

Medizinische Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

**Selbst- und Fremdbild
hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierter Lehrkräfte
in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung –
eine qualitative Studie**

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor rerum medicarum (Dr. rer. medic) für das Fachgebiet
Gesundheits- und Pflegewissenschaften

vorgelegt
der Medizinischen Fakultät
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

von Jutta Koller

geboren am 17.09.1971 in Scheßlitz

Betreuerin/Betreuer: Prof. Dr. Gabriele Meyer
Gutachterin/Gutachter: Prof. Dr. Gabriele Meyer
Prof. Dr. Manfred Stock
Prof. Dr. Cornelia Mahler, Tübingen

09.07.2019

18.05.2020

REFERAT

Zielsetzung: In den Ausbildungseinrichtungen der Gesundheits- und Krankenpflege sowie der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege in Deutschland sind aktuell hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierte Lehrkräfte gemeinsam tätig. Die Ausbildung neuer Lehrkräfte erfolgt seit 2004 ausschließlich hochschulisch, wodurch der Akademisierungsgrad der heterogenen Lehrerteams in den kommenden Jahren weiter steigen wird. Um den Lehrkräften vor diesem Hintergrund die Möglichkeit zu geben, das eigene unbewusste Handeln zu reflektieren, aber auch das der anders qualifizierten Lehrkräfte besser verstehen zu können, werden in dieser Arbeit die unbewussten Handlungsorientierungen beider Gruppen aufgezeigt, die sich aus dem Selbst- und Fremdbild erschließen.

Methoden: An sieben Ausbildungseinrichtungen wurden 16 problemzentrierte Interviews mit neun hochschulisch und sieben nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräften durchgeführt. Davon wurden 14 Interviews mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Die theoretische Sättigung war nach jeweils sieben Interviews erreicht. Mit der Dokumentarischen Methode wurden mittels der formulierenden und reflektierenden Interpretation sowie der komparativen Analyse Orientierungsrahmen herausgearbeitet und als übergreifende Handlungsorientierung abstrahiert, die letztendlich die Generierung sinngenetischer Typen erlaubte und das handlungsleitende Wissen abbildete.

Ergebnisse: Die übergreifende Handlungsorientierung der nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte kann mit „Bewahren versus Mithalten im Spannungsfeld der zunehmenden Akademisierung“ beschrieben werden. Der Umgang der weitergebildeten Lehrkräfte mit Veränderungen reicht demnach von einer an überholten Strukturen festhaltenden Position bis hin zu dem Versuch, so weit wie möglich den neuen Anforderungen zu entsprechen. Bei den hochschulisch qualifizierten Lehrkräften kann die übergreifende Handlungsorientierung mit „Eigene Potenziale einbringen dürfen vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung und Wertschätzung erfahren“ charakterisiert werden. Die von den hochschulisch qualifizierten Lehrkräften erfahrene Wertschätzung hängt davon ab, in welchem Ausmaß sie ihre Potenziale einbringen dürfen und auf welches Interesse sie damit bei den weitergebildeten Lehrkräften und der Schulleitung stoßen. Damit präsentieren sich hochschulisch qualifizierte Lehrkräfte eher als Agierende und ihre weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen als Reagierende im Akademisierungsprozess.

Schlussfolgerung: Die vorliegenden Ergebnisse können interessierte Lehrkräfte zur Reflexion ihres eigenen Handelns und das ihrer anders qualifizierten Kolleginnen und Kollegen nutzen. Auch Schulleitungen können davon profitieren, indem sie sich die unterschiedlichen Handlungsorientierungen in heterogenen Teams bewusst machen und bei der Personal- und Teamentwicklung einsetzen.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	1
1.1	Hintergrund	2
1.2	Relevanz des Themas	4
1.2.1	Bildungsberichterstattung für die Pflegeausbildung	5
1.2.2	Heterogene Teams	6
1.2.3	Lehrkräftemangel	7
1.3	Forschungsstand	7
1.3.1	Systematische Literaturrecherche	7
1.3.2	Suchergebnisse	8
2	ZIELSTELLUNG	9
2.1	Ziel und Forschungsfrage	9
2.2	Theoretischer Rahmen	10
2.2.1	Johari-Fenster	10
2.2.2	Einordnung der Forschungsfrage	11
3	MATERIAL UND METHODIK	13
3.1	Methodologie	13
3.2	Studiendesign	14
3.3	Forschungsethische Betrachtung	14
3.4	Feldzugang und Sampling	15
3.5	Datenerhebung	17
3.6	Transkription	18
3.7	Datenanalyse nach der Dokumentarischen Methode	19
3.7.1	Schritt 1: Thematischer Verlauf und Auswahl von Passagen	19
3.7.2	Schritt 2: Formulierende Interpretation	20
3.7.3	Schritt 3: Reflektierende Interpretation mit komparativer Analyse zur Identifikation von Orientierungsrahmen (Tertia Comparationis)	21
3.7.4	Schritt 4: Übergreifende Handlungsorientierung (Tertium Comparationis) und sinngenetische Typenbildung	36
4	ERGEBNISSE	37
4.1	Nichthochschulisch qualifizierte Lehrkräfte	37
4.1.1	Übergreifende Handlungsorientierung nichthochschulisch qualifizierter Lehrkräfte	37
4.1.2	Der Typus „Das Eigene bewahren – Fremdes distanziert beobachten“	38
4.1.3	Der Typus „Wertschätzend abwarten und mithalten“	38

4.1.4	Der Typus „Gelassen im Geben und Nehmen partizipieren“	39
4.1.5	Grafische Darstellung der Ergebnisse nichthochschulisch qualifizierter Lehrkräfte.....	40
4.2	Hochschulisch qualifizierte Lehrkräfte	41
4.2.1	Übergreifende Handlungsorientierung hochschulisch qualifizierter Lehrkräfte	41
4.2.2	Der Typus „Darf sich entfalten – zufrieden mit der Wertschätzung“	42
4.2.3	Der Typus „Darf bedingt zu Veränderungen beitragen – partielle Zufriedenheit mit der Wertschätzung“	42
4.2.4	Der Typus „Darf Potenziale kaum einbringen – unzufrieden mit der Wertschätzung“	43
4.2.5	Grafische Darstellung der Ergebnisse hochschulisch qualifizierter Lehrkräfte	44
5	DISKUSSION	45
5.1	Diskussion der Ergebnisse	45
5.2	Diskussion der Methode	48
5.3	Implikationen für zukünftige Forschung	53
6	ZUSAMMENFASSUNG	54
	LITERATURVERZEICHNIS	55
	THESEN	62
	ANLAGEN	63
A	Internetrecherche der Qualifikationen.....	63
B	Systematische Literaturrecherche	64
B.1	Suchanfragen	64
B.2	Auswahlprozess der Publikationen	65
C	Kontaktaufnahme mit Schulleitungen	66
D	Anschreiben an die Schulleitungen.....	67
E	Transkriptionsregeln	69
F	Interviewauszüge hochschulisch qualifizierter Lehrkräfte.....	71
F.1	Akad 1, Z. 17–60	71
F.2	Akad 3, Z. 65–166	72
F.3	Akad 2, Z. 68–119	75
F.4	Akad 5, Z. 212–240	77
F.5	Akad 5, Z. 353–372	78
F.6	Akad 7, Z. 98–139	78

SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG MIT UNTERSCHRIFT.....	V
ERKLÄRUNG ÜBER FRÜHERE PROMOTIONSVERSUCHE.....	VI
LEBENS LAUF	VII
DANKSAGUNG	VIII

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abbildung 1:	Johari-Fenster	10
Abbildung 2:	Veränderung der Bereiche im Johari-Fenster durch die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit	12
Abbildung 3:	Beispiel einer formulierenden Interpretation	20
Abbildung 4:	Ergebnisse nichthochschulisch qualifizierter Lehrkräfte	40
Abbildung 5:	Ergebnisse hochschulisch qualifizierter Lehrkräfte.....	44
Abbildung 6:	Auswahlprozess der Publikationen.....	65
Abbildung 7:	Kontaktaufnahme mit Schulleitungen	66
Abbildung 8:	Anschreiben an die Schulleitungen, Seite 1	67
Abbildung 9:	Anschreiben an die Schulleitungen, Seite 2	68
Tabelle 1:	Internetrecherche der Qualifikationen von Lehrkräften in Ausbildungseinrichtungen für Gesundheits- und Krankenpflege in Deutschland 2014	63
Tabelle 2:	Suchanfrage in PubMed, Cochrane, CINAHL und Teacher Reference Center	64
Tabelle 3:	Suchanfrage in CareLit.....	64

1 EINLEITUNG

„Ihr und wir? Bisher waren wir doch ein Team und niemand hat zwischen unseren Berufsqualifikationen unterschieden“, so die Bemerkung einer Lehrkraft ohne Hochschulstudium zu einer Kollegin mit Hochschulstudium an einer Berufsfachschule für Gesundheits- und Krankenpflege während einer Besprechung zur Einführung des dualen Studiengangs für Auszubildende in der Pflege. Die konkreten Themen des Treffens waren die Regelung der Modulverantwortung und des Unterrichts sowie die Prüfungsberechtigung von Lehrenden mit und ohne hochschulische Qualifikation in Klassen mit studierenden Auszubildenden. Die beschriebene Situation spiegelt die potenzielle Unsicherheit und angespannte Atmosphäre wider, die durch Veränderungen in den Ausbildungsstrukturen sowie durch Qualifikationsunterschiede von Lehrenden in Ausbildungseinrichtungen der Gesundheits- und Krankenpflege entstehen kann.

Folgende Hinweise seien an dieser Stelle gegeben:

- Der Ausdruck „Gesundheits- und Krankenpflege“ schließt in dieser Arbeit stets die „Gesundheits- und Kinderkrankenpflege“ mit ein.
- Die Begriffe „Schule“, „Pflegefachschule“, „Ausbildungseinrichtung“ oder „Berufsfachschule“ beziehen sich im Folgenden immer auf „Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege“ sowie „Schulen für Gesundheits- und Kinderkrankenpflege“.
- Mit den Bezeichnungen „weitergebildete Lehrkräfte“, „Lehrkräfte mit Weiterbildung“, „nichthochschulisch qualifizierte Lehrkräfte“, „Lehrkräfte ohne Hochschulstudium“ oder „Lehrkräfte ohne Hochschulqualifikation“ werden Lehrkräfte bezeichnet, die kein Studium an einer Universität oder Hochschule im Bereich der Pflege oder Gesundheit, sondern eine bis zu zwei Jahre dauernde Weiterbildung im Bereich der Pflegeausbildung absolviert haben (Mäteling, 2006, S. 60–64).
- Die Bezeichnungen „hochschulisch qualifizierte Lehrkräfte“, „Lehrkräfte mit Hochschulstudium“ oder „Lehrkräfte mit Hochschulqualifikation“ stehen für Lehrkräfte, die ihre Qualifizierung an einer Universität, Fachhochschule oder Hochschule mit mindestens einem Bachelor-, Master-, Diplom- oder Lehramtsabschluss der Stufe 6, 7 oder 8 des deutschen Qualifikationsrahmens (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018) für den Bereich der Pflegeausbildung abgeschlossen haben.
- Der Begriff „heterogenes Lehrerteam“ beschreibt in dieser Arbeit Lehrerkollegien, in denen sowohl hochschulisch als auch nichthochschulisch qualifizierte Lehrkräfte gemeinsam arbeiten. Die Lehrkräfte unterscheiden sich laut Horwitz und Horwitz (2007) hinsichtlich der demografischen Struktur (Alter, Geschlecht, kultureller Hintergrund, ethnische Herkunft, etc.) und den berufsbezogenen Erfahrungshintergründen.

- In der vorliegenden Arbeit wurde die Empfehlung zur gendergerechten Sprache an der Medizinischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und am Universitätsklinikum Halle (Saale) (Meyer, 2015) beachtet.

In diesem Kapitel wird zunächst der fortschreitende Akademisierungsprozess der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung in Deutschland betrachtet, wobei das Hauptaugenmerk auf den unterschiedlichen Qualifikationen der Lehrkräfte liegt. Im Weiteren wird die Relevanz des Forschungsthemas dargestellt. Dabei gilt das primäre Interesse heterogenen Teams sowie der fehlenden aktuellen systematischen Bildungsberichterstattung der Pflegeausbildung in Deutschland. Abschließend zeigt eine systematische Literaturrecherche den Stand der Forschung zu dieser Thematik auf.

1.1 HINTERGRUND

Durch die seit den 1990er Jahren zunehmende Akademisierung der Pflege in Deutschland haben die Pflege und die Pflegeausbildung in den vergangenen Jahrzehnten einen immensen Wandel erfahren (Robert Bosch Stiftung, 1992, S. 57–68; 2000, S. 14–21; Ostermann-Vogt, 2011, S. 27–31). Der Begriff Akademisierung steht dabei für den Prozess der Anhebung des bislang nichthochschulisch qualifizierten Abschlusses der beruflichen Pflegeausbildung auf ein Hochschulniveau (Kälble, 2008). In diesem Zeitraum entstanden, so Bischoff-Wanner (2008), zahlreiche neue Studiengänge an Hochschulen und Universitäten, die zu großen Veränderungen in den etablierten Systemen geführt haben. Eine wichtige Rolle im Rahmen der Akademisierung spielt der Bologna-Prozess, der eine weitgehende Vereinheitlichung der europäischen Hochschulsysteme anstrebt und darüber hinaus in Deutschland eine berufliche Pflegeausbildung auf Bachelorlevel und eine Weiterqualifikation auf Masterebene ermöglicht (Reiber, 2008). Inzwischen bieten zahlreiche Hochschulen und Universitäten duale Studiengänge an, in denen auch die Erstausbildung stattfindet (Hundt und van Hövell, 2015, S. 18–21). Bis heute gibt es eine große Spannweite an Studiengängen. Es fehlen jedoch verbindliche Richtlinien für die hochschulische Ausbildung von Lehrkräften der Gesundheits- und Pflegeberufe (Kälble, 2008; Sahmel, 2018). Die zunehmende Akademisierung kann in bestehenden Pflegeteams Ängste, Verunsicherung und Gefühle der Abwertung und Überforderung hervorrufen (Lehmann et al., 2014, S. 161–162). Wegbereiter der Akademisierung der klinisch orientierten Pflege waren im Vorfeld die Bereiche Lehrerbildung, Management und Forschung (Hundt und van Hövell, 2015, S. 18–21).

Die Lehrerbildung in der Pflege hat in Deutschland, bedingt durch die historische Entwicklung, auch aktuell noch einen Sonderstatus bezüglich der pädagogischen und wissenschaftlichen Qualifikation von Lehrenden (Neumann, 1996; Kälble, 2005; Kälble und Pundt, 2016). Im Verlauf der annähernd 100-jährigen Geschichte haben sich die notwendigen Qualifikationen und die Berufsbezeichnungen verändert. Aus den „Lehrschwestern“ wurden nach 1945 in Westdeutschland „Unterrichtsschwestern bzw. Unterrichtspfleger“ und ab 1992 „Lehrer für Pflegeberufe“ (Stöcker, 2002; Mäteling, 2006, S. 60–64; Sahmel, 2018). Die Lehrkräfte an den Schulen qualifizierten sich bis 2004 zum größten Teil über eine meist zweijährige Weiterbildung in speziellen

Einrichtungen, ohne ein Studium absolvieren zu müssen (Wanner, 1993, S. 17–21; Bischoff-Wanner, 2008; Hundenborn, 2017). Diese aus Theorie- und Praktikumsphasen bestehenden Lehrgänge waren von unterschiedlicher Qualität (Radke, 2008, S. 119–122). Aufgrund dieser Defizite im Vergleich zur regulären universitären Lehrerqualifikation wurde auch von „Lehrern zweiter Klasse“ gesprochen (Sahmel, 2018).

In der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) entwickelte sich die Lehrerbildung in der Pflege anders als in der damaligen Bundesrepublik Deutschland (BRD). Bereits 1963 wurde in der DDR der universitäre Studiengang Medizinpädagogik an der Humboldt-Universität Berlin eingerichtet (Stöcker, 2002; Krampe, 2013); 1988 folgte die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Robert Bosch Stiftung, 2000, S. 201–202; UKH Universitätsklinikum Halle (Saale), o. J.). In der BRD starteten 1975 die Universität Hamburg und danach 1982 die Universität Osnabrück zunächst mit einem Angebot für die berufliche Fachrichtung Gesundheit. Seit Anfang der 1990er Jahre bieten neben weiteren Universitäten auch zahlreiche Fachhochschulen Studiengänge für Lehrkräfte in Pflege- und Gesundheitsberufen an (Bonse-Rohmann, 2011; Ostermann-Vogt, 2011, S. 27–29; Krampe, 2013). Aufgrund der geschichtlichen Entwicklung besteht auch heute noch ein Ost-West-Unterschied in Bezug auf die Lehrerqualifikation: Konnten im Jahr 2006 in den neuen Bundesländern drei von vier Lehrenden ein Hochschulstudium vorweisen, waren es in den alten Bundesländern nur knapp eine von vier Lehrkräften (Blum et al., 2006).

Auch in den europäischen Nachbarländern ist die Ausbildungsstruktur für Lehrkräfte in Pflegeberufen variabel. Mit dem universitären Studium, den Teacher's Colleges und diversen Polytechnics/Weiterbildungsinstituten weisen die europäischen Länder unterschiedliche Qualifikationsniveaus für Lehrkräfte auf (Reiber, 2008). Ein Vergleich der Lehrerausbildung ist aufgrund der Heterogenität der Bildungsformen und Bildungswege sowie der andauernden Reformprozesse schwierig (Lehmann et al., 2014, S. 27). Die Sonderstellung der Qualifizierung für Gesundheitsfachberufe in Deutschland wird im Ländervergleich in der GesinE-Studie („Bestandsaufnahme der Ausbildung in den Gesundheitsfachberufen im europäischen Vergleich“) deutlich. Dort wird auch auf die Sonderstellung der Lehrerqualifizierung eingegangen, deren Niveau die einzelnen Bundesländer eigenständig festlegen (Lehmann et al., 2014, S. 29–30).

Auch in anderen europäischen Ländern haben sich die Ausbildungsstrukturen für Pflegeberufe in den vergangenen Jahrzehnten verändert. In Großbritannien ging Ende der 1980er Jahre im Rahmen des „Project 2000“ die Ausbildung vollständig in den Hochschulsektor über (Kirk, 1997). In Finnland wurde in den 1990er Jahren eine ähnliche Reform durchgeführt (Holopainen et al., 2007). In den Niederlanden sollen zukünftig Pflegefachpersonen über einen Bachelorabschluss verfügen. Auch in Österreich wurde die Ausbildung von Pflegefachpersonen auf Bachelorebene angesiedelt (Lehmann und Behrens, 2016).

Der Akademisierungsprozess der Gesundheitsfachberufe in Deutschland hat Auswirkungen auf die Lehrkräfte in den Ausbildungseinrichtungen. Dies gilt insbesondere für die nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte. Das Krankenpflegegesetz fordert seit der Gesetzesnovellierung 2004 in § 4, Abs. 3 „Dauer und Struktur der Ausbildung“ eine Hochschulausbildung für Lehrkräfte und Schulleitungen an Gesundheits- und

Krankenpflegesschulen (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2003). Das Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (Pflegeberufereformgesetz – PflBRefG) vom Juli 2017 verlangt in § 9 „Mindestanforderungen an Pflegeschulen“ von den Schulleitungen eine abgeschlossene Hochschulausbildung auf Master- oder vergleichbarem Niveau und von den Lehrkräften ebenfalls eine Hochschulausbildung (Bundesgesetzblatt, 2017). Das Niveau der hochschulischen Qualifikation legen die Bundesländer fest. Die nicht-hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte werden nach der Novellierung des Krankenpflegegesetzes von 2004 in § 24, Abs. 2 „Weitergeltung staatlicher Anerkennung von Schulen“ weiterhin staatlich anerkannt, sofern sie bei Inkrafttreten des Gesetzes bereits als Lehrkraft an einer Schule unterrichtet haben, sich zur Zeit der Gesetzesänderung in einer Weiterbildung befanden und diese erfolgreich abgeschlossen haben oder als Schulleitung ohne Hochschulstudium tätig waren (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2003). Die nicht-hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte genießen in diesen Fällen einen Bestandsschutz und dürfen ihre Tätigkeit weiterhin ausüben.

Trotz des Bestandsschutzes wird die berufliche Situation für weitergebildete Lehrkräfte zunehmend schwieriger. Probleme ergeben sich beispielsweise bei einem Arbeitsplatzwechsel (Beier und Stöcker, 2002), bei Fusionierungen von Ausbildungseinrichtungen oder bei einer angedachten Integration der Pflegeausbildung in das öffentliche Berufsschulsystem (Reiber, 2006). Im Zuge der fortschreitenden Akademisierung erleben die weitergebildeten Lehrkräfte ihre berufliche Situation aufgrund ihrer nichtakademischen Qualifikation an den Schulen eher negativ (Koller, 2013, S. 57–59).

1.2 RELEVANZ DES THEMAS

Bereits Anfang des Jahrtausends machte die Robert Bosch Stiftung (2000, S. 9–13) auf die neuen Herausforderungen in der Pflege aufmerksam und sprach Empfehlungen für die Verbesserung der Pflegeausbildung aus. Durch die sich wandelnden Pflege- und Versorgungsbedarfe der Gesellschaft steigen die Anforderungen an die Pflegeberufe. Dazu zählen eine zunehmende Komplexität der Patientenversorgung, die Zunahme von Kommunikations- und Interaktionskompetenzen bedingt durch die Vernetzung der stationären und ambulanten Bereiche sowie der wachsende Beratungs- und Schulungsbedarf von Patienten und Angehörigen (Görres, 2013; Kälble und Pundt, 2016; Rixe et al., 2017). Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels, des Fachkräftemangels und der Veränderung des Krankheitsspektrums wird verstärkt eine Umgestaltung der Ausbildung in den Pflege- und Gesundheitsberufen diskutiert, da ein Großteil der Pflegekräfte immer anspruchsvollere Tätigkeiten übernimmt, ohne akademisch ausgebildet zu sein (Broens et al., 2017). Der Wissenschaftsrat (2012) empfiehlt, 10 bis 20 % eines Ausbildungsjahrgangs in der Pflege akademisch zu qualifizieren, weil die regulären berufsbildenden Schulen mit der üblichen Ausbildung die erforderlichen Fähigkeiten und Kompetenzen nicht mehr vermitteln können. Die Lehrerkollegien sind gefordert, diesen Herausforderungen gerecht zu werden.

In Zukunft wird die Zahl der nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte in den Ausbildungseinrichtungen abnehmen, bei gleichzeitigem Anstieg der hochschulisch qualifizierten Teammitglieder. Die Qualifikationsunterschiede der weitergebildeten und hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte in heterogenen Teams stellen somit ein Übergangsphänomen dar. Der Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlich qualifizierten Lehrkräften ist dennoch Aufmerksamkeit zu schenken. Dies zeigt sich im Folgenden an dem verbleibenden Zeitraum, in dem nichthochschulisch qualifizierte Lehrkräfte bis zu ihrer Verrentung ihren Beruf ausüben, dem Anteil dieser Lehrkräfte an der Lehrerschaft, an ihrer besonderen Situation und an dem Lehrkräftemangel.

1.2.1 BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG FÜR DIE PFLEGEAUSBILDUNG

Da für Deutschland keine aktuelle systematische Bildungsberichterstattung für die Pflegeausbildung vorliegt, fehlen verlässliche Daten zu den Qualifikationen der Lehrkräfte in den Gesundheits- und Krankenpflegeschulen (Slotala und Ewers, 2012; Lauxen und Slotala, 2015). Erhebungen in der Vergangenheit betrafen immer nur einzelne Bundesländer.

Im Jahr 2006 wurde erstmals deutschlandweit die Pflegeausbildungsstudie (PABiS) zur Erfassung der Ausbildungssituation in der Gesundheits- und Krankenpflege durchgeführt. Danach verfügten 27 % der hauptamtlichen Lehrkräfte der 462 teilnehmenden Schulen über ein Hochschulstudium bzw. studierten parallel (Blum et al., 2006). Zur damaligen Altersstruktur der Lehrkräfte liegen keine Ergebnisse vor.

In der 2010 durchgeführten Studie „LeLi“ (Lehrplanentwicklung und -implementierung für die Berufsausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege / Gesundheits- und Kinderkrankenpflege in Baden-Württemberg) betrug der Anteil der Lehrkräfte ohne Hochschulstudium an Gesundheits- und Krankenpflegeschulen ca. 55 %. Der Großteil der Lehrkräfte war zwischen 46 und 55 Jahre alt (Slotala und Ewers, 2012).

Seit 2007 wird in Hessen alle zwei Jahre der Hessische Pflegemonitor zur Erfassung des Pflegearbeitsmarktes durchgeführt. Im Pflegemonitor von 2013 lag der Anteil der Lehrkräfte an Kranken- und Altenpflegeschulen mit Hochschulstudium bei 34 %; die Zahl der Lehrkräfte mit Bestandsschutz betrug 49 % (Hessisches Sozialministerium, 2015; Lauxen und Slotala, 2015). 2016 sank die Zahl der Lehrkräfte mit Bestandsschutz auf 42 % (Hessisches Sozialministerium, 2017). 2013 waren 22 % der hauptamtlichen Lehrkräfte unter 41 Jahre alt; 2016 war diese Altersgruppe auf 27 % angewachsen (Lauxen und Slotala, 2015; Hessisches Sozialministerium, 2017).

Nach einer eigenen unveröffentlichten Erhebung (Koller, 2013, S. 21) lag das Alter der weitergebildeten Lehrkräfte zwischen 36 und 60 Jahren; durchschnittlich waren diese Lehrkräfte 50 Jahre alt. Bei einem angenommenen Renteneintrittsalter von 65 Jahren werden die weitergebildeten Lehrkräfte im Schnitt noch mindestens 15 Jahre in ihren Teams tätig sein, wenn sich keine gesetzlichen oder strukturellen Änderungen ergeben. Diese Prognosen verdeutlichen die Relevanz des Themas der vorliegenden Dissertation.

Aufgrund der nicht mehr aktuellen Datenlage führte die Forscherin 2014 eine Internetrecherche unter Zuhilfenahme des deutschen Krankenhausverzeichnisses (2015) durch, deren Ergebnisse in der Anlage A auf Seite 63 zusammengestellt sind. Ziel war es, deutschlandweit den Stand der Qualifikation der Lehrkräfte in den Ausbildungseinrichtungen für Gesundheits- und Krankenpflege zu erfassen. Die anhand des Krankenhausverzeichnisses erfassten Schulen waren entweder direkt an ein Krankenhaus angebunden oder kooperierten mit mindestens einer Klinik. Im Ergebnis sind die Daten nicht repräsentativ, weil nur ca. 32 % der Schulen die Qualifikation ihrer Lehrkräfte angegeben hatten. Dennoch erlaubte die Recherche einen Überblick über die Anzahl und Relation der unterschiedlich qualifizierten Lehrkräfte in den einzelnen Bundesländern. Im Hinblick auf die Heterogenität der Lehrerkollegien zeigen die Daten, dass in den alten Bundesländern mehr als 40 % aller Lehrenden über eine klassische Weiterbildung verfügen und in den neuen Bundesländern weniger als 1 %.

1.2.2 HETEROGENE TEAMS

Heterogene Teams weisen im Vergleich zu homogenen Teams Besonderheiten hinsichtlich ihrer Zusammenarbeit und Leistungsfähigkeit auf. Die sich bezüglich der demografischen Struktur und berufsbezogenen Erfahrungshintergründen unterscheidenden Akteure können ihre Aufgaben in einem heterogenen Team professioneller, schneller und qualitativ besser erledigen als bei einer homogenen Zusammensetzung. Dies ist in der Praxis aber nicht zwangsläufig der Fall (Gutting, 2015, S. 7–9). Becker (2013, S. 809–813) beschreibt in dem 2007 durchgeführten Forschungsprojekt „Age Diversity-Management“ die signifikanten Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern bezüglich der Ausprägung ihrer Handlungskompetenz, speziell im Hinblick auf Problemlösungsfähigkeit, Motivation, Konfliktverhalten, Stressbewältigung, Gedächtnisleistung und Kreativität. Zudem zeigt er, dass ältere Mitarbeitende nicht generell eine abnehmende Leistungsmotivation aufweisen, sondern ihre Handlungskompetenzen an neue Anforderungen anpassen können. Auch Büsch et al. (2012) finden keinen Hinweis für eine abnehmende Leistungsfähigkeit älterer Mitarbeitender.

Dennoch sind ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer eher Risiken ausgesetzt, die sich auf die Leistungsfähigkeit auswirken. Zum einen weisen sie in der Regel eine andere Ausgangsqualifikation auf als ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen. Dieser intergenerative Qualifikationsunterschied gilt als Risiko für die Leistungsfähigkeit. Konkret zeigt sich dies am steigenden Ausbildungsniveau in den vergangenen Jahrzehnten: Während 1992 17 % der 35- bis 45-jährigen Erwachsenen einen Hochschulabschluss hatten (Becker, 2009, S. 662–667), traf dies 2016 bereits für 27,4 % der 30- bis 40-Jährigen zu (Institut Arbeit und Qualifikation der Universität Duisburg-Essen, 2016).

Zum anderen unterliegen ältere Beschäftigte auch einem Dequalifizierungsrisiko. Durch die Einführung neuer Technologien oder neuer arbeitsorganisatorischer Konzepte werden Qualifikationen gefordert, die ältere Beschäftigte nicht oder nur teilweise erbringen können, weil ihnen die entsprechende Schulung fehlt.

Unter diesen Begriff fallen auch betriebsspezifische Prozesse, bei denen die Qualifikation langjähriger Mitarbeitender plötzlich obsolet wird, was zur Entwertung der Mitarbeiterqualifikation führt. Ältere Mitarbeitende mit Erfahrungswissen werden bevorzugt für ihnen vertraute Arbeitsprozesse eingesetzt, während jüngere eher neue Arbeitsabläufe kennenlernen (Astor et al., 2006, S. 7–9; Becker, 2013, S. 809–813).

1.2.3 LEHRKRÄFTEMANGEL

Die derzeitige Stellensituation für Lehrkräfte in den Ausbildungseinrichtungen für Gesundheits- und Pflegeberufe in Deutschland ist durch ein großes Angebot an offenen Stellen geprägt, für die sich nicht genügend qualifizierte Fachkräfte finden lassen (Hessisches Sozialministerium, 2017). Zu diesem Ergebnis kommen auch Staar et al. (2017) in einer im Jahr 2016 durchgeführten Erhebung für das Bundesland Brandenburg. Breuckmann (2016) empfiehlt den Bildungsträgern und Schulleitungen, ihre derzeitige Personalsituation zu analysieren, für die kommenden Jahre personelle Vorkehrungen zu treffen und gleichzeitig vorhandenes Potenzial zu nutzen.

Insgesamt sind die Lehrerkollegien in den Ausbildungseinrichtungen für Gesundheits- und Pflegeberufe bezüglich des Alters und der Qualifikation heterogen besetzt. Neue Lehrkräfte weisen immer häufiger eine Hochschulqualifikation auf (Kälble und Pundt, 2016). Daher nimmt die Anzahl der Beschäftigten mit einer klassischen, nichthochschulischen Weiterbildung stetig ab und es entsteht ein Überhang zugunsten der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte. In den nächsten Jahren werden jedoch in den Gesundheits- und Pflegeausbildungseinrichtungen weiterhin Lehrkräfte mit und ohne Hochschulstudium zusammenarbeiten, was die Relevanz des Themas der vorliegenden Dissertation unterstreicht.

1.3 FORSCHUNGSSTAND

1.3.1 SYSTEMATISCHE LITERATURRECHERCHE

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem Thema erfordert primär eine systematische Recherche und Auswertung der verfügbaren Daten (Nordhausen und Hirt, 2019). Das Ziel dieser systematischen Übersichtsarbeit war es, Studien zu folgenden Fragestellungen zu identifizieren:

- Wie kann die Beziehung zwischen Lehrkräften mit und ohne Hochschulqualifikation in den Ausbildungseinrichtungen für Pflege vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung charakterisiert werden?
- Wie entwickelt sich die berufliche Situation für Lehrkräfte ohne Hochschulstudium in den Berufsfachschulen für Gesundheits- und Krankenpflege durch die zunehmende Akademisierung?

- Wie erleben Lehrkräfte ohne Hochschulstudium in den Berufsfachschulen für Gesundheits- und Krankenpflege die Zusammenarbeit mit ihren hochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung und umgekehrt?

Folgende Einschlusskriterien wurden für die Suche definiert:

- deutsch- und englischsprachige Studien,
- deutschsprachige Artikel mit Verweisen auf Studien,
- qualitative und quantitative Designs,
- publizierte Studien.

Für die Suche wurden die Datenbanken PubMed, Cochrane, CINAHL, CareLit und Teacher Reference Center verwendet. Die erste Recherche fand im Zeitraum von August 2014 bis April 2015 statt. Im August 2018 wurde die Recherche aktualisiert, wobei keine weiteren relevanten Studien identifiziert werden konnten.

1.3.2 SUCHERGEBNISSE

Wie bereits im Abschnitt 1.1 beschrieben, bestehen zwischen den europäischen Staaten große strukturelle, organisatorische und soziokulturelle Unterschiede in den Ausbildungseinrichtungen für Gesundheits- und Krankenpflege; überdies unterliegt die Ausbildung stetigen Reformen. Erschwert wird der Vergleich außerdem durch die bereits erläuterte Sonderstellung der Lehrkräfte in den Pflegeberufen in Deutschland, was ihre pädagogische und wissenschaftliche Qualifikation anbelangt.

Daher konnten über die Recherche keine themenrelevanten Studien gefunden werden, die alle oben genannten Einschlusskriterien erfüllen. Die eigene nichtpublizierte qualitative Studie (Koller, 2013) analysiert die berufliche Situation weitergebildeter Lehrkräfte aus deren eigener Sicht. Dabei wird deutlich, dass sich Lehrkräfte ohne Hochschulstudium in einer Situation, in der zunehmend Lehrende mit Hochschulstudium in die Schulen nachrücken, eher benachteiligt fühlen. Internationale Studien, wie Lehrkräfte in der Ausbildung von Pflegeberufen die neuen Herausforderungen (wie Kompetenzentwicklungen, Rollenkonflikte, neue Anforderungen an den Unterricht, Erwartungen aufgrund neuer Ausbildungskonzepte und Belastungsfaktoren von Berufsanfängern) bewältigen, konnten keinen Beitrag zur Beantwortung der relevanten Fragestellungen leisten. Daher wird auf eine detaillierte Ausführung dieser Studien verzichtet.

Die Suchanfragen in den Fachdatenbanken sind in der Anlage B auf Seite 64 dargestellt; der Auswahlprozess der Publikationen befindet sich auf Seite 65.

2 ZIELSTELLUNG

In diesem Kapitel wird zunächst das Ziel des Forschungsvorhabens mit der Forschungsfrage beschrieben. Anschließend wird das Johari-Fenster als theoretischer Rahmen erläutert.

2.1 ZIEL UND FORSCHUNGSFRAGE

Da keine Studien auffindbar waren, die sich mit Qualifikationsunterschieden von hochschulisch und nicht-hochschulisch qualifizierten Lehrkräften in heterogenen Teams von Ausbildungseinrichtungen für Gesundheits- und Krankenpflege im Zuge der fortschreitenden Akademisierung auseinandersetzen, stellt diese Thematik eine Lücke in der Forschungslandschaft dar. Um diese zu schließen, werden die Handlungsorientierungen von Lehrkräften in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung im Selbst- und Fremdbild unter Berücksichtigung unterschiedlicher Qualifikationen vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung in Deutschland analysiert. Anzumerken ist, dass in der Literatur die Begriffe Selbst- und Fremdbild, Selbst- und Fremdwahrnehmung oder auch Selbst- und Fremdbeschreibung in der Verbindung mit dem Johari-Fenster häufig synonym verwendet werden. Diese Praxis wird in der vorliegenden Arbeit übernommen.

Daher lautet die Forschungsfrage: Wie beschreiben hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierte Lehrkräfte in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung in Deutschland die Handlungsorientierungen ihrer beruflichen Situation im Selbst- und Fremdbild?

Das Ziel dieser Arbeit ist es, unbewusste Handlungsorientierungen, die sich aus dem handlungsleitenden Wissen von Lehrkräften mit und ohne Hochschulstudium aus dem eigenen Blickwinkel und aus der Fremdperspektive ergeben, zu erfassen und mittels der Dokumentarischen Methode zur Explikation zu bringen. Dabei wird aufgezeigt, wie Lehrkräfte die Handlungspraxis wahrnehmen. Durch die Rekonstruktion von übergreifenden Handlungsorientierungen werden sinngenetische Typen generiert, die dem unterschiedlichen Umgang der Lehrkräfte mit dieser Thematik entsprechen (Bohnsack, 2013).

Unbewusste Handlungen können im Selbst- und Fremdbild dargestellt und von den Lehrkräften bewusst wahrgenommen werden. Die Darstellung der Handlungsorientierungen mit sinngenetischen Typen bietet somit einen Erkenntnisgewinn. Dieser kann die Kommunikation zwischen unterschiedlich qualifizierten Kolleginnen und Kollegen unterstützen und zum Überdenken eigener unbewusster und fremder Verhaltensweisen führen.

2.2 THEORETISCHER RAHMEN

Das Johari-Fenster bildet den theoretischen Rahmen dieser Arbeit. In diesem Abschnitt wird die Bedeutung des Johari-Fensters im Kontext der Forschungsfrage erläutert.

2.2.1 JOHARI-FENSTER

1955 entwickelten die amerikanischen Sozialpsychologen Joseph Luft und Harry Ingham ein Modell zur Darstellung bewusster und unbewusster Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale in der Selbst- und Fremdwahrnehmung (Luft, 1969, p. 6; Achouri, 2009, S. 6–8). Eine angemessene Beurteilung eines Menschen ist nur mit dessen Mithilfe und Bereitschaft möglich. Mit dem Instrument des Johari-Fensters kann beschrieben werden, welche Verhaltensbereiche in der Selbst- und Fremdwahrnehmung identisch sind (Stracke, 2015, S. 33–36) und welche nicht. Jeder Mensch hat von sich selbst ein bestimmtes Bild (Selbstbild) und wird von anderen Menschen wahrgenommen (Fremdbild) (Rogall-Adam et al., 2018, S. 75–78). Das Johari-Fenster besteht aus vier Verhaltens- oder Persönlichkeitsfeldern (Abbildung 1) und kann sowohl auf Einzelpersonen als auch auf Gruppen angewendet werden (Luft, 1969, pp. 13–14, 79–83).

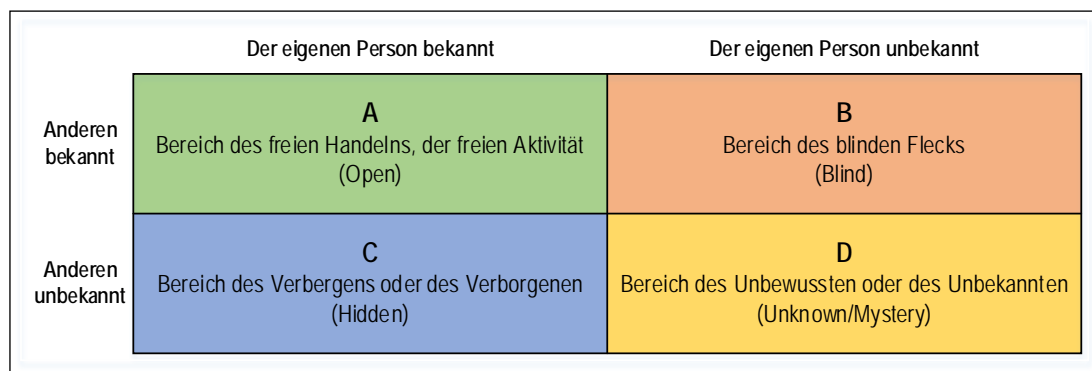


Abbildung 1: Johari-Fenster (eigene Erstellung in Anlehnung an Luft, 1969, pp. 13–14; Miller, 1999; Becker, 2013, S. 150; Saxena, 2015)

Das Feld A beschreibt den öffentlichen Bereich einer Person. Darin sind Merkmale (z. B. Verhaltensweisen, Motive, Gefühle, Gedanken und Einstellungen) enthalten, die sowohl der Person selbst als auch anderen bekannt sind. In diesem Feld des gemeinsamen Wissens ist das Handeln frei von Ängsten oder Vorbehalten. Das Feld B wird als „blinder Fleck“ bezeichnet. Dieser Bereich beinhaltet den Anteil des Verhaltens, den eine Person selbst kaum oder gar nicht realisiert, den andere Menschen aber deutlich wahrnehmen. Dazu gehören beispielsweise unbewusste Gewohnheiten wie Gestik, Mimik oder auch ein extremes Geltungsbedürfnis. Merkmale aus diesem Bereich können in der Kommunikation hinderlich sein. Das Feld C umfasst den Bereich der privaten Person. Dazu gehören die Anteile des Denkens und des Handelns, die bewusst vor anderen verborgen werden und nur der Person selbst bekannt sind. In diesen Bereich fallen beispielsweise mangelnde Kenntnisse, Befürchtungen, Ängste oder Schwächen. Das Feld D beinhaltet den Bereich des Unbewussten. Die Merkmale dieses Bereichs sind weder der Person selbst noch

Außenstehenden zugänglich. Eine Bedeutung hat dieser Bereich beispielsweise für unerkannte Talente und Ressourcen (Luft, 1969, pp. 13–14; Becker, 2013, S. 148–151; Saxena, 2015).

Das Erleben und das Handeln von Menschen in Organisationen wird von unterschiedlichen Aspekten beeinflusst. Neben der formellen Struktur, die mit dem Zweck und Aufbau der Organisation erklärt werden kann, existiert eine informelle Struktur. Dieses Beziehungsgeflecht der Menschen unterliegt einem steten Wandel (von Rosenstiel, 2013). Die Personalentwicklung in einer Organisation ist ein komplexer und dynamischer Vorgang, der von technischen, organisatorischen und personellen Parametern bestimmt wird. Die Forschung im Bereich der Personalentwicklung verwendet Kenntnisse anderer wissenschaftlicher Disziplinen, beispielsweise aus den Sozialwissenschaften, der Volks- und Betriebswirtschaftslehre, der Pädagogik und der Psychologie (Becker, 2013, S. 34–35). Die Kommunikationspsychologie, in der auch das Johari-Fenster verortet ist, kann die Personalentwicklung durch eine Verbesserung der Kommunikation und der Vergegenwärtigung der eigenen Persönlichkeit sowie der Persönlichkeit des Gegenübers unterstützen (Janas, 2001; Becker, 2013, S. 148–151; Saxena, 2015). Studien zufolge kann auf der Grundlage des Johari-Fensters die Feedbackkultur in Institutionen verbessert werden (Ramani et al., 2017). Ein Beispiel für die Verwendung des Johari-Fensters als theoretischer Rahmen ist der Vergleich der Belange und Bedenken von Lehramtsstudierenden und der Vorstellungen von festangestellten Lehrkräften während eines zehnwöchigen Praktikums (Hamilton et al., 1993).

Je größer der Bereich A im Johari-Fenster ist, umso offener funktioniert die Kommunikation. Eine offene Kommunikation wiederum erhöht das Vertrauen, die Arbeitszufriedenheit und das Commitment der Organisationsmitglieder, beugt Missverständnissen vor, reduziert das Stressempfinden und erhöht die Gruppenleistung. Darüber hinaus ist sie in der Lage, die Bereitschaft zu einer Verhaltensänderung und zur Leistungssteigerung bei den Organisationsmitgliedern zu erhöhen (Luft, 1969, pp. 13–19; Becker, 2013, S. 148–151; Saxena, 2015).

2.2.2 EINORDNUNG DER FORSCHUNGSFRAGE

Das Johari-Fenster dient in dieser Arbeit dazu, unterschiedlich qualifizierten Lehrkräften zu verdeutlichen, dass sie durch die Beantwortung der Forschungsfrage einen Erkenntnisgewinn bezüglich des eigenen unbewussten handlungsleitenden Wissens und des der anders qualifizierten Kolleginnen und Kollegen erzielen können. Durch den Erkenntnisgewinn vergrößert sich der Bereich A (Open) des Johari-Fensters auf Kosten der unbekanntenen und unbewussten Bereiche B (Blind), C (Hidden) und D (Unknown/Mystery) (Luft, 1969, pp. 13–14; Miller, 1999). Darüber hinaus kann das Johari-Fenster als Orientierungshilfe dienen, die Transparenz und Klarheit in der Kommunikation erhöhen und so als Ausgangspunkt für Veränderungen fungieren (Werther, 2015, S. 6–7). Die interessierten Akteure erhalten die Möglichkeit, sowohl eigene als auch fremde implizite Handlungen in Form des Selbst- und Fremdbildes bewusst zu erfassen und Verhaltensmuster zu überdenken.

Abbildung 2 skizziert, wie die Beantwortung der Forschungsfrage bei den interessierten Lehrkräften zu einem Erkenntnisgewinn führen kann. Der Zuwachs in Feld A (schraffierter Bereich) entspricht dem Erkenntnisgewinn durch die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen (übergreifende Handlungsorientierungen, sinngenetische Typen) der vorliegenden Arbeit.

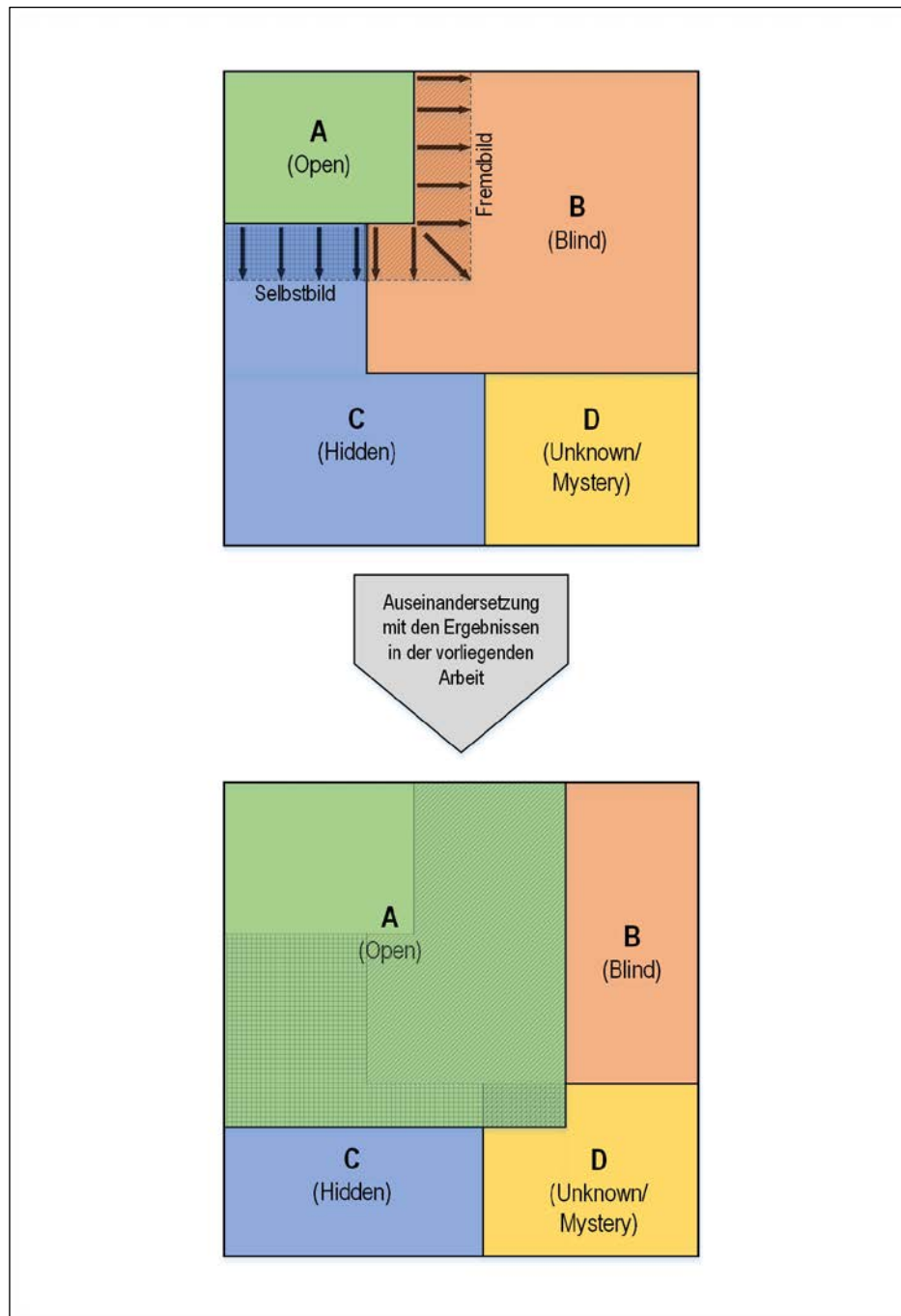


Abbildung 2: Veränderung der Bereiche im Johari-Fenster durch die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit (eigene Erstellung in Anlehnung an Luft, 1969, p. 21; Miller, 1999; Becker, 2013, S. 148–151; Saxena, 2015)

3 MATERIAL UND METHODIK

Die qualitative Forschung beschreibt die Lebenswelten aus Sicht der handelnden Menschen „von innen heraus“. Dieses Vorgehen ermöglicht ein besseres Verständnis der sozialen Wirklichkeit und gewährleistet eine Nähe zu dem zu untersuchenden Gegenstandsbereich für die Akteure selbst und für die Beteiligten (Flick et al., 2013). Zur Erfassung von Handlungsorientierungen unterschiedlich qualifizierter Lehrkräfte im Selbst- und Fremdbild ist ein qualitatives Design erforderlich. Die Dokumentarische Methode dient der Untersuchung von Interaktions- und Kommunikationsprozessen unter anderem in Organisationen (Schittenhelm, 2012) und hat ihren Ursprung in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsmarktforschung (Nohl, 2012a).

3.1 METHODOLOGIE

Mit der Dokumentarischen Methode liegt dieser Arbeit ein Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung zugrunde. Ihr Ziel ist es, die Wirklichkeit zu rekonstruieren, in der Akteure ihre Handlungen durchführen. In der Regel können diese ihre sozialen Handlungsweisen im Alltag aufgrund der Routine der Handlungspraxis und des damit verbundenen impliziten Wissens nur ungenau beschreiben. Die rekonstruktive Sozialforschung erfasst diese impliziten Wissensbestände und das soziale Handeln, indem sie Habitus schemata, Deutungsmuster, Regeln, Orientierungsmuster oder deren Zusammenhänge analysiert (Meuser, 2006; Mayer, 2013, S. 22–27).

Die rekonstruktive Sozialforschung basiert auf dem wissenssoziologischen Ansatz von Karl Mannheim, der sich gegen die Übertragung der naturwissenschaftlichen Methodologie auf humanwissenschaftliche Fächer wandte. Laut Mannheim führt die naturwissenschaftliche Herangehensweise zwar potenziell zu Erkenntnissen, berücksichtigt aber nicht die alltäglichen Lebenserfahrungen. Mit der Wissenssoziologie begründete Mannheim eine alternative Erkenntnislogik (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 277–278). Danach besteht die Rekonstruktion der Wirklichkeit nicht ausschließlich darin, die Inhalte zur Kenntnis zu nehmen, sondern erfordert auch einen gestalterischen Beitrag des Rezipienten. Der schöpferische Prozess wird so nachgezeichnet, dass die Interpretationen in der sequenziellen Rekonstruktion von Erzähl- oder Interaktionsverläufen nachvollzogen werden können (Bohnsack, 2010, S. 33).

Zur Interpretation und Rekonstruktion von Interaktions- und Erfahrungszusammenhängen ist Fremdverstehen erforderlich. Die kontrollierte Methode des Fremdverstehens berücksichtigt und überprüft den Transferprozess zwischen Alltagswissen und wissenschaftlicher Theorie. Sachverhalte, Äußerungen oder Probleme der Untersuchten werden im Kontext ihrer Erzählungen systematisch interpretiert. Das methodisch kontrollierte Fremdverstehen überbrückt die Differenz zwischen dem Interpretationsrahmen der Forschenden und der Erforschten (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 14–17).

Für Mannheim beruht die Kollektivität auf Konjunktionen. Das bedeutet, dass eine innere Verbindung zwischen Menschen mit gemeinsamen Erfahrungshintergründen besteht (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 277–278). Die auf der Wissenssoziologie Mannheims basierende Dokumentarische Methode erlaubt

einen Zugang zu fremden, konjunktiven und kommunikativen Erfahrungsräumen. Durch die Dokumentarische Methode werden das handlungsleitende Wissen und die Handlungspraxis der Akteure zugänglich. Über die Darstellung des individuellen habitualisierten Wissens und des Orientierungswissens (Bohnsack, 2006) lassen sich Zusammenhänge zwischen Erfahrungen und Orientierungen von Einzelpersonen, Gruppen, Milieus und Organisationen rekonstruieren (Nohl, 2012b, S. 1–2). Eine genauere Beschreibung der Dokumentarischen Methode erfolgt in Kapitel 3.7.

3.2 STUDIENDESIGN

Um die Forschungsfrage zu Handlungsorientierungen hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierter Lehrkräfte in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung zu beantworten, wurde eine qualitative Herangehensweise gewählt. Hierbei wurden die Daten der Zielgruppe mittels problemzentrierter Interviews erhoben und die gewonnenen Daten anhand der Dokumentarischen Methode analysiert.

Das problemzentrierte Interview ist aufgrund seiner Offenheit in den Kommunikationsstrukturen ein geeignetes Erhebungsinstrument in der rekonstruktiven Sozialforschung und damit auch für die Dokumentarische Methode (Nohl, 2012b, S. 14–17).

3.3 FORSCHUNGSETHISCHE BETRACHTUNG

Forschungsgegenstand der empirisch sozialwissenschaftlichen Forschung ist in der Regel der Mensch. Der Forschungsprozess selber kann bei den Teilnehmenden Veränderungen bewirken. Somit sind sie durch die Forschung potenziellen Risiken ausgesetzt (Schnell, 2007; RatSWD, 2017). In der vorliegenden Arbeit zu den Handlungsorientierungen von hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräften im Selbst- und Fremdbild, waren daher forschungsethische Prinzipien zu berücksichtigen, um negative Auswirkungen auf die Teilnehmenden zu vermeiden. Im Vordergrund standen dabei das Prinzip der informierten Einwilligung (informed consent) und das Prinzip der Nichtschädigung (Hopf, 2013).

Die informierte Einwilligung erfolgte auf zwei Wegen. Interessierte Schulleitungen, Lehrkräfte und bei Bedarf auch Betriebsräte erhielten Anschreiben mit ausführlichen Informationen zur Studie. Bei der Kontaktaufnahme und vor der Datenerhebung wurden die Lehrkräfte nochmals mündlich über die Studie, die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Pseudonymisierung, den Datenschutz und über die Möglichkeit, das Interview jederzeit abbrechen zu können, aufgeklärt.

Die Beforschten stammten nicht aus einem vulnerablen Personenkreis. Mögliche Risiken bei der Befragung wurden durch die freiwillige Teilnahme und die Möglichkeit des Interviewabbruchs minimiert. Weitere Maßnahmen zum Schutz der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer waren die Pseudonymisierung und der vertrauenswürdige Umgang mit den erhobenen Daten.

Die Berücksichtigung forschungsethischer Prinzipien wurde von der Ethikkommission der medizinischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Bearbeitungs-Nummer: 2015-167) geprüft.

3.4 FELDZUGANG UND SAMPLING

Für die Analyse wurden Berufsfachschulen aus Bayern ausgewählt, da es dort, wie Anlage A auf Seite 63 zeigt, zahlreiche Schulen mit heterogenen Teams gibt und in diesem Bundesland das Verhältnis zwischen hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräften nahezu ausgewogen ist. Darüber hinaus erleichterte die räumliche Eingrenzung auf Bayern die Durchführung der Untersuchung. Dank der positiven Resonanz der Schulen war eine Ausweitung der Untersuchungsregion nicht erforderlich.

Um die vollständige Erfassung des untersuchungsrelevanten Gegenstands sicherzustellen, wurden im Vorfeld Ein- und Ausschlusskriterien festgelegt (Merkens, 2013). Eingeschlossen wurden Lehrkräfte aus den Berufsfachschulen für Gesundheits- und Krankenpflege, die über die klassische Weiterbildung verfügten, sowie Lehrkräfte mit einem Hochschulstudium aus dem Bereich Gesundheit und Pflege mindestens auf Bachelorniveau. Ausgeschlossen wurden Personen, die sich während der Untersuchung im Erststudium befanden, Schulleitungen, Lehrkräfte anderer Disziplinen (z. B. aus Medizin, Psychologie, Chemie, Pharmazie), Fremd- oder Gastdozentinnen und -dozenten unabhängig von ihrer Qualifikation sowie Teams mit Lehrkräften, die der Forscherin persönlich bekannt sind.

Nach dem positiven Votum der Ethikkommission der Medizinischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Bearbeitungs-Nummer: 2015-167) erfolgte die zwölfmonatige Datenerhebung. Zu Beginn der Studie wurde keine Stichprobengröße festgelegt, weil sich diese nach dem kriteriengeleiteten Sampling (Przyborski und Wohrab-Sahr, 2014, S. 181–184), dem Theoretical Sampling und der theoretischen Sättigung richtet und erst während der Datenerhebung und -auswertung festgelegt werden kann (Glaser und Strauss, 2010, S. 61–65). Die Auswahl der Schulen orientierte sich an der Ausbildungsart (traditionelle dreijährige Ausbildung bzw. Kombination mit dem Pflege-Dual-Studium) sowie der Anzahl (Lehrerkollegien unterschiedlicher Größe) und der Zusammensetzung (heterogene Lehrerteams) der unterschiedlich qualifizierten Lehrkräfte im Kollegium.

Von den 103 Berufsfachschulen in Bayern wurden 38 Einrichtungen angeschrieben. Neun davon lehnten die Teilnahme ab; Gründe waren fehlende zeitliche Ressourcen, die gegenwärtige Teilnahme an anderen Studien, laufende Team- oder Schulumstrukturierungen oder ein geringes Interesse an der Forschungsfrage. Weitere 20 Ausbildungsstätten reagierten nicht auf die Anfrage. Zwei Schulen wurden nicht aufgenommen, weil nur die Schulleitungen teilnehmen wollten; 27 der 103 Schulen erhielten kein Anschreiben, weil Lehrkräfte bzw. Schulleitungen der Forscherin persönlich bekannt sind. Letztendlich wurden die Daten an sieben Schulen erhoben. Bei der Auswahl der Schulen wurde nach dem kriteriengeleiteten Sampling darauf geachtet, dass unterschiedliche Teamkonstellationen, Schulgrößen und Ausbildungsangebote berücksichtigt wurden.

Bei der Kontaktaufnahme mit den Schulen fungierten die Schulleitungen als Gatekeeper; sie erhielten per E-Mail Informationen zur Studie. Der Wortlaut der E-Mail befindet sich in der Anlage C auf Seite 66. Bei Interesse an der Teilnahme erhielten die Schulleitungen, die Lehrkräfte und auf Wunsch die Betriebsräte gesondert ausführliche Anschreiben per E-Mail, die in Anlehnung an die Studie von Koller (2013, S. 71) verfasst wurden. Das Anschreiben an die Schulleitung befindet sich in der Anlage D auf Seite 67. Zusätzlich wurde ein telefonischer Kontakt hergestellt, um offene Fragen und Termine abzuklären. In diesem Stadium erhielten die Teilnehmenden auch Hinweise zur Freiwilligkeit der Teilnahme, zur Pseudonymisierung und zum Datenschutz.

Im Vorfeld konnte nicht eingeschätzt werden, wie viele Lehrkräfte zu einem persönlichen Gespräch bereit sein würden. Deshalb wurde die zusätzliche Möglichkeit eines Telefoninterviews angeboten. Dies sollte die Kontaktaufnahme mit den Lehrkräften erleichtern (Atteslander, 2010, S. 158–159; Lamnek, 2010, S. 315). Weitere allgemeine Argumente für Telefoninterviews sind die Wahrung der Privatsphäre der Befragten und die einfachere Anonymisierung (Wagner, 2007).

In den sieben an der Befragung teilnehmenden Schulen wurden 16 Interviews erhoben, von denen 14 ausgewertet wurden. Ein Interview musste ausgeschlossen werden, weil sich während des Interviews herausstellte, dass ein Ausschlusskriterium (anderweitiger Studienabschluss) vorlag. Ein weiteres Interview wurde nicht mehr ausgewertet, weil die theoretische Sättigung eingetreten war und keine neuen Erkenntnisse mehr zu erwarten waren. Zwei der sieben Schulen boten die klassische Ausbildung an und fünf Schulen ein Pflege-Dual-Studium. Die Teamgrößen reichten von fünf bis zwölf Lehrkräften. Das Verhältnis zwischen den Lehrkräften mit und ohne Hochschulstudium war in zwei Schulen ausgeglichen. In drei Schulen waren die weitergebildeten und in zwei Schulen die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte in der Überzahl. Die sieben hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte waren zwischen 29 und 55 (im Mittel 42) Jahre, die sieben nicht-hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte zwischen 46 und 60 (im Mittel 53) Jahre alt.

Aufgrund des Datenschutzes wird auf eine genauere Beschreibung der Lehrkräfte und deren Ausbildungseinrichtungen verzichtet. Zwei Schulleitungen verlangten im Vorfeld zusätzliche Informationen zum Datenschutz und zu den Transkriptionsregeln. Zwei Lehrkräfte nahmen nach der Datenerhebung Kontakt zur Forscherin auf, um sich über die Einhaltung des Datenschutzes zu vergewissern. Sie hatten aufgrund sensibler Äußerungen Bedenken und wollten vermeiden, dass aufgrund ihres Dialektes Rückschlüsse auf ihre Person gezogen werden konnten. Beide Lehrkräfte hielten nach der Beschreibung der Transkriptionsregeln und der Datenschutzmaßnahmen ihre Zustimmung zur Datennutzung aufrecht.

3.5 DATENERHEBUNG

Für die Beantwortung der Forschungsfrage bietet sich eine Datenerhebung über problemzentrierte Interviews an (Nohl, 2012b, S. 14–17). Die drei Grundpfeiler dieses Verfahrens sind die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung. Zu den zentralen Kommunikationsstrategien des problemzentrierten Interviews zählen der Gesprächseinstieg, die allgemeine und spezifische Sondierung sowie Ad-hoc-Fragen (Witzel, 1985).

Die Problemzentrierung (Konzentration auf den Gegenstandsbereich), die vorangegangene Auseinandersetzung mit dem Thema und das damit verbundene Vorverständnis stellen sicher, dass die Fragen so gestellt werden, dass Handlungs- und Bewertungsmuster aufgedeckt und aus Sicht der Befragten erfasst werden (Witzel, 1982, S. 67–72; 1985; Lamnek, 2010, S. 332–333). Die Gegenstandsorientierung gewährleistet über eine geeignete Methodenwahl (Gestaltung der Erhebungssituation, Kommunikationsstrategie) die Möglichkeit einer Handlungs- oder Bewusstseinsanalyse. Unter der Prozessorientierung wird die Gestaltung des Forschungsablaufs und des kommunikativen Austausches verstanden. Durch die prozesshafte Generierung und Interpretation von Daten haben die Befragten die Möglichkeit, individuelle Sachverhalte und Sichtweisen darzulegen (Witzel, 1982, S. 67–72; 1985).

Die Interviews wurden leitfadengestützt und offen durchgeführt. Der Leitfaden gewährleistet eine vergleichbare und kontrollierte Herangehensweise an den Forschungsgegenstand und dient somit als Orientierungsrahmen (Mayer, 2013, S. 37–38). Nachfragen zur Klärung eines Problemfeldes erlauben eine vertiefende Analyse und bieten die notwendige Flexibilität, problembezogene Themenfelder anzusprechen und sich an situative Bedingungen anzupassen (Witzel, 1982, S. 90–91; Marotzki, 2006). Immanente und exmanente Nachfragen fördern das Prinzip der Selbstläufigkeit. Immanente Nachfragen knüpfen an das bisher Erzählte an. Dazu gehören Bitten zur detaillierteren Darstellung, zur Vervollständigung von Abbrüchen im Erzählten, zu genaueren Ausführungen von Bezügen und zur Wiederholung unverständlicher Passagen. Exmanente Nachfragen beziehen sich auf bisher nicht oder nur entfernt gestreifte Themen (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 70–72).

Exmanente Fragen dienten in dieser Arbeit als Orientierungshilfe und waren am Erkenntnisgewinn ausgerichtet. Die Fragenschwerpunkte lehnten sich an der Untersuchung von Koller (2013, S. 77–81) an und wurden im Vorfeld mit unbeteiligten Lehrkräften entwickelt und besprochen. Darüber hinaus wurden die Fragen im Rahmen der Summerschool 2015 „Qualitative Forschungsmethoden“ am Weiterbildungszentrum der Freien Universität Berlin eingereicht und diskutiert. Die Fragen gewährleisteten, dass trotz der erforderlichen Offenheit und Flexibilität des Interviews das Forschungsinteresse abgedeckt wurde. Exmanente Fragen wurden je nach Gesprächsverlauf flexibel angepasst.

Nachdem die zu interviewenden Lehrkräfte ihr Einverständnis zur Teilnahme gegeben hatten, wies die Interviewerin auf die Freiwilligkeit, die Pseudonymisierung, den Datenschutz und die Möglichkeit, das Gespräch jederzeit abzubrechen, hin. Vor der Einstiegsfrage wurden die Lehrkräfte gebeten, Angaben zum

Alter, zur Dauer ihrer Berufstätigkeit, zur Größe des Lehrerkollegiums und zur Relation der unterschiedlich qualifizierten Lehrkräfte zu machen. Um den Befragten eine mögliche Scheu vor dem Aufnahmegerät zu nehmen, wurde auch dieser Teil des Interviews aufgezeichnet. Die Angaben wurden bei der Transkription, nicht aber bei der Auswertung berücksichtigt (Hermanns, 2013; Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 67).

Die erzählgenerierende Einstiegsfrage thematisierte mögliche Veränderungen der Tätigkeiten der Interviewten in der Phase der zunehmenden Akademisierung. Sie lautete beispielhaft: „Mich würde sehr interessieren, wie sich Ihre Tätigkeiten im beruflichen Alltag in Zeiten der Akademisierung entwickelt haben?“ Hierdurch erhielten die Teilnehmenden die Gelegenheit, über ihren Arbeitsalltag und ihren Umgang mit Veränderungen offen zu sprechen. Falls die Zusammenarbeit im Team von den Interviewten nicht selbstläufig angesprochen wurde, wurde eine entsprechende exmanente Frage gestellt. Dadurch bot sich den Lehrkräften die Möglichkeit, ihre Einstellung gegenüber dem heterogenen Team zu beschreiben. Weitere Gesprächsschwerpunkte des Leitfadens waren die Zusammenarbeit mit Vorgesetzten, der Umgang mit den Auszubildenden und die Sichtweise auf die Potenziale der unterschiedlich qualifizierten Lehrkräfte. Am Ende des Interviews erhielten die Lehrkräfte die Möglichkeit, aus ihrer Sicht wichtige Inhalte zu erzählen.

Sämtliche Interviews wurden auf Wunsch der Lehrkräfte in den Ausbildungsstätten vor Ort erhoben. Im Schnitt dauerten die Gespräche mit den nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräften ca. 35 Minuten und mit den Lehrkräften mit Hochschulstudium ca. 40 Minuten.

3.6 TRANSKRIPTION

Im Anschluss an die Datenerhebung erfolgte die Transkription des Interviews in Anlehnung an das Regelsystem von Dresing und Pehl (2015, S. 21–25). Die Transkriptionsregeln sind in Anlage E auf Seite 69 hinterlegt. Um Rückschlüsse auf die Teilnehmenden oder die Schulen auszuschließen, wurden hochschulisch qualifizierte Lehrkräfte mit „akad“ und einer Zahl bezeichnet und nichthochschulisch qualifizierte Lehrkräfte mit „wb“ und einer Zahl. Dialekte und umgangssprachliche Ausdrücke wurden soweit möglich ins Hochdeutsche übertragen, der Sinngehalt blieb bei der Transformation unverändert. Die Übersetzung ins Hochdeutsche erleichtert auch die Lesbarkeit (Aeppli et al., 2016, S. 189–191; Kuckartz, 2018, S. 164–171). Zur Gewährleistung des Datenschutzes wurden alle Interviews von der Forscherin selbst transkribiert und von einer zweiten Person Korrektur gelesen. Die Daten wurden mit dem Programm f4transkript aufgezeichnet und anschließend mit den Microsoft Office365-Tools Excel und Word ausgewertet.

3.7 DATENANALYSE NACH DER DOKUMENTARISCHEN METHODE

Dieser Abschnitt skizziert die Grundzüge der Dokumentarischen Methode und stellt dar, wie die auf Erfahrungen, Erleben, Habitus, Einstellungen und Orientierungsmustern basierende Handlungspraxis regelgeleitet so rekonstruiert wird, dass das implizite handlungsleitende Wissen offengelegt wird und sinn- oder soziogenetische Typen generiert werden.

Bei der Rekonstruktion von geschilderten Erfahrungen und Orientierungsmustern werden mit dem immanenten und dem dokumentarischen Sinngehalt zwei Sinnebenen unterschieden. Der immanente Sinngehalt untergliedert sich in den subjektiven intentionalen Sinngehalt, der die Absichten und Motive der Erzählenden umfasst, und in den Objektsinn, der die allgemeine Bedeutung des transkribierten Textinhaltes und der Handlung beschreibt. Der dokumentarische Sinngehalt rekonstruiert die geschilderten Erfahrungen und Handlungen. Dabei geht es um die Herstellungsweise der Schilderungen, indem dargestellt wird, wie der Text und die Handlungen konstruiert sind und in welchem Orientierungsrahmen eine Problemstellung bearbeitet wird (Bohnsack, 2006; Nohl, 2012b, S. 1–4). Um den Sinngehalt des Textes zu differenzieren, muss er verstanden und gedeutet werden. Wesentlich ist eine Interpretation des Sinngehalts auf verschiedenen Ebenen, was durch die formulierende und die reflektierende Interpretation geschieht (Wagner, 1999, S. 61–67). Bei beiden Interpretationsformen ist eine Differenzierung zwischen atheoretischem und theoretischem Wissen erforderlich. Mit dem atheoretischen oder impliziten Wissen wird das intuitive unbewusste oder im Alltag nicht explizit geäußerte Wissen beschrieben. Beim theoretischen oder expliziten Wissen sind sich die Akteure ihres Handelns bewusst und können dieses thematisieren. Bei der differenzierten Sinnanalyse gilt es, das implizite Wissen durch Interpretation und Komparation aufzudecken und die Orientierungsmuster mit positiven und negativen Gegenhorizonten sowie mit Homologien und Kontrasten offenzulegen (Bohnsack, 2012). Die praktische Umsetzung der Dokumentarischen Methode wird im Folgenden anhand von vier Schritten näher erläutert (Schritt 1: Thematischer Verlauf und Auswahl von Passagen; Schritt 2: Formulierende Interpretation; Schritt 3: Reflektierende Interpretation mit komparativer Analyse zur Identifikation von Orientierungsrahmen (Tertia Comparationis); Schritt 4: Übergreifende Handlungsorientierung (Tertium Comparationis) und sinngenetische Typenbildung) und exemplarisch durch Auszüge aus Texten der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte ergänzt.

3.7.1 SCHRITT 1: THEMATISCHER VERLAUF UND AUSWAHL VON PASSAGEN

Im ersten Schritt der Datenauswertung wird beim Anhören der Audiodatei oder beim Lesen des Transkripts der thematische Verlauf des Gesprächs in Themen und Interaktionsmerkmale eingeteilt. Sowohl die für die Forschungsfrage relevanten Passagen als auch solche mit einem hohen Detaillierungsgrad sind für die Interpretation von Bedeutung. Gleiches gilt für die Ausführungen der Person zum Eingangsstimulus, weil diese einen ersten Rückschluss auf die Fallstruktur erlauben (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 292–293).

3.7.2 SCHRITT 2: FORMULIERENDE INTERPRETATION

Bei der formulierenden Interpretation erfolgt eine zusammenfassende thematische Feingliederung der ausgewählten Passagen, indem nach Festlegung eines Oberthemas die Abschnitte strukturiert und sequenziell nach mehr oder weniger markanten Themenwechseln durchgesehen und Unterthemen festgelegt werden. Durch Paraphrasierung wird das „was gesagt wird“, abgebildet und inhaltlich dargestellt. Dieser erste Interpretationsdurchgang ermöglicht eine intersubjektive Überprüfung und dient der ersten kollektiven Hervorbringung des thematischen Verlaufs der Interviews. Wörtliche Zitate aus den Interviews sind möglich, falls die Umformulierung zu einer Verkomplizierung oder Verlängerung des Textes führt (Bohnsack, 2010, S. 134–135; Nohl, 2012b, S. 40–41; Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 293–294).

Die praktische Umsetzung der formulierenden Interpretation wird an einer exemplarisch ausgewählten Textpassage der hochschulisch qualifizierten Lehrkraft akad1 gezeigt. Der zugehörige Interviewauszug ist in der Anlage F.1 auf Seite 71 enthalten. Zur besseren Nachvollziehbarkeit sind dort die Unterthemen durch das Symbol | voneinander abgegrenzt.

<i>akad 1: Z. 17–60</i>	
<i>Oberthema: Veränderungen im Schulalltag</i>	
<i>Unterthemen:</i>	
<i>17–24</i>	<i>Akad 1 hat vor ihrer Tätigkeit an dieser Schule freiberuflich gearbeitet. Im Unterschied zu früher lernen die Auszubildenden jetzt wissenschaftliches Arbeiten.</i>
<i>24–32</i>	<i>Die Schüler müssen den Praxisbericht seit Kurzem wissenschaftlich fundierter verfassen.</i>
<i>32–37</i>	<i>Der geänderte Praxisbericht erzeugt Unmut, soll aber die Auszubildenden auf die gestiegenen Anforderungen in der Pflege vorbereiten.</i>
<i>37–45</i>	<i>Auszubildende von heute hinterfragen Abläufe in der Praxis besser.</i>
<i>45–52</i>	<i>Durch das Pädagogikstudium erweitert sich das Methodenrepertoire der Lehrkräfte.</i>
<i>53–58</i>	<i>Neuerungen werden von den nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräften inzwischen eher akzeptiert.</i>
<i>58–60</i>	<i>Nichtstudierte Lehrkräfte verfügen über eine fundierte Weiterbildung.</i>

Abbildung 3: Beispiel einer formulierenden Interpretation (eigene Erstellung)

3.7.3 SCHRITT 3: REFLEKTIERENDE INTERPRETATION MIT KOMPARATIVER ANALYSE ZUR IDENTIFIKATION VON ORIENTIERUNGSRAHMEN (TERTIA COMPARATIONIS)

Mit der reflektierenden Interpretation wird untersucht, „wie etwas gesagt wird“. Dabei wird analysiert, was sich über den Fall zeigt, welche Bestrebungen oder Abgrenzungen in den Aussagen implizit zum Ausdruck kommen und mit welchem Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird. Die Identifikation von sich gegenseitig begrenzenden Horizonten ermöglicht dabei eine Rahmenkonturierung, d. h. ein positiver Horizont, der in Richtung eines Ideals strebt, wird durch einen negativen Gegenhorizont begrenzt. Durch den ständigen Vergleich von verschiedenen Textpassagen des Interviews und mit anderen Fällen (komparative Analyse) werden Homologien und Kontraste verdichtet (Bohnsack, 2010, S. 135–139; Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 295–302). Die komparative Analyse durchzieht den gesamten Interpretationsprozess (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 304). Durch dieses Vorgehen wird auch die Standortgebundenheit der Forschenden methodisch kontrolliert und reflektiert, wodurch verhindert wird, dass die Forschenden aufgrund fehlender Vergleichshorizonte auf der Basis ihres persönlichen Hintergrunds eigene Selbstverständlichkeiten einfließen lassen (Nohl, 2012b, S. 49–50). Bei der Textsortentrennung werden Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen und Bewertungen abschnittsweise gekennzeichnet, um atheoretisches und theoretisches Wissen möglichst genau zu differenzieren (Nohl, 2012b, S. 41–44).

Zur Verdeutlichung des Orientierungsgehalts ist bei der reflektierenden Interpretation eine Sequenzanalyse erforderlich, bei der im Dreierschritt unterschiedliche Interaktionszüge bzw. Diskursbewegungen herausgearbeitet werden. Im ersten Schritt werden Propositionen, d. h. Hinweise auf bestimmte Themen oder Sinnzusammenhänge, gesucht. In der folgenden Elaboration werden diese Themen oder Sinnzusammenhänge weiterbearbeitet. Den Abschluss der Analyse eines Sinnzusammenhangs bildet idealerweise die Konklusion. Die Elaboration kann durch unterschiedliche Diskursbewegungen, wie Exemplifizierungen (konkrete Beispiele in Form einer Erzählung), Validierungen (Bestätigung einer aufgeworfenen Orientierung) oder einer Antithese (Aufspannen eines gegenläufigen Horizonts oder verneinende Bezugnahme einer Proposition) erfolgen (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 295–300).

Durch den ständigen Vergleich von fallinternen und fallübergreifenden Orientierungskomponenten (komparative Analyse) werden Homologien in den Passagen gesucht, um die gefundenen Orientierungen hin zu Orientierungsrahmen (Tertia Comparationis) immer weiter zu verfeinern (Nohl, 2012b, S. 44–50; 2013; Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 302–305).

Die Bearbeitung des Analyseschrittes wird an exemplarisch ausgewählten Interviewauszügen fünf hochschulisch qualifizierter Lehrkräfte erläutert. Die Auszüge befinden sich in der Anlage F ab Seite 71. Die schrittweise Herausbildung der Orientierungsrahmen zeigt sich in den reflektierenden Interpretationen und in dazwischengeschalteten, durch komparative Analyse gewonnenen Abstraktionen. Letztere sind optisch mit Rahmen hervorgehoben.

Hier folgen reflektierende Interpretationen der hochschulisch qualifizierten Lehrkraft akad 1; der zugehörige Interviewauszug ist auf Seite 71 hinterlegt.

(Z. 17–22 Erzählgenerierende Frage und Argumentation im Modus einer Erzählung) Auf die Einstiegsfrage von jk zu Veränderungen im beruflichen Alltag zeigt akad 1 auf, dass sie nicht genau sagen kann, ob und wie sich der Berufsalltag verändert hat, weil sie aufgrund ihrer vorherigen freiberuflichen Tätigkeit keine Vergleichsmöglichkeiten zu anderen Schulen hat – allerdings zeigt sich im weiteren Gesprächsverlauf, dass sie Veränderungen feststellt. (Z. 22–24 Fortsetzung der Beschreibung und Proposition) Akad 1 wirft ein neues Thema auf, bei dem sie verdeutlicht, dass das wissenschaftliche Arbeiten mittlerweile – im Zuge der Akademisierung – *„auch schon“* Bestandteil der Ausbildung ist und dass sich dadurch curriculare Änderungen, im Sinne von *„inhaltlich“* ergeben haben, die dazu führen, dass die Unterrichtenden das Thema nicht nur theoretisch vertiefen und erweitern, sondern gleichzeitig auch praktisch handhabbar vermitteln. Hier bringt akad 1 zum Ausdruck, dass Lehrkräfte mit Hochschulqualifikation durch ihr Potenzial didaktische Veränderungen hervorrufen. (Z. 24–31 Fortsetzung der Beschreibung mit Exemplifizierung und weitere Proposition) Akad 1 knüpft am vorherigen Thema, dem wissenschaftlichen Arbeiten, an und zeigt beispielhaft dessen praktische Umsetzung am überarbeiteten Praxisbericht, was sich auch auf den *„praktischen Einsatz“* der Auszubildenden auswirkt. Das ursprüngliche Anforderungsprofil des Praxisberichts, das von den Lehrkräften mit Weiterbildung erstellt worden ist, *„[g]leich bis jetzt eine[r] gewisse[n] Anleitung“*, während es nach der Überarbeitung einer Studienarbeit gleichkommt. Über den Vergleich der Anforderungsprofile bringt akad 1 nicht nur Niveauunterschiede zur Explikation, sondern auch Potenzialunterschiede zwischen den unterschiedlich qualifizierten Lehrkräften. Der Ausdruck *„wir haben jetzt begonnen“* signalisiert den Auftakt von Entwicklungen, die durch die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte initiiert worden sind, und charakterisiert sie als die treibende Kraft. Zugleich kommt die Zusammenarbeit im heterogenen Team zum Ausdruck, womit sie ein neues Thema anschneidet, indem sie den Einfluss der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte hervorhebt. (Z. 31–37 Fortsetzung der Beschreibung mit Proposition im Modus einer Argumentation) Akad 1 beschreibt, dass die nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte aufgrund der Modifikation des Praxisberichts verdrossen waren; dies belegt sie mit deren Ausspruch: *„Nur weil wir Schüler haben, die studieren, müssen wir das jetzt auch so machen?“* Hierin kommt sowohl eine Geringschätzung der Studierenden zum Ausdruck als auch eine Schuldzuweisung wegen erhöhter Anforderungen. Akad 1 relativiert den Umfang der Veränderungen, der auf die Lehrerschaft zukommt, damit, dass der zusätzliche Aufwand für die Auszubildenden nur minimal ist und *„jeder Schüler ein bisschen mehr gefordert“* wird. Im Gegenzug stellt sie heraus, dass durch das wissenschaftliche Arbeiten die Ausbildung an Mehrwert gewinnt, zumal deren Kenntnis bereits in vielen Weiterbildungen vorausgesetzt wird. Hier bestätigt akad 1 ihre Haltung zu den eigenen Potenzialen, mit denen die Ausbildung hochwertiger wird; zudem spannt sie ein neues Thema auf, in dem ihre Sichtweise auf die nichthochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen zum Vorschein kommt. Sie beschreibt, dass die weitergebildeten Lehrkräfte bei Entwicklungen, die im Zusammenhang mit der Akademisierung stehen, zunächst eher ablehnend reagieren und von deren Sinnhaftigkeit überzeugt werden

müssen. Ausgedrückt durch *„dann haben wir gesagt“*, ist eine Zweiteilung des Kollegiums in akademisierte und weitergebildete Lehrkräfte erkennbar. (Z. 37–45 Fortsetzung der Beschreibung mit Exemplifizierung im Modus einer Bewertung) Akad 1 geht in ihrer Beschreibung zur praktischen Ausbildung über und lobt die Leistung der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte, indem sie von einer kleinen Veränderung spricht, die eine große positive Wirkung entfaltet. Anhand des Beispiels *„ohne sterile Handschuhe [...] nur mit steriler Pinzette“* *„beim zentralen Zugang“* verdeutlicht akad 1, dass die Auszubildenden inzwischen besser in der Lage sind, eigene Problemlösungsstrategien auf wissenschaftlicher Basis zu entwickeln und zu begründen. Durch den verbesserten Theorie-Praxis-Transfer ist es für akad 1 zu erkennbaren Veränderungen in der Praxis gekommen, indem die Auszubildenden Sachverhalte besser hinterfragen und nicht nur annehmen, wie es früher der Fall war, als ausschließlich nichthochschulisch qualifizierte Lehrkräfte unterrichtet haben. (Z. 45–52 Fortsetzung der Beschreibung und weitere Exemplifizierung und Konklusion) Akad 1 hebt hervor, dass der Unterricht durch das Studium der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte im Hinblick auf eingesetzte Methoden wie Stuhlkreis, Bodenplakate und Lernstationen bei den Auszubildenden gut ankommt, vielfältiger und effektiver ist, aber in der Vorbereitung auch wesentlich aufwendiger, als beim Frontalunterricht. Den Methodenmix sieht akad 1 als Gegenstück zum altbewährten Frontalunterricht, den sie mit dem Ausdruck *„Pendant“* als bevorzugte Methode den nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräften zuschreibt. Zusammengefasst wird in diesem Textabschnitt eine Spaltung im Team aufgrund von Qualifikationsunterschieden sowie eine gewisse Machtstellung der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte deutlich. Zudem zeigt sich die Einstellung von akad 1, dass die hochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen mit ihren Potenzialen die Ausbildung in Theorie und Praxis verbessern, während die weitergebildeten Lehrkräfte eher an Gewohntem festhalten wollen, beziehungsweise bei Neuerungen erst noch überzeugt werden müssen. (Z. 53–58 Immanente Nachfrage durch jk und Erzählung mit Elaboration sowie Differenzierung) Akad 1 geht auf die Frage von jk ein und beschreibt, dass die nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte inzwischen gewillt sind, sich der Schulentwicklung – beispielsweise der Modifikation des Praxisberichts – anzuschließen, welche die Lehrkräfte mit Studium maßgeblich gestalten. Darauffolgend wirft sie ein, dass sie *„immer bereit [waren] mitzugehen“*. Dies steht nicht nur im Widerspruch zur vorherigen, sondern auch zu einer früheren Aussage. Hier bestätigt sie ihre Einstellung gegenüber den nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräften, aus der hervorgeht, dass diese Neuerungen zwar anfangs gehemmt haben, inzwischen aber offen dafür sind. Mit *„anfangs“* beschreibt akad 1 einen Zeitraum, der von einer unübersehbaren Zweiteilung des Lehrerteams geprägt war, nämlich in die Fraktion der *„STUDIERTEN Lehrer und [die der] [...] ANDEREN Lehrer“*, deren Ursache in den Qualifikationsunterschieden lag. (Z. 58–60 Fortsetzung der Beschreibung mit Proposition und Konklusion) Akad 1 wirft ein neues Thema auf, indem sie die *„sehr fundierte [...] Weiterbildung“* ihrer nichthochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen hervorhebt. Im Weiteren schränkt sie diese Aussage wieder ein; dabei reduziert sie diese Aussage nur mehr auf Teile von Rhetorik, indem sie sagt: *„Teilweise [...] in [...] rhetorischen Sachen“*. Nur in diesem Bereich sieht akad 1 die weitergebildeten Lehrkräfte auf Augenhöhe mit den hochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen und

verdeutlicht dies mit „*schon weit vorne waren auch*“. Dass akad 1 von den „*ANDEREN*“ Lehrkräften spricht, bestätigt die Zweiteilung im Kollegium.

Aus den reflektierenden Interpretationen der hochschulisch qualifizierten Lehrkraft akad 1 bilden sich mehrere Orientierungen heraus. Die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte verfügen durch ihr Studium über Potenziale, die ihren weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen fehlen. Diese dürfen sie einbringen und können so zu Veränderungen beitragen. Im Lehrerkollegium zeichnet sich eine Spaltung zwischen den unterschiedlich qualifizierten Lehrkräften ab.

Im Folgenden werden die reflektierenden Interpretationen der hochschulisch qualifizierten Lehrkraft akad 3 anhand dreier Textabschnitte gezeigt. Die Interviewauszüge dazu befinden sich auf Seite 72.

(Z. 65–69 Erzählgenerierende Frage von jk mit Proposition und Beschreibung) Vor der Beantwortung der propositionalen Frage zur Entwicklung der Zusammenarbeit im Team überlegt akad 3 und stellt sich gleichzeitig noch einmal die Frage im Flüsterton. Sie erzählt, dass es ihr an der gegenwärtigen Schule ermöglicht wird, das Lehrerkollegium an ihrem erworbenen Wissen teilhaben zu lassen. Damit gibt akad 3 einerseits zu erkennen, dass in der Einrichtung eine angenehme Arbeitsatmosphäre herrscht, ausgedrückt durch „*jetzt MEIN Team hier*“, wodurch sich auch ihre offene Haltung dem heterogenen Team gegenüber offenbart, andererseits aber, dass sie es an früheren Einrichtungen schon negativer erlebt hat. Überdies umschreibt sie, dass sie das Potenzial „*einfach von [sich] [...] aus [einbringt]*“, und zeigt damit Eigeninitiative. (Z. 69–76 Fortsetzung der Beschreibung mit Elaboration und Exemplifikation sowie Proposition) Akad 3 beschreibt ihr berufliches Engagement, indem sie erzählt, dass sie zusätzlich zu ihrem Masterstudium „*zum Beispiel noch eine [...] Weiterbildung als Lernberaterin gemacht [hat]*“, und lässt damit erkennen, dass dies nicht die einzige Qualifizierung war, die sie zu ihrer beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung ergriffen hat. Im Rahmen dieser Weiterbildung hat sie mit ihrer Klasse „*natürlich für [...] [sich] eine mini-empirische Erhebung gemacht*“, die an das Thema ihrer Masterarbeit anknüpft. Damit zeigt sie zum einen Ehrgeiz und zum anderen, dass sie aufgrund ihrer hochschulischen Ausbildung wissenschaftlich arbeiten kann und es „*natürlich*“ versteht, dieses Wissen auch adressatengerecht anzuwenden. Akad 3 betont noch einmal, dass sie hierfür „*die Kompetenz*“ besitzt. Abschließend leitet sie zum heterogenen Team über, indem sie beschreibt, dass sie die „*Forschungsergebnisse in Anführungszeichen*“ dieser „*mini-empirische[n] Erhebung*“ „*den Kollegen dann präsentiert*“ hat. Hier werden einerseits die konstruktive Zusammenarbeit und das gegenseitige Interesse im Team und andererseits eine „*in Anführungszeichen*“ Art von Bescheidenheit deutlich. (Z. 77–80 Fortsetzung der Beschreibung mit Proposition) Akad 3 hebt hervor, dass sie im Besitz „*verschiedene[r] Ideen zu irgendwelchen Projekten*“ ist, an denen ihr Vorgesetzter – der über keine Hochschulqualifikation verfügt – großes Interesse zeigt. Damit beschreibt sie sich einerseits als Initiatorin für Veränderungen und drückt andererseits das gute Verhältnis zur Schulleitung aus, womit sie ein neues Thema anspricht, nämlich die positive Einstellung der Schulleitung zu ihren Potenzialen. Überdies lässt sie einen Entwicklungsbedarf in der Ausbildung erkennen, wo sie ihr Potenzial einbringen kann. Akad 3 hält es für möglich,

dass es Schwierigkeiten mit der Aufgabenverteilung geben wird, sollte sie in Zukunft „mit solchen Aufgaben *schwerpunktmäßig*“ betraut werden. (Z. 80–86 Fortsetzung der Beschreibung mit Differenzierung) Akad3 macht sich Gedanken, wer die nächste Klassenleitung übernimmt, wenn ihr jetziger Kurs nach dem Examen ausscheidet. Zur Auswahl stehen entweder akad3 oder ihr Kollege ohne Studium. Hier bringt akad3 zum Ausdruck, dass sie keine Kursleitung mehr übernehmen will, weil sie aufgrund ihrer Qualifikation und ihrer Potenziale durch das Studium andere Aufgaben übernehmen kann und auch möchte. Diese Aufgabenbereiche zählt sie allesamt auf und stellt klar, dass sie durch ihr Studium mehr Potenziale besitzt als alle anderen im Team. Sie wertet diese Aufgabenbereiche höher als die Aufgaben einer Kursleitung. Obwohl akad3 – im Vorfeld – von keinen Veränderungen aufgrund der zunehmenden Akademisierung gesprochen hat, offenbart sie nun Potenziale, die sie einbringt und mit denen sie auch zu Veränderungen in der Ausbildung beiträgt, wodurch sich ein positiver Gegenhorizont ergibt. (Z. 86–88 Fortsetzung der Beschreibung) Akad3 teilt mit, dass es noch keine Entscheidung gibt, aber überlegt bereits, was für Argumente für oder gegen eine Kursleitung sprechen. Hier mutmaßt sie, dass sie aufgrund ihrer Arbeitszeit eher in Frage käme als ihr Kollege. (Z. 88–91 Fortsetzung der Beschreibung vor dem Hintergrund einer Argumentation mit Elaboration und Konklusion) Akad3 ist damit betraut worden, das in der Fortbildung erworbene Wissen zur Lernberatung „*natürlich*“ für alle Schulen des Bildungszentrums zu implementieren, was für sie mit der Weiterqualifizierung selbstverständlich ist. Jede Lehrkraft, unabhängig von der Qualifikation, „*müsste Schrägstrich sollte*“ nach dem Besuch der Fortbildung in der Lage sein, das erworbene Wissen praktisch umzusetzen. Mit „*müsste*“ drückt akad3 aus, dass dies zwar wünschenswert wäre; im gleichen Atemzug zieht sie mit „*sollte*“ aber in Zweifel, dass nichthochschulisch qualifizierte Lehrkräfte dazu in der Lage wären. Insgesamt wird in diesem Textabschnitt deutlich, dass akad3 den Lehrkräften mit Hochschulstudium mehr Potenzial zuschreibt als den Weitergebildeten und deshalb auch gerne andere Aufgaben an der Schule übernehmen würde, womit sich die Schulleitung einverstanden zeigt. Akad3 kann an der Schule zur Veränderung und Verbesserung der Ausbildung beitragen und fühlt sich durch das vom Team und der Schulleitung an ihren Potenzialen gezeigte Interesse wertgeschätzt.

(Z. 92–108 Immanente Nachfrage von jk und Beschreibung mit Elaboration) Jk fragt zuerst nach, wie akad3 ihr Team sieht, wenn sie andere Aufgaben übernimmt, und stellt dann eine weitere elaborierende Frage, wie das Team umgekehrt darauf reagiert. Hier bestätigt akad3 das große Interesse ihrer Kolleginnen und Kollegen an ihren Potenzialen. (Z. 108–112 Fortsetzung der Beschreibung im Modus einer Erzählung) Akad3 erzählt von ihrer vorherigen Schule, in der ihre Kolleginnen und Kollegen ohne Studium in ihr „*eine Konkurrenz*“ sahen. Weiter beschreibt sie, dass sie dadurch auf Ablehnung gestoßen ist, weil es aus Sicht der weitergebildeten Lehrkräfte „*gefährlich ist*“, wenn jemand durch ein Studium mehr Potenziale vorweisen kann als seine nichthochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen. Hier kommt zum Ausdruck, dass eine solche Situation auch an dieser Schule auftreten könnte, weil die Gefahr einer Konkurrenz für die weitergebildeten Lehrkräfte latent vorhanden ist. Im damaligen Team war sie ebenfalls die einzige Lehrkraft mit Studium. Hieraus erklärt sich, warum akad3 in früheren Lehrerkollegien keine Informationen oder Ideen an

ihre Teammitglieder weitergegeben hat. (Z. 112–115 Fortsetzung der Beschreibung mit Elaboration) Akad3 ist sich sicher, dass im jetzigen Team weder Konkurrenz noch Ablehnung aufgrund von Qualifikationsunterschieden auftreten. Sie bekräftigt dies mit *„überhaupt gar nicht“*. Sie bringt erstmals zum Ausdruck, dass auch andere Lehrkräfte neue Ideen einbringen. Bisher hat sie stets aufgezeigt, dass nur sie neue Ideen oder Konzepte et cetera aufwirft. Insgesamt verdeutlicht sie, dass sie sich hier entfalten kann, was früher nicht der Fall war, und zeigt ihre offene Haltung zum heterogenen Team. (Z. 116–119 Verständnisfrage von Jk und Bewertung mit Konklusion) Jk fragt nach, ob es im jetzigen Team eher ein Miteinander gibt, was akad3 bestätigt. Sie erklärt, dass die Situation an früheren Schulen für sie anstrengend war, und zeigt anhand ihrer Erfahrung, die sie mit unterschiedlichen Teams gesammelt hat, dass Probleme durch Qualifikationsunterschiede durchaus auch auftreten können. Insgesamt werden in diesem Textabschnitt mehrere Einstellungen deutlich. Akad3 zeigt am Beispiel früherer Schulen auf, dass sie im jetzigen Kollegium ihre Potenziale einbringen darf und so zu Veränderungen beitragen kann. Hierfür erfährt sie Wertschätzung. Dem heterogenen Team gegenüber zeigt sie ihre offene Haltung, denn hier beschreibt sie eine produktive und kollegiale Zusammenarbeit.

(Z. 119–124 Elaboration im Modus einer Erzählung vor dem Hintergrund einer Beschreibung mit Argumentation) Akad3 geht auf das überarbeitete Krankenpflegegesetz ein, das 2004 in Kraft getreten ist und das unter anderem fordert, dass Lehrkräfte künftig ein Hochschulstudium vorweisen müssen. Das Wissen um diesen Sachverhalt setzt akad3 bei der Forscherin voraus und geht deshalb nicht näher darauf ein. Sie bezeichnet es als das *„Pech der Spätgeborenen“*, dass sie *„nach 2004 ein Studium machen [musste]“*, weil sie im Vergleich zu den weitergebildeten Lehrkräften, die ihre Weiterbildung zu *„100 Prozent [vom Arbeitgeber] finanziert“* bekommen haben, die Kosten für ihr Studium ein *„Leben lang [...] abbezahlen“* muss. Darüber hinaus hätte sie es bevorzugt, sich *„für drei oder fünf oder wie viele Jahre auch immer [...] mit einem unbefristeten Arbeitsvertrag“* zu verpflichten, anstatt mit einem befristeten Arbeitsvertrag in den Beruf einzusteigen. Akad3 sieht sich deswegen als hochschulisch qualifizierte Lehrkraft im Vergleich zu ihren weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen in finanzieller wie auch in arbeitsrechtlicher Hinsicht benachteiligt und zu wenig wertgeschätzt. An ihrer früheren Schule hat akad3 oft Situationen erlebt, in denen sie sich für ihr Studium rechtfertigen musste. (Z. 124–126 Fortsetzung der Beschreibung im Modus einer Bewertung mit Elaboration) Akad3 beklagt, dass der Aufwand für das Studium, den die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte betreiben müssen, völlig ignoriert wird und *„nur“* zu einer finanziellen Gleichstellung mit den weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen führt. Überdies haben die Lehrkräfte mit Hochschulstudium auch *„eine andere [...] Qualifikation“*. Damit bestätigt akad3, dass die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte Potenziale vorweisen können, welche die anderen nicht besitzen. Mit dem Wechsel von der Ich-Form aus der vorangegangenen Sequenz zur Man-Form generalisiert akad3 die Problematik der finanziellen Wertschätzung und verschafft sich so die Möglichkeit, sich dem Thema, das auch im jetzigen Team präsent ist, sachlich zu nähern. (Z. 126–127 Fortsetzung der Beschreibung mit Differenzierung) Akad3 äußert nun, dass ihr die Nachteile – womit sie die Kosten des Studiums und die Entlohnung meint – *„letztlich nicht wichtig [sind]“*

und sie diese in Kauf nimmt, weil sie als Lehrerin arbeiten möchte. Hier widerspricht sie ihren vorangegangenen Aussagen und markiert einen negativen Gegenhorizont. Sie erklärt, dass sie sich *„auf den Weg gemacht“* hat, weil sie den *„Job machen will“*. Damit versucht sie, ihre enttäuschte Haltung zu relativieren. Die für sie nachteiligen Rahmenbedingungen beschreibt sie dabei als *„[IHR] Problem“*. (Z. 128–131 Immanente Nachfrage von jk und Fortsetzung der Beschreibung) Jk fragt nach, ob diese Thematik auch im Team angesprochen wird, worauf akad3 mit ihrer Erklärung ausholt und beschreibt, dass mehrere Schulen zu einem Klinikverbund gehören, die sich auch zu gemeinsamen Teamsitzungen zusammenfinden. Das Thema Bezahlung kam dabei einmal *„auf den Tisch“*. (Z. 131–136 Fortsetzung der Beschreibung) Akad3 beschreibt nun weiter, dass im Team der Partnerschule mehr Lehrkräfte eine hochschulische Qualifikation vorweisen können als an ihrer Schule. Sie ist sich anfangs nicht ganz sicher, wie viele Lehrkräfte an der anderen Schule ein Studium vorweisen können, und geht erst von drei aus; dann korrigiert sie sich und sagt, dass vier Lehrende studiert haben. Für akad3 ergibt sich von selbst, dass mit steigender Teamgröße auch die Anzahl der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte zunimmt und sich der Kreis der Unzufriedenen vergrößert. Am Beispiel ihrer Partnerschule zeigt sie, dass deshalb das Thema leistungsgerechte Bezahlung *„durch die Geschäftsführung [...] auf dem Tisch gekommen ist“*. Akad3 verdeutlicht dadurch, dass dieses Thema nicht seitens der Lehrkräfte ergriffen worden ist. (Z. 136–145 Fortsetzung der Beschreibung im Modus einer Argumentation) Akad3 beschreibt nun den weiteren Verlauf der Teamsitzung und zeigt auf, dass die beiden Schulen jeweils Pflege-Dual in Kooperation mit einer Hochschule beziehungsweise Universität anbieten. Bei einer Diskussion zum Thema leistungsgerechte Bezahlung von Pflegekräften mit Hochschulstudium im Anschluss an das Pflege-Dual-Studium hat sich der Austausch hin zur Bezahlung der unterschiedlich qualifizierten Lehrkräfte im Team entwickelt. (Z. 146–155 Fortsetzung der Begründung im Modus einer Erzählung und immanente Nachfrage von jk mit Beschreibung) Akad3 geht näher auf ihr Vorstellungsgespräch ein, in dem schon damals das Thema der Vergütung auf ihre Qualifikation hin besprochen worden ist. Dabei erzählt sie, dass der Bildungszentrumsleiter selbst das Thema der qualifikationsgerechten Entlohnung angesprochen hat und ihr eine höhere Gehaltsstufe zugestanden hätte, was allerdings vom *„Personalleiter [...] ein bisschen anders gesehen“* worden ist. Auf Nachfrage von jk beschreibt akad3, dass sie sich zwar für mehr Gehalt eingesetzt hat, aber keinen Erfolg hatte. Sie ergänzt, dass sie möglicherweise *„noch pokern“* hätte können, und zeigt damit, dass sie aber nichts auf Spiel setzen wollte, weil sie nicht wusste, *„in welcher Position“* sie war, sprich sie kannte die Anzahl ihrer Mitbewerberinnen und Mitbewerber und deren Konditionen nicht. Als sie im Nachhinein erfahren hat, dass sie sich als Einzige auf die Stelle beworben hat, rechtfertigt sie ihre Verhandlungsstrategie scherzhaft mit: *„Hinterher ist man immer schlauer.“* Akad3 zeigt dadurch auf, dass es für sie nun keine Gehaltsverhandlungen mehr gibt, denn sie stellt die im Vorstellungsgespräch von ihr ausgehandelte Gehaltsstufe als endgültig dar. (Z. 156–158 Immanente Nachfrage von jk und Beschreibung mit Elaboration) Auf die Nachfrage, ob das Thema qualifikationsgerechte Entlohnung auch im Kollegium angesprochen wird, bestätigt akad3 dies kurz und geht sodann auf das gute Teamverhältnis über, womit sie ihre offene Haltung zum heterogenen Team wieder aufgreift. Sie bekräftigt, dass zwischen den Teammitgliedern ein *„wirklich [...] supergutes Verhältnis“* herrscht, und exemplifiziert,

dass die Teammitglieder sich außerhalb ihrer Arbeitszeit regelmäßig verabreden, was an ihren früheren Schulen so nicht der Fall war. (Z. 158–161 Fortsetzung der Beschreibung mit Antithese) Akad3 zeigt an einem Dialog zwischen ihr und den weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen, dass diese ihre Auffassung teilen, dass die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte mehr Gehalt bekommen sollten. Akad3 entgegnet, dass alle Lehrkräfte die „gleiche Arbeit“ verrichten, was im Widerspruch zu ihren vorangegangenen Ausführungen steht (sie führt weitaus mehr Tätigkeiten durch, die ihre weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen nicht beherrschen). Hier wird ein negativer Gegenhorizont in puncto Potenziale und auch der Wertschätzung aufgespannt. Akad3 will zum einen das gute Arbeitsklima nicht wegen ihrer Unzufriedenheit über die Entlohnung aufs Spiel setzen und spricht dies nicht offen im Team an. Zum anderen bagatellisiert sie sogar das Thema, womit es in einem Widerspruch endet, weil ihr dann aufgrund derselben Tätigkeiten nicht mehr Gehalt zustehen würde. (Z. 161–166 Fortsetzung der Beschreibung mit Validierung und Konklusion) Akad3 vergleicht die unterschiedlichen Qualifikationen in der Pflege mit denen in der Privatwirtschaft, wie dem Ingenieur, dem Meister und dem Gesellen. Dabei argumentiert sie klar, dass der Ingenieur mit Studium mehr verdient als der Meister oder der Geselle, weil dieser auch mehr Potenziale vorweisen kann. Im Vergleich zur Pflege, wo „man immer argumentieren und am Ende vielleicht noch ein schlechtes Gewissen haben“ muss, brauchen die Qualifizierten der Privatwirtschaft ihre Gehaltsstufen nicht zu begründen, weil es selbstverständlich ist. Der Ausspruch, dass „man [...] am Ende vielleicht noch ein schlechtes Gewissen haben [muss]“, widerspricht ihrer Haltung, die sie im Team vorgibt zu haben. In diesem Textabschnitt zeigt akad3 ihre Einstellung zur Wertschätzung. Da sie die gleiche Bezahlung wie ihre weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen erhält, aber mehr für ihr Studium leisten musste, fühlt sie sich zu wenig wertgeschätzt. Sie versucht, ihre wirkliche Haltung in ihrem jetzigen Team zu kaschieren, weil sie die gute Zusammenarbeit mit ihren Kolleginnen und Kollegen nicht aufs Spiel setzen will. Dennoch zeigt sie sich enttäuscht.

Die reflektierenden Interpretationen der hochschulisch qualifizierten Lehrkraft akad3 konturieren die bei akad1 bereits herausgebildeten Orientierungen weiter. So verfügt akad3 über Potenziale, die sie im Studium erworben hat und einbringen darf. Ebenfalls wie akad1 kann sie zu Veränderungen beitragen. Im Vergleich zu akad1 ist eine angenehme Teamatmosphäre erkennbar. Des Weiteren werden zwei neue Orientierungen aufgeworfen: die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und die Wertschätzung in puncto monetärer Entlohnung.

Es folgen die reflektierenden Interpretationen der hochschulisch qualifizierten Lehrkraft akad2. Der betreffende Interviewauszug ist auf Seite 75 hinterlegt.

(Z. 68–73 Erzählgenerierende Frage mit Exemplifizierung im Modus einer Beschreibung mit Proposition und Elaboration) Jk stellt die propositionale Frage, wie sich die Zusammenarbeit im Team vor dem Hintergrund der Akademisierung entwickelt hat, worauf akad2 nicht direkt eingeht. Vielmehr berichtet sie, dass sie aufgrund ihrer Qualifikation von ihren nichthochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen häufig durch „dumme Bemerkungen“ herabgewürdigt wird, und konkretisiert es mit: „Da brauchen wir jetzt mal einen

Studierten“, sobald es beispielsweise um gendergerechte Sprache geht. Akad2 erwähnt, dass gendergerechte Formulierungen auf Vordrucken jetzt teilweise Einzug finden. Der Ausdruck „*einen Studierten*“ diffamiert und entpersonalisiert akad2 und wird im Zusammenhang mit Tätigkeiten verwendet, die entweder ihren Ursprung im universitären Bereich haben und die nur sie bearbeiten kann oder die die nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte nicht annehmen wollen und an akad2 weitergeben. Die weitergebildeten Lehrkräfte zeigen selten „*mal*“ Interesse an den Potenzialen ihrer hochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen, auch wenn Neuerungen eher von den Lehrkräften mit Hochschulstudium umgesetzt werden sollen. Insgesamt bestätigt sich die Einstellung, aus der hervorgeht, dass sich akad2 zu wenig wertgeschätzt fühlt. (Z. 73–75 Fortsetzung der Beschreibung mit Proposition) Akad2 erfährt von den weitergebildeten Lehrkräften keine Wertschätzung, wenn ihr eine Arbeit „*besonders glückt*“. In derartigen Fällen wird ihr gezeigt, dass man dies von ihr als hochschulisch qualifizierte Lehrkraft erwartet. Solche Situationen werfen bei ihr Zweifel auf, ob sie als Lehrkraft mit Studium im Team so akzeptiert wird. Mit der Aussage „*Ist manchmal schwer*“ zeigt akad2, dass sie diese Zustände als belastend wahrnimmt, womit ihre enttäuschte Haltung dem heterogenen Team gegenüber sichtbar wird. (Z. 75–80 Fortsetzung der Beschreibung mit Elaboration) Akad2 stellt heraus, dass hochschulisch qualifizierte Lehrkräfte aufgrund ihres Studiums „*die Kompetenz [haben]*“, Konzepte zu entwickeln. Den von ihnen entwickelten Konzepten stehen die weitergebildeten Lehrkräfte ablehnend gegenüber und begründen es damit, dass diese nicht umsetzbar seien, und bevorzugen daher die bisherigen Vorgehensweisen. Akad2 erfährt keine Wertschätzung, weil ihr die Fachkompetenz abgesprochen wird und sie auf das frühere Niveau zurückfahren muss. Vorfälle dieser Art nimmt akad2 als belastend wahr. Sie bestätigt damit ihre enttäuschte Haltung, aus der deutlich wird, dass die nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte Neuerungen, die von den hochschulisch qualifizierten Teammitgliedern ausgehen, eher ablehnend gegenüberstehen und Bewährtes bewahren wollen. Zugleich ist erkennbar, dass die weitergebildeten Lehrkräfte im heterogenen Team über mehr Durchsetzungsvermögen verfügen. (Z. 81–85 Exemplifizierung im Modus einer Erzählung) Akad2 beschreibt auf die Nachfrage von jk ein von ihr entwickeltes Konzept, das sich mit der Auswahl geeigneter Bewerberinnen und Bewerber für den Pflegeberuf befasst und auf ihrer Masterarbeit basiert. Mit der Aussage, dass „*die [Ergebnisse ihrer Masterarbeit] ja durchaus ja auch stichfest sind*“, unterstreicht akad2, dass sie diese wissenschaftlich fundiert erhoben hat. (Z. 85–96 Fortsetzung der Erzählung im Modus einer Argumentation und Proposition) Akad2 erzählt, dass sie beauftragt wurde, das von ihr entwickelte Konzept zur Auswahl geeigneter Bewerberinnen und Bewerber für den Pflegeberuf auf den Schulbetrieb zu übertragen. Teil ihres Konzeptes war der Einsatz von Beobachtern, welche die Objektivität als eine Grundvoraussetzung des Auswahlverfahrens sicherstellen sollten. Die Umsetzung des Konzeptes ist daran gescheitert, dass entweder keine Beobachter zur Verfügung standen oder bewusst nicht zur Verfügung gestellt wurden. Akad2 zeigt dies am Beispiel des Betriebsrats, der am Bewerberauswahlverfahren teilnimmt und als Teil des Konzeptes im Vorfeld hätte geschult werden müssen, was aber von der Schulleitung abgelehnt wurde mit der Aussage: „*Beobachter schult man ohnehin nicht*“, und, „*Wir machen das in unserem Kreis!*“ Erst auf Nachfrage von jk stellt akad2 die Schulleitung als Ursache des Gegensteuerns dar. Vorkommnisse dieser Art nimmt akad2 als belastend

wahr. Damit spannt akad2 ein neues Thema auf, indem sie das Verhältnis zur Schulleitung als belastend aufzeigt. (Z. 97–100 Verständnisfrage von jk und Fortsetzung der Beschreibung) Auf die Nachfrage von jk verdeutlicht akad2, dass sie trotz der Rückschläge versucht, sich weiterhin mit ihren Vorstellungen und Konzepten einzubringen, weil dies ihrer positiven Grundhaltung entspricht. (Z. 101–107 Immanente Frage von jk und Beschreibung mit Elaboration) Akad2 beschreibt, dass die Reaktion auf einen von ihr eingebrachten Vorschlag von der vorherrschenden Atmosphäre im Team abhängt. Im Falle einer Zustimmung erfährt akad2 wenig Wertschätzung, was mit: „Okay, passt!“, zum Ausdruck gebracht wird. Wenn das Team ihren Vorschlag jedoch ablehnt, wird sie geringschätzig behandelt und es wird nicht ganz und gar fachlich argumentiert. Durch: „Na ja! Absolut studiert und hochgefahren“ wird die pauschale Zurückweisung mit ihrer Qualifikation negativ in Verbindung gebracht und gefordert, das Niveau zu senken. Der Ausspruch: „Wie man es erwischt“ zeigt die Unberechenbarkeit, der akad2 in solchen Fällen ausgesetzt ist. Hier bestätigt sie ihre Haltung im heterogenen Team, die eine Machtlosigkeit verdeutlicht. Die nichthochschulisch qualifizierten Teammitglieder verfügen über einen großen Einfluss, wenn es um den Umgang mit Vorschlägen geht. (Z. 108–112 Verständnisfrage von jk und Fortsetzung der Beschreibung im Modus einer Bewertung) Jk fragt vorsichtig nach, wer im Team den Ton angibt, wenn Konzepte zur Diskussion gestellt werden. Akad2 empfindet, dass das Team eine straffe Struktur aufweist, der sich „die Anderen“ unterordnen und sich in Teambesprechungen teilweise nicht trauen, ihre Meinung zu äußern. Sie drückt damit indirekt aus, dass die Schulleitung dominiert. Im Vorfeld hat akad2 geäußert, dass die nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte bei Entscheidungen mehr Einfluss haben als sie selbst, wodurch sie sich nun mit zwei Fronten auseinandersetzen muss. Akad2 bringt zudem zum Ausdruck, dass sie selbst mit dieser straffen Hierarchie nicht gut klarkommt. (Z. 113–119 Immanente Nachfrage von jk und Beschreibung mit Konklusion) Jk stellt akad2 die Frage, wie sie als „unbequeme Mitarbeiterin“, im Sinne von progressiver Lehrkraft, mit der Situation umgeht, wenn ihre Vorschläge vonseiten der Schulleitung und der weitergebildeten Lehrkräfte regelmäßig abgelehnt werden. Auf akad2 wirkt diese Situation schon so weit „demotivierend“, dass sie mit dem Gedanken spielt, den Arbeitsplatz zu wechseln. Dieser Umstand belastet akad2 so sehr, dass sie zu weinen beginnt, aber das Gespräch weiterführen möchte. In diesem Textabschnitt zeigt sich, dass sie ihr Potenzial kaum entfalten kann, weil die Schulleitung und die weitergebildeten Lehrkräfte Veränderungen kaum zulassen und das Verhältnis zwischen ihr und der Schulleitung angespannt ist. Insgesamt bringt akad2 ihre enttäuschte Haltung aufgrund fehlender Wertschätzung zum Ausdruck.

Durch die Komparation von bereits identifizierten Orientierungen mit den sich aus den reflektierenden Interpretationen von akad2 herauskristallisierenden Orientierungen werden negative Gegenhorizonte deutlich. Diese konturieren die bereits gefundenen Orientierungen zu Orientierungsrahmen. In der Haltung zu Potenzialen zeigt sich, dass die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte durch ihr Studium über Potenziale verfügen, die ihren weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen fehlen. Deutlich wird, dass die weitergebildeten Lehrkräfte kaum Interesse daran zeigen. Weiter zeigt sich, dass akad2 im Gegensatz zu akad1 und akad3 in ihrer Arbeit kaum zu Veränderungen beitragen darf. Ihre Einstellung zum heterogenen Team schwankt zwischen Enttäuschung und Frustration. Das Verhältnis zur Schulleitung dokumentiert sich als schwierig.

Im Folgenden werden die reflektierenden Interpretationen der hochschulisch qualifizierten Lehrkraft akad5 anhand zweier Abschnitte gezeigt. Die Interviewauszüge dazu befinden sich auf Seite 77.

(Z. 212–220 Immanente Nachfrage von jk und Beschreibung mit Elaboration) Akad5 beschreibt auf die Nachfrage von jk zur Resonanz der weitergebildeten Lehrkräfte hinsichtlich Pflege-Dual, dass sie und die Schulleitung die Pflege-Dual-Studierenden, speziell was das Studium angeht, betreuen und sich hierüber austauschen. Die weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen zeigen ihr „gegenüber zumindest NULL“ Interesse an Pflege-Dual, weder am Studium und den Studierenden, noch an ihren Aufgaben oder denen der Studierenden. Mit diesen Äußerungen im Umgang mit Pflege-Dual zeigt akad5 einerseits, dass die nicht-hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte – aus welchen Gründen auch immer – an dieser Neuerung nicht beteiligt sind, und andererseits, dass diese nicht von sich aus die Initiative ergreifen und bei akad5, die damit vertraut ist, nachfragen. Dadurch wird eine eher enttäuschte Sichtweise von akad5 auf ihre weitergebildeten Lehrkräfte und deren Desinteresse beziehungsweise Passivität auch an der zunehmenden Akademisierung in der Ausbildung erkennbar. (Z. 220–226 Fortsetzung der Beschreibung mit Elaboration im Modus einer Bewertung und einer Argumentation) Akad5 hält es für nicht ausgeschlossen, dass die Schulleitung die weitergebildeten Lehrkräfte in der gemeinsamen Mittagspause inoffiziell über Pflege-Dual informiert, ohne dass sie davon etwas mitbekommt, weil sie bedingt durch ihre Teilzeitanstellung nicht daran teilnehmen kann, was sie mit der Äußerung: „Und das ist LEIDER so, was mich stört“, bedauert. Sie kritisiert dabei, dass während der gemeinsamen Mittagspause nicht nur Privates, sondern auch Berufliches ausgetauscht wird. Akad5 bringt damit zum Ausdruck, dass sie sich in diesem Falle vom Team und dem Informationsfluss ausgeschlossen fühlt, womit ihre eher enttäuschte Haltung dem heterogenen Team, aber auch der Schulleitung gegenüber erkennbar wird. (Z. 226–229 Fortsetzung der Beschreibung) Akad5 geht noch einmal ausführlicher auf den Informationsaustausch zu Pflege-Dual ein und erläutert, dass die Schulleitung auch die weitergebildeten Lehrkräfte offiziell darüber informiert, aber ohne auf Details einzugehen. Die Schulleitung, so zeigt sich, informiert das gesamte Kollegium über die Entwicklung und bezieht die nicht-hochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen mit ein, aber „jetzt nicht über die einzelnen [...] Step-By-Step-Aufgaben“, was für akad5 unbefriedigend ist. (Z. 230–240 Verständnisfrage von jk und Fortsetzung der Beschreibung mit Antithese und Konklusion) Jk fragt, ob sich die weitergebildeten Lehrkräfte an akad5 wenden, um Informationen über Pflege-Dual zu erhalten, die für ihre eigene

Unterrichtsvorbereitung hilfreich sein könnte. Akad5 verneint diese Frage und zeigt damit deren Desinteresse an Pflege-Dual. Allerdings rechtfertigt akad5 dabei deren Desinteresse als „*themenbedingt*“. Dies exemplifiziert akad5 anhand des Themas „*Pflegeprozess*“, den sie „*seit zigtausend Jahren*“ unterrichtet. Wenn sich die nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte von akad5 „*gerne zwecks fachlicher Beratung*“ dazu Rat einholen, betrifft dies ausschließlich deren eigenen Aufgabenbereich, nicht aber Pflege-Dual, bei dem akad5 mit dem Pflegeprozess prüfungsbedingt ebenfalls zu tun hat. Hier spannt akad5 einen negativen Gegenhorizont zu vorherigen Aussagen auf, denn sie hat bisher von keinem pädagogischen Austausch im heterogenen Team gesprochen, was im Bereich des Pflegeprozesses nun doch der Fall ist. Insgesamt wird in diesem Textabschnitt deutlich, dass akad5 die weitergebildeten Lehrkräfte als desinteressiert und passiv in puncto Pflege-Dual betrachtet, während sie selbst ihre Potenziale bei der Betreuung der Studierenden einbringt. Zudem ist eine Spaltung im heterogenen Team erkennbar, denn akad5 fühlt sich aufgrund ihrer reduzierten Arbeitszeit weitgehend vom informellen Informationsfluss, der während der Mittagspause stattfindet, ausgeschlossen.

(Z. 353–358 Erzählgenerierende Frage von jk und Beschreibung mit Elaboration) Jk signalisiert akad5 das Ende des Interviews und gibt ihr die Möglichkeit, sich zum Thema noch frei zu äußern. Davon macht sie gerne Gebrauch. Sie beklagt, dass im Allgemeinen eine Diskrepanz zwischen Aufwand und wirtschaftlichem Nutzen eines Studiums besteht, weil das Entlohnungssystem diesem Umstand nicht gerecht wird, womit eine fehlende finanzielle Wertschätzung zum Ausdruck gebracht wird. Sie bestätigt diese Tatsache, weil es ihr auch so ergeht und sie „*nicht mehr als vorher [bekommt]*“. (Z. 358–362 Fortsetzung der Beschreibung mit Elaboration im Modus einer Argumentation) Akad5 hat sich für dieses Jahr zum Ziel gesetzt, gegen die fehlende finanzielle Wertschätzung anzugehen, wovon sie sich auch nicht abbringen lassen will, und bestätigt dadurch ihre Kritikfähigkeit. Sie beschreibt, dass Verantwortliche „*oftmals*“ bei einer gewünschten Höhergruppierung argumentieren, dass sich durch das Studium „*ihre Tätigkeiten [...] ja nicht geändert [haben]*“. Dem widerspricht sie, weil durch das Studium die Qualität der Arbeit steigt und die Arbeitsleistung nicht nur von der Quantität der Tätigkeit, sondern auch von deren Qualität abhängt. Damit zeigt akad5, dass sie durch das Studium Potenziale vorweisen kann, die ihren nichthochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen fehlen. (Z. 362–365 Fortsetzung der Beschreibung im Modus einer Argumentation) Mit dem Ausspruch „*Weil es mir schon stinkt*“ bringt akad5 ihre Unzufriedenheit über die Entlohnung zum Ausdruck und erklärt dies damit, dass sie für das Studium einen hohen finanziellen Aufwand betrieben hat und keinen Zweifel hegt, dass sie sich als Lehrkraft in qualitativer Hinsicht jetzt auf einem anderen Niveau bewegt. Diese Qualitätssteigerung gibt sie an die Auszubildenden und somit indirekt auch an ihren Arbeitgeber weiter, weil sich auch das Niveau ihrer Tätigkeit ändert. Dafür wird akad5 finanziell aber nicht besser entlohnt als ihre weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen, was sie sehr stört. (Z. 365–372 Fortsetzung der Beschreibung mit Konklusion) Akad5 zählt als weiteren Missstand auf, dass sie, was gesetzlich nach Schulrecht geregelt ist, mit Studium „*trotzdem keine Anatomie unterrichten [darf]*“, was für sie unbegreiflich ist. Auch diese Regelung geht ihr „*gegen den Strich*“. Akad5 kennt nur in ihrem Bundesland diese Regelung

und gibt zu, nicht zu wissen, wie in anderen Bundesländern damit verfahren wird. In diesem Falle ist es akad5 „fast egal ob studiert oder nichtstudiert“, womit die Qualifikationsunterschiede für sie beinahe in den Hintergrund rücken. Insgesamt wird in diesem Textabschnitt die fehlende Wertschätzung in Sachen Entlohnung und Unterrichtsgenehmigung deutlich, mit der akad5 unzufrieden ist. Hier zeigt sich, dass akad5 ihre Leistungen, die sie für die Ausbildung erbringt, als qualitativ hochwertiger, als die der weitergebildeten Lehrkräfte beschreibt und im Vergleich zu ihnen die Ausbildung verbessern kann, aber für ihre Potenziale keinerlei monetären Mehrwert oder Anerkennung erhält.

Die reflektierenden Interpretationen der hochschulisch qualifizierten Lehrkraft akad5 konturieren die Orientierungsrahmen, die sich bereits herausgebildet haben, durch positive und negative Gegenhorizonte weiter. In der Haltung zu Potenzialen wird regelhaft bestätigt, dass die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte durch ihr Studium mehr Potenziale vorweisen können als ihre anders qualifizierten Kolleginnen und Kollegen und diese daran kaum Interesse zeigen. Des Weiteren werden die Orientierungsrahmen Haltung zum heterogenen Team, Einstellung zur Schulleitung sowie Haltung zur Entlohnung weiterbearbeitet und damit regelhaft bestätigt.

Nachfolgend werden die reflektierenden Interpretationen der hochschulisch qualifizierten Lehrkraft akad7 an zwei Textabschnitten gezeigt. Die Interviewauszüge dazu befinden sich auf Seite 78.

(Z. 98–104 Erzählgenerierende Frage von jk mit Elaboration und Beschreibung) Jk fragt, wie die nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte mit der Situation umgehen, dass studierende und nichtstudierende Auszubildende gemeinsam unterrichtet werden. Akad7 unterbricht die Frage von jk. Sie weiß von weitergebildeten Lehrkräften anderer Schulen, dass diese Pflege-Dual ablehnend gegenüberstehen, was hier an ihrer Schule so nicht der Fall ist. Es zeigt sich ein einvernehmliches Verhältnis zwischen den hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräften im Kollegium. (Z. 104–107 Fortsetzung der Beschreibung mit Proposition und Exemplifizierung) Akad7 greift nun ein neues Thema auf und beschreibt einen Unterschied in der Arbeitsweise von hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräften, was Quellenangaben im Arbeitsmaterial betrifft. Mit „Was man schon merkt“ drückt sich akad7 zuerst vorsichtig aus, wird dann offener und bringt zum Ausdruck, dass dies „der große Unterschied [ist], den man oft [bei den anders qualifizierten Lehrkräften] sieht“. Durch das „zum Beispiel“ verdeutlicht akad7 auch, dass es noch weitere Unterschiede gibt. (Z. 107–109 Fortsetzung der Beschreibung mit Exemplifizierung) Ein weiterer Unterschied in der Arbeitsweise zwischen unterschiedlich qualifizierten Lehrkräften liegt nach Ansicht von akad7 in der Verwendung von „evidenzbasierten Quellen“. Weitergebildete Kolleginnen und Kollegen, so drückt sie aus, beschäftigen sich demnach weniger mit wissenschaftlichen Untersuchungen, weil sie, im Gegensatz zu ihren hochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen, den Umgang damit nicht erlernt haben. (Z. 109–112 Fortsetzung der Beschreibung mit Exemplifizierung) Akad7 beschreibt, dass sie des Öfteren bei Gesprächen merkt, wie den weitergebildeten Lehrkräften dann doch gehaltvolle Argumente fehlen, weil sie sich nicht so gründlich mit einem Thema auseinandersetzen wie ihre hochschulisch qualifizierten

Kolleginnen und Kollegen. Auf keinen Fall aber möchte akad 7 mit ihrer Beschreibung die weitergebildeten Teammitglieder als inkompetent darstellen. (Z. 112–120 Fortsetzung der Beschreibung mit Exemplifizierung) Akad 7 lockert das Interview auf, indem sie mitteilt, dass sie von sich aus ein neues Thema angeschnitten hat, und lacht dabei; allerdings ist sie sich nicht sicher, ob sie ein gewisses Thema ansprechen darf oder nicht. Die Interviewerin gibt ihr ein Zeichen und signalisiert ihr, dass sie selbst darüber entscheidet, welche Themen sie ansprechen will. Mit: „Ist egal?“, zeigt akad 7, dass sie weiter über Unterschiede in den Arbeitsweisen sprechen möchte, und geht auf das Thema Prüfungs-AG über. Hier merkt akad 7 an, dass sie in der Arbeitsgruppe ebenfalls mit Lehrkräften ohne Studium zusammenarbeitet, die auf Musterlösungen keine Quellenangaben hinterlegen. Dieses Defizit wird von akad 7 verallgemeinert. Für sie selbst ist dies unbehaglich, allerdings spricht sie dies dort nicht an. Mit der Aussage: „Bei so was merkt man es zum Beispiel auch“ wird deutlich, dass bestimmte Arbeitsweisen der nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte nicht den Vorstellungen von akad 7 entsprechen. (Z. 120–122 Fortsetzung der Beschreibung mit Konklusion) Akad 7 wechselt von ihrer defizitären Beschreibung, was die Arbeitsweise der weitergebildeten Lehrkräfte angeht, auf die Zusammenarbeit im heterogenen Team über und stellt die nichthochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen als „ansonsten“ sehr aufgeschlossen dar. In dieser Passage bringt akad 7 insgesamt zum Ausdruck, dass die weitergebildeten Lehrkräfte zwar offen für Veränderungen und Potenziale (wie wissenschaftliches Arbeiten) sind, die ihre hochschulisch qualifizierten Teammitglieder einbringen, diese aber nicht in ihre Arbeitsweise integrieren. Darüber hinaus geht hervor, dass ein weitgehend einvernehmliches Miteinander im Lehrerkollegium herrscht.

(Z. 122–123 Fortsetzung der Beschreibung mit Nachfrage von akad 7) Akad 7 wechselt abrupt das Thema und geht von der Zusammenarbeit im heterogenen Team über auf das „Problem“ Schulleitung. Bevor sie allerdings tiefer in diese Problematik einsteigt, vergewissert sie sich, dass das Gesagte tatsächlich vertraulich behandelt wird, was ihr die Interviewerin zusichert. (Z. 123–126 Proposition im Modus einer Bewertung mit Elaboration) Nachdem akad 7 sicher sein kann, dass im Interview alles vertraulich behandelt wird, proponiert sie, dass die Schulleitung die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte „auch“ in puncto Schulentwicklung „einbremst“, weil sie den Herausforderungen nicht gewachsen ist. Welche anderen Bereiche sie mit „auch“ meint, lässt sie offen. Die Schulleitung, so führt sie weiter aus, verfügt weder über ein Studium noch über die Bereitschaft, sich hochschulisch weiterzuqualifizieren, um sich die für die Schulentwicklung nötigen Kenntnisse anzueignen. Aus Sicht von akad 7 sollte eine Schulleitung schon einen Masterabschluss vorweisen können. Die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte, so zeigt sich, treiben im Gegensatz zu ihren weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen – wozu sie im Übrigen wie erwähnt auch die Schulleitung zählt – die Schulentwicklung, genauer gesagt die Fortentwicklung schulischer Prozesse zur Verbesserung der Qualität an der Schule, maßgeblich voran. Damit wird eine Trennung im Team aufgrund von Qualifikationsunterschieden sichtbar. Akad 7 ist enttäuscht, dass die Lehrkräfte mit Hochschulstudium ihre Potenziale nur zum Teil entfalten können und die Schulleitung aufgrund ihrer fehlenden Qualifikation Entwicklungen nur in begrenztem Umfang zulässt. Mit der abschließenden Aussage „Das merke ich auch“ macht sie deutlich,

dass sich die hochschulisch qualifizierten Teammitglieder bei der Problematik Schulleiter und Schulentwicklung austauschen und einen identischen Standpunkt vertreten. (Z. 127–132 Immanente Nachfrage von Jk und Beschreibung mit Elaboration) Jk will sich Gewissheit verschaffen und fragt nach, ob die Schulleitung die Schulentwicklung, wie von Akad7 beschrieben, hemmt, obwohl Pflege-Dual an der Schule eingeführt worden ist. Akad7 bejaht, dass die Schulentwicklung trotz Pflege-Dual nicht vorankommt, und beklagt, dass „viele andere Sachen“ gemeint sind und schulische Prozesse, deren Ziel die Verbesserung der Qualität an der Schule ist (wie beispielsweise Problemorientiertes Lernen (POL) oder wissenschaftliches Arbeiten), nur mühsam in Angriff genommen werden können, weil die Schulleitung dies erschwert. Die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte „schauen [im Gegensatz zu ihren weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen] auf andere Dinge in der Schule“. Hier kommt zum Ausdruck, dass die weitergebildeten Lehrkräfte das Thema Schulentwicklung ganz anders bewerten als ihre hochschulisch qualifizierten Teammitglieder. Akad7 möchte, so zeigt sich, die Ausbildung verbessern, kann aber ihre Potenziale nicht zu ihrer Zufriedenheit einbringen. (Z. 132–135 Fortsetzung der Beschreibung mit Elaboration und Differenzierung) Eben weil der Schulleiter, wie beschrieben, die Schulentwicklung behindert, zeigt sich Akad7 froh darüber, dass der Zusammenhalt im Kollegium insgesamt gut ist, vor allem aber, dass „eben viele“ Kolleginnen und Kollegen hochschulisch qualifiziert sind und ein „starkes Team“ bilden, das die Schulentwicklung dennoch vorantreibt. Akad7 will mit ihrer Beschreibung der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte als progressiv, nicht den Eindruck erwecken, dass ihre weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen konservativ wären, und versucht im Nachhinein, dies zu korrigieren. Im heterogenen Team, so wird deutlich, herrscht ein weitgehend einvernehmliches Miteinander, obwohl bei bestimmten Themen eine Spaltung zwischen den unterschiedlich qualifizierten Lehrkräften erkennbar ist. (Z. 135–139 Fortsetzung der Beschreibung mit Konklusion) Akad7 bringt wiederholt zum Ausdruck, dass sowohl die Schulleitung als auch die Pflegedirektion – von ihr mit „Praxis“ bezeichnet – die Schulentwicklung hemmen. Im Vorfeld hat Akad7 beschrieben, dass die Pflegedirektion wie auch ein Teil der Pflegekräfte der zunehmenden Akademisierung kritisch gegenüberstehen. Wären die Schulleitung und die Pflegedirektion Neuerungen gegenüber aufgeschlossener eingestellt, könnten die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte ihr Potenzial wesentlich stärker einbringen. Akad7 verdeutlicht in diesem Textabschnitt, dass sie von ihrer Schulleitung enttäuscht ist, weil diese die Schulentwicklung behindert, indem sie Neuerungen nur partiell zulässt. Die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte können dadurch ihr Potenzial auch nur zum Teil einbringen, würden sich aber gerne mehr engagieren. Im Kollegium herrscht trotz des Reformstaus ein weitgehend einvernehmliches Miteinander zwischen den unterschiedlich qualifizierten Teammitgliedern. Die weitergebildeten Lehrkräfte stehen zwar Entwicklungen wie Pflege-Dual oder wissenschaftlichem Arbeiten aufgeschlossen gegenüber, wollen aber eher an ihren Gewohnheiten festhalten und überlassen Änderungen ihren hochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen.

Durch die Komparation der bereits identifizierten Orientierungsrahmen mit den sich aus der reflektierenden Interpretation von akad 7 herauskristallisierenden Orientierungen werden positive und negative Gegenhorizonte deutlich, welche die Orientierungsrahmen weiter konturieren. Mit der Weiterbearbeitung der Orientierungsrahmen Haltung zu Potenzialen, Haltung zu Veränderungen, Haltung zum heterogenen Team und Haltung zur Schulleitung werden diese regelhaft bestätigt.

3.7.4 SCHRITT 4: ÜBERGREIFENDE HANDLUNGSORIENTIERUNG (TERTIUM COMPARATIONIS) UND SINNGENETISCHE TYPENBILDUNG

Aus den kontrastierenden Orientierungsrahmen wird das „gemeinsame Dritte“ als übergreifende Handlungsorientierung gebildet. Dieses wird in der Fachliteratur auch als Tertium Comparationis bezeichnet. Die übergreifende Handlungsorientierung wird dabei immer weiter abstrahiert und löst sich so immer mehr vom Einzelfall (Nohl, 2012b, S. 44–50; 2013; Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 302–305).

Aus dem vorangegangenen Analyseschritt haben sich bei den hochschulisch qualifizierten Lehrkräften folgende Orientierungsrahmen durch fallinterne und fallübergreifende Vergleiche herauskristallisiert: Haltung zu Potenzialen, Haltung zum heterogenen Team, Haltung zu Veränderungen, Haltung zur Schulleitung und Haltung zur Entlohnung. Diese Orientierungsrahmen mit ihren spezifischen Ausprägungen lassen sich zur übergreifenden Handlungsorientierung (Tertium Comparationis) „Eigene Potenziale einbringen dürfen vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung und Wertschätzung erfahren“ abstrahieren.

Bei der sinngenetischen Typenbildung werden die unterschiedlichen Orientierungsrahmen, die durch die komparative Analyse zur übergreifenden Handlungsorientierung gefunden und abstrahiert wurden, zu sinngenetischen, in ihrer Ausprägung unterschiedlichen Typen rekonstruiert (Nohl, 2012b, S. 50–52; 2013; Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 304–305).

Das gemeinsame Dritte (Tertium Comparationis) der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte ist unterschiedlich ausgeprägt. Aus dieser Spannweite des gemeinsamen Dritten lassen sich folgende drei sinngenetische Typen rekonstruieren: „Darf Potenziale einbringen – Zufrieden mit der Wertschätzung“, „Darf Potenziale zum Teil einbringen – Partiiell zufrieden mit der Wertschätzung“ und „Darf Potenziale kaum einbringen – Unzufrieden mit der Wertschätzung“ (siehe auch Abbildung 5 auf Seite 44).

4 ERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse des Forschungsvorhabens beschrieben und abschließend grafisch dargestellt. Bei den hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräften wurden aus den Orientierungsrahmen jeweils eine übergreifende Handlungsorientierung (Tertium Comparationis) herausgearbeitet, die durch drei sinngenetische Typen ausgeprägt werden.

4.1 NICHTHOCHSCHULISCH QUALIFIZIERTE LEHRKRÄFTE

4.1.1 ÜBERGREIFENDE HANDLUNGSORIENTIERUNG NICHTHOCHSCHULISCH QUALIFIZIERTER LEHRKRÄFTE

Die übergreifende Handlungsorientierung der nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte ist aus der Abstraktion von vier Orientierungsrahmen als das gemeinsame Dritte entstanden. Die identifizierten Orientierungsrahmen (Haltung zu Potenzialen, Haltung zum heterogenen Team, Haltung zu Veränderungen und Haltung zur Zukunft) konturieren die Handlungsorientierung „Bewahren versus Mithalten im Spannungsfeld der zunehmenden Akademisierung“.

Die nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte sind sich ihrer eigenen Potenziale bewusst, die im Wesentlichen auf Erfahrung beruhen. Ihre Haltung zu den Potenzialen ihrer hochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen variiert. Die Bandbreite zeigt sich darin, dass sie ihre eigenen Potenziale mit denen ihrer hochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen weitgehend gleichsetzen, aber auch anerkennen, dass die Potenziale unterschiedlich verteilt sind, was sie als Bereicherung begreifen. Ihre Einstellung zum heterogenen Team reicht von einem distanzierten, aber einvernehmlichen Verhältnis bis hin zu einem ebenbürtigen Miteinander, begleitet von konstruktiven Konflikten. Hochschulisch qualifizierten Lehrkräften, die in ein bestehendes Team neu aufgenommen werden und die Teamstruktur verändern, stehen sie mehr oder weniger aufgeschlossen gegenüber. Die Haltung zu Veränderungen im Kontext der zunehmenden Akademisierung reicht bei den nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräften von einem Festhalten an Gewohntem in einem routinierten Arbeitsumfeld bis hin zu einem Zulassen von Veränderungen mit unterschiedlich ausgeprägter Mitwirkung. Ihre Haltung zur Zukunft ist optimistisch bis erwartungsvoll, aber auch zugleich besorgt, in Abhängigkeit davon, ob sie ihr Arbeitsumfeld eher als statisch oder dynamisch im Zuge der zunehmenden Akademisierung wahrnehmen.

Die zunehmende Akademisierung, in der die Qualifikationsunterschiede eine Rolle spielen, stellt für die nichthochschulisch qualifizierten Akteure eine Herausforderung dar. Sie bewegen sich in einem Spannungsfeld, worauf sie unterschiedlich reagieren. Die Reaktionen reichen von einem Bewahren bis hin zu einem Mithalten. Dabei meint Bewahren, dass die Lehrkräfte bestrebt sind, ihr gewohntes Arbeitsumfeld möglichst aufrechtzuerhalten. Sie akzeptieren ihre hochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen weitgehend; zugleich nehmen sie ihnen gegenüber eine eher distanzierte Haltung ein. Unter Mithalten ist zu verstehen,

dass nichthochschulisch qualifizierte Lehrkräfte Veränderungen bedingt durch die zunehmende Akademisierung annehmen, wodurch ihr Arbeitsumfeld entrouiniert wird. Ihre Haltung gegenüber den hochschulisch qualifizierten Lehrkräften ist eher offen.

4.1.2 DER TYPUS „DAS EIGENE BEWAHREN – FREMDES DISTANZIERT BEOBACHTEN“

Der Typus „Das Eigene bewahren – Fremdes distanziert beobachten“ lässt sich aus der übergreifenden Handlungsorientierung der nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte „Bewahren versus Mithalten im Spannungsfeld der zunehmenden Akademisierung“ rekonstruieren.

Nichthochschulisch qualifizierte Lehrkräfte, die vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung an gewohnten Strukturen festhalten, können die Sicherheit ihres alltäglichen Handelns durch ihre langjährige Erfahrung, ihre Stellung im Kollegium und ihren Status aufrechterhalten. Solange ihnen das möglich ist, nehmen sie den Qualifikationsunterschied nicht als Defizit wahr und schätzen ihre berufliche Zukunft eher positiv ein. Besorgnis bringen sie dann zum Ausdruck, wenn sich beispielsweise die Konstellation im Team ändert, Wissensdefizite bei pflegewissenschaftlichen Unterrichtsthemen auftreten oder sich Probleme bei einem möglichen Arbeitsplatzwechsel aufgrund fehlender Qualifikation abzeichnen.

Ihre Haltung gegenüber den hochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen ist durch eine geringe Wertschätzung gekennzeichnet. Zwar sprechen sie ihnen bestimmte Potenziale zu, beispielsweise beim wissenschaftlichen Arbeiten, bei der Betreuung Studierender oder bei methodischen Herangehensweisen, setzen diese aber weitgehend mit ihrem meist größeren Erfahrungsschatz gleich. Konkrete Veränderungen an der Schule, die im Zuge der Akademisierung Einzug halten, beispielsweise curriculare Veränderungen oder die Betreuung Dual-Studierender, werden ausschließlich von ihren hochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen getragen, sodass es zwischen ihnen keine bzw. nur wenige Berührungspunkte gibt. Durch den eher zurückhaltenden Umgang mit den anders qualifizierten Lehrkräften ist eine Spaltung im Team erkennbar, obwohl nach außen ein einvernehmliches Miteinander gezeigt wird.

4.1.3 DER TYPUS „WERTSCHÄTZEND ABWARTEN UND MITHALTEN“

Aus der übergreifenden Handlungsorientierung der nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte „Bewahren versus Mithalten im Spannungsfeld der zunehmenden Akademisierung“ lässt sich der Typus „Wertschätzend abwarten und mithalten“ rekonstruieren.

Nichthochschulisch qualifizierte Lehrkräfte, die vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung bei Entwicklungen mithalten wollen, verfügen, bedingt durch ihre langjährige Erfahrung, über eine Sicherheit im alltäglichen Handeln. Sie nehmen Veränderungen wie die Modifikation des Praxisberichts weitgehend an und beteiligen sich an deren Umsetzung. Solange sie den veränderten Anforderungen gerecht werden können, nehmen die Betroffenen den Qualifikationsunterschied weniger als Defizit wahr und schätzen ihre

berufliche Zukunft eher positiv ein. Besorgnis bringen sie dann zum Ausdruck, wenn sie sich mit den Entwicklungen, beispielsweise beim Pflege-Dual-Studium, überfordert sehen.

Ihre Haltung zu den hochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen ist charakterisiert durch die Wertschätzung ihrer Potenziale, wie wissenschaftliches Arbeiten oder ein pädagogisch anderer Ansatz beim Umgang mit Auszubildenden, wovon die Schule profitiert. In puncto Veränderungen erwarten die Lehrkräfte mit Weiterbildung von ihren hochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen, dass diese die Ausbildung weiterentwickeln. Mögliche Unstimmigkeiten im heterogenen Team, die mit den Veränderungen einhergehen, nehmen die weitergebildeten Lehrkräfte konstruktiv an. Sie begreifen die Qualifikationsunterschiede im Kollegium als Bereicherung.

4.1.4 DER TYPUS „GELASSEN IM GEBEN UND NEHMEN PARTIZIPIEREN“

Aus der übergreifenden Handlungsorientierung der nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte „Bewahren versus Mithalten im Spannungsfeld der zunehmenden Akademisierung“ lässt sich der Typus „Gelassen im Geben und Nehmen partizipieren“ rekonstruieren.

Nichthochschulisch qualifizierte Lehrkräfte, die diesem Typus zugeordnet werden können, haben aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung Sicherheit in gewohnten Abläufen erlangt. Sie lassen vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung im Schulalltag Veränderungen zu, die sich beispielsweise durch die Implementierung des Pflege-Dual-Studiums ergeben, konzentrieren sich aber auf Tätigkeiten, in denen sie über Routine verfügen, wie etwa auf die Schulorganisation. Durch diese Strategie minimieren sie die Berührungspunkte mit den Veränderungen. Unterschiedliche Qualifikationen empfinden sie als eine Bereicherung für die Ausbildung. Da sie überwiegend Tätigkeiten ausführen, in denen sie ihre Erfahrungen einbringen können, reagieren sie gelassen auf Veränderungen und blicken optimistisch in die Zukunft.

Ihre Haltung zu den hochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen ist gekennzeichnet durch die Wertschätzung ihrer durch das Studium erworbenen Potenziale, wie das wissenschaftliche Arbeiten oder die Anwendung moderner Unterrichtsmethoden. Zugleich erwarten sie von ihnen, dass sie die Ausbildung im Zuge der fortschreitenden Akademisierung weiterentwickeln. Die wertschätzende Sichtweise auf die Potenziale der Lehrkräfte mit Studium führt zu einem ausgeglichenen Miteinander im heterogenen Kollegium.

4.1.5 GRAFISCHE DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE NICHTHOCHSCHULISCH QUALIFIZIERTER LEHRKRÄFTE

Die folgende Abbildung 4 fasst die Ergebnisse der nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte zusammen. Die unterschiedlichen Orientierungsrahmen (Tertia Comparationis) werden mit ihren typenspezifischen Ausprägungen dargestellt, die die jeweiligen sinngenetischen Typen rekonstruieren.

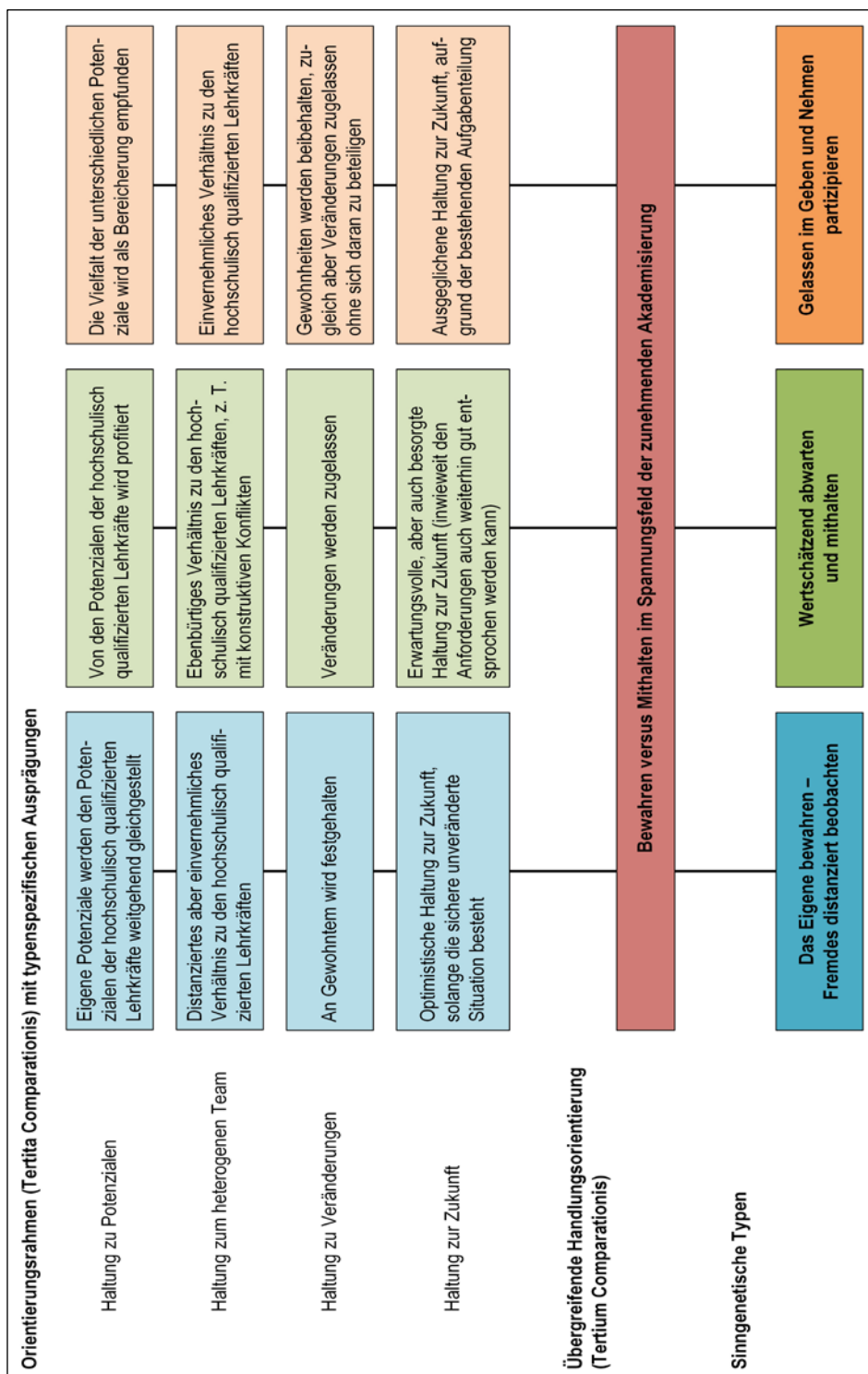


Abbildung 4: Ergebnisse nichthochschulisch qualifizierter Lehrkräfte (eigene Erstellung)

4.2 HOCHSCHULISCH QUALIFIZIERTE LEHRKRÄFTE

4.2.1 ÜBERGREIFENDE HANDLUNGSORIENTIERUNG HOCHSCHULISCH QUALIFIZIERTER LEHRKRÄFTE

Bei den hochschulisch qualifizierten Lehrkräften hat sich die übergreifende Handlungsorientierung aus der Abstraktion von fünf Orientierungsrahmen herausgebildet. Die identifizierten Orientierungsrahmen (Haltung zu Potenzialen, Haltung zum heterogenen Team, Haltung zu Veränderungen, Haltung zur Schulleitung und Haltung zur Entlohnung) konturieren die übergreifende Handlungsorientierung „Eigene Potenziale einbringen dürfen vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung und Wertschätzung erfahren“.

Die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte lassen eine unterschiedliche Haltung zu Potenzialen erkennen. Sie sind sich ihrer Potenziale durch das Studium bewusst und wollen diese einbringen. Inwieweit ihnen die Möglichkeit dazu gegeben wird, hängt vor allem von ihren nichthochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen ab. In Abhängigkeit davon reicht die Gefühlslage hochschulisch qualifizierter Lehrkräfte von ausgeglichen bis enttäuscht. Ihre Einstellung zum heterogenen Team kann als einvernehmlich (bei einem konstruktiv zusammenarbeitenden Team) oder distanziert (bei einem eher gespaltenen Team) charakterisiert werden. Ihre Einstellung zum Team ist von der Akzeptanz abhängig, die ihnen die nichthochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen entgegenbringen. Die Haltung der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte zu Veränderungen zeigt, dass sie einen Beitrag zur Gestaltung der Entwicklung der Schule leisten wollen. Inwieweit sie sich dabei einbringen dürfen, hängt wesentlich von der Haltung der anders qualifizierten Teammitglieder ab und beeinflusst ihre emotionale Verfassung. Zur Schulleitung nehmen die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte eine unterschiedliche Haltung ein. Das Verhältnis reicht von einvernehmlich bis angespannt. Es wird davon beeinflusst, wie die Schulleitung mit Vorschlägen von hochschulisch qualifizierten Lehrkräften umgeht und in welchem Maße sie Neuerungen zulässt. Die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte halten sich im Vergleich zu ihren nichthochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen für höher qualifiziert. Ihre enttäuschte Haltung zur monetären Anerkennung dieser Qualifikationsunterschiede ist verschieden ausgeprägt. Hochschulisch qualifizierte Lehrkräfte halten ihren Lohn im Vergleich zu dem ihrer nichthochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen für zu gering und wünschen sich für ihr absolviertes selbstfinanziertes Studium mehr finanzielle Unterstützung.

Die zunehmende Akademisierung, in der die Qualifikationsunterschiede an Bedeutung gewinnen, stellt für hochschulisch qualifizierte Lehrkräfte den Normalzustand dar. Diese Entwicklung spielt sich für sie demzufolge im Hintergrund ab. Die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte zeichnen sich dadurch aus, dass sie bestrebt sind, eigene Potenziale einzubringen. Inwieweit ihnen dies ermöglicht wird, hängt von der Aufgeschlossenheit der Schulleitung und der nichthochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen ab. Das Ausmaß der Wertschätzung, das sie von ihrer Schulleitung und von ihren nichthochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen erfahren, bestimmt den Grad ihrer Zufriedenheit.

4.2.2 DER TYPUS „DARF SICH ENTFALTEN – ZUFRIEDEN MIT DER WERTSCHÄTZUNG“

Aus der übergreifenden Handlungsorientierung der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte „Eigene Potenziale einbringen dürfen vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung und Wertschätzung erfahren“ lässt sich der Typus „Darf sich entfalten – zufrieden mit der Wertschätzung“ rekonstruieren.

Hochschulisch qualifizierte Lehrkräfte, die vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung ihre durch das Studium gewonnenen Potenziale in die Schulentwicklung einbringen dürfen, fühlen sich wertgeschätzt und können zur Schulentwicklung und zu Veränderungen beitragen. Sie wünschen sich eine Eingruppierung in eine höhere Gehaltsstufe und rechtfertigen diesen Wunsch mit dem finanziellen und zeitlichen Aufwand für ihr Studium. Die offene und befürwortende Haltung der Schulleitung trägt zu einem angenehmen Arbeitsumfeld bei und schafft ein Klima, in dem die Lehrkräfte ihre Potenziale einbringen können.

Diese hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte erleben ihre nichthochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen mehrheitlich als eher offen für Veränderungen und als bereit, Neuerungen mit umzusetzen. Der Austausch im heterogenen Team ist zufriedenstellend. Jedoch ist durch die Aufgabenzuteilung infolge von Qualifikationsunterschieden eine Segmentierung erkennbar. Dies betrifft beispielsweise die Betreuung der Pflege-Dual-Studierenden oder konzeptionelle Tätigkeiten. Als Potenzial wertschätzen die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte die langjährige Berufserfahrung ihrer weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen.

4.2.3 DER TYPUS „DARF BEDINGT ZU VERÄNDERUNGEN BEITRAGEN – PARTIELLE ZUFRIEDENHEIT MIT DER WERTSCHÄTZUNG“

Der Typus „Darf bedingt zu Veränderungen beitragen – partielle Zufriedenheit mit der Wertschätzung“ lässt sich aus der übergreifenden Handlungsorientierung der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte „Eigene Potenziale einbringen dürfen vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung und Wertschätzung erfahren“ rekonstruieren.

Hochschulisch qualifizierte Lehrkräfte, die diesem Typus zugeordnet werden, können vor dem Hintergrund der fortschreitenden Akademisierung ihre Potenziale zum Teil einbringen und fühlen sich dadurch partiell wertgeschätzt. Sie möchten und könnten mehr zur Schulentwicklung beitragen, erhalten aber nicht immer die Möglichkeit dazu. Im Vergleich zu den weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen sehen sie sich als finanziell benachteiligt. Die teilweise offene Haltung der Schulleitung führt dazu, dass die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte ihre Potenziale eingeschränkt entfalten können. Insgesamt herrscht für sie eine annehmbare Arbeitsatmosphäre.

Ihre Haltung den nichthochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen gegenüber ist dadurch geprägt, dass sie diese teilweise als offen für Entwicklungen empfinden. Die Kolleginnen und Kollegen lassen zwar Veränderungen wie moderne Unterrichtsmethoden zu, sind aber eher nicht daran interessiert, sich selbst daran zu beteiligen. Im heterogenen Team herrscht ein zufriedenstellender Austausch, der aber weitere

Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Da sich die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte in der Zusammenarbeit mit gleich qualifizierten Lehrkräften als produktiver einschätzen, bilden sie eine Subgruppe im Kollegium. Die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte sehen die langjährige Berufserfahrung ihrer weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen als Potenzial.

4.2.4 DER TYPUS „DARF POTENZIALE KAUM EINBRINGEN – UNZUFRIEDEN MIT DER WERTSCHÄTZUNG“

Aus der übergreifenden Handlungsorientierung der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte „Eigene Potenziale einbringen dürfen vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung und Wertschätzung erfahren“ lässt sich der Typus „Darf Potenziale kaum einbringen – unzufrieden mit der Wertschätzung“ rekonstruieren.

Hochschulisch qualifizierte Lehrkräfte, die vor dem Hintergrund der fortschreitenden Akademisierung über ihre Potenziale einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten wollen, erhalten dazu kaum Gelegenheit. Wenn sie ihr Potenzial einbringen, dann beschränkt sich dies überwiegend auf ihren eigenen Arbeitsbereich, sodass ihre Kolleginnen und Kollegen damit kaum konfrontiert werden. Werden ihnen Aufgaben übertragen, bei denen sie ihr Potenzial einfließen lassen können, zeigen ihre Teammitglieder geringes Interesse. In solchen Situationen fühlen sich die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte wenig wertgeschätzt. Überdies wünschen sie sich aufgrund des finanziellen und zeitlichen Aufwands, den sie für ihr Studium leisten mussten, eine höhere Vergütung. Da die Schulleitung den Potenzialen der Lehrkräfte mit Hochschulstudium wenig Beachtung schenkt, neigen diese am Arbeitsplatz verstärkt zu Frustration.

Ihre Haltung gegenüber den nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräften ist durch die Wahrnehmung geprägt, dass diese auf Entwicklungen im Zuge der fortschreitenden Akademisierung zurückhaltend reagieren und nach Möglichkeit an Gewohntem festhalten. Im heterogenen Team erleben die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte ihre Kolleginnen und Kollegen ohne Hochschulqualifikation als eher dominant. Sie erfahren kaum Rückhalt und empfinden den Austausch miteinander als verbesserungswürdig. Zusammengekommen kommt es in solchen Kollegien zu einer Spaltung aufgrund der Qualifikationsunterschiede. Die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte erkennen die langjährige Berufserfahrung ihrer Kolleginnen und Kollegen mit Weiterbildung an und sehen diese als Potenzial.

4.2.5 GRAFISCHE DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE HOCHSCHULISCH QUALIFIZIER- TER LEHRKRÄFTE

Die Ergebnisse der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte werden in Abbildung 5 zusammengefasst. Die unterschiedlichen Orientierungsrahmen (Tertia Comparationis), welche die jeweiligen sinngenetischen Typen rekonstruieren, werden mit ihren typenspezifischen Ausprägungen dargestellt.

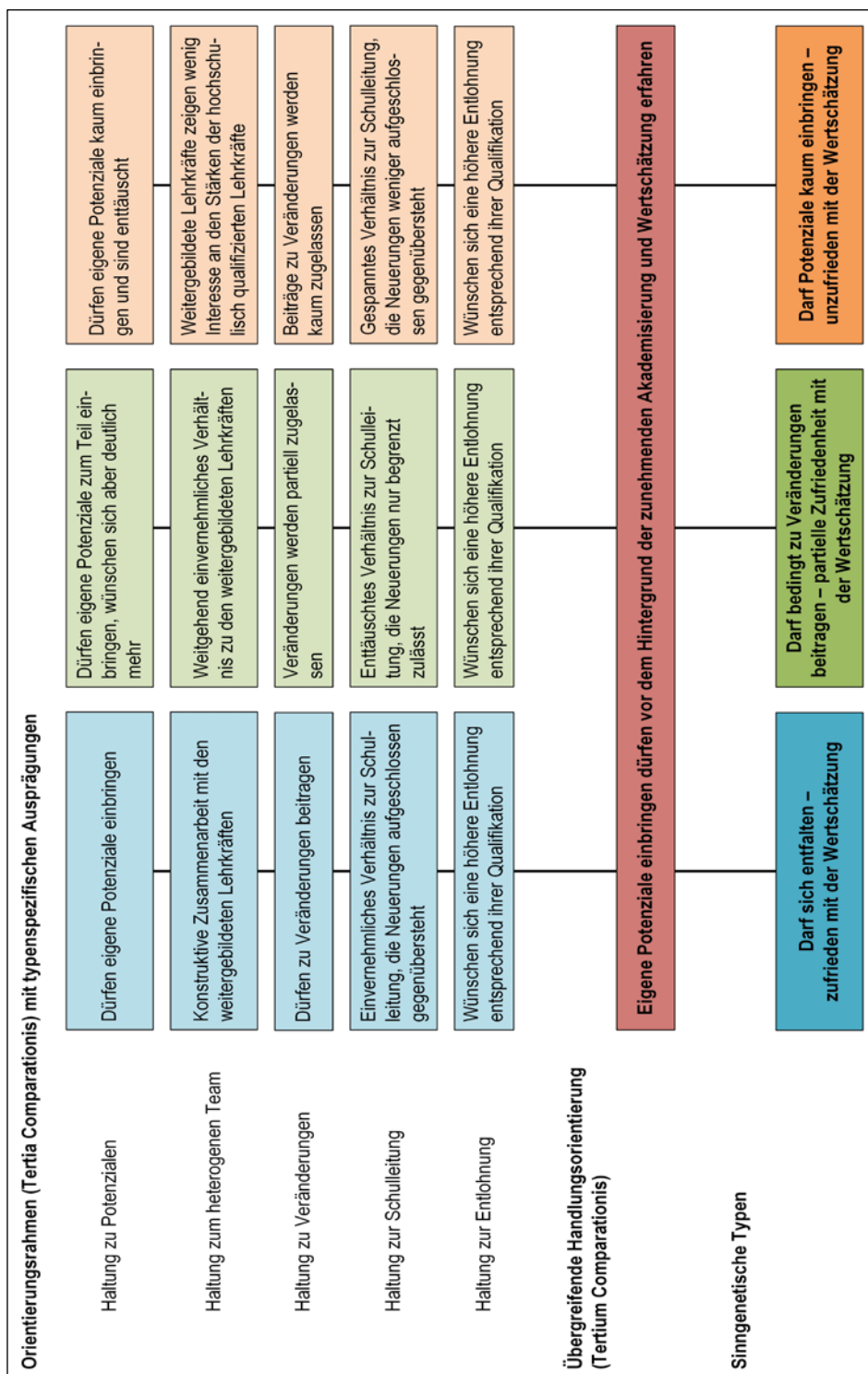


Abbildung 5: Ergebnisse hochschulisch qualifizierter Lehrkräfte (eigene Erstellung)

5 DISKUSSION

Das Ziel dieser Arbeit war es, die unbewussten Handlungsorientierungen hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierter Lehrkräfte in Ausbildungseinrichtungen der Gesundheits- und Krankenpflege in Deutschland erstmals zu erfassen und zu analysieren. An der Untersuchung haben sich sieben Schulen aus Bayern mit insgesamt 16 Lehrkräften beteiligt, darunter neun hochschulisch und sieben nichthochschulisch qualifizierte Lehrkräfte. Die Datenerhebung erfolgte mittels problemzentrierter Interviews. Mit der Dokumentarischen Methode wurden 14 der erhobenen Interviews ausgewertet. Durch die Identifizierung von Orientierungsrahmen war es möglich, übergreifende Handlungsorientierungen zu rekonstruieren und sinngenetische Typen abzubilden. Mit den Resultaten der Datenanalyse lässt sich die Handlungspraxis der hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte im Selbst- und Fremdbild beschreiben und die Forschungsfrage beantworten. Nachfolgend werden die Ergebnisse und die Methode diskutiert; das Kapitel schließt mit einem Forschungsausblick.

5.1 DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Die Forschungsfrage „Wie beschreiben hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierte Lehrkräfte in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung in Deutschland die Handlungsorientierungen ihrer beruflichen Situation im Selbst- und Fremdbild?“ wurde mithilfe einer reflektierenden Interpretation und komparativen Analyse beantwortet. Bislang wurden implizite Wissensbestände von unterschiedlich qualifizierten Lehrkräften des Gesundheitssektors im Selbst- und Fremdbild nicht wissenschaftlich untersucht. Daher konnten bei einer im Vorfeld durchgeführten systematischen Literaturrecherche keine themenrelevanten Studien identifiziert werden. Durch die konsequente Ausrichtung auf die Forschungsfrage zu den Handlungsorientierungen hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierter Lehrkräfte war es möglich, diese nach einer methodisch kontrollierten Rekonstruktion der impliziten Wissensbestände und einer sinngenetischen Typenbildung folgendermaßen zu beantworten:

Die übergreifende Handlungsorientierung nichthochschulisch qualifizierter Lehrkräfte kann durch „Bewahren versus Mithalten im Spannungsfeld der zunehmenden Akademisierung“ charakterisiert werden. Weitergebildete Lehrkräfte sehen sich vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung in einer Situation, in der sie auf Entwicklungen, meist angeregt durch die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte, reagieren müssen. Die sich daraus ergebenden Handlungsmuster reichen von einer bewahrenden bis hin zu einer mithaltenden Haltung. Die zunehmende Akademisierung stellt ein Spannungsfeld für die Lehrkräfte mit Weiterbildung dar, weil sich ihre Haltung gegenüber den hochschulisch qualifizierten Teammitgliedern als Kontinuum zwischen einem Unsicherheitsgefühl aufgrund der Entwicklung und dem Begreifen dieser Veränderungen als Chance darstellt. Das Handeln in diesem Spannungsfeld wird in Abhängigkeit vom sinngenetischen Typus durch differente Modi charakterisiert. Hervorzuheben ist, dass alle drei Typen die Fähigkeit, wissenschaftlich zu arbeiten, als Potenzial der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte anerkennen. Als

eigene Kompetenz werten die nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte ihren Erfahrungsschatz. Für den Typus „Das Eigene bewahren – Fremdes distanziert beobachten“ der nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte ist eine vornehmlich bewahrende Haltung in gewohnten und eher sicheren Bahnen kennzeichnend. Bedingt durch die langjährige Berufserfahrung werden die eigenen Potenziale mit denen der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte weitgehend gleichgesetzt. Der Schulalltag ist durch routiniertes Handeln geprägt. Durch die Lehrkräfte mit Hochschulstudium angeregte Veränderungen werden kaum umgesetzt und stoßen auf geringes Interesse. Zu den hochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen besteht ein distanziertes, aber einvernehmliches Verhältnis. Solange für die weitergebildeten Lehrkräfte die Vertrautheit im Schulalltag dominiert, ist ihre Haltung bezüglich ihrer beruflichen Zukunft optimistisch. Der Typus „Wertschätzend abwarten und mithalten“ der nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte ist von einer offenen Haltung geprägt. Veränderungen durch die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte werden zugelassen; die Lehrkräfte mit Weiterbildung haben das Gefühl, von deren Potenzialen zu profitieren. Nichthochschulisch qualifizierte Lehrkräfte dieses Typus begegnen Neuerungen im Schulalltag mit Interesse und Akzeptanz. Aufgrund des gleichrangigen Verhältnisses zu den hochschulisch qualifizierten Teammitgliedern werden Unstimmigkeiten weitgehend konstruktiv gelöst. Die weitergebildeten Lehrkräfte sind hinsichtlich ihrer beruflichen Perspektive einerseits zuversichtlich, andererseits aber auch besorgt. Sie sind zwar der Meinung, dass Entwicklungen von den Lehrkräften mit Hochschulstudium angestoßen werden sollten, fragen sich aber gleichzeitig, inwieweit sie bei diesen Innovationen mithalten können. Der Typus „Gelassen im Geben und Nehmen partizipieren“ der nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte wird dadurch charakterisiert, dass er Gewohnheiten pflegt und zugleich Veränderungen durch die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte zulässt bzw. wünscht, ohne sich selbst daran zu beteiligen. Eigene Aufgabenbereiche, in denen Sicherheit und Routine dominieren, bleiben unbeeinflusst, wodurch dieser Typus gelassen in die Zukunft blickt. Die Potenziale der unterschiedlich qualifizierten Lehrkräfte werden als Bereicherung empfunden und es herrscht ein einvernehmliches Verhältnis zu den hochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen.

Die übergreifende Handlungsorientierung hochschulisch qualifizierter Lehrkräfte kann als „Eigene Potenziale einbringen dürfen vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung und Wertschätzung erfahren“ beschrieben werden. Sie betrachten sich im Zuge der fortschreitenden Akademisierung als Agierende, die mit ihren Potenzialen Entwicklungen anzustoßen vermögen. Obwohl sie in der Lage sind, die Ausbildung der Pflegenden zu verändern, bekommen sie nicht immer die Möglichkeit dazu. Ausschlaggebend für das Ausmaß ihrer Möglichkeit, sich einzubringen, ist die Haltung der weitergebildeten Lehrkräfte und der Schulleitung, inwieweit diese an Veränderungen interessiert sind, Neuerungen zulassen und ihnen Wertschätzung entgegenbringen. Die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte begreifen durch ihr Studium die zunehmende Akademisierung im Gegensatz zu ihren weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen als Normalität. Je nach Typus ist ihr Agieren vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung durch differente Modi gekennzeichnet. Bemerkenswert ist, dass alle Typen das langjährige Erfahrungswissen ihrer weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen als Potenzial anerkennen. Dagegen beschreiben sie wissenschaftliche

Kenntnisse als eigene Stärke. Weiter fühlen sich alle Typen durch die qualifikationsunabhängige Vergütung zu wenig wertgeschätzt. Der Typus „Darf sich entfalten – zufrieden mit der Wertschätzung“ der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte darf seine Potenziale einbringen, weil sowohl die weitergebildeten Lehrkräfte als auch die Schulleitungen Veränderungen wünschen und zulassen. Das Lehrerkollegium arbeitet konstruktiv zusammen. Durch die wertschätzende Haltung der nichthochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen und der Schulleitung ist eine weitgehende Zufriedenheit bei diesem Typus erkennbar. Der Typus „Darf bedingt zu Veränderungen beitragen – partielle Zufriedenheit mit der Wertschätzung“ von hochschulisch qualifizierten Lehrkräften darf nur teilweise zu Veränderungen beitragen. Er kann zwar Potenziale einbringen, würde aber gerne noch mehr zur schulischen Entwicklung beitragen. Die weitergebildeten Lehrkräfte und die Schulleitungen zeigen teilweise Interesse an den Potenzialen der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte. Daher ist dieser Typus mit der ihm entgegengebrachten Wertschätzung partiell zufrieden. Das Verhältnis zur Schulleitung ist bei diesem Typus eher von Enttäuschung geprägt, weil sie ihm zu wenig Möglichkeiten zur Veränderung bietet. Zu den weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen herrscht ein weitgehend einvernehmliches Verhältnis. Der Typus „Darf Potenziale kaum einbringen – unzufrieden mit der Wertschätzung“ der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte erhält kaum die Möglichkeit, seine Potenziale für Veränderungen zu nutzen. Die weitergebildeten Lehrkräfte und die Schulleitung zeigen wenig Interesse an diesen Potenzialen und lassen Neuerungen kaum zu. Kennzeichnend für die Haltung dieses Typus sind Enttäuschung und Unzufriedenheit aufgrund der nur in geringem Maße erfahrenen Wertschätzung. Zur Schulleitung herrscht ein gespanntes Verhältnis.

Zusammengefasst verdeutlichen die Ergebnisse, dass die Lehrkräfte mit Hochschulstudium in Zeiten der zunehmenden Akademisierung in der Pflege eher agieren, während ihre Kolleginnen und Kollegen mit Weiterbildung bevorzugt reagieren. Es darf angenommen werden, dass die fortschreitende Akademisierung das handlungsleitende implizite Wissen der Lehrkräfte beeinflusst und stimulierend wirkt. Die Akademisierung tritt bei den hochschulisch qualifizierten Lehrkräften im Berufsalltag zwar eher in den Hintergrund, wirkt aber möglicherweise dennoch anspornend. Im Gegensatz dazu befinden sich die nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte in einem herausfordernden Spannungsfeld. Sie sehen – wie ihre anders qualifizierten Kolleginnen und Kollegen auch – ihre langjährige berufliche Erfahrung als ihr größtes Potenzial. In welchem Ausmaß die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte Veränderungen einbringen dürfen und Wertschätzung erfahren, hängt sowohl von der Haltung der Lehrkräfte mit Weiterbildung als auch von der Schulleitung ab.

Für interessierte Lehrkräfte eröffnet sich durch die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der vorliegenden Analyse die Chance, sowohl eigene als auch fremde implizite Handlungen bewusst wahrzunehmen und Verhaltensmuster zu reflektieren. Der Erkenntnisgewinn, wenn interessierte Lehrkräfte sich die beiden übergreifenden Handlungsorientierungen mit den drei zugehörigen sinngenetischen Typen bewusst machen, zeigt sich, wie in Abbildung 2 auf Seite 12 dargestellt, in einer Vergrößerung des Feldes A im Johari-Fenster. Dabei wird nicht ein Individuum betrachtet, sondern eine durch die sinngenetische Typenbildung generierte Gruppe. Durch die Erweiterung des Feldes A (Open) verkleinern sich die übrigen Felder B (Blind), C

(Hidden) und D (Unknown/Mystery). Das Ausmaß der Reduktion wurde in dieser Arbeit nicht untersucht. Der Fokus der Analyse lag auf den positiven Auswirkungen einer Auseinandersetzung interessierter Lehrkräfte mit den übergreifenden Handlungsorientierungen und sinngenetischen Typen. Das Johari-Fenster diente lediglich der bildlichen Darstellung des Erkenntnisprozesses. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Selbst- und Fremdbild bietet die Möglichkeit, potenzielle Spannungen in heterogenen Teams aufzudecken, um diese bestenfalls zu reduzieren oder zu verhindern (Saxena, 2015).

Erfolgreiche Organisationen zeichnen sich im Allgemeinen durch eine Kultur der offenen, positiven Kommunikation aus. Eine derartige Kommunikationsstruktur ist eine wichtige Voraussetzung für eine effektive Führung, daher sollten Schulleitungen diese fördern (Becker, 2013, S. 148–151; Saxena, 2015). Speziell in heterogenen Teams lässt sich die Vielfalt der Potenziale aller Akteure erfolgreich nutzen, wenn sich die Beteiligten der Unterschiede bewusst sind (Gutting, 2015, S. 7–9). Interessierte Schulleitungen können anhand der Handlungsorientierungen und der dazugehörigen sinngenetischen Typen das handlungsleitende Wissen ihrer Teammitglieder erkennen. Laut Janas (2001) können sie dieses Wissen für die Teamentwicklung nutzen. Hilfreich sind diese Erkenntnisse beispielsweise in gezielten Mitarbeitergesprächen oder Feedbackgesprächen (Welk, 2016), kollegialen Fallberatungen (Arens und Gerke, 2014), Supervisionen oder Teamcoachings (Hissnauer, o. J).

Schulleitungen und Lehrkräfte in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung werden in den nächsten Jahren mit einem sich weiter verschärfenden Lehrkräftemangel konfrontiert. Dem Hessischen Pflegemonitor zufolge hatten 2016 in Hessen 95 % aller Schulen mit Stellenbesetzungsproblemen zu kämpfen. Bei 76 % dieser Schulen hatte diese Problematik negative Auswirkungen auf die Ausbildung (Hessisches Sozialministerium, 2017). Vor diesem Hintergrund erhöht sich die Relevanz eines für Schulleitungen und Lehrkräfte zufriedenstellenden Arbeitsklimas, damit mögliche Spannungen infolge von Qualifikationsunterschieden durch die Stellenbesetzungsproblematik nicht noch verstärkt werden.

5.2 DISKUSSION DER METHODE

Als Erhebungsinstrumente wurden in der vorliegenden Analyse leitfadengestützte problemzentrierte Interviews genutzt. Der zugrunde liegende Leitfaden beinhaltete fünf Schwerpunkte. Ausgewertet wurden die Interviews mit der Dokumentarischen Methode. Der Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit wird im Folgenden unter fünf Gesichtspunkten der von Steinke (2013) angeführten Gütekriterien qualitativer Forschung (intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses, empirische Verankerung, Limitation und Relevanz) sowie aus Sicht der von Bohnsack (2010, S. 129–154, 173–186) bzw. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 399–413) formulierten Parameter (Reliabilität, Objektivität und Validität) diskutiert.

Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit kann durch eine möglichst genaue Dokumentation des Forschungsprozesses, eine Interpretation in Gruppen und durch die Verwendung kodierter Verfahren gewährleistet

werden (Steinke, 2013). Zu Beginn des Forschungsprozesses wurde eine systematische Literaturrecherche durchgeführt. Dabei konnten keine Arbeiten zum Thema „Zusammenarbeit von hochschulisch und nicht-hochschulisch qualifizierten Lehrkräften in Schulen der Gesundheits- und Krankenpflege“ identifiziert werden. Auf der Basis dieser Sachlage ergaben sich die grundsätzlichen Fragen: Wo gibt es wie viele Schulen der Gesundheits- und Krankenpflege in Deutschland und wie viele hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierte Lehrkräfte sind dort tätig? Mangels aktueller und umfassender Literaturdaten ließen sich diese Fragen nicht zufriedenstellend beantworten. Daher und um die Relevanz der Thematik zu stützen, wurde eine eigene deutschlandweite Erhebung auf der Basis der Internetauftritte der Ausbildungsstätten durchgeführt. Da ein deutschlandweites Register der Schulen der Gesundheits- und Krankenpflege fehlt, bestand die Schwierigkeit darin, möglichst alle Schulen zu erfassen. Über das Deutsche Krankenhausverzeichnis wurden die mit den Krankenhäusern kooperierenden Schulen identifiziert, woraus sich eine aktuelle Übersicht (Anlage A) der in Deutschland vorhandenen Ausbildungsstätten der Fachrichtung Gesundheits- und Krankenpflege ergab. Die erfassten Schulen verfügten zwar mehrheitlich über einen Internetauftritt, aber nur ca. ein Drittel davon enthielt Informationen zur Anzahl und Qualifikation ihrer Lehrkräfte. Damit sind die erhobenen Daten zwar nicht repräsentativ, stützen aber dennoch die Relevanz der Thematik. Den zugänglichen Daten konnte entnommen werden, dass mehr als 40 % der Lehrkräfte in den alten Bundesländern und lediglich 1 % in den neuen Bundesländern nichthochschulisch qualifiziert waren. In Bayern und Rheinland-Pfalz war die Anzahl der Lehrkräfte mit Weiterbildung und die der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte nahezu ausgewogen. Daraus ergab sich die Entscheidung, die Interviews an bayerischen Berufsfachschulen durchzuführen. Die lokale Begrenzung erleichterte zudem der Forscherin die Durchführung. Mit den in Bayern erhobenen Interviews konnte eine theoretische Sättigung erreicht werden, sodass eine Ausweitung der Untersuchung auf andere Bundesländer nicht erforderlich war. Die Beschränkung der Erhebung auf das Bundesland Bayern kann als potenziell limitierender Aspekt gewertet werden. Für den Zugang zum Forschungsfeld waren folgende Voraussetzungen von zentraler Bedeutung: Finden sich Schulleitungen (als Gatekeeper), die es ihren Lehrkräften erlauben, sich eventuell auch während der Arbeitszeit an der Untersuchung zu beteiligen, zumal sie damit auch Einblicke in schulinterne Angelegenheiten gewähren? Finden sich Lehrkräfte (die Einwilligung ihrer Schulleitung vorausgesetzt), die während ihrer Arbeits- oder Freizeit bereit sind, über sich und ihre anders qualifizierten Kolleginnen und Kollegen zu sprechen? Aufgrund fehlender Vergleichsstudien war es nicht möglich, auf Erfahrungen anderer Forscherinnen und Forscher zurückzugreifen. Die Teilnahmebereitschaft konnte daher nicht eingeschätzt werden und es stellte sich die Frage, welche Maßnahmen ergriffen werden können, um diese positiv zu beeinflussen. Die Forscherin entschied sich für eine erste Kontaktaufnahme über eine kurz gefasste, aussagekräftige E-Mail an die Schulleitungen (Anlage C), um ihr Interesse zu wecken. Erst auf ihren Wunsch hin wurde der Kontakt mit ausführlicheren Anschreiben an die Schulleitungen (Anlage D), an die Lehrkräfte und bei Bedarf auch an den Betriebsrat vertieft. In den ausführlichen Anschreiben wurden Charakteristika besonders herausgestellt, welche die Seriosität des Forschungsablaufes belegen (Freiwilligkeit der Teilnahme, Widerrufsmöglichkeit der Teilnahme, Möglichkeit zum Gesprächsabbruch während des Interviews, Gewährleistung des

Datenschutzes, Kontaktaufnahme bei Interesse, vorliegendes Ethikvotum), um das Vertrauen der Schulleitungen und der potenziellen Interviewpartner zu gewinnen. Darüber hinaus wurden den Interessenten verschiedene Optionen (Ort, Zeit und Dauer des Interviews; telefonisches oder persönliches Gespräch) angeboten, die ihnen die Teilnahme an den Interviews erleichtern sollten. Vor diesem Hintergrund ist herauszustellen, dass alle interviewten Lehrkräfte das Gespräch während ihrer Arbeitszeit in den Räumlichkeiten der Schule (Bibliothek, Büro, Küche, Lehrerzimmer) persönlich durchführen wollten und durften. Von den angefragten Schulen reagierte knapp die Hälfte (47 %) auf die E-Mail der Forscherin mit einer Zu- oder Absage. Etwa ein Viertel (24 %) erklärte sich nach Erhalt der ausführlichen Anschreiben und nach einem Telefonat mit der Schulleitung zur Teilnahme bereit. Mehrere Schulleitungen hatten zu Beginn die Befürchtung, dass durch die Untersuchung Spannungen im Lehrerkollegium entstehen oder sich verstärken könnten, und machten ihre Zusage von einem Telefonat mit der Forscherin abhängig. Der Forscherin gelang es, die Bedenken der Schulleitungen auch mithilfe des positiven Ethikvotums zu zerstreuen. Insgesamt ist der Modus der Kontaktaufnahme und der Informationsaufbereitung als zielführend zu werten. Von 38 angeschriebenen Schulen in Bayern reagierten etwas mehr als die Hälfte (53 %) nicht auf die E-Mail, und knapp ein Viertel (23 %) lehnte die Teilnahme aus unterschiedlichen Gründen ab (fehlende zeitliche Ressourcen, gegenwärtige Teilnahme an anderen Studien, laufende Team- oder Schulumstrukturierungen, geringes Interesse an der Forschungsfrage). Die Tatsache, dass nicht alle angeschriebenen Schulen zur Teilnahme bereit waren, kann als potenziell limitierender Aspekt (Selektionsbias) betrachtet werden.

Die Durchführung problemzentrierter Interviews stellte sich als positiv heraus. Die Lehrkräfte waren bereit, auf allgemeine Fragen zu antworten und zu erzählen; der Gesprächsverlauf war überwiegend flüssig. Von der Möglichkeit, das Gespräch abubrechen, machte keine Lehrkraft Gebrauch.

Die Interviews wurden wörtlich transkribiert. Die verwendeten Transkriptionsregeln wurden in Anlehnung an Dresing und Pehl (2015, S. 21–25) erstellt. In den Interviews machten die Lehrkräfte auch Angaben zu ihren anders qualifizierten Kolleginnen und Kollegen sowie zu ihren Vorgesetzten. Zwei Lehrkräfte setzten sich unabhängig voneinander nach ihren Interviews mit der Forscherin telefonisch in Verbindung. Dabei äußerten sie Bedenken, dass aufgrund ihres Dialektes und des wörtlich transkribierten Gesprächs Rückschlüsse auf ihre Person möglich seien, und befürchteten arbeitsrechtliche Konsequenzen ihres Arbeitgebers und Spannungen im Lehrerkollegium. Die Forscherin konnte die Bedenken der beiden Lehrkräfte zerstreuen, indem sie ihnen anbot, die Transkriptionsregeln dahingehend zu ändern, dass die Umgangssprache und der Dialekt möglichst ins Hochdeutsche übersetzt wurde. Beide Lehrkräfte hielten daraufhin ihre Teilnahme aufrecht. Alle bis zu diesem Zeitpunkt bereits transkribierten Interviews wurden im Hinblick auf die erweiterten Transkriptionsregeln überarbeitet.

Neben einer möglichst genauen Dokumentation des Forschungsprozesses gewährleistet auch ein Austausch im Peer-Debriefing die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um ein Einzelprojekt der Forscherin handelte, war ein solcher Austausch von großer Wichtigkeit. In die Interpretation des dieser Arbeit zugrunde liegenden Datenmaterials war das Institut für Gesundheits- und

Pflegewissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sowie die in den Franckeschen Stiftungen ansässige Interpretationswerkstatt des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle (Saale) involviert. Zusätzlich konnte im privaten Umfeld eine akademisch vorgebildete Person mit Methodenkenntnis ohne Pflegebezug als kontinuierliche Kontrollinstanz für ein Peer-Debriefing gewonnen werden.

Über die Anwendung kodifizierter Verfahren kann die intersubjektive Nachvollziehbarkeit erhöht werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden die Regelgeleitetheit des Auswertungsverfahrens (Dokumentarische Methode) und die Kriterien der Berichterstattung für qualitative Forschung (COREQ) (Tong et al., 2007) eingehalten.

Ein weiteres von Steinke (2013) angeführtes Gütekriterium qualitativer Forschung ist die Indikation des Forschungsprozesses. Diese wird unter anderem durch eine richtige Indikation der Methodenwahl (z. B. Interviewführung, Transkriptionsregeln, Samplingstrategie) gewährleistet. Halten Forschende zu sehr an den Themen des Leitfadens fest und sind die Fragen bzw. Nachfragen zu wenig erzählgenerierend, besteht das Risiko, dass die Interviewten zur Selbstexplikation gedrängt werden. Die Erzählinhalte verbleiben dann auf der Ebene des theoretisch-expliziten Wissens (Nohl, 2012b, S. 14–17). Durch die Wahl geeigneter Gesprächsschwerpunkte im Leitfaden und durch die Offenheit der Gesprächsführung waren die Erzählungen und Beschreibungen der Interviewten geeignet, nach einer regelgeleiteten Auswertung mit der Dokumentarischen Methode die Forschungsfrage zu beantworten. Die über Fragen des Leitfadens eingebrachten Themen wurden im Gesprächsverlauf von den Lehrkräften teilweise aufgegriffen und fanden sich dementsprechend in der formulierenden Interpretation wieder. Im Zuge der reflektierenden Interpretation zeigte sich, wie die Interviewten die Themen bearbeitet hatten, und in der komparativen Analyse, ob sich diese Themen zu Orientierungsrahmen weiter verdichten ließen. Beispielsweise wurde das Thema Zukunft von den hochschulisch qualifizierten Lehrkräften – anders als von ihren weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen – kaum bearbeitet; bei der Gewichtung des Themas Schulleitung verhielt es sich reziprok. Das Thema Auszubildende wurde weder von den hochschulisch qualifizierten noch von den weitergebildeten Lehrkräften bearbeitet. Darüber hinaus kristallisierten sich auch Themen heraus, die im Leitfaden nicht enthalten waren. Dazu zählten die Entlohnung bei den hochschulisch qualifizierten Lehrkräften und das Thema Zukunft bei ihren nichthochschulisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen. Obwohl die Lehrkräfte in den Interviews auch sensible Themen angesprochen haben, besteht die Möglichkeit, dass sozial erwünschte Antworten gegeben oder Details verschwiegen wurden.

Eine weitere mögliche Limitation ist die Tätigkeit der Forscherin als Lehrkraft an einer Gesundheits- und Krankenpflegeschule. Durch ihr Erfahrungswissen besteht eine Vertrautheit und Nähe zum Forschungsgegenstand. Die in der rekonstruktiven Sozialforschung beschriebene Standortgebundenheit und Seinsverbundenheit konnte durch die Komparation bei der Auswertung und Diskussion im Peer-Debriefing relativiert, jedoch nicht gänzlich aufgehoben werden (Bohnsack, 2010, S. 173–186; Nohl, 2012b, S. 6–7, 85–87; Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 280–283).

Die Transkriptionsregeln erwiesen sich als tauglich und die transkribierten Texte waren gut les- und interpretierbar. Eine Herausforderung bei der Transkription bestand darin, für die regional unterschiedlichen Dialekte möglichst passende Ausdrücke aus dem Hochdeutschen zu finden.

Die Samplingstrategie ist positiv zu bewerten, weil die beteiligten Schulen die Varianz (Ausbildungsart, Anzahl der Lehrkräfte, Relation der unterschiedlich qualifizierten Lehrkräfte) der Einrichtungen abbildeten. Darüber hinaus erfüllten nahezu alle durchgeführten Interviews die Einschlusskriterien. Ein Interview musste aufgrund fehlender Einschlusskriterien ausgeschlossen werden, was sich erst während des Gesprächs herausstellte.

Die Qualität der empirischen Verankerung zeigt sich in einer lückenlosen und reproduzierbaren Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses. Durch diese Vorgehensweise konnte zudem eine hohe Reliabilität sichergestellt werden (Bohnsack, 2010, S. 173–186). Die Regelgeleitetheit des Auswertungsverfahrens (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 21–28) und insbesondere die zunehmende empirische Fundierung der Vergleichshorizonte im Verlauf der komparativen Analyse erhöhte die Validität dieser Arbeit (Bohnsack, 2010, S. 129–154, S. 173–186). Darüber hinaus konnte durch den Austausch im Peer-Debriefing und durch die kontinuierliche enge Betreuung die Objektivität gesteigert werden (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 21–28).

In der vorliegenden Arbeit wurden Handlungsorientierungen und die sie weiter ausprägenden sinngenetischen Typen mit der Dokumentarischen Methode rekonstruiert. Die Generalisierbarkeit dieser von der individuellen Situation abstrahierten Ergebnisse wird durch die bereits genannten forschungsmethodischen Aspekte und durch das Auswertungsverfahren der Sinngeneses begrenzt. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse im Hinblick auf die untersuchte Thematik für Schulen der Gesundheits- und Krankenpflege in Deutschland Gültigkeit haben.

Ein weiterer limitierender Aspekt ist die temporäre Bedeutung der Ergebnisse. Die Ausbildung der Lehrkräfte für Gesundheits- und Krankenpflege in Deutschland findet seit der Novellierung des Krankenpflegegesetzes 2004 ausschließlich hochschulisch statt. Durch die Akademisierung der Lehrerbildung und das gleichzeitige sukzessive Ausscheiden nichthochschulisch qualifizierter Lehrkräfte wächst der Grad der Akademisierung in den heterogenen Lehrerteams, womit die Relevanz des Themas abnimmt. Allerdings werden, wie in Abschnitt 1.2.1 beschrieben, Lehrkräfte mit Weiterbildung im Schnitt noch mindestens eineinhalb Dekaden in den Schulen tätig sein. Auch Sahmel (2018) geht davon aus, dass dieser Übergangsprozess angesichts des aktuell hohen Anteils von nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräften noch lange dauern wird.

5.3 IMPLIKATIONEN FÜR ZUKÜNFTIGE FORSCHUNG

Aus der vorliegenden Arbeit geht bei trotz möglicherweise eingeschränkter Generalisierbarkeit der Ergebnisse hervor, dass an Ausbildungsstätten der Gesundheits- und Krankenpflege nicht nur die weitergebildeten Lehrkräfte, sondern auch die Schulleitungen eine Rolle dabei spielen, inwieweit die hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte ihre Potenziale einbringen können. Daher könnte in einer weiterführenden soziogenetischen Forschungsarbeit, die die vorliegende Primärerhebung ergänzt, das handlungsleitende Wissen von Schulleitungen mit einbezogen werden. Einer weiteren Verwendung der bereits erhobenen Daten müssten allerdings die bisherigen Interviewpartner zustimmen. Zudem wäre ein neues Ethikvotum erforderlich. In diesem Zusammenhang könnte vereinbart werden, dass das Datenmaterial (Primärdaten) nicht nur für den dann vorliegenden Zweck, sondern auch für weitere wissenschaftliche Analysen (Sekundäranalysen) dauerhaft gespeichert werden darf und zugänglich ist (Rosenbohm et al., 2015). Die soziogenetische Untersuchung könnte darauf abzielen, Ansatzpunkte zu beschreiben, wie Schulleitungen unbewusst mit Qualifikationsunterschieden von Lehrkräften im heterogenen Team umgehen. Weiter könnten ergänzende Forschungsfragen bearbeitet und mehrdimensionale Typen gebildet werden, die generalisierbare Aussagen zulassen (Nohl, 2012b, S. 7–8, 115–116).

Nicht zuletzt kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit unter bestimmten Voraussetzungen (z. B. ähnliche Bedingungen) auch auf andere Bildungseinrichtungen übertragen werden können. So könnten in weiteren Forschungsarbeiten die Handlungsorientierungen unterschiedlich qualifizierter Lehrkräfte beispielsweise an Hochschulen oder an Berufsfachschulen für Heilerziehung, Logo-, Ergo- oder Physiotherapie analysiert werden.

6 ZUSAMMENFASSUNG

Die Lehrerbildung in der Pflege hat in Deutschland historisch bedingt auch heute noch einen Sonderstatus in Bezug auf die pädagogische und wissenschaftliche Qualifikation der Lehrkräfte. In den Lehrerkollegien der Gesundheits- und Krankenpflegeschulen werden in den nächsten Jahren hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierte Lehrkräfte zusammenarbeiten. Auf Bundesebene fehlt eine aktuelle systematische Bildungsberichterstattung für die Pflegeausbildung, die die Qualifikationsunterschiede von Lehrenden berücksichtigt. Die vorliegende Arbeit belegt, dass 2014 rund ein Drittel aller Lehrkräfte in den Lehrerkollegien über kein Studium verfügte. Bei einer Literaturrecherche konnten keine Studien zu den Qualifikationsunterschieden von hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräften identifiziert werden.

Ziel dieser Arbeit war es, die Handlungsorientierungen von hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräften in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung im Selbst- und Fremdbild zu erfassen. Über die Generierung sinngenetischer Typen sollte das handlungsleitende Wissen ihrer beruflichen Situation vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung in den heterogenen Teams zur Explikation gebracht werden. Das Johari-Fenster bildete dabei den theoretischen Rahmen. Als Datengrundlage dienten 16 problemzentrierte Interviews mit hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräften verschiedener bayrischer Berufsfachschulen mit heterogenen Kollegien, von denen 14 mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden.

Die übergreifende Handlungsorientierung der Lehrkräfte mit Weiterbildung kann mit „Bewahren versus Mit-halten im Spannungsfeld der zunehmenden Akademisierung“ beschrieben werden. Die der hochschulisch qualifizierten Lehrkräfte wird durch „Eigene Potenziale einbringen dürfen vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung und Wertschätzung erfahren“ charakterisiert. Diese Handlungsorientierungen verdeutlichen, dass Lehrkräfte mit Hochschulstudium im Akademisierungsprozess eher als Agierende und ihre Kolleginnen und Kollegen mit Weiterbildung als Reagierende auftreten. Das Ausmaß der Wertschätzung gegenüber hochschulisch qualifizierten Lehrkräften äußert sich in dem Interesse der weitergebildeten Lehrkräfte und der Schulleitung sowie in den Möglichkeiten, die sie erhalten, ihre Potenziale einzubringen. Weitergebildete Lehrkräfte reagieren auf die Veränderungen, indem sie entweder in ihrem eigenen Handeln an den bekannten Strukturen festhalten oder versuchen, so weit wie möglich bei der Implementierung von Neuerungen mitzuhaltten.

Die Ergebnisse können interessierten Lehrkräften und Schulleitungen helfen, das eigene Handeln und die Zusammenarbeit im heterogenen Kollegium besser einzuschätzen. Bei interessierten Akteuren könnte das Verständnis für das Handeln der anders qualifizierten Lehrkräfte gefördert und eigene unbewusste Haltungen überdacht werden. Heterogene Lehrerkollegien stellen aufgrund der Qualifikationsunterschiede und der zunehmenden Akademisierung eine Herausforderung für die Beschäftigten selbst, aber auch für die Führungskräfte dar. Die vorliegende Arbeit bietet die Möglichkeit, den Diskurs in der Zusammenarbeit zu bereichern.

Literaturverzeichnis

Arens F, Gerke M (2014) Kollegiale Beratung und Supervision als Beitrag zur Lehrgesundheit. Die berufsbildende Schule (BbSch) 66:8–13.

Achouri C: Systematic Leadership. Ein innovativer Weg der Personalführung. Oldenbourg, München, 2009.

Aeppli J, Gasser L, Gutzwiller E, Tettenborn A: Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. 4. durchges. Aufl. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2016.

Astor M, Koch C, Klose G, Reimann F, Rochold S, Stemmann M-C: Zu alt, um Neues zu lernen? Chancen und Grenzen des gemeinsamen Lernens von älteren und jüngeren Mitarbeitern. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management, Berlin, 2006.

Atteslander P: Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. neu bearb. und erw. Aufl. Erich Schmidt, Berlin, 2010.

Becker M: Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. 5. akt. und erw. Aufl. Schäffer-Poeschel, Stuttgart, 2009.

Becker M: Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. 6. überarb. und akt. Aufl. Schäffer-Poeschel, Stuttgart, 2013.

Beier J, Stöcker G: Lehrende in der Pflegeaus-, fort- und weiterbildung. In: Stöcker G (Hrsg): Bildung und Pflege. Eine berufs- und bildungspolitische Standortbestimmung. Schlütersche, Hannover, 2002, S. 213–224.

Bischoff-Wanner C: Die Lehrerbildung in der Pflege im Zeichen von "Bologna". In: Bischoff-Wanner C, Reiber K (Hrsg): Lehrerbildung in der Pflege. Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen. Juventa, Weinheim-München, 2008, S. 11–40.

Blum K, Isfort M, Schilz P, Weidner F (2006) Pflegeausbildung im Umbruch – Pflegeausbildungsstudie Deutschland (PABIS). <https://www.dki.de/sites/default/files/downloads/pabis.pdf> [Abrufdatum: 15.07.2019].

Bohnsack R: Dokumentarische Methode. In: Bohnsack R, Marotzki W, Meuser M (Hrsg): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Barbara Budrich, Opladen-Farmington Hills, 2006, S. 40–44.

Bohnsack R: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. durchges. Aufl. Barbara Budrich, Opladen-Farmington Hills, 2010.

Bohnsack R: Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm K (Hrsg): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Springer VS, Wiesbaden, 2012, S. 119–153.

Bohnsack R: Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der Dokumentarischen Methode. In: Bohnsack R, Nentwig-Gesemann I, Nohl A-M (Hrsg): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. akt. Aufl. Springer VS, Wiesbaden, 2013, S. 241–270.

Bonse-Rohmann M: Neue Strukturen der Lehrerbildung in den beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege. In: Bonse-Rohmann M, Buchert H (Hrsg): Neue Bildungskonzepte für das Gesundheitswesen. W. Bertelsmann, Bielefeld, 2011, S. 9–27.

Breuckmann M (2016) Berufsbildung: Paradigmenwechsel im Gesundheitswesen. Heilberufe / Das Pflegemagazin 68:38–40.

Broens A, Feldhaus C, Overberg J, Rübken H (2017) Entwicklung berufsbegleitender Studiengänge in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften – die Zielgruppen und der Bedarf an Lernergebnissen. Pflege & Gesellschaft. Zeitschrift für Pflegewissenschaft 22:67–83.

Bundesgesetzblatt (2017) Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (Pflegeberufereformgesetz – PflBRefG). https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl117s2581.pdf#_bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl117s2581.pdf%27%5D__1532259678677 [Abrufdatum: 04.01.2019].

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2003) Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege (Krankenpflegegesetz – KrPflG). https://www.gesetze-im-internet.de/krpflg_2004/BJNR144210003.html [Abrufdatum: 05.01.2019].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018) Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. DQR-Niveaus. <https://www.dqr.de/content/2315.php> [Abrufdatum: 05.01.2019].

Büsch V, Dittrich D, Lieberum U (2012) Determinanten der Arbeitsmotivation und Leistungsfähigkeit älterer Arbeitnehmer und Auswirkungen auf den Weiterbeschäftigungswunsch. Comparative Population Studies – Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft 35:903–930.

Deutsches Krankenhausverzeichnis (2015) Deutsches Krankenhausverzeichnis. <http://www.deutsches-krankenhaus-verzeichnis.de/suche/Regional.html> [Abrufdatum 22.03.2015].

Dresing T, Pehl T: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Aufl. Eigenverlag, Marburg, 2015.

Flick U, von Kardoff E, Steinke I: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick U, von Kardoff E, Steinke I (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl. Rowohlt, Reinbek, 2013, S. 13–29.

Glaser BG, Strauss AL: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 3. unv. Aufl. Hans Huber, Bern, 2010.

Görres S: Orientierungsrahmen: Gesellschaftliche Veränderungen, Trends und Bedarfe. In: Robert Bosch Stiftung (Hrsg): Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven – Eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung. Robert Bosch Stiftung, Stuttgart, 2013, S. 19–43.

Gutting D: Diversity Management als Führungsaufgabe. Potenziale multikultureller Kooperation erkennen und nutzen. Springer Gabler, Wiesbaden, 2015.

Hamilton AC, Riley JF, Pate SS (1993) A Comparison of Interns' Concerns and Cooperating Teachers' Perceptions of Intern Concerns Before and After Internship. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368683.pdf> [Abrufdatum: 05.01.2019].

Hermanns H: Interviewen als Tätigkeit. In: Flick U, von Kardoff E, Steinke I (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl. Rowohlt, Reinbek, 2013, S. 360–368.

Hessisches Sozialministerium (2015) Hessischer Pflegemonitor. <http://www.hessischer-pflegemonitor.de/cms/home/daten.html> [Abrufdatum: 24.09.2015].

Hessisches Sozialministerium (2017) Hessischer Pflegemonitor. <http://www.hessischer-pflegemonitor.de/2017/index.php?id=36> [Abrufdatum: 06.01.2019].

Hissnauer W (o. J.) Arbeit im Team oder 2+2=7. Lehrerfortbildung: eine wichtige berufliche Hilfe! <http://www.gs-eisenberg.de/uploads/media/Teamarbeit.pdf> [Abrufdatum: 06.01.2019].

Holopainen A, Hakulinen-Viitanen T, Tossavainen K (2007) Nurse teacherhood: Systematic descriptive review and content analysis. *Int J Nurs Stud* 44:611–623.

Hopf C: Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick U, von Kardoff E, Steinke I (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl. Rowohlt, Reinbek, 2013, S. 589–600.

Horwitz S, Horwitz I (2007) The effects of team diversity on team outcomes: A meta-analytic review of team demography. *J Manage* 33:987–1015.

Hundenborn G: Gesundheits- und Krankenpflege – Ausbildung und Beruf. In: Schewior-Popp S, Sitzmann F, Ullrich L (Hrsg): Thiemes Pflege. Das Lehrbuch für Pflegenden in Ausbildung. 13. akt. und erw. Aufl. Georg Thieme, Stuttgart-New York, 2017, S. 37–60.

Hundt N, van Hövell C: Akademisierung in der Pflege. Aktueller Stand und Zukunftsperspektiven. disserta, Hamburg, 2015.

Institut Arbeit und Qualifikation der Universität Duisburg-Essen (2016) Altersgruppen der Bevölkerung nach höchstem beruflichen Bildungsabschluss 2016. <http://www.sozialpolitik-aktuell.de/arbeitsmarkt-datensammlung.html> [Abrufdatum: 27.07.2018].

Janas M (2001) Getting a clear view. Johari window framework aids in seeing similarities and differences. *J Staff Dev* 22:32–34.

Kälble K: Die 'Pflege' auf dem Weg zur Profession? Zur neueren Entwicklung der Pflegeberufe vor dem Hintergrund des Wandels und der Ökonomisierung im Gesundheitswesen. In: Eurich J, Brink A, Hädrich J, Langer A, Schröder P (Hrsg): Soziale Institutionen zwischen Markt und Moral. Führungs- und Handlungskontexte. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2005, S. 215–245.

Kälble K: Die Gesundheitsfachberufe der Pflege und Therapie im Akademisierungsprozess – eine Analyse der Entwicklungen und Perspektiven in Deutschland. In: Rásky Ě (Hrsg): Gesundheitsprofi(l) für die Pflege. Pflegewissenschaft in den Berufsalltag: Möglichkeiten auf dem Gesundheitsmarkt. Fakultas, Wien, 2008, S. 36–60.

Kälble K, Pundt J: Pflege und Pflegebildung im Wandel – der Pflegeberuf zwischen generalistischer Ausbildung und Akademisierung. In: Jacobs K, Kuhlmeier A, Greß S, Klauber J, Schwinger A (Hrsg): Pflege-Report 2016. Schwerpunkt: Die Pflegenden im Fokus. Schattauer, Stuttgart, 2016, S. 37–50.

Kirk S, Carlisle C, Luker KA (1997) The implications of project 2000 and the formation of links with higher education for the professional and academic needs of nurse teachers in the United Kingdom. *J Adv Nurs* 26:1036–1044.

Koller J. 2013. "Jetzt kommen lauter G'studierte und wir haben nichts mehr zu sagen!" Wie erleben Lehrkräfte mit Weiterbildung ihre berufliche Situation in Ausbildungseinrichtungen für Gesundheits- und Krankenpflege, wenn nur noch akademische Lehrkräfte nachrücken? [unveröffentlichte Masterarbeit]. Halle: Universität

Krampe E-M: Krankenpflege im Professionalisierungsprozess. Entfeminisierung durch Akademisierung? In: Gillessen J, Keil J, Pasternack P (Hrsg): Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken. Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. die hochschule. journal für wissenschaft und bildung, Halle-Wittenberg, 2013, S. 43–56.

Kuckartz U: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Beltz Juventa, Weinheim-Basel, 2018.

Lamnek S: Qualitative Sozialforschung. 5. überarb. Aufl. Beltz, Weinheim-Basel, 2010.

Lauxen O, Slotala L (2015) Lehrkräfte an Kranken- und Altenpflegeschulen. Aktuelle Situation und zukünftiger Bedarf. Padua 10:48–54.

Lehmann Y, Behrens J: Akademisierung der Ausbildung und weitere Strategien gegen Pflegepersonal-mangel in europäischen Ländern. In: Jacobs K, Kuhlmeier A, Greß S, Klauber J, Schwinger A (Hrsg): Pflege-Report 2016. Schwerpunkt: Die Pflegenden im Fokus. Schattauer, Stuttgart, 2016, S. 51–71.

Lehmann Y, Beutner K, Karge K, Ayerle G, Heinrich S, Behrens J, Landenberger M: Bestandsaufnahme der Ausbildung in den Gesundheitsberufen im europäischen Vergleich. W. Bertelsmann, Bielefeld, 2014.

Luft J: Of Human Interaction: The Johari Model. Mayfield Publishing Company, Palo Alto, 1969.

Marotzki W: Leitfadeninterview. In: Bohnsack R, Marotzki W, Meuser M (Hrsg): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Barbara Budrich, Opladen-Farmington Hills, 2006, S. 114.

Mäteling A: Im Labyrinth der Pflegelehrausbildung. Eine Bestandsanalyse unter besonderer Berücksichtigung der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen. projekt verlag, Bochum-Freiburg, 2006.

Mayer HO: Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. 6. überarb. Aufl. Oldenbourg, München, 2013.

Merkens H: Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick U, von Kardoff E, Steinke I (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl. Rowohlt, Reinbek, 2013, S. 286–299.

Meuser M: Rekonstruktive Sozialforschung. In: Bohnsack R, Marotzki W, Meuser M (Hrsg): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Barbara Budrich, Opladen-Farmington Hills, 2006, S. 140–142.

Meyer G: Empfehlung zur gendergerechten Sprache an der Medizinischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und am Universitätsklinikum Halle (Saale). Medizinische Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Prodekanat Genderfragen, Institut für Gesundheits- und Pflegewissenschaft, Halle (Saale), 2015.

Miller, FA: Opening the Johari Window. In: Cooke AL, Brazzel M, Saunders Craig A, Greig B (ed): Reading Book for Human Relations Training. 8th Ed. NTL Institute for Applied Behavioral Science, Alexandria Virginia, 1999, pp. 65–69.

Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG (2010) Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Int J Surg* 8:336–341.

Neumann J (1996) Wissenschaftliche Qualifikation der Pflegelehrer/innen: Profis in der Pflege – Laien in der Schule? *Pflegezeitschrift* 49:602–604.

Nohl A-M: Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsforschung. Von der soziogenetischen zur relationalen Typenbildung. In: Schittenhelm K (Hrsg): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Springer VS, Wiesbaden, 2012a, S. 155–182.

Nohl A-M: *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 4. überarb. Aufl. Springer VS, Wiesbaden, 2012b.

Nohl A-M: Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack R, Nentwig-Gesemann I, Nohl A-M (Hrsg): *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. akt. Aufl. Springer VS, Wiesbaden, 2013, S. 271–293.

Nordhausen T, Hirt J (2019) *Manual zur Literaturrecherche in Fachdatenbanken. RefHunter Version 3.0*. https://refhunter.eu/files/2019/03/RefHunter_Version_3.0.pdf [Abrufdatum: 22.03.2019].

Ostermann-Vogt B: *Biographisches Lernen und Professionalitätsentwicklung. Lernprozesse von Lehrenden in Pflegeberufen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2011.

Przyborski A, Wohlrab-Sahr M: *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. erw. Aufl. Oldenbourg, München, 2014.

Radke K: *Praxisbegleitung in der Pflegeausbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung*. Kohlhammer, Stuttgart, 2008.

Ramani S, Königs K, Mann KV, van der Vleuten C (2017) Uncovering the unknown: A grounded theory study exploring the impact of self-awareness on the culture of feedback in residency education. *Med Teach* 39:1065–1073.

RatSWD Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (2017) *Forschungsethische Grundsätze und Prüfverfahren in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften*. https://www.ratswd.de/dl/RatSWD_Output9_Forschungsethik.pdf [Abrufdatum: 12.04.2019].

Reiber K (2006) Kompetenzentwicklung im Zeichen der Europäisierung – Aktuelle Herausforderungen im Berufsbildungssystem Pflege & Gesundheit. *Die berufsbildende Schule. Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen* 58:53–55.

Reiber K: Zum Stand der Pflegelehrerbildung – Deutsche Verhältnisse in europäischer Perspektive. In: Bischoff-Wanner C, Reiber K (Hrsg): *Lehrerbildung in der Pflege. Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen*. Juventa, Weinheim-München, 2008, S. 41–63.

Rixe J, Löhr M, Schulz M (2017) Konsequenzen der Akademisierung in der Pflege. *Monitor Pflege. Fachzeitschrift zur Versorgung, Management und Forschung in der Pflege* 1:26–29.

Robert Bosch Stiftung: Pflege braucht Eliten. Denkschrift der "Kommission der Robert Bosch Stiftung zur Hochschulausbildung für Lehr- und Leitungskräfte in der Pflege" mit systematischer Begründung und Materialien. Bleicher, Gerlingen, 1992.

Robert Bosch Stiftung: Pflege neu denken. Zur Zukunft der Pflegeausbildung. Schattauer, Stuttgart-New York, 2000.

Rogall-Adam R, Josuks H, Adam G, Schleinitz G: Professionelle Kommunikation in Pflege und Management. Ein praxisnaher Leitfaden. 3. überarb. Aufl. Schlütersche, Hannover, 2018.

Rosenbohm S, Gebel T, Hense A (2015) Potenziale und Voraussetzungen für die Sekundäranalyse qualitativer Interviewdaten in der Organisationsforschung. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2712453> [Abrufdatum: 22.03.2019].

Sahmel K-H: Die Entwicklung der Pflegelehrer-Bildung in Deutschland – Rückblick und Ausblick. In: Sahmel K-H (Hrsg): Hochschuldidaktik der Pflege- und Gesundheitsfachberufe. Springer, Berlin, 2018, S. 41–50.

Saxena P (2015) Johari window: An effective model for improving interpersonal communication and managerial effectiveness. *SIT Journal of Management* 5:134–146.

Schittenhelm K: Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Frühe Entwicklungen und Zugänge. In: Schittenhelm K (Hrsg): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Springer VS, Wiesbaden, 2012, S. 9–30.

Schnell MW: Pflegeforschungsethik. In: Brandenburg H, Panfil E-M, Mayer H (Hrsg): Pflegewissenschaft 2. Lehr- und Arbeitsbuch zur Einführung in die Pflegeforschung. Hans Huber, Bern, 2007, S. 165–175.

Slotala L, Ewers M (2012) Bildungsberichterstattung in der Pflege. *Pflege & Gesellschaft. Zeitschrift für Pflegewissenschaft* 17:63–78.

Staar R, Schenk O, Wulfhorst B (2017) Personalsituation, Personalbedarf und Qualifikation von Lehrkräften an Gesundheits- und Krankenpflegesschulen: Auswirkung auf Personalbedarfsentwicklungen am Beispiel einer Erhebung im Land Brandenburg. *Pädagogik der Gesundheitsberufe* 4:32–47.

Steinke I: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick U, von Kardoff E, Steinke I (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl. Rowohlt, Reinbek, 2013, S. 319–331.

Stracke F: Menschen verstehen – Potenziale erkennen. Die Systematik professioneller Bewerberauswahl und Mitarbeiterbeurteilung. 4. Aufl. Springer Gabler, Wiesbaden, 2015.

Stöcker G: Entwicklung der pflegeberuflichen Bildung. In: Stöcker G (Hrsg): Bildung und Pflege. Eine berufs- und bildungspolitische Standortbestimmung. Schlütersche, Hannover, 2002, S. 21–37.

Tong A, Sainsbury P, Craig J (2007) Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *Int J Qual Health Care* 19:349–357.

UKH Universitätsklinikum Halle (Saale) (o. J.) Historisches. <https://www.medizin.uni-halle.de/index.php?id=6348>. [Abrufdatum: 22.03.2019].

von Rosenstiel L: Organisationsanalyse. In: Flick U, von Kardoff E, Steinke I (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl. Rowohlt, Reinbek, 2013, S. 224–238.

Wagner H-J: Rekonstruktive Methodologie. Leske+Budrich, Opladen, 1999.

Wagner S (2007) Datenerhebung bei Spezialpopulationen am Beispiel lokaler Austauschnetzwerke. <https://www.ssoar.info/ssoar/discover?query=Wagner+Simone+2007&submit=Los> [Abrufdatum: 06.01.2019].

Wanner B: Lehrer zweiter Klasse? Historische Begründung und Perspektiven der Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern der Pflege. 2. überarb. und erw. Aufl. Peter Lang, Frankfurt am Main, 1993.

Welk I (2016) Mitarbeiterfördergespräch als Führungsinstrument. Miteinander reden – aber richtig. Heilberufe/Das Pflegemagazin 68:46–48.

Werther S: Einführung in Feedbackinstrumente in Organisationen. Vom 360°-Feedback bis hin zur Mitarbeiterbefragung. Springer, Wiesbaden, 2015.

Wissenschaftsrat (2012) Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf> [Abrufdatum: 06.01.2019].

Witzel A: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Campus, Frankfurt-New York, 1982.

Witzel A (1985) Das problemzentrierte Interview. <https://www.ssoar.info/ssoar/discover?scope=%2F&query=Witzel+Andreas+1985&submit=> [Abrufdatum: 06.01.2019].

THESEN

1. In Ausbildungseinrichtungen der Gesundheits- und Krankenpflege rücken immer mehr hochschulisch qualifizierte Lehrkräfte nach, während die Zahl ihrer weitergebildeten Kolleginnen und Kollegen abnimmt. Dieser Prozess wird noch länger andauern (Sahmel, 2018).
2. Es konnten keine Studien zur Zusammenarbeit von hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräften in Ausbildungseinrichtungen der Gesundheits- und Krankenpflege oder zur beruflichen Situation von weitergebildeten Lehrkräften gefunden werden.
3. Die Verknüpfung problemzentrierter Interviews zur Datenerhebung und der Dokumentarischen Methode zur Datenauswertung ist geeignet, Handlungsorientierungen mit den zugehörigen sinngenetischen Typen der unterschiedlich qualifizierten Lehrkräfte herauszuarbeiten.
4. Die übergeordnete Handlungsorientierung der nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräfte wird durch „Bewahren versus Mithalten im Spannungsfeld der zunehmenden Akademisierung“ charakterisiert. Aus dieser Handlungsorientierung lassen sich die sinngenetischen Typen „Das Eigene bewahren – Fremdes distanziert beobachten“, und „Wertschätzend abwarten und mithalten“ sowie „Gelassen im Geben und Nehmen partizipieren“ generieren.
5. Bei den hochschulisch qualifizierten Lehrkräften kann die übergeordnete Handlungsorientierung mit „Eigene Potenziale einbringen dürfen vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung und Wertschätzung erfahren“ beschrieben werden. Auf der Basis dieser Handlungsorientierung lassen sich die Typen „Darf sich entfalten – zufrieden mit der Wertschätzung“, „Darf bedingt zu Veränderungen beitragen – partielle Zufriedenheit mit der Wertschätzung“ und „Darf Potenziale kaum einbringen – unzufrieden mit der Wertschätzung“ unterscheiden.
6. Die Ergebnisse zielen darauf ab, interessierten Lehrkräften die eigene Handlungsorientierung sowie die der anders qualifizierten Kolleginnen und Kollegen aufzuzeigen, um das eigene Handeln bewusster reflektieren zu können, aber auch das der anders qualifizierten Lehrkräfte besser zu verstehen.
7. Interessierte Schulleitungen können die Erkenntnisse als Orientierungshilfe zur Teamentwicklung in heterogenen Teams nutzen, indem sie sich die übergreifenden Handlungsorientierungen und die sinngenetischen Typen der unterschiedlich qualifizierten Lehrkräfte bewusst machen.
8. In einer weiterführenden soziogenetischen Untersuchung könnten Schulleitungen miteinbezogen, ergänzende Forschungsfragen bearbeitet und mehrdimensionale Typen gebildet werden, die generalisierbare Aussagen zulassen (Nohl, 2012b, S. 7–8, 115–116).

ANLAGEN

A INTERNETRECHERCHE DER QUALIFIKATIONEN

Tabelle 1: Internetrecherche der Qualifikationen von Lehrkräften in Ausbildungseinrichtungen für Gesundheits- und Krankenpflege in Deutschland 2014 (eigene Erstellung)

Bundesland	Anzahl der Schulen mit Angabe der Qualifikation		gesamt	Anzahl der Lehrkräfte ^a		
	gesamt	mit Angabe der Qualifikation		gesamt	Studium ^b	Qualifikation Weiterbildung
Baden-Württemberg	72	18	164	93	58	13
Bayern	103	30	236	102	108	26
Berlin	14	4	69	52	13	4
Brandenburg	16	8	69	48	1	20
Freie Hansestadt Bremen	5	0	0	0	0	0
Freie und Hansestadt Hamburg	9	1	18	11	6	1
Hessen	46	19	140	55	79	6
Mecklenburg-Vorpommern	16	5	52	41	0	11
Niedersachsen	70	27	226	141	64	21
Nordrhein-Westfalen	128	49	373	187	148	38
Rheinland-Pfalz	32	12	55	28	25	2
Saarland	11	4	34	7	23	4
Sachsen	22	2	18	17	0	1
Sachsen-Anhalt	18	2	33	31	0	2
Schleswig-Holstein	21	6	61	13	35	13
Thüringen	15	2	6	6	0	0
Σ	598	189	1.554	832	560	162

^a bezogen auf Schulen mit Angabe der Qualifikationen, ohne Schulleitungen

^b Mögliche Studienfachrichtungen: Pflegepädagogik, Lehramt, Pflegewissenschaften, anderes Pflegestudium (wie Pflege, Pflegewirt, Medizinpädagogik, Medizinalfachberuf), anderes Studium (wie Medizin, Sozialpädagogik, Pädagogik, Biologie, Bildungswissenschaften)

^c Sonstige Qualifikationen: Praxisanleitung, Unterrichtsassistenz, studierende Mitarbeitende, Dozierende, Praxislehrer, pädagogische Mitarbeitende, Pflegekräfte, Hebammen, Medizinisch-technische-Radiologieassistenz, Betriebswirtschaft, Kaufmännische Mitarbeitende, Kinästhetik-Trainer

B SYSTEMATISCHE LITERATURRECHERCHE

B.1 SUCHANFRAGEN

Tabelle 2: Suchanfrage in PubMed, Cochrane, CINAHL und Teacher Reference Center (eigene Erstellung)

Step	Suchkombination
1 ^a	((non academic teacherhood OR non academic teaching staff) AND (faculty nursing*)) OR (non academic nurs* teacher*)
2 ^b	((academic teacherhood OR academic teaching staff) AND (faculty nursing*)) OR (academic nurs* teacher*)
3 ^c	(academization OR academic qualification) AND (((teacherhood OR teaching staff) AND (faculty nursing*)) OR (nurs* teacher*))
4 ^d	(bias OR prejudice* OR (role* AND conflict*) OR conflict* OR role stress* OR role strain*) AND (((teacherhood OR teaching staff) AND (faculty nursing*)) OR (nurs* teacher*))

Tabelle 3: Suchanfrage in CareLit (eigene Erstellung)

Step	Suchkombination
1 ^a	((((ALLE=nicht-akademisierte* ODER ALLE=weitergebildete*) UND (ALLE=Lehrer* ODER ALLE=Lehrp* ODER ALLE=Lehrk*) UND ALLE=Pflege*) ODER (ALLE=Pflegelehrer*) ODER (ALLE=Unterrichtsschwester) ODER (ALLE=Unterrichtspfleger))
2 ^b	((((ALLE=akademisierte* ODER ALLE=berufliche Schulen) UND (ALLE=Lehrer* ODER ALLE=Lehrp* ODER ALLE=Lehrk*) UND ALLE=Pflege*) ODER (ALLE=Berufspädagog* UND ALLE=Pflege*) ODER (ALLE=Pflegepädagog*) ODER (ALLE=Medizinpädagog*))
3 ^c	(ALLE=Akademisierung UND (((ALLE=nicht-akademisierte* ODER ALLE=weitergebildete*) UND (ALLE=Lehrer* ODER ALLE=Lehrp* ODER ALLE=Lehrk*) UND ALLE=Pflege*) ODER (ALLE=Pflegelehrer*) ODER (ALLE=Unterrichtsschwester) ODER (ALLE=Unterrichtspfleger)) UND (((ALLE=akademisierte* ODER ALLE=berufliche Schulen) UND (ALLE=Lehrer* ODER ALLE=Lehrp* ODER ALLE=Lehrk*) UND ALLE=Pflege*) ODER (ALLE=Berufspädagog* UND ALLE=Pflege*) ODER (ALLE=Pflegepädagog*) ODER (ALLE=Medizinpädagog*))))
4 ^d	((ALLE=Konflikt* ODER ALLE=Rollenkonflikt* ODER ALLE=Vorurteil* ODER ALLE=Problem* ODER (ALLE=*problem*) ODER ALLE=Erschwernis* ODER ALLE=Schwierigkeit*) UND (((ALLE=nicht-akademisierte* ODER ALLE=weitergebildete*) UND (ALLE=Lehrer* ODER ALLE=Lehrp* ODER ALLE=Lehrk*) UND ALLE=Pflege*) ODER (ALLE=Pflegelehrer*) ODER (ALLE=Unterrichtsschwester) ODER (ALLE=Unterrichtspfleger)) UND (((ALLE=akademisierte* ODER ALLE=berufliche Schulen) UND (ALLE=Lehrer* ODER ALLE=Lehrp* ODER ALLE=Lehrk*) UND ALLE=Pflege*) ODER (ALLE=Berufspädagog* UND ALLE=Pflege*) ODER (ALLE=Pflegepädagog*) ODER (ALLE=Medizinpädagog*))))

^a ((Weitergebildete Lehrer) UND (Pflege))

^b ((Akademisierte Lehrer) UND (Pflege))

^c (Akademisierung) UND (Lehrerteam UND (Pflege))

^d (Hürde) UND (Lehrerteam UND (Pflege))

B.2 AUSWAHLPROZESS DER PUBLIKATIONEN

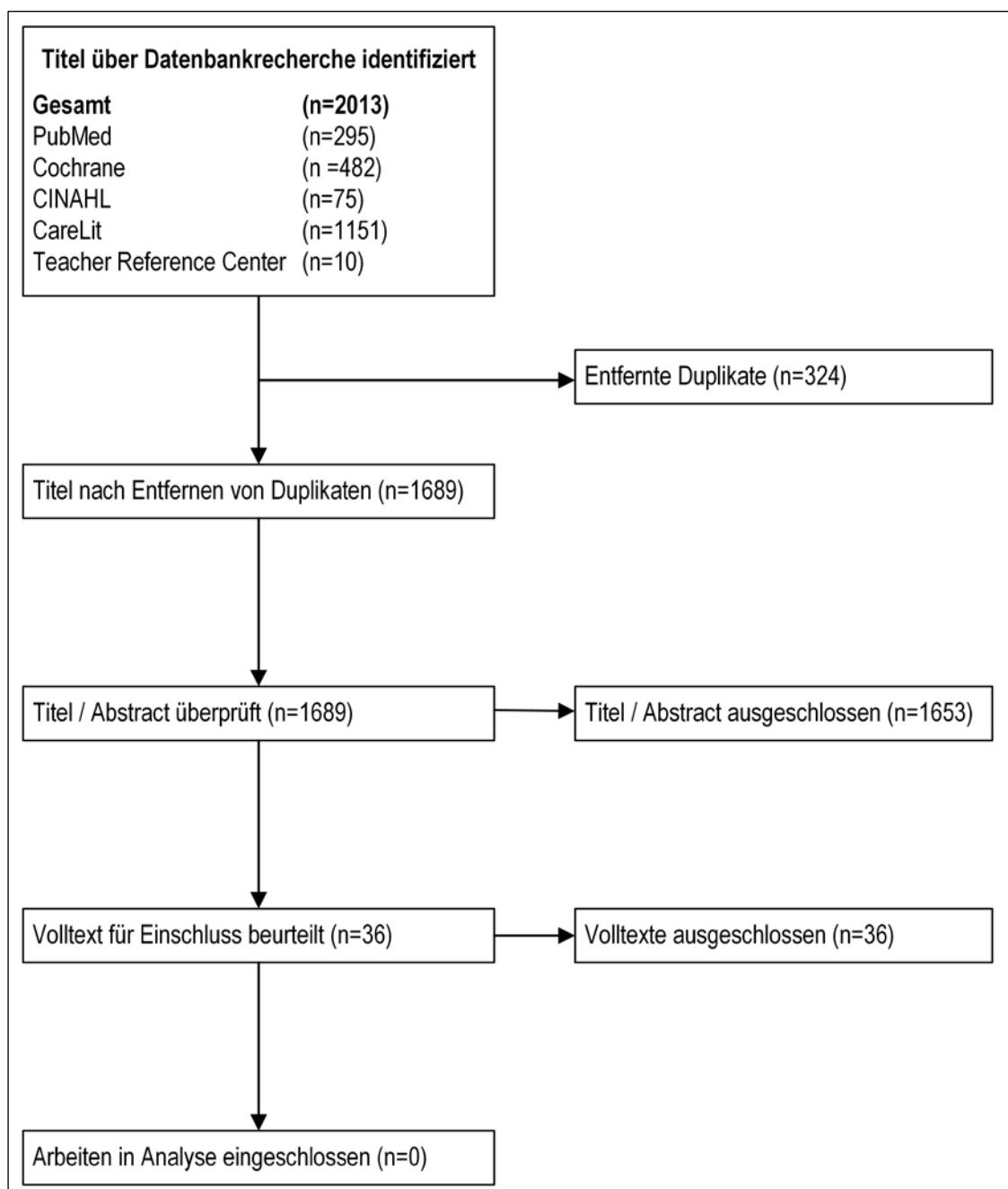


Abbildung 6: Auswahlprozess der Publikationen (eigene Erstellung in Anlehnung an das PRISMA Flow Diagram (Moher et al., 2010))

C KONTAKTAUFNAHME MIT SCHULLEITUNGEN

Sehr geehrte(r) Herr/Frau [Name],

mein Name ist Jutta Koller, ich bin von Beruf Krankenschwester, war 20 Jahre lang im stationären Bereich tätig und arbeite seit über fünf Jahren als Lehrkraft an einer Berufsfachschule für Gesundheits- und Krankenpflege.

Im Rahmen meiner Promotion an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg beschäftige ich mich mit Fragen zu Qualifikationsunterschieden in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung. Speziell gehe ich der Frage nach, wie die Gruppen der Lehrkräfte mit und ohne Hochschulqualifikation in Gesundheits- und Krankenpflegeschoolen die eigene berufliche Situation und die der anderen Gruppe wahrnehmen, erleben und beschreiben.

Mir persönlich ist dieses Thema sehr wichtig. Deshalb würde ich gerne, Ihre Einwilligung und die Ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vorausgesetzt, Kolleginnen und Kollegen mit und ohne Hochschulstudium in einem Interview befragen.

Ich bitte Sie herzlichst, Sie hinsichtlich meines Anliegens telefonisch kontaktieren und eine ausführliche Beschreibung meiner Studie zusenden zu dürfen.

Für Ihre Bemühungen bedanke ich mich recht herzlich. Über eine Rückantwort (jutta.koller@student.uni-halle.de) würde ich mich sehr freuen.

Mit freundlichen Grüßen

Jutta Koller

Abbildung 7: Kontaktaufnahme mit Schulleitungen (eigene Erstellung)

D ANSCHREIBEN AN DIE SCHULLEITUNGEN



		MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT HALLE-WITTENBERG
		Medizinische Fakultät Institut für Gesundheits- und Pflegewissenschaft Direktorin: Prof. Dr. phil. Gabriele Meyer
Magdeburger Straße 8, 06112 Halle (Saale)		
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 06097 Halle (Saale)		
Ihr Zeichen	Ihr Schreiben vom	Unser Zeichen
		Datum 5. Februar 2016
<p>Sehr geehrte(r) Herr / Frau xxx (Name der Schulleitung),</p> <p>im Rahmen meiner Promotion an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg beschäftige ich mich mit Fragen zu Qualifikationsunterschieden in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung. Speziell gehe ich der Frage nach, wie die Gruppen der Lehrkräfte mit und ohne Hochschulqualifikation in Gesundheits- und Krankenpflegesschulen die eigene berufliche Situation und die der anderen Gruppe wahrnehmen, erleben und beschreiben.</p> <p>Der Arbeitstitel meiner Untersuchung lautet: <i>Wie beschreiben unterschiedlich qualifizierte Lehrkräfte in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung ihren Handlungs- und Orientierungsrahmen, Habitus und Erfahrungsraum ihrer beruflichen Situation im Fremd- und im Selbstbild?</i></p> <p>Dieses Thema leistet einen Beitrag zur Akademisierungsdebatte. Aufgrund der zunehmenden Akademisierung in der Pflege stellt sich die Frage, wie Lehrende mit unterschiedlichen Qualifikationen auch künftig erfolgreich und gut im Team zusammenarbeiten. Differenzen in deren Selbst- und Fremdwahrnehmung können die Zusammenarbeit negativ beeinflussen. Das Ziel dieser Arbeit ist es, mögliche Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung aufzudecken.</p> <p>Methodisch werden in dieser qualitativen Untersuchung Interviews mit den Lehrenden unterschiedlicher Ausbildungseinrichtungen erhoben und mit der dokumentarischen Methode ausgewertet.</p> <p>Gerne würde ich, Ihre Einwilligung und die Ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vorausgesetzt, mit Kolleginnen und Kollegen ohne und mit Hochschulstudium in einem persönlichen oder auf Wunsch telefonischen Interview sprechen, um ihre Sichtweisen und Erfahrungen kennenzulernen.</p>		
Tel: (03 45) 5 57-44 98 (03 45) 5 57-44 66 Fax: (03 45) 5 57-44 71	E-Mail: Jutta.koller@student.uni-halle.de Internet: www.medizin.uni-halle.de/pflegewissenschaft	Datei:

Abbildung 8: Anschreiben an die Schulleitungen, Seite 1 (eigene Erstellung)

Seite 2 von 2

Zum Datenschutz, zur Teilnahme und zu ethischen Gesichtspunkten werden folgende Aspekte berücksichtigt:

Die Teilnahme an den Interviewgesprächen ist freiwillig und kann bis zum Beginn der Analyse widerrufen werden. Zudem besteht während des Interviews jederzeit die Möglichkeit, das Gespräch zu beenden.

Eine Kontaktaufnahme sollte von den interessierten Kolleginnen und Kollegen ausgehen, weshalb ich Sie bitte, das separate Anschreiben an die Lehrenden weiterzuleiten.

Um den Datenschutz bei der Auswertung und Veröffentlichung zu gewährleisten werden die Namen sowie Orte und Einrichtungen zur Vermeidung von Rückschlüssen pseudonymisiert, d.h. durch eine Verschlüsselung mittels Buchstaben- und Zahlenkombination unkenntlich gemacht.

Die erhobenen Daten werden ausschließlich auf dem mir zugänglichen passwortgeschützten PC verschlüsselt gespeichert. Zugriff auf die pseudonymisierten Gespräche haben die Analysepersonen und die Gutachter/innen. Nach der Auswertung und Veröffentlichung der Daten werden die Originaltexte und Aufnahmen der Interviewgespräche komplett und nicht wiederherstellbar gelöscht.

Damit die interessierten Lehrkräfte Kontakt mit mir aufnehmen können, bitte ich Sie, ihnen das separate Anschreiben, welches für die Lehrkräfte gedacht ist, weiterzuleiten.

Darüber hinaus können Sie mich jederzeit per E-Mail kontaktieren (jutta.koller@student.uni-halle.de).

Für Ihre Bemühungen bedanke ich mich recht herzlich.

Mit freundlichen Grüßen

Jutta Koller

Tel: (03 45) 5 57-44 98
(03 45) 5 57-44 66
Fax: (03 45) 5 57-44 71

E-Mail: [Jutta.koller@student.uni-halle.de](mailto:jutta.koller@student.uni-halle.de)
Internet: www.medizin.uni-halle.de/pflegewissenschaft

Datei:

Abbildung 9: Anschreiben an die Schulleitungen, Seite 2 (eigene Erstellung)

E **TRANSKRIPTIONSREGELN**

- Es wird wörtlich transkribiert, wobei Umgangssprache und vorhandene Dialekte möglichst ins Hochdeutsche übersetzt werden. Falls keine Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten.
- Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert.
- Wort- und Satzabbrüche werden transkribiert und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet. Wortdoppelungen werden immer notiert.
- Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung, wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Ausrufe- und Fragezeichen werden nur gesetzt, wenn der Tonfall eindeutig ist.
- Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht (.) für ca. eine Sekunde, (..) für ca. zwei Sekunden, (...) für ca. drei Sekunden und (Zahl) für mehr als drei Sekunden.
- Alle Verständnissignale und Fülllaute („mhm, ja, ähm“ etc.) werden transkribiert.
- Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
- Sprecherwechsel mit und ohne Sprechüberlappungen, die innerhalb eines Absatzes erfolgen, werden mit // gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfs folgt ein //. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt, die von # umschlossen sind. Steht vor einer Zeitmarke ein //, dann kommt es beim Sprecherwechsel zu einer Sprechüberlappung zwischen den Absätzen, andernfalls nicht.
- Absätze sind optisch durch einen größeren Abstand voneinander getrennt.
- Emotionale nonverbale Äußerungen, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (z. B. lacht, seufzt), werden in Klammern notiert.
- Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Bei einem vermuteten Wortlaut werden das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt.
- Die Forscherin wird mit jk abgekürzt. Die befragten Lehrkräfte mit Hochschulqualifikation werden mit akad und einer Zahl (z. B. akad 1) und die Lehrkräfte ohne Hochschulqualifikation mit wb und einer Zahl (z. B. wb 1) gekennzeichnet.
- Pseudonymisierte Begriffe (z. B. Namen, Orte, Einrichtungen) werden in eckige Klammern gesetzt.

- Hinweise zur einheitlichen Schreibweise:
 - Zeichen und Einheiten (Prozent anstatt %) werden ausgeschrieben.
 - Gängige Abkürzungen (usw., bzgl.) werden ausgeschrieben.
 - Fachspezifische Abkürzungen (z. B. GKP, POL) werden in gekürzter Form beibehalten.
 - Englische Begriffe werden nach deutschen Rechtschreibregeln in Groß- und Kleinschreibung behandelt.
 - Anredepronomen der zweiten Person (du und ihr) werden klein-, die Höflichkeitsanredepronomen (Sie und Ihnen) werden großgeschrieben.
 - Zahlen von null bis einschließlich zwölf werden im Fließtext mit Namen und größere Zahlen in Ziffern dargestellt.
 - Wörtlich wiedergegebene Äußerungen werden nach dem Doppelpunkt in Anführungszeichen gesetzt.
 - Innere Monologe werden nicht in Anführungszeichen gesetzt, sondern lediglich mit einem Doppelpunkt versehen.
 - Die Groß- und Kleinschreibung wird beachtet. In Zweifelsfällen gilt stets die vom Duden empfohlene Schreibweise.

F INTERVIEWAUSZÜGE HOCHSCHULISCH QUALIFIZIERTER LEHRKRÄFTE

F.1 AKAD1, Z. 17–60

17 jk: Jetzt würde mich interessieren, wie sich im Laufe der Zeit, wo ja alles immer mehr akademisiert // akad 1:
18 Mhm. // jk: wird in der Pflege, sich Ihre Tätigkeiten als Lehrkraft im beruflichen Alltag so verändert haben, in
19 Theorie, Praxis? // #00:01:19-8#

20 akad1: Ah ja. Das kann ich jetzt schwer sagen, // jk: Mhm. // akad 1: weil ich eben erst so kurze Zeit // jk:
21 Mhm. // akad 1: an dieser Schule bin und vorher praktisch freiberuflich gearbeitet habe, // jk: Mhm. // akad 1:
22 äh wobei ich keine Vergleichsmöglichkeiten dazu habe dann. // jk: Mhm. // akad 1: (.) Mmh (...) ja an
23 Tätigkeiten hat sich insofern was geändert, das wäre inhaltlich, // jk: Mhm. // akad 1: dass man also praktisch
24 den Schülern auch schon das wissenschaftliche Arbeiten zur Hand gibt, ja? // jk: Mhm. // akad 1: Wir haben
25 jetzt begonnen mit äh einem Praxisbericht, ja? Dass wir sagen: „Okay, der Schüler, der dann nach dem
26 praktischen Einsatz immer einen Bericht über einen Patienten verfassen soll, hat äh hatte bis jetzt eine
27 gewisse Anleitung und jetzt machen wir das ähm/ Er muss ja äh das wissenschaftlich aufarbeiten.“ Das
28 heißt, er hat von der Struktur her ähnlich äh einer äh Studienarbeit oder Seminararbeit das so abzugeben.
29 // jk: Mhm. // akad 1: Das ist jetzt neu. Die müssen ja auch jetzt äh einmal im Jahr so einen großen
30 Praxisbericht abgeben und müssen die gleiche Struktur, die gleiche Formatierung für den kleinen
31 Praxisbericht verwenden, den sie dann äh zweimal noch abgeben. // jk: Mhm. // akad 1: (.) Also es ist jeder
32 Schüler ein bisschen mehr gefordert. // jk: Mhm. // akad 1: Wir haben das so begründet, weil erst einmal
33 war der Unmut da: „Warum, äh nur weil wir Schüler haben, die studieren, müssen wir das jetzt auch so
34 machen?“ Dann haben wir gesagt: „Nein, weil das Ganze trifft auch in der Weiterbildung zum Beispiel zum
35 Praxisanleiter, // jk: Mhm. // akad 1: die müssen dann auch Arbeiten schreiben, sogenannte Hausarbeiten
36 und das ist immer ähnlich in der Struktur.“ Und diese Struktur wollen wir den Schülern mitgeben, dass die
37 dann praktisch besser aufgestellt sind. // jk: Mhm. Mhm. // akad 1: Genau. (.)| Ähm, im Praktischen hat sich
38 das insofern ein bisschen verändert, dass man sagt, okay, äh manche Sachen werden besser hinterfragt:
39 „Ja, warum macht man das so? Warum muss jetzt da äh der sterile Handschuh benutzt werden äh praktisch
40 beim zentralen Zugang? Könnte man nicht des/ auch nicht den anderen Weg gehen?“ Und dann schaut
41 man eben nach, gibt es da Studien dazu? Wurde das ohne sterile Handschuhe, dann nur mit steriler Pinzette
42 gemacht? Und äh, wie können wir dann verknüpfen und das für uns da mit übernehmen, dass wir das Ganze
43 auch wissenschaftlich begründen können // jk: Mhm. // akad 1: und nicht nur sagen: „Okay, das wird so
44 gefordert im Haus, das war immer schon so und deswegen machen wir das so.“ // jk: Mhm. // akad 1: Das
45 wird also besser hinterfragt auf alle Fälle. // jk: Mhm, mhm. (.) Mhm. // akad 1: Genau. (.)| Ja, dann fällt mir
46 sonst noch ein, von der Unterrichtsstruktur her, die verändert sich natürlich auch, äh in gewisser Weise
47 durchs Studium. Man äh bringt andere Methoden mit ein, // jk: Mhm. // akad 1: dass man sagt einmal, ja den
48 Sitzkreis, der zwar bekannt ist aber dann nicht so äh // jk: (schmunzelt) // akad 1: oft Einzug findet im
49 Unterricht oder äh dann Bodenplakate, solche Sachen. Äh Lernstationen haben wir schon öfter

50 durchgeführt. // jk: Mhm. // akad1: Das Ganze ist eben sehr aufwendig, aber es macht den Schülern Spaß,
51 es bringt auch was, ja? Und es ist einmal ein ganz anderes Pendant zum äh Frontalunterricht. // jk: Mhm.
52 (.) Da haben Sie recht. // akad1: Mh-hm (bejaht). // jk: (.) Mhm. (.) #00:04:18-1#|

53 jk: Und haben Sie das Gefühl, wenn sich dahingehend ja doch einiges verändert, dass dann auch Ihre
54 Kolleginnen und Kollegen (.) mit der anderen Qualifikation mitgehen oder gab es da Ihrer Meinung nach
55 eher einmal Widerstände? // #00:04:33-8#

56 akad1: Ja, also sie gehen mittlerweile MIT, // jk: Mhm. // akad1: sie waren ja immer bereit mitzugehen.
57 Anfangs war es aber immer so, äh wurde der äh Unterschied immer so kommuniziert, so äh nach dem
58 Motto, es gibt die STUDIERTEN Lehrer und es gibt die ANDEREN Lehrer, ja?| Wobei die ANDEREN Lehrer,
59 sage ich jetzt einmal, auch eine sehr fundierte äh Weiterbildung äh hatten und teilweise äh in äh rhetorischen
60 Sachen, also äh schon weit vorne waren auch. // jk: Mhm. // akad1: Ja. // jk: Mhm. (.) #00:05:04-0#|

F.2 AKAD3, Z. 65–166

65 jk: Und wie hat sich für Sie im Laufe der Zeit (.) vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung die
66 Zusammenarbeit im Team entwickelt? (.) #00:04:48-0#

67 akad3: (holt tief Luft) Hmm. (...) Wie hat sich die Zusammenarbeit im Team/ (flüstert) (.) Äh ja, es ist natürlich
68 so, dass ich jetzt MEIN Team hier speziell, ähm durch (.) Tätigkeiten, durch Dinge, die ich einfach von MIR
69 aus tue, (.) ähm anders (.) inf/ informieren oder unterstützen kann. Also ich habe zum Beispiel noch eine (.)
70 ähm Weiterbildung als Lernberaterin gemacht an der Fachhochschule in [Name einer Hochschulstadt] (.)
71 mit ähm mmh und letztes Jahr im November abgeschlossen und im Rahmen dessen musste ich eine
72 Abschlussarbeit anfertigen und habe natürlich für mich eine mini-empirische Erhebung gemacht mit meiner
73 Klasse und habe das Thema meiner Masterarbeit reduziert heruntergebrochen und auf die Schule hier. Da
74 ging es letztendlich um um ähm Wünsche und Bedürfnisse, was Praxis ähm (.) äh Begleitung und und
75 Unterrichtsbetreuung und so was angeht. Das habe ich dann eben gemacht, weil ich die Kompetenz dazu
76 besitze und habe dann diese Forschungsergebnisse in Führungszeichen den Kollegen dann präsentiert.
77 Äh habe mmh natürlich auch verschiedene Ideen zu irgendwelchen Projekten oder irgendwas und die, mh
78 die Schulleitung ganz gerne hört, große Ohren macht, aber natürlich die Schwierigkeit ist, wenn ich mit
79 solchen Aufgaben schwerpunktmäßig vertraut bin oder ODER WERDE in Zukunft, das muss man jetzt
80 schauen, wie sich es entwickelt, (.) weil meine Klasse Examen macht und dann ist die Frage, wer die
81 nächste Kursleitung übernimmt, der Kollege, der gerade KEINEN Kurs hat oder ICH (.) und wie man mich
82 dann natürlich einsetzt. Und da war dann auch eines meiner Argumente (.) GEGEN eine Kursleitung, dass
83 ich für für empirische Arbeit, für Projektarbeiten, für konzeptionelle Arbeiten, für Evaluation von
84 Assessment-Centern, von was auch immer wir alles haben, ähm dann zur Verfügung stehen würde und
85 natürlich einfach da mmh denke ich, mehr Kompetenz aufgrund des Studiums besitze, als die Kollegen. //
86 jk: Mhm. // akad3: Aber da gibt es jetzt noch keine Entscheidung und ich glaube auch, dass ähm (.) die

87 Entscheidung für oder gegen eine Kursleitung durch mich jetzt eher an meiner Arbeitszeit/ an die Arbeitszeit
88 geknüpft ist. Natürlich soll ich auch konzeptionell zum Beispiel jetzt erarbeiten, wie man die Lernberatung
89 nutzbar machen könnte, für die/ für alle Schulen, die wir jetzt hier haben im Bildungszentrum, aber das
90 müsste/ müsste Schrägstrich sollte wahrscheinlich jeder der Kollegen auch, der herkömmlich weitergebildet
91 ist. // jk: (..) Mhm. // akad3: Aber (.) ja. (..) #00:07:19-3#

92 jk: Und die Entscheidung ähm (.) WER die nächste Kursleitung übernimmt, wird die im Team diskutiert, wird
93 dies von der Schulleitung aus entschieden? // #00:07:30-9#

94 akad3: Mmh das war/ Das war eine mmh eine Fragestellung, die der Kollege und ich für unser
95 Mitarbeitergespräch ähm als Auftrag hatten, darüber nachzudenken, (.) uns Argumente dafür und dagegen
96 ähm quasi zu überlegen und diese zu begründen. (.) Und ich denke, dass mmh (.) also es wird zwar im
97 Team logischerweise, weil wir nur eine Handvoll Leute sind, darüber gesprochen hier am Tisch, aber die
98 Entscheidung trifft letztlich die Schulleitung. // jk: Mhm. (.) Mhm. (..) #00:07:58-3#

99 jk: Wie sehen Sie Ihren Kollegen, äh zu welcher Entscheidung tendiert er, mit welcher Begründung?
100 #00:08:03-9#

101 akad3: Also, ER hat sich auch gegen eine Klassenleitung entschieden, aber aufgrund seiner prozentualen
102 Tätigkeit nur, weil das was die Schulleitung, äh die Klassenleitung leisten soll, äh so dann für ihn nicht
103 machbar ist aufgrund privater Geschichten. // jk: Mhm. Mhm. // akad3: Und dann natürlich jemand, der
104 Vollzeit, der jeden Tag da ist, der von 8.⁰⁰ bis 16.⁰⁰ Uhr, das ist einfach was anderes. // jk: Mhm. (.)
105 #00:08:29-8#

106 jk: Und wie sehen Sie Ihr Team, Ihre anderen Kollegen, wenn Sie eher empirische Arbeit, Forschungsarbeit,
107 Coarbeit leisten für die Schule? Äh wie akzeptieren die das, wie sehen sie SIE? (..) #00:08:45-7#

108 akad3: Ähm, die Kollegen sind immer neugierig. Ähm haben großes Interesse also, ich kenne das aus der
109 Schule vorher, da gab es eher so eine Konkurrenz und so eine Ablehnende Haltung. Da war ich AUCH die
110 einzige im Team, die einen Studienabschluss überhaupt hatte (.) und da habe ich eher Ablehnung erfahren
111 und dass es gefährlich ist, nicht wahr? „Leute haben studiert und die wissen und können vielleicht mehr und
112 ähm (.) hier ist das überhaupt gar nicht. Also hier geht es um die Person und wer welchen Abschluss hat
113 oder welche Qualifikation, spielt HIER in diesem Team überhaupt gar keine Rolle. // jk: Mhm. (.) Mhm. //
114 akad3: (.) Und wenn man neue Ideen hat, dann hören die Anderen zu und sind interessiert, aber das ist
115 dann egal, wer da was vorstellt. (..) #00:09:27-7#

116 jk: Dann verstehe ich das so, das ist ein Miteinander // akad3: Mh-hm (bejaht). // jk: und weniger ein //
117 akad3: (.) Genau. Gegen/ // jk: Gegeneinander? // #00:09:33-4#

118 akad3: Genau. // jk: (.) Mhm. // akad3: Das habe ich schon erlebt und das ist anstrengend. // jk: Mhm. (.)
119 Mhm. (.) Ja. // akad3: (.) Also mmh weiß ich nicht, ich habe eben nun einmal das Pech der Spätgeborenen

120 (lacht) und musste eben nach 2004 ein Studium machen. Ich habe immer gesagt in der Schule vorher: „Ich
121 hätte mir auch meine Weiterbildung vom Arbeitgeber gerne 100 Prozent finanziert, mich für drei oder fünf
122 oder wie viele Jahre auch immer deswegen verpflichtet mit einem unbefristeten Arbeitsvertrag.“ Sage ich:
123 „Ich muss mein Leben lang mein Studium abbezahlen“, ja weil ich natürlich ein Leben hatte, was
124 weitergelaufen ist und (.) das sieht dann keiner und dass dann am Ende nur eine gleiche Bezahlung dabei
125 herauskommt und man aber eigentlich etwas anderes investiert hat und eine andere (.) ähm Qualifikation
126 hat. (..) Wobei mir das letztlich nicht wichtig ist. Ich habe mich auf den Weg gemacht, weil ich den Job
127 machen will (.) und die Rahmenbedingungen, das war ja MEIN Problem, (..) ja? #00:10:30-8#

128 jk: Ist das auch Thema im Team? #00:10:32-5#

129 akad3: (holt tief Luft) Also in dem Gesamtteam dieser beiden Schulen, also dieses Bildungszentrums hier,
130 wo [Anzahl] ähm Pflegeschulen ja zusammen quasi zu dem Klinikverbund gehören, ähm kam das einmal in
131 einer gemeinsamen Teamsitzung auf den Tisch, das ist letztendlich, (.) ja so leistungsgerechte Bezahlung/
132 Also in der (.) ähm Partnerschule oder Parallelschule gibt es (...) zwei, drei, (.) drei Kollegen mit einem
133 Bachelorabschluss, (.) glaube ich mindestens, ähm wo es/ Nein mmh vier, Entschuldigung ich lüge ja. Also
134 die haben mehr/ Die Schule ist größer, sie haben auch mehr studierte Kollegen und ähm, da war einfach
135 dieses Thema leistungsgerechte Bezahlung entsprechend der Qualifikation (.) ähm mal Thema, weil das
136 durch die Geschäftsführung eben auf dem Tisch gekommen ist. Weil es darum ging, dass WIR jetzt mit den
137 Hochschulen zusammen äh arbeiten die es hier im Umkreis gibt. Einmal mit [Name einer Hochschulstadt]
138 eine duale ähm Geschichte, dass die Auszubildenden die praktische Ausbildung bei uns machen UND die
139 Hochschule besuchen und mit der [Name einer Hochschulstadt adjektiviert] Universität mit der [Name einer
140 Universität], mit der dieser [Träger der Universität] gibt es auch eine Kooperation mit der [Name einer Stadt
141 adjektiviert] Schule. Da ging es aber um eine reine Studierendenklasse, also die quasi NICHT integriert oder
142 dual irgendwie stattfindet, sondern eine reine Klasse mit Studierenden, die eben praktische und theoretische
143 Ausbildung an der Schule genießen, plus Vorlesung an der Uni. // jk: Mhm. // akad3: Und da war die Frage:
144 „Wo landen die, wenn die mal fertig sind?“, und, „Werden die anders vergütet, wenn die dann auf Station
145 sind?“, und DANN kam dieses Thema (.) der unterschiedlichen Qualifikation in dem Team auf und, (..) ja?
146 Wobei das aber bei meinem Vorstellungsgespräch damals (.) Thema war vom Bildungszentrumsleiter, der
147 da sagte: „Ja, mit Ihrem Masterabschluss müssten Sie eigentlich anders vergütet werden, und DAS und
148 DAS würde Ihnen ja eigentlich zustehen“, und (.) der Personalleiter hat das ein bisschen anders gesehen.
149 (..) Ja. #00:12:28-4#

150 jk: Und dann waren Ihnen die Hände gebunden? #00:12:31-1#

151 akad3: Na ja, ich habe schon im Rahmen dessen, was für mich möglich war verhandelt, (.) aber ähm MEHR
152 ging dann eben DOCH nicht. // jk: Mhm. // akad3: (..) Vielleicht hätte ich noch pokern können, (.) aber man
153 weiß natürlich als Bewerber nicht, in welcher Position man ist. Im Nachhinein hä/ weiß ich, ich hätte handeln

154 können, weil ich die Einzige war, // jk: Mhm. // akad3: ja? (.) Aber, gut. // jk: (.) Mhm. // akad3: Hinterher ist
155 man immer schlauer, (lacht) // jk: (.) Richtig. Mhm. Mhm. // akad3: ja? (.) #00:13:00-6#

156 jk: Wird so ein sensibles Thema auch im Team (..) äh (..) angesprochen, diskutiert? // #00:13:08-7#

157 akad3: Mmh durchaus, also weil wir ja/ also wir haben wirklich untereinander im Team ein supergutes
158 Verhältnis, wir unternehmen auch regelmäßig PRIVAT was außerhalb unserer Arbeitszeit, (.) und ähm da
159 ist es definitiv so, dass die Kollegen, die nicht studiert haben, das durchaus so sehen und sagen: (.)
160 „Eigentlich müsstet Ihr anders bezahlt werden.“ Und ich aber umgekehrt natürlich auch sage: (.) „Wir
161 machen die gleiche Arbeit“, ja? „Und ob die besser oder schlechter ist, das steht ja nirgendwo.“ Aber vom
162 Prinzip her bin ich anders ausgebildet und (.) ja der Meister verdient auch mehr als der Geselle, // jk: Mhm.
163 // akad3: das ist eben so. // jk: Mhm. // akad3: Und der Ingenieur verdient noch einmal mehr. // jk: (.) Mhm.
164 // akad3: Und da fragt keiner danach und in der Pflege muss man immer argumentieren und (.) am Ende
165 vielleicht noch ein schlechtes Gewissen haben, weil man studiert hat (.) oder studieren musste, (lacht) (.)
166 (klopft mit der Hand auf den Tisch) ja? // jk: (.) Mhm. (..) #00:13:59-7#

F.3 AKAD2, Z. 68–119

68 jk: Wie ist denn Ihrer Meinung nach im Laufe der Zeit die (.) Zusammenarbeit im TEAM (.) geworden? Wie
69 hat sich diese entwickelt im Hinblick auf die Akademisierung? (.) #00:04:39-8#

70 akad2: Mmh, ganz oft kommen so dumme Bemerkungen: „Ah, da brauchen wir jetzt mal einen Studierten“,
71 (.) wenn es so zum Beispiel ähm um das Gender geht oder so. Weil wir jetzt teilweise, wenn wir Formulare
72 erstellen eben schon darauf schauen, dass wir beide Geschlechter, nicht wahr? // jk: Mhm. // akad2: Ähm
73 und da heißt es eben: „Da brauchen wir mal einen Studierten.“ Oder wenn einem was besonders glückt:
74 „Na ja! Hat ja auch studiert.“ Also teilweise ist es so ein/ (.) Weiß ich nicht, ob man da so akzeptiert wird. Ist
75 manchmal schwer. // jk: Mhm. // akad2: (.) Mh-hm (bejaht). (.) Genau. Oder oder ähm man entwickelt
76 Konzepte, weil man ja STUDIERT ist und die Kompetenz (klopft mit der Hand auf den Tisch) HAT // jk: Mhm.
77 // akad2: und dann hat man ein Konzept (klopft mit der Hand auf den Tisch) entwickelt, dann heißt es aber:
78 (reibt mit der Hand auf dem Tisch herum) „Ja, total abgefahren! Gar nicht bei uns umzusetzen!“, und, „Wir
79 machen es lieber wieder so und so und so!“ // jk: Mhm. // akad2: Und dann muss man es unterbrechen,
80 und (.) ja? (.) Dann hat man auf einmal keine Fachkompetenz mehr. (.) Also, es ist schwer. (.) #00:05:26-5#

81 jk: Haben Sie da ein konkretes BEISPIEL, ganz spontan im KOPF? #00:05:30-1#

82 akad2: Bewerberauswahlverfahren war meine Masterthesis. // jk: Ja? // akad2: Ähm, ich habe ja die
83 Praxisanleiter als Experten interviewt und habe ja auch ganz tolle Anforderungen für unseren Pflegeberuf
84 erhoben, (.) die ja durchaus auch stichfest sind, // jk: Mhm. // akad2: so muss ein Bewerber vielleicht sein,
85 dass sie für uns geeignet sind. Ähm, ich sollte es dann umsetzen hier auf UNS. Und so grundlegende
86 Sachen die man einfach (klopft mit der Hand auf den Tisch) berücksichtigen muss, dass ein

87 Bewerberauswahlverfahren OBJEKTIV wird, KONNTEN nicht berücksichtigt werden, weil man einfach hier
88 keine Beobachter hat oder auch gar nicht haben WILL. Also zum Beispiel (klopft mit der Hand auf den Tisch)
89 der Betriebsrat sitzt bei uns hier mit im Bewerberauswahlverfahren und den müsste ich eben im vornherein
90 SCHULEN, dass sie ordentliche Beobachter sind. Aber so etwas wird abgeblockt: (.) „Geht gar nicht, ja dass
91 man die schult!“, und, „Mh-mh (verneint mit Kopfschütteln)!“, und, „Beobachter schult man ohnehin nicht“,
92 und, „Wir machen das in unserem (klopft mit der Hand auf den Tisch) Kreis!“ Also das ist TRAUIG teilweise,
93 hmh? (.) Gebe ich ehrlich zu, hmh? (seufzt) // jk: Ja. // akad2: Ja, hmh? (seufzt) #00:06:22-3#

94 jk: Und von wem aus wird das eher so geblockt? #00:06:25-3#

95 akad2: Schulleitung, hmh? (seufzt) // jk: Ja? // akad2: Ja, // jk: Ja. // akad2: Schulleitung. // jk: Mhm. (.)
96 #00:06:31-2#

97 jk: Also ich höre jetzt heraus, Sie versuchen schon immer wieder was EINZUBRINGEN? // #00:06:37-5#

98 akad2: Ja, natürlich, schon, mh-hm (bejaht), freilich, klar. // jk: Mhm. // akad2: Ich bin da so ein
99 optimistischer Mensch (lacht). Natürlich. Ja. // jk: Gut. // akad2: Mh-hm (bejaht). // jk: (.) Mhm. (.)
100 #00:06:46-1#

101 jk: Wird das dann im Team diskutiert? (.) Sie bringen jetzt Ihren Vorschlag, Ihr neues Konzept, Ihre Idee, //
102 akad2: Mhm. // jk: ähm wie läuft das dann ab? #00:06:56-4#

103 akad2: Ähm kommt kommt auf die Stimmung darauf an. Teilweise läuft es vielleicht ganz gut, es wird
104 akzeptiert und dann heißt es: „Okay, passt!“ Und teilweise hört man dann aber: „Na ja! Absolut studiert und
105 hochgefahren. (klopft mit der Hand auf den Tisch) Brech das herunter!“, und, „Geht gar nicht!“, also, ja? (.)
106 Kommt darauf an, // jk: Mhm. // akad2: wie man es erwischt, hmh? (seufzt) // jk: Mhm. // akad2: Mh-hm
107 (bejaht). (.) #00:07:14-3#

108 jk: Ist es dann eine Teamentscheidung? (..) Oder kann man das nicht so fest sagen? // #00:07:19-9#

109 akad2: Mhm, ich denke da ist ganz viel Hierarchie (.) und die Anderen ordnen sich dann unter. // jk: Mhm.
110 // akad2: Ja. // jk: Mhm. // akad2: Genau. Weil sich vielleicht auch der Eine oder Andere dann einfach nicht
111 traut um zu sagen: „Ja aber!“ (klopft mit der Hand auf den Tisch) // jk: (.) Mhm. // akad2: Mh-hm (bejaht).
112 Ja, so. // jk: (.) Mhm. (4) #00:07:36-8#

113 jk: Und wie ist es dann für Sie, wenn Sie (.) eine UNBEQUEMERE MITARBEITERIN, ganz vorsichtig
114 ausgedrückt, // akad2: Mhm. // jk: in manchen Sachen sind? (.) Wissen Sie, was ich meine jetzt mit/ //
115 #00:07:48-5#

116 akad2: Ähm, demotivierend (seufzt) (klopft mit der Hand auf den Tisch) // jk: Ja? // akad2: für mich // jk:
117 Ja? // akad2: und so der Gedanke: Ich muss nicht hierbleiben. (seufzt) // jk: Mhm. // akad2: (..) Ja. (weint)
118 // jk: Mit dem spielen Sie manchmal? // akad2: (nickt zustimmend) // jk: Mhm. // akad2: (.) Ganz aktuell, ja.
119 (weint) // jk: (.) Mhm. // akad2: Mh-hm (bejaht). //

F.4 AKAD5, Z. 212–240

212 jk: Äh Sie haben jetzt vorhin Ihre studierende Auszubildende angesprochen, Pflege-Dual-Studierende. //
213 akad5: Mhm. // jk: Die betreuen Sie, mit der Schulleitung? #00:20:35-7#

214 akad5: Genau. (.) #00:20:37-6#

215 jk: Wie ist da die Resonanz Ihrer anders qualifizierten Kolleginnen und Kollegen? (4) #00:20:47-4#

216 akad5: Mir gegenüber zumin/ mir gegenüber zumindest NULL. Also, wir haben/ (..) Ich meine, dass das der
217 Wahrheit entspricht (schmunzelt). (.) Ich habe noch NIE mit irgend/ mit den anderen Kollegen in irgendeiner
218 Form über diese Studenten gesprochen, was das Studium betrifft, // jk: (...) Mhm. // akad5: also, was meine
219 Aufgaben vielleicht dabei sind oder die Aufgabenstellungen an die Schülerin, sondern das ging immer
220 zwischen mir und der der ähm Schulleitung. Ich weiß aber NICHT, das kann ich nicht sagen, weil ich da
221 nicht dabei bin/ Äh ich weiß aber nicht, ob möglicherweise die Schulleitung die Kolleginnen und Kollegen
222 schon auch auf dem Laufenden hält und hier ein Dialog stattfindet. Das kann ich nicht sagen. (.) Das ist ein
223 bisschen problematisch, weil ähm, ich arbeite Teilzeit, ich arbeite 50 Prozent und bin dann zur Mittagspause
224 nicht dabei. // jk: Mhm. // akad5: Und das ist LEIDER so, was mich stört, in der Mittagspause werden eben
225 nicht nur private Dinge gesprochen, sondern da findet auch ein Austausch über Berufliches statt. Und in
226 diesem Zusammenhang könnte ich mir gut vorstellen, dass da auch berichtet wird. // jk: Mhm. // akad5: Und
227 allgemein, äh informiert die Schulleitung schon bei unseren Dienstbesprechungen dann im Allgemeinen
228 darüber, // jk: Ja. // akad5: aber jetzt nicht über die einzelnen äh Step-By-Step-Aufgaben, die die St/
229 Praxisaufträge, was dieser Student hat, das nicht. #00:22:06-7#

230 jk: Weil es bestünde ja die Möglichkeit, dass jemand auf Sie zugeht und sagt ähm: „Hey, was habt Ihr da
231 im Studium für Aufgaben, weil ich in meinen Unterricht (.) darauf aufbauen möchte?“ #00:22:18-2#

232 akad5: Nein. // jk: Gar nicht? // akad5: Nein. // jk: Okay. // akad5: (.) Ich glaube aber, das ist auch
233 themenbedingt. // jk: Ja, jaja. // akad5: Also ich glaube, das ist auch themenbedingt. Also, ich ähm
234 unterrichte seit zigtausend (lacht) Jahren, seit ich da bin (lacht), den Pflegeprozess und diese
235 Aufgabenstellungen sind auch im Rahmen des Pflegeprozesses, die die Studentin da hat, wo sie auch
236 praktische Aufgaben hat oder ähm einen Bericht schreiben muss, (.) das ist mein (klopft mit der Hand auf
237 den Tisch) Thema. Die Kollegen kommen da gerne (.) zwecks fachlicher Beratung ähm (.) zu mir, wenn sie
238 (.) vom Pflegeprozess irgendetwas zu beurteilen haben oder so (holt tief Luft) und vielleicht ist dann deshalb
239 das Interesse auch nicht so groß, // jk: Okay. // akad5: weil es mein Thema ist. Das könnte gut sein. // jk:
240 Mhm. Mhm. (...) #00:23:06-9#

F.5 AKAD5, Z. 353–372

353 jk: Dann hätte ich von meiner Seite aus jetzt keine weiteren Fragen mehr, aber gibt es noch irgendetwas,
354 wo Sie sagen, das möchte ich noch loswerden zum Thema? (...) #00:34:00-0#

355 akad5: (holt tief Luft) (räuspert) Na ja, da gibt es schon ein-zwei-drei Sachen, was ich loswerden möchte,
356 also pfh. Ich finde es ein UNDING, wenn jemand letztendlich die Zeit investiert und das Geld investiert, dass
357 St/ dass er studiert und der TVöD oder sonst was ist eigentlich ganz egal also, was die Bezahlung betrifft,
358 ich bekomme nicht mehr als vorher. (.) Wobei ich das noch angehen werde. // jk: Mhm. // akad5: Also, das
359 sehe ich NICHT ein und (.) es wird oftmals dann so argumentiert: „Na ja, Ihre Tätigkeiten haben sich ja nicht
360 geändert.“ Und da muss ich ganz ehrlich sagen, Leistung hat nicht nur mit Quantität von irgendwelchen
361 Tätigkeiten zu tun, sondern auch mit Qu/ ähm mit Qualität. Auch das ist Leistung. Und das ist so MEINES,
362 mein Ziel für dieses Jahr, das ich angehen möchte. // jk: Mhm. // akad5: Weil es mir schon stinkt. Also ich
363 habe, massiv Geld investiert und ich MEINE WIRKLICH auch, dass ich mich im positiven Sinne (holt tief
364 Luft) weiterentwickelt habe, wenn ich immer das Ziel anschau, wie bilden wir Schüler aus und wie ist die
365 Qualität. Und das/ Das geht mir gegen den Strich. // jk: Mhm. // akad5: Und in [Name eines Bundeslandes]
366 geht mir eben gegen den Strich, das Schulrecht. Also dass wir da/ Das weiß/ Das weiß ich eben nicht, ob
367 das in anderen Bundesländern genauso ist oder auch so ist, von wegen unserer Unterrichtsverpflichtung,
368 Stellenberechnung dann so mit und was wir unterrichten dürfen oder nicht unterrichten dürfen, also. Jetzt
369 habe ich noch einmal studiert und darf trotzdem keine Anatomie unterrichten (klopft sich mit der flachen
370 Hand mehrmals auf die Stirn). // jk: (...) Mhm. // akad5: Ehrlich, nicht wahr? Also kann ich nicht anders
371 sagen. // jk: Ja. // akad5: (.) Das sind so ein paar Sachen, die mir eben grundsätzlich so an dem Beruf und
372 es ist fast egal ob studiert oder nichtstudiert, was mich massiv stört. // jk: Mhm. (.) #00:35:35-0#

F.6 AKAD7, Z. 98–139

98 jk: Und äh wie erleben Sie da Ihre Kolleginnen und Kollegen, die jetzt kein Studium // akad7: Mhm. // jk:
99 vorweisen können? (...) #00:07:38-9#

100 akad7: Die sind, schon aufgeschlossen für das Studium. Also die (klopft mit der Hand auf den Tisch) (.)
101 ähm sagen jetzt nicht: „Oh Gott, das ist ein Unsinn“, oder so, wie manche äh sagen, „Das braucht es jetzt
102 nicht.“ Also die sind/ Also/ IM Kollegium muss ich selber sagen/ also die sind/ NICHT studiert haben, (.) die
103 sind total aufgeschlossen für das. // jk: Mhm. // akad7: (.) Da sind wir eigentlich mh alle miteinander gut
104 dabei. Da gibt es gar kein/ keine Probleme, Probleme nicht. // jk: Mhm. Mhm. // akad7: (.) Na ja, der
105 Unterschied sage ich jetzt einmal, w/ ähm was man schon merkt dann bei den Kollegen ist eben, dass sie
106 (.) nicht so (.) oder wenn man ihr Arbeitsmaterial sieht zum Beispiel, da sind jetzt keine Quellenangaben da.
107 (.) Also das ist der große Unterschied, den man oft sieht äh oder dass sie sich so in evi/ mit evidenzbasierten
108 Quellen beschäftigen, das machen sie auch weniger, das ist auch nicht so präsent. Das ist eben das, was
109 wir im Studium eben auch mitbekommen haben oder dieses ähm, Sich-Hineinarbeiten in Themen ganz

110 intensiv, (holt tief Luft) ähm/ Ich mag um Gottes willen/ Ich möchte jetzt meine Kollegen da nicht ähm, aber
111 (.) äh das merkt man eben manchmal in gewissen äh Diskussionen und Gesprächen, dass eben da
112 manchmal das nicht so tiefgründig bearbeitet wird // jk: Mhm. // akad 7: (.) und jetzt bin ich schon im nächsten
113 Thema, der Unterschied, nicht wahr? (lacht) Zwischen oder was/ was ich eben so mitbekomme so also
114 dass, was ich da/ Oder sollte es da auch in die Richtung gehen? // jk: (öffnet die Arme, dass die
115 Handinnenflächen und Finger zu sehen sind) // akad 7: Ist egal? (.) Dass man eben, ähm/ (.) Ja oder ich bin
116 in der AG dabei, in einer Arbeitsgruppe, wo unterschiedliche, also aus aus allen [Name eines
117 Regierungsbezirks adjektiviert] Schulen Lehrkräfte zusammenkommen und da merkt man zum Beispiel,
118 dass keine Quellenangaben gemacht werden. Also ich bin in der AG Prüfung dabei (.) und wo ich mir denke:
119 „Hm, boah, ausgerechnet bei den Lösungsvorschlägen bei/ sollten eigentlich schon die Quellen
120 dabeistehen.“ (.) Da/ Bei so was merkt man es zum Beispiel auch. // jk: (.) Mhm. // akad 7: (.) Aber ansonsten
121 sind die sehr aufgeschlossen, (.) auch für Neuerungen, merkt man schon auch. // jk: Mhm. // akad 7: Bei uns
122 im Team ist das ganz gut. (.) Das Problem/ Das andere ist, dass das der/ unser Schullei/ Es wird a/ Es wird
123 ja anonymisiert haben Sie gesagt, nicht wahr? // jk: Absolut. // akad 7: Der Schulleiter äh uns also einbremst,
124 sage ich jetzt einmal, weil man/ da merkt man schon, dass der kein Studium hat und auch (.) auch nicht das
125 Interesse hat (.) für ein Studium, (.) dass er den Master macht, dass er sich weiterentwickelt und das bremst
126 uns auch ein in der Schulentwicklung. (.) Das merke ich auch. // #00:09:53-4#

127 jk: Trotzdem Sie Pflege-Dual // akad 7: JA. // jk: in der Schule // akad 7: JA. // jk: implementiert haben?
128 #00:09:56-3#

129 akad 7: Aber für viele andere Sachen, so diese SCHULentwicklung, // jk: Mhm. // akad 7: so dieses:
130 „Mensch, jetzt machen wir POL. Jetzt machen wir/“, äh oder auch, (.) wir schauen auf andere Dinge in der
131 Schule wo ich sage, „Da müssten wir/“ (klopft mit der Hand auf den Tisch), also sagen wir einmal die
132 qualitative Geschichte (reibt mit der Hand auf dem Tisch herum), das Unterrichten an sich, (.) das äh ist/ Äh
133 Go/ Gott sei Dank sind wir ein starkes Team, // jk: Mhm. // akad 7: muss ich jetzt ehrlich sagen, wo/ und
134 eben viele auch äh die wo auch studiert haben (.) oder nicht. Um Gottes willen die Anderen ja genauso/ die
135 sind genauso gut dabei, (.) ähm weil sonst gäbe äh (.) würden wir nichts vorantreiben. (.) Also das merke
136 ich schon, dass da (klopft mit der Hand auf den Tisch) schon was äh eingegren/ eingebremst wird (.) vom
137 Schulleiter her, (.) muss ich ganz offen sagen (schmunzelt), // jk: Mhm. // akad 7: muss ich sagen, // jk: Mhm.
138 // akad 7: also Praxis und Schulleitung finde ich jetzt. // jk: Mhm. // akad 7: Das sind so Sachen, wo man (.)
139 auch noch mehr machen könnten, auch. (.) #00:10:45-0#

SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG MIT UNTERSCHRIFT

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Alle Regeln der guten wissenschaftlichen Praxis wurden eingehalten (Amtsblatt der MLU Nr. 5, 02.07.09); es wurden keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht.

Amberg, den 16.07.2019

Jutta Koller

ERKLÄRUNG ÜBER FRÜHERE PROMOTIONSVERSUCHE

Hiermit erkläre ich, dass ich mich an keiner anderen Hochschule einem Promotionsverfahren unterzogen bzw. eine Promotion begonnen habe. Des Weiteren erkläre ich, die Angaben wahrheitsgemäß gemacht und die wissenschaftliche Arbeit an keiner anderen wissenschaftlichen Einrichtung zur Erlangung eines akademischen Grades eingereicht zu haben.

Amberg, den 16.07.2019

Jutta Koller

LEBENS LAUF

Der Lebenslauf wurde aus Gründen des Datenschutzes entfernt.

DANKSAGUNG

Als Erstes danke ich Frau Prof.in Dr. phil. Gabriele Meyer, die mich während der Arbeit begleitet hat. Die Gespräche mit ihr, ihre kritische Überprüfung sowie ihre motivierende Unterstützung haben fundamental zum Gelingen der Arbeit beigetragen. Mein besonderer Dank gilt auch Frau Dr.in Gertrud M. Ayerle aus dem Institut für Gesundheits- und Pflegewissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Anregungen, konstruktive Kritik und Hinweise waren sehr hilfreich. Allen weiteren Beteiligten aus dem Institut für Gesundheits- und Pflegewissenschaft, die für das InGrA-Programm sowie für die reibungslosen Abläufe in der Infrastruktur gesorgt haben, möchte ich einen herzlichen Dank aussprechen.

Weiter möchte ich der Interpretationswerkstatt am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, dem Centrum für qualitative Evaluations- und Sozialforschung e. V. (ces) in Berlin und dem Institut für Qualitative Forschung gGmbH (IQF) in Berlin danken. Ihre Erfahrungen und der Austausch mit den Beteiligten haben mir sehr weitergeholfen.

Allen Schulleitungen, die ihrem Lehrpersonal die Teilnahme an der Studie ermöglicht und dafür die Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt haben, gilt mein aufrichtiger Dank. Ohne die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich dieser Befragung zu stellen, wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen.