kollegen, sowie eine Begleitung durch diese dringend zur Festigung der beruflichen Rolle.

Wer aber soll diese adäquate Begleitung an Pflegeschulen leisten, bedenkt man die desolote personelle Ausstattung der Schulen? Die Landesberichterstattung NRW stellte 2012 fest, dass die Zahl der Lehrenden im Gesundheitswesen seit 10 Jahren kontinuierlich rückläufig ist (vgl. Landesberichterstattung Gesundheitsberufe Nordrhein-Westfalen 2013,2013, p. 88). Neuere Zahlen belegen für das Jahr 2014, dass über 200 Stellen in NRW in diesem Lehrbereich nicht besetzt werden konnten (vgl. Lehrermangel in der Pflege, 2015). Auch in Hessen ist davon auszugehen, dass sich der Mangel aufgrund der Altersstruktur der Lehrenden an Pflegeschulen weiter zuspitzen wird (vgl. Bundesverband Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe, 2015). Die Altersstruktur bringt in Bezug auf die Begleitung von Berufsanfängern eine zusätzliche Problematik mit sich. Im Jahre 2006 hatten an Altenpflegeschulen in der BRD nur 14,8% der Lehrkräfte einen pflegepädagogischen Universitätsabschluss und nur 10,4% der Lehrkräfte einen pflegepädagogischen Fachhochschulabschluss, wohingegen 44,5% über eine pädagogische Fachweiterbildung verfügten (vgl. Görres, 2006, pp. 46–47).

Aufgrund dieser unterschiedlichen Qualifikationen besteht also eventuell die Gefahr, dass Berufsanfänger, die heute über ein Hochschulstudium verfügen müssen, nicht ausreichend an diese spezifische Qualifikation anknüpfend begleitet werden können. Hinzukommt, dass an Altenpflegeschulen überwiegend Honorarprofessoren eingesetzt werden (vgl. Görres, 2006, p. 6).

Der derzeitige Lehrermangel wird zum einen auf die geringe Anzahl an Studienplätzen in diesem Bereich, aber auch auf das Verwertungsinteresse der Pflegebildungseinrichtungen an der Arbeitskraft der Lehrenden zurückgeführt (vgl. Lehrermangel in der Pflege, 2015). Dies verwundert angesichts der oben herausgearbeiteten Belastungen nicht und trägt leider sicherlich nicht zu einem gelungenen Berufseinstieg, geschweige denn zu einem langen Verbleib im Beruf bei.

Wie Lehrende aus dem allgemein- und berufsbildenden Schulbereich müssen auch Pflegelehrer sich in ihr Berufsbild einfinden. Dabei scheint allerdings die vorangegangene Sozialisation in einem Pflegeberuf diesen Prozess besonders zu erschweren. BRÜHE stellte 2008 in seiner Studie fest, dass Pflegelehrer sich bezüglich ihrer beruflichen Identität häufig eher im vorangegangenen Pflegeberuf verorten als in ihrer Lehrtätigkeit (vgl. Brühe, 2008, pp. 46–73). Die pflegeberufliche Verortung wird auch von den Schülern angefragt und kann, wie oben bereits dargelegt, zu Konflikten im Kontakt mit diesen führen (vgl. Brühe, 2008, p. 46). Es ist davon auszugehen, dass diese besondere Situation im Hinblick auf die Ausbildung einer Lehrerrolle für Berufsanfänger an Pflegeschulen eine zusätzliche Belastung darstellt, die entsprechender Reflexion bedarf. BRÜHE selbst schreibt der Berufseingangsphase eine wesentliche Bedeutung für die Einfindung in die Lehrerrolle zu. Als Voraussetzung dafür sieht er eine strukturierte Begleitung seitens der Schule vor und spricht hier ebenfalls das Mentoring als wichtige Komponente an (vgl. Brühe, 2008, p. 82).

2.3. Gründe für einen Berufsausstieg von Lehrenden

Die oben genannten Belastungssituationen haben für Lehrkräfte weitreichende Folgen. Untersuchungen aus dem allgemein- und berufsbildenden Schulbereich befassen sich immer wieder mit der Frage der Lehrergesundheit. Den größten Anteil an berufsbedingten Erkrankungen bilden dabei innerhalb dieser Berufsgruppe die psychischen Erkrankungen mit einem Anteil von 52% (vgl. Schmitz & Jehle, 2013, p. 172). Diese sind das Ergebnis langanhaltender Stressfaktoren, die sich aus den berufsbedingten Belastungen, gepaart mit außerberuflichen Belastungen ergeben können (vgl. van Dick & Stegmann, 2013, p. 48). Den größten Anteil an den psychischen Erkrankungen haben mit 36% die Depressionen, gefolgt vom Burnout mit 16% (vgl. Hillert, 2013, p. 148). Tritt eine Dienstunfähigkeit ein, ist der häufigste Diagnosegrund der einer psychischen Erkrankung (vgl. Schmitz & Jehle, 2013, p. 169). Ein Unterschied zwischen verbeamteten und angestellten Lehrkräften kann nicht ausgemacht werden (vgl. Schmitz & Jehle, 2013, p. 171). Verbeamtete Lehrkräfte haben allerdings nach § 52 des Dienstrechtsneuordnungsgesetzes die Möglichkeit vorzeitig in den sogenannten Vorruhestand entlassen zu werden (vgl. Schmitz & Jehle, 2013, p. 166). Eine Studie in 5 alten Bundesländern von 1980 bis 1994 zeigte, dass innerhalb dieser 14 Jahre durchschnittlich mehr als 80% der Lehrkräfte diese Möglichkeit für sich in Anspruch nahmen (vgl. Schmitz & Jehle, 2013, p. 167).

Viele Lehrkräfte verlassen den Beruf allerdings schon weit vor dem tatsächlichen Austritt aus der Berufstätigkeit in Form einer inneren Kündigung (vgl. Schmitz & Jehle, 2013, p. 159). Diese Form der Berufsaufgabe zeigt sich vor allem in vielfältigem disengagierten Verhalten der Lehrkraft (vgl. Schmitz & Jehle, 2013, p. 161). Betroffene Lehrkräfte verrichten nur noch Dienst nach Vorschrift, ohne sich darüber hinaus zu engagieren.

Erfolgt ein Dienstaustritt innerhalb der Berufslaufbahn, der nicht auf Berufsunfähigkeit und Frühpensionierung zurückzufolgen ist, wird vorrangig der Wunsch nach neuen beruflichen Herausforderungen und eine mangelnde Entfaltungsmöglichkeit im Lehrberuf genannt. Bieten sich entsprechende Möglichkeiten den Tätigkeitsbereich zu wechseln, werden diese dann auch ergriffen. Die typischen Be-

lastungsfaktoren spielen eher eine untergeordnete Rolle bei diesen Berufsflüchtlingen (vgl. Bättig-Ineichen, pp. 139–141).

Für die Berufsgruppe der Lehrenden im allgemein- und berufsbildenden Schulbereich bestehen somit vielfältige Untersuchungen über deren Berufsverbleib, Berufswechsel, sowie über Gründe für deren Ausstieg aus dem Berufsfeld und können auf die Gruppe der Lehrenden aus diesem Bereich übertragen werden. Da sich, wie oben beschrieben, die Belastungsfaktoren für Pflegelehrer teilweise von den Lehrenden aus dem allgemein- und berufsbildenden Schulbereich unterscheiden, kann eine Übertragbarkeit nicht ohne weiteres vorgenommen werden. Das Berufsfeld der Pflegelehrer gilt es gesondert zu beleuchten.

Leider existieren entsprechende Studien für den Bereich der Pflegelehrer derzeit nicht, bzw. liegen noch keine entsprechenden Ergebnisse vor. Spannend bleiben in diesem Zusammenhang die Ergebnisse einer Studie von REIBER abzuwarten, die den Verbleib von Absolventen aus dem Bereich der Pflegepädagogik im Bundesland Baden-Württemberg untersucht (vgl. Reiber, Winter Maik, & Mosbacher, 2012, pp. 23–36). Die Laufzeit dieser Studie bezog sich auf den Zeitraum vom 01.09.2011 bis zum 31.08.2013. Finanziert wurde die Studie vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst in Baden-Württemberg. Befragt wurden Absolventen der Hochschulen Esslingen und Ravensburg-Weingarten (vgl. Reiber et al., 2012, p. 23). Die Studie ist somit abgeschlossen, Ergebnisse liegen der Öffentlichkeit offensichtlich noch nicht vor, denn trotz intensiver Recherche konnte keine entsprechende Veröffentlichung ausgemacht werden. Die Ergebnisse dieser Studie werden erstmals explizit den beruflichen Verbleib von Pflegelehrern beschreiben. Studien zum beruflichen Verbleib von Pflegelehrern gibt es seit Einführung dieser Studiengänge nicht. Bisher wurde vor allem die berufliche Situation und der Berufsverbleib von Pflegewirten in den Blick genommen (vgl. Brieskorn-Zinke, 1997) & (Brieskorn-Zinke & Höhmann, 1999) & (Brieskorn-Zinke & Höhmann, 2000) & (Brieskorn-Zinke, Höhmann, Reckmann, & Stocker, 2001). Ebenso wurden Absolventen aus dem Bereich Pflegemanagement berücksichtigt (vgl. Gausmann, 1996) & (Kollak & Weisgerber, 1999). Zudem existieren Studien über den Verbleib von Pflegeakademikern im Allgemeinen (vgl. Kuhlmeier & Win-

ter Maik, 1998) & (Winter Maik, 1998) & (Winter, 2005). Unter Studien, die beide Absolventengruppen in den Blick nehmen, konnten zwei Studien zum Übergang beider Gruppen in die Berufswelt ausfindig gemacht werden.

KELLNHAUSER und GENSCHE beleuchteten in ihren Studien vor allem die Arbeitsmarktchancen von Absolventen aus dem Bereich Pflegemanagement, als auch aus dem Bereich Pflegepädagogik (vgl. Kellnhauser, 2000a) & (Kellnhauser, 2000b). GENSCHE führte ihre Befragung in Bayern durch und zog bei der Auswertung weitere Ergebnisse aus anderen Bundesländern hinzu. Der Schwerpunkt dieser Untersuchung bildet allerdings die Berufseinmündung, genauer gesagt, wie viele Absolventen in welchem Berufszweig eine Anstellung bekamen, sowie deren Arbeitszufriedenheit im neuen Tätigkeitsbereich (vgl. Gensch, 2004, pp. 72–84). Über den Berufsverbleib gibt die Untersuchung keinerlei Auskunft. Auch KELLNHAUSER beleuchtet Absolventen der Studiengänge Pflegepädagogik und Pflegemanagement der KFH Mainz gemeinsam und differenziert dabei kaum. In Bezug auf beide Absolventengruppen interessiert sie zum einen die Umsetzung der Studieninhalte und die Arbeitsmarktchancen (vgl. Kellnhauser, 2000a, p. 696). Im Hinblick auf die Arbeitsmarktchancen ergibt sich für beide Absolventengruppen ein rascher Berufseinstieg, wobei vor allem die Pflegepädagogen primär zur erlangten Qualifikation eine Anstellung an einer Pflegeschule antreten. Für die Pflegemanager ergibt sich eine breitere Streuung an Tätigkeitsfeldern (vgl. Kellnhauser, 2000b, pp. 869, 896). Die Befragung der Absolventengruppe nach längerem Zurückliegen des Studiums ergab eine zunehmende Diversifizierung der Tätigkeitsbereiche für beide Absolventengruppen (vgl. Kellnhauser, 2000b, p. 897). Ob dies vor allem bei den Pflegepädagogen auf eine Unzufriedenheit mit der lehrenden Tätigkeit und den spezifischen Belastungen in diesem Berufsfeld zusammenhängt, bleibt zu hinterfragen. Die oben erwähnte Studie von REIBER kann zur Beantwortung sicher einen wertvollen Beitrag leisten.

Die Studien zu den Belastungen von Lehrkräften aus dem allgemein- und berufsbildenden Schulbereich zeigen, dass die empfundenen Belastungen je nach Art der Befragung unterschiedlich ausfallen können. Dennoch wird deutlich, dass Lehrkräfte am Anfang ihrer Berufstätigkeit diversen Belastungen ausgesetzt sind,

für deren Bewältigung noch keine ausreichenden Handlungskompetenzen vorliegen. Belastungen ergeben sich dabei zum einen aus dem neuen und unbekanntem Tätigkeitsfeld, zum anderen aus der Einbettung der Tätigkeiten in bestimmte Rahmenbedingungen. Ungünstige Rahmenbedingungen können vor allem für den Tätigkeitsbereich der Pflegelehrer festgestellt werden.

Überlegungen zur Ausgestaltung der Berufseingangsphase wollen den beschriebenen Belastungen vorbeugen. Einen Überblick zu Konzepten und Überlegungen gibt das folgende Kapitel 3.

3. Einarbeitungskonzepte

Nach PORPS und SCHOOF-WETZIG stellt „Die Phase des Berufseinstiegs (die ersten drei Berufsjahre nach Absolvierung des Referendariats) [...] eine eigenständige berufliche Entwicklungsphase [...], die eine angemessene Personalentwicklung und Begleitung erfordert“ (Porps & Schoof-Wetzig, 2012, p. 29) dar.

Daher gilt es als unverzichtbar, an die Motivation der jungen Lehrpersonen anzuschließen und diese im Sinne eines lebenslangen Lernens weiter auszubauen und aufrecht zu erhalten (vgl. Poppe-Oehlmann & Buchberger, 2012, p. 15). Gleichzeitig soll mit dem „Übergang der Lehrkraft von der Ausbildung in die volle Berufstätigkeit [...] eine anhaltende Überforderung [...] vermieden“ (Dammann, p. 1) werden.

Auf dieser Ausgangsbasis stellen Einarbeitungskonzepte, sowohl in ihrer Darlegung als auch insbesondere in ihrer Umsetzung ein wichtiges Instrument im Rahmen der Personalgewinnung und -entwicklung dar (vgl. Handreichung Personalführung an der Aargauer Volksschule, p. 2) & (Landesinstitut für Schule (LIS) Bremen, p. 4). Ein Einarbeitungskonzept sollte sowohl die Anliegen des Berufsanfängers berücksichtigen als auch die Anliegen der Einrichtung Schule vgl. (vgl. Handreichung Personalführung an der Aargauer Volksschule, p. 18). Zur Unterstützung der neu eingetretenen Lehrperson erläutern Einarbeitungskonzepte definierte Abläufe (vgl. Engelhardt, 2014, p. 26). Hier sind es Ablaufpläne, Checklisten und Wegweiser, aber auch Gespräche und Hospitationen sowie die Betreuung durch eine Bezugsperson (Mentor) die sich als geeignet erwiesen haben und die dem Berufsanfänger als Hilfestellung im Rahmen der Einarbeitung dienen (vgl. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, 1999, p. 8).

3.1. Definition Einarbeitung

In der Literatur bestehen verschiedene Bezeichnungen und Definitionen für den Begriff der Einarbeitung. So formuliert beispielsweise das Amt für Volksschulen

in der Schweiz die Phase der Einarbeitung als „'Begleitung des Berufseinstiegs'“ und versteht darunter „die Begleitung und Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern während der ersten Berufsphase nach der Ausbildung [...]“ (Amt für Volksschulen, p. 1).

Die verschiedenen im Rahmen der Recherche gesichteten Dokumente sprechen neben dem Begriff der Berufseinführung von Einführung neuer Lehrpersonen und in der Regel auch von Einarbeitung und Integration.

Die Einarbeitung und Integration neuer Mitarbeiter fällt in den Aufgabenbereich der innerschulischen Personalentwicklung und beinhaltet „[...] sowohl organisatorisch-administrative als auch pädagogisch-didaktische Fragen“ (Amt für Volksschulen, p. 1) (vgl. Engelhardt, 2014, p. 11).

„'Einarbeitung' bezieht sich dabei auf den Qualifizierungsaspekt der Einführung. Sie umfasst all die zusätzlich nötigen Kompetenzen und fachlichen Qualifikationen, an der neuen Schule gut arbeiten zu können.“

„'Integration' meint den Sozialisationsaspekt der Einführung; das betrifft Aspekte wie z.B.: welche Regeln und Rituale gelten in der Schule bzw. in Kollegien, welches Selbstverständnis pflegt die Schule?“

(Landesinstitut für Schule (LIS) Bremen, p. 4).

Eine nahezu identische Definition der Begriffe findet sich im Leitfaden zur Einarbeitung und Integration neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung der freien Hansestadt Hamburg (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, 1999, p. 6).

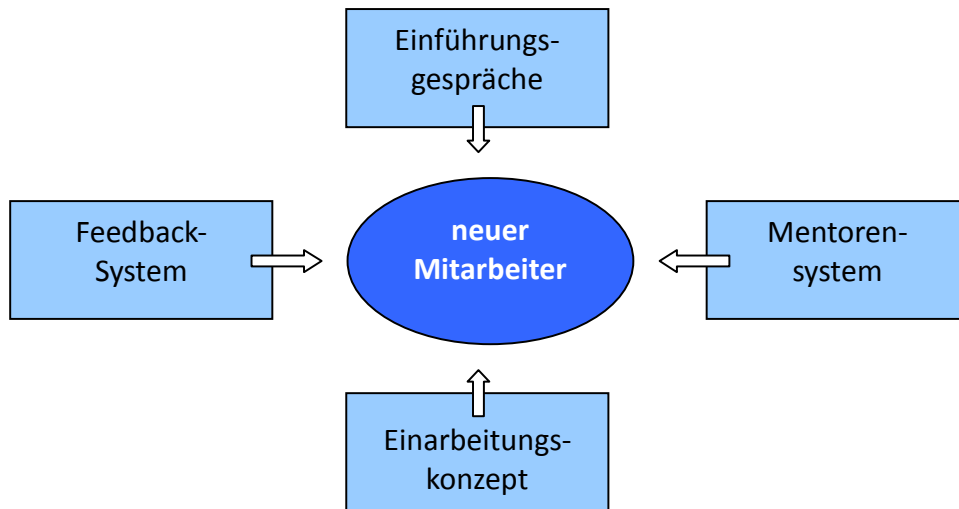
Nach ENGELHARDT setzt sich Einarbeitung aus mehreren Abschnitten zusammen, bestehend aus einer antizipatorischen Sozialisation, einer Konfrontation, der Einarbeitung selbst und der Integration. Die erste Phase, bestehend aus der antizipatorischen Sozialisation, setzt mit dem Vorstellungsgespräch ein, bei dem alle vorangegangenen Erfahrungen und Lernresultate des neuen Mitarbeiters mit den Vorstellungen der Einrichtung in Berührung treten. Wichtig in dieser Phase sind die Ziele, die im Abbau hemmender Faktoren oder im Aufbau förderlicher Faktoren

bestehen und die weiteren Vereinbarungen, die sich beispielsweise auf das Angebot eines Hospitationstages oder auf das Kennenlernen eines Mentors beziehen. Die darauf folgende Phase der Konfrontation beginnt mit dem ersten Arbeitstag und dehnt sich auf weitere Wochen aus, wobei es hier um die Bewältigung der Diskrepanzen der Erwartungen des neuen Mitarbeiters im Hinblick auf die Berufsrealität geht. Ziel dieser Phase kann es unter anderem sein, einen entsprechenden Orientierungsrahmen zu erarbeiten, wobei der Schwerpunkt in der Vorstellung der Bezugsperson und der Einrichtung, sowie in Erklärungen hinsichtlich des Leitbildes und verschiedenster Strukturen liegt.

In der dritten Phase der Einarbeitung liegt der Kern in der Evaluation der Zielvorstellungen und der Erwartungshaltungen seitens des neuen Mitarbeiters und des Arbeitgebers im Hinblick auf das Aufgabenspektrum. Hier besteht insbesondere das Risiko einer Unter- bzw. Überforderung des neuen Mitarbeiters. Zur Vermeidung solcher Situationen bietet es sich an, dem neuen Mitarbeiter frühzeitig Beurteilungssysteme im Rahmen von Feedback-Gesprächen zu erläutern. Die letzte und vierte Phase im Rahmen der Einarbeitung bezieht sich auf die Integration des neuen Mitarbeiters, welcher bis dato einen grundlegenden Eindruck hinsichtlich der Unternehmenskultur und seiner eigenen Rolle innerhalb der Strukturen gewonnen hat. Daher bestehen weitere Ziele und Zielvereinbarungen sowohl in der Förderung und Stärkung als auch in der Pflege und Einbindung des neuen Mitarbeiters (vgl. Engelhardt, 2014, pp. 20–24).

Um ein Misslingen des Einarbeitungsprozesses und dem dadurch entstehenden finanziellen Aufwand entgegenzuwirken, bedarf es folgender Elemente einer guten Einarbeitung, wie sie die nachstehende Grafik darstellt.

Abbildung 6: Bestandteile einer guten Einarbeitung



Darstellung der Abbildung entnommen aus (Engelhardt, 2014, p. 25)

3.2. Definition Konzept

Der Begriff Konzept leitet sich vom lateinischen Wort „*conceptus* = das Zusammenfassen, zu“ ab und gilt einerseits als „skizzenhafter, stichwortartiger Entwurf, Rohfassung eines Textes, einer Rede o. Ä.“, andererseits als ein „klar umrissener Plan, Programm für ein Vorhaben“ oder auch als eine „Idee, Ideal, aus der Wahrnehmung abstrahierte Vorstellung“ (Duden, 2015a). Dabei steckt hinter dem Begriff Konzept eine Vision oder eine Idee, ein Programm oder eine Strategie (Duden, 2015a).

Kommt es jedoch zu Abweichungen des geplanten Ablaufs, spricht man davon, aus dem Konzept zu kommen, die Ordnung von Gedanken zu stören oder einen Plan zu verwirren. Sind andere Personen oder externe Faktoren Verursacher dieser Unregelmäßigkeit, so spricht man davon, jemanden aus dem Konzept zu bringen oder jemandem das Konzept zu verrücken (vgl. Deutsche Enzyklopädie).

Konzepte gibt es in vielen Lebens- und Arbeitsbereichen wie beispielsweise in Form von Abfallkonzepten, Marketingkonzepten, Unternehmenskonzepten, aber auch im Bereich des Lernens als Lernmodell und in Ausbildungsprogrammen (vgl. Duden, 2015a).

Das folgende Teilkapitel vertieft bestehende Einarbeitungskonzepte in der Phase des Berufseintritts sowohl im europäischen Kontext als auch Konzepte aus dem deutschsprachigen Ausland und in Deutschland selbst.

3.3. Bestehende Konzepte zur Berufseingangsphase

Zur Verbesserung der Lehrerbildung allgemein existieren vielerlei Überlegungen. Diese Überlegungen finden sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene statt. Zudem liegt in der Bundesrepublik Deutschland die Verantwortung für die Lehrerbildung beim Bildungssystem des jeweils zuständigen Bundeslandes.

Um eine Qualitätssteigerung innerhalb der Lehrerbildung zu erreichen, dürfen Erwägungen zum Berufseinstieg nicht außer Acht gelassen werden. Inwieweit auf den verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen konkrete Überlegungen zur Ausgestaltung der Berufseinstiegsphase, sowie zu entsprechenden Konzepten existieren, darüber soll dieses Kapitel einen Überblick verschaffen.

3.3.1. Konzepte im europäischen Ausland

Bereits im Jahre 2007 beratschlagte die Kommission der europäischen Gemeinschaften über die Verbesserung der Qualität in der Lehrerbildung.

Die Überlegungen wurden getätigt, da die europäische Union im Jahre 2006 feststellte, dass ohne Reform der Lehrerbildung die internationale Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Union gefährdet sein könne. Berechtigte Bedenken, die Wettbewerbsfähigkeit könne aufgrund einer desolaten Ausbildung von Lehrkräften gefährdet sein, werden aus diversen Studien, die sich mit der Abhängigkeit der

Qualität der Schulbildung zur Ausbildung von Lehrkräften beziehen, gezogen. So besagt eine Studie, dass die Schüler eine bessere Schulbildung aufwiesen, wenn ihre Lehrer parallel an entsprechenden Weiterbildungen zur Verbesserung der Lehrerqualität teilnehmen. Eine weitere für den wirtschaftlichen Wettbewerb bemerkenswerte Studie zeigt, dass eine mangelnde Schulbildung in der Grundschule Auswirkungen bis in den Bereich der beruflichen Bildung haben kann (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2007, p. 3).

Die Kommission identifizierte daraufhin einen Mangel an Kompetenzen sowie mangelnde Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte in der europäischen Union (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2007, p. 5). Eine systematische Form der Unterstützung von Lehrkräften boten im Jahre 2007 nur die Hälfte der Mitgliedstaaten an. Davon sind in 11 Mitgliedstaaten Lehrer zur regelmäßigen Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen verpflichtet (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2007, p. 6).

Die Kommission bemängelt zwar eine unzureichende Vernetzung aller Elemente der Lehrerbildung, welche laut ihrer Aussage Erstausbildung, Einarbeitung und Weiterbildung umfassen, scheint aber ihren Fokus nicht auf die Ausdifferenzierung einer koordinierten Einarbeitung zu legen. Schwerpunktmäßig werden die Elemente der Erstausbildung und der beruflichen Weiterbildung in den Blick genommen werden. Hier steht die Forderung nach finanziellen Mitteln zur Verbesserung dieser Elemente der Lehrerbildung im Raum (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2007, pp. 5,18).

Die Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU) sind in der Entwicklung und Organisation ihrer Bildungssysteme eigenständig. Festzustellen ist, dass es in allen Mitgliedstaaten Überlegungen zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung gibt. Dieser gemeinsame Nenner führt zu einer engen Zusammenarbeit der Bildungsminister und umfasst unter anderem Überlegungen zu strukturierten Einarbeitungsprogrammen in den ersten Berufsjahren (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur, 2010, p. 5).

Auf europäischer Ebene wurde daher ein Handbuch veröffentlicht, welches den politischen Entscheidungsträgern der einzelnen Mitgliedsstaaten als Anregung und Anleitung zur Einführung von Einarbeitungsprogrammen dienen soll. Eine Verpflichtung zur Einführung von Einarbeitungsprogrammen ergibt sich daraus allerdings nicht. Geschuldet ist die Entstehung dieses Handbuchs der Tatsache, dass der zweiten Phase der Lehrerbildung bislang wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde und fundierte Konzepte hier Mangelware sind. Eingeteilt wird die Lehrerbildung auf europäischer Ebene in drei Phasen. Die erste Phase ist dabei gekennzeichnet durch die sogenannte Erstausbildung, die überhaupt erst zum Lehrerberuf qualifiziert (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur, 2010, p. 6). Diese kann je nach Mitgliedstaat unterschiedlich gestaltet sein. In der Bundesrepublik Deutschland umfasst diese Phase in der Regel das Studium an einer Hochschule sowie ein sich anschließendes Referendariat, welches in der Bundesrepublik Deutschland als zweite Phase der Lehrerbildung definiert ist (vgl. Terhart, 2000, p. 113). Das Referendariat, im Zuge dessen Junglehrer praktisch ausgebildet werden, ersetzt die Berufseingangsphase allerdings nicht. So spricht sich beispielsweise DAMMANN für eine deutliche Abgrenzung der Berufseingangsphase zum Referendariat aus (vgl. Landesinstitut für Schule (LIS) Bremen, 2014, p. 3). Die zweite Phase ist auf europäischer Ebene gekennzeichnet durch den tatsächlichen Einstieg in die Berufstätigkeit nach abgeschlossener Erstausbildung, unabhängig davon, ob dieser eine Praxisphase folgt oder nicht. Diese auf europäischer Ebene als zweite Phase bezeichnete Phase des Berufseinstiegs entspricht der dritten Phase der Lehrerbildung, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland durch die KMK definiert wird. In der dritten Phase der Lehrerbildung befinden sich per Definition diejenigen Lehrkräfte, welche "[...] die anfänglichen Herausforderungen des Lehrerberufs überwunden haben" (Generaldirektion Bildung und Kultur, 2010, p. 6). Gekennzeichnet ist diese Phase des lebenslangen Lernens durch Aufnahme unterschiedlichster Weiterbildungsangebote während der gesamten Berufstätigkeit (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur, 2010, p. 6). Diese Phase kennzeichnet demnach den Zeitraum der Berufstätigkeit über den Berufseinstieg hinaus.

Trotz dieser Phaseneinteilung zeigt sich auf europäischer Ebene ein divergentes Bild bezüglich der Gestaltung der Berufseinstiegsphase. Dies scheint den unter-

schiedlichen Ausbildungssystemen der Länder geschuldet zu sein, da je nach Gestaltung der ersten Phase unterschiedliche Bedürfnisse in Bezug auf eine Einarbeitung berücksichtigt werden müssen. So richten sich in manchen Ländern die Einarbeitungsprogramme an Lehrer, welche die Phase der Erstausbildung komplett abgeschlossen haben, in wiederum anderen Ländern existieren Einarbeitungsprogramme, welche sich an Lehramtsanwärter wenden. In einigen europäischen Ländern richten sich Einarbeitungsprogramme an Lehrer, die die erste Phase der Lehrerbildung nicht durchlaufen haben, an sogenannte Quereinsteiger. Ausbildung und Einarbeitung finden hier vermischt statt (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur, 2010, pp. 9–10).

Es scheint diesen konfuse und uneinheitlichen Ausbildungssystemen geschuldet zu sein, weshalb die Bildungsminister der europäischen Union kein verbindliches, europaweit einheitliches Konzept zur Einarbeitung festlegen können. Das genannte Handbuch stellt lediglich eine Empfehlung für politische Entscheidungsträger der einzelnen Mitgliedstaaten dar. Anregungen werden durch beispielhaft aufgeführte Einarbeitungsprogramme ausgewählter Mitgliedstaaten gegeben (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur, 2010, pp. 27–38).

So unterschiedlich sich die Einarbeitungsprogramme der einzelnen Mitgliedstaaten gestalten, kommen die Bildungsminister dennoch zu gemeinsamen Qualitätsmerkmalen, die Einarbeitungskonzepte beinhalten sollen. Unabdingbar ist der Einsatz eines Mentors sowie die Beteiligung der Schulleitung. Demnach wird bei der Einführung von Einarbeitungskonzepten sowohl der Rolle des Mentors als auch der Rolle des Schulleiters eine besondere Bedeutung beigemessen. Für diese beiden an der Einarbeitung beteiligten Personengruppen werden besondere Kompetenzen identifiziert. Hierbei spielen vor allem die Sozialkompetenz und die Kommunikationsfähigkeit des Mentors eine entscheidende Rolle. Ferner soll er Kenntnis darüber haben, wie sich das Lernverhalten von Berufsanfängern gestaltet. Eine besondere Ausbildungsmaßnahme sollte ein solcher Mentor daher durchlaufen haben. Angeboten werden sollen entsprechende Ausbildungsmaßnahmen von den Einrichtungen, an denen auch die Erstausbildung von Lehrkräften stattfindet (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur, 2010, p. 26). In der Regel han-

delt es sich hierbei um Universitäten und Hochschulen. Eine detaillierte Aufschlüsselung über die Kompetenzen oder Informationen darüber, wie eine solche Ausbildungsmaßnahme inhaltlich gestaltet sein soll, gibt das Handbuch nicht her. Anders als dem Mentor, dessen Aufgabe die direkte Begleitung des Berufseinsteigers darstellt, fällt den Schulleitungen in Bezug auf die Einarbeitung als übergeordnete Aufgabe die Koordination der Einarbeitung zu. Diese sind verantwortlich für die Durchsetzung der Einarbeitung und sollen die dafür erforderlichen Mittel zur Verfügung stellen (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur, 2010, pp. 26–27). Wie genau diese Mittel aussehen sollen, darüber können nur Mutmaßungen angestellt werden. Eine genaue Auskunft diesbezüglich gibt das Handbuch an dieser Stelle nicht.

Als letztes übergeordnetes Qualitätsmerkmal von Einarbeitungskonzepten wird die regelmäßige Evaluation genannt. Sie dient dazu, die Wirksamkeit des Konzeptes zu überprüfen und regelmäßig neue Erkenntnisse in das Konzept mit einfließen zu lassen (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur, 2010, p. 27). Genaue Kriterien, nach denen Einarbeitungskonzepte überprüft werden sollen, werden in diesem Zuge nicht benannt.

Im Folgenden werden Überlegungen aus der Schweiz besonders herausgestellt, da hier vielfältige Gedanken zur Gestaltung der Berufseingangsphase von Lehrkräften existieren. Dies kann sicherlich darauf zurückgeführt werden, dass die Lehrerbildung in der Schweiz einphasig verläuft. Das heißt, dass Lehrkräfte nach einem Hochschulstudium unmittelbar in das Berufsfeld Schule eintreten, ohne dass, wie es beispielsweise für die allgemein- und berufsbildende Lehrerbildung in Deutschland üblich ist, dem Eintritt in die Berufstätigkeit ein Referendariat vorgeschaltet ist. Zudem ergibt sich aus dem föderalistischen System der Schweiz die Besonderheit, dass jedes der 26 Kantone über die Gestaltung einer Berufseingangsphase eigenständig entscheiden kann (vgl. Vögeli-Mantovani, 2011, p. 2). Um das dadurch herrschende, vielfältige Angebot auf nationaler Ebene zu vereinheitlichen, verabschiedete die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der pädagogischen Hochschulen 2007 auf gesamtschweizerischer Ebene 10 Empfehlungen zur Gestaltung der Berufseingangsphase von Lehrkräften. Im

Jahr 2010 wurden diese Vorschläge hinsichtlich ihrer Umsetzung überprüft und bilden seitdem einen festen Bestandteil der Lehrerbildung (vgl. Vögeli-Mantovani, 2011, p. 12).

Die im Folgenden aufgeführte Tabelle gibt einen Überblick über die Empfehlungen, sowie deren Umsetzung:

Tabelle 5: Schweizer Empfehlungen zur Gestaltung der Berufseingangsphase

Empfehlung	Art der Umsetzung
1. «Die pädagogischen Hochschulen stellen ein spezifisches, differenziertes, vielfältiges Angebot bereit, das zur Unterstützung und Weiterbildung von Berufseinsteigern gedacht ist. Die Lehrpersonen nutzen dieses Angebot im Rahmen der Weiterbildungsverpflichtung. Dabei können Pflichtteile und Wahlangebote unterschieden werden.»	<ul style="list-style-type: none"> gesteuert über ein Obligatorium oder durch für die Personalführung verantwortliche Personen
2. «Die Phase der Berufseinführung dauert zwei Jahre.»	<ul style="list-style-type: none"> in knapp über der Hälfte der Kantone umgesetzt Festlegung der Dauer ist mit dem jeweiligen kantonalen Konzept verknüpft
3. «Die Berufseinführung knüpft an die Standards der Ausbildung an.»	<ul style="list-style-type: none"> in fast allen Kantonen etabliert die Realität zeigt, dass in Bezug auf Weiterbildungsdidaktik angeknüpft wird, nicht aber in Bezug auf die kompetenzorientierte Zielsetzung der Ausbildung
4. «Berufseinsteiger werden in dieser Phase entlastet; ein Teil der Berufseinführung findet in der Unterrichtszeit statt.»	<ul style="list-style-type: none"> aufgrund fehlender gesetzlicher Grundlagen nur in einem Drittel der Kantone umgesetzt
5. «Wer in der Berufseinführung mitarbeitet, verfügt über ein spezifisches Kompetenzprofil im betreffenden Berufsfeld.»	<ul style="list-style-type: none"> In zwei Drittel der Kantone teilweise umgesetzt betrifft bestimmte Funktionen und Weiterbildungsinhalte
6. «Die Berufseinführung hat eine dreifache Orientierung: die Bedürfnisse der Berufseinsteiger, der Bedarf einer lernenden Organisation und die Erkenntnisse der Forschung zur Berufseinführung.»	<ul style="list-style-type: none"> in fast allen Kantonen bezieht man sich diesbezüglich auf Ergebnisse gängiger Forschung
7. «Die Berufseinführung ist Teil des Leistungsauftrags der pädagogischen Hochschulen und wird mit den kantonalen Behörden, den lokalen Schuleinheiten und den Schulleitungen sichergestellt.»	<ul style="list-style-type: none"> in den meisten Kantonen besteht eine gute Kooperation zwischen Hochschule und Behörden weniger gut verläuft die Kooperation zwischen Hochschule und lokalen Schuleinheiten
8. «Das Absolvieren der Angebote der Berufseinführung wird schriftlich bestätigt.»	<ul style="list-style-type: none"> weitgehend umgesetzt
9. «Die Wirkung der Berufseinführung wird regelmäßig intern und periodisch auch extern evaluiert.»	<ul style="list-style-type: none"> in fast allen Kantonen selbstverständlich evaluiert wird anhand von Befragungen der Berufseinsteiger

	<ul style="list-style-type: none"> • externe Studien fehlen bislang
<p>10. «Die Erfahrungen der Berufseinsteiger in ihrer Berufstätigkeit werden systematisch erhoben und für die Qualitätssicherung und -entwicklung genutzt.»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • in der Mehrheit der Kantone durchgeführt • Erhebung unterliegt keinem einheitlichen System

Eigene Darstellung in Anlehnung an (Vögeli-Mantovani, 2011, pp. 12–14).

Darüber hinaus existieren in der Schweiz drei Modelle der Berufseinführung. Die Verantwortung zur Umsetzung liegt bei den jeweiligen Kantonen. Obwohl alle drei Modelle eine Systematik in Bezug auf die Gestaltung der Berufseingangsphase aufweisen, unterscheiden sie sich in ihrer Verbindlichkeit deutlich. So müssen in manchen Kantonen die Berufseinsteiger verpflichtend an Maßnahmen zum Berufseinstieg teilnehmen, wohingegen in anderen Kantonen begleitende Veranstaltungen freiwillig, aber keinesfalls verpflichtend besucht werden können (vgl. Vögeli-Mantovani, 2011, pp. 12–14). Adressaten aller drei Modelle sind sowohl Berufsanfänger als auch Wiedereinsteiger.

Modell 1 findet hauptsächlich Anwendung in Kantonen, die über eine eigene pädagogische Hochschule verfügen. In diesem Fall arbeiten die Hochschulen in Bezug auf die Berufseinführung mit den lokalen Schulen zusammen. Der Hochschule obliegt in diesem Fall die Verantwortung zur Umsetzung der Berufseinführung (vgl. Vögeli-Mantovani, 2011, p. 7). Ziel des zweijährigen Modells ist es, Berufseinsteiger dazu zu befähigen, ihren Berufsauftrag kompetent wahrnehmen zu können (vgl. Vögeli-Mantovani, 2011, pp. 7,11). Die Veranstaltungen setzen sich zusammen aus verpflichtenden und freiwilligen Teilnahmen. Für eine dreiwöchige Intensivfortbildung werden die Berufseinsteiger vom Unterricht befreit. Der Besuch der Angebote wird durch eine Abschlussbestätigung bescheinigt.

Ein anderes Bild zur Gestaltung des Berufseinstiegs hinsichtlich der Verpflichtung, zeigt sich bei **Modell 2**. Hier ist es Pflicht, an den angebotenen Veranstaltungen teilzunehmen. Insgesamt erstreckt sich bei diesem Modell die Begleitung auf ein Jahr. Am Ende der Maßnahme steht nicht allein eine Bescheinigung über die Teilnahme, abgeschlossen wird diese mit einem Testat. Beteiligt an dem Modell sind die lokalen Schulleitungen in Zusammenarbeit mit der kantonalen Bildungsverwaltung.

Modell 3 zeigt eine grundsätzliche Freiwilligkeit in der Teilnahme auf, eine bestimmte Dauer hingegen nicht. Der Unterstützungsbedarf wird vielmehr individuell zugeschnitten. Beteiligte an diesem Modellvorhaben, welches im Gegensatz zu den vorhergehenden Modellen ausschließlich außerhalb der Unterrichtszeiten stattfindet, sind die kantonalen Bildungsverwaltungen, Schuldirektoren und pädagogischen Hochschulen. Als einziges Modell scheint dieses dritte Modell nicht überarbeitungsbedürftig zu sein. Laut Evaluation sind die Teilnehmenden zufrieden, wodurch sich keine Notwendigkeit zur Änderung ergibt. Auch in Modell 2 haben sich die Angebote bewährt. Hier soll lediglich ein Mentorensystem ausgebaut werden. In Bezug auf Modell 1 wird darüber nachgedacht, das freiwillige Angebot auszubauen und die verpflichtenden Anteile zu reduzieren. Ebenfalls denkt man bei diesem Modell darüber nach, die kollegiale Beratung als Teil der Personalführung für die Berufseinmündung zu nutzen (vgl. Vögeli-Mantovani, 2011, p. 11).

Bei allen genannten Darlegungen zur Berufseingangsphase handelt es sich um Überlegungen, die auf einer der Institution Schule übergeordneten Ebene getroffen werden. Hochschulen und kantonale Behörden werden hier in die Verantwortung genommen. Wie die Begleitung der Berufseinsteiger an der Institution Schule gestaltet sein soll, darüber geben diese übergeordneten Überlegungen wenig Auskunft. Schaut man sich die drei Modelle an, so ist lediglich zu erkennen, dass die Schulen die Berufseinsteiger teilweise vom Unterricht befreien sollen, damit diese an einführenden Veranstaltungen teilnehmen können, und dass eine Einführung bzw. der Ausbau eines Mentorensystems an den Schulen gewünscht wird. Wie aber gestalten sich konkrete Begleitungen von Berufseinsteigern an Schweizer Schulen?

Auskunft darüber gibt beispielsweise die "Handreichung Personalführung an Aargauer Volksschulen", die vom Departement für Bildung, Kultur und Sport (BKS) des Kantons Aargau den Schulleitungen zur Verfügung gestellt wird (vgl. Handreichung Personalführung an der Aargauer Volksschule, p. 6). Die Handreichung gibt nicht allein Hinweise zur Begleitung von Berufseinsteigern, sondern beschäftigt sich mit Personalführung allgemein und wird in drei Teilbereiche unterteilt.

Teilbereich A beschäftigt sich mit der Personalgewinnung, Teil B mit der Personalführung und Teil C mit der Personaltrennung (vgl. Handreichung Personalführung an der Aargauer Volksschule, p. 2). Der Umgang mit Berufseinsteigern fällt unter den Teil A der Personalgewinnung. In zwei konkreten Kapiteln befasst sich die Handreichung mit Maßnahmen zur Einführung neuer Lehrpersonen sowie mit Einführungskonzepten zu dessen Gestaltung (vgl. Handreichung Personalführung an der Aargauer Volksschule, p. 2).

In Bezug auf die Einführung neuer Mitarbeiter betont die Handreichung ganz klar die Rolle der Schulleitung. Es werden dabei Befürchtungen angesprochen, welche die Einführung einer neuen Lehrperson für das Kollegium nach sich ziehen können und die eine Schulleitung im Hinterkopf behalten sollte. Jede neu eingeführte Person kann die Struktur eines bestehenden Teams durcheinander bringen, eventuell bildet sich ein neues Wertesystem aus oder Konkurrenzdenken überschattet die Zusammenarbeit im Team. Dies kann dazu führen, dass dem Neuling eine adäquate Begleitung verwehrt bleibt, was sich wiederum negativ auf den Einstieg auswirken kann (vgl. Handreichung Personalführung an der Aargauer Volksschule, p. 18). Schulleitungen sind daher angehalten, den Berufseinstieg einer neuen Lehrperson umsichtig zu planen. Die Handreichung identifiziert dazu drei Ebenen, auf denen eine adäquate Begleitung stattfinden sollte. Es handelt sich dabei um eine administrative, eine soziale und eine pädagogische Ebene. Auf administrativer Ebene sollen neue Lehrpersonen in die Organisation Schule eingeführt werden. Dazu gehören schulspezifische Prozesse, Abläufe und Veranstaltungen. Die Verantwortung zur Einführung auf dieser Ebene liegt bei der Schulleitung. Die soziale Ebene stellt die Integration ins Kollegium dar. Die neue Lehrkraft soll mit den an der Schule herrschenden Normen und Werten, allgemein gesprochen mit der Schulkultur, vertraut gemacht werden. Wer hier die Verantwortung zur Einführung trägt, ist nicht angegeben. Während die vorangegangenen beiden Ebenen jegliche Lehrpersonen betreffen, welche unabhängig ihrer beruflichen Erfahrung neu an eine Schule kommen, betrifft die dritte Ebene vor allem Berufseinsteiger. Auf dieser Ebene soll die pädagogische Begleitung der neuen Lehrkraft sichergestellt werden. Eine Begleitung soll vor allem zu Fragen der Unterrichtsgestaltung, zur Klassenführung und zur Zusammenarbeit mit externen Stellen er-

folgen. Um den Einstieg günstig zu gestalten, sind die Schulleitungen zusätzlich angehalten, die neuen Lehrkräfte anfangs zu entlasten, indem sie nicht die schwierigsten Klassen unterrichten und nicht "[...] den ungünstigsten Stundenplan erhalten [...]" (Handreichung Personalführung an der Aargauer Volksschule, p. 18). Was genau damit gemeint ist, wird hier nicht näher beschrieben.

Um die Wichtigkeit der Begleitung von Berufseinsteigern zu untermauern, bezieht sich die Handreichung auf Untersuchungen von HUBERMANN aus dem Jahre 1991, der für Berufseinsteiger das Erleben eines Praxisschocks identifizierte. So fand er beispielsweise heraus, dass sich Lehrende erst ab dem 4. Berufsjahr in die Tätigkeit als Lehrkraft einfinden. Die ersten drei Jahre hingegen beschreibt er als Phase des *Überlebens* und *Entdeckens*. Lehrpersonen, welche sich im Zuge eines Berufseinstiegs in dieser Phase befinden, benötigen und wünschen sich eine intensivere Betreuung bei der Einarbeitung als beispielsweise neue Lehrkräfte, welche bereits über Berufserfahrung verfügen (vgl. Handreichung Personalführung an der Aargauer Volksschule, pp. 18–19).

Die Handreichung sieht daher die Schulleitungen in der Verantwortung, "[...] ein auf die Schule zugeschnittenes Konzept zur Einführung neuer Lehrpersonen zu erstellen" ("Handreichung Personalführung an der Aargauer Volksschule," p. 19). Die Schulleitung soll hierbei zwar die Verantwortung zur Durchsetzung tragen und Ansprechpartner für die neue Lehrkraft sein, doch empfiehlt hier die Handreichung, Aufgaben zu verteilen. Anfallende Betreuungsaufgaben des Berufsanfängers während der Einarbeitung sollen an weitere Mitarbeiter übertragen werden, entweder aufgeteilt auf ein bestimmtes Team von Kollegen oder an einen ausgewählten Mentor (vgl. Handreichung Personalführung an der Aargauer Volksschule, p. 19).

Nicht nur ein Patensystem empfiehlt die Handreichung im Rahmen eines Einarbeitungskonzeptes, auch sollen Gespräche einen weiteren Bestandteil darstellen. Diese Gespräche werden unterteilt in ein Einführungs- und Eintrittsgespräch, ein 100-Tage-Gespräch und ein Bilanz- und Standortbestimmungsgespräch vgl. (Handreichung Personalführung an der Aargauer Volksschule, p. 19).

3.3.2. Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland

In der Bundesrepublik Deutschland obliegt die Lehrerbildung dem jeweiligen Bundesland. Auf Bundesebene finden sich keine konkreten konzeptuellen Überlegungen zur Gestaltung der Berufseingangsphase. Die Bedeutung einer gelenkten Begleitung wird dennoch sowohl von der KMK als auch von der HRK erkannt. Die HRK sieht vor allem die Institution Schule in der Verantwortung, diese Phase strukturiert zu begleiten, wobei die Hochschulen den Schulen unterstützend zur Seite stehen sollen (vgl. Hochschulrektorenkonferenz, 2006). Auch nach Meinung der KMK liegt die Verantwortung für diese Phase in den Händen der Schulen und nicht etwa in einer Neustrukturierung der Hochschulausbildung (vgl. Terhart, 2000, pp. 127–129). Konkrete Hinweise zur Gestaltung gibt die KMK nicht. Sie erwähnt lediglich, dass sie Arbeits- und Gesprächskreise, Fortbildungen und die Schaffung von innerschulischer Personalführung für diese Phase der Lehrerbildung als bedeutend erachtet (vgl. Terhart, 2000, p. 129).

Konkretere, auch konzeptuelle Überlegungen zur Ausgestaltung der Berufseingangsphase existieren in der Bundesrepublik in einigen Bundesländern.

So gründete sich am 17. November 2006 am Landesinstitut für Schule in Hamburg eine Bundeskoordinationsgruppe, die mit dem Deutschen Verein für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB) kooperiert (vgl. DVLfB). Diesem Arbeitskreis gehören Experten aus verschiedenen Bundesländern an, die sich konkrete Gedanken zur Umsetzung einer koordinierten Berufseingangsphase von Berufsanfängern im Lehrbereich machen. Seit 2006 tagt dieser Arbeitskreis einmal jährlich. Die Tagung 2010 in Loccum in Niedersachsen wurde in Form einer Broschüre dokumentiert und veröffentlicht (vgl. Grimm Andrea & Schoof-Wetzig, 2012).

Seit der Gründung der Bundeskoordinationsgruppe wurden in folgenden Bundesländern Berufseingangsphasen eingeführt:

- Baden-Württemberg
- Brandenburg
- Bremen

- Hamburg
- Niedersachsen
- Saarland
- Sachsen-Anhalt
- Thüringen

(vgl. DVLFb).

Ansatzweise Überlegungen existieren für das Bundesland Rheinland-Pfalz. In Bayern existiert eine konkrete Berufseingangsphase in der Stadt Nürnberg. Für die Stadt München sind Maßnahmen in Planung (vgl. DVLFb).

Wie aus der oben dargestellten Aufzählung ersichtlich, gehört das Bundesland Hessen dem Arbeitskreis des DVLFb nicht an. Dennoch konnten hier ebenfalls Überlegungen hinsichtlich der Gestaltung einer Berufseingangsphase von Lehrkräften ausgemacht werden. In Hessen wurden diese 2013 von der SPD-Arbeitsgemeinschaft für Bildung geäußert (vgl. Moegling, 2013, p. 29).

Die norddeutschen Bundesländer scheinen federführend in Bezug auf Überlegungen zur Berufseingangsphase zu sein. Der Auftakt für die Bremer Berufseingangsphase erfolgte bereits im Jahre 2001 (vgl. Poppe-Oehlmann & Buchberger, 2012, p. 15). Auffällig ist auch, dass für diese Bundesländer die detailliertesten Beschreibungen zur Ausgestaltung dieser Phase existieren. Auch Evaluationen liegen zum Teil bereits vor und sind veröffentlicht (vgl. Porps & Schoof-Wetzig, 2012, pp. 32–40). Daneben zieht Thüringen mit konkreteren Überlegungen nach. In diesem Kapitel sollen daher beispielhaft die Überlegungen aus Hamburg, Bremen, Niedersachsen sowie Thüringen aufgeführt werden.

Das übergeordnete Ziel der Gestaltung der Berufseingangsphase aller hier erwähnten Bundesländer, ist die Integration der Berufsanfänger in die Institution Schule, im Rahmen von Personal- bzw. Schulentwicklung am Standort Schule (vgl. Bos, 2012, pp. 7–8) & (Jantowski & Vogt, 2012, p. 145) & (Poppe-Oehlmann & Buchberger, 2012, pp. 17–18) & (Porps & Schoof-Wetzig, 2012, p. 29);. Dabei soll der Berufsanfänger nicht allein die, an der Schule herrschen-

den, Konventionen übernehmen (vgl. Bos, 2012, p. 8). Vielmehr geht es darum, dass die im Studium erworbenen Kompetenzen des Berufsanfängers produktiv für die Institution Schule genutzt werden können (vgl. Porps & Schoof-Wetzig, 2012, p. 29). Dafür sorgt in der Berufseingangsphase die Institution Schule ihrerseits dafür, dass der Berufsanfänger nötige berufspraktische Handlungskompetenzen erwirbt (vgl. Bos, 2012, p. 7) & (Jantowski & Vogt, 2012, p. 137) & (Poppe-Oehlmann & Buchberger, 2012, p. 17) & (Porps & Schoof-Wetzig, 2012, p. 29). Eine besondere Schlüsselrolle fällt dabei den Schulleitungen zu (vgl. Bos, 2012, pp. 7–8) & (Jantowski & Vogt, 2012, p. 143) & (Poppe-Oehlmann & Buchberger, 2012, pp. 18–26) & (Porps & Schoof-Wetzig, 2012, pp. 29–30). Genauere Ausführungen werden im weiteren Verlauf des Kapitels dargestellt. In allen hier aufgeführten Bundesländern liegt die Gestaltung der Berufseingangsphase allerdings nicht alleine in der Verantwortung der einzelnen Schulen, sondern spielt sich immer in Kooperation der Schulen mit übergeordneten Institutionen ab. In Hamburg ist das Landesinstitut für Schule an der Gestaltung der Berufseingangsphase beteiligt (vgl. Bos, 2012, pp. 8–14). In Bremen ist dies ebenso der Fall (vgl. Poppe-Oehlmann & Buchberger, 2012, p. 15). Außerdem trieb das Landesinstitut für Schule in Bremen die Vernetzung mit anderen Bundesländern voran und gestaltete in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schule in Hamburg die erste Fachtagung der oben bereits angesprochenen Arbeitsgruppe (vgl. Poppe-Oehlmann & Buchberger, 2012, p. 16). In Niedersachsen ist die Ausgestaltung der Berufseingangsphase gemeinsame Aufgabe der Schulen, des Landesinstituts für Schule sowie eines besonderen Unterstützungssystems der Schulen, bestehend aus Fortbildungen und zentralen Diensten (vgl. Porps & Schoof-Wetzig, 2012, p. 30). In Thüringen bildet das Lehrerbildungsgesetz die Grundlage für die Berufseingangsphase. Im Rahmen dieses Gesetzes kommt dem *Thüringer Institut für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien* (ThILLM) eine besondere Verantwortung bei der Ausgestaltung von Fort- und Weiterbildungsangeboten für diese Phase der Lehrerbildung zu (vgl. Jantowski & Vogt, 2012, p. 136).

Abgesehen von diesen übergeordneten Gemeinsamkeiten, sollen die konzeptuellen Überlegungen der vier Bundesländer im weiteren Verlauf einzeln dargestellt werden.

Hamburg

Wie oben bereits erwähnt spielen bei der Ausgestaltung der Berufseingangsphase die Schulleitungen eine zentrale Rolle. Das Landesinstitut für Schule in Hamburg hat daher eine Handreichung für Schulleitungen entwickelt, "[...] in der unterschiedliche Vorschläge für die Integration neuer Lehrkräfte an den Schulen gemacht werden [...]" (Bos, 2012, p. 7). Neben dieser Handreichung, welche vor allem aufgrund einer sich ändernden Alters- und Personalstruktur an Hamburger Schulen entstand, sind vor allem auch die Überlegungen von DAMMANN hervorzuheben, die sich ebenfalls an die besondere Aufgabensituation der Schulleitungen in der Beteiligung an der Einarbeitung von Berufsanfängern richtet (vgl. Dammann, 2007, p. 4). Sie versucht ein breites Feld an Einarbeitungssituationen abzudecken. So berücksichtigt sie in ihren Überlegungen beispielsweise die besondere Situation von Berufsanfängern, aber auch die von Referendaren und Rückkehrern (vgl. Dammann, 2007, pp. 2–4). Des Weiteren gibt sie nicht nur Tipps zur konkreten Durchführung, sondern beachtet auch wichtige Punkte bei der Vorbereitung einer Einarbeitung und bezieht Überlegungen zu Sonderfällen mit ein (vgl. Dammann, 2007, pp. 4–9).

Für die Berufsanfänger hält das Landesinstitut für Schule ebenfalls eine Handreichung bereit und bietet diverse Veranstaltungen an, die den Berufsanfänger über die gesamte Phase des Berufseinstiegs begleiten sollen. Begonnen wird mit einer Auftaktveranstaltung, in deren Rahmen die Berufsanfänger offiziell begrüßt werden und ihnen die Handreichung mit den wichtigsten Informationen zum Start in die Berufstätigkeit an die Hand gegeben wird. Bei dieser Veranstaltung sind Kollegen der verschiedenen Schulformen und auch das Landesinstitut für Schule zugegen. Das Landesinstitut nutzt seinerseits die Veranstaltung, um für weitere spezielle Veranstaltungen für Berufsanfänger zu werben, da bis auf die Auftaktveranstaltung alle anderen Angebote freiwillig wahrgenommen werden können (vgl. Bos, 2012, pp. 8–14). Werden entsprechende weiterführende Veranstaltungen vom Berufsanfänger besucht, wird ihm die Teilnahme "[...] im Rahmen der Fortbildungsverpflichtung der Hamburger Lehrerarbeitszeitverordnung verrechnet [...]" (Bos, 2012, p. 14), sodass kein zusätzlicher Zeitaufwand entsteht.

Die Begleitveranstaltungen bestehen im Wesentlichen aus unterschiedlichen Austauschgruppen (ATG). Diese unterteilen sich in eine schulformbezogene Gruppe und drei schulformübergreifende Gruppen (vgl. Bos, 2012, pp. 8–9). In der schulformbezogenen ATG werden vorrangig aktuelle Anliegen aus der Berufspraxis der Teilnehmer mittels kollegialer Fallbesprechung bearbeitet (vgl. Bos, 2012, pp. 8–9). Die schulformübergreifenden ATGs unterteilen sich in beratungsorientierte, erfahrungsorientierte und themenorientierte ATGs (vgl. Bos, 2012, p. 9).

Beratungsorientierte ATGs bieten vor allem kollegiale Beratung zu spezifischen Anforderungen, die sich im Berufsfeld Schule ergeben, wie beispielsweise der Umgang mit schwierigen Schülern (vgl. Bos, 2012, pp. 10–11). In erfahrungsorientierten ATGs setzen sich die Teilnehmer mit ihren eigenen Ressourcen, sowie mit einem produktiven Umgang mit Stärken und Schwächen auseinander. Verschiedene Verfahren und Modelle, wie die Transaktionsanalyse, das Psychodrama und Erlebnispädagogik kommen dabei zur Anwendung (vgl. Bos, 2012, p. 11). Die themenorientierte ATG spricht ausschließlich Lehrer allgemeinbildender Schulen und Sonderschulpädagogen an, die den Großteil ihrer Arbeitszeit in integrativen Klassen verbringen. Hier werden vor allem Fragen rund um das Thema Inklusion besprochen (vgl. Bos, 2012, p. 12).

Zusätzlich zu den ATGs bietet das Landesinstitut für Schule in Hamburg den Berufsanfängern sogenannte kurzfristige Abruffortbildungen zu vorab gesammelten Wunschthemen, individuelles Coaching im Rahmen einer persönlichen Beratung des Einzelnen und eine spezielle Internetplattform für Berufsanfänger mit Frage-Antwort-Foren sowie einen Email-Service zur Beantwortung spezieller Fragen an (vgl. Bos, 2012, pp. 13–14).

Ganz ähnliche Empfehlungen gibt auch die Hamburger Kommission für Lehrerbildung (HKL) für den Bereich der berufsbildenden Schulen (vgl. Struve & Zopff, 2005). Zusätzlich findet hier die besondere berufspädagogische Sichtweise Berücksichtigung. Dies bedeutet, dass von den Lehrkräften auch eine Verzahnung von Theorie und Praxis für den jeweiligen Ausbildungsberuf gefordert wird (vgl. Struve & Zopff, 2005, p. 13).

Bremen

Nachdem in Bremen im Jahr 2001 die Berufseingangsphase erfolgreich und mit hoher Nachfrage anlief, richtete das Landesinstitut für Schule 2002 eine eigene Projektgruppe zum Thema ein, die in Zusammenarbeit mit der Universität Bremen die noch heute geltenden konzeptionellen Grundlagen entwickelte (vgl. Poppe-Oehlmann & Buchberger, 2012, p. 15).

Das Bremer Konzept sieht ein enges Zusammenspiel von vier herausgestellten Akteuren an der Einarbeitung von Berufsanfängern vor. Diese vier Akteure sind der Berufsanfänger selbst, die Schule und ihre Schulleitung, das Landesinstitut für Schule, sowie der Senat für Bildung und Wissenschaft. In diesem Zusammenspiel hat jeder Akteur bestimmte Erwartungen und Aufgaben zu erfüllen. So soll der Berufsanfänger die neuen Erwartungen erfüllen, mit denen die Schule an ihn herantritt. Im Gegenzug ist die Schule angewiesen, den Prozess der Einarbeitung in der Form zu begleiten, als dass im Rahmen einer "[...] ressourcenorientierten Integration und Einarbeitung [...]" (Poppe-Oehlmann & Buchberger, 2012, p. 19) berufliche Schwerpunkte und Spezialisierungen herausgebildet werden können (vgl. Poppe-Oehlmann & Buchberger, 2012, p. 19). Das Landesinstitut hat die Aufgabe Fort- und Weiterbildungsprogramme für Berufsanfänger und Schulleitungen anzubieten, sowie auf Bundesebene andere Bundesländer zu beraten und ihnen beim Ausbau der Berufseingangsphase kooperierend zur Seite zu stehen (vgl. Poppe-Oehlmann & Buchberger, 2012, p. 20). Der Senat für Bildung und Wissenschaft hat letztendlich die übergeordnete Aufgabe, Rahmenbedingungen zu schaffen, unter denen die Durchsetzung der Konzeption möglich wird (vgl. Poppe-Oehlmann & Buchberger, 2012, p. 19).

Wie auch in Hamburg werden Berufsanfängern erste Informationen im Rahmen einer Auftaktveranstaltung angeboten (vgl. Poppe-Oehlmann & Buchberger, 2012, p. 20). Ebenfalls wird den Berufsanfängern ein Leitfaden ausgehändigt. Ähnlich wie in Hamburg werden auch in Bremen schulformbezogene und schulartübergreifende sogenannte kollegiale Unterstützungsgruppen (KUG) gebildet, in denen berufliche Fragestellungen geleitet reflektiert werden. Diese vierwöchig stattfindenden Veranstaltungen werden den Teilnehmern als Fortbildung bescheinigt (vgl.

Poppe-Oehlmann & Buchberger, 2012, p. 21). Neben diesen KUGs werden auch Praxis AGs zur Erprobung von Unterricht angeboten, sowie Einzelberatung, Fortbildungen zu speziellen Themenbereichen, Maßnahmen zur Gesundheitserhaltung und ebenfalls eine spezielle Internetplattform, die dem Austausch dient (vgl. Poppe-Oehlmann & Buchberger, 2012, pp. 21–23).

Um in immer mehr Schulen systematische Konzepte zur Einarbeitung zu etablieren, werden vom Landesinstitut speziell auf Schulleitungen zugeschnittene Fortbildungen angeboten. Der Fokus dieser Fortbildungen liegt darin, eine adäquate Personalentwicklung im Rahmen der Berufseingangsphase umzusetzen. Eine zusätzlich zu den Fortbildungen konzipierte Handreichung hält konkrete Anregungen für die Schulleitungen bereit. Um Schulleitungen bei der Einarbeitung von Berufsanfängern zu entlasten, empfiehlt die Bremer Konzeption den Einsatz eines Paten. Dieser soll den Berufsanfänger in Rituale der Schule einführen, ihm notwendige Informationen zukommen lassen und ihm mit einem offenen Ohr für seine Sorgen und Nöte zur Seite stehen (vgl. Poppe-Oehlmann & Buchberger, 2012, p. 26).

Die Bremer Berufseingangsphase wird regelmäßig evaluiert. Dazu werden Befragungen unter den Teilnehmern durchgeführt. Es zeigt sich, dass das Konzept der Bremer Berufseingangsphase konstant positiv eingeschätzt wird. Als besonders vorteilhaft wird bemerkt, dass die Teilnehmer große Unterstützung seitens des Kollegiums in den Schulen erfahren. Die Schulkultur wird dabei stark von der Haltung der Schulleitungen mitgeprägt (vgl. Poppe-Oehlmann & Buchberger, 2012, pp. 26–28).

Niedersachsen

Für die Berufseingangsphase in Niedersachsen liegt eine detailliertere Evaluation vor (vgl. Porps & Schoof-Wetzig, 2012, pp. 32–40). Bezüglich der Maßnahmen unterscheidet sich das niedersächsische Konzept nicht von denen aus Hamburg und Bremen. Auch in Niedersachsen wird ein spezieller Leitfaden für Schulleitungen und Berufsanfänger bereitgehalten. Der Berufsanfänger kann spezielle Fortbildungsangebote annehmen oder an kollegialen Beratungsgruppen teilnehmen. Zusätzlich wird die Möglichkeit des individuellen Coachings angeboten und zum schnellen Austausch wird eine Internetplattform bereitgehalten. Speziell ein-

gerichtete regionale Fachtagungen thematisieren vor allem die Förderung der eigenen Gesundheit und den Umgang mit einem effektiven Zeitmanagement (vgl. Porps & Schoof-Wetzig, 2012, pp. 30–31).

Nach einjähriger Laufzeit wurde die niedersächsische Berufseingangsphase 2009 und 2010 evaluiert, indem unter den Teilnehmern eine Befragung durchgeführt wurde. Dabei zeigte sich bereits in diesem recht kurzen Evaluationszeitraum, dass die Bekanntheit der Berufseingangsphase stetig zunahm (vgl. Porps & Schoof-Wetzig, 2012, p. 32). Besonders frequentiert waren Fortbildungsveranstaltungen zu den Themen "Classroommanagement" und "Zeit- und Selbstmanagement" (vgl. Porps & Schoof-Wetzig, 2012, p. 33). Beide Veranstaltungen wurden nach Teilnahme als hoch nützlich eingeschätzt. Der höchste Nutzen wurde im Rahmen der Berufseingangsphase allerdings der kollegialen Beratung zugeschrieben. Nahmen Befragte nicht an Angeboten teil, wurden vor allem Zeitmangel und Unbekanntheit der Angebote, gefolgt von Überschneidungen mit schulischen Veranstaltungen als Grund für die Nichtteilnahme angegeben (vgl. Porps & Schoof-Wetzig, 2012, p. 34). Die Frage, ob eine Internetplattform, eigens für Berufsanfänger, vermisst würde, beantworteten 41% der Befragten mit ja und die übrigen 59% mit nein (vgl. Porps & Schoof-Wetzig, 2012, p. 35). Befragt nach der erlebten Unterstützung seitens der Schule, gab die Mehrzahl der Befragten an, sowohl durch die Schulleitungen als auch durch das Kollegium einen hohen Grad an Unterstützung erhalten zu haben (vgl. Porps & Schoof-Wetzig, 2012, pp. 36–37). Dementsprechend zeigt sich unter den Befragten auch die Zufriedenheit mit der erfahrenen Unterstützung (vgl. Porps & Schoof-Wetzig, 2012, pp. 36–39). Betrachtet man die Ergebnisse zur erfahrenen und erwarteten Unterstützung seitens des Kollegiums, wird der kollegialen Beratung erneut ein hoher Stellenwert zugesprochen (vgl. Porps & Schoof-Wetzig, 2012, pp. 37–39).

Thüringen

Um in Thüringen die Bedürfnisse von Berufsanfängern in der Berufseingangsphase zu erfassen, wurde im Jahre 2011 zwischen März und Juni eine schriftliche Umfrage unter Berufsanfängern durchgeführt (vgl. Jantowski & Vogt, 2012, pp. 135–140). Aus den Ergebnissen wurden Neuausrichtungen für eine Berufsein-

gangsphase in Thüringen abgeleitet (vgl. Jantowski & Vogt, 2012, pp. 144–150). In Zusammenarbeit mit hochschulischen Institutionen der Lehrerbildung, staatlichen Studienseminaren und ThILLM wurden auf Grundlage der Ergebnisse aus der Befragung Module abgeleitet, die den vier durch die KMK definierten, Kompetenzbereichen *Unterrichten*, *Erziehen*, *Beurteilen* und *Innovieren* zugeordnet wurden. Besagte Module werden seitdem vom ThILLM im Rahmen begleitender Veranstaltungen zur Berufseingangsphase angeboten (vgl. Jantowski & Vogt, 2012, pp. 148–149). Regelmäßige Evaluationen dienen der Weiterentwicklung des Konzeptes der Thüringer Berufseingangsphase (vgl. Jantowski & Vogt, 2012, p. 150).

Das derzeitige Fortbildungsangebot des ThILLMs beinhaltet folgende Themenbereiche:

- Individuelle Förderung im Unterricht
- Medienbildung
- Klassenführung
- Schulrecht
- Diagnostizieren/Beraten
- Elternarbeit
- Schulentwicklung
- Lehrergesundheit

(vgl. Thüringer Schulportal).

3.3.3. Konzepte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland

Da die Recherche nach Einarbeitungskonzepten für Berufsanfänger an Pflegeschulen erfolglos blieb, wurde vor entsprechender Umfrage mit Schulleitungen an Pflegebildungseinrichtungen eine Recherche nach Einarbeitungskonzepten an allgemeinbildenden Schulen durchgeführt.

Die Recherche dieser Konzepte erfolgte über das Internet. Eingeschlossen wurden jegliche Schulen, welche dem allgemeinbildenden Schulwesen angehören, sowie Berufsschulen, welche dem staatlichen Bildungssystem zugehörig sind. Dabei war es den Autorinnen wichtig, spezifische Konzepte einzelner Schulen zu identifizieren. Ausgeschlossen wurden daher alle Entwürfe zu Einarbeitungskonzepten, die durch eine übergeordnete Behörde gegeben wurden. Nach intensiver Recherche konnten acht frei zugängliche Konzepte ausfindig gemacht werden. Drei dieser Konzepte werden im Internet als PDF-Datei frei zur Verfügung gestellt, die anderen fünf sind als Beschreibung auf der jeweiligen Homepage der Schule einsehbar.

Für die Analyse und Vergleichbarkeit der Konzepte untereinander legen die Autorinnen Kriterien fest, nach denen sie die Konzepte betrachten. Diese Kriterien ergeben sich aus den vorangegangenen dargestellten Überlegungen zur Berufseingangsphase. Hierzu gehört es, zum einen zu identifizieren, ob den Berufsanfängern Ansprechpartner, sogenannte Mentoren, zur Seite gestellt werden und welche Rolle dem Schulleiter bei der Einarbeitung zukommt. Weiterhin wird herausgearbeitet, ob den Berufsanfängern Informationen zur Schule in Form eines Leitfadens an die Hand gegeben werden. In Bezug auf die pädagogische Arbeit soll ersichtlich werden, inwiefern die Schule Berufsanfängern Unterstützung in Bezug auf das Unterrichten und Führen von Klassen zukommen lässt. Analysiert wird, ob Unterrichtshospitationen durchgeführt werden, der Berufsanfänger Unterstützung bei der Unterrichtsgestaltung erhält, und ob er mit einer reduzierten Anzahl an Unterrichtsstunden starten kann. Interessant ist ebenfalls, ob ein Berufsanfänger während der Einarbeitung vom Unterrichten in besonders schwierigen Klassen ausgenommen ist.

Unter den recherchierten Schulen finden sich folgende Schulformen des allgemeinbildenden Schulsystems: vier Grundschulen (Grundschule Barienrode, Johannes-Grundschule-Spelle, Stadtschule Wunstorf, Grundschule am Rosenbusch), eine integrierte Haupt- und Realschule (Heinrich Behnken Schule Selsingen), eine reine Realschule (Albert-Schweizer-Realschule Lohe), ein Gymnasium (Gymnasium Emlichheim) und eine Förderschule (Pestalozzischule Langenhagen). Bemerkenswert ist, dass scheinbar je älter die Schülerschaft bzw. je höher die Schul-

form ist, der Stellenwert von Einarbeitungskonzepten für Berufsanfänger abnimmt. Allerdings können und sollen hier nur frei zugängliche Konzepte analysiert werden. Es lässt sich somit natürlich keine Aussage darüber treffen, ob nicht viel mehr Schulen jeder Schulform Konzepte aufweisen, die nicht öffentlich zugänglich gemacht werden. Studien bezüglich der Existenz solcher Konzepte konnten ebenfalls nicht ausfindig gemacht werden. Eine Erhebung hierzu wäre sicherlich höchst interessant, soll aber nicht Gegenstand dieser Arbeit sein.

Folgend wird die Analyse der recherchierten Konzepte anhand der oben erwähnten Kriterien systematisch dargestellt. Im Anschluss findet sich eine Stellungnahme zu weiteren identifizierten und interessanten Merkmalen.

Tabelle 6: Inhalte frei zugänglicher Konzepte allgemeinbildender Schulen

Schule/ Kriterium	Grund- schule Barienrode	Johannes Grund- schule Spelle	Stadt- schule Wunstorf	Grund- schule am Rosenbus- ch	Heinrich Behnken Schule Selsingen	Albert- Schweizer Real- schule Lohne	Gymnasium Emlichheim	Pesta- lozzische Langen- hagen
Dauer	bis 3 Monate	2 Monate	keine Angabe	einige Wochen	keine Angabe	bis 1 Jahr	keine Angabe	keine Angabe
Leitfaden	ja	ja	nein	ja	ja	nein	ja	ja
Beteiligung Schulleitung	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja
Mentor	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	unklar
Unterrichts- hospitation	nein	nein	nein	nein	nein	ja	nein	nein
Reduzierte Anzahl von Unterrichts- stunden	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Freistellung von schwierigen Klassen	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Unterstützung bei Unterrichts- gestaltung und Klassenführung	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein

Eigene Darstellung

Dauer

Bei diesem Kriterium geht es darum herauszufinden, ob Aussagen zur Länge der Einarbeitung gemacht werden. In Bezug auf die Dauer der Einarbeitung weisen die Konzepte allerdings eine große Heterogenität auf. An vier Schulen wird zu diesem Kriterium keine Angabe gemacht (vgl. Gymnasium Emlichheim, 2009,

p. 3) & (Pestalozzischule Langenhagen, 2015) & (Heinrich-Behnken-Schule Seltsingen, 2015) & (Stadtschule Wunstorf, 2015). An den verbleibenden Schulen umfasst die Dauer der Einarbeitung einige Wochen, bis hin zu einem Jahr (vgl. Grundschule Barienrode, 2010) & (Albert-Schweitzer-Realschule, 2015) & (Grundschule am Rosenbusch, 2013, p. 2) & (Johannes-Grundschule-Spelle, 2010, p. 3). Experten, die sich mit der Berufseingangsphase, also eben der Berufsphase nach durchlaufenem Referendariat befassen, sprechen sich teilweise für eine Dauer der Berufseingangsphase von vier Jahren aus, wie dies zum Beispiel aus den Überlegungen zur Berufseingangsphase in der Schweiz hervorgeht (Kap. 3.3.1), deutlich länger also, als ein Berufsanfänger scheinbar mit Unterstützung durch die Schulen rechnen kann. Hierzu muss man allerdings anmerken, dass aus keinem der Konzepte ersichtlich wird, ob diese speziell auf Berufsanfänger zugeschnitten sind, oder ob sie pauschal für alle neuen lehrenden Mitarbeiter an der Schule gelten. In Bezug auf die besondere Situation von Berufsanfängern wäre eine Differenzierung innerhalb der Konzepte sinnvoll und wichtig, da der Unterstützungsbedarf von Berufsanfängern gegenüber Berufserfahrenen durchaus anders zu bewerten ist, wie aus Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit hervorgeht.

Leitfaden

Unter einem Leitfaden ist hier eine Sammlung wichtiger Informationen über die Schule gemeint, die dem Berufsanfänger helfen soll, sich an der neuen Schule zurechtzufinden. Eine Sammlung solch wichtiger Informationen kann dem Berufsanfänger dahingehend helfen, als dass er nicht für jede Frage einen Ansprechpartner belangen muss. Nach Meinung der Autorinnen sollte ein Leitfaden allerdings nicht dazu führen, dass durch ihn die persönliche Einarbeitung ersetzt wird. Der Leitfaden soll in erster Linie dem Berufsanfänger dienen. Wer neu ins Berufsleben startet, wird anfangs von einer Vielzahl an Eindrücken überschwemmt, was dazu führen kann, dass so manches Gesagte vergessen wird. Im Leitfaden soll der Berufsanfänger die wichtigsten Informationen schriftlich fixiert jederzeit nachlesen können.

Bei sechs der acht recherchierten Konzepte ist solch ein Leitfaden ein Bestandteil (vgl. Grundschule Barienrode, 2010) & (Gymnasium Emlichheim, 2009, p. 3) & (Pestalozzischule Langenhagen, 2015) & (Grundschule am Rosenbusch, 2013,

p. 1) & (Heinrich-Behnken-Schule Selsingen, 2015) & (Johannes-Grundschule-Spelle, 2010, p. 2). So heterogen wie seine Bezeichnung, manchmal wird er auch als Lehrerhandbuch, Anleitung oder To-Do-Liste bezeichnet, ist auch sein Inhalt. Konkrete Angaben zum Inhalt weist keines der Konzepte auf, doch lässt sich aus der Beschreibung die Unterschiedlichkeit klar erschließen. Während manche Leitfäden gesammelte Informationen zur Organisation und zu Eigenheiten der Schule enthalten, handelt es sich bei manchen Leitfäden lediglich um Checklisten darüber, was innerhalb des Einarbeitungszeitraums zu erledigen ist. Zu einem Leitfaden, wie Experten ihn fordern, findet sich auch hier keine Einigkeit.

Schulleitung

An allen ausgemachten Schulen ist die Schulleitung an der Einarbeitung der Berufsanfänger beteiligt. Dabei lässt sich feststellen, dass ihre Aufgabe in der Regel überall gleich gesehen wird. Jedes Konzept sieht vor, dass die Schulleitung den ersten Kontakt zur Schule darstellt und ein Eingangsgespräch zwischen Schulleitung und Berufsanfänger stattfindet. In diesem Gespräch werden organisatorische Aspekte geklärt, wie die Übergabe der Schulschlüssel, das Aushändigen von Telefonlisten und Schulordnung, sowie die Klärung von Unterrichtszeiten und -umfang. In manchen Konzepten wird hier auch explizit angegeben, dass Wünsche von Seiten des Berufsanfängers angesprochen werden könne (vgl. Grundschule Barienrode, 2010) & (Gymnasium Emlichheim, 2009, p. 3) & (Pestalozzischule Langenhagen, 2015) & (Heinrich-Behnken-Schule Selsingen, 2015). Wird die Möglichkeit, Wünsche äußern zu können, im Konzept erwähnt, so ist in der Regel entweder nicht näher definiert, worauf diese Wünsche sich beziehen oder der Bezug zum Unterrichtseinsatz wird deutlich. In einem Konzept ist nicht die Rede davon, Wünsche des Berufsanfängers zu erörtern, sondern „[...] Neigungen der neuen Lehrkraft, die der Entwicklung der Schulqualität dienen [...]“ (Albert-Schweitzer-Realschule, 2015). Ein Konzept benennt die Schulleitung ausdrücklich als Ansprechpartner während der kompletten Einarbeitungszeit, in einem weiteren Konzept ist im Rahmen der Einarbeitung auch eine Unterrichtshospitation durch die Schulleitung vorgesehen (vgl. Stadtschule Wunstorf, 2015) & (Heinrich-Behnken-Schule Selsingen, 2015).

Weiter ist die Schulleitung in der Regel für die Vorstellung des Berufsanfängers im Kollegium sowie für die Führung durch die Schule zuständig. Wenige Konzepte erwähnen explizit die Durchführung eines Gespräches zu einem bestimmten Zeitpunkt innerhalb der Einarbeitung, so dass sich generell sagen lässt, dass die Hauptverantwortung der Schulleitung an der Einarbeitung größtenteils zu Beginn gesehen wird.

Einige Konzepte sehen eine Auslagerung mancher organisatorischer Aspekte an das Sekretariat vor, wie beispielsweise das Einreichen wichtiger Unterlagen an übergeordnete Behörden und das Aufnehmen von Daten (vgl. Gymnasium Emlichheim, 2009, p. 3) & (Pestalozzischule Langenhagen, 2015) & (Grundschule am Rosenbusch, 2013, p. 1). Ein Konzept sieht ebenfalls für das "[...] Eingewöhnen ins Schulleben [...]" (Gymnasium Emlichheim, 2009, p. 3) die Sekretärin in der Verantwortung.

Mentor

Erstaunlich ist, dass entgegen der Empfehlung von Experten keins der Konzepte den Einsatz eines Mentors vorsieht. Lediglich an einer Schule wird eine Bezugslehrkraft erwähnt (vgl. Pestalozzischule Langenhagen, 2015). Nicht ersichtlich wird allerdings, welche genaue Funktion diese ausführt. Dadurch wird nicht deutlich, ob sich die Funktion einer Bezugslehrkraft auf die Begleitung von Berufsanfänger bezieht oder ob sich der Begriff Bezugslehrkraft beispielsweise auf die Funktion eines Klassenlehrers oder eines Vertrauenslehrers für die Schüler bezieht.

Trotz fehlenden Mentors ist in allen Konzepten die Begleitung des Berufsanfängers durch Kollegen vorgesehen. Meist sind dann ganze Gruppen von Kollegen zur Hilfestellung vorgesehen, um möglichst viele Bereiche, die der Berufsanfänger kennenlernen soll, abzudecken. Hilfe soll dem Berufsanfänger in fachlichen Fragen gegeben werden, wobei nicht näher definiert wird, worum genau es sich dabei handelt. Ebenso soll die Hilfestellung durch Kollegen der Integration des Berufsanfängers ins Kollegium dienen. Ein Konzept sieht dabei die Teilnahme am wöchentlichen Stammtisch vor (vgl. Gymnasium Emlichheim, 2009, p. 3).

Unterrichtshospitation

In den identifizierten Konzepten sieht lediglich ein Konzept die Unterrichtshospitation neuer Mitarbeiter vor (vgl. Albert-Schweitzer-Realschule, 2015). Das Prinzip dahinter wird nicht näher erläutert. Es wird lediglich angegeben, dass eine Hospitation innerhalb des ersten Jahres stattfinden soll, die von der Schulleitung durchgeführt wird. Kriterien, an Hand derer der Unterricht geleitet bewertet wird, werden ebenfalls nicht erwähnt. Eine weitere Schule beschreibt ein Konzept zu Unterrichtshospitationen, welches für alle angestellten Lehrkräfte, unabhängig davon, ob es sich um Berufsanfänger oder Berufserfahrene handelt, gilt (vgl. Heinrich-Behnken-Schule Selsingen, 2015).

Unterstützung bei Unterrichtsgestaltung und Klassenführung, Freistellung vom Unterrichten schwieriger Klassen, Reduktion der Anzahl der Unterrichtsstunden

Zu diesen drei Kriterien finden sich in keinem der Konzepte Angaben. Somit wird erst einmal angenommen, dass sie im Rahmen der Einarbeitung nicht zur Anwendung kommen. Allerdings werden in den Konzepten Kollegen und Schulleitung zum Teil als ausgewiesene Ansprechpartner benannt, es kann also vermutet werden, dass bei entsprechendem Bedarf der Berufsanfänger sich hier zu den oben genannten Kriterien Unterstützung holen kann. Jedoch obliegt dies dann dem Engagement der jeweiligen Mitarbeiter, da eine Unterstützung in diesen Bereichen kein fest fixierter Bestandteil der Einarbeitung ist.

Weitere Merkmale

Einige Konzepte unterteilen die anfallenden Aufgaben im Rahmen der Einarbeitung in Aufgaben, die vor Dienstantritt und in solche, die nach bzw. zum Dienstantritt anfallen (vgl. Grundschule Barienrode, 2010) & (Johannes-Grundschule-Spelle, 2010, pp. 2–3) & (Stadtschule Wunstorf, 2015). Dabei beziehen sich die Aufgaben vor Dienstantritt ausschließlich auf die Klärung organisatorischer Aspekte. Nach oder bei Dienstantritt folgt dann in der Regel die Einführung ins Kollegium und die Einweisung in schulspezifische Organisation, wie z.B. den Umgang mit schuleigenen EDV-Programmen. Selten bezieht sich die Einweisung nach Dienstantritt auf Einarbeitung ins Unterrichtsgeschehen, wie es von den Ex-

perten, die sich mit der Ausgestaltung der Berufseingangsphase befassen, auch für Lehrende an allgemeinbildenden Schulen gewünscht wird. Es lässt sich vermuten, dass sich die allgemeinbildenden Schulen in diesem Punkt auf die Ausbildung im Referendariat verlassen.

Zusammenfassend lässt sich auch an dieser eher geringen Zahl von Konzepten sehen, dass Schulen sich durchaus Gedanken zum Thema Einarbeitung machen. Leider werden die frei zugänglichen Konzepte wenig detailliert beschrieben. Da es keine übergeordnete Verpflichtung zur Anwendung eines bestimmten Einarbeitungskonzeptes gibt, obliegt es der Schule selbst, ein Konzept zu erarbeiten. Dies erfordert Mühe und das Einbringen eigener Gedanken und Ideen. Detaillierte Konzepte frei zugänglich im Internet zu präsentieren birgt die Gefahr, dass andere dieses Konzept einfach übernehmen könnten, ohne selbst entsprechende Mühe und Zeit investiert zu haben. Vermutlich wollen viele Schulen ihr eigenen Ideen daher nicht öffentlich preisgeben. Eine Schule verweist auf ihrer Internetseite darauf, dass detailliertere Ausführungen bestünden, aber nicht öffentlich zugänglich seien (vgl. Heinrich-Behnken-Schule Selsingen, 2015).

Interessant ist, dass in allen identifizierten Konzepten dem Schulleiter eine bedeutende Rolle beigemessen wird, aber nicht mit einem ausgewählten Mentor gearbeitet wird.

Wie in Kapitel 3.3.1 bereits angesprochen, sollen schriftlich fixierte Einarbeitungskonzepte einer regelmäßigen Evaluation unterzogen werden. Angaben dazu finden sich bei den hier aufgeführten Schulen nur in zwei der gesichteten Konzepte (vgl. Albert-Schweitzer-Realschule, 2015) & (Johannes-Grundschule-Spelle, 2010, p. 4).

Angesichts des komplexen Schulsystems in der Bundesrepublik Deutschland ist es fraglich, ob es überhaupt möglich ist, ein für alle Schulformen gleichermaßen strukturiertes Einarbeitungskonzept, zu entwickeln. Vielmehr macht es Sinn, dass die Schulen Konzepte, ihren eigenen Bedürfnissen angepasst, entwickeln können (vgl. Keßler & Gromes, 2013, p. 59). Dazu bedarf es aber trotzdem übergeordnet ermittelter Unterstützungsbedarfe und -möglichkeiten, die generelle Gültigkeit im Berufseinstieg aufweisen. Im Rahmen eines Comenius-Regio-Projektes zwischen

dem staatlichen Schulamt Gießen und der Delegacion de Education de Granada in Spanien , wurden verschiedene sogenannte *Bausteine* zur Erstellung eines Einarbeitungskonzeptes entwickelt (vgl. Keßler & Gromes, 2013, pp. 19–24)& (Keßler & Gromes, 2013, pp. 59–153). Ausgangslage zur Erstellung dieser Bausteine bot eine Umfrage unter 100 Lehrkräften in Hessen, welche gerade nach dem Referendariat ins Berufsleben eingetreten waren, sowie eine Diskussion der Ergebnisse aus dieser Umfrage unter Schulleitern (vgl. Keßler & Gromes, 2013, pp. 25–56). Letzten Endes entstand auf diese Art ein Handbuch, welches von Schulleitungen zur Erstellung eines schuleigenen Einarbeitungskonzeptes genutzt werden kann.

Das Handbuch besteht aus sechs Bausteinen, welche ihrerseits einer weiteren Aufgliederung unterliegen (vgl. Keßler & Gromes, 2013, pp. 61–162). Aus diesen Bausteinen können die Schulleitungen dann wichtige Punkte für eigene Konzepte übernehmen. Die Bausteine und deren Struktur bieten den Vorteil, dass bei der Erstellung eines eigenen Konzeptes mit deren Hilfe eine Art Leitfaden abgearbeitet werden kann. Die Gefahr, für die Einarbeitung wichtige Punkte nicht zu berücksichtigen, ist somit nicht gegeben.

Im Rahmen des Projektes sind folgende sechs Bausteine entwickelt worden:

- Baustein A: Basisinformationen zur Schule
- Baustein B: Angebote der Schulleitung
- Baustein C: Angebote der Schule
- Baustein D: Rechtliche Grundlagen
- Baustein E: Fortbildung
- Baustein F: Schulinterne Kooperationspartner und regionale Unterstützungsangebote/Netzwerke

(vgl. Keßler & Gromes, 2013, p. 61)

Im Folgenden sollen die Strukturen der Bausteine kurz vorgestellt werden, um einen Überblick über die empfohlenen Inhalte für ein Einarbeitungskonzept an der Institution Schule erhalten zu können. Zu den Bausteinen A, B und C finden sich im Anhang detaillierte tabellarische Darstellungen.

Baustein A dient im weitesten Sinne der Zusammenstellung aller nötigen Informationen zur Schule in schriftlicher oder digitaler Form (vgl. Keßler & Gromes, 2013, p. 63). Diese Zusammenstellung kann als Orientierung zur Erstellung eines Leitfadens dienen. (*Übersicht 4*)

Baustein B gibt einen Überblick darüber, welche besonderen Aufgaben im Rahmen der Einarbeitung von Berufsanfängern in den Verantwortungsbereich der Schulleitungen fallen. Die Oberpunkte bilden hier *Einstieg*, *Begleitung* und *Personalentwicklung* (vgl. Keßler & Gromes, 2013, p. 116). (*Übersicht 5*)

Baustein C gliedert sich in die Oberpunkte *Kommunikation und Zusammenarbeit*, *Informationsweitergabe zu inhaltlichen Themen* sowie *Schulorganisation*. Im Rahmen dieses Bausteins soll der Schulleiter die unter diesem Punkt anfallenden Aufgaben, an unterschiedliche Lehrkräfte aus dem Kollegium aufteilen (vgl. Keßler & Gromes, 2013, p. 127). Hier findet also das vielfach erwähnte Patensystem oder Mentoring Anwendung. (*Übersicht 6*)

Baustein D befasst sich mit den rechtlichen Grundlagen, also den rechtlichen Rahmenbedingungen unter denen der Berufsanfänger agiert. Diese variieren von Bundesland zu Bundesland. Die Handreichung empfiehlt den Schulen, ein Merkblatt mit den entsprechenden landestypischen Gesetzmäßigkeiten zu erstellen und dem Berufsanfänger zu Beginn seiner Tätigkeit auszuhändigen (vgl. Keßler & Gromes, 2013, p. 141).

Baustein E gibt Informationen zu Fortbildungen für Lehrkräfte. Es finden sich allgemeine Erläuterungen zur Fortbildungspflicht sowie der Organisation und den Schwerpunkten von Fortbildung. Der Baustein ist unterteilt in grundsätzliche Informationen über die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen und wie diese zu beantragen sind. Außerdem wird empfohlen, Informationen über schulinterne Fortbildungen mit aufzunehmen sowie empfohlene Fortbildungsschwerpunkte aufzuzeigen. Für einen Berufsanfänger empfehlen sich hier Schwerpunkte wie Elternarbeit, pädagogische Arbeit mit Schülern, Hilfestellung durch kollegiale Beratung sowie die Stärkung der persönlichen Kompetenzen. Zuletzt können auch

europaweite Fortbildungsmöglichkeiten aufgeführt werden (vgl. Keßler & Gromes, 2013, pp. 145–151).

Baustein F sieht die Integration der Institution Schule in ein breiteres Netzwerk aus Behörden und regionalen Steuerungsgruppen vor (vgl. Keßler & Gromes, 2013, p. 153). Kooperationspartner innerhalb dieses Netzwerkes sollen auch andere Schulen und sozialpädagogische Einrichtungen darstellen. Sinn und Zweck ist es, sich über erfolgreiche Projekte auszutauschen und so auch für den Bereich der Berufseingangsphase neue Ideen und Erkenntnisse zu erlangen (vgl. Keßler & Gromes, 2013, p. 154)

3.4. Teilkonzepte der Einarbeitung an Bildungseinrichtungen

Wie bereits in den Kapiteln 2 und 3.3 deutlich geworden ist, nehmen Überlegungen zu Konzepten und zur Gestaltung der Berufseingangsphase häufig auch sogenannte Teilkonzepte in den Blick. Diese Teilkonzepte können als eine zusätzliche Unterstützung von besonderer Bedeutung innerhalb eines Konzepts gewertet werden. Die in Kapitel 2 vorgestellten Studien zeigen, dass Berufseinsteiger immer wieder bestimmte Teilkonzepte als hilfreiche Instrumente innerhalb des Berufseinstiegs erleben. Es ist daher sinnvoll, sie im Rahmen von Einarbeitung mit in den Blick zu nehmen.

Unter den diversen Teilkonzepten, die immer wieder im Zusammenhang mit Einarbeitung zu identifizieren sind, dominieren besonders drei, auf die im Verlauf dieses Kapitels kurz eingegangen werden soll. Es handelt sich dabei um die Teilkonzepte *Kollegiale Beratung*, *Teamteaching* und *Mentoring*. Diesen Konzepten wird vor allem deshalb besondere Aufmerksamkeit gewidmet, da es sich bei ihnen um Teilkonzepte handelt, welche in der Institution Schule selbst zur Anwendung kommen können. In den vorab illustrierten Überlegungen zur Berufseingangsphase finden ebenfalls zwei weitere Konzepte Erwähnung, welche allerdings im Rahmen der oben genannten Berufseingangsphasen eher außerhalb der Institution

Schule Anwendung finden. Es handelt sich dabei um das Coaching und um die Supervision. Da sie somit ein ergänzendes Angebot zu den an den Bildungseinrichtungen durchführbaren Teilkonzepten darstellen und der Fokus darauf gerichtet werden soll, was die Bildungseinrichtungen selbst für den Berufsanfänger an Teilkonzepten bereithalten könnten, sollen sie hier auch nicht näher beleuchtet werden.

Die nun folgende Vorstellung fokussiert dabei neben einer allgemeinen Erläuterung die besondere Bedeutung der genannten Teilkonzepte für den Berufseinstieg von Lehrkräften.

3.4.1. Kollegiale Beratung

Bei der Recherche nach Literatur zu kollegialer Beratung stößt man in Fachartikeln immer wieder auf die Ausführungen von TIETZE. Die allgemeinen Erläuterungen zu diesem Teilkonzept beziehen sich daher auch hier hauptsächlich auf dessen Aussagen.

Wie die Studien zur Belastungssituation von Berufsanfängern in Kapitel 2 zeigen, wird der Austausch mit Kollegen häufig als ein wichtiges Entlastungskriterium benannt. Für den Berufsanfänger stellt dieser Austausch also eine Ressource dar, um mit den neuen Anforderungen, mit denen er im Rahmen des Berufseintritts konfrontiert wird, besser umgehen zu können. Auch eine quantitative Studie unter berufserfahrenen Ergotherapeuten zeigt, dass dem kollegialen Austausch im Sinne einer professionellen Weiterentwicklung eine große Bedeutung beigemessen wird (vgl. Kranz, 2012, p. 34).

Betrachtet man Kollegiale Beratung als professionelle Methode, muss eine klare Abgrenzung von der sogenannten Alltagskommunikation erfolgen. Bei der Alltagskommunikation, welche allerdings ebenfalls nicht gering geschätzt werden darf, handelt es sich um die Art Austausch, welche zwischen Kollegen nebenbei stattfindet. Gerne werden diese Art Gespräche auch als *Zwischen-Tür-und-Angel-*

Gespräche bezeichnet (vgl. Klawe, 1995, p. 1). Kollegiale Beratung im professionellen Kontext aber wird verstanden als „[...] ein systematisches Beratungsgespräch, in dem Kollegen [...] sich nach einer vorgegebenen Gesprächsstruktur wechselseitig zu beruflichen Fragen und Schlüsselthemen beraten und gemeinsam Lösungen entwickeln" (Tietze, 2014). Anders als bei der Alltagskommunikation erfolgt die Beratung also geleitet nach einer systematischen Vorgehensweise und läuft im Gegensatz zur zufälligen Begegnung auf dem Flur geplant ab.

Der feste Ablauf kollegialer Beratung unterteilt sich nach TIETZE in sechs Phasen:

1. Casting
2. Spontanerzählung
3. Schlüsselfrage
4. Methodenwahl
5. Beratung
6. Abschluss

In der ersten Phase, dem *Casting*, werden die Rollen geklärt, die die einzelnen Teilnehmer während der Beratungssituation einnehmen sollen. Zu vergeben sind die Rollen *Moderator*, *Fallerzähler*, *kollegialer Berater* und *Sekretär*. Der Moderator hat im weiteren Verlauf die Aufgabe, durch die einzelnen Phasen zu führen. Der Fallerzähler ist derjenige, der eine Situation darlegt, für die er eine Lösungsstrategie benötigt. Die anderen Teilnehmer fungieren als kollegiale Berater, wobei dem Sekretär zusätzlich die Aufgabe zukommt, den Verlauf der Beratung und insbesondere die angebotenen Lösungen, schriftlich zu dokumentieren.

In der zweiten Phase, der *Spontanerzählung*, erhält der Fallerzähler zehn Minuten Zeit, sein Problem vorzutragen. Dabei wird er von den anderen Teilnehmern nicht unterbrochen. Zum Ende seiner Erzählzeit erlaubt der Moderator es den kollegialen Teilnehmern, zwei bis drei kurze Rückfragen zu stellen, um dann in Phase drei, der *Schlüsselfrage*, das Wort wieder an den Fallerzähler zurückzugeben. Dieser ist nun gefragt, den restlichen Teilnehmern eine Schlüsselfrage zu seinem besonderen Fall zu stellen, welche das Ziel der kollegialen Beratung verdeutlichen soll, das der Fallerzähler sich wünscht. Unterstützung bei der Suche nach der richtigen Formulierung erhält er durch den Moderator. Im Anschluss ist in Phase vier,

der *Methodenwahl*, erneut der Moderator gefragt, eine geeignete Methode zur Bearbeitung des Falls festzulegen. Dem folgt der Übergang in die Phase fünf, der *Beratung*. In dieser Phase bieten die restlichen Teilnehmer, welche die Rolle der kollegialen Berater inne haben, ihre Lösungsvorschläge nach der vorgegebenen Methode an. Der Moderator koordiniert dabei die Wortbeiträge und achtet auf das Einhalten des zehnminütigen Zeitrahmens. Der Sekretär notiert die Lösungsvorschläge. Der Fallzähler seinerseits ist angehalten, in dieser Phase nur zuzuhören. Phase sechs bildet den *Abschluss* der Beratung. Der Fallzähler kann nun Stellung zu den vorherigen Aussagen der Berater beziehen und Hilfreiches sowie weniger Hilfreiches herausfiltern. Ist er diesbezüglich zu einem Ende gekommen, kann die kollegiale Beratung beendet werden oder bei Bedarf unter anderer Rollenbesetzung fortgeführt werden.

Voraussetzung für eine konstruktive kollegiale Beratung ist immer ein gut funktionierendes Team, in dem Vertrauen und Wertschätzung vorhanden sind. Bestehen Konflikte innerhalb des Teams, so sind diese zu lösen, bevor kollegiale Beratung im Sinne von TIETZE möglich ist (vgl. Tietze, 2014).

Zum Teil wird Kollegiale Beratung mit anderen Methoden verbunden. So gibt es beispielsweise das Oldenburger Modell, welches die Kollegiale Beratung mit Supervision verbindet, auch KoBeSu-Modell genannt. Hintergedanke dieses Modells ist es, den Lehrerteams Hilfe zur Selbsthilfe anzubieten. Durch den gemeinsamen Austausch unter Kollegen sollen die Lehrkräfte feststellen können, dass sie ihre Probleme nicht allein lösen müssen. Dies soll die Solidarität unter den Lehrkräften stärken und Ressourcen aufdecken (vgl. Schledde, 1998, pp. 4–6).

Nach ARENS und GERKE trägt das genannte Modell bedeutend zur Förderung und zum Erhalt der Lehrgesundheit bei, „[...]da es die emotionale Unterstützung als Teil der sozialen Unterstützung im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern fördert“ (Arens & Gerke, 2014, p. 9). Der positive Effekt auf die Schulqualität besteht in der Annahme, dass gesunde Lehrer auch guten Unterricht leisten (vgl. Arens & Gerke, 2014, p. 8).

Die Bundesländer Bremen, Hamburg und Niedersachsen haben Kollegiale Beratung als wichtigen Bestandteil der Berufseingangsphase von Lehrkräften erkannt und in die Gestaltung ihrer Berufseingangsphase integriert. Dabei geht es den Organisatoren darum, dass die neuen Lehrkräfte mittels kollegialer Beratung, die in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung erworbenen Kompetenzen beibehalten und weiter ausbauen (vgl. Kubesch Barbara, Bruns, Klopp, & Schledde, 2012, p. 45).

3.4.2. Team Teaching

Die folgende Ausführung zum Teilkonzept Teamteaching beschreibt dieses sowohl auf einer allgemeinen Ebene als auch gestützt durch Aussagen seitens Experten, welche sich mit dem Berufseinstieg von Lehrenden befassen.

Der Duden beschreibt das Teamteaching als „Unterrichtsorganisationsform, in der Lehrer, Dozenten und Hilfskräfte Lernstrategien, Vorlesungen o. Ä. gemeinsam planen, durchführen und auswerten“ (Duden, 2015b). Teamteaching entwickelte sich erstmals ab Mitte der 1950er Jahre in den USA, aufgrund einer deutlichen Mehrbelastung der Lehrkräfte mit verschiedensten Aufgaben. Das Konzept wies eine starke hierarchische Struktur auf. Besonders qualifizierte Lehrkräfte wurden zu zweit oder zu mehreren für Unterrichtsaufgaben eingesetzt, während Hilfskräfte hauptsächlich mit administrativen Aufgaben betreut wurden (vgl. Zumwald Bea PHSG, 2012, p. 47). In den 1970er Jahren lebte das Teamteaching auch in der Bundesrepublik Deutschland auf. Es zeigte sich allerdings weniger hierarchisch strukturiert und nahm weniger die Aufgabenteilung sondern mehr eine innere Differenzierung der Schulklassen in den Blick (vgl. Zumwald Bea PHSG, 2012, p. 48).

Daher verwundert es kaum, dass das Teamteaching heute vor allem in heterogen geprägten Klassen zur Anwendung kommt. Im Rahmen von Inklusion sollen Kinder mit Sprachproblemen oder Lernschwächen besonders gefördert und in die Klassengemeinschaft integriert werden (vgl. Fischer, 2002, p. 21).

In Bremer Schulen wird im Rahmen des Praxissemesters von Studierenden Teamteaching unter Beteiligung eines Mentors durchgeführt. Durch den gemeinsam durchgeführten Unterricht erlangen die Praktikanten schneller eine gewisse Sicherheit. Außerdem führt die Anwesenheit eines Mentors dazu, dass seitens der Schüler die Autorität der Praktikanten weniger in Frage gestellt wird (vgl. Stieme, 2014, p. 5).

Nicht grundsätzlich wird unter Teamteaching die gemeinsame Durchführung von Unterricht verstanden. Teamteaching kann auch als ein Erfahrungsaustausch unter Kollegen verstanden werden oder lediglich das gemeinsame Vor- und Nachbereiten von Unterricht beinhalten (vgl. Stieme, 2014, pp. 1–2). Findet Teamteaching also im Rahmen von Einarbeitungskonzepten Anwendung, muss die Art der Umsetzung kritisch hinterfragt werden.

Unabhängig davon, wie Teamteaching gestaltet wird, weisen auch ALBISSER, KELLER-SCHNEIDER und WISSINGER darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Professionalitätsentwicklung besteht. Dabei heben die Autoren auch hervor, dass gemeinsames Unterrichten zu einer Leistungssteigerung der Schüler führe und sich positiv auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte auswirke (vgl. Albisser, Keller-Schneider, & Wissinger, 2013, pp. 22–29).

Überträgt man diesen Umstand auf die oft heterogen geprägten Klassen in den Pflegeausbildungen, würde Teamteaching sich demnach nicht nur positiv auf den Berufsanfänger, sondern auch auf die Schüler im Sinne einer individuelleren Förderung auswirken.

Die derzeitige an Schulen herrschenden Rahmenbedingungen verhindern allerdings oftmals die Umsetzung eines solchen kooperativen Arbeitens (vgl. Albisser et al., 2013, p. 13).

3.4.3. Mentoring

Der Gedanke des Mentoring kann historisch betrachtet bis in die Antike zurückverfolgt werden. Abgeleitet wurde der Begriff vom Namen des Gelehrten Mentor, welcher im Auftrag des König Odysseus die Aufsicht, Fürsorge und Beratung für dessen Sohn übertragen bekam (vgl. Hinghofer-Szalkay & Wiltsche, 2006, p. 517). Seit jeher wurden begabte junge Menschen durch die Beratung einer eigens dafür bestimmten, angesehenen und kenntnisreichen Person geleitet und unterstützt (vgl. Dolff & Hansen, 2002, p. 3).

In den 1960er Jahren gewann das Mentoring besonders an Bedeutung. In den USA wurde es im Rahmen der Karriereentwicklung eingesetzt, in Deutschland und auch im deutschsprachigen Raum als Instrument im Zuge von Personalentwicklung und Personalführung (vgl. Dolff & Hansen, 2002, p. 13). Aber auch im Bereich der Frauenförderung sowie in der Lehrer- und Krankenpflegeausbildung als auch im hochschulischen Kontext findet das Mentoring Anwendung (vgl. Böddicker & Stemmler).

Mentoring meint „[...] eine besondere Art der Zweierbeziehung, wobei der Mentor den anderen, den Mentee, darin unterstützt, sich ein neues Arbeitsgebiet zu erschließen oder mit ihm gemeinsam verabredete Ziele erreichen will“ (Junk, 2012, c2004, p. 10).

Das *Bundesministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen* versteht Mentoring „[...] als den gezielten Aufbau einer Beratungs- und Unterstützungsbeziehung zwischen einer (betriebs-) erfahrenen Führungskraft und einer Nachwuchskraft, der Führungs- und Entwicklungspotenzial zugeschrieben wird“ (Dolff & Hansen, 2002, p. 8). Dabei ist dieses Verhältnis zeitlich begrenzt, je nach Literatur erstreckt sich der Begleitungszeitraum von sechs auf bis zu 15 Monate. Differenziert werden hier unterschiedliche Formen des Mentoring, diese bestehen in informellem und formellem Mentoring, One-to-One-Mentoring, Peer-Mentoring, Gruppenmentoring, Same-Gender und Cross-Gender-Mentoring oder in einem internen Mentoring, welches auf die Kompetenzentwicklung durch Betreuung und Austausch im führungsfreien Bereich innerhalb einer Organisation abzielt, und einem externen Mentoring, welches einem

organisationsübergreifenden Grundgedanken folgt und bei dem einem Mentee entsprechend seinen Zielvorstellungen und Wünschen ein Mentor zugeordnet wird, der nicht im gleichen Unternehmen tätig ist. Beim externen Mentoring wird das Erarbeiten beruflicher Perspektiven und das Knüpfen von Kontakten außerhalb der eigenen Einrichtung als vorteilhaft angesehen (vgl. Dolff & Hansen, 2002, p. 8) & (Bozena Hartung, 2012, p. 11) & (Schönfeld & Tschirner, p. 8).

Eine ähnliche Definition des Mentoring lautet: „Mentoring bezeichnet eine prozesshafte Beziehung zwischen mindestens 2 Personen, dem Mentor oder der Mentorin und einem oder mehreren Mentees. Diese Beziehung ist zeitlich und thematisch begrenzt und durch Lehren und Lernen auf beiden Seiten gekennzeichnet“ (Böddicker & Stemmler). Die Hochschule Bochum stellt im Internet einen frei zugängigen Mentoring-Leitfaden zur Verfügung. Darin heißt es: „Mentoring ist ein Prozess, bei dem eine Person Zeit, Know-how und Anstrengung in das Wachstum, Wissen und die Fähigkeiten einer anderen Person investiert [...]“ (Hochschule Bochum, p. 1).

Wie sich zeigt, besteht eine weit reichende Definitionslandschaft im Hinblick auf das Mentoring, eine allgemeine und weitestgehend umfassende Definition konnte dem Gabler Wirtschaftslexikon entnommen werden. Mentoring wird hier beschrieben als:

„Tätigkeit einer erfahrenen Person (Mentor/in), die ihr fachliches Wissen und ihre Erfahrungen an eine unerfahrene Person (Mentee) weitergibt. Ziel ist die Unterstützung bei der beruflichen und persönlichen Entwicklung. Im Gegensatz zum Coaching ist der Mentor üblicherweise nicht für diese Tätigkeit ausgebildet. Formal zielt Mentoring auf die Förderung außerhalb des üblichen Vorgesetzten-Untergebenen-Verhältnisses. Inhaltlich geht es darum, informelle Regeln zu vermitteln, in bestehende Netzwerke einzuführen, praktische Tipps zu geben und langfristig die Karriere zu fördern“

(Gabler Wirtschaftslexikon).

In seiner Funktionsweise wird das Mentoring im Rahmen der beruflichen Förderung und Entwicklung verwendet (vgl. Junk, 2012, c2004, p. 11).

So besteht das Ziel in der „Weiterentwicklung der Persönlichkeit und Fähigkeit der Mentees“ und in der „Förderung seiner/ihrer beruflichen Karriere“ (Hochschule Bochum, p. 1).

Als Kennzeichen des Mentoring werden eine 1:1 Betreuung, ein dauernder Austausch in Form von Gesprächen über eine längere Zeitspanne in geschützter Atmosphäre und auf einer Basis von Vertrauen, gegenseitiges Wohlwollen und Respekt sowie ein wirkliches Interesse für die Persönlichkeit des Mentees benannt (vgl. Leitfaden Bochum, S.1).

„Die Qualität des Mentoring hängt vom Respekt ab, den die Betreuten ihren Mentoren entgegenbringen [...]“ (Hinghofer-Szalkay & Wiltsche, 2006, p. 517).

Studien ergaben, dass Personen, welche an Mentoring-Programmen teilnahmen, im Vergleich zu nicht teilnehmenden Personen „[...] einen positiveren Karriereverlauf aufweisen“ (Hochschule Bochum, p. 2) konnten. Ähnlich verhalten sich die Aussagen einer weiteren Studie unter Studierenden, wobei hier die Programmteilnehmer im Vergleich zu den nicht Teilnehmenden „[...] in den Bereichen: Ziele setzen und erreichen, Problemlösefähigkeit und Entscheidungsfähigkeit [...]“ (Hochschule Bochum, p. 2) besser abschnitten.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Mentees „[...] mehr Selbstbewusstsein bzgl. ihrer eigenen Kompetenz“ besitzen und „[...] besser mit Stress zurecht“ (Hochschule Bochum, p. 2) kommen als Personen, die nicht an Mentoring- Programmen teilhaben (vgl. Hochschule Bochum, p. 2).

Der Mentoringprozess kann in vier Phasen unterteilt werden, welche nacheinander ablaufen. Diese bestehen aus Integration, Kultivierung, Separation und einer Redefinition. Dabei ist jede Phase sowohl auf persönlicher Ebene als auch auf Einrichtungsebene durch charakteristische Erfahrungen, Entwicklungen und Wechselbeziehungen geprägt. Grundsätzlich bezieht sich die Initiationsphase auf den Beginn des Mentoringprozesses und beinhaltet das so genannte Matching, welches sich auf das Verhältnis zwischen Mentee und Mentor bezieht. Im Rahmen eines gelingenden Matchingprozesses, bei dem beide Akteure bestmöglich miteinander harmonisieren, sollten unter anderem Aspekte wie der Vergleich der Persönlichkeit, des Alters und der speziell gewünschten Erfahrungsbereiche, sowie ein

Austausch über die Gesprächskultur Berücksichtigung finden (vgl. Dolff & Hansen, 2002, p. 12).

Die Kultivierungsphase kann als so genannte Arbeitsphase beschrieben werden und dient der Intensivierung der Beziehung zwischen Mentor und Mentee.

Erst in der Separierungsphase, der Phase der Auflösung, entfernen sich Mentor und Mentee langsam voneinander. Eine Veränderung der Art der Beziehung vollzieht sich in der letzten Phase des Mentoringprozesses. In der Redefinitionsphase entsteht letztendlich die wirkliche berufliche Beziehung zueinander (vgl. Hochschule Bochum, p. 6) & (Hinghofer-Szalkay & Wiltsche, 2006, p. 518).

Besonders im Bereich der Pflege und Pflegepädagogik „[...] trägt Mentoring zur fachlichen und persönlichen Entwicklung bei [...]“ und „[...] basiert auf Modelllernen“ (Printernet, S.517), bei dem der Mentor als „Rollenmodell“ (Hinghofer-Szalkay & Wiltsche, 2006, p. 517) fungiert (vgl. Hinghofer-Szalkay & Wiltsche, 2006, p. 517).

Aus pflegepädagogischer Perspektive schreiben HINGHOFER-SZALKAY und WILTSCHE den einzelnen Mentoringphasen unterschiedliche zeitliche Abstände zu. Für die erste Initiationsphase wird ein Zeitraum von wenigstens sechs Monaten festgelegt, wobei die darauf folgende zweite Phase der Kultivierung sich auf eine Dauer von bis zu fünf Jahren ausdehnen kann. Die anschließende dritte Phase der Separation umfasst dabei einen Zeitraum von bis zu zwei Jahren, wobei für die letzte Phase der Redefinition kein Zeitfenster festgelegt wird (vgl. Hinghofer-Szalkay & Wiltsche, 2006, p. 518).

Besonders in der Übergangsphase vom Studium in die eigentliche Berufstätigkeit schleichen sich Unsicherheiten und auch Ängste ein, daher ist es wichtig, einen Ansprechpartner an seiner Seite zu wissen, der sowohl psychosoziale Unterstützung als auch Karriere- und berufliche Unterstützung leistet und auch eine Vorbildfunktion inne hat (vgl. Hochschule Bochum, p. 2). Hinsichtlich der Auswahl eines geeigneten Mentors gibt es unterschiedliche Auffassungen.

So empfiehlt ENGELHARDT die Wahl einer Bezugsperson, „[...] bei der die Einarbeitung noch nicht zu lange her ist. Sie kann sich besser in die Lage des neuen

Mitarbeiters hineinversetzen und kennt die Anforderungen besser als eine Mitarbeiterin, die schon über Jahrzehnte im Team arbeitet“ (Engelhardt, 2014, p. 21).

Eine gegensätzliche Position formuliert das Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen: „Als Mentorinnen bzw. Mentor fungieren betriebserfahrene Führungskräfte, die in keiner direkten Führungsbeziehung und auch in keinem Konkurrenzverhältnis zur/ zum Mentee stehen dürfen“ (Dolff & Hansen, 2002, p. 15). Weiterhin sollte der Mentor formal betrachtet älter, reifer, lebenserfahrener und in der hierarchischen Struktur wesentlich höher eingestuft sein, sowie in seiner Führungsposition rechtmäßig bestätigt. Außerdem sollte die Grundhaltung des Mentors geprägt sein von einem positiven Empfinden gegenüber sich selbst und dem Mentee, von einer Begeisterung am Entwicklungsverlauf anderer und dem Vertrauen in die Fähigkeit zum Ziel zu gelangen, sowie durch Geduld, Toleranz, der Fähigkeit zur Selbstreflexion und einer zuverlässigen Haltung dem Unternehmen gegenüber (vgl. Junk, 2012, c2004, pp. 12–14).

HINGHOFER-SZALKAY und WILTSCHKE sehen psychosoziale Funktionen und kommunikative Fähigkeiten als Grundlage einer gelingenden Mentor-Mentee-Beziehung. Ihre Ausführungen beziehen sich dabei auf eine Vielzahl an Faktoren. Dazu zählen Akzeptanz, gegenseitiger Respekt, Gefühle und Emotionen, Unterstützen, Verstehen und Ermutigen, eine wirkungsvolle Balance in Anteilnahme und Abgrenzung, aktives Zuhören, Lösungsfindung, Qualität der Fragestellung, Zugang zu innerer Kommunikation, produktive Realitätsverarbeitung, Entscheidungsstrategien, Zielformulierungen, Stimmigkeit und Reframing (vgl. Hinghofer-Szalkay & Wiltsche, 2006, pp. 518–520).

Die Aufgaben eines Mentors im Rahmen der Einarbeitung beziehen sich auf die Mithilfe bei der Kontaktaufnahme und bei der Bekanntmachung des neuen Mitarbeiters mit Ansprechpartnern und dem neuen Arbeitsumfeld, den Strukturen und Arbeitsanweisungen der Einrichtung, außerdem in der Einweisung in ein bestimmtes Aufgabenfeld, in dem der neue Mitarbeiter fachlich, persönlich und im Finden eigenständiger Lösungsansätze unterstützt wird, sowie in der Formulierung von Lob und von konstruktiver Kritik und in der Befürwortung neuer Denkweisen (vgl. Engelhardt, 2014, p. 47).

Auch die Koordination und Weitergabe von Informationen, das Definieren, Überdenken und Korrigieren von Zielen, sowie den Mentee zu aktivieren und zu ermutigen fallen in das Aufgabenspektrum eines Mentors (vgl. Böddicker & Stemmler).

Aufgrund der hier benannten zahlreichen Anliegen, die in den Aufgabenbereich eines Mentors fallen, wird deutlich, dass nicht jeder Mitarbeiter die Rolle des Mentors bekleiden kann oder möchte (vgl. Engelhardt, 2014, p. 44). Um die Tätigkeit als Mentor aufnehmen zu können, bedarf es verschiedenster Fähigkeiten, welche laut JUNK in der Kommunikationsfähigkeit und in der sozialen Kompetenz bestehen, welche durch Aspekte von Kreativität und Humor ergänzt werden sollten. Dabei bezieht sich die Kommunikationsfähigkeit auf aktives Zuhören, einführendes Verstehen, Feedback zu geben, aber auch Feedback zu erhalten, sowie auch darauf, eine ausgewogene Struktur hinsichtlich der Gesprächsführung an den Tag zu legen und beim Wesentlichen zu bleiben. Hinter dem Begriff der sozialen Kompetenz verbergen sich hier viele verschiedene „[...] Fähigkeiten, die ein Mensch braucht, um konstruktiv mit anderen Menschen zusammenleben zu können“ (Junk, 2012, c2004, p. 19). Dazu zählen Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung, zur Wahrnehmung anderer, zum Mitfühlen, die Fähigkeit Auseinandersetzungen und Streitigkeiten zu schlichten oder auch zu vermeiden, und letztlich auch die Fähigkeit, sich abgrenzen zu können. Kreativität und Humor wird in diesem Sinne als positive Fähigkeit eines Mentors angesehen, „sie erleichtert so vieles und lässt ein Klima entstehen, in dem auch unkonventionelle Lösungsansätze gedeihen, [...]“ (Junk, 2012, c2004, p. 18) (vgl. Junk, 2012, c2004, pp. 16–20).

Nach ENGELHARDT lässt sich ein geeigneter Mentor durch verschiedene Schlüsselqualifikationen identifizieren. Im Hinblick auf die sozial-kommunikative Kompetenz bestehen diese in einer Kritik- und Konfliktfähigkeit, in der Kommunikation, der Teamfähigkeit, einer Frustrationstoleranz und einer Artikulationsfähigkeit. Für die methodische Kompetenz liegen die Schlüsselqualifikationen im Bereich der Informationsbeschaffung und Weiterverarbeitung sowie in der Fähigkeit zur Problemlösung. Die fachliche Kompetenz des Mentors setzt sich aus dem er-

kenntnismäßigen Wissen und dem praktischen Know-how zusammen (vgl. Engelhardt, 2014, pp. 45–46).

Im Rahmen eines Forschungsprojekts in Österreich, bei dem die Teilnehmer auf freiwilliger Basis an einem begleiteten Mentoring- Programm (Dauer ein bis zwei Jahre) im Berufseinstieg teilnahmen, befragte BEER die Teilnehmer daraufhin, „Welche Eigenschaften und Kompetenzen sollten Mentorinnen und Mentoren aus Sicht der Mentees verkörpern“ (Beer, 2014, p. 139).

Den Ergebnissen zufolge erscheint es als besonders wichtig, dass Mentoren über kommunikative Kompetenz verfügen, die sich laut Aussagen der Teilnehmer auf das Zuhören, das richtige Analysieren von Gesprächen und das Erkennen von Missverständnissen innerhalb der Kommunikation beziehen. Schwerpunkte werden auch im Bereich der Beratungstätigkeit gesehen, außerdem in der fachlichen Kompetenz und im Umgang mit Kindern. Weiterhin werden den Mentoren Eigenschaften wie Hilfsbereitschaft, Verlässlichkeit, ein Entgegenreten auf gleicher Augenhöhe, Ernsthaftigkeit und Vertrauen zugeschrieben (vgl. Beer, 2014, pp. 140–142).

Zuletzt soll an dieser Stelle der Frage nachgegangen werden, welchen Vorteil das Mentoring für den Mentee eigentlich mit sich bringt.

HARTUNG äußert in ihrer Studie zum Einsatz von Mentoringprogrammen:

„ Die Mentees erweitern ihre Qualifikation durch Einblicke in die Berufspraxis ihrer Ansprechpartnerinnen und -partner, schulen ihre Kommunikationsfähigkeit und entwickeln ihre Persönlichkeit, indem sie von den Erfahrungen der Mentorinnen und Mentoren profitieren und deren Rückmeldung ernst nehmen“ (Bozena Hartung, 2012, p. 10).

Auch DANGL betrachtet das eben benannte Forschungsprojekt zum begleiteten Berufseinstieg in Österreich aus einer anderen Perspektive und identifiziert das Erleben und den Nutzen des angebotenen Mentoring unter den teilnehmenden Mentees (vgl. Dangel, 2014, p. 39).

Ergebnisse der befragten Teilnehmer ergaben, dass das Mentoring als sehr positiv bewertet und als konkrete Hilfestellung angesehen wurde, da die Berufsanfänger gerade in der Phase des Berufseinstiegs konkrete Unterstützung in ungeahnten

und problematischen Situationen benötigten. Als besonders positive Hilfestellung wurden Tipps und Ratschläge seitens des Mentors benannt, die im Hinblick auf die zu lösenden Problemstellungen zur Entwicklung einer eigenen Lösungsstrategie beitrugen oder unmittelbar umgesetzt werden konnten (vgl. Dangl, 2014, p. 43). Weitere Forschungsergebnisse zeigen, dass „[...] durch konkrete Hilfestellungen dem grundlegenden Bedürfnis nach Kompetenz entsprochen und damit indirekt auch die Autonomie der Berufseinsteigenden durch Strukturhilfe gefördert [...]“ (Dangl, 2014, p. 44) wird. Auch (Unterrichts-) Hospitationen sowohl des Mentors bei dem Berufseinsteiger, als auch in reziproker Form, erhalten durch die Aussagen der Teilnehmer einen hohen Stellenwert und zeigen „[...] offenbar gute Lernchancen [...]“ (Dangl, 2014, p. 45), da hier noch nicht gesehene Sachverhalte beobachtet und angenommen werden können (vgl. Dangl, 2014, p. 45). Ebenfalls nimmt der Erfahrungsaustausch mit dem Mentor im Rahmen des Berufseinstiegs einen wichtigen Stellenwert ein, da sich die Berufseinsteiger als „[...] Kolleginnen und Kollegen wahrgenommen [...]“ (Dangl, 2014, pp. 45–46) fühlen, und als gleichwertige Person im Austausch von Erfahrungen (vgl. Dangl, 2014, p. 45). In Bezug darauf, dass Berufseinsteiger „[...] ihre Situation alleine nicht adäquat positiv einschätzen“ können (Dangl, 2014, p. 47), benötigen sie ein stärkendes Feedback seitens des Mentors, wodurch „[...] das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten optimal gefördert und gestärkt“ (Dangl, 2014, p. 47) wird. Auch hinsichtlich der Überwindung einer zu perfektionistischen Einstellung kann es gelingen, dass zu hohe Ansprüche durch entsprechende Rückmeldung des Mentors auf ein rationales Niveau gebracht werden können und somit einem Burnout oder andersartigen Ausfällen entgegen gewirkt werden kann (vgl. Dangl, 2014, p. 47). Aus diesen und noch weiteren Ergebnissen der Teilnehmerrückmeldungen gelingt es DANGL, Faktoren als Bedingungen eines gelingenden Berufseinstiegs herauszukristallisieren. Diese so genannten Gelingensbedingungen bestehen

- zuerst einmal in der Freiwilligkeit der Teilnahme am Mentoring
- in einer Abgrenzung zur Ausbildung und ohne Benotung durch den Mentor
- im externen Mentoring
- in der Entlastung für die Berufseinsteiger und in einem Mehr an Zeit
- in intensiver Kommunikation (Information)

- in einer Bedürfnisorientierung
- in konkreten Hilfestellungen, im kollegialen Erfahrungsaustausch, in gegenseitiger Hospitation und in der Stärkung des Selbstvertrauens (Empowerment)
- in der Begleitforschung und in einer Betreuung von Beginn an

(vgl. Dangl, 2014, pp. 52–53).

„Wenn diese Faktoren berücksichtigt werden, hilft das [...], die große Herausforderung Berufseinstieg menschlich und fachlich zu meistern“ (Dangl, 2014, p. 53).

In einer abschließenden Betrachtung und in Anlehnung an die in Abschnitt 3.1 dargestellte Grafik zu den Bestandteilen einer guten Einarbeitung zeigt sich, dass das Mentoring als Teilkonzept bzw. das Mentorensystem als gelingender Faktor und somit als unverzichtbares Element im Einarbeitungsprozess neuer Mitarbeiter zu berücksichtigen ist.

Die erste Berufsphase nach Abschluss des Lehramtsstudiums gilt als elementare berufsbiographische Schlüsselphase, in der es darum geht, die im Studium erworbenen berufsbezogenen Einstellungen, Kompetenzen und Handlungsbereitschaften aufzubauen (vgl. Beer, Benischek, Dangl, & Plaimauer, 2014) **Vorwort** & (Dangl, 2014, p. 37).

Dabei orientieren sich die neuen Mitarbeiter innerhalb der Einarbeitungsphase im Hinblick auf die Arbeitsweise und das Kennenlernen von Strukturen an ihnen hierarchisch gleichgestellten Personen (vgl. Engelhardt, 2014, p. 44).

„Aus diesem Grund ist ein Mentorensystem in einem Einarbeitungskonzept einzuführen“ (Engelhardt, 2014, p. 44).

In Österreich wurde das Mentoring bereits im Zuge der Neustrukturierung der LehrerInnenbildung mit der gesetzlichen Regelung der *Pädagoginnen- und Pädagogenbildung Neu* von 2013 im Rahmen einer angeleiteten Berufseingangsphase verpflichtend (vgl. Beer et al., 2014).

So uneinheitlich sich das europäische Bildungssystem auch darstellt, können doch gemeinsame Empfehlungen zur Berufseingangsphase identifiziert werden, die sich auch in den Überlegungen auf bundesdeutscher Ebene wiederfinden. Findet

Einarbeitung des Berufsanfängers konsequenterweise in der Institution Schule statt, so soll diese dennoch in einen übergeordneten, unterstützenden Rahmen eingebunden sein. Dazu werden immer auch übergeordnete Behörden und Hochschulen in die Verantwortung genommen. Diese entwickeln in Bezug auf die Ausgestaltung einer Berufseingangsphase Empfehlungen und bieten spezielle begleitende Veranstaltungen an.

Nimmt man die konkreten auf institutioneller Ebene recherchierten Einarbeitungskonzepte in den Blick, so lässt sich feststellen, dass die übergeordnet verfassten Empfehlungen nur rudimentär in den Schulen anzukommen scheinen. Zwar wird auf übergeordneter Ebene immer wieder die individuelle Ausgestaltung von Einarbeitungskonzepten an den jeweiligen Schulen propagiert, doch findet sich unter den recherchierten Konzepten beispielsweise kein einziges, welches speziell seinen Blick auf Berufsanfänger richtet. Demnach kann auch keine adäquate Aussage über die den Schulen nahegelegte Anwendung der im Kapitel beschriebenen Teilkonzepte gemacht werden. Dennoch ist es bemerkenswert, dass auf übergeordneten Ebenen zum Teil recht ausdifferenzierte Empfehlungen bestehen, auf institutioneller Ebene allerdings wenig dazu zu finden ist, obwohl gemäß dieser Empfehlungen die Schulen in der Verantwortung sind, entsprechende Konzepte vorzuhalten. Augenscheinlich zeigt sich hier die Problematik, dass ein solches Vorhalten eben nicht verpflichtend ist.

Hinsichtlich der vorgestellten Teilkonzepte lässt sich feststellen, dass einige wenige Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland die Kollegiale Beratung und auch das Mentoring im Rahmen ihrer Berufseingangsphase integrieren. Eine direkte Übernahme der gängigen Bezeichnung für die einzelnen Teilkonzepte ist nicht erkennbar. So wird die Kollegiale Beratung beispielsweise in Form Kollegialer Beratungs- und Unterstützungsgruppen als Angebot im Rahmen der Berufseingangsphase bereit gehalten, das Mentoring erscheint meist in Form eines Paten, Mentors, eines Ansprechpartners, einer Bezugsperson oder in der Formulierung Patensystem (vgl. Bos, 2012, pp. 7–14) & (Poppe-Oehlmann & Buchberger, 2012, pp. 15–28). Inwieweit ein Originalkonzept unter Verwendung nicht identi-

scher Bezeichnungen oder lediglich durch Benennung der in den Konzepten agierenden Personen verstanden und umgesetzt wird, bleibt offen.

Bemerkenswerter Weise findet das Teamteaching in den oben genannten Überlegungen zur Ausgestaltung der Berufseingangsphase keinerlei Berücksichtigung. Wie in Kapitel 2.1 erwähnt, empfehlen MESSNER & REUSSER (2000) dieses Teilkonzept nach Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Studien durchaus als eine wichtige Ressource im Umgang mit Belastungen in der Berufseinstiegsphase. Auch die beiden Autorinnen der vorliegenden Arbeit sehen in diesem Konzept gerade für Pflegelehrende im Berufseinstieg eine gute Möglichkeit, geleitet an die Kerntätigkeit des Unterrichtens herangeführt zu werden. Das Teamteaching stellt eine Art Stiefkind dar, da es keinerlei Beachtung findet, obwohl Studien seinen Nutzen für Berufsanfänger belegen.

Insgesamt zeigt sich auf Institutionsebene, dass keines der hier aufgeführten Teilkonzepte in den gesichteten Einarbeitungskonzepten erwähnt wird, diese bestehen ausschließlich aus einer Art Checkliste.

4. Bedeutsamkeit von Einarbeitungskonzepten für die Kompetenzentwicklung von Pflegelehrern

Ausgehend von den in den vorangegangenen Kapiteln dargelegten Ausführungen zur Lehrer- und Pflegelehrerbildung und zu den Lehrerkompetenzen sowie zu Anforderungen und Belastungen in der Berufseingangsphase und zum Thema Einarbeitungskonzepte resultieren mehrere Aussagen, die die Wichtigkeit von Einarbeitungskonzepten im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung von Pflegelehrern hervorheben.

In Kapitel 1 wird deutlich, dass sich die Lehrerbildung im allgemein- und berufsbildenden Schulwesen in einem nicht unwesentlichen Punkt von der klassischen Pflegelehrerbildung unterscheidet. Im Gegensatz zur Lehrerbildung im allgemein- und berufsbildenden Schulwesen fehlt dem Pflegelehrer in der Regel die zweite Phase der Lehrerbildung, das Referendariat. Ausnahmen bilden Lehrende in den Bundesländern, in denen Pflege als Fach für berufsbildende Schulen des staatlichen Schulsystems studiert werden kann. Betrachtet man allerdings die in Übersicht 2 (Pflegelehrerstudiengänge) im Anhang der vorliegenden Arbeit dargestellten Studienmöglichkeiten, bleibt festzustellen, dass letzteres den geringeren Anteil an Pflegelehrern betrifft.

Die in Kapitel 1.1.1 dargestellten Phasen der Lehrerbildung dienen dem kontinuierlichen Kompetenzerwerb von Lehrkräften. Es wird deutlich, dass es im Rahmen der Lehrerausbildung theoretisch und praktisch orientierter Phasen bedarf, auf deren Grundlage dann im eigentlichen Berufsfeld die geforderten Handlungskompetenzen weiter ausgebaut werden können. Da laut KMK die speziellen Kompetenzen für eine Lehrtätigkeit phasenweise ausgebildet werden, muss man also davon ausgehen, dass dem Pflegelehrer der Kompetenzerwerb, welcher innerhalb des Vorbereitungsdienstes ausgeprägt wird, fehlt.

Zwar gibt es, wie in Kapitel 1.1.2 dargestellt, in das Studium des Pflegelehrers integrierte Praxissemester, doch stellt man ein Semester mit einem Umfang von sechs Monaten einem Referendariat mit einer regelhaften Dauer von eineinhalb bis zwei Jahren gegenüber, so gestaltet sich der praktische Ausbildungsumfang für

den Pflegelehrer deutlich geringer. Zudem finden sich im Bereich der allgemeinen Lehrerbildung ebenfalls in das Studium integrierte Praxisphasen. Der Pflegelehrer tritt demgegenüber also ohne den von der KMK für die zweite Phase der Lehrerbildung gewünschten Kompetenzerwerb in die Berufstätigkeit ein. Unter diesen Umständen ist es nachzuvollziehen, dass die KMK, wie in Kapitel 1.4 angedeutet, einen deutlichen Ausbau der dritten Phase der Lehrerbildung anstrebt.

Neben dem Fehlen des Vorbereitungsdienstes in der klassischen Pflegelehrerbildung, welche sich überwiegend an Fachhochschulen etabliert hat, bilden die hier nebeneinander bestehenden Studienmodelle und insbesondere die Verteilung der Studieninhalte und Schwerpunkte im vorherrschenden konsekutiven Studienmodell eine unzureichende pädagogische Ausbildung. Auf der Grundlage eines fachwissenschaftlich orientierten Bachelorstudiengangs, in dem die Vermittlung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Studieninhalte kaum eine bis keine Berücksichtigung findet, schließt sich ein viersemestriges Masterstudium an, in dem dann erst die eigentlichen pädagogisch-didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Grundlagen vermittelt werden sollen. Im Vergleich zur Lehrerbildung im allgemein- und berufsbildenden Bereich sollen nach diesem Ausbildungsmodell entsprechende Kompetenzen in einem Zeitraum von zwei Jahren angebahnt werden, die in der Regel im grundständigen Lehramtsstudium bereits von Beginn des Bachelorstudiums an insgesamt über einen Mindestzeitraum von fünf Jahren, grundgelegt werden. Fraglich bleibt somit, inwieweit innerhalb eines Zeitraums von zwei Jahren ein pädagogisch ausgerichtetes Masterstudium ohne vorherige Vertiefung entsprechender Inhalte ausreichend zu einer Kompetenzvermittlung und demnach zu einer entsprechenden Qualifikation als Pflegelehrer ausreichen kann. Auch die Anerkennung der Qualifikation durch den pflegepädagogischen Bachelor ist als unzulänglich zu werten. Hier werden grundlegend Pflegewissenschaft und Bildungswissenschaft unter Abwesenheit eines Zweitfaches studiert, die auf einen Zeitraum von höchstens dreieinhalb Jahren ausgelegt sind. Fraglich bleibt auch hier, ob auf dieser zeitlichen und strukturellen Grundlage eine ausreichende wissenschaftliche Vertiefung und ein hinreichend pädagogischer Habitus ausgebildet werden kann, sowie in Bezug auf die anschließende berufliche Lehrtätigkeit die geforderten Kompetenzen vermittelt werden können.

Über die von der KMK festgelegten vier Kompetenzbereiche hinaus, wird dem Pflegelehrer zudem eine besondere Kompetenz abverlangt, die ihn von den Lehrenden im allgemein- und berufsbildenden Schulwesen unterscheidet. Die Rede ist von der Kompetenz des hermeneutischen Fallverstehens. Eine reine Wissensvermittlung ist in einem dem stetigen Wandel unterliegenden Berufsfeld wie der Pflege allein nicht zielführend. Die Arbeitsrealität der Schüler ist geprägt durch den Umgang mit Menschen, seien es Patienten oder Bewohner, von denen sich jeder in seiner ganz eigenen besonderen Situation befindet, die nicht in ein bestimmtes Schema gepresst, auf andere Personen übertragen werden kann. Um den Schülern dieses spezielle Fallverstehen unter Anwendung des neusten wissenschaftsbasierten Pflegewissens vermitteln zu können, muss der Pflegelehrer zunächst einmal selbst diese Kompetenz des hermeneutischen Fallverstehens entwickeln. Die Notwendigkeit zur Verwirklichung dieser Kompetenz ergibt sich auch aus den Berufsgesetzen der Pflege heraus, gemäß derer Pflegelehrenden nicht nur die Verantwortung für die theoretische, sondern auch für die praktische Ausbildung übertragen wird. Pflegelehrer können demnach die Pflegepraxis mit ihren institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu keiner Zeit außer Acht lassen und sind gefordert, Verknüpfungen zwischen diesen, dem Erfahrungswissen der Schüler und evidenzbasiertem Pflegewissen herzustellen, und dieses stets unter der Berücksichtigung des bereits angesprochenen hermeneutischen Fallverstehens.

Diese spezifische pflegepädagogische Kompetenz, die sich vielmehr innerhalb des Berufslebens im Sinne des lebenslangen Lernens entfaltet, allein durch studieninterne Praxisphasen auszubilden, kann als nicht realisierbar angesehen werden. Eine Anbahnung ist durch das Studium sicherlich gegeben, die Ausgestaltung jedoch muss im Berufsfeld beginnend mit der Berufseingangsphase erfolgen.

Betrachtet man nun den Umstand, dass, wie in Kapitel 2.1 dargestellt, selbst Lehrende aus dem allgemein- und berufsbildenden Schulbereich, trotz einer ausgedehnten praktischen Ausbildungsphase, Schwierigkeiten in Bezug auf den Berufseinstieg aufweisen, muss davon ausgegangen werden, dass diese Anfangsproblematik auf den Pflegelehrer besonders zutrifft. Sollte er zwar bereits, wie

derzeit nicht unüblich, während des Studiums eine Anstellung an einer Pflegebildungseinrichtung innehaben, so fehlt ihm dennoch eine gelenkt begleitete Einführung in die Berufspraxis, wie sie das Referendariat den Lehrenden im allgemein- und berufsbildenden Schulwesen bietet.

Zur Bewältigung der Belastungen in der Berufseingangsphase bedienen sich Berufsanfänger unterschiedlicher Ressourcen. Zum einen können diese aus dem privaten Umfeld des Berufsanfängers oder aus seiner Persönlichkeit heraus gezogen werden, zum anderen können sich Ressourcen seitens der Bildungseinrichtung ergeben. Je nachdem, welche Unterstützungsform angeboten werden kann, bilden sich unterschiedliche Bewältigungsmuster aus. An diesem Punkt stellen sich vielfach bereits die Weichen für die gesamte weitere Berufstätigkeit. Bewältigungsstrategien, die mit Resignation einhergehen, führen eher zur inneren Kündigung oder wirken sich negativ auf die Lehrergesundheit aus. Nicht selten führt dies im weiteren Verlauf der Berufstätigkeit zum tatsächlichen Ausstieg aus dem Berufsfeld. Vor dem Hintergrund des in Kapitel 2.2 beschriebenen Pflegelehrermangels, ist es somit gerade für Pflegebildungseinrichtung von besonderer Bedeutung, Berufsanfängern einen adäquaten Berufseinstieg zu bieten, um darüber längerfristig die Qualität der Ausbildung im Pflegebereich gewährleisten zu können. Bietet die Bildungseinrichtung durch eine umfassende Einarbeitung ihrerseits entsprechende Ressourcen, um mit den anfangstypischen Herausforderungen umgehen zu können, kann dies die Bindung des Berufsanfängers an das Unternehmen in hohem Maße stärken. Eine geringere Fluktuation wäre die Folge, ein Umstand, der sich wiederum positiv auf die Qualität der Lehre auswirken würde.

Wie ebenfalls in Kapitel 2 bereits beschrieben, beschäftigt sich vor allem die Schweiz sehr eingehend mit der Berufseingangsphase von Lehrkräften. Das Schweizer System der Lehrerbildung ist auf das System der Pflegelehrerbildung übertragbar, denn auch hier steigen Lehrkräfte unmittelbar nach der Hochschulbildung in die Berufstätigkeit ein, ohne dass eine sich dem Studium anschließende Praxisphase durchlaufen wird. Problematiken sowie Erkenntnisse und Empfehlungen des schweizerischen Systems lassen sich demnach sehr gut auf das deutsche System der Pflegelehrerbildung übertragen. Ebenso kann die Schweiz als

Vorreiter in Bezug auf die Ausgestaltung einer Berufseingangsphase angesehen werden. Die Notwendigkeit einer differenzierten Ausgestaltung ergibt sich hierbei nach Meinung der Autorinnen aus der bereits beschriebenen einphasigen Ausbildungsstruktur der Lehrerbildung.

Als bemerkenswert muss in diesem Zusammenhang gleichwohl deutlich herausgestellt werden, dass aber gerade auch im zweiphasigen Lehrerbildungssystem des allgemein- und berufsbildenden Schulbereichs der Bundesrepublik Deutschland zur Berufseingangsphase geforscht wird. Die sich daraus ableitenden Belastungen und Herausforderungen führen zu einer Vielzahl an Überlegungen und Empfehlungen bezüglich der Ausgestaltung dieser Phase. Kapitel 3.3.2 bietet eine umfassende Darstellung dazu. Interessant ist dabei, dass selbst die Überlegungen aus dem zweiphasigen Lehrerbildungssystem des allgemein- und berufsbildenden Schulsystems der Bundesrepublik Deutschland mit denen der Schweiz identisch sind. Die Notwendigkeit einer Einarbeitung von Berufsanfängern nach den in Kapitel 3.3 herausgestellten Überlegungen ergeben sich also für einphasige sowie zweiphasige Lehrerbildungssysteme gleichermaßen.

Das heißt, selbst Lehrende, die über den Kompetenzerwerb aus der zweiten Phase der Lehrerbildung verfügen, können die besonderen Herausforderungen der Berufseingangsphase mit Hilfe dieser nicht bewältigen, obwohl sie bereits über den Zeitraum des Referendariats an die praktische Tätigkeit im Berufsfeld selbst herangeführt wurden.

Bedauerlicherweise zeigt Kapitel 3.3.3, dass die übergeordneten Empfehlungen zur Berufseingangsphase, welche von den Schulen umgesetzt werden sollen, dort offensichtlich keine bzw. nur eine rudimentäre Anwendung finden. Es kann beispielsweise herausgestellt werden, dass keine der recherchierten Schulen einen Mentor stellt, sondern eher unverbindlich den Einsatz aller Kollegen an der Einarbeitung vorsieht. Die Beteiligung aller Kollegen, oder zumindest einer größeren Gruppe von Kollegen an der Einarbeitung dient sicherlich der Entlastung der Schule, da niemand für die Aufgabe der Einarbeitung freigestellt werden muss bzw. nicht ein Kollege allein mehr belastet würde. Allerdings birgt dieses Prinzip für den Berufsanfänger die Gefahr, dass sich im schlimmsten Fall niemand für

seine Einarbeitung verantwortlich fühlt und er alleingelassen wird und dann de facto keine wirkliche Einarbeitung, wie sie per Definition in Kapitel 3.1 gefordert wird, stattfindet. Aspekte wie Unterstützung bei der Unterrichtsgestaltung, Freistellung von Unterricht in schwierigen Klassen und die Reduktion von Unterrichtsstunden werden in den Konzepten der recherchierten Schulen gar nicht erst erwähnt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass der Unterstützungsbedarf auch in diesen Punkten auf der Strecke bleibt. Vermutlich ist dies dem organisatorischen Spielraum der Schulen geschuldet, dass die genannten Kriterien keine Beachtung finden. Die Autorinnen nehmen an, dass die Personalsituation an den Schulen eine intensive Einarbeitung in diesen Punkten meist nicht zulässt.

Führt man sich den Umstand nun noch einmal vor Augen, dass selbst Lehrende trotz geleiteter praktischer Heranführung an das Berufsfeld einer gelenkten Einführung in der Berufseingangsphase bedürfen und stellt dem die Tatsache gegenüber, dass ein Pflegelehrer in der Regel nicht über diese intensive praktische Heranführung an das Berufsfeld in Form eines Referendariats verfügt, so wird deutlich, wie bedeutend gerade für diese Berufsgruppe eine konzeptionell gut strukturierte Einarbeitung in das Berufsfeld ist. Kompetenzen, die ein Lehrender aus dem allgemein- und berufsbildenden Schulsystem phasenweise aufeinander aufbauend und entsprechend zeitlich gestreckt erwerben kann, müssen vom Pflegelehrer mit Eintritt in die Berufstätigkeit in geballter Form ausgebildet werden. Dies ist nach Meinung der Autorinnen nicht möglich, wenn nicht eine adäquate Begleitung in der Berufseingangsphase erfolgt. Diese Begleitung kann durch das Vorhalten entsprechender Einarbeitungskonzepte und der darin enthaltenen Elemente in den Bildungseinrichtungen des Gesundheitswesens, einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung entsprechend professioneller Kompetenzen beitragen.

Da der klassische Pflegelehrer ein Referendariat und damit die zweite Phase der Lehrerbildung nicht durchläuft, liegt bei den Pflegebildungseinrichtungen, in Bezug auf eine Einarbeitung mit geleiteter Heranführung an das Berufsfeld des Pflegelehrers, eine besondere Verantwortung.

Die in Kapitel 2.2 dargestellten Untersuchungen zu Belastungen von Pflegelehrenden zeigen allerdings, dass Pflegebildungseinrichtungen ihrerseits mit ungüns-

tigen Rahmenbedingungen zu kämpfen haben. Die dort beschriebenen desolaten Umstände lassen den Schluss zu, dass sie für eine intensive Begleitung eines Berufsanfängers eher hinderlich sind.

Im sich anschließenden Forschungsteil der vorliegenden Arbeit ist es den Autorinnen ein Anliegen, herauszufinden, inwieweit Pflegebildungseinrichtungen Einarbeitungskonzepte für Berufsanfänger vorhalten und wie die Einarbeitung von Berufsanfängern an Pflegebildungseinrichtungen in Deutschland gestaltet wird bzw. inwieweit sie unter den beschriebenen Rahmenbedingungen möglich ist. Nachdem im theoretischen Teil der Arbeit deutlich wurde, nach welchen übergeordneten Empfehlungen Einarbeitung von Lehrkräften im allgemein- und berufsbildenden Schulwesen stattfinden soll, wird es interessant sein herauszufinden, inwiefern sich diese Empfehlungen, die sich nicht explizit auf den Bereich der Pflegelehrerbildung beziehen, hier dennoch in der Umsetzung wiederfinden.

Forschender Teil

5. Forschungsprozess

Der Forschungsprozess gilt als systematischer Problemlösungsprozess, der das Ziel verfolgt, „[...] Forschungsfragen möglichst nachvollziehbar, aussagekräftig und übertragbar bzw. generalisierbar zu beantworten“ (Brandenburg, Panfil, & Mayer, 2007, p. 29). Das vorliegende Kapitel beschreibt genau diesen Problemlösungsprozess der beiden Forscherinnen unter Berücksichtigung der Phasen des Forschungsprozesses (vgl. Schnell, Hill, & Esser, 2011, p. 4).

5.1. Forschungsfrage und Hypothesenbildung

Eine strukturierte Einarbeitung scheint im Bereich des Berufseinstiegs für Pflegelehrer wenig bis gar nicht vorhanden zu sein.

Für das zu bearbeitende Anliegen ergeben sich daher folgende **Fragestellungen**:

- Gibt es an Pflegebildungseinrichtungen in Deutschland spezielle Einarbeitungskonzepte für Berufsanfänger?
- Welche inhaltliche Struktur weisen diese Einarbeitungskonzepte auf?

Im Zuge einer intensiven Literaturrecherche zur Thematik konnten keine Forschungen zu Einarbeitungskonzepten für Pflegelehrer allgemein sowie speziell für die besondere Personengruppe der Berufsanfänger ausfindig gemacht werden.

Eine Annäherung an den Gegenstandsbereich der Einarbeitung für Berufsanfänger im Bereich der Pflegelehrerbildung konnte durch die Sichtung der Literatur aus dem allgemein- und berufsbildenden Schulbereich erreicht werden. Innerhalb der Bundesrepublik Deutschland existieren übergeordnete Empfehlungen zur Ausgestaltung von Konzepten auf institutioneller Ebene. Diese Empfehlungen zu Einarbeitungskonzepten beinhalten, wie in Kapitel 3.3 hinreichend dargestellt, admi-

nistrative, soziale und pädagogische Aspekte. Die Sichtung frei zugänglicher Einarbeitungskonzepte von Institutionen aus dem allgemeinbildenden Schulbereich ergab, dass der Fokus eindeutig auf der Einarbeitung im administrativen Bereich zu liegen scheint.

Außerdem konnte diesen Konzepten entnommen werden, dass sie nicht speziell auf Berufsanfänger zugeschnitten sind, sondern jegliche neue Mitarbeiter in den Blick nehmen.

Aus diesen Erkenntnissen ergeben sich folgende **Hypothesen**:

- An Pflegebildungseinrichtungen in Deutschland existieren keine Einarbeitungskonzepte speziell für Berufsanfänger.
- Wenn Einarbeitungskonzepte existieren, legen diese ihren Fokus auf Einarbeitung in die Organisation Schule und nicht auf Unterrichtsdurchführung, sowie dessen Vor- und Nachbereitung.
- Auf Grund der an Pflegebildungseinrichtungen ungünstigen Rahmenbedingungen können Einarbeitungskonzepte speziell für Berufsanfänger nicht in angemessenem Maße umgesetzt werden.

5.2. Forschungsdesign und Literaturrecherche

Um im Rahmen der zu untersuchenden Forschungsfrage einen größtmöglichen Überblick zu bekommen, wurde ein quantitatives Forschungsdesign zugrunde gelegt und eine deutschlandweite Erhebung durchgeführt. Einem deduktiven Ansatz folgend wurden die Hypothesen vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Literaturrecherche aus dem allgemein- und berufsbildenden Schulbereich gebildet.

Ein erster Zugang zum Feld erfolgte mittels einer unsystematischen Suche über die Suchmaschinen Google und Bing. Des Weiteren erfolgten Recherchen nach dem Schneeballprinzip und über ausgewählte Datenbanken.

Zunächst wurde nach Einarbeitungskonzepten an Pflegebildungseinrichtungen gesucht. Eingeschlossen wurde ausschließlich deutschsprachige Literatur aus dem In- und Ausland. Es wurden folgende Datenbanken aus dem pädagogischen und pflegerisch-medizinischen Bereich genutzt:

- FIS-Bildung
- Pedocs
- MedPilot
- Deutscher Bildungsserver (DBS)
- Datenbank der Katholischen Hochschule Köln

Für die komplette Recherche wurde vorab festgelegt, dass englischsprachige Literatur ausgeschlossen und der Bereich der Berufseinmündung nicht berücksichtigt wird.

Folgende Schlagworte wurden zuerst gesichtet:

- Einarbeitung Pflegelehrer
- Einarbeitungskonzept Pflegelehrer
- Einarbeitung Lehrer Pflegeschule
- Einarbeitungskonzept Lehrer Pflegeschule
- Einarbeitungskonzepte an Pflegeschulen

In den Datenbanken FIS-Bildung, Pedocs und DBS konnten zu den genannten Schlagworten keine Treffer ausgemacht werden. Genauso verhielt es sich bei der Recherche im Onlinekatalog der Katholischen Hochschule Köln. In der Datenbank MedPilot ergaben sich mehrere hundert Treffer, von denen nach Sichtung keiner verwendet werden konnte.

Die ungenügende Trefferquote aus dem Bereich der Pflegelehrer führte zu einer zweiten Recherche im allgemein- und berufsbildenden Schulbereich. Hierzu wurden folgende Schlagworte verwendet:

- Einarbeitung Lehrer allgemeinbildende Schule
- Einarbeitung Lehrer allgemein bildende Schule
- Einarbeitung allgemeinbildende Schule

- Einarbeitung allgemein bildende Schule
- Einarbeitungskonzepte für Lehrende
- Integration neuer Lehrkräfte
- Einarbeitungskonzept
- Berufseinstiegsphase Lehrer
- Konzept Einarbeitung
- Beruflich Integration
- Konzept Einarbeitung Lehrer
- Konzept Einarbeitung Junglehrer
- Berufseingangsphase Lehrer
- Berufseingangsphase Junglehrer
- Berufseinführung Junglehrer
- Einarbeitung Lehrer

Nach Sichtung der ermittelten Literatur fiel auf, dass für den Begriff der Einarbeitung mehrere Synonyme verwendet werden, welche zunächst jedoch auf ihre weitere Verwertbarkeit überprüft werden mussten.

Außerdem ergab sich aus der Vielfalt der unterschiedlichsten Dokumente ein Abschluss folgender Titel/Begrifflichkeiten:

- Eingliederung
- Berufliche Eingliederung
- Einmündung
- Wiedereingliederung
- Berufliche Wiedereingliederung
- Migrationshintergrund
- Lehreraus- und -fortbildung
- Lehrerausbildungsprogramme und Personalentwicklung
- Schulentwicklung; Schulqualität
- Lehrkräfteversorgung
- Selbstwirksamkeit; Motivationsprozesse
- Schlassistenten

In der medizinisch-pflegerischen Datenbank MedPilot führten diese Schlagworte zu einigen Treffern, die sich allerdings alle als unbrauchbar erwiesen. Der größte Erfolg konnte über die pädagogischen Datenbanken sowie über Google erzielt werden. Insbesondere die Recherche über Pedocs bot eine Vielzahl an verwertbaren Dokumenten aus der deutschsprachigen Schweiz. Die Suche über Google führte zudem zu frei verfügbaren Fachartikeln zur Thematik in Form von PDF-Dateien, sowie auf die Internetseite der Kultusministerkonferenz, welche letztlich zum Hauptbezugspunkt von Informationen für die vorliegende Arbeit wurde.

5.3. Fragebogenerstellung

Die Fragebogenerstellung erfolgte literaturgestützt anhand des *Leitfadens für die Erstellung eines Fragebogens* (vgl. Zask - Der Internetdienst für Ihre Online-Umfragen).

Die Umfrage erfolgte im eigenen Interesse der Forscherinnen am Themengebiet im Rahmen der Master-Thesis an der Katholischen Hochschule Köln. Es wird vermutet, dass Pflegebildungseinrichtungen keine Konzepte zur Einarbeitung von Berufsanfängern vorhalten. Ziel ist es daher, eine entsprechende Erhebung durchzuführen, anhand der festgestellt werden kann, ob Konzepte in Pflegeschulen existieren und welche inhaltlichen Schwerpunkte diese fokussieren. Es soll ein Überblick über die IST-Situation eingeholt werden, aus der Empfehlungen für ein Einarbeitungskonzept für Berufsanfänger in Pflegeschulen abgeleitet werden können.

Auf Grund des Umfangs der Befragung und der damit verbundenen Abwägung von Kosten und Nutzen wurde die günstige Variante einer Online-Befragung gewählt. Hierüber wird gleichzeitig eine große Zahl an Teilnehmern angesprochen und das Ziel der Befragung über diese Form als erreichbar angesehen.

Die Inhalte des Fragebogens wurden auf zwei Arten generiert. Zum einen wurden Überlegungen zu Konzepten aus dem allgemein- und berufsbildenden Schulbereich berücksichtigt. Zum anderen wurden die Überlegungen zur Einarbeitung als

Bestandteil des Personalmanagements von ENGELHARDT aus dem Bereich Pflege mit einbezogen (vgl. Engelhardt, 2014). Auf dieser Grundlage wurden unterschiedliche Kategorien aus der Literatur gebildet und übernommen und durch persönliche Interessen der Forscherinnen erweitert.

Folgende Kategorien bildeten das Grundkonstrukt des Fragebogens:

- Konzept
- Dauer der Einarbeitung
- Leitfaden
- Mentor
- Hospitationen
- Aufgabenbereiche von Lehrenden
- Gespräche
- Schulleitung
- Bildungseinrichtung
- Haltung/Einstellung
- Institutionelle Rahmenbedingungen
- Anmerkungen

Die genannten Kategorien wurden in dieser Form nicht im eigentlichen Fragebogen benannt, finden sich jedoch in den einzelnen Fragen und Items wieder und dienen letztlich einer strukturierten Auswertung der erhobenen Daten.

Bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Gesamtfragebogens orientierten sich die Autorinnen bei der eigentlichen Formulierung der Fragen und Fragetypen auf die Konstruktionskriterien von SCHNELL, HILL und ESSER, während sich die formale Struktur der einzelnen Skalen und Antwortvorgaben auf die Ausführungen von MAYER stützen (vgl. Schnell et al., 2011, p. 4) & (Mayer, 2002, pp. 114–122).

Gemäß SCHNELL ET AL. wurden zu den genannten Kategorien in der Regel mehrere Fragen gestellt, eine Ausnahme bilden die Kategorien Dauer, Unterrichtseinsatz, Aufgabenbereiche von Lehrenden, Bildungseinrichtung, Einstellung / Haltung, institutionelle Rahmenbedingungen und Anmerkungen (vgl. Schnell et al., 2011, pp. 336–340). Die Kategorie Konzept wurde als einleitender Themenbe-

reich vorangestellt, sensible Fragen, die persönliche Angaben der Schulleitung abfragten, wurden ans Ende des Fragebogens gestellt, um einem frühzeitigen Abbruch bei der Beantwortung der Fragen vorzubeugen. In allen Kategorien wurde außerdem darauf geachtet, dass Fragenkomplexe in einer sinnvoll aufeinander abgestimmten, logischen Abfolge angeordnet wurden.

Der Fragebogen enthält sowohl dichotome Fragen, Mehrfachfragen mit Rangordnung, Hybridfragen, Fragen, welche direkt durch das Ankreuzen einer oder mehrerer Variablen in Form ungeordneter Mehrfachvorgaben, als auch Fragen, unter denen die verschiedenen Items anhand von Variablen in Form einer Likert-Skala zu beantworten sind. Eine genauere Übersicht der einzelnen Kategorien, der dazugehörigen Fragen, sowie die Anzahl der Items und Variablen und die Skalierung finden sich in der im Folgenden dargestellten Tabelle.

Tabelle 7: Fragebogengenerierung

F	Frage	Item-Beispiel/Variablen-Beispiel	Anzahl Items/Variable	Skalierung	Anzeige	Anmerkung
1	Gibt es an Ihrer Bildungseinrichtung ein schriftlich fixiertes Einarbeitungskonzept?	Variable: "Ja"	2 Variablen 1 Item	Nominalskala	Alternativvorgabe Dichotome Variablen	Pflichtfrage Kategorie: Konzept
2	Welche der folgenden Aspekte sind in Ihrer Einarbeitung enthalten?	Variable: "Willkommensgruß"	13 Variablen 1 Item	Nominalskala	Ungeordnete Mehrfachvorgabe bzgl. der Variablen	Pflichtfrage Mehrfachauswahl möglich Optionales Freitextfeld ermöglicht weitere Antwortmöglichkeiten ("Sonstiges") Kategorie: Konzept
3	Welche Teilkonzepte finden im Rahmen der Einarbeitung an Ihrer Bildungseinrichtung Berücksichtigung?	Variable: "Teamteaching"	5 Variablen 1 Item	Nominalskala	Ungeordnete Mehrfachvorgabe bzgl. der Variablen	Pflichtfrage Mehrfachauswahl möglich Optionales Freitextfeld ermöglicht weitere Antwortmöglichkeiten ("Sonstiges") Kategorie: Konzept
4	Über welchen Zeitraum erstreckt sich die Einarbeitung von Berufsanfängern in Ihrer Bildungseinrichtung?	Variable: "Unter 6 Monate"	3 Variablen 1 Item	Metrische Daten	Statische Abfolge der Variablen zeitliche Rangordnung	Pflichtfrage Kategorie: Dauer

5	Welche der im Folgenden genannten Unterlagen werden dem Berufsanfänger an die Hand gegeben?	Variable: "Haus-/Schulordnung"	11 Variablen 1 Item	Nominalskala	Ungeordnete Mehrfachvorgabe bzgl. der Variablen	Pflichtfrage Mehrfachauswahl möglich Führungsfrage: bei "Nein" weiter mit F7 Optionales Freitextfeld ermöglicht weitere Antwortmöglichkeiten ("Sonstiges") Kategorie: Leitfaden
6	Wann werden dem Berufsanfänger die genannten Unterlagen ausgehändigt?	Variable: "Vor Dienstantritt"	2 Variablen 1 Item	Ordinalskala	Statische Abfolge der Variablen, da Mehrfachvorgabe mit Rangordnung	Pflichtfrage Kategorie: Leitfaden
7	Wird dem Berufsanfänger im Rahmen der Einarbeitung ein Mentor an die Seite gestellt?	Variable: "Immer"	4 Variable 1 Item	Ordinalskala	Statische Abfolge der Variablen, da Mehrfachvorgabe mit Rangordnung	Pflichtfrage Führungsfrage: bei "Nein" weiter mit F13 Kategorie: Mentor
8	Über welchen Zeitraum findet eine Begleitung durch den Mentor statt?	Variable: "< 6 Monate"	3 Variable 1 Item	Metrische Daten	Statische Abfolge der Variablen zeitliche Rangordnung	Pflichtfrage Kategorie: Mentor
9	Über welche höchste pflegepädagogische Qualifikation verfügt der Mentor?	Variable: "Master"	6 Variable 1 Item	Ordinalskala	Statische Abfolge der Variablen aufgrund hierarchischer Rangordnung in der Struktur	Pflichtfrage Optionales Freitextfeld ermöglicht weitere Antwortmöglichkeiten ("Sonstige") Kategorie: Mentor
10	Wer wird in der Regel als Mentor eingesetzt?	Variable: "Lehrkraft aus dem Kollegium"	3 Variablen 1 Item	Nominalskala	Ungeordnete Mehrfachvorgabe bzgl. der Variablen	Pflichtfrage Optionales Freitextfeld ermöglicht weitere Antwortmöglichkeiten

						("Sonstige") Kategorie: Mentor
11	Beurteilen Sie, inwiefern die folgenden Aussagen auf einen Mentor zutreffen sollten!	Variable: "Stimme voll zu" Item: "Der Mentor sollte über dieselbe Qualifikation verfügen, wie der Berufsanfänger!"	4 Variablen 9 Items	Ordinalskala/ Likertskala	Statische Abfolge der Variablen, da Mehrfachvorgabe mit Rangordnung Ungeordnete Mehrfachvorgabe bzgl. der Items	Pflichtfrage Kategorie: Mentor
12	Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf den von Ihnen eingesetzten Mentor zu?	Variable: "Trifft voll zu" Item: "Der Mentor wird für Aufgaben im Rahmen der Einarbeitung des Berufsanfängers freigestellt."	4 Variablen 7 Items	Ordinalskala/ Likertskala	Statische Abfolge der Variablen, da Mehrfachvorgabe mit Rangordnung Ungeordnete Mehrfachvorgabe bzgl. der Items	Pflichtfrage Kategorie: Mentor
13	Welche der folgenden Aussagen treffen in Bezug auf den Unterrichtseinsatz von Berufsanfängern an Ihrer Bildungseinrichtung zu?	Variable: "Trifft voll zu" Item: "Bisherige Unterrichtserfahrung des Berufsanfängers wird berücksichtigt!"	4 Variablen 5 Items	Ordinalskala/ Likertskala	Statische Abfolge der Variablen, da Mehrfachvorgabe mit Rangordnung Ungeordnete Mehrfachvorgabe bzgl. der Items	Pflichtfrage Kategorie: Unterrichtseinsatz
14	Beurteilen Sie, inwiefern folgende Aussagen in Bezug auf Unterrichtshospitationen an Ihrer Bildungseinrichtung zutreffen!	Variable: "Trifft weniger zu" Item: "Hospitationen dienen dazu, dass der	4 Variablen 5 Items	Ordinalskala/ Likertskala	Statische Abfolge der Variablen, da Mehrfachvorgabe mit Rangordnung Ungeordnete	Pflichtfrage Kategorie: Hospitation

		Berufsanfänger sich die Unterrichte von Kollegen anschauen kann!"			Mehrfachvorgabe bzgl. der Items	
15	Wer führt an Ihrer Bildungseinrichtung hauptsächlich Hospitationen beim Berufsanfänger durch?	Variable: "Schulleitung"	4 Variablen 1 Item	Nominalskala	Ungeordnete Mehrfachvorgabe bzgl. der Variablen	Pflichtfrage Optionales Freitextfeld ermöglicht weitere Antwortmöglichkeiten ("Sonstige") Kategorie: Hospitation
16	In welchem Rhythmus werden Berufsanfänger hospitiert?	Variable: "Wöchentlich"	4 Variablen 1 Item	Ordinalskala	Statische Abfolge der Variablen zeitliche Rangordnung	Pflichtfrage Optionales Freitextfeld ermöglicht weitere Antwortmöglichkeiten ("Sonstige") Kategorie: Hospitation
17	Beurteilen Sie, inwiefern folgende Aussagen in Bezug auf Aufgabenbereiche von Lehrenden an Ihrer Bildungseinrichtung zutreffen!	Variable: "Trifft gar nicht zu" Item: "Berufsanfänger werden unmittelbar eigenständig als Kursleitung eingesetzt!"	4 Variablen 6 Items	Ordinalskala/ Likertskala	Statische Abfolge der Variablen, da Mehrfachvorgabe mit Rangordnung Ungeordnete Mehrfachvorgabe bzgl. der Items	Pflichtfrage Kategorie: Aufgabenbereiche von Lehrenden
18	Werden im Rahmen der Einarbeitung Gespräche mit dem Berufsanfänger geführt?	Variable: "Ja"	3 Variablen 1 Item	Nominalskala	Alternativvorgaben Dichotome Variablen	Pflichtfrage Führungsfrage: bei "Nein" weiter mit F22 Offenes Textfeld bei "Wenn ja, über welchen Zeitraum insgesamt" Kategorie: Gespräche
19	Um welche Art von Gespräch(en) handelt es sich dabei?	Variable: "Feedbackgespräch"	7 Variablen 1 Item	Nominalskala	Ungeordnete Mehrfachvorgabe bzgl. der Variablen	Pflichtfrage Mehrfachauswahl möglich

						Optionales Freitextfeld ermöglicht weitere Antwortmöglichkeiten ("Sonstige") Kategorie: Gespräche
20	Welche der folgenden Inhalte fließen in die Gespräche mit ein?	Variable: "Wünsche"	7 Variablen 1 Item	Nominalskala	Ungeordnete Mehrfachvorgabe bzgl. der Variablen	Pflichtfrage Mehrfachauswahl möglich Optionales Freitextfeld ermöglicht weitere Antwortmöglichkeiten ("Sonstige") Kategorie: Gespräche
21	Wer führt die Gespräche mit dem Berufsanfänger überwiegend durch?	Variable: "Schulleitung"	4 Variablen 1 Item	Nominalskala	Ungeordnete Mehrfachvorgabe bzgl. der Variablen	Pflichtfrage Optionales Freitextfeld ermöglicht weitere Antwortmöglichkeiten ("Sonstige") Kategorie: Gespräche
22	Wie hoch ist der Grad der Unterstützung des Berufsanfängers durch Sie, als Schulleitung, in folgenden Bereichen?	Variable: "sehr hoch" Item: "Einführung in das Kollegium"	4 Variablen 11 Items	Ordinalskala/ Likertskala	Statische Abfolge der Variablen, da Mehrfachvorgabe mit Rangordnung Ungeordnete Mehrfachvorgabe bzgl. der Items	Pflichtfrage Kategorie: Schulleitung
23	Wie lange sind Sie bereits in der Position als Schulleitung tätig?	Freies Textfeld	1 Variable 1 Item	Offene Frage	Freies Textfeld	Frei zu beantwortende Frage Kategorie: Schulleitung

24	Über welche Berufsbezeichnung verfügen Sie als Schulleitung?	Freies Textfeld	1 Variable 1 Item	Offene Frage	Freies Textfeld	Frei zu beantwortende Frage Kategorie: Schulleitung
25	Um welche Art Bildungseinrichtung handelt es sich bei Ihrer Schule?	Variable: "Berufsschule/Berufsfachschule"	5 Variablen 1 Item	Nominalskala	Ungeordnete Mehrfachvorgabe bzgl. der Variablen	Pflichtfrage Optionales Freitextfeld ermöglicht weitere Antwortmöglichkeiten ("Sonstiges") Kategorie: Bildungseinrichtung
26	Teilen Sie uns kurz mit, wie Sie einem Einarbeitungskonzept gegenüberstehen!	Freies Textfeld	1 Variable 1 Item	Offene Frage	Freies Textfeld	Frei zu beantwortende Frage Kategorie Einstellung/Haltung
27	Wie beurteilen Sie die institutionellen Rahmenbedingungen zur Umsetzung eines Einarbeitungskonzeptes für Berufsanfänger in Ihrer Bildungseinrichtung?	Freies Textfeld	1 Variable 1 Item	Offene Frage	Freies Textfeld	Frei zu beantwortende Frage Möglichkeit für die Befragten, weitere Punkte anzusprechen Kategorie: Institutionelle Rahmenbedingungen
28	Gibt es aus Ihrer Sicht Ergänzungen zu unseren Fragestellungen oder etwas, das Sie uns noch mitteilen möchten?	Freies Textfeld	1 Variable 1 Item	Offene Frage	Freies Textfeld	Frei zu beantwortende Frage Möglichkeit für die Befragten, weitere Punkte anzusprechen Kategorie: Anmerkungen

Eigene Darstellung

Durch die Registrierung auf der Umfrageplattform „Umfrageonline“ (Umfrage-Online.com) konnte ein kostenloses Studentenkonto eingerichtet werden. Über das Online-Portal wurde der Fragebogen eingegeben und versandt.

Auf den Eingangsseiten des Fragebogens wurde ein Willkommensgruß formuliert und es wurden nochmals Hinweise zur Bearbeitung des Fragebogens gegeben.

Um eventuelle Verständnisfragen beim Teilnehmer zu vermeiden, wurden Definitionen zu den wesentlichen Schlüsselbegriffen der Umfrage gegeben, bevor der Teilnehmer zur eigentlichen Befragung weitergeleitet wurde.

Hinsichtlich der optischen Gestaltung des Fragebogens konnte aus diversen Angeboten des Online-Anbieters gewählt werden.

Über die Funktion Einstellungen wurde der Fragebogen wie folgt konfiguriert:

Seitenaufbau

Pro Seite wird jeweils nur eine Frage angezeigt. Daraus ergibt sich eine übersichtliche und ansprechende Gestaltung des Fragebogens.

Titel

Jede Seite des Fragebogens wird mit dem Titel der Umfrage angezeigt.

Dies bietet den Vorteil, dass der Teilnehmer das Thema der Umfrage nicht aus den Augen verliert.

Fortschrittsanzeige

Die Anzeige eines Fortschrittsbalkens ermöglicht dem Teilnehmer nachzuvollziehen, wie weit er prozentual mit der Beantwortung jeder weiteren Frage voranschreitet.

Navigation

Jede Seite bzw. jede einzelne Frage ist mit einem Button *Zurück* und *Weiter* versehen und erlaubt dem Teilnehmer das Zurückblättern auf bereits ausgefüllte Seiten. Diese Funktion bietet dem Teilnehmer die Möglichkeit, bei Unsicherheiten in Bezug auf die Beantwortung vorheriger Fragen, diese nochmals einzusehen und gegebenenfalls rückwirkend zu ändern. Nach Abschluss der Befragung sind jedoch keine weiteren Änderungen mehr möglich.

Datenschutz

Hier bietet die Einstellung über das Online-Portal eine Anonymisierung der Umfrage an. Diese Funktion wird dann in Betracht gezogen, wenn die Funktion des [E-Mail-Versands](#) über das Portal genutzt wird.

Von dieser Funktion wird abgesehen, da für den Versand des Umfragelinks ein eigens dafür eingerichteter E-Mail-Account genutzt wird.

Mehrfachteilnahmen

Die Option einer Mehrfachteilnahme wird ausgeschlossen, da mehrmalige Teilnahmen derselben Person das Ergebnis verfälschen würden.

Wird versucht, nochmals über den gesendeten Link an der Umfrage teilzunehmen, erscheint die Meldung, dass bereits an der Umfrage teilgenommen wurde.

Layout

Schriftfarbe für Titel und Hinweise, sowie Hintergrundfarbe des Umfragetitels und der Zeilen sind unter dieser Funktion frei wählbar.

Die Auswahl der Farben erfolgt frei nach Belieben der Forscherinnen.

Antwortoptionen

Je nach Auswahl eines vorgegebenen Fragetypus ergeben sich aus diesem automatisch die dazugehörigen Hinweise bezüglich der Antwortmöglichkeiten.

Besteht bei einer zu beantwortenden Frage beispielsweise die Option, mehrere Antwortmöglichkeiten anzukreuzen, erscheint ein entsprechender Hinweis direkt unterhalb der Fragestellung.

Pflichtfragen

Bis auf die am Ende des Fragebogens frei zu beantwortenden Fragen sind alle anderen Fragen als Pflichtfragen gekennzeichnet. Dadurch erhoffen sich die Forscherinnen einen größtmöglichen Datensatz zu gewinnen.

Führungsfragen

Diese ermöglichen dem Teilnehmer eine logische Weiterleitung innerhalb des Fragebogens, durch Überspringen von für ihn nicht relevanten Fragestellungen.

Bevor der Fragebogen tatsächlich zur Anwendung kam, wurde ein Pretest durchgeführt. Dafür wurde der Fragebogen sowohl zwei Vertreterinnen der Zielgruppe als auch Studierenden der Katholischen Hochschule Köln im Masterstudiengang Lehrer/Innen Pflege und Gesundheit vorgelegt. Kleine Anmerkungen zur Verständlichkeit oder bezüglich der Relevanz einzelner Items führten zu einer erneuten Überarbeitung des Fragebogens. Ein weiterer Pretest erfolgte, nachdem der Fragebogen auf der Onlineumfrageplattform erstellt wurde. Dieser Pretest ergab keine weiteren kritischen Anmerkungen, sondern bestätigte die Verständlichkeit der Fragen und wurde daher in dieser Version der Zielgruppe präsentiert.

5.4. Datenerhebung

Nach Bearbeitung des Fragebogens erhielten 28 Fragen Einschluss in den Fragebogen, woraus sich eine ungefähre Bearbeitungsdauer von 20-30 Minuten für den Teilnehmer ergab. Die Zielgruppe der Befragung bildeten hauptsächlich Schulleitungen von Kranken- und Altenpflegeschulen im gesamten Bundesgebiet. Zur Kontaktaufnahme wurde ein eigens für die Befragung eingerichteter E-Mail-Account genutzt. Dies erlaubte es den Forscherinnen, jede Schulleitung persönlich anzuschreiben. Das persönliche Anschreiben bildete dabei ein wichtiges Einschlusskriterium. Die Adressen der Altenpflegeschulen wurden dem *Kursnet* auf der Internetseite der Agentur für Arbeit (KURSNET) und den Informationen der Internetseite <http://www.altenpflegeausbildung.net/altenpflegeschulen.html> (altenpflegeausbildung.net) entnommen. Eine Adressenliste über die Krankenpflegeschulen wurde den Verfasserinnen dieser Masterarbeit von einer ehemaligen Kommilitonin zur Verfügung gestellt, die diese Liste selbst ein Jahr zuvor für ihre Master-Thesis erstellt hatte. Pflegeschulen, denen keine Schulleitung namentlich zugeordnet werden konnte, wurden nicht angeschrieben. In wenigen Fällen wurde die stellvertretende Schulleitung angeschrieben, wenn die eigentliche Schulleitung nicht auffindig gemacht werden konnte.

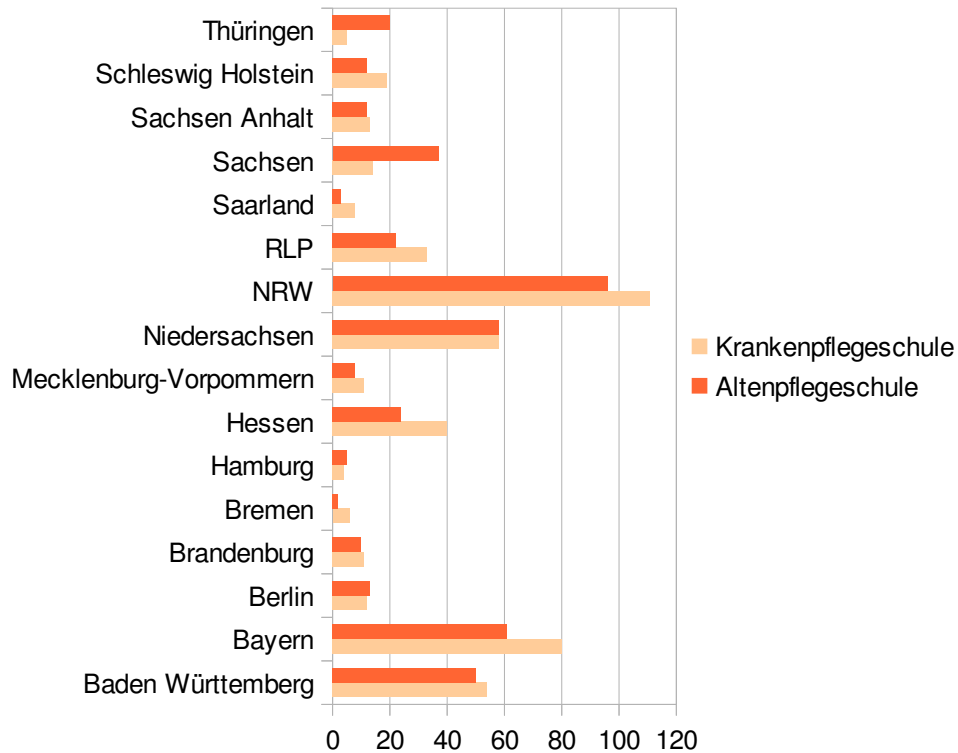
Die E-Mail an die Schulleitungen, mit der Bitte um Teilnahme an der Befragung, erhielt neben dem persönlichen Anschreiben einen Link, der den jeweiligen Teilnehmer auf die Online-Umfrage leitete. Für die Befragung wurde, wie oben be-

reits erwähnt, die Umfrageplattform *umfrageonline.com* genutzt, da diese im Vergleich zu anderen Anbietern übersichtlich wirkte und für Studierende ein umfassendes und zugleich kostenloses Angebot zur Verfügung stellte, was nahezu alle Funktionen der teuersten Version beinhaltete und keine Begrenzung in Bezug auf den Umfang der Umfrage vorgab. Über die Plattform wurde ebenfalls ein Versandservice zum Verschicken des Umfragelinks angeboten. Von dieser Option wurde bewusst abgesehen, da dies kein persönliches Anschreiben erlaubt hätte und der Kontakt, den die Teilnehmer über den E-Mail-Account zu den Forscherinnen aufnehmen konnten, sich letztlich als wertvoll erwiesen hat.

Ursprünglich war es geplant gewesen, die Umfrage über einen Zeitraum von vier Wochen freizuschalten, jedoch wurde das Zeitfenster auf fünf Wochen verlängert, da anfallende Feiertage im Befragungszeitraum berücksichtigt werden mussten. Gestartet wurde die Umfrage am 16.03.2015, nachdem an den zwei vorangegangenen Tagen die Onlinebefragung fertiggestellt werden konnte. Als Endpunkt der Befragung wurde der 19.04.2015 angesetzt. Das Anschreiben der Schulleitungen erfolgte parallel zur bereits geschalteten Umfrage. Ungefähr zur Hälfte des Erhebungszeitraumes erfolgte eine Erinnerungsmail an alle eingeschlossenen Pflegeschulen. Diesmal wurde allerdings aufgrund des hohen Arbeitsaufwandes von vier Arbeitstagen, die das persönliche Anschreiben der Schulleitungen in Anspruch genommen hatte, von einem erneuten persönlichen Anschreiben abgesehen. Ein zuvor eingerichteter Verteiler diente dabei dem Versenden einer Rundmail. Auch ohne persönliche Anrede steigerte dies die Beteiligung an der Umfrage nochmals enorm. Eine Kopie des persönlichen Anschreibens, sowie der Erinnerungsmail finden sich im Anhang der vorliegenden Arbeit.

Einschluss in den Teilnehmerkreis fanden 912 Pflegeschulen im gesamten Bundesgebiet. Im Vorfeld konnten 869 Altenpflegeschulen ermittelt werden, von denen 433 angeschrieben wurden, da bei diesen eine namentliche Zuordnung der Schulleitung möglich war. Für den Bereich der Krankenpflegeschulen konnten 628 Schulen ermittelt werden, von denen 479 Einschluss in die Befragung fanden. In Bezug auf die einzelnen Bundesländer ergab sich somit für die eingeschlossenen Pflegebildungseinrichtungen folgende Verteilung:

Abbildung 7: Verteilung der angeschriebenen Pflegeschulen auf die Bundesländer



Während des gesamten Befragungszeitraumes erhielten die Forscherinnen durchgängig Rückmeldung von Schulleitungen via E-Mail. Dies hatte den Vorteil, dass kleine Störungen, die auf der Umfrageplattform auftraten, geklärt und behoben werden konnten. Außerdem konnte ein reges Interesse an der Thematik ausgemacht werden. Vielfach wurde zugleich die Wichtigkeit betont, dieses Thema näher zu beleuchten und Neugierde bezüglich der Ergebnisse geäußert.

Die Ergebnisse werden ausschließlich im Rahmen der Master-Thesis verwertet, eine kommerzielle Verbreitung ist nicht vorgesehen. Den teilnehmenden Schulleitungen wurde jedoch am Ende des Fragebogens die Möglichkeit gegeben, ihre E-Mail-Adresse zu hinterlassen, falls Interesse an den Ergebnissen bestehe.

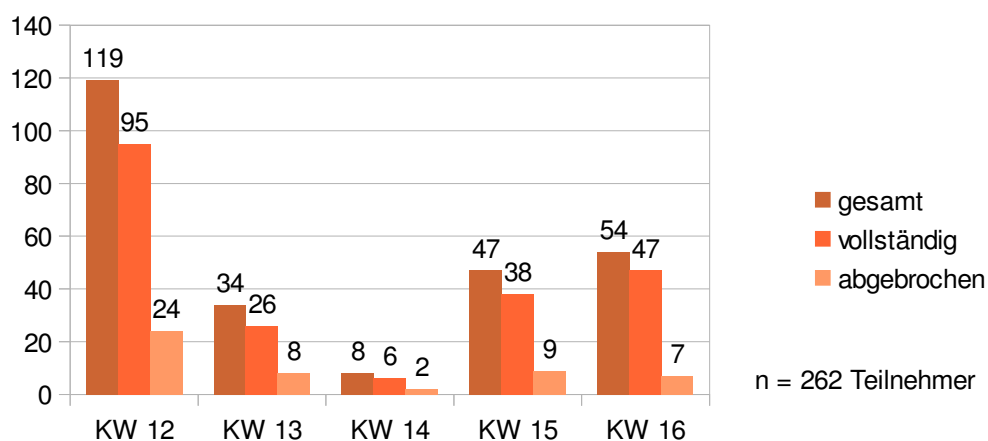
6. Fragebogenauswertung

Die Datenauswertung stellt einen Schritt des Forschungsprozesses dar, bei dem die erhobenen Daten „[...] tabellarisch und grafisch dargestellt [...]“ (Brandenburg et al., 2007, p. 38) werden. Das folgende Kapitel veranschaulicht die in der Umfrage ermittelten Daten dementsprechend.

Insgesamt beteiligten sich 262 Schulleitungen an der Umfrage (n gesamt = 262 Teilnehmer). Gezählt wurde dabei jeder Teilnehmer, der mindestens die Startseite der Online-Befragung geöffnet hat. Im Verlauf der Beantwortung des Fragebogens kam es allerdings zu Abbrüchen beim Ausfüllen, so dass letztendlich 212 Teilnehmer den Fragebogen bis zum Schluss ausgefüllt und ordnungsgemäß beendet haben.

Über den für die Umfrage eingerichteten E-Mail-Account erhielten die Forscherinnen Rückmeldungen von Schulleitungen aus den Bundesländern Baden-Württemberg und Niedersachsen, dass diese nur an bei übergeordneten Institutionen (z.B. Ministerium) offiziell angemeldeten Umfragen teilnehmen dürften. Der Umstand, dass diese Regelung zwei bevölkerungsstarke Bundesländer betrifft, dürfte den Rücklauf entsprechend beeinflusst haben.

Abbildung 8: Rücklauf der Befragung



Der höchste Rücklauf war in Kalenderwoche 12 zu verzeichnen, in welcher die Umfrage gestartet wurde. Kalenderwoche 14 wies den geringsten Rücklauf auf. Dies ist auf die Osterfeiertage zurückzuführen, welche in diese Woche fielen und

weshalb, wie bereits erwähnt, die Umfrage von ursprünglich geplanten vier Wochen auf fünf Wochen verlängert wurde. Nach den Feiertagen wurde eine Erinnerungs-E-Mail versandt, wodurch es in Kalenderwoche 15 zu einem erneuten Anstieg in Bezug auf die Teilnahme an der Umfrage kam.

Von den 50 Teilnehmern, welche den Fragebogen abbrachen, taten dies 41 in der ersten Hälfte der Befragung. Dabei konnte die größte Abbrecherquote mit Beantwortung der ersten Frage identifiziert werden. 24 Teilnehmer beantworteten demnach nur die Frage 1. Befragt nach der Existenz eines schriftlich fixierten Einarbeitungskonzeptes für Berufsanfänger antworteten 13 der Abbrecher mit *nein*, woraus sich die Vermutung ergibt, dass die Teilnehmer ein weiteres Ausfüllen des Fragebogens für sich als irrelevant betrachtet haben könnten. Immerhin aber beantworteten 11 der Abbrecher die Frage mit *ja*.

In der zweiten Hälfte der Befragung, ab Frage 15, brachen immerhin noch neun Teilnehmer ab. Von diesen neun Teilnehmern brachen sechs Teilnehmer die Befragung zu dem Zeitpunkt ab, an dem die Schulleitungen aufgefordert wurden, Fragen zu beantworten, die sich explizit auf ihre Position als Schulleitung bezogen. Dies war ab Frage 21 der Fall.

Am 16.03.2015, dem Tag der Freischaltung der Umfrage, kam es zu einem technischen Problem auf der Plattform des Online-Anbieters. Dies führte bei den ersten Teilnehmern dazu, dass jene auf zwei bedeutende Fragen gar nicht erst weitergeleitet wurden. Dies betraf, je nach vorangegangenem Antwortverhalten, die Fragen 12 und 13. Durch die Einsicht der bis dahin eingegangenen Daten fiel auf, dass diese als Pflichtfragen gekennzeichneten Fragen nicht beantwortet worden waren. Eine Nichtbeantwortung hätte unter normalen Umständen ein weiteres Ausfüllen des Fragebogens aber gar nicht erst erlaubt. Die Fragebögen wurden von den Teilnehmern allerdings, genannte Fragen außer Acht lassend, bis zum Ende ausgefüllt. Da dies den Forscherinnen glücklicherweise rasch auffiel, wurde umgehend die Service-Hotline des Online-Anbieters kontaktiert, wodurch sich das Problem beheben ließ und die bis dahin unterbrochene Umfrage am Nachmittag desselben Tages wieder freigegeben werden konnte.

Nach Beendigung der Befragung wurden die 13 betroffenen Fragebögen von der Auswertung ausgeschlossen. Somit blieb von den insgesamt 212 abgeschlossenen Fragebögen eine Gesamtzahl von 199 vollständig ausgefüllten und korrekt abgeschlossenen Fragebögen übrig, deren Ergebnisse im Verlauf dieses Kapitels dargestellt und ausgewertet werden.

6.1. Darstellung und Auswertung der Ergebnisse

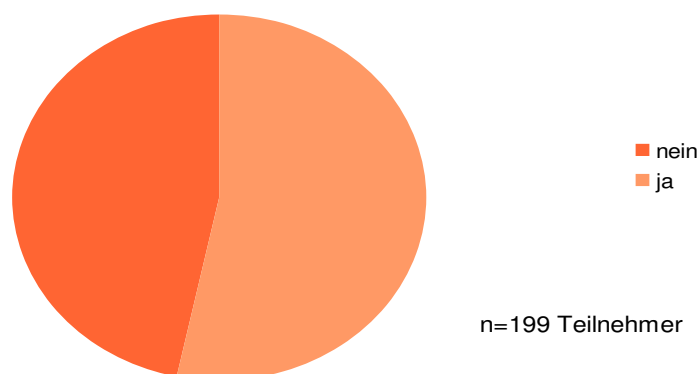
Wie in Kapitel 5 erwähnt, erfolgt die Darstellung und Auswertung der Ergebnisse anhand der vorab gebildeten Kategorien.

Kategorie Konzept

Diese Kategorie, welche den Einstieg der Umfrage darstellt, dient dazu, einen Überblick darüber zu bekommen, ob Pflegebildungseinrichtungen ein schriftlich fixiertes Einarbeitungskonzept für Berufsanfänger vorhalten bzw. wie Einarbeitung von Berufsanfängern an Pflegebildungseinrichtungen gestaltet wird.

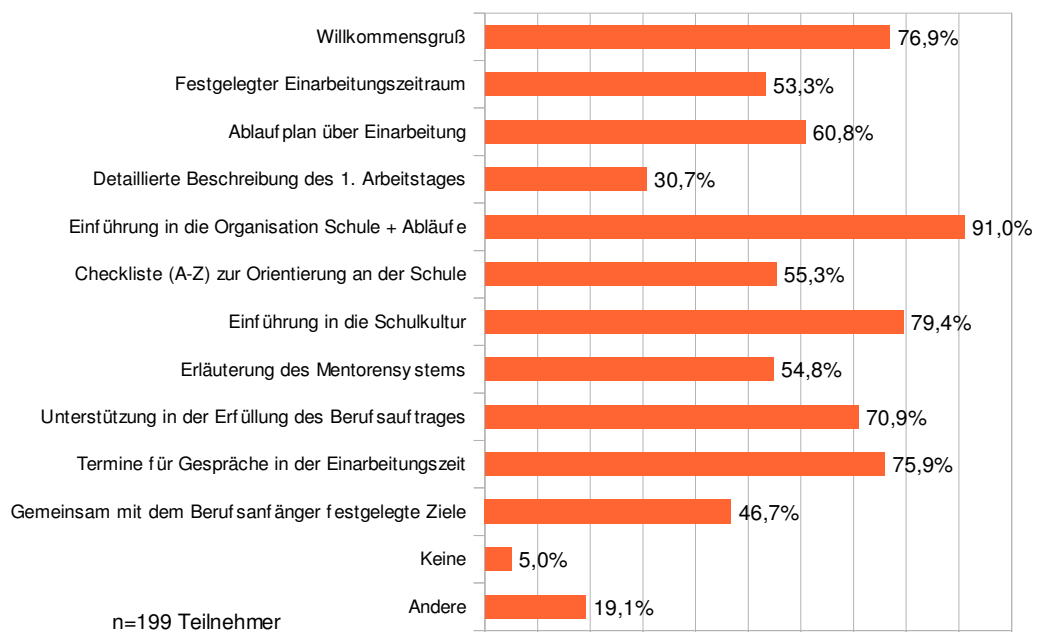
In Bezug auf das Vorhandensein eines schriftlich fixierten Einarbeitungskonzeptes ergibt sich ein fast ausgeglichenes Ergebnis. So geben 106 Teilnehmer (53,3%) an, ein solches gesondertes Konzept vorzuhalten, 93 Teilnehmer (46,7%) verneinen dies.

Abbildung 9: Vorhandensein eines schriftlich fixierten Einarbeitungskonzeptes für Berufsanfänger



Trotzdem findet auch an Pflegebildungseinrichtungen, welche kein schriftlich fixiertes Einarbeitungskonzept für Berufsanfänger vorhalten, eine Einarbeitung statt. Am ehesten findet dabei die Einführung in die Organisation Schule und ihre Abläufe Berücksichtigung. Dies geben 181 Teilnehmer (91%) an. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Einführung in die Schulkultur, welche auch die Integration in das und die Zusammenarbeit im Kollegium beinhaltet. 158 Teilnehmer (79,4%) geben dies als ein Aspekt von Einarbeitung an. Auch das Willkommenheißen (76,9%) und die Planung von Gesprächen während der Einarbeitung (75,9%) bilden wichtige Inhalte. Über zwei Drittel der Befragten messen außerdem der Unterstützung des Berufsanfängers in seiner Berufserfüllung eine besondere Bedeutung bei. Unter diesen Aspekt fallen beispielsweise die Unterstützung bei der Unterrichtsgestaltung und die Unterstützung bei Aufgaben, die im Rahmen einer Kursleitung anfallen.

Abbildung 10: Aspekte von Einarbeitung

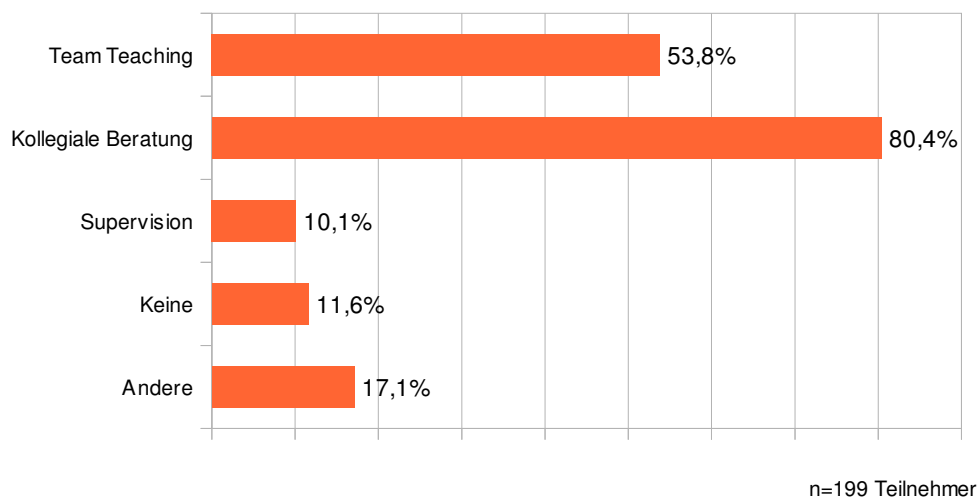


38 Teilnehmer (19,1%) geben an, dass in ihrer Einarbeitung noch andere als die vorgegebenen Aspekte enthalten sind. Am häufigsten werden dabei *Stellenbeschreibung*, *Informationsmappe* oder *Aufgabenportfolio* als wichtige Unterlagen genannt, welche dem Berufsanfänger an die Hand gegeben werden. Bedeutend ist

für viele Schulleitungen außerdem die Vorstellung des Berufsanfängers bei den Kooperationspartnern der praktischen Ausbildung.

Besondere Begleitung kommt dem Berufsanfänger auch im Rahmen kollegialer Unterstützung zu. Dies geben 160 der befragten Schulleitungen (80,4%) als Bestandteil der Einarbeitung an. Ein weiteres wichtiges Teilkonzept der Einarbeitung bildet das Teamteaching, welches laut über der Hälfte der Befragten (53,8%) Anwendung findet. In den Einzelnennungen der Befragten werden hier vor allem Punkte angesprochen, welche im weiteren Verlauf des Fragebogens noch separat erhoben werden, wie *Mentoring*, *Unterrichtshospitation* und *Gesprächsführung*.

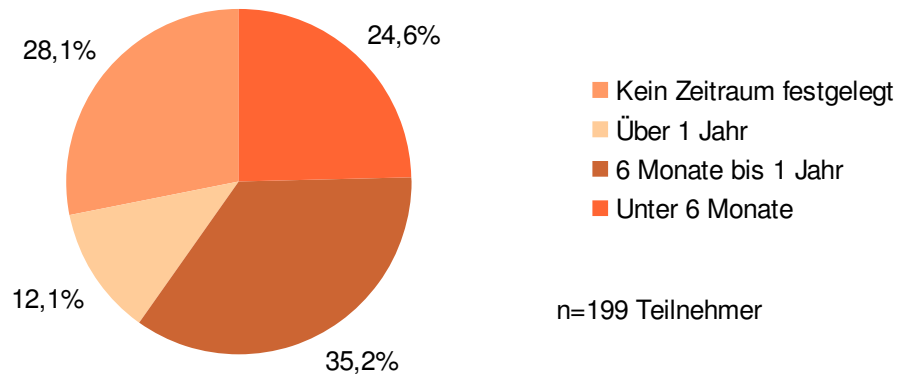
Abbildung 11: Teilkonzepte von Einarbeitung



Kategorie Dauer

Die Frage nach der Dauer zeichnet ein sehr heterogenes Antwortverhalten ab. Am längsten findet Einarbeitung zwischen sechs Monaten und einem Jahr statt. Häufig existiert jedoch kein festgelegter Zeitraum für die Einarbeitung. Hier reicht die Spanne von sehr kurzen Einarbeitungszeiten bis hin zu ausgedehnten Zeiträumen. Eher selten kommt ein festgelegter Einarbeitungszeitraum von über einem Jahr zur Anwendung. Es wird vermutet, dass Einarbeitungszeiten, die nicht festgelegt sind, eher eine kürzere Dauer aufweisen.

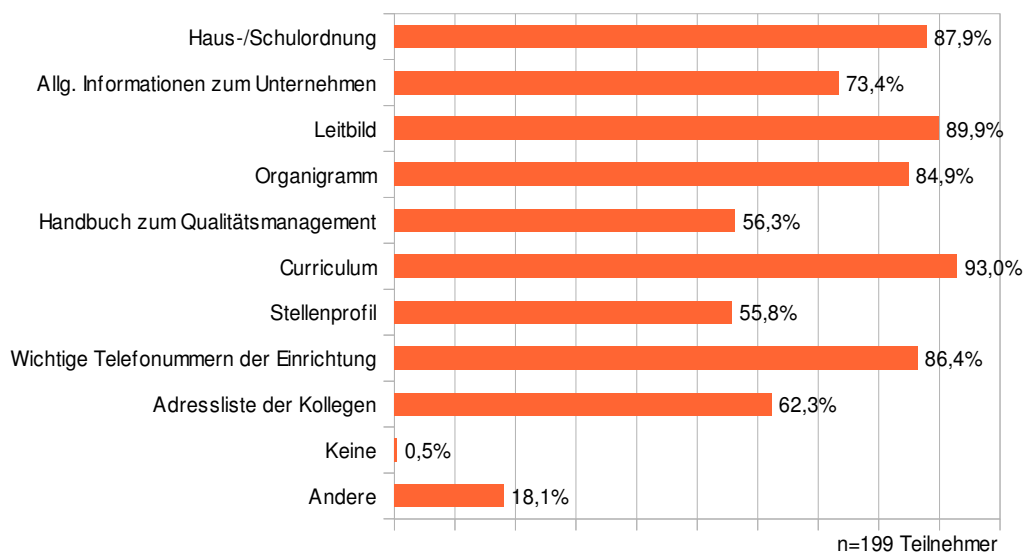
Abbildung 12: Dauer der Einarbeitung



Kategorie Leitfaden

Wie bereits aus den Empfehlungen zu Konzepten für die Berufseingangsphase aus dem allgemein- und berufsbildenden Schulbereich bekannt ist, soll ein Leitfaden in Form gesammelter, wichtiger Informationen dem Berufsanfänger zur Orientierung an die Hand gegeben werden. Das Ergebnis zeigt, dass dies auch an Pflegebildungseinrichtungen der Fall ist. Lediglich ein Teilnehmer gibt an, dass dem Berufsanfänger keine derartigen Unterlagen ausgehändigt werden. Im Antwortverhalten zeigt sich ein eher homogenes Bild in Bezug auf die abgefragten Punkte. Es sticht kaum ein Punkt als besonders dominant heraus.

Abbildung 13: Unterlagen zur Information und Orientierung



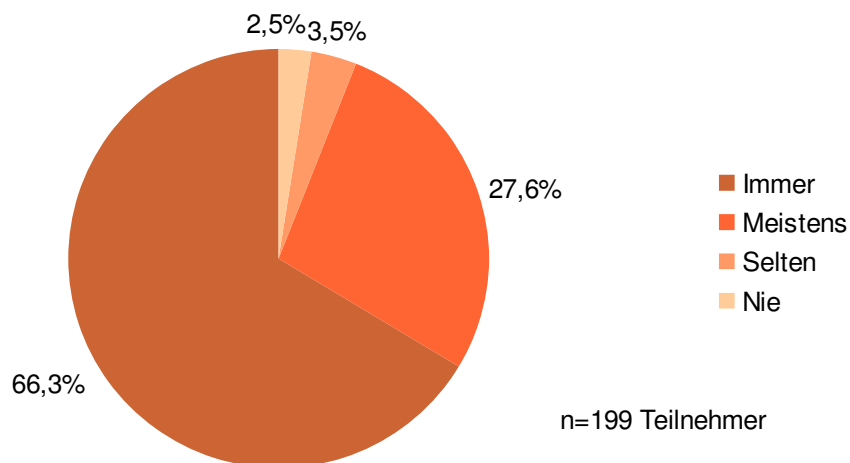
Lediglich die Herausgabe eines Handbuchs zum Qualitätsmanagement, das Stellenprofil, wie auch die Adressenliste der Kollegen weisen einen leichten Rückstand im Vergleich zu den anderen, abgefragten Variablen auf. Unter sonstigen Angaben wird vor allem der Zugang zum schuleigenen EDV System genannt.

Laut Teilnehmerangaben werden dem Berufsanfänger die Unterlagen offensichtlich nicht gesammelt, sondern sowohl vor als auch nach Dienstantritt ausgehändigt. Dies geben 117 (59,1%) von 199 befragten Schulleitungen an.

Kategorie Mentor

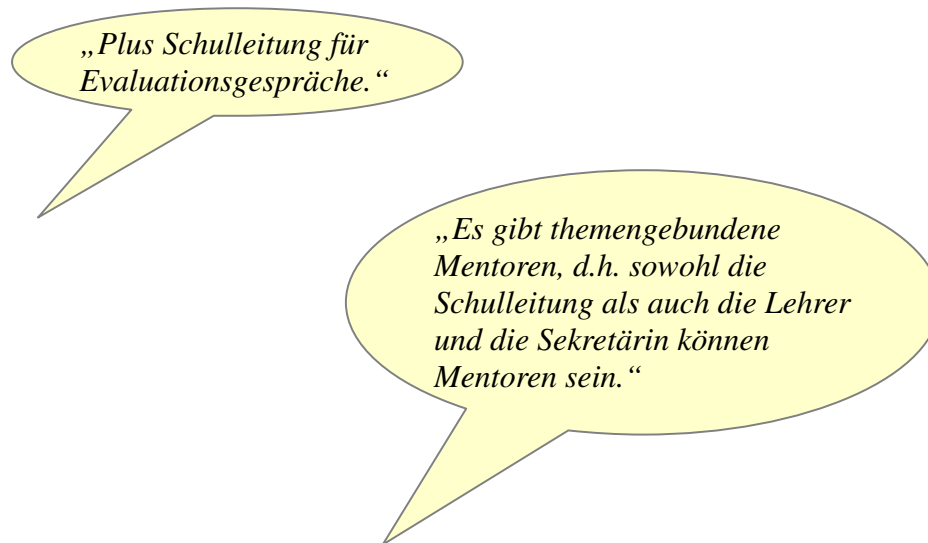
Befragt nach dem Einsatz eines Mentors geben knapp 90% der Teilnehmer an, dass dieser dem Berufsanfänger meistens, größtenteils sogar immer, zur Seite gestellt wird. Nur 12 der befragten Schulleitungen geben an, dass dies selten bis nie der Fall ist.

Abbildung 14: Einsatz eines Mentors



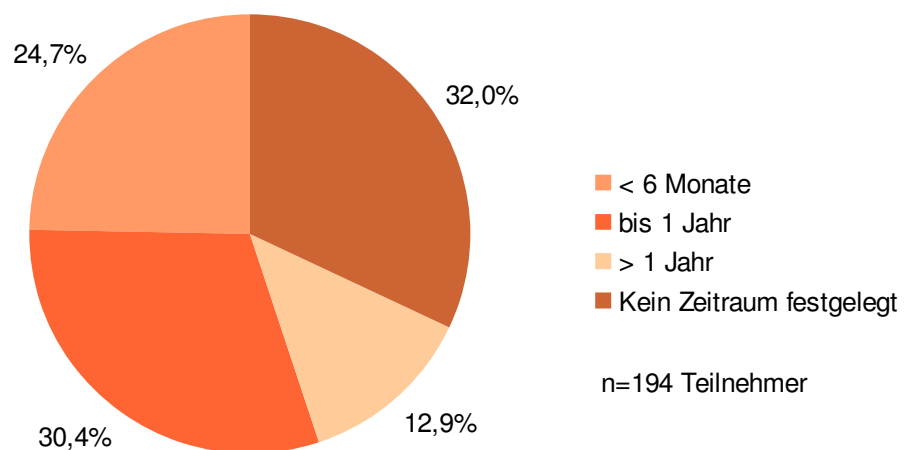
In der Regel wird eine Lehrkraft aus dem Kollegium als Mentor eingesetzt (79,9%). Nur 25 der Befragten (12,9%) geben an, dass sie selbst, in ihrer Funktion als Schulleitung, auch als Mentor für den Berufsanfänger fungieren. 14 Befragte (7,2%) wählen bei der Frage danach, wer als Mentor eingesetzt wird, die Antwortmöglichkeit *Andere* aus. Die Auswertung des freien Antwortfeldes zu dieser Option ergibt, dass bei diesen Teilnehmern häufig Schulleitung und eine Lehrkraft aus dem Kollegium gemeinsam in der Funktion eines Mentors auftreten. Es

scheint also innerhalb des Mentorings zu einer Aufgabenteilung zu kommen, die von den Befragten teilweise auch stichpunktartig erläutert wird:



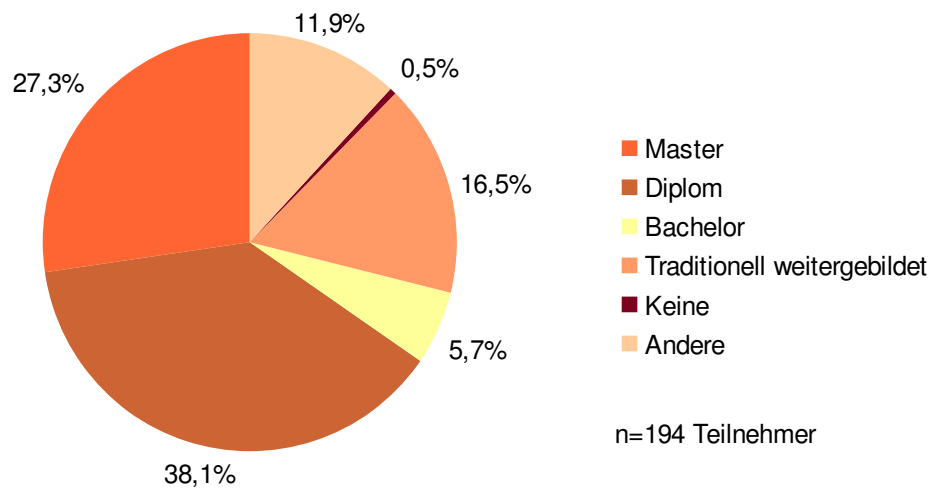
Wie bereits beim Zeitraum der Einarbeitung der Fall, zeichnet sich auch bezüglich des Zeitraums, für den dem Berufsanfänger ein Mentor zur Seite gestellt wird, ein sehr heterogenes Bild ab. Auch hier legt der Großteil der Befragten (32%) keinen besonderen Zeitrahmen fest. Ist ein Zeitraum festgelegt, so findet eine Begleitung entweder weniger als ein halbes Jahr (24,7%) oder bis zu einem Jahr (30,4 %) statt, wobei sich eine leichte Tendenz abzeichnet, die Begleitung durch einen Mentor bis zu einem Jahr durchzuführen. Selten findet die Begleitung über ein Jahr hinausgehend statt.

Abbildung 15: Zeitraum der Begleitung durch den Mentor



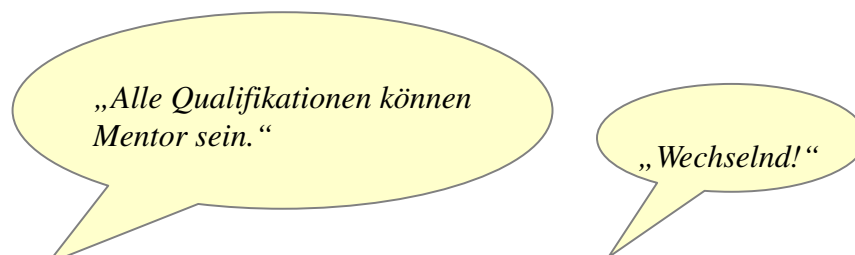
Die Frage nach der höchsten pflegepädagogischen Qualifikation des Mentors zeigt, dass hauptsächlich Lehrkräfte mit Hochschulqualifikation als Mentor eingesetzt werden. In knapp drei Viertel der Pflegebildungseinrichtungen ist dies der Fall (Master, Diplom und Bachelor zusammengefasst).

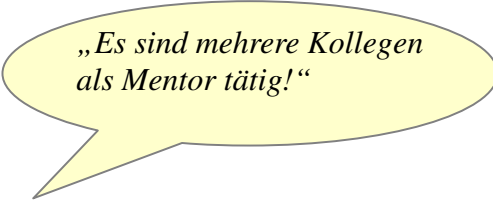
Abbildung 16: Höchste pflegepädagogische Qualifikation des Mentors



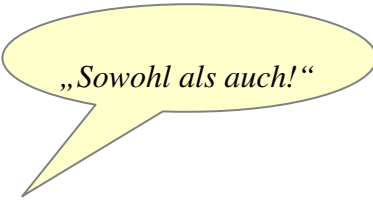
Obwohl an Pflegebildungseinrichtungen in Deutschland nach wie vor viele traditionell weitergebildete Lehrkräfte arbeiten, scheinen diese bei der Einarbeitung der Berufsanfänger, die heute in der Regel mit einem Hochschulstudium in die Berufstätigkeit eintreten, keine Rolle zu spielen. Es findet allerdings keine bewusste Auswahl des Mentors gemäß seiner formellen Qualifikation statt, wie sich im weiteren Verlauf der Auswertung noch zeigen wird.

Da sich bezüglich der Qualifikationen der Lehrkräfte an Pflegebildungseinrichtungen nach wie vor ein sehr heterogenes Bild abzeichnet, hätte sich der ein oder andere Teilnehmer bei dieser Frage die Möglichkeit von Mehrfachnennungen gewünscht, vor allem dann, wenn nicht nur eine feste Lehrkraft aus dem Kollegium als Mentor eingesetzt wird, sondern wechselnde Bezugspersonen eine Rolle spielen:



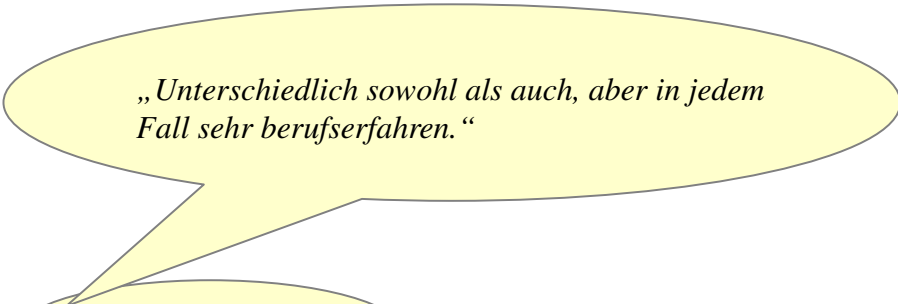


„Es sind mehrere Kollegen als Mentor tätig!“




„Sowohl als auch!“

In einigen Fällen ist nicht die Qualifikation das ausschlaggebende Kriterium für den Einsatz als Mentor:



„Unterschiedlich sowohl als auch, aber in jedem Fall sehr berufserfahren.“



„Spielt keine Rolle.“

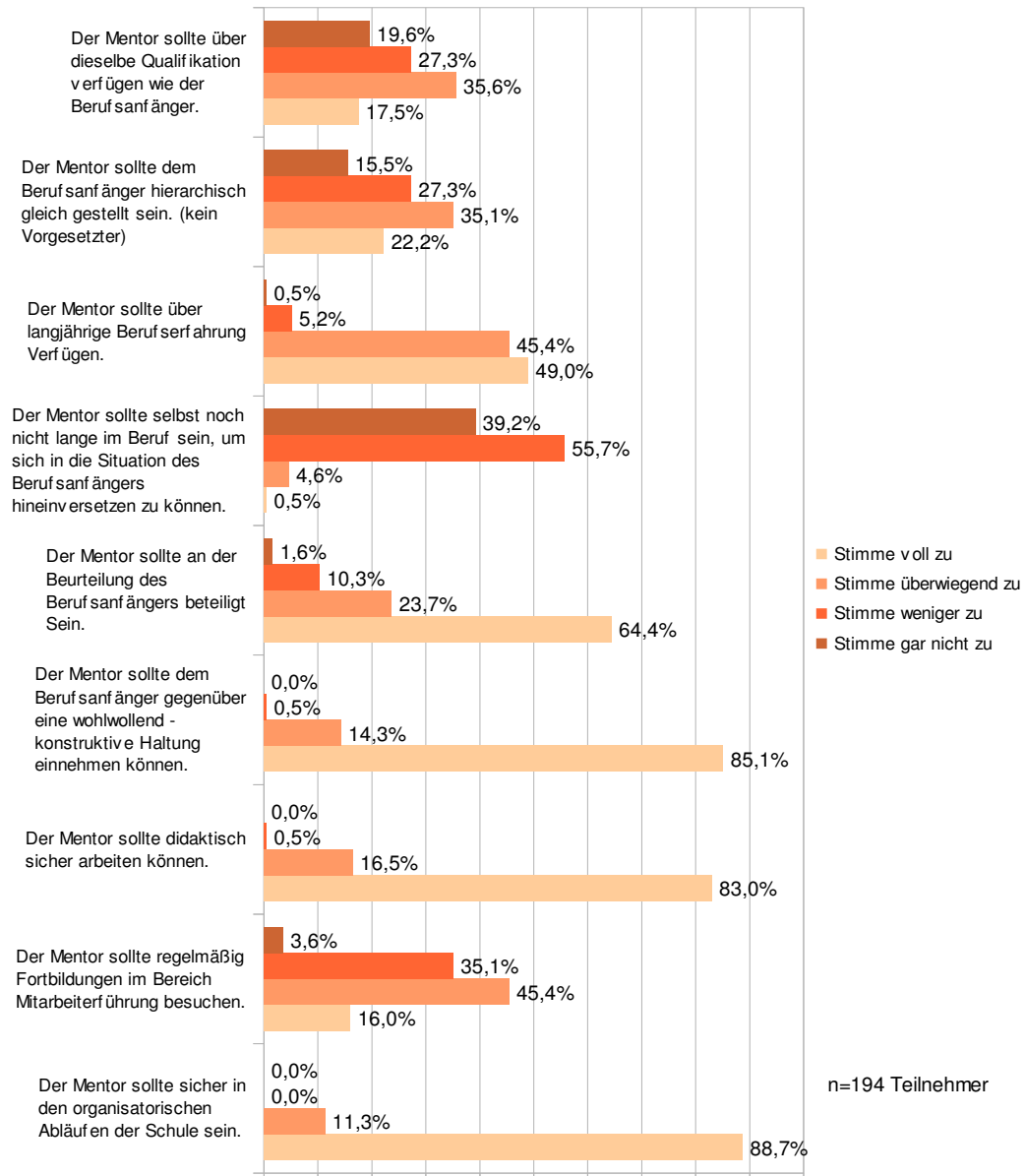
Diese Einschätzung deckt sich mit den erfragten Aussagen zum Profil des Mentors. Demnach soll der Mentor vor allem über langjährige Berufserfahrung verfügen. Deckungsgleich ist hier auch die Aussage, dass die überwiegende Zahl der Befragten eher keinen Kollegen mit wenig Berufserfahrung als Mentor einsetzen würde. Berufserfahrung stellt in sofern auch ein wichtiges Kriterium für den eingesetzten Mentor dar. Der Großteil der Befragten wünscht sich von einem Mentor, dass dieser sicher mit den Abläufen innerhalb der Institution Schule vertraut ist und ebenso in Bezug auf die eigene Unterrichtstätigkeit eine gewisse didaktische Sicherheit aufweist, die ein eher unerfahrener Kollege noch nicht ausgebildet haben kann.

Für eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Berufsanfänger und Mentor ist eine gute Beziehung zwischen den beiden Akteuren von Bedeutung. Auch der Großteil der befragten Schulleitungen sieht es als bedeutend an, dass der Mentor dem Berufsanfänger gegenüber eine wohlwollende Haltung einnimmt. Die meisten Befragten erachten es außerdem als sinnvoll, wenn Mentor und Berufsanfänger hie-

rarchisch gleichgestellt sind. Dennoch wünschen sich 88,1% der Befragten, dass der Mentor an der Beurteilung des Berufsanfängers beteiligt ist. Dies kann eine Art Dilemmasituation für den Berufsanfänger wie auch für die Schulleitungen darstellen. Einerseits soll der Berufsanfänger nicht gehemmt sein, durch ein hierarchisches Gefälle zwischen ihm und dem Mentor, andererseits kann es die Zusammenarbeit hemmen, wenn der Berufsanfänger um den Einfluss des Mentors auf seine Beurteilung weiß. In Bezug auf die Auswahl des Mentors zeigt sich insgesamt eine wohlwollende Haltung der Schulleitungen gegenüber dem Berufsanfänger. Da sie in der Regel aber nicht selbst als Mentor fungieren, sich aber ein Bild über den neuen Mitarbeiter machen müssen, bedarf es der Rückmeldung durch eben diesen Mentor. Die Bedeutung der beruflichen Qualifikation des Mentors bildet im Vergleich zu den gerade genannten Items eher ein Schlusslicht, wenngleich es eine leichte Tendenz gibt, dem Item zuzustimmen, dass Mentor und Berufsanfänger über dieselbe Qualifikation verfügen sollten. Vermutlich ist dies dem Wandel in der Zugangsvoraussetzung zum Beruf des Pflegelehrers geschuldet, da in Zukunft nur noch Berufsanfänger mit Hochschulabschluss eingestellt werden.

Ungeachtet der Qualifikation des Mentors erkennen über die Hälfte der Schulleitungen spezielle Fortbildungen im Bereich Mitarbeiterführung für diesen als sinnvoll an.

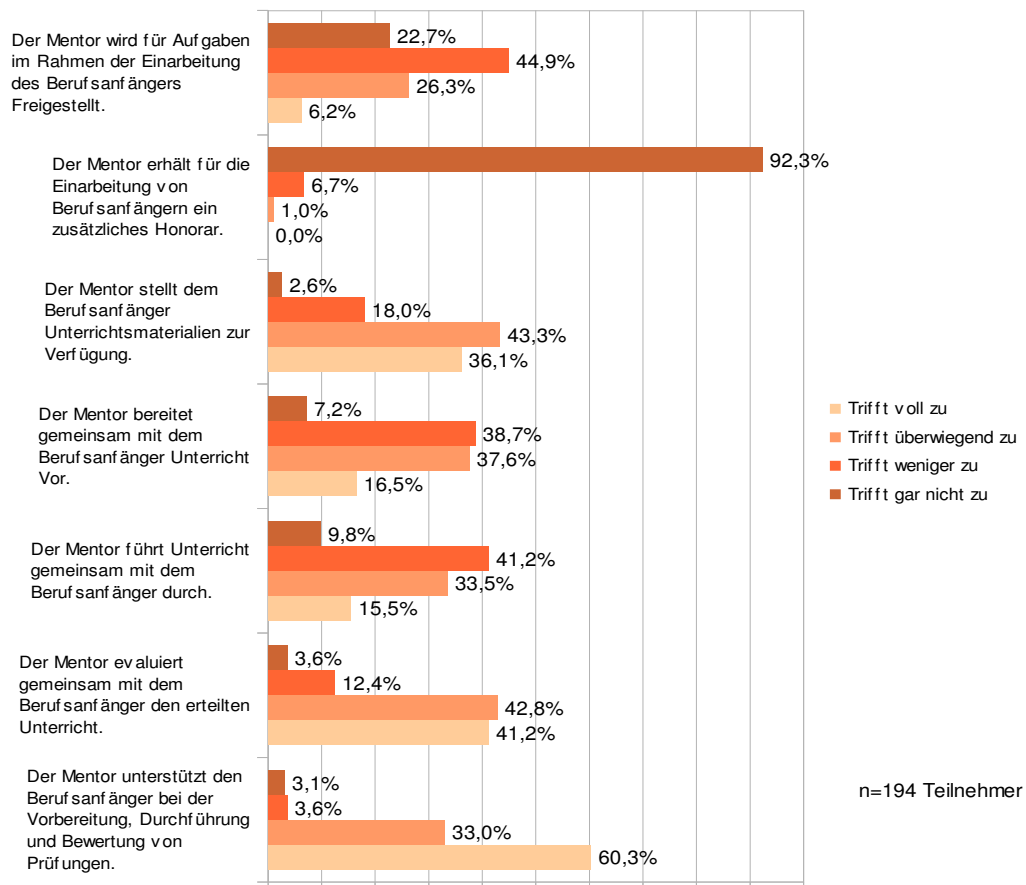
Abbildung 17: Wunschprofil eines Mentors



Die eingesetzten Mentoren stehen dem Berufsanfänger vor allem in Bezug auf Unterrichtsevaluation und bei der Durchführung von Prüfungen unterstützend zur Seite. Im überwiegenden Fall kann der Berufsanfänger auf ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien des Mentors zurückgreifen. Immerhin wird in der Hälfte der Pflegebildungseinrichtungen der Unterricht des Berufsanfängers häufig sogar gemeinsam mit dem Mentor vorbereitet und durchgeführt. Der Arbeitsaufwand, der hierfür seitens des Mentors zu leisten ist, kann als recht hoch bewertet werden. In nur knapp einem Drittel der Fälle wird der Mentor für Aufgabenbereiche, die der Einarbeitung des Berufsanfängers dienen, freigestellt. Das heißt, dass Einarbei-

tung überwiegend zusätzlich zu den sonstigen zu erfüllenden Aufgaben geleistet wird. Nur eine verschwindend geringe Zahl an Mentoren kann für die zusätzliche Belastung mit einer gesonderten Vergütung rechnen. 179 Schulleitungen (92,3%) geben an, dass dieser Arbeitsaufwand nie zusätzlich vergütet wird.

Abbildung 18: Auf den eingesetzten Mentor zutreffende Aussagen

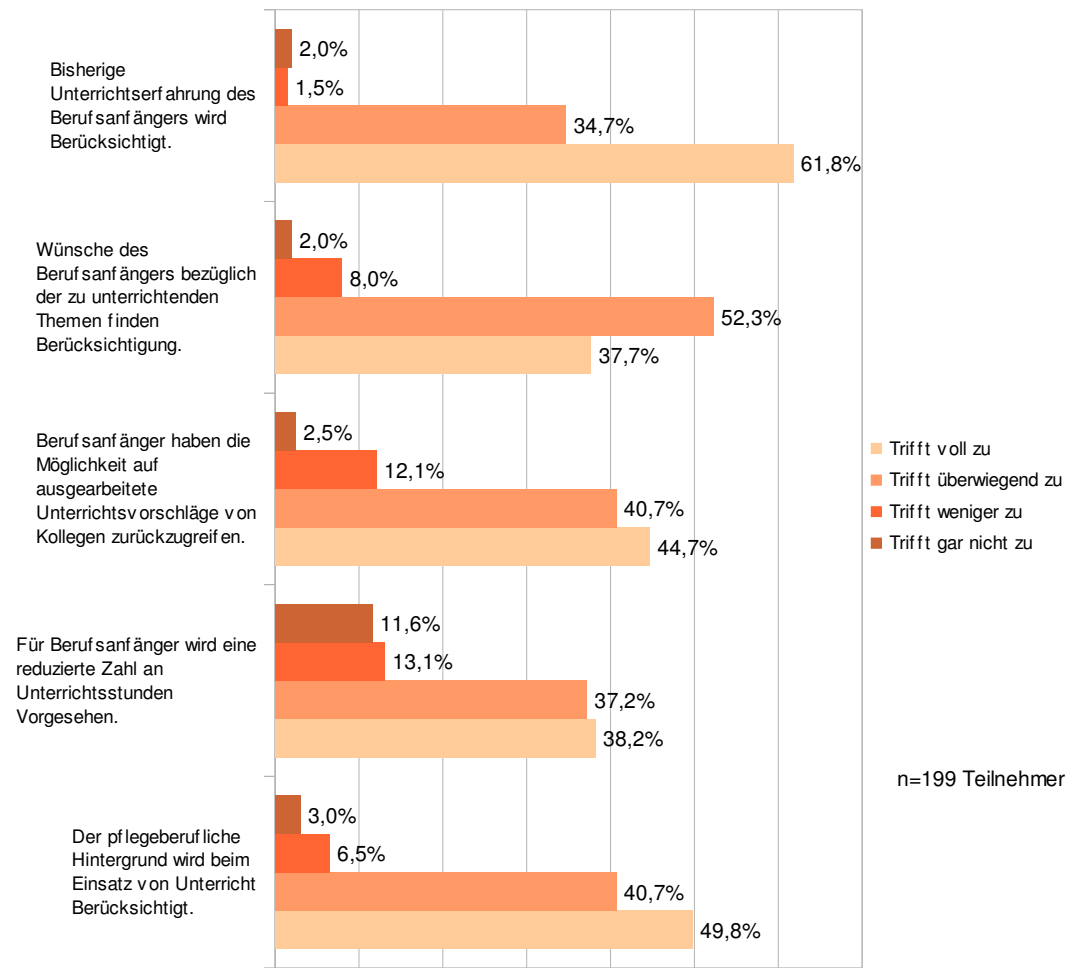


Kategorie Unterrichtseinsatz

In der Regel weisen Berufsanfänger weder Erfahrung im Unterrichten auf, noch absolvieren Lehrende im Bereich der Pflege ein Referendariat. Zum Teil sammeln sie bereits während des Studiums im Rahmen einer reduzierten Beschäftigung oder einer Honorartätigkeit erste Erfahrungen in Bezug auf das Unterrichten. Sie müssen dennoch mit Eintritt in die Berufstätigkeit an diesen Bereich herangeführt werden. Das Unterstützungsangebot, welches Berufsanfängern in Bezug auf den Unterrichtseinsatz in der Berufseinstiegsphase zukommt, ist als recht hoch zu bewerten. Falls vorhanden, wird besonders die bisherige Unterrichtserfahrung berücksichtigt, sowie auch der pflegeberufliche Hintergrund. Auch bei Wünschen in

Bezug auf Unterrichtseinsatz sind die Schulleitungen zum Großteil bemüht, diese zu berücksichtigen. Erstaunlich viele Schulleitungen geben an, dass für den Berufsanfänger eine reduzierte Anzahl an Unterrichtsstunden vorgesehen werde.

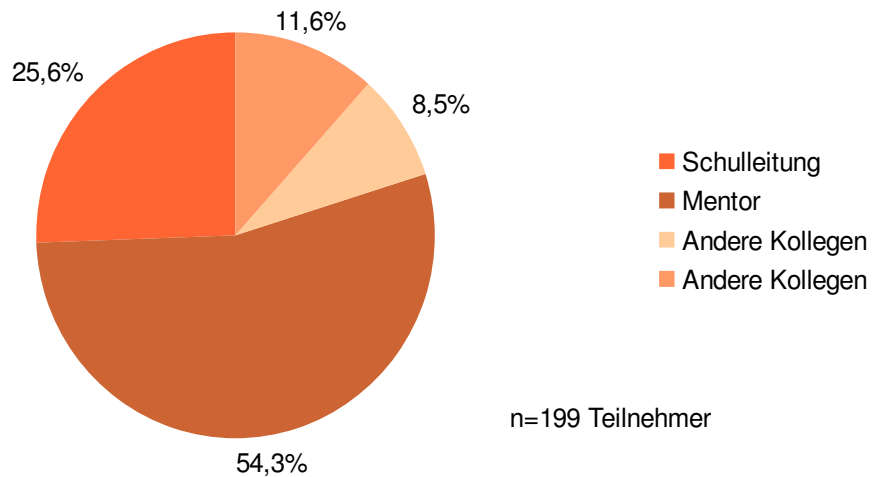
Abbildung 19: Unterstützung beim Unterrichtseinsatz



Kategorie Unterrichtshospitation

Mit Unterrichtshospitation ist in diesem Falle gemeint, dass der Unterricht des Berufsanfängers angeschaut wird und er Rückmeldung zu seiner durchgeführten Unterrichtsstunde erhält. Durchgeführt werden diese Unterrichtsbesuche in über der Hälfte der Einrichtungen durch den Mentor (54,3%), doch auch die Schulleitungen selbst haben mit knapp über einem Viertel (25,6%) noch einen recht hohen Anteil an den Hospitationen.

Abbildung 20: Personen, die den Berufsanfänger hospitieren

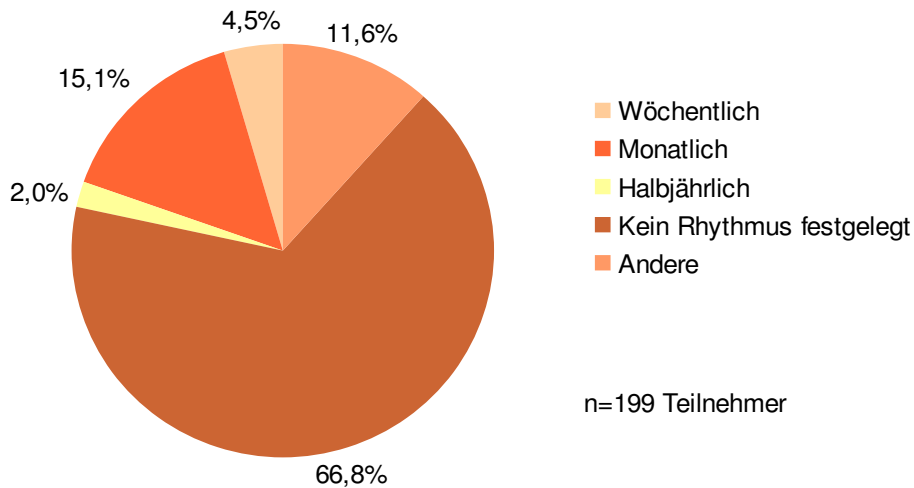


Die Angaben im freien Antwortfeld zeigen auch hier, dass nicht unbedingt funktionsgebunden festgelegt wird, wer die Hospitationen durchführt. Vielmehr findet eine themengebundene Auswahl statt. Angaben in diesem Feld werden auch gemacht, wenn Mentor und Schulleitung gemeinsam an der Hospitation beteiligt sind. Einige Aussagen dazu:



Einen festgelegten Zeitrahmen gibt es für die Hospitationen in den Einrichtungen in der Regel nicht. Sehr selten wird nur halbjährlich oder sogar wöchentlich hospitiert.

Abbildung 21: Rhythmus der Hospitationen



Das freie Antwortfeld zeigt bei dieser Frage, dass die Einrichtungen ihre ganz eigenen Rhythmen festlegen, welche durch die hier vorgegebenen Antwortmöglichkeiten nicht erfasst werden konnten. So wird zum Beispiel einige Male erwähnt, dass innerhalb der Probezeit eine bestimmte Anzahl an Hospitationen vorgesehen ist:

„4x im Rahmen der Probezeit und nach Wunsch.“

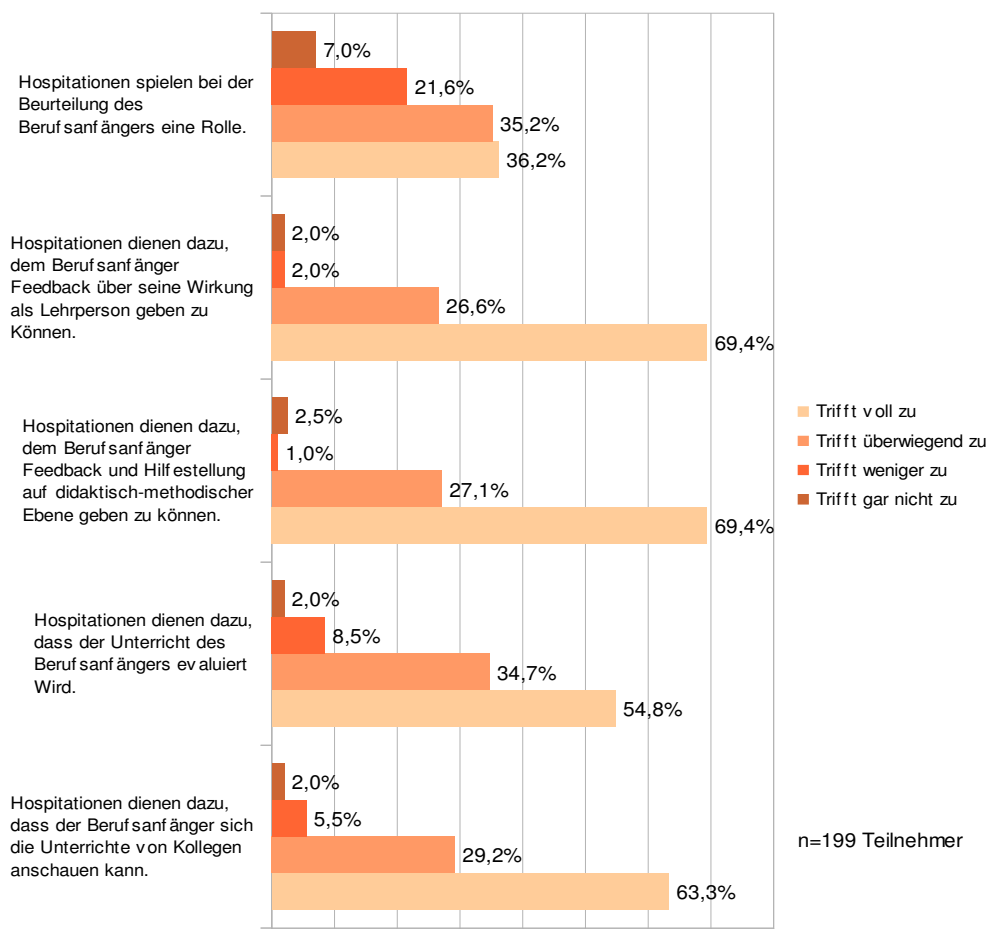
Feste Zeiträume können auch durch übergeordnete Behörden festgelegt sein:

„Insgesamt 3x in den ersten drei Jahren (durch die Schulaufsicht festgelegt.)“

Die meisten Nennungen ergeben jedoch, dass der Hospitationsbedarf individuell und nach Wunsch mit dem Berufsanfänger ermittelt wird. Dabei zeigt sich eine Häufung der Hospitationen in der ersten Zeit des Berufseinstiegs. Diese nehmen mit zunehmender Erfahrung und Routine des Berufsanfängers ab. Ein konkreter Zeitraum kann aus den gegebenen Aussagen diesbezüglich nicht ermittelt werden.

Die Hospitationen an Pflegebildungseinrichtungen dienen vor allem dazu, dem Berufsanfänger beratend zur Seite zu stehen und ihn in seiner Entwicklung hinsichtlich des Unterrichtens zu fördern, sowie ihm Rückmeldung bezüglich seiner Wirkung als Lehrperson geben zu können. Darüber hinaus ist es den Teilnehmern ebenso wichtig, dass auch der Berufsanfänger seine bereits erfahrenen Kollegen hospitiert. Im eher geringeren Maße dienen Unterrichtshospitationen der Beurteilung des Berufsanfängers.

Abbildung 22: Sinn und Zweck von Unterrichtshospitationen



Kategorie Aufgabenbereiche von Lehrenden

Das Unterrichten ist nur ein Kerngeschäft von Lehre. Daneben fallen an Bildungseinrichtungen auch weitere, vielfältige Aufgabenbereiche an, an die Berufsanfänger ebenfalls herangeführt werden müssen. Häufig werden Berufsanfänger hier mit Aufgabenbereichen konfrontiert, bei deren Erfüllung sie nicht auf Wissen aus dem Studium zurückgreifen können. Ausgewählte Bereiche, die im Zuge dieser Umfrage Beachtung finden, sind Kursleitung, sonstige Aufgabenbereiche, Durchführung von Prüfungen und der Umgang mit schwierigen Schülern.

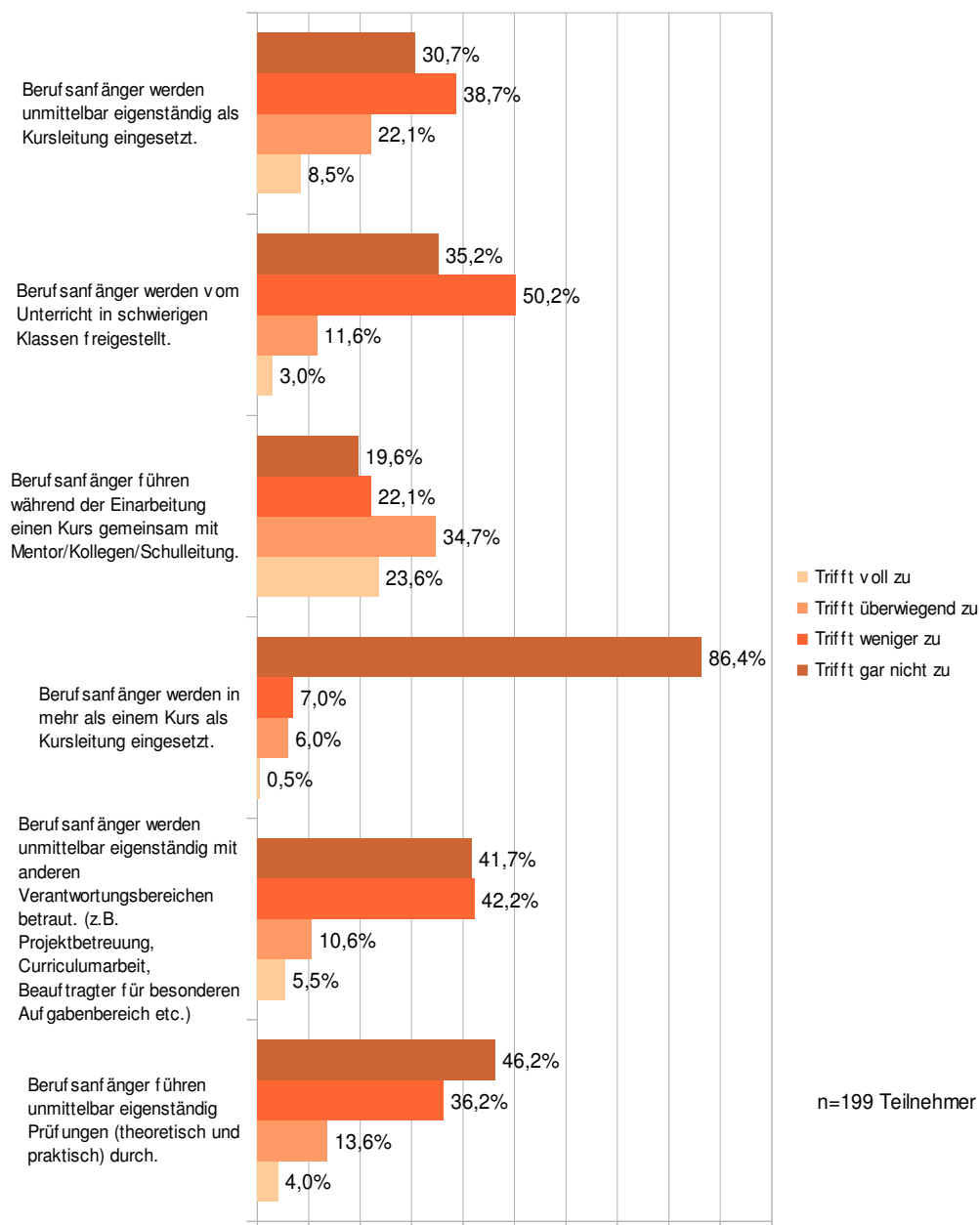
An Pflegebildungseinrichtungen muss das Unterstützungsangebot für Berufsanfänger auch in diesem Bereich als hoch bewertet werden. An über zwei Dritteln der Schulen werden Berufsanfänger nach Möglichkeit nicht unmittelbar eigenständig als Kursleitung eingesetzt. Der Großteil der Einrichtungen ist außerdem bemüht, den Berufsanfänger mit Unterstützung des Mentors und/oder Schulleitung an diesen Aufgabenbereich heranzuführen. Dies geschieht in Form einer gemeinsamen Kursleitung während des Berufseinstiegs. 17 Schulleitungen (8,5%) geben an, dass Berufsanfänger immer unmittelbar eigenständig als Kursleitung eingesetzt werden. Dies könnte auf ungünstige personelle Rahmenbedingungen der Einrichtungen zurückzuführen sein. 172 Teilnehmer (86,4%) geben an, dass Berufsanfänger nie in zwei Kursen gleichzeitig als Kursleitung eingesetzt werden.

Auch in Bezug auf sonstige Aufgabenbereiche, wie Projektarbeit, Curriculum und andere zusätzliche Verantwortungsbereiche sehen Schulleitungen an Pflegebildungseinrichtungen für den Berufsanfänger Entlastung vor. So werden Berufsanfänger überwiegend gar nicht oder weniger mit zusätzlichen Aufgabenbereichen betraut.

Was die eigenständige Durchführung praktischer und theoretischer Prüfungen betrifft, geben nur 8 Teilnehmer (4%) an, dass dies für Berufsanfänger an ihren Einrichtungen zutrifft. Knapp die Hälfte der Befragten (46,2%) lässt Berufsanfänger nie eigenständig Prüfungen abnehmen, gefolgt von weiteren 72 Teilnehmern (36,2%), bei denen dies ebenfalls eher nicht zutrifft. In diesen Aufgabenbereichen kann demnach eine Entlastung des Berufsanfängers identifiziert werden.

Eine eher geringe Entlastung des Berufsanfängers kann für den Umgang mit schwierigen Schülern bzw. Klassen ermittelt werden. Eine Freistellung des Berufsanfängers vom Unterricht in schwierigen Kursen trifft auf den Großteil der Einrichtungen weniger bis gar nicht zu. Dies erlaubt allerdings keine Aussage darüber, ob und in welcher Form der Berufsanfänger für diesen Problembereich zusätzliche Unterstützung erfährt. Betrachtet man beispielsweise den Austausch mit Kollegen in diesem Fall als eine Unterstützungsmöglichkeit, so könnte die vielfach erwähnte kollegiale Beratung hier eine gute Möglichkeit bieten.

Abbildung 23: Aufgabenbereiche von Lehrenden

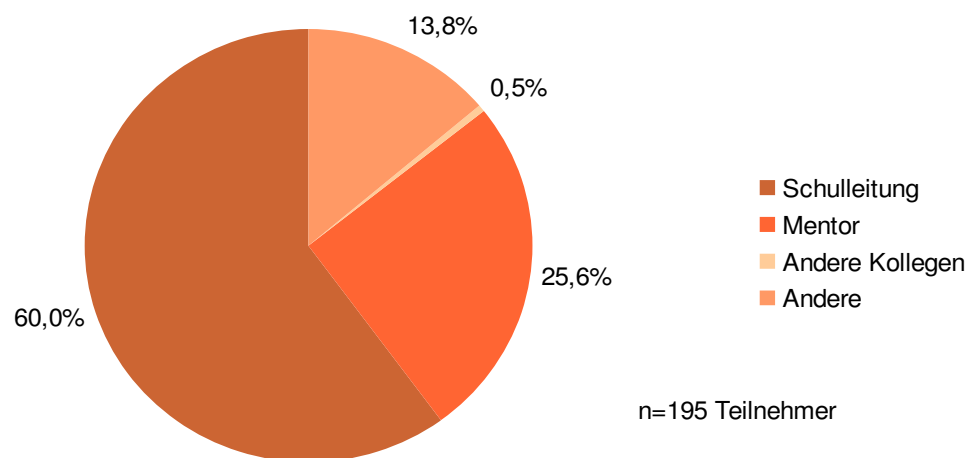


Kategorie Gespräche

Fast alle Befragten (98%) geben an, dass im Rahmen der Einarbeitung Gespräche mit dem Berufsanfänger geführt würden. Befragt nach dem Zeitraum, in welchem diese Gespräche stattfinden, gibt der Großteil der Schulleitungen an, dass dieser sich, entsprechend der üblichen Dauer der Probezeit, in der Regel auf sechs Monate erstrecke. Daneben gibt eine ungefähr gleiche Anzahl an Teilnehmern einen Zeitraum von einem Jahr oder einen nicht genau definierten, nach Bedarf festgelegten Zeitrahmen an. Sehr selten werden Angaben zu regelmäßigen wöchentlichen Zeiträumen oder leitfadengestützter Gesprächsführung gemacht.

Die Gesprächsführung mit dem Berufsanfänger fällt an Pflegebildungseinrichtungen hauptsächlich in den Verantwortungsbereich der Schulleitungen. Von den Befragten geben 117 Teilnehmer (60%) an, dass sie als Schulleitung selbst die Gespräche mit dem Berufsanfänger durchführen würden.

Abbildung 24: Beteiligte an der Gesprächsführung mit dem Berufsanfänger

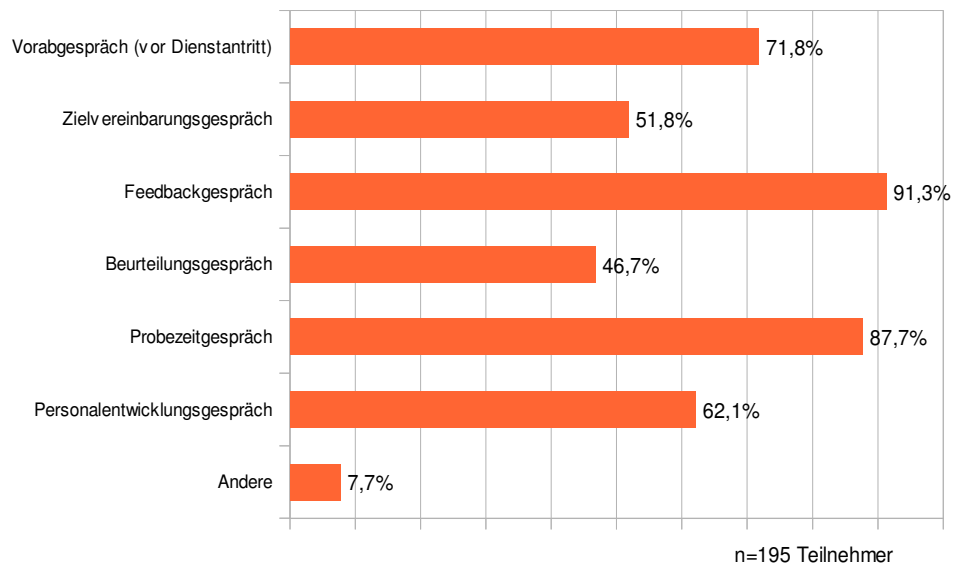


Gefragt danach, um welche Art von Gesprächen es sich handelt, bleibt festzustellen, dass mit 91,3% die Feedbackgespräche dominieren, gefolgt von Probezeitgesprächen (87,7%). Ein Großteil der Pflegebildungseinrichtungen (71,8%) kommt zudem bereits vor Dienstbeginn zu Vorabgesprächen mit dem Berufsanfänger zusammen.

Da Schulleitungen in ihrer Position als Vorgesetzte über die Fortführung des Arbeitsverhältnisses nach der Probezeit entscheiden, ist es umso erstaunlicher, dass

Beurteilungsgespräche nur an knapp der Hälfte der Einrichtungen (46,7%) geführt werden. Es lässt sich allerdings vermuten, dass im Rahmen der dominierenden Feedback- und Probezeitgespräche auch Inhalte von Beurteilungsgesprächen angesprochen werden.

Abbildung 25: Art der Gespräche

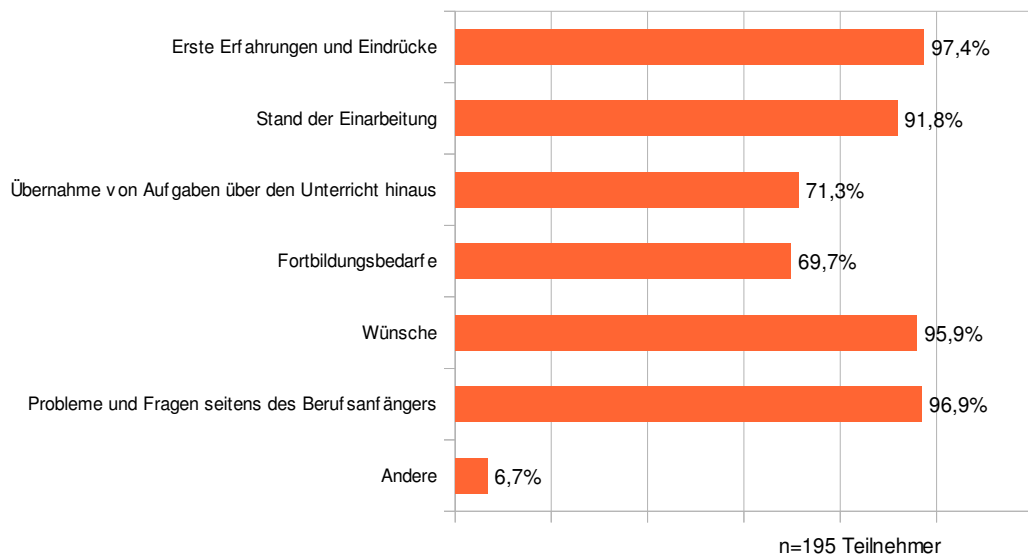


Im freien Antwortfeld wird bei der Frage nach der Art der Gespräche außerdem erwähnt, dass sogenannte reine *Informationsgespräche* mit dem Berufsanfänger geführt würden.

Inhaltlich dienen die abgefragten Gesprächsformen dazu, erste Erfahrungen und Eindrücke sowie Wünsche zu äußern. Neben Problemen und Fragestellungen des Berufsanfängers wird auch über den Stand der Einarbeitung gesprochen. Eine untergeordnete Rolle spielen Gesprächsinhalte hinsichtlich Fortbildungsbedarf und Vereinbarung zur Übernahme von Aufgaben, die über das Unterrichten hinausgehen. Dies deckt sich mit der weiter oben bereits ermittelten Entlastung des Berufsanfängers, so dass diese Faktoren sicher erst nach einer gewissen Zeit nach Berufseintritt an Bedeutung zunehmen werden.

Den Antworten der frei zu beantwortenden Fragen ist zu entnehmen, dass Schulleitungen sich im Rahmen der Gespräche auch stark für das *Wohlbefinden* des Berufsanfängers und dessen *Einfindung ins Team* interessieren.

Abbildung 26: Inhalt der Gespräche

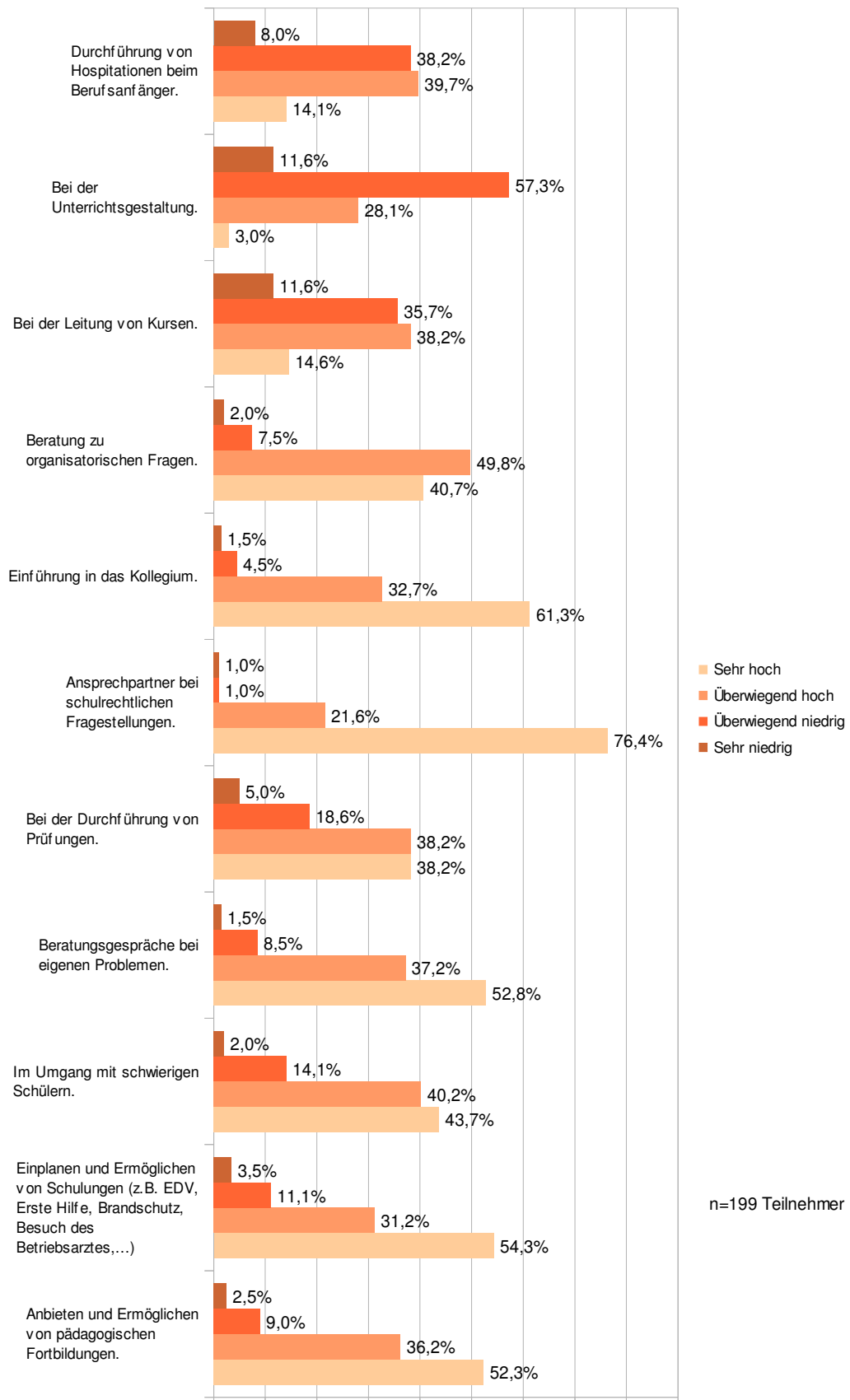


Kategorie Schulleitung

Unter diese Kategorie fallen Fragen, die explizit den Unterstützungsgrad der Schulleitungen bei der Einarbeitung von Berufsanfängern erfassen soll. Außerdem werden Fragen, die sich auf persönliche Angaben seitens der Schulleitung beziehen, gestellt.

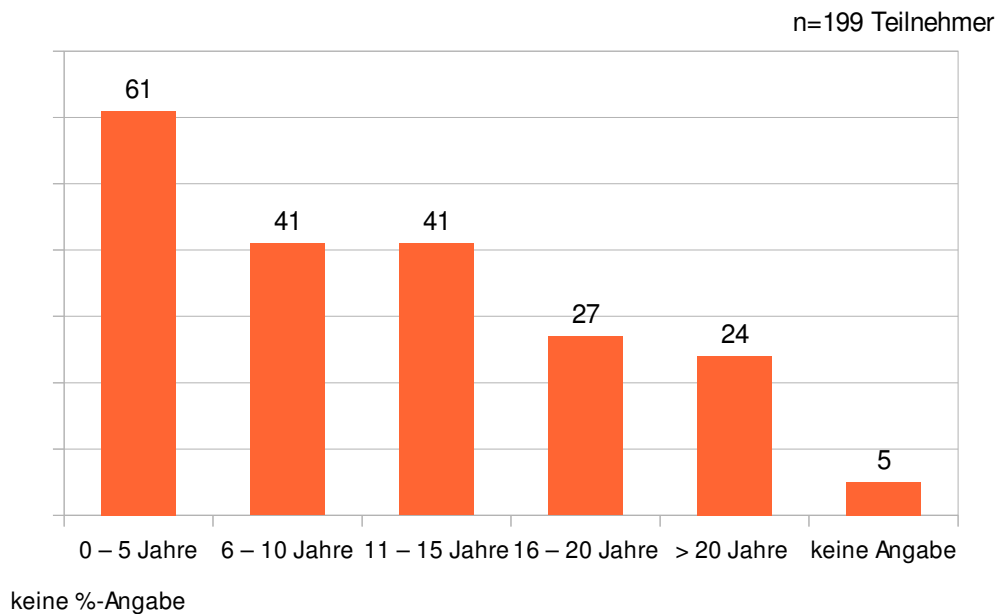
Aus Abbildung 27 (Unterstützung durch die Schulleitung) lässt sich erkennen, dass sich eine Unterstützung durch die Schulleitungen hauptsächlich auf die Bereiche Schulrecht, Einführung ins Kollegium, Beratung, Durchführung von Prüfungen, sowie das Ermöglichen von Schulungen und Fortbildungen erstreckt. Je eher die Frage auf konkrete Aufgabenbereiche von Lehrenden abzielt, desto niedriger fällt der Grad an Unterstützung aus. Schulleitungen haben demnach wenig Anteil bei der Heranführung ans Unterrichten oder der Unterstützung bei der Leitung von Kursen. Außerdem zeigt sich hier eine immer noch recht hohe Unterstützung des Berufsanfängers im Umgang mit schwierigen Schülern.

Abbildung 27: Unterstützung durch die Schulleitung



Die erfragten persönlichen Angaben zu den Schulleitungen beziehen sich auf die Länge ihrer Berufstätigkeit und auf deren Berufsbezeichnung.

Abbildung 28: Länge der Berufstätigkeit als Schulleitung



In Bezug auf die Länge der Berufstätigkeit in der Position als Schulleitung ist es bemerkenswert, dass ein Großteil fünf Jahre oder weniger in dieser Position tätig ist. Den größten Anteil bilden Schulleitungen, die zwischen sechs und 15 Jahren in dieser Position tätig sind. Bei fünf Teilnehmern konnte keine Zeitspanne zugeordnet werden, da keine Antwort diesbezüglich gegeben wurde, bzw. sich die Antwort im freien Textfeld nicht auf eine Zeitangabe bezog (z.B. *ja* als gegebene Antwort).

Die Frage nach der Berufsbezeichnung weist eine starke Heterogenität auf. Die Berufsbezeichnungen *Lehrer für Pflegeberufe* und *Pflegepädagoge* bilden die größte Gruppe. Aus den freien Antworten wird leider nicht immer ersichtlich, ob es sich bei den Lehrern für Pflegeberufe oder bei der ebenfalls verwendeten Bezeichnung *Lehrer für Pflege* grundsätzlich um traditionell weitergebildete Personen handelt, oder ob hierunter auch neuere, durch einen Hochschulabschluss erworbene Berufsbezeichnungen fallen. Beispielsweise vergibt die Katholische Hochschule NRW in Köln den Mastergrad *Lehrer/in für Pflege und Gesundheit*, der dem Titel der traditionell weitergebildeten Lehrkräfte sehr ähnelt (siehe *Über-*

sicht 2 im Anhang). Die Berufsbezeichnung "Pflegepädagoge" existiert, wie in Kapitel 1.1.2 beschrieben, seit Einführung der ersten Diplomstudiengänge. Es ist also anzunehmen, dass sich unter dieser Personengruppe hauptsächlich Teilnehmer mit einem Hochschulabschluss befinden. Dabei wird nicht immer ersichtlich, ob die Teilnehmer über einen Diplom-, Bachelor- oder Masterabschluss verfügen.

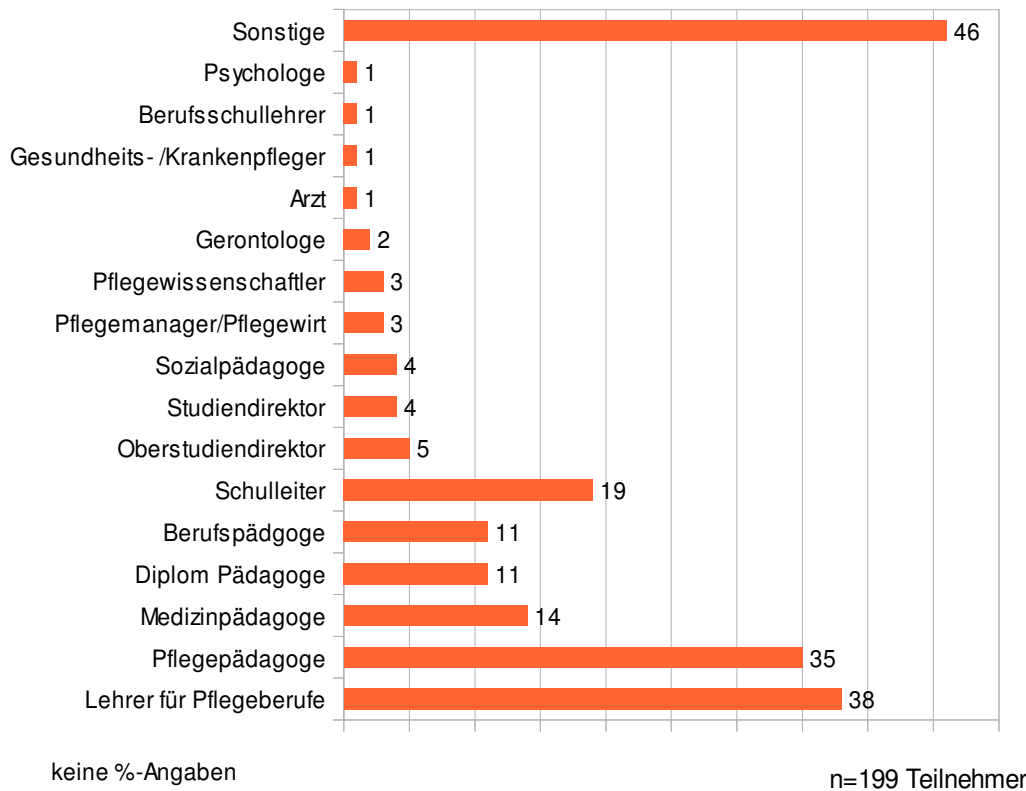
Unter der Angabe *Sonstige* sind alle Nennungen zusammengefasst, die nicht explizit auf eine Berufsbezeichnung aus dem Sozial- oder Gesundheitswesen hindeuten, sowie alle Nennungen, die nur einen Bildungsabschluss angeben. Als beispielhafte Angaben sind *Masterabschluss* oder kaufmännische Berufsbezeichnungen zu nennen.

19 Teilnehmer nennen nicht ihre Berufsbezeichnung, sondern geben ihre Position als Schulleiter oder Schulleiterin an. Eine direkte Berufsbezeichnung für Schulleitungen an Pflegeschulen gibt es nicht. Es können aber Masterstudiengänge im Bereich Schulleitungsmanagement absolviert werden, angeboten z.B. von der Katholischen Hochschule NRW in Köln oder der Technischen Universität Kaiserslautern (vgl. KatHO) & (uni-kl). Unter den genannten 19 Teilnehmern können sieben Teilnehmer ausgemacht werden, die diesen Masterabschluss explizit benennen.

Innerhalb der jeweiligen Berufsbezeichnungen für Lehrende und Leitende an Pflegeschulen herrscht eine eklatante Uneinheitlichkeit. Neben den hier bereits erwähnten gibt es noch die Gruppe der Medizinpädagogen, eine gängige Bezeichnung für Pflegelehrer in den neuen Bundesländern. Eine Zeit lang konnte an Hochschulen, die Pflegelehrer ausbilden, auch die Berufsbezeichnung *Berufspädagoge* erworben werden, die hier ebenfalls genannt wird. Drei Mal wird auch die Berufsbezeichnung *Pflegewissenschaftler* genannt. Der akademische Grad ist leider nicht ersichtlich. Auch ist bei diesen Nennungen nicht klar, ob ein pädagogischer Schwerpunkt besteht.

Dennoch lässt sich Abbildung 29 (Berufsbezeichnung der Schulleitungen) entnehmen, dass der überwiegende Teil der Schulleitungen an Pflegeschulen über einen pflegeberuflichen Abschluss verfügt.

Abbildung 29: Berufsbezeichnung der Schulleitungen



Schulleitungen, die über eine Berufsbezeichnung aus einer der Bezugswissenschaft der Pflege verfügen, kommen in geringerer Zahl vor. Bei diesen Personengruppen ist zum Teil ein pädagogischer Hintergrund vorhanden, wie beispielsweise bei den Diplom-Pädagogen und den Sozialarbeitern.

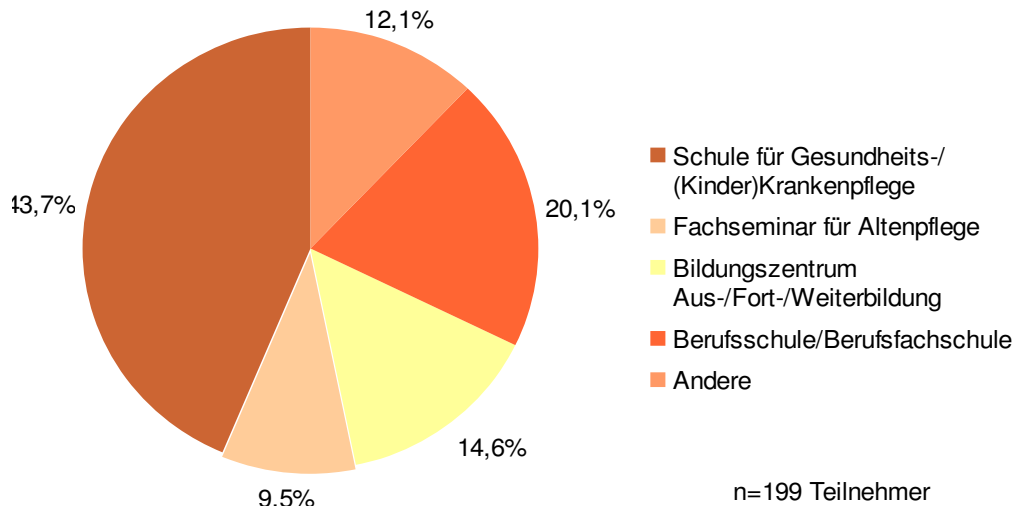
Die Berufsbezeichnungen *Studiendirektor* und *Oberstudiendirektor* sind gängige Bezeichnungen für Schulleitungen aus dem allgemein- und berufsbildenden Schulwesen. In einigen Bundesländern ist, wie in Kapitel 2.2 erwähnt, die Altenpflegeausbildung in das berufsbildende Schulsystem integriert.

Kategorie Bildungseinrichtung

Im Bereich der Schulen des Gesundheitswesens gibt es in Deutschland die unterschiedlichsten Bezeichnungen, je nach Verortung der Schulen im Bildungssystem des jeweiligen Bundeslandes. Es gibt Schulen, die dem berufsbildenden Schulsystem angehören, staatlich anerkannte Schulen, meist als sogenannte Fachschulen bezeichnet und Privatschulen. Die Frage nach der Art der Bildungseinrichtung enthält daher neben vorgegebenen Variablen auch ein freies Antwortfeld, da es

kaum möglich ist, alle Bezeichnungen nur anhand vorgegebener Antwortmöglichkeiten zu erfassen.

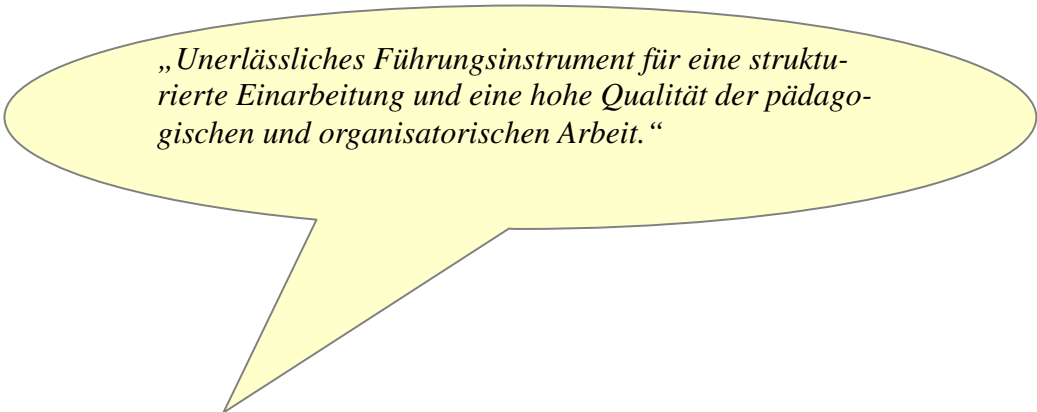
Abbildung 30: Art der Bildungseinrichtung



Am stärksten vertreten sind die Schulen für Gesundheits- und (Kinder-) Krankenpflege. Die Fachseminare für Altenpflege bilden die kleinste Teilnehmergruppe. Wie oben bereits erwähnt, findet die Altenpflegeausbildung in manchen Bundesländern an staatlichen Berufsschulen, häufig auch als Berufsfachschulen bezeichnet, statt. Diese Schulen sind mit 20,1% vertreten. Teilweise werden durch den Zusammenschluss von Schulen des Gesundheitswesens sogenannte Bildungszentren gegründet, die diverse Ausbildungsgänge unter einem Dach vereinen. Hinter diesen Schulen können sich sowohl Alten- als auch Krankenpflegesschulen verbergen bzw. beides beinhalten. Die Antwortmöglichkeit *Andere* enthält ein freies Textfeld und wird von 12,1% der Teilnehmer gewählt. Die Teilnehmer haben also die Möglichkeit, eine andere als die vorgegebene Variable anzugeben. Dies geschieht allerdings nur in wenigen Fällen. Die meisten Nennungen können einer der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten zugeordnet werden. Bezeichnungen, die nicht vorgegeben sind, sind beispielsweise *Akademie* oder *Ausbildungszentrum*. Zum Teil werden in der schulischen Bezeichnung noch andere Ausbildungsgänge erwähnt, wie *Podologie* oder *Heilerziehungspflege*, wenn diese Antwortmöglichkeit gewählt wurde.

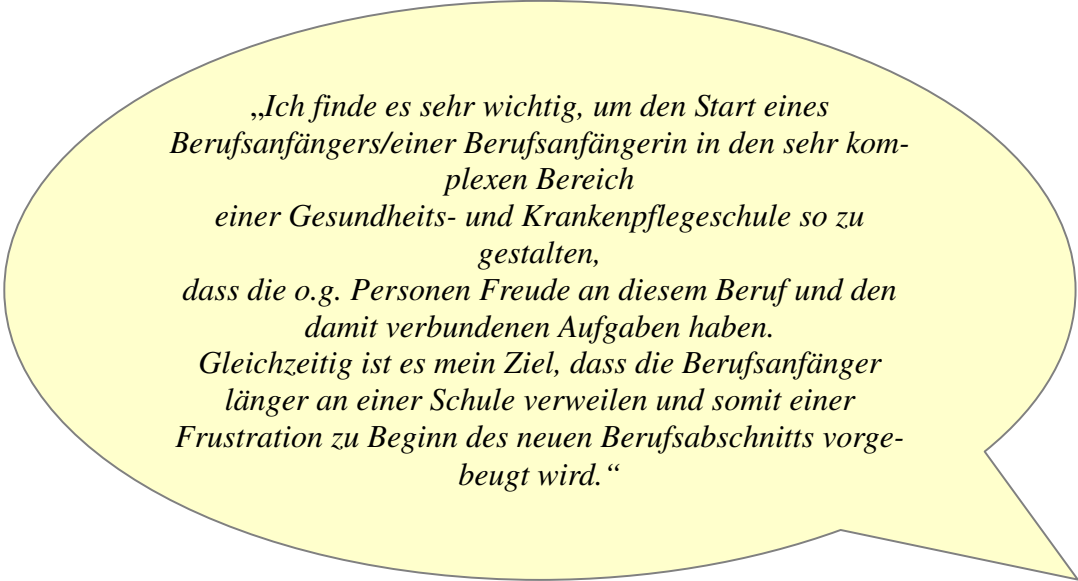
Kategorie Haltung/Einstellung

Unter dieser Kategorie soll ermittelt werden, wie die Teilnehmer der Umfrage einem Einarbeitungskonzept speziell für Berufsanfänger gegenüberstehen. Zu der dazugehörigen, optional frei zu beantwortenden Frage, nehmen 184 Teilnehmer Stellung. Der Tenor ist dabei als fast einheitlich zu werten. Gegenüber einem Einarbeitungskonzept für Berufsanfänger wird eine positive Haltung eingenommen. Viele sehen darin eine Erleichterung der Einarbeitung durch strukturiertes Vorgehen. Einarbeitung von Berufsanfängern an Pflegeschulen scheint ein so komplexer Vorgang zu sein, dass viele Teilnehmer sagen, dass es ohne Einarbeitungskonzept gar nicht möglich sei, alle notwendigen Informationen weiterzugeben und alle wichtigen Punkte zu beachten. Ein Konzept bietet die notwendige Hilfestellung und den roten Faden, den es während der Einarbeitung bedarf.



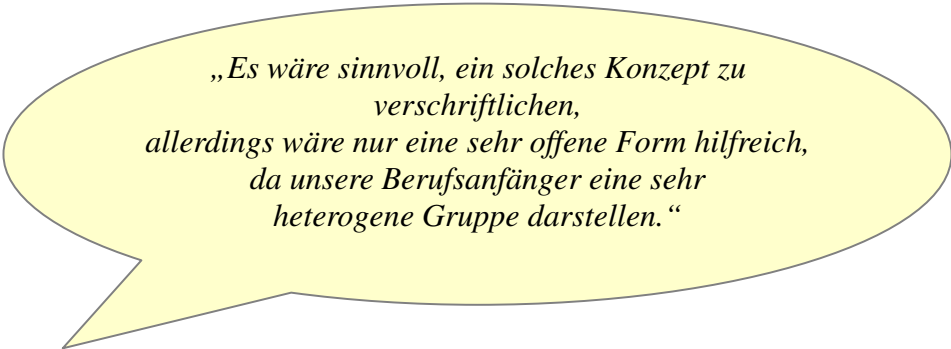
„Unerlässliches Führungsinstrument für eine strukturierte Einarbeitung und eine hohe Qualität der pädagogischen und organisatorischen Arbeit.“

Positiv werten viele auch die Transparenz, die solch ein Einarbeitungskonzept bietet, sowie die Wertschätzung, die dem Berufsanfänger durch das Vorhalten eines solchen Konzeptes entgegengebracht wird. Der Wunsch, der vielfach mit der Anwendung eines Einarbeitungskonzeptes verbunden ist, ist die Bindung des neuen Mitarbeiters an das Unternehmen. Viele sehen in einer strukturierten Einarbeitung den Grundstein dafür gelegt.



*„Ich finde es sehr wichtig, um den Start eines
Berufsanfängers/einer Berufsanfängerin in den sehr kom-
plexen Bereich
einer Gesundheits- und Krankenpflegeschule so zu
gestalten,
dass die o.g. Personen Freude an diesem Beruf und den
damit verbundenen Aufgaben haben.
Gleichzeitig ist es mein Ziel, dass die Berufsanfänger
länger an einer Schule verweilen und somit einer
Frustration zu Beginn des neuen Berufsabschnitts vorge-
beugt wird.“*

Einige Teilnehmer berichten hier auch bereits etwas konkreter über das Vorhandensein eines Konzeptes und deren eigene Erfahrungen damit. Allerdings bleibt auch festzustellen, dass nicht alle Schulen ein solches Konzept für sich als sinnvoll erachten. Dies betrifft vor allem sehr kleine Schulen und Schulen mit geringer Fluktuation. An einigen Schulen bestehen seit Jahren feste Teams, so dass Einarbeitung hier generell bisher noch nie Thema, da schlichtweg nicht notwendig war. Die kleinen Schulen geben an, eine individuell angepasste Einarbeitung vorzuziehen, vor allem da Klärung vielfach auf dem "kleinen Dienstweg" möglich sei. Individualität und Flexibilität innerhalb eines Einarbeitungskonzeptes wünschen sich allerdings ebenfalls viele Teilnehmer.



*„Es wäre sinnvoll, ein solches Konzept zu
verschriftlichen,
allerdings wäre nur eine sehr offene Form hilfreich,
da unsere Berufsanfänger eine sehr
heterogene Gruppe darstellen.“*

Dabei geben einige zu bedenken, dass ein starres Konzept nie die individuellen Bedürfnisse des jeweiligen Berufsanfängers abdecken kann und hier immer Anpassung erfolgen müsse.

„Im Prinzip sinnvoll. Sollte jedoch von der jeweiligen Schule selbst entwickelt werden.“

Außerdem soll ein Einarbeitungskonzept soviel Offenheit bieten, dass es auch der jeweiligen Schulstruktur angepasst werden kann. Übergeordnete Vorgaben werden daher eher kritisch betrachtet. Vielmehr sehen die Teilnehmer es als notwendig an, dass jede Schule ihr eigenes Konzept entwickelt.

Nicht immer wird es dabei als notwendig erachtet, eine Verschriftlichung von entsprechender Einarbeitung vorzunehmen. Begründet wird dies mit der Einzigartigkeit jeder Einarbeitungssituation.

*„Prinzipiell sehr positiv
- doch nicht alles muss schriftlich fixiert werden!
Eine individuelle Einarbeitung mit
Struktur und Qualität ist unser Ziel!“*

Checklisten werden demgegenüber als sinnvoller erachtet. Außerdem befürchtet ein Teilnehmer, dass allein die Verschriftlichung noch nicht zu einer adäquaten Umsetzung führen würde.

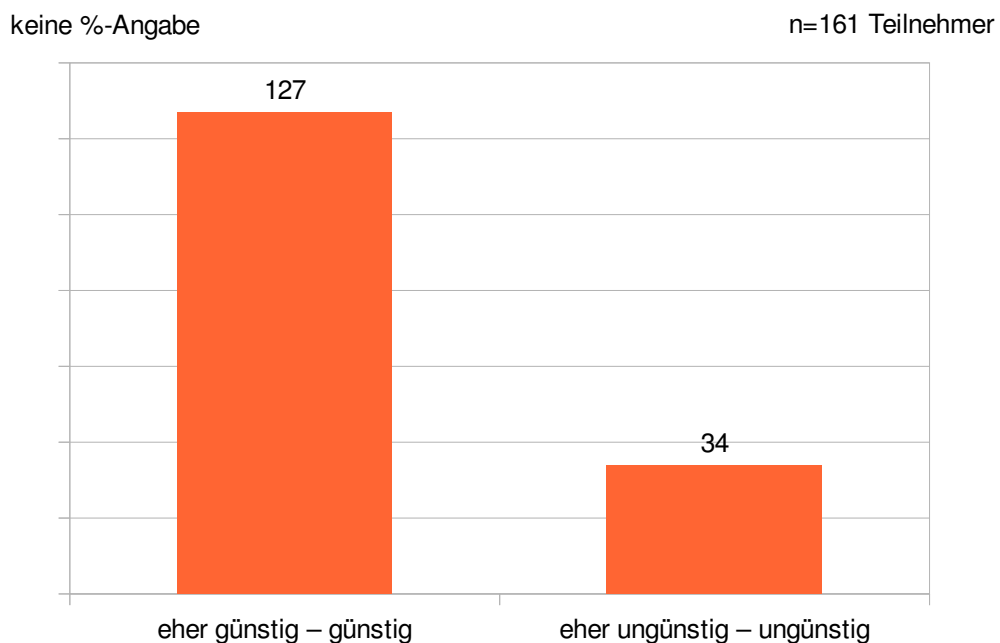
Schulleiter wünschen sich in Bezug auf ein Einarbeitungskonzept auch eine deutliche Arbeitsteilung innerhalb des Lehrerkollegiums. Dabei sehen sie ihre Rolle in der Gewährleistung günstiger Rahmenbedingungen und weniger in der konkreten situativen Einarbeitung. Daher wird der Einsatz eines Mentors als positiv und notwendig erachtet, der Einsatz eines einzigen Mentors allerdings auch kritisch gesehen und der Wunsch nach einer größeren Aufgabenteilung innerhalb des Kollegiums geäußert. Der Wunsch nach Anpassungsfähigkeit eines Einarbeitungskonzeptes bezieht sich nicht nur auf die jeweilige Schulstruktur, sondern auch auf die vorhandenen Rahmenbedingungen. Viele Teilnehmer, die einem Einarbeitungskonzept grundsätzlich positiv gegenüberstehen, äußern hier bereits Schwierigkeiten.

rigkeiten bei der Umsetzung, da zeitliche und personelle Rahmenbedingungen diese erschweren würden.

Kategorie Institutionelle Rahmenbedingungen

Diese Kategorie dient dazu, sich ein Bild darüber zu verschaffen, wie die Teilnehmer der Umfrage die institutionellen Rahmenbedingungen an ihren Einrichtungen zur Umsetzung eines Einarbeitungskonzeptes für Berufsanfänger einschätzen. Insgesamt beantworten 185 Teilnehmer das optionale offene Fragefeld. Die gegebenen Antworten werden in zwei Kategorien unterteilt, nämlich einerseits ob die Bedingungen als eher günstig bis günstig oder andererseits als eher ungünstig bis ungünstig eingeschätzt werden. 24 Angaben decken keine der beiden Kategorien ab und können daher nicht zugeordnet werden. Sie werden von der Gesamtzahl von 185 Teilnehmern abgezogen, wodurch sich eine auswertbare Anzahl von 161 Teilnehmern ergibt.

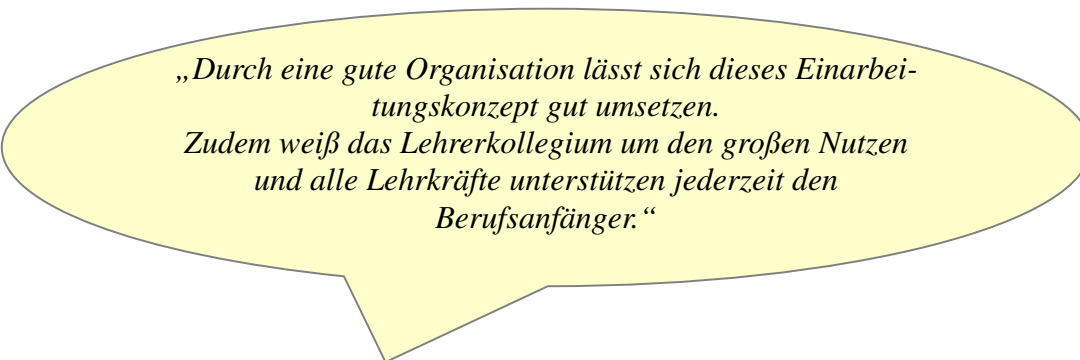
Abbildung 31: Beurteilung der institutionellen Rahmenbedingungen



Deutete sich unter der vorangegangenen Kategorie Haltung / Einstellung noch an, dass schwierige Rahmenbedingungen in Bezug auf die Umsetzung beklagt werden, ist es umso erstaunlicher, dass der deutlich überwiegende Teil der Befragten die Rahmenbedingungen als günstig bewertet.

Werden die Rahmenbedingungen als ungünstig eingeschätzt, kann kein besonderer Aspekt isoliert als dominant hemmend identifiziert werden. Die immer wieder genannten ungünstigen zeitlichen, personellen und finanziellen Rahmenbedingungen sind deutlich eng miteinander verbunden. Vor allem die Fachseminare für Altenpflege sehen sich aufgrund der schlechteren Finanzierung gegenüber den Krankenpflegeschulen benachteiligt. Teilnehmeraussagen zufolge ist es ihnen beispielsweise nicht möglich, Schulassistenten einzustellen, die durch einen geringeren Arbeitsumfang schrittweise an die Tätigkeit eines Pflegelehrers herangeführt werden können. Auch der Personalschlüssel, der sich aus der Finanzierung ergibt, fällt deutlich niedriger aus. Berufsanfänger müssen im Bereich der Altenpflegeschulen von Beginn ihrer Berufstätigkeit an deutlich schneller und in höherem Umfang eigenständig in Arbeitsabläufe eingebunden werden. Die ungünstige Finanzierung schlägt sich auch in den Gehältern der Angestellten nieder. Unter den Teilnehmern wird beklagt, dass es bedingt dadurch zu Abwanderung von Personal komme. Außerdem steht diesem Verlust an Personal, eine geringe Bewerberzahl an qualifiziertem Personal gegenüber, so dass ein personeller Ausgleich besonders erschwert wird.

Einige Schulleitungen, die eine Umsetzung als eher günstig bewerten, sind der Meinung, dass eine gute Organisation vonseiten der Bildungseinrichtung, eher ungünstigen Rahmenbedingungen entgegenwirken könne. Unabhängig von den Rahmenbedingungen scheint hier die Motivation zur Umsetzung eines Einarbeitungskonzeptes sehr hoch zu sein. Verbunden ist dies mit der Hoffnung, dass sich der Mehraufwand, der sich durch Einarbeitung ergebe, entsprechend für die Einrichtung auszahle.



*„Durch eine gute Organisation lässt sich dieses Einarbeitungskonzept gut umsetzen.
Zudem weiß das Lehrerkollegium um den großen Nutzen
und alle Lehrkräfte unterstützen jederzeit den
Berufsanfänger.“*

„Sehr gut - wir möchten nach der Einarbeitung eine qualifizierte MitarbeiterIn haben, daher ist eine optimale Einarbeitung unerlässlich.“

Unter den Teilnehmern, welche die Rahmenbedingungen als günstig einschätzen, sind auch solche, die dies unter Vorbehalt tun und bewusst betonen, dass sie sich mit ihrer Aussage lediglich auf die derzeitige an der Einrichtung herrschende Situation bezögen, die sich durchaus ändern könne. Am ehesten wird der Wegfall von Personal genannt, der zu einer ungünstigen Veränderung der Rahmenbedingungen führen könne. Hier geben Befragte an, dass Personal oft schwer zu finden sei. Häufig würden nach Ausscheiden eines Kollegen die Stellen längere Zeit unbesetzt bleiben, so dass es in der Regel nicht zu einer überlappenden Einstellung komme. Der Berufsanfänger kann in diesem Fall also nicht eingearbeitet werden, solange der ausscheidende Kollege noch an der Bildungseinrichtung tätig ist.

Auch ein hoher Krankheitsstand und vermehrte Teilzeitarbeit wirken sich ungünstig auf die Umsetzung eines Einarbeitungskonzeptes aus.

Die Verantwortung für die Schaffung günstiger Rahmenbedingungen sehen die Teilnehmer sowohl bei den Trägern, als auch bei sich selbst in ihrer Position als Schulleitung.

„Hier müssen durch mich als Schulleitung Rahmenbedingungen geschaffen werden, was leider nicht immer einfach ist.“

Schulleitungen können aber lediglich innerhalb des vom Träger vorgegebenen Spielraumes agieren, der sehr unterschiedlich sein kann.

„Der Träger achtet insgesamt sehr auf eine gute Einarbeitungszeit.“

„Sehr gut- alle nötigen Maßnahmen werden von Seiten des Trägers unterstützt.“

*„Durch die schlechte finanzielle Ausstattung
und die starke qualitative Abhängigkeit zum Träger
teilweise schwierig.“*

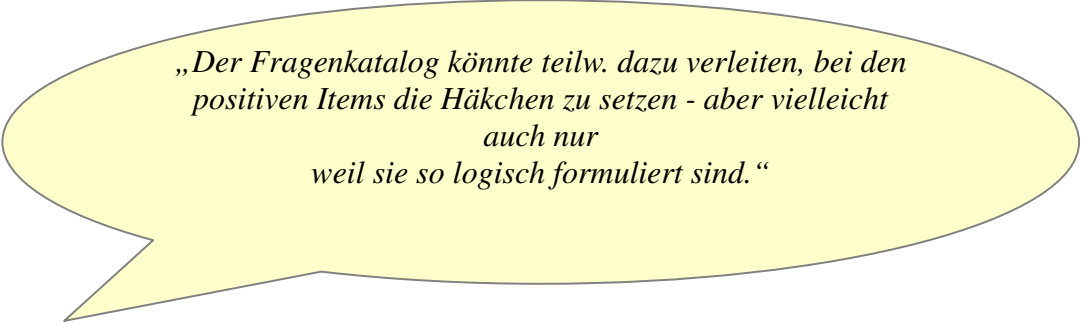
Neben den genannten Rahmenbedingungen sehen die Teilnehmer auch die Motivation und das Engagement der Mitarbeiter und des Berufsanfängers selbst als beeinflussende Kriterien in Bezug auf die Umsetzung einer adäquaten Einarbeitung. In der überwiegenden Zahl werden Motivation und Engagement der an der Einarbeitung beteiligten Mitarbeiter als hoch eingeschätzt.

Teilweise ist eine leichte Resignation gegenüber ungünstigen Rahmenbedingungen erkennbar. Demnach werden nicht die Rahmenbedingungen als verbesserungswürdig kritisiert, sondern es besteht der Wunsch nach entsprechend angepassten Konzepten.

*„Wenn es ein Konzept gibt, muss es sich an die Rahmenbedingungen anpassen,
sonst ist es für die Schublade, nicht für die Realität.“*

Kategorie Anmerkungen

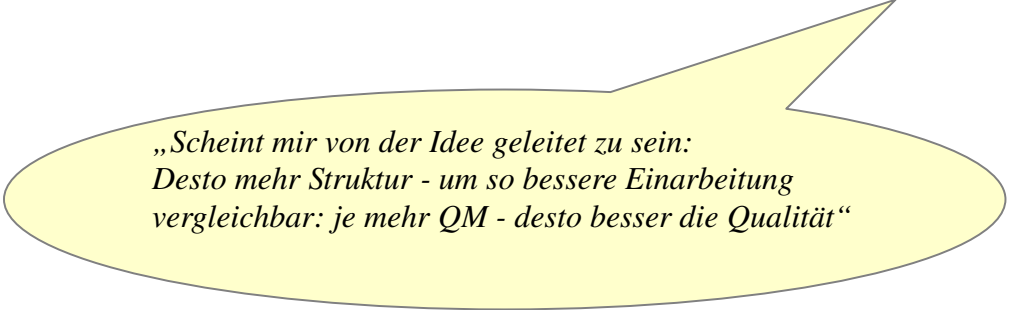
Zum Ende der Befragung haben die Teilnehmer die Möglichkeit, allgemeine Anmerkungen oder Ergänzungen zum Fragebogen zu äußern. In der Mehrzahl geben die Teilnehmer die Rückmeldung, dass es aus ihrer Sicht keine Ergänzungen zum Fragebogen gebe. In sehr wenigen Fällen werden Fragestellungen als undeutlich oder voreingenommen sowie Antwortmöglichkeiten als unzureichend vorgegeben kritisiert. Ein Teilnehmer fühlt sich von der Länge des Fragebogens erschlagen. Ein anderer Teilnehmer merkt an, dass der Fragebogen dazu verleite, eher positiv zu antworten.



„Der Fragenkatalog könnte teilw. dazu verleiten, bei den positiven Items die Häkchen zu setzen - aber vielleicht auch nur weil sie so logisch formuliert sind.“

Überwiegend geben die Teilnehmer positives Feedback in Bezug auf die Thematik und erachten es als wichtig oder interessant, dass sich jemand mit dem Thema befasst. Dies spiegelt auch das immer wieder angemerkte Interesse an den Ergebnissen wider. Darüber hinaus finden viele Teilnehmer eine Gegenüberstellung mit der Sichtweise der Berufsanfänger interessant oder geben die Anregung, dass es auch interessant sei zu erheben, wie angehende Pflegelehrer an den Hochschulen auf die Tätigkeiten in der Schulpraxis vorbereitet werden.

Einige Teilnehmer merken hier nochmals kritisch an, dass Qualität von Einarbeitung nicht alleine an Hand starrer Strukturen in Form von Konzepten erreicht werden könne.



*„Scheint mir von der Idee geleitet zu sein:
Desto mehr Struktur - um so bessere Einarbeitung
vergleichbar: je mehr QM - desto besser die Qualität“*

Ebenso äußern hier wiederholt Teilnehmer, dass ihrer Meinung nach die unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, die Pflegelehrer immer noch mitbringen, ein einheitlich gültiges Konzept nicht realisierbar machen würden, da diese Situation unterschiedliche Unterstützungsbedarfe erfordere.

6.2. Diskussion der Ergebnisse

Dieses Kapitel beleuchtet die aus der Befragung der Schulleitungen hervorgehenden Ergebnisse zum Thema Einarbeitungskonzepte an Pflegebildungseinrichtungen in Bezug zu den in Kapitel 5 gestellten Hypothesen.

Hypothese 1: An Pflegebildungseinrichtungen in Deutschland existieren keine Einarbeitungskonzepte speziell für Berufsanfänger.

Diese These ist seitens der Forscherinnen widerlegt, da mehr als die Hälfte der befragten Schulleitungen (53,3%) angibt, ein solches speziell auf Berufsanfänger zugeschnittenes Konzept in ihrer Einrichtung vorzuhalten.

Dabei ist kritisch zu bewerten, dass einige Schulleitungen zwar angeben, über genau diese Form eines Einarbeitungskonzeptes zu verfügen, jedoch anmerken, dass eben dieses Konzept auch generell zur Einarbeitung für neue Mitarbeiter genutzt werde. Es muss also davon ausgegangen werden, dass diese Teilnehmer die Fragen nach einem schriftlich formulierten Einarbeitungskonzept für Berufsanfänger bejaht haben, auch wenn es sich tatsächlich eher um ein allgemeines Einarbeitungskonzept handelt.

Insgesamt betrachtet zeigen die Ergebnisse im weiteren Verlauf der Umfrage, dass immer wieder Aspekte, die auf ein Einarbeitungskonzept für Berufsanfänger hinweisen, durch Einzelnennungen belegt werden. Beispielsweise zeigt die Frage nach den Teilkonzepten, dass in über 50% der Einrichtungen Teamteaching zur Anwendung kommt, das wie in Kapitel 3.4.2 beschrieben als gängiges Konzept bei der Einarbeitung von Berufsanfängern eingesetzt wird. Auch unter den Kategorien Mentor, Unterrichtseinsatz oder auch Hospitation lässt sich ausmachen, dass der besondere Unterstützungsbedarf des Berufsanfängers im Fokus steht. So wird beispielsweise die hohe didaktisch-methodische Kompetenz des Mentors von 83% der Schulleitungen gewünscht.

Hypothese 2: Wenn Einarbeitungskonzepte existieren, legen diese ihren Fokus auf Einarbeitung in die Organisation Schule und nicht auf Unterrichtsdurchführung sowie dessen Vor- und Nachbereitung.

Nach Auswertung der Ergebnisse kann diese These in dieser Form so nicht bestätigt werden. Entsprechend der Angaben der Schulleitungen liegen die prozentua-

len Schwerpunkte im Rahmen der Einarbeitung zwar in der Einführung in die Organisation Schule, dies berichten 91,0% der Befragten, sowie auch in der Einführung in die Schulkultur, was durch 79,4% der Schulleitungen bekundet wird. Ebenso liegt aber auch ein Schwerpunkt im Bereich der Unterstützung in der Erfüllung des Berufsauftrages, was seitens der Teilnehmer mit 70,9% bestätigt wird. Dies zeigt sich in Bezug auf die Unterstützung in Unterrichtsangelegenheiten, welche durch die Beantwortung einzelner Items und Variablen in unterschiedlichen Kategorien belegt wird. So geben 60,3% der befragten Schulleitungen an, dass der Mentor den Berufsanfänger bei der Vorbereitung, Durchführung und Bewertung von Prüfungen unterstütze und in 41,2% der Fälle mit dem Berufsanfänger der erteilte Unterricht evaluiert werde. Dabei wird der pflegeberufliche Hintergrund beim Einsatz von Unterricht in etwa der Hälfte der Aussagen berücksichtigt, wobei der Berufsanfänger zu 44,7% auf bereits ausgearbeitete Unterrichte von Kollegen zurückgreifen kann. Zum einen wird dem Berufsanfänger durch Berücksichtigung des pflegeberuflichen Hintergrundes eine Form von Sicherheit, basierend auf eben dieser Grundlage gegeben, zum anderen ermöglicht der Rückgriff auf bereits ausgearbeitete Unterrichte sowohl Anregung und Hilfestellung als auch eine Erleichterung bezüglich der eigenen Unterrichtsplanung. Im Rahmen von Hospitation sehen 63,3% der Schulleitungen einen Sinn darin, dass sich der Berufsanfänger den Unterricht von Kollegen anschauen kann. Dies kann als eine Art Lernen am Modell bewertet werden. Unterrichtsbesuche, in dessen Nachgang der erteilte Unterricht gemeinsam mit dem Berufsanfänger evaluiert wird, dienen der Bewertung hinsichtlich der Wirksamkeit in der Unterrichtsdurchführung. Weiterhin sehen 69,4% der Teilnehmer einen Nutzen darin, dem Berufsanfänger durch Hospitation Feedback und Hilfestellung auf didaktisch-methodischer Ebene geben zu können. Außerdem zeigen auch die gemachten Angaben hinsichtlich der Inhalte von Gesprächen, die im Zeitraum der Einarbeitung mit dem Berufsanfänger geführt werden, dass in 97,4% erste Erfahrungen und Eindrücke, in 96,9% Probleme und Fragen seitens des Berufsanfängers Bestandteil der Gespräche sind und in 95,9% der Fälle Wünsche geäußert werden können. Bei der Erfüllung des Berufsauftrages kann hier ebenfalls ein wesentliches Unterstützungsangebot erfolgen. Zudem legen über die Hälfte der Schulleitungen jeweils Wert auf das Ermöglichen von Schulungen, welche in Bezug auf Unterricht eine Erleichterung verschaffen können (z.B. EDV) als auch auf das Ermöglichen pädagogischer Fortbildungen,

die im Rahmen der Erfüllung des Berufsauftrages als unverzichtbarer Bestandteil von Lehrerhandeln positiv zu bewerten sind.

Insgesamt betrachtet erhalten sowohl die organisatorischen Aspekte der Einarbeitung als auch unterrichtsbezogene und damit das Kerngeschäft von Lehre betreffende Elemente einen hohen Stellenwert im Zuge der Einarbeitung von Berufsanfängern.

Hypothese 3: Auf Grund der an Pflegebildungseinrichtungen ungünstigen Rahmenbedingungen können Einarbeitungskonzepte speziell für Berufsanfänger nicht in angemessenem Maße umgesetzt werden.

Diese These kann nach Meinung der Forscherinnen weder belegt noch widerlegt werden. Betrachtet man die Grafik mit den ausgewerteten Daten zu den institutionellen Rahmenbedingungen, entsteht der Eindruck, als handele es sich um ein eindeutiges Ergebnis. Demnach müsste die These widerlegt werden, denn der Großteil der Befragten spricht von *eher günstigen* bis *günstigen* Rahmenbedingungen zur Umsetzung eines Einarbeitungskonzeptes von Berufsanfängern.

Allerdings ist bei genauerer Analyse der Antworten aus dem freien Textfeld hinsichtlich eines schnellen Urteils Vorsicht geboten. Aus dem Subtext dieser Antworten lassen sich Aspekte ermitteln, die mit beachtet werden müssen.

Es muss beispielsweise der unterschiedliche Finanzierungsrahmen von Krankenpflegeschulen gegenüber Altenpflegeschulen berücksichtigt werden. Wie bereits im Zuge der Auswertung der Daten erwähnt, beklagen die Altenpflegeschulen mit deutlich schlechteren Rahmenbedingungen bezüglich der Finanzierung kämpfen zu müssen. Da deutlich mehr Krankenpflegeschulen als Altenpflegeschulen an der Umfrage teilgenommen haben (siehe Kategorie Bildungseinrichtung), muss davon ausgegangen werden, dass eine höhere Teilnahme von Altenpflegeschulen und eine geringere Teilnahme von Krankenpflegeschulen zu einem anderen Ergebnis geführt hätte. Ergo bedeutet dies, dass sich für eine Umsetzung eines Einarbeitungskonzeptes für Berufsanfänger an Krankenpflegeschulen bessere Rahmenbedingungen vorfinden lassen, als an Altenpflegeschulen und dass vor allem die finanziellen Rahmenbedingungen dabei eine ausschlaggebende Rolle spielen.

Des Weiteren zeigen die Antworten, dass Schulleitungen sich selbst in einem hohen Maße für die Ermöglichung günstiger Rahmenbedingungen verantwortlich

fühlen. Diese Aussage tätigen einige Teilnehmer direkt oder aber geben an, dass man nur gut genug organisiert sein müsse, damit Einarbeitung gelingen könne. Betrachtet man dieses Antwortverhalten kritisch, so kann man zu dem Schluss kommen, dass hier ein hohes Maß an Motivation der Schulleitungen besteht, desolate Rahmenbedingungen durch das eigene Verhalten auszugleichen oder die schlechten Rahmenbedingungen werden gar nicht erst als vorhanden erkannt. Dies kann ebenfalls zu einem positiven Antwortverhalten führen.

Zusammenfassend lässt sich anmerken, dass das positive Ergebnis bezüglich der Rahmenbedingungen mit Vorsicht zu betrachten ist; nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund, dass Schulleitungen sich wahrscheinlich in höherem Maße mit ihren Arbeitgebern identifizieren als Mitarbeiter in weniger gehobenen Positionen. Dennoch ist es unter diesem Aspekt den Schulleitungen positiv zuzuschreiben, dass sie anscheinend ihre eigenen Möglichkeiten maximal ausschöpfen, um eine adäquate Einarbeitung von Berufsanfängern zu ermöglichen. Trotz dieser kritischen Betrachtungsweise soll ebenfalls nicht außer acht gelassen werden, dass es bemerkenswert ist, dass trotz der in Kapitel 2.2 herausgestellten schlechten Rahmenbedingungen für Pflegeschulen insgesamt auch einem großen Teil der Träger viel an einer Einarbeitung von Berufsanfängern gelegen ist. Nicht zuletzt mögen hier auch der Pflegelehrermangel und der damit für die Einrichtungen verbundene Wettbewerb um geeignete Mitarbeiter seinen Anteil dazu beitragen, dass dem Berufsanfänger gegenüber entsprechende Zugeständnisse gemacht werden.

Allgemeine Diskussion zum Stand der Einarbeitung von Berufsanfängern an Pflegebildungseinrichtungen

Betrachtet man die Ergebnisse der Umfrage allgemein, so wird deutlich, dass Einarbeitung von Berufsanfängern an Pflegebildungseinrichtung durchaus eine große Rolle spielt und auch gelebt wird. Eine Bindung an dafür ausgearbeitete Konzepte besteht dabei nicht zwingend und wird kontrovers betrachtet. So merken z.B. einige Teilnehmer an, dass nicht allein das Bestehen eines Konzeptes zur Anwendung oder Umsetzung eines solchen in der Einarbeitungsphase führe. Trotzdem bildet das Vorhalten von schriftlich fixierten Konzepten für viele Teilnehmer ein wichtiges Qualitätsmerkmal innerhalb ihrer Einrichtung. Fraglich ist allerdings die Struktur und Verbindlichkeit, die sich hinter solchen Konzepten verbirgt. In

der Umfrage zeigt sich, dass bei Fragen nach dem Vorhandensein verbindlicher Strukturen das Antwortverhalten der Teilnehmer tendenziell vermehrt in Richtung einer unverbindlichen Antwortmöglichkeit ausweicht. Dies ist beispielsweise bei den Fragen nach der Dauer der Einarbeitung, der Länge der Begleitung durch einen Mentor sowie bei der regelmäßigen Vereinbarung von Gesprächen der Fall. Vielfach wird in solchen Zusammenhängen betont, dass Einarbeitung individuell angepasst sein müsse. Eine Aussage, die sicherlich ihre Berechtigung hat, betrachtet man die entsprechenden konzeptuellen Empfehlungen in Kapitel 3.3, die ebenfalls eine individuelle Anpassung von Konzepten als wichtig erachten. Geht es allerdings darum zu evaluieren, ob entsprechend ausgearbeitete Konzepte zur Einarbeitung von Berufsanfängern vorliegen, so sollten diese entsprechende Strukturen und Verbindlichkeiten aufweisen können. Dies schließt nach Ansicht der Forscherinnen eine individuelle Anpassung per se noch nicht aus.

Betrachtet man die Ergebnisse unabhängig davon, ob Konzepte bestehen oder nicht und legt den Fokus auf die Gestaltung der Einarbeitung von Berufsanfängern an Pflegebildungseinrichtungen allgemein, ergibt sich ein erfreuliches Bild. Der Einsatz eines Mentors scheint Standard zu sein und die Schulleitungen zeigen gegenüber den Berufsanfängern eine wohlwollende Haltung und bieten, soweit möglich, ein hohes Maß an Unterstützung in den oben bereits erwähnten Bereichen an. Dabei spielt Arbeitsteilung eine große Rolle für die Schulleitungen. Auffällig ist, dass der Mentor hauptsächlich für die Einführung in das Unterrichtsgeschehen sowie die Heranführung an berufsspezifische Aufgabenbereiche zuständig ist. Die Schulleitungen hingegen fungieren als 'Ermöglicher' von Einarbeitung und bieten hauptsächlich Beratung zu rechtlichen und organisatorischen Fragen. Dabei sind sie allerdings nicht nur an der formellen Begleitung des Berufsanfängers interessiert, vielfach zeigt sich im Antwortverhalten eine deutliche Tendenz in Bezug auf ein menschliches Interesse am Berufsanfänger. Das Wohlergehen und die Unterstützung bei persönlichen Problemen ist den Schulleitungen neben der Einführung in die Schulstruktur ebenso ein Anliegen. Anscheinend möchte man einen sich rundum wohlfühlenden Berufsanfänger, verbunden mit der Hoffnung, so den neuen Mitarbeiter lange halten zu können.

Wie bereits erwähnt, wird in den freien Textfeldern häufig betont, dass die Einarbeitung gut funktioniere, auch wenn darüber kein schriftlich verfasstes Konzept vorliegt. Dies mag sicherlich so sein, vor allem dann, wenn immer die gleichen oder bestimmte Personen an der Einarbeitung beteiligt sind. Wenn aber durch Personalwechsel oder Krankheit die üblicherweise beteiligten Personen ausfallen, müssen die im Rahmen der Einarbeitung anfallenden Aufgaben durch andere Mitarbeiter aufgefangen werden. Ein Konzept über einen genauen Ablauf könnte hier die nötige Qualität in Form von Übertragbarkeit schaffen. Ein strukturiertes Konzept dient nicht nur dem Berufsanfänger, sondern auch Personen, die neu oder plötzlich mit der Einarbeitung von Berufsanfängern betraut werden. Eine individuelle Anpassung bzw. Absprache ist hierbei zu keiner Zeit ausgeschlossen.

7. Schlussfolgerungen und konzeptuelle Empfehlung für die Phase der Einarbeitung von Berufsanfängern an Pflegebildungseinrichtungen

Im vorliegenden Kapitel werden die Empfehlungen, welche die Forscherinnen aus der recherchierten Literatur und vor dem Hintergrund der durchgeführten Befragung abgeleitet haben, dargestellt.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die aus der Literatur herausgearbeiteten und gebildeten Kategorien aus den Einarbeitungskonzepten im allgemein- und berufsbildenden Bereich sowie aus dem deutschsprachigen Ausland auf das System der Pflegelehrerbildung übertragen werden können und die Grundlage der Online-Befragung ausmachen. Mit eben diesen Kategorien werden elementare Kernpunkte eines Einarbeitungskonzepts angesprochen, die durch ihre weitere Ausgestaltung ein entsprechendes Konzept zur Einarbeitung von Berufsanfängern bilden können. Die Fragestellungen unter den Kategorien selbst und die darunter gelisteten einzelnen Ausführungen können als Ideen, Anregungen oder Möglichkeiten in der Gestaltung eines solchen Einarbeitungskonzeptes gesehen werden, die, wie von einigen Teilnehmern gefordert, einen individuellen Spielraum und eine individuelle Anpassung an die Situation des Berufsanfängers zulassen, gleichzeitig jedoch eine klare Struktur vermitteln können.

Neben den bereits im Fragebogen dargelegten Formulierungen können zudem folgende übergreifende konzeptuelle Empfehlungen für die Phase der Einarbeitung ausgesprochen werden. Die Empfehlungen werden im Hinblick auf ihre Ausgestaltung erläutert. Ebenfalls wird kurz dargestellt, wie sich die jeweilige Empfehlung entsprechend der gesammelten Erkenntnisse ableiten lässt.

Empfehlung 1: *Pflegebildungseinrichtungen sollten ein gesondertes Einarbeitungskonzept für Berufsanfänger vorhalten!*

Aus einigen Aussagen von Teilnehmenden wird deutlich, dass in Bezug auf Einarbeitung an Pflegebildungseinrichtungen nicht immer deutlich zwischen einer Einarbeitung von neuen Mitarbeitern und tatsächlichen Neulingen im Berufsfeld unterschieden wird. Wie aber in Kapitel 4 bereits deutlich gemacht wurde, ergeben sich aus der derzeitigen Ausbildungssituation der Pflegelehrer gesonderte Bedürf-

nisse und Anforderungen in Bezug auf den Berufseinstieg sowie auf die Entwicklung entsprechender Kompetenzen und letztlich hinsichtlich der Ausbildung eines professionellen Habitus'. In einem Einarbeitungskonzept für Berufsanfänger an Pflegebildungseinrichtungen sollte diese Situation Berücksichtigung finden.

Empfehlung 2: *Pflegebildungseinrichtungen sollten Einarbeitungskonzepte für Berufsanfänger in schriftlicher Form bereithalten!*

Wie die Umfrage an Pflegebildungseinrichtungen zeigt, halten knapp über 50% der Einrichtungen ein schriftlich fixiertes Einarbeitungskonzept vor. Es zeigt sich allerdings auch, dass dies nicht bedeutet, dass an Einrichtungen ohne schriftlich fixiertes Konzept keine Einarbeitung stattfindet. Einige Teilnehmer geben verschiedenste Gründe an, warum sie ein schriftlich festgehaltenes Konzept nicht unbedingt für notwendig und als Voraussetzung für gute Einarbeitung erachten.

Auch die Forscherinnen teilen die Ansicht, dass allein das Vorhalten eines schriftlich fixierten Konzeptes keine gute Einarbeitung ausmacht, wenn sie nicht entsprechend gelebt wird. Dennoch ergeben sich aus den gesammelten Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit einige Argumente für das Bereitstellen eines solchen, schriftlich fixierten Konzeptes.

Ein Argument der Teilnehmer, welche sich kritisch gegenüber einem schriftlich fixierten Konzept äußern, besagt, dass eine individuelle Anpassung an den jeweiligen Berufsanfänger nicht mehr gegeben sei. Demgegenüber steht, dass ein schriftlich fixiertes Einarbeitungskonzept zunächst einmal eine allgemeine Orientierung darstellt, die nicht als starres Konstrukt zu betrachten ist. Der Vorteil an schriftlich fixierten Konzepten liegt vor allem in der Möglichkeit, diese evaluieren zu können. Davon sollte auch regelmäßig Gebrauch gemacht werden. Diese Empfehlung wird auch auf europäischer Ebene ausgesprochen (siehe Kapitel 3.3.1.). Eine Anpassung wäre damit also jederzeit gewährleistet und würde demnach zu einer Steigerung der Qualität beitragen. Ein schriftlich fixiertes Konzept dient außerdem dazu, die Einarbeitung, auch bei Ausfall des beteiligten Personals, ohne erhebliche Unterbrechungszeiträume aufrechtzuerhalten, da die dann beteiligten Akteure anhand des Konzeptes nachvollziehen können, wie die Einarbeitung gestaltet werden soll. Eine Implementierung im Rahmen des Qualitätsmanagements würde somit zu einer Verbesserung der Prozessqualität in der Einarbeitung führen.

Einige Teilnehmer geben an, dass in ihren Einrichtungen bereits eine solche Verankerung stattgefunden habe.

Empfehlung 3: *Festlegung eines angemessenen Einarbeitungszeitraumes!*

Der Zeitraum der Einarbeitung sollte sich über einen deutlich längeren Zeitraum erstrecken, als dies derzeit laut Umfrage an Pflegebildungseinrichtungen der Fall ist. Demnach legen sich nur 12,9% der Befragten auf einen Zeitraum von über einem Jahr fest. Übertrüge man die Empfehlungen bezüglich der Einarbeitungsdauer aus dem einphasigen schweizerischen Schulsystem (siehe Kapitel 3.3.1.) auf die Pflegelehrerbildung, so ergäbe sich ein festgelegter Einarbeitungszeitraum von zwei Jahren. Hinzu kommt, dass für Berufsanfänger in der Lehre ein tatsächliches Einfinden in die Berufstätigkeit erst ab dem vierten Berufsjahr als gegeben angesehen wird.

An dieser Stelle muss nochmals betont werden, dass der genannte Zeitrahmen nicht zwingend eingehalten werden muss. Er konnte als Richtwert ermittelt werden, der im Rahmen des Einarbeitungskonzeptes je nach Situation und Entwicklung des Berufsanfängers individuell und variabel gehandhabt werden sollte.

Empfehlung 4: *Dem Berufsanfänger sollte ein Mentor in Form einer festen Bezugsperson zur Seite gestellt werden!*

Wie Kapitel 3.3. zeigt, werden Empfehlungen zum Einsatz eines Mentors auf allen Ebenen und durch jegliche Organisationen, welche sich mit der Ausgestaltung der Berufseingangsphase von Lehrkräften beschäftigen, hindurch geäußert. Dabei wird dem Mentor einiges abverlangt. Gemäß den in Kapitel 3.3.1 auf europäischer Ebene geäußerten Empfehlungen soll der Mentor über besondere soziale und kommunikative Kompetenzen verfügen. Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, dass die Mentoren an Pflegebildungseinrichtungen gemäß solcher Kompetenzen ausgewählt werden. Auch die Empfehlungen aus der Schweiz sprechen sich für die Ausbildung eines gesonderten Kompetenzprofils des Mentors aus. Entsprechende Kompetenzen sollen es dem Mentor ermöglichen, sich an den besonderen Bedürfnissen des Berufsanfängers orientieren zu können. Erworben werden diese Kompetenzen in einem besonderen Lehrgang, welcher von den an der Lehrerbildung beteiligten Hochschulen angeboten werden soll. Solche speziellen Fortbildungen

erachtet auch der Großteil der befragten Schulleitungen als sinnvoll. Es ist sinnvoll, dem Berufsanfänger an Pflegebildungseinrichtungen immer einen festen Mentor zuzuweisen, damit sich einerseits ein entsprechendes Vertrauensverhältnis ausbilden kann und andererseits geforderte Kompetenzen aufeinander aufbauen können. Wie sich in Kapitel 1 am Beispiel der Phasen der Lehrerbildung zeigt, bauen Kompetenzen schrittweise aufeinander auf. Daher sollten im Zuge des Mentorings Aufgaben nicht auf verschiedene Akteure verteilt werden. Es würden zu viele an der Einarbeitung beteiligte Personen zur Konfusion des Berufsanfängers beitragen. Außerdem stünde dies dem in Kapitel 3.4.3 empfohlenen Vertrauensverhältnis entgegen, welches zwischen Mentor und Berufsanfänger entstehen soll und von den Forscherinnen als elementare Basis einer funktionierenden Einarbeitung erachtet wird. Empfehlenswerter ist somit der Einsatz einer Bezugsperson, welche den Fortschritt des Berufsanfängers im Blick behält und die Unterstützung bedarfsgerecht nach individuellem Fortschritt des Berufsanfängers anpassen kann. Diese Empfehlung gilt vor allem für die Unterstützung bei der Erfüllung des Berufsauftrages des Berufsanfängers. Bezüglich der Einweisung in organisatorische Aspekte kann sicherlich eine differenziertere Arbeitsteilung vorgenommen werden.

In Kapitel 3.4.3 wird aus pflegepädagogischer Sicht ein Begleitungszeitraum empfohlen, der sich im Höchstfall auf bis zu siebeneinhalb Jahre erstrecken kann. Demgegenüber stehen die derzeit sehr geringen Begleitungszeiträume, wie sie aus der Umfrage hervorgehen.

Nach Meinung der Forscherinnen sollte sich der Zeitraum des Mentorings allerdings am Sozialisationsprozess von Berufsanfängern orientieren, da Einarbeitung in die Organisation Schule als deutlich schneller abgeschlossen angesehen werden kann, als das Einfinden in die berufliche Rolle. Gerade vor dem Hintergrund eines wie in Kapitel 1 beschriebenen von Pflegelehrenden geforderten besonderen Kompetenzprofils, welches es auf Grundlage einer deutlich kürzeren Lehrerausbildung im Vergleich zum allgemein- und berufsbildenden Schulwesen zu erwerben gilt, ist eine entsprechend lange Begleitung durch einen kompetenten Mentor unabdingbar. Dieser sollte neben der in Studien besonders geforderten, kommunikativen Kompetenz vor allem auch selbst über die spezifischen pflegepädagogischen Kompetenzen verfügen. Diese müssen, vor dem Hintergrund einer sich ste-

tig wandelnden Pflegepraxis immer wieder durch entsprechende Fortbildungsveranstaltungen aufgefrischt werden.

Ein qualitatives Mentoring, im Sinne des in Kapitel 3.4.3. beschriebenen Teilkonzepts, ist hinsichtlich seines Aufgabespektrums komplex und benötigt entsprechende Rahmenbedingungen. Wünschenswert wäre beispielsweise eine Freistellung des Mentors während der Einarbeitungszeit. Dies findet an Pflegebildungseinrichtungen derzeit eher nicht statt.

Empfehlung 5: *Das Konzept sollte einen Leitfaden mit wesentlichen Informationen zum Berufseinstieg enthalten.*

Anstelle eines Konzeptes wünschen sich einige Teilnehmer der Umfrage eher einen Leitfaden in Form einer Checkliste für den Zeitraum der Einarbeitung. Der Einsatz einer Checkliste hat seine Berechtigung, sollte aber ein umfassendes Konzept nicht ersetzen, sondern lediglich einen Bestandteil darstellen. In Kapitel 3.3.2 finden sich Empfehlungen zu einem solchen Leitfaden aus den dargestellten Bundesländern. Dabei zeigt sich, dass der Einsatz zweier unterschiedlicher Leitfäden sinnvoll ist. Es sollte immer ein Leitfaden sowohl für den Berufsanfänger, als auch ein Leitfaden für die Schulleitungen vorgehalten werden. Wie im weiteren Verlauf noch deutlich wird, tragen Schulleitungen einen wesentlichen Anteil zur Einarbeitung von Berufsanfängern bei. Ein spezieller Leitfaden für Schulleitungen, der im Rahmen eines Konzeptes Anwendung findet, soll diesen einen Überblick über deren Aufgabenbereiche vermitteln. Er hilft dabei, die Einarbeitung zu strukturieren, indem darin festgehalten wird, zu welchem Zeitpunkt welche Aufgaben durch welche Personen auszuführen sind. Außerdem hilft er den Schulleitungen dabei, wichtige Aspekte nicht außer Acht zu lassen, da diese durch ihre schriftliche Fixierung innerhalb des Leitfadens weniger in Vergessenheit geraten. Der Leitfaden für den Berufsanfänger stellt vor allem eine Informationsmappe dar. Er beinhaltet neben allgemeinen Informationen ebenfalls einen Ablauf über den Zeitraum der Einarbeitung und kann je nach Bedarf durch weitere Elemente, wie beispielsweise durch Basisinformationen, die diverse Personalangelegenheiten betreffen, Anträge und Bescheinigungen oder auch durch Zielvereinbarungen und Konzepte ergänzt werden. Der Vorteil für die Beteiligten an der Einarbeitung liegt darin, dass der Berufsanfänger in einem gut ausgearbeiteten Leitfaden viele In-

formationen in Ruhe nachlesen kann und dadurch unnötige Fragen vermieden werden können. Dies bedeutet also eine Entlastung für alle Akteure der Einarbeitung. Niemals aber sollte ein Leitfaden die Einarbeitung zu ersetzen. Vielmehr kann sich im Rahmen der Einarbeitung auf Dinge konzentriert werden, die ihrerseits nicht durch den Leitfaden abzudecken sind, wie beispielsweise die Unterstützung bei der konkreten beruflichen Sozialisation.

Empfehlung 6: *Die Schulleitungen sollten als Koordinator der Berufseingangsphase und als wesentliche Ansprechpartner fungieren.*

Die in Kapitel 3.3. beschriebenen Empfehlungen sprechen allesamt den Schulleitungen eine besondere Rolle bei der Einarbeitung von Berufsanfängern zu. Dabei wird überaus deutlich, dass eine Aufgabenteilung zwischen Mentor und Schulleitung gewünscht wird. Anders als der Mentor, der die Aufgabe hat, den Berufsanfänger in das eigentliche Berufsfeld einzuarbeiten, fällt den Schulleitungen die Koordination der Einarbeitung zu. Diese müssen den entsprechenden Rahmen bieten, innerhalb dessen Einarbeitung stattfinden soll. Dazu gehört es auch, wie in Kapitel 3.3.1 gefordert, dass die Schulleitungen ein entsprechendes Konzept zur Einarbeitung von Berufsanfängern entwickeln. In Kapitel 3.3.2 wird im Rahmen der Bremer Berufseingangsphase die Ansicht vertreten, dass das Gelingen von Einarbeitung wesentlich von der Haltung der Schulleitungen gegenüber der Gestaltung von Einarbeitung abhängt. Kurz gesagt prägen die Schulleitungen die Kultur der Einarbeitung. Laut Umfrage sehen sich an Pflegebildungseinrichtungen viele Schulleitungen für die Gestaltung entsprechender Rahmenbedingungen bereits in der Verantwortung. Dies deckt sich auch mit den in Kapitel 3.3.1 dargestellten Empfehlungen, wonach die Schulleitungen geeignete Mittel zur Umsetzung der Einarbeitung bereithalten sollen. Ebenso fungieren die Schulleitungen an Pflegebildungseinrichtungen als Ansprechpartner für organisatorische Dinge, aber auch in Bezug auf Sorgen und Nöte des Berufsanfängers. Neben dem Mentor dient also auch die Schulleitung als zusätzlicher Ansprechpartner für den Berufsanfänger. Das ergibt nicht nur im Hinblick auf die beschriebene Aufgabenteilung zwischen Mentor und Schulleitung Sinn, sondern kann auch bei Konflikten zwischen Berufsanfänger und Mentor hilfreich sein. Ebenso signalisiert die Offenheit der Schulleitung gegenüber dem Berufsanfänger diesem Wertschätzung und kann

für den Verbleib des Berufsanfängers in der Bildungseinrichtung eine bedeutende Rolle spielen. Den Ergebnissen der Umfrage nach zu urteilen, sind Schulleitungen unter Berücksichtigung vorherrschender Rahmenbedingungen und entsprechend ihrer Möglichkeiten gewillt, im Zuge der Einarbeitung von Berufsanfängern eine entgegenkommende Haltung einzunehmen.

Empfehlung 7: *Die Unterstützung bei Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Unterrichten sollte den wesentlichen Anteil des Konzeptes ausmachen.*

Wie bereits unter Empfehlung 1 genannt, ergeben sich für Berufsanfänger an Pflegebildungseinrichtungen besondere Bedürfnisse, die bei der Einarbeitung Beachtung finden müssen. Die Heranführung und die Einarbeitung in jegliche Aspekte rund um das Unterrichten stellen diese besonderen Bedürfnisse dar.

Zur Umsetzung eignet sich nach Meinung der Forscherinnen die in Kapitel 3.4.2 beschriebene Methode des Teamteachings, welche laut Umfrage an einem Großteil der Pflegebildungseinrichtungen bereits angewendet wird. Kritisch zu hinterfragen ist hierbei allerdings, ob das Teamteaching von den Teilnehmern der Umfrage so wie in Kapitel 3.4.2 dargestellt verstanden wird. Demnach wird der Unterricht von zwei oder mehreren Lehrkräften gemeinsam vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet. Nicht gemeint ist der Austausch über gleiche Unterrichtsthemen. Vielfach wird Teamteaching, wie im entsprechenden Kapitel erwähnt, dahingehend falsch verstanden und umgesetzt.

Es bietet eine gute Möglichkeit, Berufsanfänger geleitet an das Unterrichtsgeschehen heranzuführen. Gerade im Unterrichten wird das Einzelkämpfertum von Lehrenden besonders deutlich. Wie auch in Kapitel 2.1 beschrieben, besteht hier besonders die Gefahr, dass sich fragwürdige Bewältigungsstrategien ausbilden, die sich festigen, wenn keine reflektierende Begleitung in diesem Bereich stattfindet. Hierbei kann vor allem der Mentor in der Verantwortung gesehen werden, dessen Aufgabe es ist, den Berufsanfänger in das Berufsfeld einzuarbeiten. Er dient demnach auch als Vorbild, da seitens des Berufsanfängers ein Lernen am Modell stattfinden kann. Entsprechend muss der Mentor, wie unter Empfehlung 4 genannt, ein besonderes Kompetenzprofil aufweisen. Die meisten Teilnehmer der Umfrage wünschen sich einen Mentor mit einem hohen Maß an Berufserfahrung.

Die Art der pflegepädagogischen Qualifikation spielt eine eher untergeordnete Rolle.

Sinnvoll wäre in Bezug auf das Unterrichten, wenn der Berufsanfänger an die theoretischen Kompetenzen aus dem Studium anknüpfen könnte, wie dies auch für die aufeinander aufbauenden Phasen der Lehrerbildung gemäß der KMK gefordert wird. Hier zeigt sich in der Praxis aber wieder das Problem der unterschiedlichen Qualifikationen. Eine traditionell weitergebildete Lehrkraft verfügt sicher eher über langjährige Berufserfahrung, wurde aber anders qualifiziert als die heute von den Hochschulen ausgebildeten Pflegelehrkräfte. Pflegelehrkräfte mit Hochschulabschluss können eventuell eher an die Hochschulausbildung anknüpfen, verfügen aber in vielen Fällen noch nicht über jahrelange Berufserfahrung. Hier ist tatsächlich fraglich, was als sinnvoller angesehen werden kann. Die unter Empfehlung 4 geforderte spezielle Fortbildung für den Mentor könnte hier eine gute Lösung darstellen und sollte in jedem Fall neue Erkenntnisse zu den derzeit an den Hochschulen gelehrt Inhalten zu Didaktik und Pädagogik enthalten.

Empfehlung 8: *Das Einarbeitungskonzept sollte ausreichende Möglichkeiten zur Hospitation des Unterrichts des Berufsanfängers aufweisen, sowie Gelegenheit zur Hospitation des Berufsanfängers im Unterricht erfahrener Kollegen geben.*

Zusätzlich zum Teamteaching können in der Unterrichtsbegleitung Hospitationen zur Anwendung kommen. Eine Überlegung kann es sein, mit Hospitationen auf die Methode des Teamteachings aufzubauen. Ermöglicht das Teamteaching zuerst die Heranführung an das Unterrichtsgeschehen mittels gemeinsamer Unterrichtsdurchführung, kann die Hospitation als nächster Schritt das selbstständige Unterrichten des Berufsanfängers begleiten. Rückmeldung kann dann nicht nur in Bezug auf das didaktische Vorgehen, sondern auch zum Wirken des Berufsanfängers im Hinblick auf die Ausbildung seiner Lehrerpersönlichkeit gegeben werden. Andererseits kann hiermit an das in Kapitel 1.2 erwähnte hermeneutische Fallverstehen angeknüpft werden, indem der Berufsanfänger z. B. seinen Mentor hospitiert und aus seinen Beobachtungen realistische Fälle konstruiert werden, die gemeinsam von Berufsanfänger und Mentor aufgearbeitet werden können. Für diese Art der Hospitation ist es wichtig, dass der Mentor auch über die Fähigkeit verfügt,

sich selbst zu reflektieren und zudem in der Lage ist, kritischen Rückfragen des Berufsanfängers hinsichtlich seines eigenen Lehrerhandelns entgegen zu treten. Gelingt ihm dies, so stellt dies auch für den Mentor vor dem Hintergrund des geforderten lebenslangen Lernens einen Gewinn dar.

Empfehlung 9: *An Pflegebildungseinrichtungen sollten Maßnahmen zum Teambuilding Anwendung finden.*

Die in Kapitel 2.1 dargestellten Studien zum Berufseinstieg von Lehrkräften haben gezeigt, dass ein gut funktionierendes Kollegenteam eine besondere Ressource für den Berufsanfänger darstellen kann. Ein Großteil sieht kollegiale Beratung als hilfreich zur Bewältigung von Anfangsschwierigkeiten an. Auch die Umfrage unter den Schulleitungen zeigt, dass kollegiale Beratung einen großen Stellenwert bei der Einarbeitung von Berufsanfängern einnimmt. Wie die Studien in Kapitel 2 zeigen, wird bereits der Austausch mit den Kollegen an sich als hilfreich bewertet, ohne dass eine geleitete kollegiale Beratung, wie in Kapitel 3.4.1. dargestellt, stattfinden muss. Im Rahmen von Teambuilding kann eine geleitete kollegiale Beratung allerdings für alle Lehrkräfte von Bedeutung sein, da hiermit ebenfalls dem Einzelkämpfertum entgegengewirkt werden kann. Für den Berufsanfänger kann es dabei von besonderer Wichtigkeit sein zu erfahren, dass er nicht der einzige ist, der sich scheinbar unlösbaren Situationen gegenübergestellt sieht und dass es nicht verwerflich ist, sich Hilfe innerhalb des Lehrerteams einzuholen. Hier kann der Berufsanfänger beispielsweise Probleme im Umgang mit schwierigen Schülern ansprechen. Erwähnte Problematik stellt eine häufig erlebte Belastung dar, wie Kapitel 2.1. darlegt. Zwar bildet ein gut funktionierendes Team eine Voraussetzung für die Anwendung kollegialer Beratung, andererseits kann diese Methode ihrerseits wiederum ein Team festigen. Die Verantwortung für die Ausbildung eines guten Klimas unter den Kollegen liegt laut den Empfehlungen aus der Schweiz (Kap. 3.3.1) beim Schulleiter.

Empfehlung 10: *Nach Möglichkeit sollten Kooperationen mit anderen Einrichtungen (z. B. Hochschulen, Behörden) angestrebt werden.*

Unterschiedslos, ob man Empfehlungen zur Berufseingangsphase aus der Bundesrepublik oder dem europäischen Ausland in den Blick nimmt (Kap. 3.3), besteht

ein Konsens darüber, dass die Gestaltung der Berufseingangsphase nicht allein Aufgabe der einzelnen Schulen sein kann. In den Bundesländern, welche eine Berufseingangsphase gestalten (Kap. 3.3.2.), spielen Angebote übergeordneter Behörden eine Rolle. In der Schweiz finden sich vor allem Angebote seitens der Hochschulen (Kap. 3.3.1). Einarbeitung von Berufsanfängern findet hier in Kooperation von Hochschule mit der Institution Schule statt. Eine solche Kooperation fordert in Deutschland, wie in Kapitel 3.3.2. erläutert, auch die HRK. Dabei soll Einarbeitung im direkten Praxisfeld Schule umgesetzt werden, die Hochschulen sollen jedoch unterstützend mitwirken. Solche Angebote existieren allerdings selbst im allgemein- und berufsbildenden Schulbereich nicht flächendeckend. Im Bereich der Pflege wurde eine entsprechende Unterstützung seitens der Katholischen Hochschule NRW in Köln konzipiert und von 2007 bis 2009 in einem Modellprojekt umgesetzt. Die 18-monatige Begleitung wurde durch die Hochschule an den Pflegebildungseinrichtungen gewährleistet, zusätzlich wurden Arbeitsgruppen gebildet. Für die teilnehmenden Berufsanfänger ergab sich ein Kostenpunkt von 1200 € (vgl. KatHO). Diese Art der begleiteten Berufseinmündung, wie sie auch in der Schweiz durchgeführt wird, stellt nach Meinung der Forscherinnen eine sinnvolle Maßnahme für Berufsanfänger an Pflegebildungseinrichtungen dar. Eine Anknüpfung an das Studium könnte so gewährleistet und die jeweilige Pflegebildungseinrichtung entlastet werden. Durch das Angebot solcher Projekte könnte die in der vorliegenden Arbeit bereits vielfach erwähnte Lücke der zweiten Phase der Lehrerbildung den Bereich der Pflegelehrerbildung schließen. Außerdem wäre eine geleitete Einführung ins Berufsfeld sichergestellt, denn die Umfrage unter Schulleitungen zeigt, die Dauer der Einarbeitung betrachtend, eine starke Unverbindlichkeit. Einen bitteren Beigeschmack bildet der hohe Kostenpunkt, der vom teilnehmenden Berufsanfänger selbst gezahlt werden muss.

Pflegebildungseinrichtungen sollten sich dennoch über ein entsprechendes Angebot in ihrem Einzugsgebiet erkundigen und den Berufsanfängern ein entsprechendes Angebot unterbreiten. Aufgrund des derzeit herrschenden Pflegelehrermangels und des auch in der Umfrage geäußerten starken Interesses der Einrichtungen, qualifiziertes Personal zu gewinnen und zu halten, sollten Überlegungen getätigt werden, die Kosten für eine solche Berufseinmündung den Einrichtungen zu übertragen.

Empfehlung 11: *Das Konzept sollte spezifische Entlastungsmerkmale für den Berufsanfänger aufweisen.*

In Kapitel 3.3.1. finden sich derartige Empfehlungen vor allem im schweizerischen Lehrerbildungssystem, welches auf das deutsche System der Pflegelehrerbildung übertragbar ist. Eine entsprechende Entlastung wird hinsichtlich der zu unterrichtenden Stunden vorgenommen. Für Berufsanfänger an Pflegebildungseinrichtungen ist dies ein wichtiger Aspekt, da sie noch keine Routine in diesem Bereich vorzuweisen haben und damit mehr Zeit für Unterrichtsvorbereitung benötigen werden. Erfreulicherweise findet eine Reduktion der zu unterrichtenden Stunden für Berufsanfänger an Pflegebildungseinrichtungen Berücksichtigung. In Kapitel 2.1. wird ersichtlich, dass auch der große Bereich der Bewältigung administrativer Aufgaben eine besondere Belastung für den Berufsanfänger darstellt. Daher wird auch dort eine Entlastung als sinnvoll erachtet. Die Umfrage zeigt weiterhin, dass die Übernahme zusätzlicher Aufgaben den Berufsanfängern an Pflegebildungseinrichtungen eher nicht zugemutet wird. Eine Reduktion in der Übernahme administrativer Aufgaben sollte in Einarbeitungskonzepten für Berufsanfänger an Pflegebildungseinrichtungen berücksichtigt werden, damit der Berufsanfänger sich vorerst auf die Ausbildung der berufsspezifischen Kompetenzen konzentrieren kann.

Empfehlung 12: *Gespräche sollten einen unverzichtbaren Bestandteil des Einarbeitungskonzepts darstellen!*

Die Aussagen der Befragten zeigen deutlich, dass Gespräche im Rahmen der Einarbeitung einen hohen Stellenwert erhalten. Sie werden von nahezu allen Teilnehmern im Zeitfenster der halbjährigen Probezeit und auch bis zu einer Zeitspanne eines Jahres geführt.

Dieser Austausch vollzieht sich zwischen den verschiedenen an Einarbeitung beteiligten Akteuren. Dazu zählen neben dem Berufsanfänger selbst die Schulleitung, der Mentor und das Kollegium. Prozentual betrachtet zeigt sich, dass die Mehrzahl der Gespräche durch die Schulleitung geführt wird, dabei stehen laut Umfrage Vorabgespräche, Probezeitgespräche und Personalentwicklungsgespräche weit vorne.

An erster Stelle stehen jedoch die Feedback-Gespräche, die im Rahmen der Konversation von Schulleitung und Berufsanfänger und insbesondere durch die Kommunikation zwischen Mentor und Berufsanfänger an Bedeutung gewinnen, da sie im Rahmen der Unterrichtshospitationen einen wichtigen Beitrag zur beruflichen Entwicklung und Persönlichkeitsbildung des Berufsanfängers beitragen können. Laut Umfrage finden häufig auch Gespräche statt, die gemeinsam von Schulleitung und Mentor gestaltet werden und in denen der Einarbeitungsfortschritt gemeinsam mit dem Berufsanfänger bewertet wird. Auch in Bezug auf die Personengruppe der Kollegen müssen Gespräche im Zuge der Einführung und Integration in das System Schule und in das Kollegium, sowie insbesondere beim Teambuilding als unverzichtbares Element angesehen werden. Es zeichnet sich deutlich ab, dass Gespräche im Rahmen der Einarbeitung von Berufsanfängern wie ein übergreifendes Element in allen bereits genannten Bereichen und Empfehlungen vertreten sind. Auch die auf den verschiedenen Ebenen gesichteten Konzepte und die Handreichungen aus der Schweiz beinhalten Empfehlungen zu Gesprächen verschiedenster Formen und auch Vorschläge zur zeitlichen Terminierung. So empfiehlt beispielsweise die Handreichung für die Schulleitung des Bremer Landesinstituts für Schule diverse Gespräche innerhalb der ersten sechs Monate der Einarbeitung. Neben Vorgesprächen, Feedback- und Zielvereinbarungsgesprächen, Gesprächen über Unterrichtsbesuche, Beurteilungsgesprächen und Personalentwicklungsgesprächen wird hier wöchentlich eine Stunde der offenen Tür empfohlen.

Kommunikative Kompetenz spielt daher nicht nur wie in Kapitel 1.2 veranschaulicht innerhalb der Lehre eine Rolle, sie dient ebenso im Rahmen der Einarbeitung des Berufsanfängers als Grundlage des zwischenmenschlichen Austauschs. Durch regelmäßige Kontaktaufnahmen können Erwartungshaltungen und Zielvereinbarungen der Schule und Schulleitung sowie des Berufsanfängers geklärt und weitere Vereinbarungen für die Zukunft getroffen werden. Ein aufrichtiger und wertschätzender Dialog, in dem sich der Berufsanfänger mit seinen Problemen und Fragestellungen, aber auch mit seinen Wünschen angenommen und verstanden fühlt, vermittelt ihm entsprechende Wertschätzung seiner Person und im Besonderen Interesse an seiner persönlichen beruflichen Entwicklung. Gespräche auf der hier beschriebenen Grundlage tragen dazu bei, dem Berufsanfänger konstruktive

Rückmeldung zu geben und ihn dadurch an den an ihn gestellten Aufgaben und Herausforderungen wachsen zu lassen.

Empfehlung 13: *Ein Einarbeitungskonzept sollte Fortbildungsangebote entsprechend dem individuellen Bedarf des Berufseinsteigers enthalten!*

Die Lehrerfortbildung legt, wie in Kapitel 1.1.1. beschrieben, ihren Fokus auf die Erhaltung und Erweiterung beruflicher Kompetenz. Aus diesem Grund können bestimmte berufsspezifische Fortbildungsangebote zu Beginn des Berufseinstiegs eines Pflegelehrers noch keine Berücksichtigung finden, da sich die im Studium vermittelten Kompetenzen beim Pflegelehrer zunächst routinisieren und weiter ausbilden müssen, während sich dieser Prozess bei einem Lehrer im allgemein- und berufsbildenden System bereits größtenteils im Vorbereitungsdienst vollzieht. Die Umfrage verdeutlicht, dass die in den Gesprächen behandelten Themen sich in erster Linie auf Erfahrungen, Wünsche, Problemstellungen und den Stand der Einarbeitung beziehen. Die Übernahme von Aufgaben über den Unterricht hinaus und die Fortbildungsbedarfe finden jedoch auch mit einem prozentualen Anteil von etwa 70% Berücksichtigung.

Daraus resultierend und nach Ansicht der Forscherinnen sollte im Rahmen der Einarbeitung von Pflegelehrern ein entsprechendes Fortbildungsangebot, wie es beispielsweise in der Berufseingangsphase für Lehrkräfte in Niedersachsen empfohlen wird, Beachtung finden. Fortbildungsangebote erstrecken sich hier beispielsweise auf Zeit- und Selbstmanagement, Stressbewältigung und Lehrergesundheit oder auch auf mögliche Lösungsstrategien bei Verhaltensproblemen von Schülern oder auf Probleme in der Zusammenarbeit mit Kollegen (vgl. Porps & Schoof-Wetzig, 2012, p. 31). Insgesamt sollte ein entsprechendes Fortbildungsangebot aus den Wünschen, Stärken und Schwächen oder auch Zielen des Berufsanfängers ermittelt werden, kann sich aber auch aus den Erwartungen der Schule bzw. Schulleitungen ergeben. Zudem wäre es wünschenswert, wenn für den Bereich der Pflegelehrerbildung die ausbildenden Hochschulen mit in die Verantwortung zur Schaffung eines entsprechenden Fortbildungsangebotes genommen würden.

Wie in Kapitel 3.3.2. beschrieben, empfehlen sowohl die HRK als auch die KMK für die Gestaltung der Berufseingangsphase und demnach für das Vorhalten ent-

sprechender Fortbildungsmöglichkeiten, die Schulen und Hochschulen mehr in die Verantwortung zu ziehen. Für den Bereich der Pflegelehrerbildung sehen die beiden Forscherinnen auch diesbezüglich die ausbildenden Hochschulen als wesentliche Beteiligte zur Schaffung eines entsprechenden Fortbildungsangebotes.

8. Fazit

Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit nochmals verdeutlicht. Dabei findet eine kritische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Umfrage statt und es wird eine persönliche Stellungnahme der Autorinnen skizziert. Außerdem wird eine Übertragbarkeit der Empfehlungen aus dem allgemein- und berufsbildenden Bereich auf die Situation der Pflegelehrer diskutiert und ein Ausblick auf sich möglicherweise anschließende Forschung gegeben.

Betrachtet man rückblickend noch einmal die Fragestellungen (Kap. 5), mit denen an die Studie herangegangen wurde, lässt sich festhalten, dass die Umfrage zu deren Beantwortung beigetragen hat und einen interessanten und umfassenden Einblick in die Art der Einarbeitung von Berufsanfängern an Pflegebildungseinrichtungen geben konnte. Ein Blick auf die anfangs aufgestellten Hypothesen zeigt jedoch, dass diese größtenteils aufgrund der Ergebnisse aus der Umfrage widerlegt werden mussten. Anders als zu Beginn im Vorwort und in der Einleitung noch angenommen, scheinen Pflegebildungseinrichtungen in Bezug auf die Unterstützung von Berufsanfängern besser zu sein als ihr Ruf. Eine entsprechend kritische Auseinandersetzung mit den diesbezüglich erhobenen Erkenntnissen erfolgte in Kapitel 6.

In Kapitel 4 wurde bereits die Bedeutung konzeptuell gestützter Einarbeitung von Pflegelehrern verdeutlicht. Demnach kamen die Forscherinnen zu dem Schluss, dass besonders die einphasige Pflegelehrerbildung die Notwendigkeit gelenkter Einarbeitung erfordert. In diesem Zusammenhang ist es allerdings auch interessant zu erwähnen, dass die konzeptuellen Empfehlungen aus der Schweiz, in der die Lehrerbildung einphasig verläuft und die Empfehlungen aus den vorgestellten Ländern der Bundesrepublik Deutschland, in denen die Lehrerbildung zweiphasig stattfindet, sehr ähnlich sind. Zusammen mit den Erkenntnissen aus Kapitel 2 lässt dies den Schluss zu, dass sich die Bedürfnisse von Berufsanfängern, egal ob einphasig oder zweiphasig ausgebildet, bezüglich der Berufseingangsphase nicht unterscheiden. Es kann daher größtenteils eine Übertragbarkeit der Erkenntnisse und Empfehlungen aus dem allgemein- und berufsbildenden Schulbereich auf die einphasige Lehrerbildung erfolgen. Die Umfrage unter Schulleitungen an Pflegebildungseinrichtungen hat zudem gezeigt, dass die Einarbeitung in vielen Punkten

bereits angelehnt an die Empfehlungen aus dem allgemein- und berufsbildenden Schulbereich erfolgt. Dementsprechend erfolgte in Kapitel 7 eine Ableitung der Empfehlungen für den Bereich der Pflegelehrerbildung.

Der Pflegelehrer nimmt im bundesdeutschen Lehrerbildungssystem zwar eine Sonderstellung ein, unterscheidet sich aber hinsichtlich seiner Bedürfnisse in Bezug auf den Berufseinstieg nicht von den Lehrern des allgemein- und berufsbildenden Schulbereichs. Sind die Empfehlungen aus diesem Bereich also noch übertragbar, bleibt ihm allerdings aufgrund dieser Sonderstellung der Zugang zu den in Kapitel 3.3.2 genannten Begleitveranstaltungen zur Berufseingangsphase verwehrt. Solange eben diese Sonderstellung besteht, ist es nach Meinung der Forscherinnen wichtig, dass sich auch für den Bereich der Pflegelehrerbildung ein solch übergeordnetes Begleitangebot für die Berufseingangsphase ergibt. Ein Beispiel der Katholischen Hochschule NRW in Köln wurde bereits in Kapitel 7 kurz angesprochen. Vergleicht man vor allem die finanziellen und personellen Rahmenbedingungen des allgemein- und berufsbildenden Schulwesens mit den Bedingungen der Pflegebildungseinrichtungen, die nicht dem staatlichen Bildungssystem angehören, kann gerade diesen Einrichtungen nicht allein die Ausgestaltung der Berufseingangsphase zugemutet werden. Neben der aus der Umfrage hervorgehenden Bereitschaft der Pflegebildungseinrichtungen, konzeptuell gelenkte Einarbeitung anzubieten, müssen übergeordnete Unterstützungsangebote geschaffen werden, gerade auch vor dem Hintergrund des bestehenden und des sich in den kommenden Jahren weiter auswachsenden Pflegelehrermangels.

Übergeordnete Berufseingangsbegleitung kann für den Bereich der Pflegelehrerbildung den Vorteil bieten, dass es neben einer Entlastung der Pflegebildungseinrichtungen auch zur Implementierung einheitlich strukturierter Einarbeitungskonzepte kommen könnte. Gemäß der im Zuge dieser Arbeit durchgeführten Umfrage, lassen sich bezüglich Verbindlichkeit und Struktur von Einarbeitungskonzepten noch Mängel aufdecken.

So wünschenswert strukturierte und übergeordnete Konzepte und Empfehlungen für Berufsanfänger an Pflegebildungseinrichtungen auch sein mögen, so bedeutend bleibt gerade für diese Berufsgruppe dabei die individuelle Offenheit solcher Konzepte. Geschuldet ist dies abermals der Sonderstellung der Pflegelehrer im

Bildungssystem. Diese Sonderstellung bedingt neben einem Mix aus einphasiger und zweiphasiger Ausbildung unterschiedliche Arten an Bildungsabschlüssen. Wie in Kapitel 1.1.2 dargelegt gibt es Bundesländer, in denen bereits der Bachelor berufsqualifizierend ist. Hinzu kommt, dass derzeit wie erwähnt viele Pflegelehrer nicht nach erlangtem Abschluss, sondern bereits während des Studiums in die Berufstätigkeit eintreten. Dieser Umstand wird auch von mehreren Teilnehmern der Umfrage beklagt, die hierauf Bezug nehmend die Vereinheitlichung von Einarbeitungskonzepten in Frage stellen. Dies ist eine wichtige, kritische Anmerkung, die es zu bedenken gilt, denn besagter Umstand macht es für den Bereich der Pflegelehrerbildung schwerer, Kompetenzen phasenweise aufeinander aufzubauen, wie es die KMK fordert. Angesichts der unterschiedlichen Voraussetzungen und heterogenen Qualifikationen, mit denen Pflegelehrer ins Berufsfeld eintreten, plädieren mehrere Teilnehmer daher für ein Konzept, welches durch seine Offenheit einen entsprechenden Spielraum in Bezug auf eine individualisierte Einarbeitung zulässt.

In Kapitel 3 wurden die Begrifflichkeiten *Einarbeitung* und *Konzept* definiert und voneinander abgegrenzt. Im Arbeitsprozess der vorliegenden Arbeit konnte von den Forscherinnen allerdings festgestellt werden, dass beide Begriffe kaum isoliert voneinander betrachtet werden können, wenn über die Ausgestaltung einer Berufseingangsphase nachgedacht wird.

In Bezug auf die zentralen Erkenntnisse, sowie die Übertragbarkeit der Empfehlungen aus der allgemeinbildenden Lehrerbildung auf die Pflegelehrerbildung, lässt sich zusammenfassend Folgendes festhalten. Die Etablierung einer Berufseingangsphase, wie sie teilweise bereits für die allgemein- und berufsbildende Lehrerbildung umgesetzt wird, ist ebenso für die Pflegelehrerbildung anzustreben. Empfehlungen aus dem allgemein- und berufsbildenden Schulwesen können genutzt werden. Die an den Pflegebildungseinrichtungen herrschenden, in der Regel schlechteren Rahmenbedingungen erfordern allerdings eine entsprechende Anpassung. Aufgrund eben dieser Rahmenbedingungen kann die Einarbeitung nicht allein in der Verantwortung der einzelnen Pflegebildungseinrichtung belassen werden. Nach Vorbild der Berufseingangsphasen aus dem allgemein- und berufsbildenden Schulwesen müssen entsprechende übergeordnete Unterstützungsprogramme etabliert und finanziert werden. Die Erstellung ausgearbeiteter Konzepte

fällt wie im allgemein- und berufsbildenden Schulbereich in den Verantwortungsbereich der einzelnen Pflegebildungseinrichtungen, übergeordnete Empfehlungen sollen lediglich den Rahmen dafür vorgeben. Diese Überlegung ist sowohl den Empfehlungen aus dem allgemein- und berufsbildenden Schulbereich zuzuschreiben, als auch dem geäußerten Wunsch nach Offenheit solcher Konzepte seitens der Teilnehmer der Umfrage.

Neben der hier erwähnten Übertragbarkeit der Empfehlungen zur Ausgestaltung der Berufseingangsphase aus dem allgemein- und berufsbildenden Bereich, darf der Erwerb besonderer pflegepädagogischer Kompetenzen nicht außer Acht gelassen werden. Diese in Kapitel 1.2 herausgestellte Kompetenzentwicklung fordert ein lebenslanges Lernen über die gesamte berufliche Karriere hinweg. Diese beginnt bereits im Studium und insbesondere mit Eintritt in die Berufstätigkeit. Demnach sind die Pflegebildungseinrichtungen unmittelbar aufgefordert, entsprechende Kompetenzentwicklung zu fördern. Gerade vor dem Hintergrund einer relativ kurzen Lehrerbildung in der Pflege, welcher, gemessen an diesem kurzen Zeitraum, eine unverhältnismäßig hohe Forderung an Kompetenzerwerb gegenübersteht, muss im Bereich der Pflegelehrerbildung auch bei den jeweiligen Pflegebildungseinrichtung ein Bewusstsein dafür entstehen, dass ihrerseits eine deutlich längere und umfangreichere Berufseinführung zu leisten ist.

Allerdings muss mit Blick auf die Berufsgruppe der Pflegelehrenden auch ein Wandel im gesamtgesellschaftlichen Kontext stattfinden. Der in der Einleitung angesprochene demographische Wandel hat sich unlängst vollzogen und wird sich gemäß aktueller Zahlen weiter zuspitzen. Qualitativ hochwertige Pflege wird gefordert, hat aber längst nicht den ihr zustehenden hohen gesellschaftlichen Stellenwert erreicht. Wie eine in Kapitel 3.3.1 erwähnte Studie auf europäischer Ebene zeigt, besteht ein starker Zusammenhang zwischen dem Ausbildungserfolg von Schülern und dem Ausbildungsstand von Lehrenden. Überträgt man diese Erkenntnis auf die Situation von Pflegelehrenden, so ergibt sich dringende Handlungsnotwendigkeit. Hier können auch nicht allein die Bildungseinrichtungen die strukturelle Sonderstellung des Pflegelehrers ausgleichen. Vielmehr gilt es, das gesamte Pflegelehrerbildungssystem hinsichtlich seiner Struktur und seiner Verortung im gesamtdeutschen Bildungssystem zu überdenken und entsprechend zu

reformieren, sodass Pflegelehrenden insgesamt eine ähnlich umfangreiche Ausbildung, angelehnt an die Phasen der Lehrerbildung zugute kommt, wie dies im allgemein- und berufsbildenden Schulwesen der Fall ist. Dies würde gelenkte Einarbeitung an den Pflegebildungseinrichtung nicht ersetzen, würde aber die Verantwortung für die Pflegelehrerbildung auf mehrere Schultern verteilen, somit Einrichtungen entlasten und eine Lehrerbildung gemäß der Qualitätsstandards der KMK sicherstellen.

In Bezug auf die durchgeführte Umfrage bleibt festzuhalten, dass die Forscherinnen mit der Thematik auf reges Interesse seitens der teilnehmenden Schulleitungen gestoßen sind. Diese zeigten sich als sehr engagiert und nahmen zum Erstaunen der Forscherinnen über die Befragung hinaus regen Kontakt über den eigens eingerichteten E-Mail-Account auf. Allerdings führte genau dieser Umstand auch dazu, dass die beiden Forscherinnen nicht umhin kommen, das nahezu durchweg positive Ergebnis der Umfrage kritisch zu beleuchten.

Über den hohen verwertbaren Rücklauf von 199 komplett ausgefüllten Fragebögen haben sich die Forscherinnen sehr gefreut, doch wirkt diese Zahl, gemessen an der Anzahl von 912 angeschriebenen Schulleitungen, wiederum recht gering. Kritisch hinterfragt werden muss dahingehend die Repräsentativität der Studie. Sicherlich handelt es sich bei Schulleitungen um eine Personengruppe, welche erheblich in unterschiedlichste Arbeitsprozesse eingebunden ist und daher eher wenig Zeit hat, sich einer Umfrage zweier Studierender zu widmen. Zudem kann auch vermutet werden, dass viele Schulen, welche kein Einarbeitungskonzept vorhalten, erst gar nicht an der Umfrage teilgenommen haben. Ebenfalls lassen, wie in Kapitel 6 dargestellt, verschiedenste Aussagen darauf hindeuten, dass nicht unbedingt trennscharf zwischen einem Einarbeitungskonzept speziell für Berufsanfänger und einem Konzept für neue Mitarbeiter unterschieden wurde. Eine Pflegebildungseinrichtung bot sogar an, den Forscherinnen ihr Konzept für Berufsanfänger zur Einsicht zur Verfügung zu stellen. Von dem Angebot wurde via E-Mail-Kontakt Gebrauch gemacht. Nach Sichtung musste allerdings festgestellt werden, dass es sich bei diesem Konzept eben nicht um ein speziell auf Berufsanfänger zugeschnittenes Konzept handelte, sondern allgemein und auf jegliche neuen Mitarbeiter ausgerichtet, den Prozess der Einarbeitung erklärte. Es fand daher keine weitere Verwendung für die vorliegende Arbeit. Hinzu kommt, dass bei

den Forscherinnen der Eindruck entstanden ist, dass einige der teilnehmenden Schulleitungen evtl. eine positive Darstellung ihrer Einrichtung verfolgt haben. Obwohl mehrfach deutlich auf die Anonymität der Daten hingewiesen wurde, wurde einige Male anhand des E-Mail-Kontakts deutlich, dass dies manchen Teilnehmern nicht bewusst geworden war. So wurde beispielsweise Bezug zum Fragebogen genommen, indem scheinbar selbstverständlich davon ausgegangen wurde, dass die Forscherinnen eine entsprechende Zuordnung vornehmen könnten. Dies war aber nicht der Fall. Zudem verstärkten diverse, über den E-Mail-Account den Autorinnen offerierte Stellenangebote, die Annahme, dass teilweise eine bewusst positive Darstellung vorgenommen wurde, um Personal anzuwerben. Außerdem gab, wie in Kapitel 6.1 dargestellt, ein Teilnehmer an, dass der Fragebogen evtl. zu einer positiven Darstellung verleiten könne.

Trotz dieser kritisch angemerkteten Bedenken bezüglich des Aussagegehalts freuen sich die Forscherinnen über das positive Ergebnis. Zeigt es doch eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Einarbeitungskonzepten für Berufsanfänger und den Willen, Berufsanfänger so einzuarbeiten, dass sie auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereitet werden. Das Engagement, welches seitens der Schulleitungen und deren Bildungseinrichtungen ausgemacht werden kann, könnte somit im Rahmen einer professionell ausgestalteten Berufseingangsphase für Pflegelehrer eine wichtige Ressource darstellen.

In Bezug auf eine kritische Stellungnahme zu den Ergebnissen der Umfrage lässt sich festhalten, dass die kritische Betrachtung zwar nicht außer Acht gelassen werden kann, die Ergebnisse dennoch Entwicklungspotential in eine von den Forscherinnen gewünschte Richtung aufweisen.

Die Forscherinnen selbst kommen aufgrund der Auseinandersetzung mit den in der vorliegenden Arbeit gesammelten Erkenntnissen zu dem Ergebnis, dass Einarbeitungskonzepte und die Struktur von Einarbeitung nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können. Das perfekte Zusammenspiel ergibt sich nicht nur innerhalb der einzelnen Pflegebildungseinrichtungen. Vielmehr muss auch für den Bereich der Pflegelehrerbildung eine umfassende Berufseingangsphase nach dem Vorbild des allgemein- und berufsbildenden Schulbereichs geschaffen werden. Um sich dabei nicht auf die alleinige Übertragbarkeit aus dem allgemein- und

berufsbildenden Schulbereich zu stützen, bedarf es weiterer Forschung. Diese sollte einen Überblick liefern, wie Schulleitungen und Berufsanfänger in Pflegebildungseinrichtungen sich die Ausgestaltung einer solchen Phase vorstellen, um Wünsche und Möglichkeiten einander gegenüberstellen und geleitet an den Bedürfnissen der Beteiligten eine entsprechende Ausgestaltung vornehmen zu können. Außerdem müssen die besonderen pflegepädagogischen Kompetenzen stärker in den Fokus eines gelenkten Berufseinstiegs genommen werden. Diese bedürfen nach Meinung der Forscherinnen einer gesonderten konzeptuellen Verankerung, die eine enge Verzahnung von Hochschulen mit den Pflegebildungseinrichtungen unumgänglich macht. Nur durch eine entsprechende Kooperation kann theoretisches Wissen in entsprechende Handlungskompetenzen überführt werden. Eine Beteiligung der Hochschulen sehen die Forscherinnen als elementar an, da hierdurch sichergestellt würde, dass das nach neusten Erkenntnissen theoretisch erworbene Wissen der hochschulischen Pflegelehrausbildung im eigentlichen Handlungsfeld nicht verloren geht, sondern entsprechend eines aufeinander aufbauenden Kompetenzerwerbs in berufliche Handlungskompetenz überführt werden kann.

In Anlehnung an das im Vorwort erwähnte Sprichwort wachsen kompetente Pflegelehrer durch das Zusammenspiel verschiedenster Faktoren. Das Unterstützungsangebot, welches ihnen dabei im Rahmen ihrer Einarbeitung in Form eines klar umrissenen Konzepts angeboten wird, stellt mitunter den wichtigsten Teil bei der Kompetenzentwicklung und Rollenfindung im eigentlichen Tätigkeitsfeld dar. Im Sinne eines erfolgreichen Kompetenzwachstums sollte dabei ein entsprechendes zeitlich und inhaltlich abgestimmtes Konzept gestaltet werden.

Literaturverzeichnis

- 2ask - Der Internetdienst für Ihre Online-Umfragen. *Leitfaden für die Erstellung eines Fragebogens*. Retrieved from http://www.2ask.de/media/1/10/2/3/5/bc958b68e726b401/Leitfaden_Fragebogenerstellung.pdf
- Albert-Schweitzer-Realschule. (2015). *Konzept zur Einführung und Integration neuer Lehrkräfte in das Team der Albert-Schweitzer-Realschule Lohne*. Retrieved from http://www.albert-schweitzer-realschule-lohne.de/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=60
- Albisser, S. (2009). Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, (3), 104–107. Retrieved from http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3182/pdf/Albisser_belastender_oder_kompetenzorientierter_Umgang_2009_3_D_A.pdf
- Albisser, S., Keller-Schneider, M., & Wissinger, J. (2013). Zusammenarbeit in Kollegien von Schulen unter dem Anspruch von Professionalität. In M. Keller-Schneider, S. Albisser, & J. Wissinger (Eds.), *Professionalität und Kooperation in Schulen* (pp. 9–29). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- altenpflegeausbildung.net. *Altenpflegesschulen: Altenpflege*. Retrieved from http://www.altenpflegeausbildung.net/altenpflegesschulen/ueberblick-altenpflegesschulen/altenpflegesschulen/umkreis_seite/30/umkreis_umkreis/0.html
- Amt für Volksschulen. *Handbuch für Schulräte und Schulleitungen*. Retrieved from http://www.av.s.bl.ch/fileadmin/Dateien/Dienstleistungen/Handbuch/Handbuch_Kapitel_Themen/Schulrat%20-%20Allgemein%20-%20Januar%202010.pdf
- Arens, F., & Gerke, M. (2014). Kollegiale Beratung und Supervision als Beitrag zur Lehrerergesundheit: Ein Qualifizierungsprozess zur emotionalen Unterstützung. *Die Berufsbildende Schule (BbSch)*, 66(1), 8–13.
- Arnold, K.-H. (2014). Unterrichtsversuche als allgemeindidaktische Lerngelegenheit: Eine vergleichende Curriculumsanalyse. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Eds.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte Theoretical foundations, programmes, processes, and effects* (pp. 63–86). Münster, Westf: Waxmann.
- Bättig-Ineichen, S. Ausstieg aus dem Lehrberuf - aus Unzufriedenheit?: Motive für den Berufswechsel von Lehrpersonen, 2009. Retrieved from <http://edudoc.ch/record/38783/files/zu10050.pdf>
- Bauer, K.-O. (2005). *Pädagogische Basiskompetenzen: Theorie und Training* (Vollst. rev. und veränd. Neuausg.). *Pädagogisches Training*. Weinheim [etc.]: Juventa.

- Beer, G. (2014). Mentorinnen und Mentoren begleiten Berufseinsteiger/innen. In G. Beer, I. Benischek, O. Dangl, & C. Plaimauer (Eds.), *Austria: Forschung und Wissenschaft : [...], Erziehungswissenschaft: Bd. 20. Mentoring im Berufseinstieg - eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts* (pp. 139–158). Wien, Berlin, Münster: LIT.
- Beer, G., Benischek, I., Dangl, O., & Plaimauer, C. (Eds.). (2014). *Austria: Forschung und Wissenschaft : [...], Erziehungswissenschaft: Bd. 20. Mentoring im Berufseinstieg - eine mehrperspektivische Betrachtung: Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts*. Wien, Berlin, Münster: LIT.
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hamburg). (1999). *Einarbeitung und Integration neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter: Leitfaden*. Retrieved from <http://www.hamburg.de/contentblob/73806/data/bbs-hr-einarbeitung-mitarbeiter.pdf>
- Bischoff-Wanner, C. (2008). Die Lehrerbildung in der Pflege im Zeichen von "Bologna". In C. Bischoff-Wanner & K. Reiber (Eds.), *Pflegepädagogik. Lehrerbildung in der Pflege. Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen* (pp. 11–40). Weinheim, München: Juventa.
- Bischoff-Wanner, C., & Reiber, K. (2008a). Kompetenzorientierung und Standards in der Ausbildung für Pflegelehrer/innen. In C. Bischoff-Wanner & K. Reiber (Eds.), *Pflegepädagogik. Lehrerbildung in der Pflege. Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen* (pp. 99–132). Weinheim, München: Juventa.
- Bischoff-Wanner, C., & Reiber, K. (Eds.). (2008b). *Pflegepädagogik. Lehrerbildung in der Pflege: Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen*. Weinheim, München: Juventa.
- Böddicker, N., & Stemmler, S. Mt-das Programm: Mentoring: Ein Konzept zur Umsetzung von Mentoring-Programmen. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, & J. Wildt (Eds.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (pp. F2.4.). Dr. Josef Raabe.
- Bonse-Rohmann, M. (2011). Neue Strukturen der Lehrerbildung in den beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege. In M. Bonse-Rohmann & H. Burchert (Eds.), *Neue Bildungskonzepte für das Gesundheitswesen. Berichte zur beruflichen Bildung* (pp. 9–27).
- Bos, F.-J. (2012). Die Berufseingangsphase (BEP) in Hamburg. In Grimm Andrea & D. Schoof-Wetzig (Eds.), *Loccum Protokoll: [20]10,64. Wenn der Anfang gelingen soll. Die Gestaltung der Berufseingangsphase von Lehrkräften* (pp. 7–14). Rehbürg-Loccum: Evang. Akad. Loccum.
- Bozena Hartung, A. (2012). *Studie zum Einsatz von Mentoring-Programmen als Instrument struktureller Förderung für Studierende an deutschen Universitäten*. Retrieved from http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_243.pdf

- Brandenburg, H., Panfil, E.-M., & Mayer, H. (Eds.). (2007). *Programmbereich Pflege. Pflegewissenschaft 2: Lehr- und Arbeitsbuch zur Einführung in die Pflegeforschung* (1. Aufl.). Bern: Huber.
- Brieskorn-Zinke, M. (1997). PflegewirtInnen in der Praxis. *Pflegezeitschrift*, (50 (12)), 727–729.
- Brieskorn-Zinke, M., & Höhmann, U. (1999). PflegewirtInnen in der Praxis: Ergebnisse einer Studie der Ev. Fachhochschule Darmstadt, 1. Teil. *Die Schwester/Der Pfleger*, (38 (12)), 1049–1051.
- Brieskorn-Zinke, M., & Höhmann, U. (2000). PflegewirtInnen in der Praxis: Ergebnisse einer Studie der Ev. Fachhochschule Darmstadt, 2. Teil. *Die Schwester/Der Pfleger*, (39 (1)), 72–75.
- Brieskorn-Zinke, M., Höhmann, U., Reckmann, C., & Stocker, E. (2001). Zur Professionalisierung und Berufssituation von PflegewirtInnen mit generalistischer Ausbildung: diskutiert anhand von Ergebnissen der AbsolventInnenbefragung der Fachhochschule Darmstadt, Frankfurt, Fulda zwischen 1997-2000. *Pflege & Gesellschaft*, (6 (3)), 100–108.
- Brühe, R. (2008). *Identität von Lehrenden im Berufsfeld Pflege: eine explorative Studie zum Einfluss (berufs-)biographischer Erfahrungen auf die Berufswahlentscheidung und Einstellungen von Pflegelehrern zu ihrer Tätigkeit.*
- Bundesagentur für Arbeit / Kultusministerkonferenz. (2010). *Bachelor Master Bologna Umstellung Reform*. Retrieved from <http://www.studienwahl.de/de/thema-des-monats/im-jahr-elf-nach-bologna-auf-der-zielgeraden0919.htm#1>
- Bundesverband Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe. (2015). *Ausweitung der Studienkapazität für Pflegelehrer in Hessen mit dem Ziel ausreichender Verfügbarkeit von Lehrkräften und Ausbildungssicherung in der Pflege*. Retrieved from http://www.blgs-ev.de/images/Landesverbaende/Hessen/20150430_positionspapier_lehrermangel_hessen.pdf
- Dammann, M. *Den Berufseinstieg von Lehrkräften professionell gestalten*. Retrieved from https://shop.wolterskluwer.de/_files/images/dynamic/products/wkd/00166425000_00166425000L1.pdf
- Dammann, M. (2007). *Neue Kollegen einarbeiten: Wie Schulleitungen die Einarbeitung und Integration von neuem Personal produktiv und professionell gestalten kann*. Retrieved from <http://www.schulcommsy.de/wikis/276082/997529/uploads/Main/Neue%20Kollegen%20einarbeiten.pdf>
- Dangl, O. (2014). Das Feedback der Teilnehmer/innen am Projekt "Gelingender Berufseinstieg". In G. Beer, I. Benischek, O. Dangl, & C. Plaimauer (Eds.), *Austria: Forschung und Wissenschaft : [...], Erziehungswissenschaft: Bd. 20. Mentoring im Be-*

- rufseinstieg - eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts* (pp. 37–55). Wien, Berlin, Münster: LIT.
- Darmann-Fink, I., & Ertl-Schmuck, R. (2008). Strukturmodelle der Lehrerbildung im Bachelor-/Master-Studiensystem. In C. Bischoff-Wanner & K. Reiber (Eds.), *Pflegepädagogik. Lehrerbildung in der Pflege. Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen* (pp. 65–84). Weinheim, München: Juventa.
- Deutsche Enzyklopädie. *Konzept*. Retrieved from <http://www.enzyklo.de/Begriff/Konzept>
- Gesetz über die Berufe in der Altenpflege (Altenpflegegesetz - AltPflG), Deutscher Bundestag 01.08.2003.
- Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege (Krankenpflegegesetz KrPflG), Deutscher Bundestag 01.01.2004.
- Deutscher Bundestag - I. Die Grundrechte, Deutscher Bundestag 02.09.2010.
- Deutscher Bundestag - II. Der Bund und die Länder, Deutscher Bundestag 02.09.2010.
- Dolff, M. & Hansen, K. (2002). *Mentoring: Internationale Erfahrungen und aktuelle Ansätze in der Praxis: Ergebnisse einer Literaturanalyse*.
- Duden. (2015a). *Konzept*. Retrieved from <http://www.duden.de/rechtschreibung/Konzept>
- Duden. (2015b). *Teamteaching*. Retrieved from <http://www.duden.de/rechtschreibung/Teamteaching>
- DVLfB. *Lehrerfortbildung - DVLfB - Berufseingangsphase*. Retrieved from <http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/arbeitsgruppen/berufseingangsphase>
- Engelhardt, S. (2014). *Neue Mitarbeiter erfolgreich einarbeiten* (2., überarb. und erw. Aufl.). *PflegeManagement kompakt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ertl-Schmuck, R. (2015, March). *Standards der Lehrer/-innenbildung: KMK Standard für die Berufliche Fachrichtung Pflege-mehr Transparenz und Mobilität?*
- Fischer, D. (2002). Team oder Tandem? - Hauptsache gemeinsam!: Teamteaching – Wege zum guten Unterricht – eine wertvolle Handreichung für Lehrpersonen und ganze Schulkollegien. *Bildung Schweiz*, 21–22.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften: eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In Allemann-Ghionda, Christina, Terhart, Ewald (Ed.), *Zeitschrift für Pädagogik; 51.Beiheft. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (pp. 30–46). Beltz.
- Fritz, E., Müller, G., & Deufert, D. (2010). Ausbildungsabschlüsse und Kompetenzen von Lehrpersonen der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung. *Pflegewissenschaft*, (7/8), 395–399.

- Gabler Wirtschaftslexikon. *Definition » Mentoring «*. Retrieved from <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/mentoring.html#definition>
- Gausmann, P. (1996). Studiengangskonzepte für das Pflegemanagement. Erfahrungen aus Sicht der Absolventen. *BALK INFO, Fachzeitschrift für Pflegemanagement*, (24), 23–24.
- (2000). *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB -Beamtenbund und Tarifunion: Bremer Erklärung*. Retrieved from http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf
- Generaldirektion Bildung und Kultur. (2010). *Entwicklung kohärenter und systemweiter Einführungsprogramme für Junglehrer: ein Handbuch für politische Entscheidungsträger: Arbeitsdokument der Dienststellen der Europäischen Kommission SEK(2010) 538 endgültig*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_de.pdf
- Gensch, S. (2004). Berufseinstieg und Arbeitsmarktchancen von Absolventen der Pflegestudiengänge. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 26(1), 66–89.
- Girmes, R. (2006). Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft: Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In Allemann-Ghionda, Christina, Terhart, Ewald (Ed.), *Zeitschrift für Pädagogik; 51.Beiheft. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (pp. 14–29). Beltz.
- Görres, S. (2006). *Bundesweite Erhebung der Ausbildungsstrukturen an Altenpflegeschulen*. Retrieved from <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung3/Pdf-Anlagen/bea-studie-zusammenfassung,property%3Dpdf,bereich%3Dbmfsfj,sprache%3Dde,rwb%3Dtrue.pdf+%&cd=2&hl=de&ct=clnk>
- Grimm Andrea, & Schoof-Wetzig, D. (Eds.). (2012). *Loccumer Protokoll: [20]10,64. Wenn der Anfang gelingen soll: Die Gestaltung der Berufseingangsphase von Lehrkräften*. Rehburg-Loccum: Evang. Akad. Loccum.
- Grundschule am Rosenbusch. (2013). Einführung neuer Mitarbeiter an der Grundschule am Rosenbusch. Retrieved from <http://www.gs-am-rosenbusch.de/schule/schulleitung/konzepte/Konzept%20Einstellung%20neue%20Mitarbeiter.pdf>
- Grundschule Barienrode. (2010). *Konzept zur Einarbeitung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter*. Retrieved from

- http://www.grundschulebarienrode.de/Einarbeitung%20neuer%20Mitarbeiterinnen%20und%20Mitarbeiter_Konzept.pdf
- Grünheid, E. & Fiedler, C. (2013). *Bevölkerungsentwicklung: Daten, Fakten, Trends zum demografischen Wandel*. Retrieved from http://www.bib-demo-grafie.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschueren/bevoelkerung_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=12
- Gymnasium Emlichheim. (2009). *Integrationskonzept*. Retrieved from <http://www.gymnasium-an-der-vechte.de/Dokumente/Konzepte/Integrationskonzept.pdf>
- Hallet, W. (2009). *Didaktische Kompetenzen: Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten; [Unterricht, Seminar, Workshop, Blended Learning, Selbstlernen]* (4. Aufl.). *Uni-Wissen : Kernkompetenzen*. Stuttgart: Klett-Lernen-und-Wissen.
- Handreichung Personalführung an der Aargauer Volksschule: Geleitete Schule. Retrieved from https://www.schulen-aargau.ch/kanton/Dokumente_offen/handreichung%20personalfuehrung.pdf
- Heinrich-Behnken-Schule Selsingen. (2015). *Personalentwicklungskonzept*. Retrieved from http://www.heinrich-behnen-schule.de/index.php?option=com_content&view=article&id=128&Itemid=107
- Henecka, H. P., & Lipowsky, F. (2002). Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen - Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In H. Melenk, K. Fingerhut, M. Rath, & G. Schweizer (Eds.), *Perspektiven der Lehrerbildung - das Modell Baden-Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschulen. Freiburg i.Br. : Fillibach* (pp. 251–266).
- Herrmann, U., & Hertrampf, H. (2000). Der Berufsanfang des Lehrers - der Anfang von welchem Ende? *Die deutsche Schule*, (1), 54–65.
- Hessisches Kultusministerium - Referendariat*. Retrieved from https://verwaltung1.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=13c44234b2e9b36d55ae7c543f7ebba3
- Hillert, A. (2013). Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf-Theorien und Modelle. In M. Rothland (Ed.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2nd ed., pp. 137–154). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Hinghofer-Szalkay, I. M., & Wiltsche, W. (2006). Traditionelle und alternative Mentoring-Modelle für die professionelle Pflege (MMP). *PRInternet*, (10), 517–521.
- Hochschule Bochum. *Mentoring-Leitfaden A, B & C: Mentoring für Studium, Beruf und Karriere*. Retrieved from <http://www.hochschule-bochum.de/fileadmin/media/insight/Mentoringleitfaden.pdf>

- Hochschulrektorenkonferenz. (1998). *Empfehlungen zur Lehrerbildung*. Retrieved from <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/empfehlungen-zur-lehrerbildung/>
- Hochschulrektorenkonferenz. (2006). *Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen: Beschluss des 206. Plenums vom 21.2.2006*. Retrieved from <http://www.hrk.de/positionen/beschluesse-nach-thema/convention/empfehlung-zur-zukunft-der-lehrerbildung-in-den-hochschulen/>
- Hoffmann, K., Böhm, M., & Kalb, P. E. (2002). Hilfen für den Berufseinstieg. *Pädagogik (Weinheim)*, (2), 6–8.
- Hülsken-Giesler, M. & Böhnke, U. *Professionelles Lehrhandeln in Gesundheit und Pflege: eine Herausforderung für Reformprozesse*. Retrieved from <http://www.dg-pflegewissenschaft.de/pdf/PfleGe2007-2Huelsken.pdf>
- Jantowski, A., & Vogt, J. (2012). Die Berufseingangsphase im Lehrerberuf: Befunde und Entwicklungslinien zu ihrer institutionellen Begleitung in der dritten Phase der Lehrerbildung in Thüringen. In Grimm Andrea & D. Schoof-Wetzig (Eds.), *Loccumer Protokoll: [20]10,64. Wenn der Anfang gelingen soll. Die Gestaltung der Berufseingangsphase von Lehrkräften* (pp. 135–153). Rehburg-Loccum: Evang. Akad. Loccum.
- Johannes-Grundschule-Spelle. (2010). *Konzept zur Einführung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter*. Retrieved from http://johannes-grundschule-spelle.de/app/download/5779617128/Konzept_zur_Einfuehrung_neuer_Mitarbeiterinnen_und_Mitarbeiter.pdf
- Junk, A. (2012, c2004). *Mentoring* (5., überarbeitete Aufl.). *30 Minuten*. Offenbach [Germany]: GABAL.
- KatHO. *Begleitete Berufseinmündung*. Retrieved from <http://www.katho-nrw.de/katho-nrw/weiterbildung/zentrum-fuer-pflegelehrerinnenbildung-schulentwicklung/begleitete-berufseinmuendung/>
- KatHO. *Schulleitungsmanagement, M.A.* Retrieved from <http://www.katho-nrw.de/koeln/studium-lehre/fachbereich-gesundheitswesen/schulleitungsmanagement-ma/>
- Keller-Schneider, M. (2008). *Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Retrieved from <http://edudoc.ch/record/100291/files/Keller-Schneider.pdf>
- Keller-Schneider, M., & Hericks Uwe. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg.: Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart (Ed.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 296–313). Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann.
- Kellnhauser, E. (2000a). Pflegemanagement und Pflegepädagogik. Ergebnisse eines Studiums und Chancen auf dem Arbeitsmarkt, 1. Teil. *Die Schwester/Der Pfleger*, (39 (8)), 696–699.

- Kellnhauser, E. (2000b). Pflegemanagement und Pflegepädagogik. Ergebnisse eines Studiums und Chancen auf dem Arbeitsmarkt, 2. Teil. *Die Schwester/Der Pfleger*, (39 (10)), 866–870.
- Keßler, C., & Gromes, K. (2013). *Bausteine zum Berufseinstieg in die Schule: Einarbeitungskonzepte für neue Lehrkräfte erstellen. Praxishilfen Schule*. [Kronach]: Link.
- Klawe, W. (1995). Kollegiale Beratung – ein systematisches Verfahren für praxisbegleitendes Lernen und eine professionelle Praxisreflexion. In A. Krenz (Ed.), *Handbuch für Erzieherinnen* (52nd ed., pp. 1–14).
- Knigge-Demal, B., Schürmann, M., & Lehmann, B. (2010). Pflegepädagogische Handlungskompetenzen von Lehrkräften: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung zur Selbsteinschätzung pädagogischer Handlungskompetenzen. *PADUA*, (1), 46–52.
- Kollak, I., & Weisgerber, E. (1999). Weiterhin lohnenswert: Pflegestudium: Zum Verbleib der Absolventen des Studiengangs Pflege und Pflegemanagement der ASFH Berlin. *BALK INFO, Fachzeitschrift für Pflegemanagement*, (38), 29.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2007). *Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament: Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung*. Retrieved from http://ec.europa.eu/deutschland/pdf/comm_pdf_com_2007_0392_f_de_acte.pdf
- Kranz, F. (2012). Gemeinsam löst's sich leichter. Die Kollegiale Beratung. *Ergopraxis*, (5), 34–37.
- Kreißl, M. (2009). Arbeitsbelastungen von Pflegelehrer/Innen an staatlich anerkannten Altenpflegeschulen.: Halbtagsjobber im Vollzeitjob – Eine qualitative Untersuchung. *Pflegewissenschaft*, 670–676.
- Kubesch Barbara, Bruns, W., Klopp, T., & Schledde, W. (2012). Kollegiale Beratung: Erfahrungen und Konzepte. In Grimm Andrea & D. Schoof-Wetzig (Eds.), *Loccumer Protokoll: [20]10,64. Wenn der Anfang gelingen soll. Die Gestaltung der Berufseingangsphase von Lehrkräften* (pp. 45–54). Rehbürg-Loccum: Evang. Akad. Loccum.
- Kuckeland, H. (2014). Anforderungsprofil und Qualität des Lehrens. In Prodos Verlag (Ed.), *Unterricht Pflege. Qualität in Schule und Betrieb entwickeln* (pp. 16–21).
- Kuhlmei, A. & Winter Maik. (1998). *Pflege-Eliten und ihre Berufschancen : Forschungsbericht*.
- Kultusministerium & Kerschbaumer, D. (7/5/13 4:03 PM). *Aufgaben*. Retrieved from <http://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Ministerium/Aufgaben>
- Kultusministerkonferenz. Allgemeine Informationen: KMK-Empfehlungen zur Lehrerbildung. Retrieved from <http://madipedia.de/images/2/27/1999.pdf>
- Kultusministerkonferenz. *Kultus- und Wissenschaftsministerien: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)*. Retrieved from <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/kultus-und-wissenschaftsministerien.html>

- Kultusministerkonferenz. *Übersicht Lehrerprüfungen: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)*. Retrieved from <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften/uebersicht-lehrerpruefungen/uebersicht-lehrerpruefungen.html>
- Kultusministerkonferenz. (1995 i.d.F. vom 2013). *781_RV_Lehramtstyp 5_2013-04-08*. Retrieved from Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland website: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV_Lehramtstyp-5_.pdf
- Kultusministerkonferenz. (1999). *Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen*. Retrieved from Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland website: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/anerk_1.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2004 i.d.F. vom 2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Retrieved from Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland website: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2005). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden*. Retrieved from http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2008 i.d.F. vom 2014). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*.
- Kultusministerkonferenz. (2012a). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012: Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Retrieved from Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland website: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_de_ebook.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2012b). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung*. Retrieved from Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland website: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf

- Kultusministerkonferenz. (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Retrieved from http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2013 i.d.F. vom 2013). *Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften*. Retrieved from http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_03_07-Mobilitaet-Lehrkraefte.pdf
- KURSNET. *Bildungsangebote einfach finden*. Retrieved from <http://kursnet-finden.arbeitsagentur.de/kurs/kursList.do?out=gbZiel&sn=B+82102-901&gpBy=gvgOrt&anzahlProSeite=200&doNext=list&ae=1005&fg=gbZiel&>
- Landesberichterstattung Gesundheitsberufe Nordrhein-Westfalen 2013: Situation der Ausbildung und Beschäftigung*. (2013). Retrieved from <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/mgepa/landesberichterstattung-gesundheitsberufe-nordrhein-westfalen-2013/1812>
- Landesinstitut für Schule (LIS) Bremen. *Einarbeitung und Integration neuer Lehrerinnen und Lehrer: Handlungshilfe für Schulleitungen*. Retrieved from <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Hahi%20Einarbeitung.pdf>
- Landesinstitut für Schule (LIS) Bremen. (2014). *Los geht's! Wegweiser für meinen Berufseinstieg: Ideen und Anregungen für Lehrpersonen*. Retrieved from http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/1.Teil_Neue_Lehrperson.pdf
- Landesinstitute*. Retrieved from <http://www.bildungsserver.de/Landesinstitute-600.html>
- Larcher Klee, S. (2000). Und vielleicht bin ich auch erstaunt, dass es mir eigentlich gut geht! *Beiträge zur Lehrerbildung*, 349–360.
- Lehrämter der Grundschule / Primarstufe*. Retrieved from <http://www.bildungsserver.de/Lehraemter-der-Grundschule-bzw.-Primarstufe-6133.html>
- Lehrer werden in Deutschland*. Retrieved from <http://lehrer-werden.de/lw.php?zeigen&seite=5740>
- Lehrer werden in Deutschland -Quer von der Seite?* Retrieved from http://www.lehrer-werden.de/lw.php?seite=bb_32
- Lehrer werden in Deutschland-Vorbereitungsdienst/Referendariat*. Retrieved from <http://www.lehrer-werden.de/lw.php?seite=2521>
- lehrerbildung.de - Lehrerbildung an Hochschulen in Deutschland*. Retrieved from <http://www.lehrerbildung.de/www/163128.php?sid=54302765856548178543160436044850>

- Lehrermangel in der Pflege*. (2015). Retrieved from <http://www.gesundheitskongresse.de/berlin/2015/dokumente/6.-PM-12-14-Lehrermangel-in-der-Pflege.pdf>
- LehrerWerden.png (PNG-Grafik, 500 × 253 Pixel)*. (2012). Retrieved from http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb/studium/allgemein/LehrerWerden.png
- Mayer, H. (2002). *Einführung in die Pflegeforschung* (1. Aufl.). *UTB Gesundheitswissenschaften: Vol. 2328*. Wien: Fakultäts Verlags- und Buchhandels AG; Facultas.
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, (2), 157–171.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. *Berufsziel Lehrerin/Lehrer an beruflichen Schulen: Ausbildung - Aufgaben - Perspektiven*. Retrieved from http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/zzz_pdf/Lehrer_onl_ohneBilder.pdf
- Moegling, K. (2013). *Eine moderne und integrierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Hessen*. Retrieved from http://www.spd-hessen-nord.de/db/docs/doc_45500_20137465434.pdf
- Nachrichten, W. *Gleich lange Ausbildung für alle Lehrer in NRW*. Retrieved from <http://www.wn.de/NRW/2009/05/NRW-Gleich-lange-Ausbildung-fuer-alle-Lehrer-in-NRW>
- Oelkers, J. (2009). *"I wanted to be a good teacher ...": Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland ; Studie* (1. Aufl.). *Netzwerk Bildung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Netzwerk Bildung.
- Pestalozzischule Langenhagen. (2015). *Konzept zur Einführung neuer Lehrkräfte*. Retrieved from <http://www.pestalozzischule-langenhagen.de/294.html>
- Poppe-Oehlmann, S., & Buchberger, C. (2012). Die Bremer Berufseingangsphase: Professionell Handeln von Anfang an. In Grimm Andrea & D. Schoof-Wetzig (Eds.), *Loccumer Protokoll: [20]10,64. Wenn der Anfang gelingen soll. Die Gestaltung der Berufseingangsphase von Lehrkräften* (pp. 15–28). Rehburg-Loccum: Evang. Akad. Loccum.
- Porps, G., & Schoof-Wetzig, D. (2012). Evaluation des Projekts "Die Berufseingangsphase für Lehrkräfte in Niedersachsen". In Grimm Andrea & D. Schoof-Wetzig (Eds.), *Loccumer Protokoll: [20]10,64. Wenn der Anfang gelingen soll. Die Gestaltung der Berufseingangsphase von Lehrkräften* (pp. 29–40). Rehburg-Loccum: Evang. Akad. Loccum.
- Prodos. (2014). Unterricht Pflege: Qualität in Schule und Betrieb entwickeln. *Unterricht Pflege*, 19(3).

- Redaktion: Referat LS 4 - Öffentlichkeitsarbeit & Internet. (2015a). *Die Abteilungen im BMBF - Ministerium - BMBF*. Retrieved from <http://www.bmbf.de/de/23332.php>
- Redaktion: Referat LS 4 - Öffentlichkeitsarbeit & Internet. (2015b). *Bildung und Forschung sind der Schlüssel - Ministerium - BMBF*. Retrieved from <http://www.bmbf.de/de/90.php>
- Reiber, K. (2006). Kompetente Pflegelehrer: Standards der Lehrerbildung. *PADUA*, (3).
- Reiber, K. (2007). Das Praktische Studiensemester: Pflegepädagogik im Spiegel wissenschaftlicher Lehrerbildung. *Pflege & Gesellschaft*, 12(1), 62–73.
- Reiber, K. (2008a). Gestaltung von Praxisphasen im Lehrerstudium der beruflichen Fachrichtung Pflege. In C. Bischoff-Wanner & K. Reiber (Eds.), *Pflegepädagogik. Lehrerbildung in der Pflege. Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen* (pp. 133–148). Weinheim, München: Juventa.
- Reiber, K. (2008b). Zum Stand der Pflegelehrerbildung: Deutsche Verhältnisse in europäischer Perspektive. In C. Bischoff-Wanner & K. Reiber (Eds.), *Pflegepädagogik. Lehrerbildung in der Pflege. Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen* (pp. 41–63). Weinheim, München: Juventa.
- Reiber, K., Winter Maik, & Mosbacher, S. (2012). Akademisierung der Pflegelehrer/-innen-Bildung in Baden-Württemberg der letzten 10 Jahre: Eine empirische Zwischenbilanz zu Berufseinmündung, -verbleib und -entwicklung von Pflegepädagogen/-innen. *Pflegewissenschaft*, (1), 23–36.
- Schledde, W. (1998). *Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu)*. Retrieved from http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/diz/ofz/pdf/EvaKoBeSu.pdf
- Schmitz, E., & Jehle, P. (2013). Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung von Lehrkräften. In M. Rothland (Ed.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2nd ed., pp. 155–174). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9., aktualis. Auflage). München: Oldenbourg, R.
- Schönfeld, S. & Tschirner, N. *GEW-Handbuch Mentoring: Teil 1 Mentoring – eine Einführung*.
- Schulministerium NRW. (2015). *Lehrerausbildungsgesetz*. Retrieved from <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/>
- Stadtschule Wunstorf. (2015). *Konzept zur Einführung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter*. Retrieved from <http://www.stadtschule-wunstorf.de/schule/konzepte/85-konzept-zur-einfuehrung-neuer-mitarbeiterinnen-und-mitarbeiter->
- Stieme, A.-T. (2014). Teamteaching an Allgemeinbildenden Schulen: Chancen und Grenzen eines Konzeptes aus der Personalentwicklung in der Schule. *Schulpädagogik Heute*, 5(9), 1–9.

- Struve, K. & Zopff, A. (2005). *Die Berufseingangsphase der Lehrerbildung in ihrer praktischen Erprobung an beruflichen Schulen in Hamburg: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellvorhabens*. Retrieved from http://www.beruflicheschulen-modellversuche.de/fileupload/Abschlussbericht_wB_BEPHA_K0964.pdf
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz-Pädagogik. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Terhart, E. (2010). Was hat sich in der Lehrerbildung getan? Ein Rückblick. In R. Wernstedt (Ed.), *Schriftenreihe des Netzwerk Bildung: [15]. Der Lehrerberuf im Wandel. Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden können* (1st ed., pp. 11–15). Berlin: Netzwerk Bildung, Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Thüringer Schulportal. *Berufseingangsphase - Thüringer Schulportal*. Retrieved from <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/lehrerbildung/berufseingangsphase>
- Tietze, K.-O. (2014). *Kollegiale Beratung*. Retrieved from <http://www.kollegiale-beratung.de/>
- Übersicht Studiengänge in Deutschland*. (Update 2013). Retrieved from <http://www.pflegestudium.de/>
- UmfrageOnline.com. *Online Umfrage erstellen | Fragebogen erstellen | Kostenlos mit*. Retrieved from <https://www.umfrageonline.com/>
- uni-kl. *Master-Fernstudium Schulmanagement*. Retrieved from <http://www.zfuw.uni-kl.de/fernstudiengaenge/human-resources/schulmanagement/>
- Universität Bayreuth. *Aufgaben des Zentrums für Lehrerbildung*. Retrieved from <http://www.zlb.uni-bayreuth.de/de/aufgaben/index.html>
- van Dick, R., & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf-Theorien und Modelle. In M. Rothland (Ed.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2nd ed., pp. 43–60). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Vögeli-Mantovani, U. (2011). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule – Organisation, Umsetzung und Analyse ihrer Wirksamkeit*. Retrieved from <http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/publikationen/Staffpaper6.pdf>
- Vorbereitungsdienst / Referendariat*. Retrieved from <http://www.bildungsserver.de/Vorbereitungsdienst-Referendariat-2521.html>
- Wernstedt, R. (Ed.). (2010). *Schriftenreihe des Netzwerk Bildung: [15]. Der Lehrerberuf im Wandel: Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden können* (1. Aufl.). Berlin: Netzwerk Bildung, Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wesselborg, B., & Reiber, K. (2011). Schulorganisation und Gesundheit. *Pflegewissenschaft*, 670–676.

- Weyland, U., & Düttorn, N. (2011). Erfahrung bildet: Beitrag schulischer Praxisphasen zur Entwicklung pflegepädagogischer Lehrkompetenz. *PADUA*, (4), 15–20.
- Wiki.bildungsserver. (2015). *Lehrerbildung – BildungsWiki*. Retrieved from <http://wiki.bildungsserver.de/index.php?title=Lehrerbildung&mstn=2>
- Wikipedia. (2015a). *Kulturhöhe der Länder*. Retrieved from <https://de.wikipedia.org/w/index.php?oldid=135444135>
- Wikipedia. (2015b). *Ministerium*. Retrieved from <https://de.wikipedia.org/w/index.php?oldid=140539210>
- Wikipedia. (2015c). *Pädagogik*. Retrieved from <https://de.wikipedia.org/w/index.php?oldid=143381668>
- Wikipedia. (2015d). *Fachdidaktik*. Retrieved from <https://de.wikipedia.org/w/index.php?oldid=141514977>
- Winter, M. H.-J. (2005). *Die ersten Pflegeakademiker in Deutschland: Arbeitsmarktperspektiven und Berufsverbleib in der Altenpflege* (1. Aufl.). *Projektreihe der Robert Bosch Stiftung*. Bern: Huber.
- Winter Maik. (1998). Pflegeausbildung, Praxiserfahrung, Studium und dann...?!: Ein Forschungsprojekt zum Berufsverbleib von PflegeakademikerInnen. *PRInternet*, (0), 31–37.
- Zumwald Bea PHSG. (2012). *Teamenteaching in der Basisstufe. Kooperative Unterrichtsorganisation in der altersgemischten Klasse*. Retrieved from <http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00103188-1.pdf>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Phasen der Lehrerbildung.....	14
Abbildung 2: Die Lehrerbildung im konsekutiven bzw. grundständigen Ausbildungsmodell.....	26
Abbildung 3: Pflegelehrerbildung in Deutschland.....	36
Abbildung 4: Didaktische Kompetenzen im Überblick.....	42
Abbildung 5: Entwicklung von Kompetenz.....	49
Abbildung 6: Bestandteile einer guten Einarbeitung.....	90
Abbildung 7: Verteilung der angeschriebenen Pflegeschulen auf die Bundesländer.....	160
Abbildung 8: Rücklauf der Befragung.....	161
Abbildung 9: Vorhandensein eines schriftlich fixierten Einarbeitungs- konzepts für Berufsanfänger.....	163
Abbildung 10: Aspekte von Einarbeitung.....	164
Abbildung 11: Teilkonzepte von Einarbeitung.....	165
Abbildung 12: Dauer der Einarbeitung.....	166
Abbildung 13: Unterlagen zur Information und Orientierung.....	166
Abbildung 14: Einsatz eines Mentors.....	167
Abbildung 15: Zeitraum der Begleitung durch den Mentor.....	168
Abbildung 16: Höchste pflegepädagogische Qualifikation des Mentors	169
Abbildung 17: Wunschprofil eines Mentors.....	172
Abbildung 18: Auf den eingesetzten Mentor zutreffende Aussagen.....	173
Abbildung 19: Unterstützung beim Unterrichtseinsatz.....	174
Abbildung 20: Personen die den Berufsanfänger hospitieren.....	175
Abbildung 21: Rhythmus der Hospitationen.....	176
Abbildung 22: Sinn und Zweck von Unterrichtshospitationen.....	177
Abbildung 23. Aufgabenbereiche von Lehrenden.....	179
Abbildung 24: Beteiligte an der Gesprächsführung.....	180
Abbildung 25: Art der Gespräche.....	181
Abbildung 26: Inhalt der Gespräche.....	182
Abbildung 27: Unterstützung durch die Schulleitung.....	183
Abbildung 28: Länge der Berufstätigkeit als Schulleitung.....	184
Abbildung 29: Berufsbezeichnung der Schulleitung.....	186

Abbildung 30: Art der Bildungseinrichtung.....	187
Abbildung 31: Beurteilung der institutionellen Rahmenbedingungen	191

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der Aufgaben und Kompetenzbereiche und der Zuordnung der jeweiligen Kompetenzen und Standards.....	46
Tabelle 2: Kerndimensionen berufspädagogischer Professionalität in der Pflegelehrerbildung.....	51
Tabelle 3: Anfangsschwierigkeiten.....	73
Tabelle 4: Entwicklungsaufgaben.....	76
Tabelle 5: Schweizer Empfehlungen zur Gestaltung der Berufseingangsphase.....	96
Tabelle 6: Inhalte frei zugänglicher Konzepte allgemeinbildender Schulen.....	111
Tabelle 7: Fragebogenerstellung.....	150

Anhänge

Übersicht 1: Grundstruktur des Bildungswesens in Deutschland

Übersicht 2: Pflegepädagogische Studiengänge in Deutschland

Übersicht 3: Kompetenzbasiertes Anforderungsprofil

Übersicht 4: Baustein A (Basisinformationen der Schule)

Übersicht 5: Baustein B (Angebot der Schulleitung)

Übersicht 6: Baustein C (Angebot der Schule)

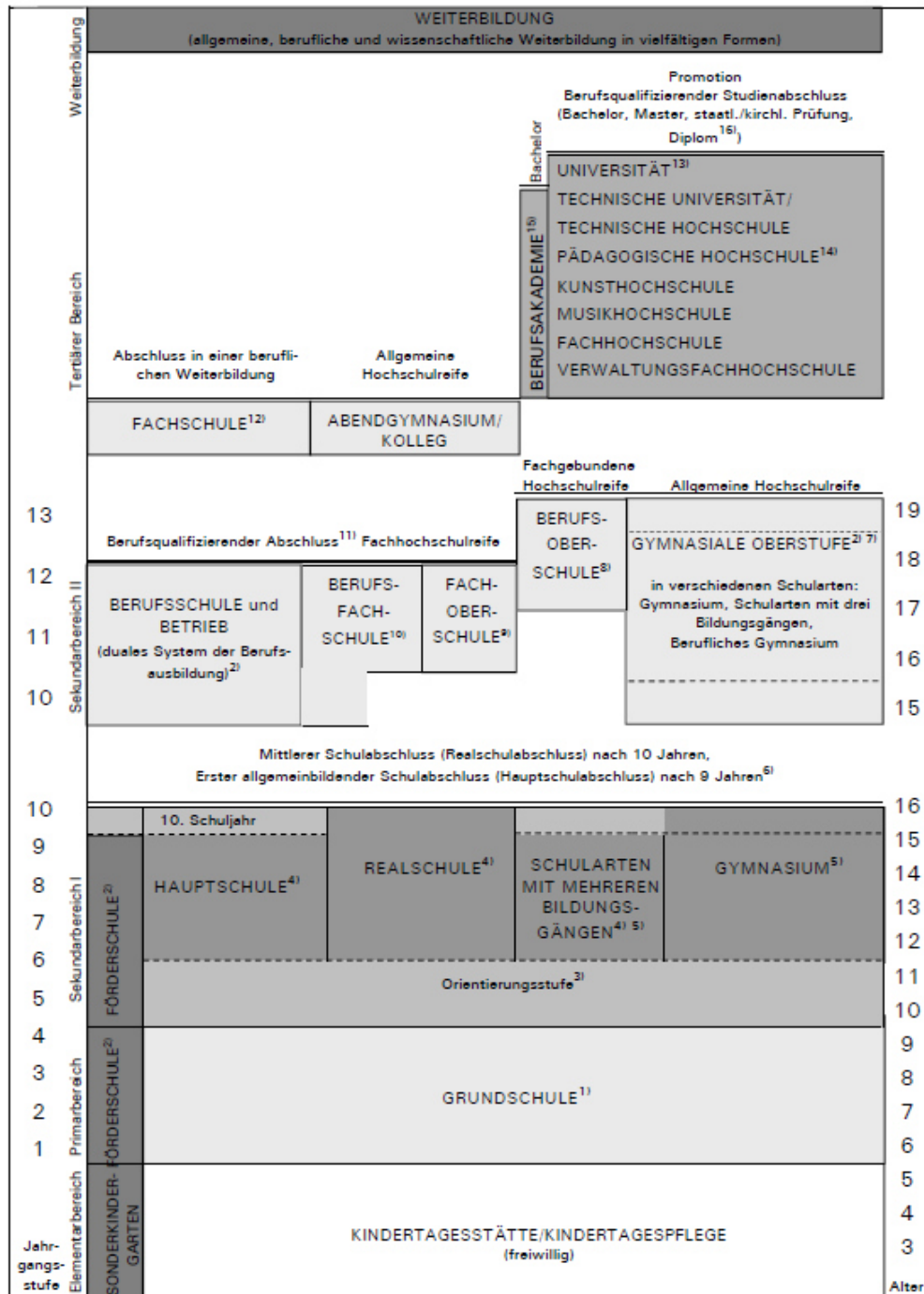
Anschreiben Schulleitungen

Fragebogen

Erinnerungsschreiben Schulleitungen

Übersicht 1: Grundstruktur des Bildungswesens in Deutschland

Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland



Herausgeber: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Dokumentations- und Bildungsinformationsdienst, Graurheindorfer Str. 157, 53117 Bonn, Tel.: 0228 501-0. © KMK 2014

(Kultusministerkonferenz, 2012a, p. 30)

Übersicht 2: Pflegepädagogische Studiengänge; Angebote an Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten in Deutschland

Fachhochschule / Hochschule / Universität	Studiengang	Zugangsvoraussetzungen	Qualifikation
Fachhochschule Bielefeld	Master- Studiengang Berufspädagogik Pflege und Gesundheit	Für Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs „Anleitung und Mentoring in den Gesundheitsberufe“ der Fachhochschule Bielefeld mit einem Bachelor-Abschluss (Mindestnote 2,5) Für Absolventinnen und Absolventen anderer Studiengänge: Ein abgeschlossenes Hochschulstudium mit dem Abschluss „Diplom“ oder „Bachelor“ in den Bereichen Pflege, Ergo- oder Physiotherapie (Mindestnote 2,5); eine Berufszulassung zu den Berufen der Gesundheits- und Krankenpflege, Kinderkrankenpflege, Entbindungspflege, Altenpflege, Ergotherapie oder Physiotherapie; ein vierwöchiges Orientierungspraktikum in der Aus- oder Weiterbildung in den Gesundheitsberufen; mindestens 8 Credits im Bereich der Bildungswissenschaften an einer Hochschule oder eine vergleichbare Leistung. Eine Prüfung der Zugangsvoraussetzungen erfolgt im Fachbereich.	Master of Arts Dieser qualifiziert sowohl für eine Lehrtätigkeit als auch für Organisations- und Leitungsaufgaben in der Aus- und Weiterbildung von Pflegekräften
Bildung & Beratung Bethel, Bielefeld In Kooperation mit Fachhochschule Münster	Bachelorstudiengang Berufspädagogik im Gesundheitswesen-Berufliche Fachrichtung Pflege	Allgemeine Hochschulzugangsberechtigung und eine dreijährige Ausbildung in einem Pflegeberuf. Hochschulzugangsberechtigung kann bei entsprechenden Zulassungsvoraussetzungen durch Hochschulzugangsprüfung erbracht werden.	Bachelor of Arts
	Masterstudiengang Berufliche Fachrichtung Pflege Education of Health Professionals		Master of Arts
Fliegener Fachhochschule Düsseldorf Kaiserswerth	Bachelor- Studiengang Pflegepädagogik	Allgemeine Hochschul- oder Fachhochschulreife bzw. gleichwertige anerkannte Hochschulzugangsberechtigung. Zugang zum Studium haben auch beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulzugangsberechtigung gemäß Berufsbildungshochschulzugangsverordnung vom 8. März 2010.	Bachelor of Arts (B.A.) „Pflegepädagogik“

		Sowie eine Ausbildung zum/ zur Gesundheits- und Krankenpfleger/-schwester oder einem vergleichbaren Beruf im Gesundheits- und Sozialwesen mit zweijähriger Tätigkeit.	
Hochschule Esslingen	Bachelorstudiengang Pflegepädagogik	Allgemeine bzw. fachgebundene Hochschul- oder Fachhochschulreife. Abgeschlossene Berufsausbildung in einem Pflegefachberuf (Gesundheits- und Krankenpfleger/in, Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger/in, Hebamme, Entbindungspfleger, Altenpfleger/in)	Bachelor of Arts (B.A.) in Pflegepädagogik
Katholische Hochschule Freiburg	Studiengang: Berufspädagogik im Gesundheitswesen	Allgemeine oder fachgebundene Hochschul- oder Fachhochschulreife und nach § 59, Abs. 1 – 3 Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg, ein erweiterter Hochschulzugang für qualifizierte Berufstätige ohne Eignungsprüfung. Pflegekräfte und Angehörige eines Gesundheitsfachberufes, die neben der Mittleren Reife und dem Examen, mindestens vierjähriger Berufserfahrung auch eine Weiterqualifizierung (im Umfang von mind. 800 Std.) nachweisen, können in das Bewerbungsverfahren aufgenommen werden. Für das berufsintegrierte Studium ist eine Beschäftigung von 50 % erforderlich.	Bachelor of Art (BA). Dieser berechtigt zum weiterführenden Masterstudiengang.
Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim, Holzminden, Göttingen	Bachelor- Studiengang Pflegepädagogik	Allgemeine Hochschul- oder Fachhochschulreife oder mindestens dreijährige pflegerische Berufstätigkeit; erfolgreich abgeschlossene, mindestens dreijährige Ausbildung in einem Pflegeberuf; erfolgreich absolvierte Weiterbildung zur Lehrerin/ zum Lehrer für Pflegeberufe mit mindestens 2.500 Lehrgangsstunden (Kompetenzen aus beruflichen Kontexten sowie aus anderen Weiterbildungen im pflegerischen Bereich werden anerkannt, wenn sie mit den o.g. Weiterbildungen sowohl inhaltlich als auch im zeitlichen Umfang vergleichbar sind)	Bachelor of Arts (BA) in Pflegepädagogik
Katholische Hochschule NRW, Abteilung Köln	Master- Studiengang Lehrer/-in Pflege und Gesundheit M.A.	Erfolgreich abgeschlossenes Bachelorstudium – Diplom Berufspädagogen/in oder Bewerber mit vergleichbaren Abschlüssen haben über eine Einstufungsprüfung die Möglichkeit den Studienprozess im 3. Semester zu beginnen	Master of Arts befähigt die Studierenden zur Ausführung einer Lehr-tätigkeit in zwei Fächern:

			1. Fach: Pflege und Gesundheit; 2. Fach: Gesellschafts- und Sozialwissenschaft oder katholische Religionslehre in Einrichtungen der Pflegebildung und des Hebammenwesens im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung.
Fachhochschule Ludwigshafen	Bachelor- Studiengang Pflegepädagogik	Allgemeine oder fachgebundene Hochschul- oder Fachhochschulreife oder Berechtigung, die der Fachhochschulreife gleichwertig ist, und eine erfolgreich abgeschlossene Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege, der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege oder der Altenpflege oder eine erfolgreich abgeschlossene Hebammenausbildung oder eine fachbezogene Berechtigung beruflich qualifizierter Personen (in der Regel nachgewiesen durch die Abschlussnote der fachbezogenen Ausbildung Gesundheits- und Krankenpflege, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege, Altenpflege oder der Hebammenausbildung von mindestens 2,5 und einer 2-jährigen fachbezogenen Berufstätigkeit in Vollzeit)	„Bachelor of Arts“ (B.A.)
Katholische Hochschule Mainz	Master Pädagogik in Gesundheit und Pflege	Die Zulassung zu den konsekutiven Master-Studiengängen setzt den erfolgreichen Abschluss des Bachelor-Studiengangs „Gesundheit & Pflege“ an der Katholischen Hochschule Mainz oder eines anderen fachbezogenen Diplom- oder Bachelor-Studiengangs an einer anderen deutschen oder ausländischen Hochschule mit einem guten Abschluss (2,5) voraus. Sowie der erfolgreicher Abschluss einer bereits abgeschlossenen Ausbildung im Pflegebereich, in der Physiotherapie, in der Logopädie oder im Hebammenwesen.	Master of Arts Pädagogik in Gesundheit und Pflege
Katholische Stiftungsfachhochschule München	Bachelor- Studiengang Pflegemanagement/ Pflegepädagogik	Allgemeine Hoch- oder Fachhochschulreife, Berufsausbildung in Kranken-, Alten- oder Heilerziehungspflege bzw. gleichwertige Ausbildung - für Pflegemanagement wird bei einer anderen als den	Bachelor of Arts (B.A.) mit dem Zusatz „Pflegemanagement“ bzw. „Pfle-

		oben aufgeführten Berufsausbildungen im Gesundheitswesen eine nach der Ausbildung erfolgte, mindestens einjährige Berufspraxis in einem einschlägigen Feld der Pflege vorausgesetzt.	gepädagogik“.
Evangelische Hochschule Nürnberg	Bachelorstudiengang Gesundheits- und Pflegepädagogik	Allgemeine Hochschul-, Fachhochschulreife oder Fachgebundene Hochschulreife; besondere Zulassungsvoraussetzung: Abgeschlossene Ausbildung in einem Gesundheitsberuf, z.B.: Gesundheits- und Krankenpflegerin/ Gesundheits- und Krankenpfleger, Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerin/ Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger, Altenpflegerin/ Altenpfleger, Heilerziehungspflegerin/ Heilerziehungspfleger, Hebamme/ Entbindungspfleger, Ergotherapeutin/ Ergotherapeut	Bachelor of Arts (B.A.)
Hochschule für Technik und Sozialwesen, Ravensburg- Weingarten	Pflegepädagogik	Allgemeine Hochschul- oder Fachhochschulreife sowie eine Berufsausbildung in der Kranken- Kinderkranken- oder Altenpflege oder Hebamme.	Bachelor of art in Pflegepädagogik
Universität Bremen	Master- Studiengang Berufspädagogik Pflegewissenschaft	Obligatorisch für alle Studierende sind Erfahrungen und Kenntnisse in der Pflege. Ein erster Hochschulabschluss mit Studienleistungen im Umfang von mindestens 180 Leistungspunkten (Creditpoints = CP) nach dem European Credit Transfer System (ECTS) oder ein gleichwertiger Studienabschluss. Zusammen mindestens 110 CP in den beiden Fächern, in denen der erste Hochschulabschluss erworben wurde. Fachdidaktische Grundlagen im Umfang von mindestens 9 CP in mindestens einem Fach oder gleichwertige Leistungen. Erziehungswissenschaftliche Grundlagen im Umfang von mindestens 9 CP oder gleichwertige Leistungen. Ein Schulpraktikum im berufsbildenden Schulwesen (einschl. der Schulen des Gesundheitswesens) mit erziehungswissenschaftlichem und/oder fachdidaktischem Schwerpunkt einschließlich Vorbereitung und schriftlicher Auswertung. Das Praktikum muss einen Umfang von mindestens 6 CP umfassen. Eine abgeschlossene Berufsausbildung in folgenden Berufen: Gesundheits- und Krankenpflege, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege, Altenpflege, Heilerziehungspflege, Ergotherapie,	Master of Arts (M.A.)

		Physiotherapie, Entbindungspflege oder alternativ ein einschlägiges einjähriges Berufspraktikum. Deutschkenntnisse gemäß „Ordnung über den Nachweis deutscher Sprachkenntnisse an der Universität Bremen“ vom 15.08.2007 in der jeweils geltenden Fassung. Gute englische Sprachkenntnisse sind erwünscht.	
Technische Universität Dresden	Grundständig: Gesundheit und Pflege (Lehr- amtsfach berufsbildende Schu- len, Staatsprüfung) Es müssen bei der Bewerbung zwei Fächer gewählt werden.	Für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung am Ende des Studiums muss ein einjähriges fachrichtungsbezogenes Berufspraktikum oder eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem Gesundheitsfach- beruf nachgewiesen werden	Erste Staatsprüfung
	Weiterführend: Höheres Lehramt an berufsbil- denden Schulen (Master) (konsekutiv)	Ein Hochschulabschluss eines lehramtsbezogenen Bachelor- Studienganges mit vergleichbaren Fächern, • eine berufsfachbezogene Berufsausbildung oder ein entspre- chendes Berufspraktikum im Umfang von mindestens 12 Monaten • der Nachweis eines Sprecherziehungskurses (mind. 2 SWS oder mind. 30 Unterrichtsstunden) sowie • ggf. weitere fachbezogene Voraussetzungen.	Master of Education
TU München	Lehramt an beruflichen Schulen Berufliche Bildung, Fachrichtung Gesundheits- und Pflegewissen- schaft	Um im Staatsdienst als Lehrer arbeiten zu dürfen, ist neben dem Bachelor-Abschluss auch der Erwerb des Master-Abschlusses und die Ableistung des 2-jährigen Vorbereitungsdienstes (Referendari- at) notwendig!	Teil 1 Bachelor Teil 2 Master (of educa- tion)
Universität Osnabrück	Masterstudiengang „Lehramt an berufsbildenden Schulen: Pflegewissenschaft“	Ab dem Master-Studiengang wird der Nachweis einer abgeschlos- senen einschlägigen Berufsausbildung gefordert. Weitere Informationen zu den Zugangsvoraussetzungen sind der Zugangsordnung unter: http://www.pflegewissenschaft.uni- osnabrueck.de/uploads/Studieng%e4nge/Zugangsordnung_ma.pdf §2 zu entnehmen.	Master of Education (M.Ed.)
Universität Kassel und Hochschule Fulda	Masterstudiengang Pädagogik für Pflege- und Gesundheitsbe- rufe	Bachelorprüfung oder Diplomprüfung in einem gesundheits- oder pflegewissenschaftlichen Studiengang oder in einem Studiengang ähnlicher Fachrichtung mit mindestens der Note „gut“ oder einen mindestens gleichwertigen ausländischen Abschluss einer ver-	Master of Arts (M. A.) Zugang zu einem Promoti- onsstudium.

		gleichbaren Fachrichtung; Praxiserfahrung in der Pflege oder in einem anderen Bereich der Gesundheitsversorgung im Umfang von mindestens 1.500 Stunden.	
--	--	---	--

Eigene Darstellung in Anlehnung an die Informationen unter <http://www.pflegestudium.de/> ;("Übersicht Studiengänge in Deutschland," Update 2013)

Übersicht 3: Kompetenzbasiertes Anforderungsprofil

Kompetenzbasiertes Anforderungsprofil von Lehrenden in der Pflegeausbildung				
Aufgaben von Lehrenden	Skalierung nach dem Entwicklungsmodell von Neuweg (1999)			
	Stufe I (Novize)	Stufe II (Fortgeschrittener)	Stufe III (Kompetenter)	Stufe IV (Experte)
Lehrkraft als Person				
1. Eigene Lehrerrolle reflektieren (Girmes, 2006, 27)	Ich reflektiere meine Lehrerrolle nach Aufforderung.	Ich reflektiere meine Rolle stets nach herausfordernden Situationen.	Ich gleiche mein Handeln regelmäßig mit meinem Rollenverständnis ab.	Ich reflektiere meine Lehrerrolle kontinuierlich in der Handlung.
2. Als Vorbild fungieren	Ich beschreibe vorbildliches Lehrerhandeln korrekt.	Ich setze Elemente vorbildlichen Handelns vereinzelt um.	Ich zeige umfassend vorbildliches Handeln in Theorie und Praxis.	Ich agiere verlässlich als Vorbild.
3. Individuelle Weiterentwicklung fördern (KMK, 2004, 12)	Ich nehme regelmäßig an Pflichtweiterbildungen teil.	Ich nehme regelmäßig Möglichkeiten zur Weiterentwicklung wahr.	Ich stelle mich eigenverantwortlich neuen Herausforderungen.	Ich entwickle mich professionell weiter.
4. Lehrerberuf als Handeln in Widersprüchen reflektieren (Terhart, 2011, 206)	Ich nehme Widersprüche im Lehrerhandeln selten wahr.	Ich reflektiere nach Aufforderung mein Handeln als Widerspruchshandeln	Ich reflektiere regelmäßig mein Handeln als Handeln in Widersprüchen	Ich reflektiere kritisch Widersprüche im Handeln.
5. Bereitschaft zur Reflexion zeigen (Hense & Mandl, 2009, 129)	Ich lasse mich nach Aufforderung auf die Reflexion ein.	Ich zeige adäquat Bereitschaft zur Reflexion.	Ich reflektiere eigenverantwortlich das eigene Handeln.	Ich fordere die Reflexion situationsgerecht ein.
6. Eigenes Handeln reflektieren (z. B. Schratz et al., 2008, 130)	Ich reflektiere mein Handeln nach Aufforderung.	Ich reflektiere mein Handeln eigeninitiativ nach herausfordernden Situationen.	Ich reflektiere mein Handeln stets nach und vereinzelt während der Handlung.	Ich reflektiere mein Handeln kontinuierlich in der Situation.
7. Eigenes Handeln evaluieren (z. B. Schratz et al., 2008, 130)	Ich benenne nach Aufforderung konstruktive Verbesserungsvorschläge.	Ich leite nach der Handlung konstruktiv Verbesserungsvorschläge ab.	Ich evaluiere mein Handeln stets nach und vereinzelt in der Handlung.	Ich evaluiere mein Handeln kontinuierlich in der Situation.
8. Eigenes Handeln gegenüber anderen begründen (z. B. Schratz et al., 2008, 130)	Ich begründe mein Handeln nach Aufforderung.	Ich begründe mein Handeln eigeninitiativ nach herausfordernden Situationen.	Ich begründe mein Handeln eigeninitiativ.	Ich begründe mein Handeln professionell.
Lehrkraft im Unterricht				
9. Unterricht kompetenzorientiert planen (Schneider, 2005a, 25-26)	Ich berücksichtige bei der Planung stets die Fachkompetenz.	Ich orientiere mich bei der Planung stets an Fach- und Methodenkompetenz.	Ich berücksichtige bei der Planung regelmäßig alle Teilkompetenzen.	Ich plane umfassend kompetenzorientierten Unterricht.
10. Unterricht handlungssystematisch planen (Schneider, 2005a, 23)	Ich plane meinen Unterricht stets fachsystematisch.	Ich stelle bei der Planung vereinzelt die Handlung in den Mittelpunkt.	Ich plane den Unterricht regelmäßig handlungssystematisch.	Ich fokussiere bei der Planung konsequent die berufliche Handlung.
11. Unterricht flexibel umsetzen (Siebert, 2009, 112)	Ich führe meinen Unterricht stets so wie geplant durch.	Ich rücke stets in herausfordernden Situationen von meiner Planung ab.	Ich führe meinen Unterricht flexibel durch.	Ich setze meinen Unterricht situationsgerecht um.
12. Unterricht didaktisch gestalten (Girmes, 2006, 27)	Ich nutze selten abwechslungsreiche Methoden.	Ich verwende regelmäßig abwechslungsreiche Methoden.	Ich setze vielfältige didaktische Vorgehensweisen um.	Ich stimme meine Methodenwahl adäquat auf das didaktische Vorgehen ab.
13. Wissen situationsgerecht und wirksam einsetzen (Schratz et al., 2008, 130)	Ich setze selten strukturiert aufbereitetes Wissen im Unterricht ein.	Ich setze umfassend strukturiert aufbereitetes Wissen im Unterricht ein.	Ich setze stets Wissen unterschiedlicher Komplexitätsgrade im Unterricht ein.	Ich passe mein umfassend strukturiertes Wissen situationsgerecht an.
14. Lernvoraussetzungen diagnostizieren (Girmes, 2006, 27)	Ich diagnostiziere selten Lernvoraussetzungen.	Ich diagnostiziere vereinzelt Lernvoraussetzungen.	Ich nutze systematisch Instrumente zur Lerndiagnostik.	Ich diagnostiziere umfassend Lernvoraussetzungen durch gezielten Instrumenteneinsatz.
15. Individualisierte Aufgaben anbieten (Schratz et al., 2008, 130)	Ich biete selten individualisierte Aufgaben an.	Ich biete vereinzelt individualisierte Aufgaben an.	Ich biete regelmäßig individualisierte Aufgaben an.	Ich biete konsequent individualisierte Aufgaben an.
16. Beziehungen zu den Lernenden aufbauen (Oser, 1997, 31)	Ich lasse stets sich die Beziehung zu den Lernenden entwickeln.	Ich setze vereinzelt Methoden zur Beziehungsgestaltung ein.	Ich gestalte regelmäßig Möglichkeiten zur Beziehungsgestaltung.	Ich baue aktiv eine Beziehung zu den Lernenden auf.
17. Selbstgesteuerte Lernprozesse initiieren (Schratz et al., 2008, 130)	Ich initiere selten selbstgesteuerte Lernprozesse.	Ich initiere vereinzelt selbstgesteuerte Lernprozesse.	Ich initiere regelmäßig selbstgesteuerte Lernprozesse.	Ich initiere systematisch eine Hinführung zu selbstgesteuerten Lernprozessen.

Kompetenzstufen Aufgaben von Lehrenden	Skalierung nach dem Entwicklungsmodell von Neuweg (1999)			
	Stufe I (Novize)	Stufe II (Fortgeschrittener)	Stufe III (Kompetenter)	Stufe IV (Experte)
Lehrkraft im Unterricht				
18. Entwicklungsprozesse unterstützen (KMK, 2004, 9)	Ich unterstütze Lernende nach deren Aufforderung.	Ich begleite Lernende regelmäßig in ihren Lernprozessen.	Ich begleite Lernende systematisch in ihren Lernprozessen.	Ich biete umfassend Möglichkeiten zur Selbstentwicklung.
19. Unterrichtsstörungen begegnen (Lohmann, 2009)	Ich greife bei Unterrichtsstörungen selten ein.	Ich greife bei Unterrichtsstörungen vereinzelt ein.	Ich thematisiere Unterrichtsstörungen adressatengerecht.	Ich thematisiere Unterrichtsstörungen professionell.
20. Lernenden Rückmeldung geben (Hattie, 2013, 206)	Ich gebe den Lernenden selten eine Rückmeldung zu ihrem Lernprozess.	Ich gebe den Lernenden vereinzelt Rückmeldung zu ihrem Lernprozess.	Ich gebe den Lernenden regelmäßig Feedback zu ihrem Lernprozess.	Ich gebe den Lernenden systematisch Feedback zu ihrem Lernprozess.
21. Leistungen messen (KMK, 2004, 11)	Ich überprüfe Leistungen vereinzelt durch Lernerfolgskontrollen.	Ich messe Leistungen regelmäßig durch Lernerfolgskontrollen.	Ich messe Leistungen regelmäßig anhand transparenter Beurteilungskriterien.	Ich messe Leistungen systematisch anhand transparenter Beurteilungskriterien.
22. Unterricht mit den Lernenden auswerten (Hattie, 2013, 206-210)	Ich lasse mir von Schülern selten ein Feedback zum Unterricht geben.	Ich werte den Unterricht vereinzelt mit den Lernenden aus.	Ich werte den Unterricht regelmäßig mit den Lernenden aus.	Ich werte den Unterricht systematisch mit den Lernenden aus.
Lehrkraft in der Praxisbegleitung				
23. Lernende in der Praxis begleiten (Fichtmüller & Walter, 2005)	Ich begleite den Lernenden vereinzelt in der Praxis.	Ich begleite den Lernenden regelmäßig, bereite die Begleitung nicht vor.	Ich besuche den Lernenden regelmäßig und strukturiere die Begleitung.	Ich reagiere situationsgerecht auf den Bedarf in der Praxisbegleitung.
24. Geeignete Praxisaufgaben bereitstellen (Bohrer, 2014, 55-77)	Ich stelle den Lernenden vereinzelt Praxisaufgaben.	Ich biete den Lernenden regelmäßig strukturierte Praxisaufgaben.	Ich biete den Lernenden umfassend Praxisaufgaben auf unterschiedlichen Niveaus.	Ich biete den Lernenden konsequent systematisch aufbereitete Praxisaufgaben.
25. Praxisanleiter beraten und unterstützen (Radke, 2008, 20-27)	Ich unterstütze Praxisanleiter selten in der Praxisbegleitung.	Ich unterstütze Praxisanleiter vereinzelt in der Praxisbegleitung.	Ich unterstütze Praxisanleiter regelmäßig in der Praxisbegleitung.	Ich passe Maßnahmen zur Beratung situativ an den Beratungsbedarf an.
Lehrkraft im Team				
26. Fächerintegrative Lernsituationen erarbeiten (Schneider, 2005b, 37)	Ich erarbeite selten fächerintegrative Lernsituationen im Team.	Ich erarbeite vereinzelt fächerintegrative Lernsituationen im Team.	Ich erarbeite regelmäßig fächerintegrative Lernsituationen im Team.	Ich erarbeite systematisch fächerintegrative Lernsituationen im Team.
27. Curriculare Inhalte wissenschaftsorientiert erheben (Dammann, 2005; Lipsmeier, 2000)	Ich erarbeite selten wissenschaftsorientierte curriculare Inhalte.	Ich erarbeite vereinzelt wissenschaftsorientierte curriculare Inhalte.	Ich erarbeite regelmäßig wissenschaftsorientierte curriculare Inhalte.	Ich erarbeite kontinuierlich wissenschaftsorientierte curriculare Inhalte.
28. Probleme der Berufspraxis gemeinsam lösen (Schratz et al., 2008, 130)	Ich löse berufliche Probleme selten im Team.	Ich löse berufliche Probleme vereinzelt mit Kollegen zusammen.	Ich löse berufliche Probleme regelmäßig mit Kollegen zusammen.	Ich löse systematisch berufliche Probleme im Kollegenkreis.
29. Unterricht und Praxisbegleitung im Team evaluieren	Ich werte Unterricht und Praxisbegleitung selten im Team aus.	Ich werte Unterricht und Praxisbegleitung vereinzelt im Team aus.	Ich werte regelmäßig Unterricht und Praxisbegleitung im Team aus.	Ich wirke kontinuierlich bei der systematischen Auswertung mit.
Lehrkraft in der Organisation				
30. Kompetenzorientierung in Theorie und Praxis fördern (eigenes Kriterium)	Ich fördere vereinzelt Kompetenzorientierung im Unterricht.	Ich fördere vereinzelt Kompetenzorientierung in Theorie und Praxis.	Ich berücksichtige regelmäßig Kompetenzorientierung in Theorie und Praxis.	Ich setze mich kontinuierlich für die Kompetenzorientierung in Theorie und Praxis ein.
31. Mit Praxisanleitern kooperieren (Bohrer, 2014, 106-117)	Ich kooperiere nach Aufforderung mit Praxisanleitern.	Ich kooperiere vereinzelt mit Praxisanleitern.	Ich kooperiere regelmäßig mit Praxisanleitern.	Ich kooperiere kontinuierlich und systematisch mit Praxisanleitern.
32. Netzwerkarbeit mit anderen Schulen umsetzen (Speer & Harich, 2007, 35)	Ich beteilige mich selten an Netzwerkarbeit mit anderen Schulen.	Ich beteilige mich vereinzelt an Netzwerkarbeit mit anderen Schulen.	Ich beteilige mich regelmäßig an Netzwerkarbeit mit anderen Schulen.	Ich beteilige mich systematisch an Netzwerkarbeit mit anderen Schulen.
33. Bei der Qualitätsentwicklung mitwirken (Kempfert & Rolf, 2002, 21)	Ich wirke selten bei der Qualitätsentwicklung mit.	Ich wirke vereinzelt bei der Qualitätsentwicklung mit.	Ich wirke regelmäßig bei der Qualitätsentwicklung mit.	Ich wirke kontinuierlich bei der Qualitätsentwicklung mit.

Darstellung der Übersicht entnommen aus (Prodos, 2014, pp. 18–19).

Übersicht 4: Baustein A (Basisinformationen zur Schule)

Basisinformationen zur Schule	
Schule	Schulform, Klassen und Kurse
	Unterrichtszeiten, Gebäude, Parken
	Raumpläne, Ausstattung
	Lehrerzimmer
	Kopiermöglichkeiten, Bibliothek
	Cafeteria, Mensa
	Lehr- und Lernmittelverwaltung, Materialien und Medien
	Notfall, Erste Hilfe, Unfallmeldung, Alarmplan
	Krankmeldung und Abwesenheit (Lehrer und Schüler)
	Stundenplan, Aufsichtsplan, Vertretungsplan
	Jahresplanung
	Schulinterner Informationsaustausch (E-Mail, Intranet)
	Zusammenarbeit mit Beratungs- und Förderzentrum
Gemeinsame Regeln, Ziele und Konzepte	Leitbild der Schule
	Schulprogramm und schulische Konzepte
	Schulordnung
	Schulcurriculum
	Umgang mit Störungen und Fehlzeiten (einheitliche Sanktionierung, Absprache im Kollegium)
	Inspektionsbericht, Auswertungskonferenz, Zielvereinbarung
Personal	Schulleitung
	Kollegium
	Personalrat
	Sekretariat
	Hausmeister
	Schulsozialarbeit
	Integrationslehrer, Mitarbeiter des Beratungs- und Förderzentrums
	Gleichstellungsbeauftragte
	Schwerbehindertenvertretung
	Schulpfarrer
	Schulische Gremien
	Fachschaften

	Jahrgangsteams, Klassenteams, Teambesprechungen
	Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten
	Informationen über laufende Projekte
	Kooperierende Vereine und Institutionen
	Lehrerbücherei
	Konferenzen und Dienstbesprechungen
Anträge, Bescheinigungen, Vordrucke, Formulare und Akten	Förderpläne
	Einladung zu Fachkonferenz/Klassenkonferenz
	Projektwoche
	Klassenfahrt und Ausflüge
	Lernmittel und Bücher
	Einschulung und Ausschulung
	Schülerakten
	An- und Abmeldung und Übergänge auf andere Schulen/Schulformen
	Zeugnisse
	Mahnungen
	Anschaffungen
	Fortbildungsanträge
	Weitere Absprachen
Unterricht	Abschlussprüfungen
	Vergleichsarbeiten
	Klassenarbeiten, Klausurpläne
	Vertretungsunterricht, Vertretungskonzept der Schule
	Praktika
	Förderung
	Klassenbuch
	Wahlpflichtunterricht, Wahlunterricht, Arbeitsgemeinschaften, Ganztagsangebote
Elternarbeit	Elternabende
	Elternsprechtage
	Elternbeirat
	Elterngespräche (Raum, Dokumentation)

Gekürzte und leicht abgeänderte Darstellung (vgl. Keßler & Gromes, 2013, pp. 65–66).

Übersicht 5: Baustein B (Angebot der Schulleitung)

Angebot der Schulleitung		
Einstieg (in den ersten Tagen und Wochen)	Ansprechpartner	
	Rundgang	
	Gespräche mit dem Schulleiter	
	Fachsprecher als fächerspezifischer Ansprechpartner benennen	
	Mentor benennen als allgemeiner Ansprechpartner Informationen zu den Lerngruppen	
	Schulinterne Absprachen und Gepflogenheiten	
	Vorstellung neuer Kollegen in der Schule	
	Aufgabenverteilung im Kollegium	
	Stundenplan	
	Leistungsbewertung, Notenerfassung, Zeugnisse	
	Begleitung (im ersten halben Jahr)	Beratung und Feedback
		Regelmäßige Feedbackgespräche
		Berufseinsteigergruppen initiieren
Beratung		
Information zu Fächern und Lehrplänen		
Koordinierungsstunden (= Zusammenarbeit/Austausch in Fachteams)		
Hospitationen		
Personalentwicklung (nach dem ersten Jahr)	Selbstevaluation	
	Jahresgespräch	
	Fortbildungsbedarf ermitteln	

Gekürzte und leicht abgeänderte Darstellung (vgl. Keßler & Gromes, 2013, pp. 116–125).

Übersicht 6: Baustein C (Angebote der Schule)

Angebote der Schule	
Kommunikation und Zusammenarbeit	Allgemeine Beratung
	Fachliche Information
	Aufgabenverteilung und Zuständigkeiten im Kollegium (Übersichtsplan)
	Hilfsbereites Kollegium
	Hilfsbereites Sekretariat
	Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung
	Gemeinsame Vorbereitung von Elternabenden/Klassenfahrten
	Feedback zum Unterricht
	Hospitationen im Unterricht von Kollegen
	Kollegiale Fallberatung
Informationsweitergabe zu inhaltlichen Themen	Materialbörse (Rückgriff auf Unterrichtsmaterial)
	Fördermöglichkeiten
	Beispiele individueller Förderpläne im Kollegium sammeln
	Materialsammlung über Ausflüge und Klassenfahrten
Schulorganisation	Merkblatt zur Aufgaben als Klassenleitung
	Arbeitsplatz/Fächer/Schränke schaffen und bereithalten
	Erläuterung der Pausenaufsicht
	Zusätzlich anfallende Aufgaben und Ämter (zu Beginn evtl. keine weitere Verantwortlichkeit übertragen)

Gekürzte und leicht abgeänderte Darstellung (vgl. Keßler & Gromes, 2013, pp. 127–137).

Anschreiben Schulleitungen

Sehr geehrte Frau/Herr...,

wir, zwei Studierende der Katholischen Hochschule NRW in Köln, arbeiten derzeit an unserer Masterthesis unter der Fragestellung, wie Berufsanfänger an Pflegeschulen in Deutschland eingearbeitet werden.

Was uns bewegt?

Dabei ist es für uns von besonderem Interesse herauszufinden ob Konzepte speziell zur Einarbeitung von Berufsanfängern vorliegen und welche Strukturen diese aufweisen.

Berufsanfänger in unserem Sinne sind alle Lehrkräfte, die zum ersten Mal in die Berufstätigkeit eines Pflegelehrers eintreten.

Dabei ist es nicht von Bedeutung ob der Eintritt während oder erst nach Beendigung des Studiums geschieht.

Ausgeschlossen sind hier alle erfahrenen Lehrkräfte, die als neue Mitarbeiter an eine Schule kommen.

Warum das Ganze?

Immer wieder zeigen Studien aus dem allgemeinbildenden Bereich, dass Berufsanfänger im Lehrberuf ihre Tätigkeit sehr schnell aufgeben, wenn keine oder nur eine unzureichende Begleitung in der ersten Zeit der Berufstätigkeit stattfindet.

Für den allgemein bildenden Schulbereich bestehen bereits vielfältige Empfehlungen und Untersuchungen zu Konzepten. Für den Bereich der Pflegeschulen bestehen diese nicht.

Das möchten wir ändern!

Wie soll das gehen?

Geplant ist daher eine empirische Erhebung, die bei Schulleitungen mittels online- Befragung durchgeführt wird. Die gesammelten Daten werden ausschließlich von den Verfasserinnen der Masterarbeit eingesehen und verarbeitet.

Was haben Sie davon?

Geplant ist es, anhand der gesammelten Ergebnisse, Empfehlungen für ein Einarbeitungskonzept an Pflegebildungseinrichtungen zu formulieren.

Gerne stellen wir allen Teilnehmenden auf Wunsch die Ergebnisse der Befragung, sowie die konzeptuellen Empfehlungen zur Verfügung.

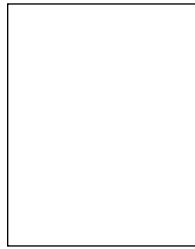
Was können Sie tun?

Wir bitten um Ihre Unterstützung! Klicken Sie dazu in der Zeit von x-y auf den unten stehenden Link und schenken Sie uns 20-30 Minuten Ihrer Zeit!

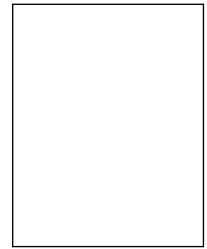
Wir möchten ausdrücklich darauf hinweisen, dass die Teilnahme an der Erhebung auf freiwilliger Basis erfolgt und die Anonymität bezüglich der von Ihnen eingegebenen Daten gewährleistet wird!

Für Ihre Mitarbeit bedanken wir uns recht herzlich im Voraus und verbleiben mit freundlichen Grüßen!

S. Meiser und A. Sieren



S. Meiser



A. Sieren

Fragebogen

Folgt auf nächsten Seiten

Einarbeitungskonzepte an Pflegebildungseinrichtungen

Herzlich Willkommen!

Sehr geehrte Schulleitung,

wir freuen uns über Ihr Interesse an unserem Fragebogen!

um eine möglichst genaue und realitätsnahe Erhebung von Daten (in Bezug auf das Vorliegen eines Einarbeitungskonzepts für Berufsanfänger und deren Struktur/Inhalt) zu erzielen, möchten wir Sie im Folgenden kurz instruieren, was beim Ausfüllen des nachfolgenden Fragebogens zu beachten ist.

Hinweise zum Bearbeiten des Fragebogens

Der Fragebogen besteht sowohl aus geschlossenen als auch aus offenen Fragen.

- In der Regel gibt es eine Antwortmöglichkeit.
- Bei Mehrfachnennungen ist diese Möglichkeit in der Fragestellung vermerkt.
- Bei Fragen mit der Antwortmöglichkeit „Sonstige“ können Sie eigene Antwortmöglichkeiten hinzufügen, welche noch nicht in der Aufzählung genannt sind.
- Bei frei zu beantwortenden Fragen, haben Sie die Möglichkeit zu einer kurzen eigenen Stellungnahme.

Wir möchten Sie bitten, den Fragebogen vollständig auszufüllen, da nur komplett ausgefüllte Fragebögen in die Auswertung einfließen.

An dieser Stelle möchten wir nochmals ausdrücklich darauf hinweisen, dass die Teilnahme an der Erhebung auf freiwilliger Basis erfolgt und die Daten ausschließlich der Erstellung unserer Masterthesis dienen, es werden keine werblichen und kommerziellen Absichten verfolgt! Zudem gewährleisten wir die Anonymität bezüglich der eingehenden Daten, da über die Online-Befragung nicht zurückverfolgt werden kann, welche (Pflegebildungs-) Einrichtungen teilgenommen haben und wer den Fragebogen ausgefüllt hat.

Herzlich Willkommen!

Sehr geehrte Schulleitung,

wir freuen uns über Ihr Interesse an unserem Fragebogen!

um eine möglichst genaue und realitätsnahe Erhebung von Daten (in Bezug auf das Vorliegen eines Einarbeitungskonzepts für Berufsanfänger und deren Struktur/Inhalt) zu erzielen, möchten wir Sie im Folgenden kurz instruieren, was beim Ausfüllen des nachfolgenden Fragebogens zu beachten ist.

Hinweise zum Bearbeiten des Fragebogens

Der Fragebogen besteht sowohl aus geschlossenen als auch aus offenen Fragen.

- In der Regel gibt es eine Antwortmöglichkeit.
- Bei Mehrfachnennungen ist diese Möglichkeit in der Fragestellung vermerkt.
- Bei Fragen mit der Antwortmöglichkeit „Sonstige“ können Sie eigene Antwortmöglichkeiten hinzufügen, welche noch nicht in der Aufzählung genannt sind.
- Bei frei zu beantwortenden Fragen, haben Sie die Möglichkeit zu einer kurzen eigenen Stellungnahme.

Wir möchten Sie bitten, den Fragebogen vollständig auszufüllen, da nur komplett ausgefüllte Fragebögen in die Auswertung einfließen.

An dieser Stelle möchten wir nochmals ausdrücklich darauf hinweisen, dass die Teilnahme an der Erhebung auf freiwilliger Basis erfolgt und die Daten ausschließlich der Erstellung unserer Masterthesis dienen, es werden keine werblichen und kommerziellen Absichten verfolgt! Zudem gewährleisten wir die Anonymität bezüglich der eingehenden Daten, da über die Online-Befragung nicht zurückverfolgt werden kann, welche (Pflegebildungs-) Einrichtungen teilgenommen haben und wer den Fragebogen ausgefüllt hat.

Seite 3

Bevor Sie zur Befragung weitergeleitet werden, zunächst eine kleine Begriffsdefinition vorab:

Personengruppe

Es geht hier um die besondere Personengruppe der Berufsanfänger.

Unter Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern verstehen wir alle Lehrkräfte, die neu an eine Schule kommen und die zum ersten Mal die Berufstätigkeit als Pflegelehrer aufnehmen, unabhängig vom Fortschritt oder Abschluss ihres (pflege-) pädagogischen Studiums. Bewusst ausgeschlossen werden hier erfahrene Lehrkräfte wie Berufsrückkehrerinnen und Rückkehrer (z.B. aus Erziehungsurlaub), Teilpendlerinnen und Teilpendler, Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Bundesländern, Lehrerinnen und Lehrer, die durch Umsetzung an die Schule gekommen sind und auch neu an der Schule arbeitende, nicht pädagogische Mitarbeiter.

Einarbeitungskonzept

Unter dem Begriff „Einarbeitungskonzept“ verstehen wir ein schriftlich niedergelegtes/fixiertes Dokument/ Ausfertigung: „ eines klar umrissenen Plans bzw. eines Programms für ein Vorhaben“ (Duden) hier bezogen auf die Phase der Einarbeitung.

Zunächst möchten wir uns einen Überblick verschaffen, wie die Einarbeitung von Berufsanfängern an Ihrer Einrichtung gestaltet wird.

Gibt es an Ihrer Schule ein schriftlich formuliertes Einarbeitungskonzept für Berufsanfänger? *

- ja
- nein

Seite 5

Welche der folgenden Aspekte sind in Ihrer Einarbeitung enthalten? *

Mehrere Antworten sind möglich

- Willkommensgruß
- Festgelegter Einarbeitungszeitraum
- Ablaufplan über die Einarbeitungsphase (Übersicht)
- Detaillierte Beschreibung des ersten Arbeitstages
- Einführung in die Organisation Schule mit ihren Abläufen
- Checkliste (A-Z) zur Orientierung an der Schule
- Einführung in die Schulkultur (Rechte & Pflichten, Zusammenarbeit, Integration ins Kollegium, etc.)
- Erläuterung des Mentorensystems
- Unterstützung in der Erfüllung des Berufsauftrages (Unterrichtsgestaltung, Kursleitung, Kooperation mit externen Institutionen, etc.)
- Termine für Gespräche innerhalb der Einarbeitungszeit
- Gemeinsam mit dem Berufsanfänger festgelegte Ziele
- Keine
- Sonstiges

Seite 6

Welche Teilkonzepte finden im Rahmen der Einarbeitung an Ihrer Bildungseinrichtung Berücksichtigung? *

Mehrere Antworten sind möglich

- Team Teaching
- Kollegiale Beratung
- Supervision
- Keine
- Sonstige

Seite 7

Über welchen Zeitraum erstreckt sich die Einarbeitung von Berufsanfängern in Ihrer Bildungseinrichtung? *

- Unter 6 Monate
- 6 Monate bis 1 Jahr
- Über 1 Jahr
- Kein Zeitraum festgelegt

Seite 8

Welche, der im Folgenden genannten Unterlagen werden dem Berufsanfänger an die Hand gegeben? *

Mehrere Antworten sind möglich

- Haus-/ Schulordnung
- Allgemeine Informationen zum Unternehmen (Historie, etc.)
- Leitbild
- Organigramm
- Handbuch zum Qualitätsmanagement
- Curriculum
- Stellenprofil
- Wichtige Telefonnummern der Einrichtung
- Adressliste der Kollegen
- Keine
- Sonstige

Seite 9

Wann werden dem Berufsanfänger die genannten Unterlagen ausgehändigt? *

- Vor Dienstantritt
- Nach Dienstantritt
- Sowohl vor, wie auch nach Dienstantritt

Seite 10

Wird dem Berufsanfänger im Rahmen der Einarbeitung ein Mentor an die Seite gestellt? *

- Immer
- Meistens
- Selten
- Nie

Seite 11

Über welchen Zeitraum findet eine Begleitung durch den Mentor statt? *

- < 6 Monate
- bis 1 Jahr
- > 1 Jahr
- Kein Zeitraum festgelegt

Seite 12

Über welche höchste (pflege-) pädagogische Qualifikation verfügt der Mentor? *

- Master
- Diplom
- Bachelor
- Traditionell weitergebildet
- Keine
- Sonstige

Seite 13

Wer wird in der Regel als Mentor eingesetzt? *

- Lehrkraft aus dem Kollegium
- Schulleitung
- Sonstige

Seite 14

Beurteilen Sie, inwiefern die folgenden Aussagen auf einen Mentor zutreffen sollten! *

	Stimme voll zu	Stimme überwiegend zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
Der Mentor sollte über dieselbe Qualifikation verfügen wie der Berufsanfänger.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Mentor sollte dem Berufsanfänger hierarchisch gleich gestellt sein. (kein Vorgesetzter)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Mentor sollte über langjährige Berufserfahrung verfügen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Mentor sollte selbst noch nicht lange im Beruf sein, um sich in die Situation des Berufsanfängers hineinversetzen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Mentor sollte an der Beurteilung des Berufsanfängers beteiligt sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Mentor sollte dem Berufsanfänger gegenüber eine wohlwollend - konstruktive Haltung einnehmen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Mentor sollte didaktisch sicher arbeiten können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Mentor sollte regelmäßig Fortbildungen im Bereich Mitarbeiterführung besuchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Mentor sollte sicher in den organisatorischen Abläufen der Schule sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 15

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf den von Ihnen eingesetzten Mentor zu? *

	Trifft voll zu	Trifft überwiegend zu	Trifft weniger zu	Trifft gar nicht zu
Der Mentor wird für Aufgaben im Rahmen der Einarbeitung des Berufsanfängers freigestellt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Mentor erhält für die Einarbeitung von Berufsanfängern ein zusätzliches Honorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Mentor stellt dem Berufsanfänger Unterrichtsmaterialien zur Verfügung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Mentor bereitet gemeinsam mit dem Berufsanfänger Unterricht vor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Mentor führt Unterricht gemeinsam mit dem Berufsanfänger durch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Mentor evaluiert gemeinsam mit dem Berufsanfänger den erteilten Unterricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Mentor unterstützt den Berufsanfänger bei der Vorbereitung, Durchführung und Bewertung von Prüfungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 16

Welche der folgenden Aussagen treffen in Bezug auf den Unterrichtseinsatz von Berufsanfängern an Ihrer Bildungseinrichtung zu? *

	Trifft voll zu	Trifft überwiegend zu	Trifft weniger zu	Trifft gar nicht zu
Bisherige Unterrichtserfahrung des Berufsanfängers wird berücksichtigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wünsche des Berufsanfängers bezüglich der zu unterrichtenden Themen finden Berücksichtigung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufsanfänger haben die Möglichkeit auf ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge von Kollegen zurückzugreifen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für Berufsanfänger wird eine reduzierte Zahl an Unterrichtsstunden vorgesehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der pflegeberufliche Hintergrund wird beim Einsatz von Unterricht berücksichtigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 17

Beurteilen Sie, inwiefern folgende Aussagen in Bezug auf Unterrichtshospitationen an Ihrer Bildungseinrichtung zutreffen! *

	Trifft voll zu	Trifft überwiegend zu	Trifft weniger zu	Trifft gar nicht zu
Hospitationen dienen dazu, dass der Berufsanfänger sich die Unterrichte von Kollegen anschauen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hospitationen dienen dazu, dass der Unterricht des Berufsanfängers evaluiert wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hospitationen dienen dazu, dem Berufsanfänger Feedback und Hilfestellung auf didaktisch-methodischer Ebene geben zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hospitationen dienen dazu, dem Berufsanfänger Feedback über seine Wirkung als Lehrperson geben zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hospitationen spielen bei der Beurteilung des Berufsanfängers eine Rolle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 18

Wer führt an Ihrer Bildungseinrichtung hauptsächlich Hospitationen beim Berufsanfänger durch? *

Schulleitung

Mentor

Andere Kollegen

Sonstige

Seite 19

In welchem Rhythmus werden Berufsanfänger hospitiert? *

Wöchentlich

Monatlich

Halbjährlich

Kein Rhythmus festgelegt

Sonstige

Seite 20

Beurteilen Sie, inwiefern folgende Aussagen in Bezug auf Aufgabenbereiche von Lehrenden an Ihrer Bildungseinrichtung zutreffen! *

	Trifft voll zu	Trifft überwiegend zu	Trifft weniger zu	Trifft gar nicht zu
Berufsanfänger werden unmittelbar eigenständig als Kursleitung eingesetzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufsanfänger werden vom Unterricht in schwierigen Klassen freigestellt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufsanfänger führen während der Einarbeitung einen Kurs gemeinsam mit Mentor/Kollegen/Schulleitung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufsanfänger werden in mehr als einem Kurs als Kursleitung eingesetzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufsanfänger werden unmittelbar eigenständig mit anderen Verantwortungsbereichen betraut. (z.B. Projektbetreuung, Curriculumarbeit, Beauftragter für besonderen Aufgabenbereich etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufsanfänger führen unmittelbar eigenständig Prüfungen (theoretisch und praktisch) durch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 21

Werden im Rahmen der Einarbeitung Gespräche mit dem Berufsanfänger geführt? *

- Nein
- Ja, über welchen Zeitraum insgesamt

Seite 22

Um welche Art von Gespräch(en) handelt es sich dabei? *

Mehrere Antworten sind möglich

- Vorabgespräch (vor Dienstantritt)
- Zielvereinbarungsgespräch
- Feedbackgespräch
- Beurteilungsgespräch
- Probezeitgespräch
- Personalentwicklungsgespräch
- Sonstige

Seite 23

Welche der folgenden Inhalte fließen in die Gespräche mit ein? *

Mehrere Antworten sind möglich

- Erste Erfahrungen und Eindrücke
- Stand der Einarbeitung
- Übernahme von Aufgaben über den Unterricht hinaus
- Fortbildungsbedarfe
- Wünsche
- Probleme und Fragestellungen seitens des Berufsanfängers
- Sonstige

Seite 24

Wer führt die Gespräche mit dem Berufsanfänger überwiegend durch? *

- Schulleitung
- Mentor
- Andere Kollegen
- Sonstige

Sie haben bereits zwei Drittel der Befragung beantwortet. Vielen Dank.

Die Nachfolgenden Fragen beziehen sich auf Sie in Ihrer Position als Schulleitung und auf die Bildungseinrichtung.

Seite 26

Wie hoch ist der Grad der Unterstützung des Berufsanfängers durch Sie, als Schulleitung, in folgenden Bereichen? *

	Sehr hoch	Überwiegend hoch	Überwiegend niedrig	Sehr niedrig
Durchführung von Hospitationen beim Berufsanfänger.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei der Unterrichtsgestaltung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei der Leitung von Kursen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beratung zu organisatorischen Fragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einführung in das Kollegium.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ansprechpartner bei schulrechtlichen Fragestellungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei der Durchführung von Prüfungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beratungsgespräche bei eigenen Problemen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Umgang mit schwierigen Schülern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einplanen und Ermöglichen von Schulungen (z.B. EDV, Erste Hilfe, Brandschutz, Besuch des Betriebsarztes,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anbieten und Ermöglichen von pädagogischen Fortbildungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 27

Wie lange sind Sie bereits in der Position als Schulleitung tätig? *

Seite 28

Über welche Berufsbezeichnung verfügen Sie als Schulleitung? *

Seite 29

Um welche Art Bildungseinrichtung handelt es sich bei Ihrer Schule? *

Schule für Gesundheits- und/oder (Kinder-)Krankenpflege.

Fachseminar für Altenpflege

Bildungszentrum für Aus-, Fort- und Weiterbildung

Berufsschule/ Berufsfachschule

Sonstiges

Gleich haben Sie es geschafft! Die folgenden Fragen erlauben Ihnen eine offene Beantwortung.

Tellen Sie uns kurz mit, wie Sie einem Einarbeitungskonzept für Berufsanfänger gegenüberstehen!

Seite 31

Wie beurteilen Sie die institutionellen Rahmenbedingungen zur Umsetzung eines Einarbeitungskonzeptes für Berufsanfänger in Ihrer Bildungseinrichtung?

Seite 32

Gibt es aus Ihrer Sicht Ergänzungen zu unseren Fragestellungen oder etwas, das Sie uns noch gerne mitteilen möchten?

Sie haben es geschafft! Die Online-Befragung ist an dieser Stelle beendet!

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

**Haben Sie Interesse an den Ergebnissen der Befragung und den konzeptuellen Empfehlungen?
Dann tragen Sie bitte hier Ihre e-mail-Adresse ein und Sie erhalten ab Oktober 2015 unsere Rückmeldung!**

Hinweis: Name und E-Mail-Adresse werden nicht mit den Antworten im Fragebogen in Verbindung gebracht!

E-Mail-Adresse

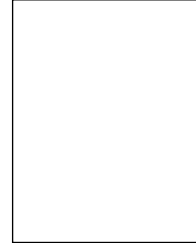
» [Umleitung auf Schlussseite von Umfrage Online \(ändern\)](#)

Erinnerungsschreiben

Sehr geehrte Schulleitung,



S. Meiser



A. Sieren

Vor Kurzem hatten wir Sie persönlich kontaktiert und um Ihre Unterstützung bei unserer Befragung zum Thema „Einarbeitung von Berufsanfängern an Pflegebildungseinrichtungen“ gebeten!

Wir möchten Sie auf diesem Wege noch einmal darüber informieren, dass die Umfrage unter folgendem Link:

<https://www.umfrageonline.com/s/8e3a98f>

noch bis zum **19.04.2015** für Sie freigeschaltet ist! Über Ihre Teilnahme würden wir uns weiterhin sehr freuen!

An dieser Stelle bedanken wir uns außerdem recht herzlich bei allen, die dem Link bereits gefolgt sind und Ihr Interesse bekundet haben!

Mit freundlichen Grüßen
S. Meiser und A. Sieren

Erklärung

Hiermit versichern wir, dass wir die vorliegende Arbeit zum Thema „Einarbeitungskonzepte für Lehrende an Pflegebildungseinrichtungen – eine empirische Erhebung“ selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt haben.

Die Stellen der Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, bildliche Darstellungen und dergleichen sind durch Angabe der Herkunft kenntlich gemacht.

Simone Meiser

Anna Sieren

Köln, 01. Juli 2015